

T. C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM 5. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE
YARATICI DRAMANIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA
ETKİSİ

Emine SELMANOĞLU

Bolu - 2009

T. C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE
YARATICI DRAMANIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA
ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Emine SELMANOĞLU

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Bolu - 2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Emine SELMANOĞLU'na ait "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 29.09.2009

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı)

: Yrd. Doç. Dr. Raşit ÖZEN

R. Özen

Üye

: Prof. Dr. Ali GÜLER

A. Güler

Üye

: Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

K. Yıldız

Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER

Enstitü Müdürü

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5.SINIF TÜRKÇE DERSİNDE YARATICI DRAMANIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Emine SELMANOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Eylül, 2009, XII+ 146 Sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Türkçe dersinde, geleneksel yöntemlere göre yaratıcı drama yönteminin etkililiğini incelemeye yönelik deneysel bir çalışma kullanılmıştır.

Araştırma 2008 – 2009 öğretim yılı ikinci döneminde, Düzce ili Kaynaşlı ilçesi Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulu 5. sınıfta öğrenim gören toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 5/A şubesindeki 20 öğrenci deney grubunu, 5/B şubesindeki 20 öğrenci de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Dersler deney grubunda yaratıcı drama etkinlikleriyle, kontrol grubunda ise İlköğretim 5. sınıf Türkçe programında yer alan etkinlikler ile işlenmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Başarı Testi” uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen verilerin çözümleri SPSS16 paket programından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı alt probleminde araştırmanın katılımcıları alt gruplara ayrıldığı ve katılımcı sayısı düşük olduğu için nonparametrik istatistik tekniği olarak Mann-Whitney U Testi analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin de ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-testteki akademik başarıları cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı farklar göstermemektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-testteki akademik başarıları açısından da cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark ortaya çıkarmamaktadır. Son-testteki akademik başarıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre son-testte daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yaratıcı Drama, Geleneksel Yöntem

ABSTRACT**THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA ON THE ACHIEVEMENT
OF THE STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL 5TH GRADE TURKISH
COURSE****Emine SELMANOĞLU****Master Thesis****Curriculum Development and Instruction****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Raşit ÖZEN****September, 2009, XII + 146 Pages**

The purpose of this study is to observe the exposure of the creative drama on the Elementary school 5th grade Turkish course. An experimental study has been used to observe the exposure of the creative drama method compared to traditional methods in Turkish course.

The study was carried out at Anadolu Kalkınma Vakfı Primary School, in province of Düzce, Kaynaşlı district, on the second term of 2008 – 2009 academic year. The sample of the study is 40 students of Anadolu Kalkınma Vakfı Primary School who receive drama education at the 5th grade. 20 students from 5/A generate the experimental group while 20 students from 5/B generate the control group. The courses are taken through creative drama activities for the experimental group and activities that take place in Elementary school 5th grade Turkish course for the control group. “Turkish Achievement Test” was performed by the researcher in order to collect data for the study.

In the study, the analysis of the data, gained from data collecting implements, are developed from SPSS16 package software. In the first and second

sub problem of the study, Wilcoxon Signed Ranks Test was used in order to test the suggestiveness of the difference between the fore test and after test points of a certain group. In the third, fourth, fifth and sixth problem of the study, Mann-Whitney U Test analysis was used as a nonparametric statistical technique since the participants were divided into subgroups and the number of the participants was low in each group. At the end of the study, the followings consequences were found:

It was concluded that there is a significant difference between the pre test and post test main scores of the students in the experimental group in which creative drama method is used. It also was concluded that there is a significant difference between the pre test and post test main scores of the students in the control group in which traditional method is used.

No significant mean score difference was found between the experimental and control group students with respect to their of pre and post test mean scores.

When the the pre test and post test academical achievement of the students in the experimental group are examined according to their gender, they do not no significant difference was found in the experimental group. No significant gender difference was found in the academic achievement levels of the control group when their pre and post test results are considered, either. However; a significant difference was found in favour of female students when their post test mean scores are considered. It was concluded that the female students were more successful than the male students in terms of their post test mean scores.

Keywords: Turkish Language Teaching, Creative Drama, Traditional Method

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Raşit ÖZEN’e araştırmam süresince göstermiş olduğu rehberlik, anlayış ve yardımlarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarım sırasında yardımlarını esirgemeyen ve görüşleriyle yönlendiren Sayın Prof. Dr. Ali GÜLER’e teşekkürü bir borç bilirim.

Drama etkinliklerini hazırlamamda bilgisini, görüşünü ve yardımlarını esirgemeyen Öğrt. Gör. Gülşen YEĞEN’e, anlayışı, hoşgörüsü ve desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL’e, tavsiye ve yönlendirmeleri için Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN’e teşekkür ederim.

Araştırmamın verilerinin analiz edilmesinde yardımcı olan Arş. Gör. Sezer ER’e, çevirilerimde yardımcı olan çevirmen Esin AK’a, uygulama aşamasında yardımcı olan sınıf öğretmenlerine ve ismini sayamadığım arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde maddi ve manevi sınırsız desteğini aldığım, benden ilgi, sevgi ve sabırlarını esirgemeyen, çalışmam boyunca yanımda olan canım aileme teşekkür ederim.

Emine SELMANOĞLU

İÇİNDEKİLER

sayfa

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Alt Problemler.....	3
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Sayıtlılar	5
1.7. Sınırlılıklar	6
1.8. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	7
2. 1. Kuramsal Temeller.....	7
2.1.1. Yaratıcı Dramanın Tanımı ve Önemi.....	7
2.1.2. Yaratıcı Dramanın Tarihçesi.....	11
2.1.2.1. Dünya’da Yaratıcı Drama	11
2.1.2.2. Türkiye’de Yaratıcı Drama	15
2.1.3. Yaratıcı Dramanın Amaçları.....	16
2.1.4. Yaratıcı Dramada Aşamalar	17

2.1.4.1. Hazırlık – Isınma Çalışmaları	18
2.1.4.2. Asıl Çalışma (Canlandırma).....	18
2.1.4.3. Değerlendirme Çalışmaları	19
2.1.5. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler.....	19
2.1.5.1. Anlatı Tekniği	19
2.1.5.2. Aradaki Boşluk (Space Between)	20
2.1.5.3. Bilinç Koridoru (Conscience Alley)	20
2.1.5.4. Bölünmüş Ekran (Split Screen).....	21
2.1.5.5. Dedikodu Halkası (Gossip Circle)	21
2.1.5.6. Donuk İmge (Still İmage)	21
2.1.5.7. Doğaçlama (İmprovisation)	22
2.1.5.8. Düşünce İzleme (Thought Tracking)	24
2.1.5.9. Forum Tiyatro (Forum Theatre).....	24
2.1.5.10. Fotoğraf Anı – Tablo.....	25
2.1.5.11. Gerçek An (Moment Of Truth).....	25
2.1.5.12. Geriye Dönüş (Flash Back).....	25
2.1.5.13. İç Ses / Kafa Sesi (Inner Voice).....	26
2.1.5.14. Küçük Kümelerle Doğaçlama (Small Grup Improvisation).....	26
2.1.5.15. Mektuplar (Letters)	26
2.1.5.16. Oyunlaştırma (Dramatizasyon)	27
2.1.5.17. Toplantı Düzenleme (Holding A Meeting)	27
2.1.5.18. Rol İçinde Yazma (Writing In Role).....	27
2.1.5.19. Sıcak Sandalye (Hot Seating)	27
2.1.5.20. Görüşme - Sorgu (Interview – Interrogation)	28
2.1.5.21. Yarım Kalmış Materyaller (Unfinished Materials).....	28
2.1.5.21. Telefon Görüşmeleri (Telephone Conversations).....	28
2.1.5.22. Ritüeller - Seremoniler (Ritual–Ceremony).....	28
2.1.5.23. Öğretmenin Rol Alması (Teacher in Role)	28
2.1.5.24. Tüm Kümeyle Doğaçlama (Whole Group Drama).....	29
2.1.5.25. Rol Oynama (Role-playing).....	29
2.1.6. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesi.....	29

2.1.7. Yaratıcı Sürecinin Unsurları	30
2.1.7.1. Drama Lideri	30
2.1.7.2. Grup	31
2.1.7.3. Ortam	32
2.1.7.4. Zaman.....	32
2.2. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programı.....	33
2.2.1. Programın Vizyonu	34
2.2.2. Programın Temel Yaklaşımı ve Özellikleri	35
2.2.3. Programın Yapısı	37
2.2.3.1. Genel Amaçlar	37
2.2.3.2. Temel Beceriler.....	38
2.2.3.3. Türkçe Öğretim Programında Öğrenme Alanları	39
2.2.3.4.Dil Bilgisi	43
2.2.3.5. Kazanımlar	43
2.3. İlgili Literatür	44

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırma Modeli	52
3.2. Çalışma Grubu	53
3.3. Veri Toplama Yöntemi	54
3.4. Verilerin Analizi.....	55

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	57
4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular	57
4.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	60
4.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	61
4.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	63
4.5. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	66
4.6. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	67

4.7. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	70
--	----

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	73
5.1. Sonuçlar	73
5.2. Öneriler	74
 KAYNAKÇA	 76
EKLER	86
EK 1 – BELİRTKE TABLOSU	87
EK 2 – TASLAK OLARAK HAZIRLANAN BAŞARI TESTİ	88
EK 3 – ÖN-TEST VE SON-TEST BAŞARI TESTİ	99
EK 4 – İZİNLER	106
EK 5 – YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE İŞLENEN DERS PLANLARI	109
EK 6 – ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARI	127
EK 7 – ÖĞRENCİLERİN ÇALIŞMALARI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	142
ÖZGEÇMİŞ	144

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü.....	53
Tablo 2. Öğrencilerin Kişisel Değişkenleri	53
Tablo 3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanları	58
Tablo 4. Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanları	59
Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerin Ön-test ve Son-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	60
Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerin Ön-test ve Son-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	62
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Ön-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	64
Tablo 8. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerin Son-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	66
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Ön-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	68
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Son-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	70

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Bilgi çağını yaşadığımız bu yüzyılda ve önümüzdeki gelecek yüzyıllarda toplumlar; özgün düşünebilen, yaratıcı fikirler sunabilen ve üretken olabilen bireylerin beklentisi içinde olacaklarını ortaya koymaktadırlar. Bu özelliklere sahip bireylerin oluşturulmasında ve çağdaş toplumların gelişmişlik düzeylerini yakalamada eğitimin önemi çok büyük olmaktadır.

Eğitim, en yalın anlamıyla davranış değiştirme sürecidir. Bu sürecin gerçekleşmesi ancak ve ancak bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesine bağlıdır. Bunun yanında bireyin davranışında istenmedik gelişmeleri önlemek ve istendik davranışları kısa sürede gerçekleştirmek için planlamaya gerek vardır. Böylece eğitim tanımı, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla istendik değişimler oluşturma süreci” biçiminde ifadesini bulur (Bilen, 1996). Birey açısından kültürlenme, toplum açısından da kültürleme olarak adlandırılan bu süreç, öğrenme ya da öğretme sürecidir. Eğitim, kültürlenmenin plânlı ve amaçlı olarak yapılan kısmıdır. Eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında birtakım değişimler olması beklenir (Demirel, 2002).

Davranış değiştirme işinin hangi faaliyetler yoluyla ve nasıl gerçekleşeceği hususu bizi doğrudan doğruya öğrenme işine ve onu sağlamak için düzenlenen öğretme sürecine götürür (Fidan, 1985).

Genel olarak öğretme, öğrenmeyi sağlama faaliyetidir. Tüm öğretme faaliyetlerinin önceden belirlenmesi hedefler doğrultusunda planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve yürütülmesine ise öğretim denir (Fidan, 1985).

Eğitim, sağlıklı bir iletişimle kazanılır. Hazırlanan eğitim programlarının amacına ulaşması, etkin bir iletişim sürecine bağlıdır. Özellikle son yıllarda iletişim araçlarının artması, bu araçlarla iletişim kurarken dili doğru, anlamlı ve etkili bir şekilde kullanabilmenin gereğini ortaya çıkarmıştır. Okul, eğitim-öğretimin sağlıklı, amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışıldığı örgün bir kurumdur. Bu amacın gerçekleşmesi için, etkin bir iletişim aracı olan dilin iyi kullanılması gerekmektedir (Uygun, 1996).

Dil, öğrencilerin eğitim ve öğretiminde önemli rol oynamaktadır. Çünkü düşünceler, hangi alanda olursa olsun, belli bir dil ile diğerlerine iletebilmektedir. Dilini iyi bir şekilde kullanamayan kişiler, diğerleri ile iyi bir iletişim kuramayacaklardır. Dolayısıyla dilden tüm eğitim ve öğretim alanları etkilenmektedir. Bu açıdan da dilin öğretimi büyük önem taşımaktadır (Rıza, 1999).

Ülkemizde eğitim – öğretim, ilköğretim ile başlamaktadır. Eğitim - öğretimin dili Türkçe’dir. Çocuklar okul çağına gelinceye kadar Türkçe’nin kullanımına yönelik bir eğitim almamaktadırlar. İlköğretim birinci sınıfla başlayan Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencileri ana dillerinin beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır (Ataman, 2009). Bu bağlamda Türkçe dersinin de öğrencilerin bu yetkinliğe ulaşmada eğitim sistemimizdeki önemli derslerden birisi olduğu görülmektedir.

Türkçe dersinin genel amacı, öğrencinin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamak ve yine bunları tam ve doğru olarak başkalarına anlatmaktır. Bu ders, bütün bunlarla ilgili teknikleri öğrenciye kazandırmayı amaç edinir (Binbaşoğlu, 1981).

2004 – 2005 Öğretim Yılı’nda uygulamada yer alan öğretim programının vizyonuna bakıldığında Türkçe Öğretimi’nin temel hedefinin şu olduğu görülmektedir.

“Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve

sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğe yön veren bireylerden oluşan bir toplum yaratmak olduğu belirtmektedir (MEB,2004).”

Türkçe Öğretim Programı’nın amaçları ve öğrenme alanları dikkate alındığında eğitimde yaratıcı dramının katkısının çok büyük olduğu düşünülebilir. Eğitimde yaratıcı drama; insana kendisine olan özgüveninin ve empati duygusunun gelişmesine, yaratıcı olmasına, hayata farklı yönlerden bakmasına, kendini tanımasına, farklı görüş açılarına sahip olmasına destek olduğu söylenebilir. Bu özelliklere bakıldığında da eğitim ve öğretimin amaçları ile yaratıcı dramının sağladığı katkılar benzerlik göstermektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramının öğrenci başarısına etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramının öğrenci başarısına etkisi hakkında yargıya varmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.4. Alt Problemler

1. Yaratıcı drama yöntemi ile öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

İlköğretim okulu, temel davranışların kazandırılmasının amaçlandığı bir eğitim düzeyidir. İlk formal eğitim döneminin ve bütün vatandaşlar için zorunlu olması sebebiyle Türkçe dersindeki temel davranışların kazandırılması amaçları bakımından ilköğretim düzeyindeki Türkçe eğitime ve bu eğitimdeki başarının belirlenmesine özel bir önem verilmesi gerekmektedir.

Çocuk, bilişsel gelişmesine çevresinde konuşulan dille etkileşmesine bağlı olarak dil dizgesini çözümlemeye çalışıyor, dilbilgisini yeniden zihninde yaratıyor (Nas, 2003). Dil öğelerini, toplumsal etkileşim içindeki işlevleriyle öğreniyor. Çocuk dilde var olmayan kuralları yaratmıyor, var olan dizgeyi kavramaya çalışıyor (Ruhi, 1993). Çevresiyle etkileşimde bulunarak anadili kullanmasını öğrenmektedir.

Anadilini öğrenmeye başlayan çocuk, 4 yaşına kadar sesletim düzenini, 8 yaşına kadar yazım ve sözcük yapım düzenini ve 12 yaşına kadar da tümce yapım düzenini artık yaşamı boyunca bir daha yeni birimler ya da kurallar öğrenmeye gereksinim duymaksızın tüm yetkinlikleriyle kavramış olmaktadır (Ergenç, 1983; Akt: Nas, 2003). Bu nedenle ilköğretimde anadilin doğru öğrenilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yeni programın Türkçe vizyonu; Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinme amacıyla hazırlanmıştır (MEB,2006). Yeni program, öğrencilerin sadece bilişsel alanda değil, duygusal ve sosyal olarak da gelişmelerini öngörmektedir. Sürece dayalı ölçme yöntemleri de bu yapıyı desteklemektedir. Öğretmenler de hazırladıkları ders planlarında öğrenciyi merkeze alacak yöntem ve tekniklere daha fazla yer vereceklerdir. Öğrencilerin

merkezde olduğu, severek, yaşayarak ve özümseyerek öğrenebilecekleri yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır (Ataman, 2008).

Yaratıcı drama, eğitimin içinde yer alarak düşünen, soran, sorgulayan, araştıran ve empati kurabilen bireylerin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Eğitimde drama çalışmaları, toplumsallaşmaya ve öğrenme süreçlerine yönelik olmasının yanı sıra yaratıcılığın ve estetiğin oluşmasına da etki etmektedir.

Eğitimde yaratıcı drama uygulamaları yapmak, öğrencilerin salt bilişsel düzeylerini geliştirmek yerine, yapılan çalışmalar içinde iletişime girmelerini, kendi düşüncelerini üretmelerini, sorgulamalarını, problem çözmelerini, yaratıcı düşünmelerini sağlayarak duyuşsal gelişimlerine de olanak sağlamaktadır. Eğitimde dramanın amaçlarından biri de “Dil ve iletişim becerilerini geliştirmektir (Ömeroğlu, 1990). Derslerde yapılacak yaratıcı drama uygulamalarıyla öğrencilerin düşünce üretmeleri, konuşmaları, tartışmaları sağlanmakta ve bu çalışmalar da dil ve iletişim becerilerini desteklemektedir (Ataman, 2009).

Yaratıcı drama; öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin yaparak yaşayarak aynı zamanda da eğlenerek öğrenmelerine yardım etmektedir. Öğrencinin iletişim becerilerini de ön plana çıkararak sosyalleşmelerine de olanak sağlamaktadır. Yaratıcı dramanın, Türkçe eğitiminin öğrenme alanları olan okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel sunu ve görsel okuma alanlarının hepsine hitap ettiği söylenebilir.

Bu araştırma hem Türkçe dersinde yaratıcı dramanın uygulanmasına örnek teşkil etmesi hem de yaratıcı dramanın öğrenci başarısındaki etkilerini göstermek amacı ile hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, ilköğretim Türkçe dersinin öğretiminde konuların işlenmesinde drama yönteminin nasıl planlanabileceği, uygulanabileceği ve Türkçe öğretiminde drama yönteminin önemine ilişkin öneriler getirmektedir.

1.6. Sayıtlar

1. Deney ve kontrol grubu kontrol altına alınamayan değişkenlerden (ilgi, merak, ek çalışma yapma vb) aynı oranda etkilenmişlerdir.
2. Araştırmada uygulanan başarı testlerinden elde edilen sonuçlar araştırma alanını temsil edecek ve araştırma için yeterli olacaktır.
3. Evrenden seçilen örneklem evreni temsil edecek niteliktedir.

1. 7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Düzce ili Kaynaşlı ilçesindeki Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulu 5.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. İlköğretim 5. sınıf Türkçe Programı’nın “Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor” teması ile sınırlı tutulmuştur.
3. 4 haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.

1. 8. Tanımlar

Yaratıcı Drama: Çeşitli drama teknikleriyle kümeler şeklinde gerçekleştirilen, bireyin yeni yaşantılarının yardımıyla eski yaşantılarının bireyin beyninde yeniden düzenlenmesinin oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San 1996).

Türkçe Öğretimi: Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesi ile metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesidir (MEB, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde; kuramsal temeller ve ilgili literatür yer almaktadır.

2. 1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde, yaratıcı dramanın tanımı ve önemi, yaratıcı dramanın tarihçesi, yaratıcı dramanın amaçları, yaratıcı dramanın aşamaları, İlköğretim Türkçe Programı’na ve yaratıcı drama ile Türkçe Programı arasındaki ilişki ile ilgili konulara yer verilecektir. Amaç; yaratıcı drama ile Türkçe Programı’nın arasındaki bağlantıyı sağlamaktır.

2.1.1. Yaratıcı Dramanın Tanımı ve Önemi

Yaratıcı drama; amaçları belirli olan, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarına hitap eden, rol oynamaya, canlandırmaya, tartışmaya ve düşünmeye iten etkinliklerin yer aldığı grup çalışmalarıdır.

Drama kavramının eğitimde çeşitli şekillerde kullanımı söz konusudur. Bu kavramlar karşımıza eğitimde drama, eğitici drama, eğitsel drama, yaratıcı drama ve dramatizasyon olarak çıkmaktadır. Eğitimde kullanılan dramanın bir adı da yaratıcı dramadır (Morgül, 1999). Chiriga (1997), yaratıcı dramayı bilginin yapılandırılmasında ve kolaylaştırılmasında eski bilgiler ve yenileri arasında ilişki kurmayı sağlayan bir araç ve rol oynama, keşif oyunları, kukla tiyatrosu ve mimiklerin kullanılması ile öğrencilerin tarihsel, yazınsal ve bilimsel bilgiler arasında ilişki kurabilmelerini destekleyen bir yöntem olarak tanımlamıştır. Drama öğretmen ve öğrenciler arasında güvenli ve iyi düzenlenmiş bir ilişki kurarak çocuklara keşif ve yaratıcılık yolu ile fırsatlar sunar (Akt: Baker, 2007).

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranış, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırmasıdır (San, 2002). Yaratıcı drama, eğitim sürecinde oyunlarla geliştirilen bir etkinliktir ve bu özelliği ile eğitimin yaşamsal parçasıdır (Üstündağ, 1994). Heinig (1988)’e göre yaratıcı drama; katılımcıların bir lider tarafından yaşantılar üzerine hayal etmeleri, oynamaları ve yansıtmaları için rehberlik edilen, doğaçtan gösteri amaçlı olmayan süreç merkezli drama biçimidir. Yaratıcı drama; doğaçlamalardan yola çıkarak bir konuyu, bir olayı, bir fikri, bir davranışı ya da duyguyu tiyatro tekniklerinden yararlanarak canlandırılmasıdır (Aksarı, 2005).

Bir eylemin, bir olayın, duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, hatta şiirin, canlı ya da cansız varlıkların, sözel ve sözsüz, kendiliğinden davranışlarla, taklit yolu ile temsili olarak ifade edilmesi, canlandırılmasıdır (Önder, 2000).

Yaratıcı drama, doğaçlamadan ve tiyatro sanatından ortaya çıkan, katılımcıların sanatsal duyarlılıklarını geliştiren, kendilerinin, başkalarının ve dünyanın farkında olmalarını destekleyen, dramatik hayal güçlerini geliştiren bir öğrenme aracı olmakla beraber drama etkinlikleri katılımcıların grup ve bireysel yeteneklerini, iletişim becerilerini, fikirlerini, duygularını ve imajlarını da geliştirir (Pinciotti, 1993; Akt: Sezer, 2008).

Yaratıcı drama eğitimde bir yöntem olarak düşünüldüğünde, farklı konuların ve kavramların öğretiminde katılımcıların ilgilerini geliştirmek, gerçek durumları imgeleme yolu ile irdeleyebilmelerini sağlamak ve bu farklı konu ve kavramları anlamalarını amaçlamaktadır (Adıgüzel, 1993).

Okvuran (2003) dramayı, yaşam içerisindeki gerçek ve imgesel anların, bir lider tarafından yönetilen grup ile birlikte hem oynusu süreçlerin hem de tiyatro tekniklerinin kullanıldığı canlandırmalar ve oynamalar olarak tanımlamıştır.

Eğitim sistemimiz çocuklarımıza toplumların karmaşık yapısını ve içinde barındırdığı çeşitli ilişkileri anlama ve bunlarla başa çıkma yeteneği kazandırmakta güçlük çekmektedir. Drama ile gelecekte çocukların bu ilişkileri kavrayabilmeleri ve

sorunlarla başa çıkabilmeleri sağlanabilir. Dramada çocukların bütün sürecin içerisinde aktif olarak yer almaları ve bir kavramı, bir durumu, bir olayı çeşitli yönleriyle ele alabilmeleri, yeni deneyimler edinmelerini, bu kavram, durum ve olaylara farklı açılardan bakabilmelerini, çözüm için uygun öneriler sunabilmelerini sağlayabildiği için çocukların daha sonraki yaşamsal deneyimler ile ilgili de fikirlerinin oluşması desteklenmektedir (Sezer, 2008).

San (1996)'a göre eğitimde drama yöntemi, çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkarak gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde, çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenmeye ve öğrenmeye geçme çalışmalarıdır.

Eğitimde drama; insanın kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilme, yaratıcı olma, yaşamı çok yönlü algılama, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, eğitim ve öğretimin buyurgan, kısırlaştırıcı ve angarya haline dönüşmesine karşı bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı eğitim yöntemidir (Güneysu, 1991).

Dramanın yukarıda belirtilen tanımlarından yola çıkılarak; bireylerin yaşantılarını, davranışlarını, bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerini bir grup çalışması içinde kullanarak bir kavramı ya da olayı anlatmak için belli bir süre içinde canlandırma yapmasıdır şeklinde tanımlandığını söylemek mümkündür.

Çocukların yaşama uyum sağlamalarında dramanın önemli bir yere sahip olmasının yanında soyut durumların somutlaştırılması ile yaşantıların anlamlandırılmasını, kavram ve becerilerin öğrenilmesinin desteklenmesine de önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Öğrenmenin tecrübenin dönüşümü olduğu düşünüldüğünde drama, çocukların aktif olarak tecrübeyle yoğrulmuş olmasını sağlayacaktır (Selimhocaoglu, 2004).

Eğitimde drama bir öğrenme yöntemi olarak çocukların durumları ve hayal edilen rolleri aktif olarak tanımlarını, ilişkileri, olayları ve konuları keşfederek öğrenebilmelerini sağlamaktadır (O'Neill ve Lambert, 1990). Eğitimde drama duygusal, imgesel görüş, yaratıcı ifade ve çocuğun etkili gelişimini de desteklemektedir (O'Hara, 1984). Çocuklar dramada kendilerine oyun yaratmak için geçmiş deneyimlerini ve bilgilerini kullanmaktadırlar. Eğitimde dramanın amacı sınıf

içerisinde drama tekniklerinin kullanılması sonucunda öğrenmenin desteklenmesidir (Andersen, 2004). Ayrıca eğitimde drama çocuklara hareket, mimik, rol oynama teknikleri ile kendilik ifadesi kazandıran bir grup etkinliğidir.

Johnson (2002)'a göre drama çocukların kavramları keşfedebilmelerini bilgiyi kazanabilmelerini sağlayan, düşünme becerilerinin gelişimini besleyen bir öğrenme aracıdır. Ayrıca Baker (2007)'a göre drama, hareket, müzik ve konuşma içinde doğaçlama çeşitlerinin ortaklaşa kullanıldığı, pasif izleyicilerin yerine aktif katılımcıların oluşturduğu etkinlikler olup, temel olarak oyun gibi fonksiyonlarını kendisi üreten, katılımcılara keşfetme, yeni deneyimleri özümseme ve uyma olanağı veren esas olarak tecrübeye dayalı bir yöntemdir. Dramanın doğasında hayal gücünü ön plana çıkarmak ve gerçeğe kurgunun zihinsel olarak farkında olmak vardır (Bolton, 1985; O'Neill, 1985).

Dramada bir düşüncenin, konunun, olayın, kavramın, yaşantının beden diliyle ve hareket ederek devinimle anlatımı aynı zamanda içsel bir durumun, bir tasarımın, bir düşüncenin eyleme dönüşmesi olmaktadır (Morgül, 1999). Dramada esas olan şey harekettir. Çocuklar drama sırasında bedenlerini ve zihinlerini kullanarak çeşitli yaşamsal durumlar yaratırlar. Yaratılan bu durumlar ile olayların ve olguların farkına varabilirler. Gerçek yaşam deneyimlerinin sunulabilmesine olanak sağlayabilen drama, çocukların kendi yaşantıları ve dış dünyalarını ilişkilendirmelerini destekler ve eğitimsel anlamda edinilen bu deneyimler kalıcı olabilir (Bolton, 1985).

Dramada önemli olan verilmek istenenlerin doğrudan sunulması yerine öğrencinin mevcut bilgilerinin üzerine yenilerini eklemesini var olan bilgilerini eleştirel bir gözle irdelemesini ve bunların yeni bir çerçeve içerisine oturtulmasını sağlamaktadır (Bolton, 1985). Çocukların öğrenme sürecinde duyularının işe koşulması, yaşantılardan deneyim elde etmeleri ve bu deneyimler sayesinde karşılaştıkları çeşitli problemlere çözüm yolu üretebilmeleri hayatın kendisi olan drama ile daha etkili ve kolay olacaktır.

Eğitimde drama, çocuğun kendisini başkalarının yerine koyarak, çok yönlü düşünmesini, öğretimde aktif rol almasını, kendisini ifade edebilmesini ve yaratıcı olmasını sağlayabilen bir uygulamadır. Drama çocukların enerjilerini doğru kanalize etmede ve kendisini tanımasında, duygularının farkına varmasında, öz disiplin

oluşturmasında, kendine güven duymasında, grup içerisinde iletişim becerileri kazanmasında, karar verme becerilerinin gelişmesinde, eleştirilme kaygısı yaşamadan oyun içerisinde haz duymasında, büyük ve küçük kaslarını kullanarak bedensel olarak rahatlamasında çok önemli etkilere sahip bir yöntemdir (McNaughton).

Eğitimde drama, tiyatro tekniklerinden yararlanmasına rağmen tiyatroda olan seyirci ve sunum etkisini içermemekte ve katılımcılar dışarıdan izlemek yerine birlikte oluşturdukları durumun içinde yer almaktadırlar (McNaughton, 2004). Drama mümkün olduğu kadar katılımcılara esneklik sunan, belli kurallar içerisinde bir grubun katılımıyla lider tarafından yönetilen bir etkinliktir (Aral ve diğ. 2000).

Drama; çocukların yaratıcılıklarını, hayal dünyalarını, hayata bakışlarını ve kendilerini tanımlarına olanak sağlayan bir yöntem olarak görülmektedir. Kendilerini özgür hissedebilecekleri, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, hayatta önlerine gelecek zorlukları görerek ona çözüm yolları üretebilecekleri bir yaklaşım sonucuna varılabilir. Bireyleri hayata hazırlamaya yardımcı olması nedeniyle eğitimle de aynı amaca sahip olduğu söylenebilir.

2.1.2. Yaratıcı Dramanın Tarihçesi

Eğitim sistemimize yeni bir öğretim yöntemi olarak adım atan yaratıcı dramanın tarihi 18. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Tarihsel süreç içinde yaratıcı dramanın ilk çalışmaları tiyatro ağırlıklı olup, ilerleyen zaman içerisinde yaratıcılığın arttığı çalışmalar ağırlık kazanmaktadır. Yaratıcı dramanın tarihi incelendiğinde başlama noktasının 18. yüzyılda Fransa olduğu ve ülkemizde de 20. yüzyılın olduğunu söylemek mümkündür.

Bu açıdan yaratıcı dramanın tarihini aşağıda belirtildiği gibi “Dünya’da Yaratıcı Drama” ve “Türkiye’de Yaratıcı Drama” olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür.

2.1.2.1. Dünya’da Yaratıcı Drama

Dünya’da yaratıcı drama çalışmaları 18. yüzyıldan günümüze kadar ulaşmaktadır. İlk çalışmalar, tiyatro ağırlıklı olup ilerleyen zamanlarda eğitimin de içinde yer aldığı çalışmalar yapılmıştır (Hatipoğlu, 2006).

Eğitimde drama Fransa’da başlamıştır. 18.yüzyıl Fransız düşünür ve yazarı J.J.Rousseou (1712-1778) bu akımı başlatan isimdir. Rousseou dramayı yaygınlaştırmak amacıyla açık hava festivalleri önermiş, katılımcı dramaya ağırlık vermiş ve oyunda gerçek duyguların yaşanması gerektiğini savunmuştur. Rousseou’ya göre seyircilerin kendi kendilerini eğlendirmeleri, duyguların üstünlüğü, öznellik, bilişsellik ve duyguları yaşamak önemlidir (Hatipoğlu, 2006).

1870’lerden itibaren İngiliz eğitim sisteminde değişiklikler olmuştur. Önceleri çocuk, içine bilgilerin boca edildiği boş bir kap olarak görülürken, 1870’lerden başlayarak “çocuk merkezli eğitim” kavramına dönüştürülmüştür. Bunun içinde ilerici okullar kurulmuş, bireysel duyarlılığın eğitilmesi öngörülmüş ve 1889-1893 yıllarında açılan okullarda çocuk merkezli eğitime geçilmiştir. Eğitimde dramanın ilk uygulamaları yine bu okullarda görülmüştür (Hatipoğlu, 2006).

Eğitimde dramayı içeren kapsamlı bir programı ilk hazırlayan Cambringe’in okul müdürü Henry Caldwell Cook olmuştur. Caldwell Cook, oyunu “yapmaya değer tek iş” ve insan doğasında var olan bir etkinlik olarak görmüştür. Cook, okullarda dramanın yapıldığı özel mekânların olmasını istemiş ve bu mekânlara “mummery” (maskeli eğlence, soytarılık yapılan yer) olarak isimlendirmiştir. Cook’un 1917’de “The Play Way” isimli kitabı yayımlanmıştır. Caldwell Cook’un ideal okulu, geleceğin “Oyun Okulu” , şehir hayatının zararlı etkilerinden uzakta kırsal kesimde olmalıdır. Şarkı söyleme, resim çizme, oynama ve şiir yazmak baskın olmak üzere ders planında marangozluk, dokumacılık, basım, kitap ciltleme ve bahçıvanlık gibi el işi derslerine de yer verilmelidir (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

20.Yüzyılın başında sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak , bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Jonson’ın adı geçer. Finlay Jonson’ın dramatik yöntem üzerine yazdığı kitap, bir öğretmenin dramatik eğitim üzerine geniş kapsamlı bilgi verdiği, türünün tek örneğidir (Topcu, 2008).

Bir İngiliz olan Peter Slade, 1920’lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamıştır. Kendisine özgü bir drama yöntemi geliştirmiştir ve “Çocuk Draması” adını verdiği kitabında yöntemini anlatmıştır. “Çocuk Dramasına Giriş” adlı kitabı ise 1976’da yayımlanmıştır. Slade (1976), çocuk dramasını özel bir sanat türü olarak, tiyatroya bir alternatif olarak görmüştür. Yayınladığı kitabında dramanın tiyatrodan farklı olduğunu, çocuğun katıldığı drama

etkinliğine müdahale edilmemesi gerektiğini, çocuğun oynarken hem aktör hem de izleyici konumunda bulunduğunu belirtmiştir. Ona göre drama tüm çocuklar için doğal bir oyundur ve çocuk gelişimine önemli katkılarda bulunabilir. Diğer yandan, drama sayesinde çocuklar, iyiyi ve kötüyü birbirinden ayırt etme, toplumun ve toplumsal kuralların farkına varma ve çalışmanın keyfini çıkarma yönünden gelişirler (Akt: Slade, 1995).

İkinci Dünya Savaşı'nın çıkması ile birlikte, okulda dramının tam yön gösterici ilkeleri eğitimde yerini almaya başladı. 1943'te Eğitsel Drama Derneği kuruldu ve aynı yıl Peter Slade, Staffordshire'ın drama danışmanlığına getirildi (Topcu, 2008).

Peter Slade'in öğrencisi Brian Way, II. Dünya Savaşı sırasında çeşitli güçlükler yaşayan çocuklara drama yolu ile yardımcı olmaya çalışmıştır. Way, "Drama Yoluyla Gelişim" (1976) adlı kitabında, çocuklara, kendine güven duygusunun nasıl kazandırılacağı ve çocukların kendi kaynaklarını keşfetme ve kullanmalarına nasıl yardım edilebileceği konusunda örnekler vermiştir. Brian Way'e göre, dünyada dramaya katılmayacak çocuk yoktur. Drama, kaybolan bazı içgüdülerin ortaya çıkmasını sağlar (Akt: Vukelich, 1992). Bedensel, zihinsel yapısı göz önüne alınmak koşulu ile her çocuk için, zihinsel ve bedensel engelli çocuklar da dahil olmak üzere, drama etkinliği düzenlenebilir (Önder, 2000).

ABD'de ise, Winifred Ward, 1923'te üniversitede yaratıcı drama eğitimine başlamıştır. Yayımlanan kitapları: "Drama İçin Öyküler" (1952) ve "Çocuklarla Oyun Hazırlama" (1957)'dir. Ward'da tiyatro ve dramayı birbirinden ayırır. Çocuk tiyatrosu, çocuk seyircilere güzellik ve zevk, mutluluk ve neşe aktarır; yaratıcı drama ise katılan çocuklara, kendi gelişimleri ve grupta birbirleri ile işbirliği yapabilmeleri konusunda önemli yaşantılar sağlar. Tiyatroda oyuncular için önemli olan yetenek, drama da gerekli değildir. Çünkü dramada amaç, başkalarını eğlendirmek, etkilemek değildir (Hatipoğlu, 2006).

Spolin; 1963 yılında "Tiyatro İçin Doğaçlama" adlı kitabında, çocuğun içinden geldiği gibi rol oynamasının, kendini ifade yönünden önemini vurgulamıştır (Akt: Spolin, 1987).

1930'lar ve 1940'larda çocuk psikologları ve psikotrapistler sayesinde drama, okul programlarında yerini almış ilk başta tiyatro yetileri ve çalışmalarından

çok psikolojik bir yöntem, gençlerin estetik ve gelişimsel ihtiyaçlarına adanmış bir çalışma olarak algılanmıştır (Çalışkan ve Karadağ, 2005).

Daha sonraki yıllarda birçok öğretmen drama yöntemini uygulamaya başladı ama Dorothy Heathcote'a kadar hiçbir öncü konuya gereken önemi vermedi. Heathcote dramayı önemli bir öğrenme yöntemi olarak kabul etmiştir. Çocukların oyun yaratması için değil, onların bilincini uyandırmak, gerçeğe fantezi yoluyla bakmalarını sağlamak, davranışların görünümünün ardındakileri görmelerini sağlamak için dramayı kullanır. Onun yaptığı onlara daha fazla bilgi vermek değil, bildiklerini kullanma becerisi kazandırmaktır (Wagner, 1976; Akt: Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Dorothy Heathcote ise 1970'lerde eğitimde drama konusunda çalışmalar yapmıştır. Heathcote, dramayı yeniden tanımlamaya çalıştı ve drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeni baştan irdeledi. Bu arada drama öğretmenlerine düşen rol de yeniden irdelendi. Konular, ilkeler, kullanım alanları, sonuçlar ve sorumluluklar gözden geçirildi. Wagner (1976) , Heathcote'un yaklaşımını tanıtan bir kitap yazmıştır. Bu kitapta Heathcote; "Çocuklar gerçek yaşamda yaşadıklarını anlamak için dramadan yararlanabildiği gibi drama okul programlarının her alanında kullanılabilir." demiştir (Akt: Hatipoğlu, 2006).

Heathcote, dramanın asıl cevherinin topluluk hâlinde yapılmasında olduğuna inanmıştır. Oyuna dayalı bir grup çalışması olarak drama, öğrencilerin farklılıklarını toplumsal bir ifadeyle bir araya getirmelerini, birleştirmelerini sağlar. Çocuklar kendi deneyimlerini ve bakış açılarını diğerlerine karşı test ederler ve nerelerde farklı olduklarını, hangi konularda benzeştiklerini görürler. Bu yolla da ait olma duygusu kazanırlar (Sağlam, 1997).

Daha sonraları Bolton (1979), "Eğitimde Dramanın Kuramına Giriş" adlı kitabında, drama konusunda daha bilişsel ve analitik yönlelere ağırlık veren bir yaklaşımı savunmuştur. Çocuklara sorular sorarak konuyu açma, ayrıntılara girme ve tartışmaya önem vermiştir. Bolton'a göre çocuğun kendini ve yaşadığı çevreyi anlaması önemlidir. Çünkü içinde yaşanılan çevreye uyum yaşamsal değer taşır ve eğitimde drama etkinlikleri temel olarak uyumu amaçlamaktadır (Akt: Aral ve diğ., 2000).

2.1.2.2. Türkiye’de Yaratıcı Drama

Ülkemizdeki ilk drama çalışmaları ise, kuramsal temelden yoksun olmakla birlikte, II. Meşrutiyet döneminde başlamıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun tiyatroyu okul programına eklemesi bu konuda bir dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir (Kodaz, 2007).

Dramanın bir yöntem olarak ülkemizdeki gelişiminin 1908’de eğitsel programlar başkanlığı yapan, etkileyici bir pedagog olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu ile başladığını belirtmektedir. Baltacıoğlu konu ile ilgili birçok kitap yazarak ve okullarda tiyatro çalışmalarının yeri olduğunu, okul oyununun öğrenme anlamında kullanılması gereğini belirlemiştir (San, 1998).

Baltacıoğlu (1886-1978) eğitimde tiyatroyu savunmuş ve önemli görüşler ortaya atmıştır. Görüşlerini ortaya atmakla kalmayan Baltacıoğlu, uygulamalar da yaparak kuramını kanıtlamıştır. Onun yönetiminde, öğrenciler ezber yapmazlar, sahne etmenlerine (dekora, kostüme, ışığa) gerek kalmadan oyunlarını her yerde sergileyebilirler. Yapararak öğrenme, yaşayarak anlama Baltacıoğlu’nun kuramının temelidir. Bu kuramda amaç; çocuğun kişilik gelişimini, sosyalleşmesini sağlamaktır. Baltacıoğlu eğitimde tiyatro kuramını başarıyla uygulamıştır. Ancak ondan sonra gelenler bu çalışmaları dikkate almamışlardır. Böylece batı ülkelerinde başlayan eğitimde tiyatro-drama çalışmaları birdenbire bizim için çok yeni bir buluşu oluvermiştir. Oysa ülkemizin bu konuda yüz yıllık bir geçmişi vardır (Aslan, 1999).

Çoruh 1950 yılında “Okullarda Dramatizasyon” isimli bir kitap yazmıştır. Kitabında “dramatizasyon” kavramını ve okullarda kullanımını konu almıştır. Bu kitapta Çoruh, dramatik gösterilerin gerçek anlamda dersler içinde bir öğretim ve ifade yolu olarak ele alınmasının Cumhuriyet devrinde görüldüğünü belirtmektedir. Aynı kitapta pasif yetiştirme tarzının ortadan kaldırılması gerektiği ve dramatizasyonun yaşayarak ve yaşatarak bilgileri kazandıran bir yöntem olarak kullanılmasının gerekli olduğu anlatılmaktadır (Çoruh, 1950).

Özdemir’in 1965’te “Uygulamalı Dramatizasyon” isimli kitabı yayımlanmıştır. Dramatizasyonun temel gereğinin eğlendirerek öğretmek olduğu, bu nedenle sınıf içerisinde her derste kullanılmasının gerektiğinden söz etmektedir (Özdemir, 1965).

Avrupa’da olduğu gibi Türkiye’de de ancak 1970’li yıllara gelindiğinde dramanın başlı başına bir disiplin olarak ele alınması gerektiği düşüncesi oluşmaya başlamıştır. Bu dönemden önce ağırlıklı olarak dramaya değil de dramatizasyon çalışmalarına yer verildiği söylenebilir (Genç, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) 1943, 1951, 1966 ve 1968 müfredat programlarında, öğretim yöntemi olarak dramadan kısmen söz edilmektedir. 1998’de MEB Talim Terbiye Kurulu’nca yayımlanan Eylül 1998 tarihli Tebliğler Dergisi’nde, ilköğretim okulları seçmeli drama dersi 1 – 2 – 3 öğretim programı yayımlanmış ve 1997 –1998 öğretim yılından itibaren ders programlarında seçmeli ders olarak yer almıştır. MEB tarafından drama ders kitabı yazdırılmıştır. Yapılan proje kapsamında Okul Öncesi Drama ve İlköğretimde Drama dersleri Eğitim Fakültelerinin lisans programlarında zorunlu ders olarak verilmektedir (Topcu, 2008).

Drama çalışmalarındaki önemli gelişmelerden birisi de San ve Levent’in öncülüğünde 1990 yılında Çağdaş Drama Derneği’nin kurulmasıdır. Dernek 1990 yılından bu yana dramanın ülkemizde yaygınlık kazanması, çocuk ve gençlere yaratıcılığın kazandırılması, dramanın öğretimde bir yöntem ya da disiplin olarak yerleşmesi, tiyatrodan bir öğretim yöntemi olarak kullanılması ve bu alana yayılması açısından seminer ve kurslar düzenleme anlamında önemli boyutlarda yol kat edilmesinde önemli rol oynamıştır (Karakuş, 2000).

Yaratıcı drama çalışmaları, ülkemizde son yıllarda önem kazanmaya başlamaktadır. Bu çalışmaların artması ile eğitim ve öğretimde istenilen düzeye ulaşmada büyük adımlar biri atılmış olunacağı söylenebilir.

2.1.3. Yaratıcı Dramanın Amaçları

Her disiplin alanının amaçları olduğunu düşünürsek yaratıcı dramanın da kendine özgü belli amaçları bulunmaktadır. Eğitimde yaratıcı drama çalışmaları bu amaçlar göz önüne alınarak hazırlanmaktadır.

Eğitimde drama çalışmalarının genel amacı, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış bireyler yetiştirmektir. Bu amaçların yanında yaratıcı drama, yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama, eleştirel düşünme yeteneği, sosyal

gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma, çocukların etik değerleri keşfetmelerine olanak sağlama, kendine güven kazandırma, imge dünyasını geliştirme gibi eğitimsel amaçlara dönüktür ve iletişim içinde iken düşünceleri, tutum ve davranışları değişebilen çocuk ve ergene kendi kimlik ve kültürünü tanıtır (Adıgüzel, 2000).

Yaratıcı dramının hedefleri Üstündağ (2003)'a göre;

1. Bireysel özellikleri tanıyabilme
 2. Bireysel farklılıkları ayırt edebilme
 3. Grup üyelerini tanıyabilme
 4. Grupla iletişim kurabilme
 5. Grupla etkileşimi sağlayabilme
 6. Dikkatini kişi, nesne, durum vd. üzerinde yoğunlaştırabilme
 7. İletişim ve etkileşim kurmada etkili olma
 8. İkili çalışmalarda güven duygusunu geliştirmeye kararlılık
 9. Günlük yaşamda duyularını kullanmaya isteklilik
 10. Rol oynamalar ve doğaçlamalara katılmaktan zevk alış
 11. Yaratıcı dramayla ilgili bilgi birikimini günlük yaşamında kullanmaya kararlılık
 12. Kendini başkasının yerine koyabilme
 13. Resim, fotoğraf, müzik, heykel vd. yaratıcı drama sürecinde kullanabilme
 14. Yaratıcı drama etkinliklerini sürdürebilme
- şeklinde sıralanabilir.

Yaratıcı dramının amaçları incelendiğinde bireylerin sadece eğitim-öğretim amaçlı değil, hayata hazırlanmalarına, kendilerini tanımlarına da katkı sağladığı görülmektedir. Toplumların çağdaşlaşmasında da önemli etkiye sahip olacağı söylenebilir.

2.1.4. Yaratıcı Dramada Aşamalar

Yaratıcı drama çalışmalarında üç aşama vardır. Bunlar; Isınma ve Rahatlama Çalışmaları, Oynama ve Değerlendirme Çalışmaları'dır (San, 1996).

2.1.4.1. Hazırlık – Isınma Çalışmaları

Bir drama atölyesinde ilk olarak yer verilen çalışmalardır. Bu çalışmalarda grubu oluşturan bireylerin birbirleriyle bütünleşmesine yönelik alıştırmalara yer verilir. Katılımcılar, birbirleriyle tanışır ve etkileşim kurarlar. Yaşayacakları yeni yaşantılar için hazırlıklı ve istekli hale getirilirler. Tanışma ile başlayan güven kazanmaya, uyum sağlamaya, beş duyuyu kullanmaya, gözlem yetisini geliştirmeye ve bedeni ile beynini duyumsamaya yönelik çalışmalar bu aşamada yer alır (Üstündağ, 1998).

Birbirleriyle ilgili kimlik bilgilerini tanıma ve tanışma etkinlikleri içinde öğrenen bireyler, daha sonra kendileriyle ilgili ipuçlarını yakaladıkları bir süreç girerler. Bu süreçte bireyin kendisi ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarını incelemesi, bu inceleme sonucunda karşısındaki bireyi de bu açıdan görmesi söz konusudur. Göz duyarlılığını geliştirme, dinlemeyi öğrenme, dokunma duyusunu kullanırken kendi iç sesiyle düşünme, değişik tatları ve kokuları onlar çevresinde bulunmadığında bile duyumsamaya çalışma bu etkinlikler içinde yer alır. Bu aşamada birey duyularının eğitilebileceğini görme fırsatı bulur (Üstündağ, 1998).

2.1.4.2. Asıl Çalışma (Canlandırma)

Etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak ya da birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynatmak olan canlandırma; bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Canlandırılacak konu çerçevesinde bir başlangıç noktası olan; doğaçlama, rol oynama ve diğer etkinliklerin kullanıldığı bir aşamadır. Yaratıcı drama çalışmalarındaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan oluşum çalışmaları ile oluşan canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır. Saptanan temayı işlemede oluşturulan dramatik anları çözmek için gerekli olan stratejilerin (tekniklerin) kullanımı daha çok bu aşamada gerçekleştirilir. Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel olabileceği gibi küçük ya da büyük gruplar yoluyla da olabilir. Canlandırmalar sonucunda ortaya çıkan oluşumlar üzerine bir sonraki aşamaya devam edilebilir (Adıgüzel, 2007).

2.1.4.3. Değerlendirme Çalışmaları

Drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Bir başka deyişle, sürecin özü, önemi, niteliği ve niceliği bu aşamada saplanır. Duygu ve düşünceleri paylaşımında bu aşamada alınır. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur (Adıgüzel, 2007).

Bu aşamaların her birinin ya da bir kaçının ardından tartışma açılması “Ne yaşadınız?”, “Neler hissettiniz?”, “Nerede güçlük çektiniz?” gibi soruların tartışılması ve katılımcılarca yanıtlanması drama çalışmalarının önemli aşamalarındandır (Üstündağ, 2005). Bu aşamadaki amaç katılımcıları içinde bulundukları ortamdan kurtararak gerçeğe döndürmektir. Böylece birey yaşadığı süreci daha iyi gözlem ve analiz etme imkânı bulabilecektir. Bir başka amaç da çocuğu rahatlatmak ve olayın tamamlandığını hissettirmektir (Aral ve diğ. 2000).

Değerlendirme liderin ve katılımcıların kendilerini değerlendirmeleri biçimindedir. Çünkü sınavlarla dramanın geliştirdiği yaratıcılığı ölçmek mümkün değildir. Dramada alçak veya yüksek not alma gibi bir rekabet unsuru ortaya çıkamaz. Zaten bu unsur dramanın amaçlarına ters düşer. Drama çalışmalarında kendini tanımaya yönelik bir değerlendirme gereklidir (Adıgüzel, 1994).

2.1.5. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler

Yaratıcı dramada aşağıdaki teknikler kullanılmaktadır.

2.1.5.1. Anlatı Tekniği

Konuşma becerisinin gelişimine bağlı olarak herkes bir şeyler anlatır. Bazen kendi yaşadıklarını ya da bilgisini, bazen de duyduğu ve gördüğünü anlatır. Ancak, teknik olarak anlatının dramada kullanımı, değişik biçimlerde olabilir. Bir öykünün canlandırılması sırasında özetleme yapmak için anlatıya başvurulabilir. Bir karakter bir öyküyü anlatırken diğerleri onu canlandırabilir ya da birbirine bağlı olarak anlatılır. Üzerine yorumlamalar ve çözümlemeler yapılır. Anlatı tekniği dil gelişimi

estetik eğitimi ve sosyal davranışları geliştirmek için olanaklar sunar. Drama içinde anlatıyı kullanma düzeyi katılımcıların ortak kararlarının yanı sıra canlandırmanın dramatik örgüsüne de bağlıdır.

Özellikle küçük çocuklarla çalışırken drama çalışmalarının ilk evresinde öğretmen öyküleme yoluyla öğrencileri drama çalışmalarına katılmaya yönlendirebilir. Öykü öğrencilerin beklenen canlandırmayı yapabilmeleri için ağır ağır okunur ve gerekli yerlerde aralar verilir. Çalışma sürerken öğrenciler kendilerini daha fazla güvende hissedince öğretmen kararı git gide daha fazla öğrencilere bırakabilir. Öykü akıcı hale gelince bireylerin neler yapacağı ve nasıl davranacağı bireylerin kararına bırakılabilir. Örneğin, A kişisi öyküyü okur. B kişisi canlandırır, daha sonra roller değiştirilebilir (Öztürk, 2007).

2.1.5.2. Aradaki Boşluk (Space Between)

Katılımcılar/öğrenciler, dramanın ilerleyen sürecinde karakterlerin birbirlerine olan yakınlık derecelerini göz önüne alarak düzenleme yaparlar. Katılımcılar/öğrenciler öyle karakterler oluşturmali ki, aralarındaki yakınlık-uzaklık onların ilişki türleri hakkında ipuçları verebilsin. (Ne kadar yakın? , Ne kadar uzak? , Kim, kimin, neyi? vb.) etkinlik sırasında aradaki yaklaşmanın-uzaklaşmanın azalması ya da artması, onların konumlarına (statülerine) yön verecektir. Ayrıca zaman içinde, karakterler birbirlerine yaklaşacak mı uzaklaşacak mı?, diye ortaya çıkabilecek değişimi göz önünde bulundurabilirler (Öztürk, 2007).

2.1.5.3. Bilinç Koridoru (Conscience Alley)

Dramda olay örgüsü devam ederken ana karakterin karşılaştığı her hangi bir ikilemi ya da içinden çıkamadığı durumu görmesine yardımcı bir tekniktir. Sahne düzeni, kişilerin yüzleri birbirine dönük olarak karşılıklı iki sıra halinde dizilmelerini gerektirir. Ana karakter, insanların oluşturduğu iki sıra arasında yürür ve bu sırada küme üyeleri, kahramanın karar vermediği konuda kendi görüşlerini söylerler. Öğrencilerin her biri değişik düşünce ve duyguları yansıtan birer tümce söyleyerek karakterin vicdanın sesi olurlar. Bazılarının görüşlerine uymayan karşıt görüşler olabilecek düzenleme yapılabilir. Bu süreçte, koridor boyunca önerilen düşünceler ve duygusal uyarımlar, karakterin bir karara varmasına yardımcı olur. Ana karakter

geçidin sonuna ulaştığında kararını verir. Bu teknik “düşünce tüneli” olarak da bilinir (Öztürk, 2007).

2.1.5.4. Bölünmüş Ekran (Split Screen)

Drama sürecinde öğrenciler, değişik zamanlarda ve yerlerde gerçekleşen iki ya da daha fazla sahne düzenlemesi yaparlar. Sahneleyiş biçimi, çalışmanın bütününe bozmayacak biçimde iki ya da daha fazlaya bölünür. Daha sonra sinema filmlerinde olduğu gibi bu sahnelerin arasındaki olayları, ileri ya da geriye gitme biçiminde çalışırlar. Bu iki sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli biçimde hazırlanmalıdır (Somers, 1994; Akt: Öztürk, 2007).

2.1.5.5. Dedikodu Halkası (Gossip Circle)

Drama süreci içinde bulunan karakterlerin davranışları, katılımcılar tarafından oluşturulan bir halka içerisinde, dedikodu olarak eleştirilir. Dedikodu, halkada yayılarak ilerlerken daha da çarpıtılır ve büyür. Dramanın daha ileri aşamaları için gerginlik ve çelişkileri belirlemede işlevsel bir tekniktir (Somers, 1994; Akt: Öztürk, 2007).

2.1.5.6. Donuk İmge (Still Image)

Drama sırasında önemli bir durumu gerçekleştirirken öğrencilerin/katılımcıların donuk bir fotoğraf oluşturmasıdır. Oyundaki eylem ve söz, bir fotoğraf gibi ya da videodaki gibi dondurulur. Öğretmenin/liderin düzenlemesiyle gerçekleştirilen imgesel fotoğraflara, o doğaçlamanın dışında kalan diğer öğrenciler/katılımcılar tarafından bu imgeler üzerinde kısa süreli konuşularak ve çözümleme yapılır. Özellikle anlamların somut imgeleri dönüştürülmesi, duyguların en ekonomik ve denetimli biçimde kümedekiler tarafından yorumlanması olasıdır (Öztürk, 2007).

Donuk imgeler, bireysel ya da küme olarak duruş bulmayı gerektirir. Kümelerden, diğer hazırlanmış donuk imgeleri içeren öykü anlatmaları istenebilir. Bu, sözlü doğaçlamalara eğilimi az olan öğrenciler için etkili bir yoldur. Donuk imgeler düşünce izleme, forum tiyatrosu, önceki/sonraki sahne teknikleriyle yararlı biçimde birleştirilebilir (Öztürk, 2007).

Diğer tekniklerde olduğu gibi bu tekniği de neden kullandığımızı bilmemiz gereklidir. En temel neden, katılımcıların kendi bedenlerini kullanarak üç boyutlu durağan görüntüler (fotoğraflar) ortaya çıkarmalarıdır. Bununla birlikte tekniği çok farklı biçimlerde kullanmak olasıdır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Bedeni denetleme aracı olarak
- Dramaya başlanıç olarak
- Belli noktalara odaklanabilmek
- Bir imgenin o andaki anlamını farklı boyutlarda ve derinliklerde algılayabilmek ve belli bir anın anlamını çıkarmada bulunmak
- Olaylara yeni açılımlar sağlamak, sınırlı bakış açısından sıyrılıp daha geniş düşünmeyi sağlayabilmek
- Beden dili ve göz göze iletişimin önemini kavratılabilmek
- Öykü oluşturma anlayışı geliştirmek
- Bir öyküdeki anahtar kavramlar ve önemli bölümleri seçebilmek
- Ortam (mekan) kullanımının etkililiğini sağlamak
- Daha öncesi olay ya da durumlara gönderme yapabilmek ve onlarla tekrar karşılaşabilmek
- Anların fotoğrafını almak böylece kurgusal bir yapıya oturtmak
- Çocukları drama aracılığıyla çok doğal biçimde düşünmeye yönlendirmek ve duygu ya da bedenlerini farklı biçimde nasıl kullanabileceklerini düşündürmek
- Donuk imge çalışmaları kolayca tekrar edilebilir özellikleri nedeniyle avantaja sahiptir. Bir imgeye farklı açılardan tekrar tekrar yaklaşabilir. Böylece görüşlerimizi farklı yönlerde derinleştirebiliriz (Somers, 1994; Akt: Öztürk, 2007).

2.1.5.7. Doğaçlama (İmprovisation)

Verilen bir durum ya da nesnenin göz önünde bulundurarak anında, kendiliğinden (spontane) canlandırma yapılır. Kim? , ne?, nerde?, kimle? gibi değişkenler doğaçlamaya yön verir. Doğaçlama, kalıpları önceden belirlenmeksizin herhangi bir şey ya da durumla ilgili olarak değişik anlatım araçlarını kullanmaktır. Özgür yaratma eylemi olarak da tanımlanabilecek doğaçlama, kullanıldığı alana bağlı olarak biçimsel değişiklik gösterir (Öztürk, 2007).

Sanat eğitimi alanında doğaçlamaya görsel-işitsel sanatlar içinde yer alan dans/devinimdeki doğaçlama biçimi ile resim ya da müzikteki doğaçlamanın yansıması aynı değildir. Doğaçlamanın kendi kurallarını göz önünde bulundurmak gerekir. Örneğin; müzikte doğaçlama yapabilmek için ton duygusuna sahip olmak (ton dışı çalışmalar yapılmak istense bile) gerekir. Çünkü doğaçlama, anlatım aracı olarak özgürlükler sunmakla birlikte, akla her gelenin yapılacağı anlamına da gelmez. Dramada doğaçlama ise, diğer alanlardan farklı olarak dramatik kurgunun bileşenlerini kullanır. Buna göre:

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

Drama çalışmalarındaki doğaçlamada, süreç ile ürün iç içedir, birbirinden kolayca ayırt edilemez. Doğaçlama sürecinde ortaya çıkanlar, başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılmaz, yenilenemez. Bunun yanı sıra oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden oynanabilir. O da sadece doğaçlamadan yola çıkılarak oluşturulmuş estetik bir bütün olur. Başka bir deyişle yapılandırılmış doğaçlama olur (Adıgüzel, 1993; Akt: Öztürk, 2007).

Doğaçlama, anlatım aracı olarak insan bedeninden yola çıkarak her hangi bir nesneye kadar her şeyi kullanabilir. Katılımcıların kendiliğinden (spontane) katılımları ya da tepki vermeleri, doğallıklarının gelişmesine katkıda bulunur. Doğaçlama sırasında bireyler, yaşadıkları ya da gözlemledikleri gerçek olaylarla kurgusal olan arasında ilişki kurarak değişik duyular yoluyla dışavurumda bulunurlar. Diğer taraftan dramada doğaçlama, katılımcıların sözcük dağarcığının gelişmesine, akıcı ve anlamlı konuşmalarına katkı sağlamaktadır. Doğaçlama, her

türlü araç gereçten ya da öyküden yola çıkılarak yapılabilir. Anlık katılımı başlayabileceği gibi öncesinde kısa kurgular oluşturularak da yapılabilir. Bu da yaratıcı düşüncenin gelişimine doğrudan katkı sağlar. Hazırlık yapılarak gerçekleştirilen doğaçlamalarda, küçük kümelerde canlandırmalar için önceden üzerinde konuşulur ve düzenleme yapılır. Daha sonra prova yapıp kümenin geri kalanına kısa sahneler olarak sunular yapılır (Öztürk, 2007).

2.1.5.8. Düşünce İzleme (Thought Tracking)

Bir karakterin aklından geçen ve duyamadığımız, düşünceleri açığa vurulur. Bir kümedeki katılımcılar canlandırmalarını yaparken bir pozisyonda donarlar. Öğretmen/lider o kişilere düşünce ve duygularını yüksek sesle ve birkaç tümceyle anlatmaları için soru sorar. Bu her bireyin omzuna hafifçe dokunma ya da onların başının üstünde mukavvadan yapılmış bir düşünce balonu tutmayla olur. Seçenek olarak düşünce izleme, sınıfın bir üyesinin sınıf içindeki bir karakterin duygularını ve düşüncelerini yüksek sesle söylemesi biçiminde de olabilir. Bu teknik, kolaylıkla “Donuk İmge” tekniğiyle birleştirilebilir. Aynı oranda doğaçlama için yararlı bir belirtidir (Öztürk, 2007).

2.1.5.9. Forum Tiyatro (Forum Theatre)

Forum tiyatro, bir tiyatro türü olmakla birlikte toplumsal konuları ele alması ve değişik yaklaşım ve çözümler üretmeye olanak sağlaması, izleyen ve izleneni oyuna katması nedeniyle eğitimde drama çalışmalarında bir teknik olarak da kullanılmaktadır. Kendi başına bir drama tekniği değildir (Öztürk, 2007).

Bir oyun bölümü ya da doğaçlama, küçük bir küme tarafından oynanırken oyunun her herhangi bir yerinde oyuncuların ya da izleyicilerin oyunu durdurup (dondurup) oyunun gidişine müdahale etmeleridir. Rol alabilirler, rol kişilerini sorgulayabilirler, oynanan oyunun seyrini değiştirebilirler. Bu bağlamda sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin yanıtlar aranır. Yalnızca oyuncular sorumlu değil, aynı zamanda gözlemciler (izleyiciler) de sorumludur. Çünkü onlarda oyunun yönünü etkileyeceklerdir. Böylece katılımcıların ya da gözlemcilerin dramayı kurallı biçimde etkilemelerine izin verilmiş olur. Drama da yeni denemeler için bir çeşit deney ortamı gibidir. Sürecin değerlendirilmesi için çok uygun bir tekniktir (Öztürk, 2007).

2.1.5.10. Fotoğraf Anı – Tablo

Fotoğraf anı ve tablo çalışmaları birbirine çok benzemektedir. Ancak, değişik çalışmalara uyarlanma olanağı vardır. Örneğin, kümedekilerden bazılarında bir fotoğraf oluşturmaları istenir. Daha sonra, diğer katılımcılardan buna katkıda bulunması istenebilir. Bu bir savaşa ilişkin anıt olabilir. Kümedekiler fotoğrafı oluşturmaya başlarken başlangıç anı belirlenir, daha sonra diğerleri buna katkıda bulunmaya başlarlar. Bu çalışmanın başlangıcında sessizlik ve konuya yoğunlaşma çok önemlidir. Fotoğrafa birkaç kişi başlar, daha sonra sınıfın tümü katılarak genel bir fotoğraf oluşturulur. Tablo oluşturulurken katılımcının yerini tam olarak koruyabilmesi için herkesin hızla hareket etmesi gereklidir. Bu nedenle herkesin aldığı biçimi aklında tutması önemlidir. Böylece öğretmen eylemsiz kalanlara şans vererek bedenlerini rahatlatmalarını sağlayabilir. Fotoğraf tamamlandığında, çözülmeden önce öğrencilerin yüz ifadeleri vb. içeren ayrıntıları da iyice tabloya yansıtılması istenir. Bu düşünceler farklı biçimlerde genişletilebilir (Öztürk, 2007).

2.1.5.11. Gerçek An (Moment Of Truth)

Grubun drama için bir son sahneyi tasarlamasını gerektiren tekniktir. Gruptakiler sonuç sahnesi için bir “odak noktası” yaratmak zorundadırlar (O’Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Somers, 1994; Akt: Öztürk, 2007).

2.1.5.12. Geriye Dönüş (Flash Back)

Drama sürecinde, rol kişi ya da kişileri saniyeler, dakikalar, günler ya da yıllar önce olan olayları canlandırır. Bu süreç karakterlerin geçmişlerini, odaklandıkları ya da içinde bulundukları durumu görmelerini sağlar. Aynı zamanda bu günle de bağlantı kurmaya yardımcı olur. “Dramatik geçmiş ve şimdi” kavramları arasındaki ilişki, oyun ya da doğaçlama devam ederken geçmişte yaşanmış olan sahneler, aralara serpiştirilerek pekiştirilebilir. Bir karakterin geçmişinde yaşanmış önemli bir sahne “Donuk İmge” ile ya da sahnenin değişik yerinde canlandırabilir. Sözlü ya da sözsüz doğaçlama olarak gerçekleştirmek olasıdır (Öztürk, 2007).

2.1.5.13. İç Ses / Kafa Sesi (Inner Voice)

Drama çalışmasında karakterlerin karşılaştığı bir sorunun karmaşık yönlerini aydınlatmak için bu teknik kullanılabilir. Söz gelimi aralarında çatışma durumu olan iki karakter seçilir. Kümedekilerden iki kişi daha seçilir. Seçilen kişiler çatışan kişilerin iç sesi (kafa sesi) olurlar. O karakterin, sanki sesli olarak düşünüyormuş gibi çatışan düşüncelerini dile getirirler ya da ahlaki ve siyasi tercihlere dayalı olarak karaktere önerilerde bulunabilirler. Öneriler, daha önceki süreçle ilişkili olmalıdır. İç ses, sahibinin sesi gibi de düşünülebilir. Bu teknikte karakterler, karşılaşılan sorunların ayrımına daha fazla varırken diğerleri duruma karakterle birlikte girerek düşüncelerini belirtip gerilimi arttırıp azaltabilirler (Öztürk, 2007).

2.1.5.14. Küçük Kümelerle Doğaçlama (Small Grup Improvisation)

Genel katılımcı kümesi, küçük alt kümelere bölünerek ana temayla bağıntılı çalışmalar yapar ve yaptıklarını birleştirerek bütünü oluşturur. Küçük kümeler halinde her hangi bir olaya ilişkin değişik bakış açılarını yansıtmak için doğaçlamaların planlanması hazırlanıp sunulmasına dayalı bir tekniktir (Öztürk, 2007).

Doğaçlamalar yaşantı ya da duruma ilişkin bireylerin var olan birikimlerini yansıtmalarını sağlar. Düşüncelerin belli biçimde düzenlenmesi, içeriğin seçilmesi, karakterlerin belirlenmesi, olay ve diyalogların oluşturulması, eylemde bulunabilme becerilerinin geliştirilmesi ve canlandırmada güvenin sağlanması önemlidir (Somers,1994; Akt: Öztürk, 2007).

2.1.5.15. Mektuplar (Letters)

Var olan dramaya yeni bir düşünce, odak ya da gerilim katmak amacıyla kümenin tümüne ya da alt kümelerle öğretmen tarafından mektup verilir. Önceden hazırlanan bu mektup etkinliğin seyrini değiştirebileceği gibi, ikilem durumunda katılımcıların karar vermelerine yardımcı olabilir. “Rol İçinde Yazma” tekniği içinde yer alabilen mektup yazma etkinliği ile karıştırılmamalıdır (Öztürk, 2007).

2.1.5.16. Oyunlaştırma (Dramatizasyon)

Oyunlaştırma (Dramatizasyon) tekniğinde metne bağlı oyunlaştırma esastır. Konunun, metnin seçimi, rollerin dağıtımı daha çok öğretmen/lider tarafından yapılır. Söz gelimi öğretmen/lider katılımcılara roman, öykü, şiir gibi yazın türlerinden birinin tümü ya da bir bölümünün metnini okur ya da anlatır. Ardından rolleri dağıtır ve çocuklardan, öyküyü canlandırmalarını ister. Bu tür canlandırmalarda tiyatroya benzer bir çalışma süreci izlenir. Oyunlaştırma (Dramatizasyon) tekniğinde, öykünün çocuklara yönelik olması, sahne ve giysilerin öyküde anlatılan gerçek havayı yansıtıcı, karakterlerin ise ilginç olmasına özen gösterilmelidir. Öğretmen dramatizasyon etkinliklerinde daha çok süreci kenardan yönetir, rol almaz. Katılımcılar öğretmen tarafından verilen rollere bağlı kalarak beden dili ya da sözel olarak canlandırmalar yapar, kendilerine verilen metinde bulunan karakterleri canlandırırlar (Adıgüzel, 2006; Akt: Öztürk, 2007).

2.1.5.17. Toplantı Düzenleme (Holding A Meeting)

Drama içinde kimi olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkin bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerilerinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır (O'Neill, 1995; Akt: Çelen, 2008).

2.1.5.18. Rol İçinde Yazma (Writing In Role)

Çocukların/katılımcıların, ele alınan içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme karar yazısı, toplantı duyurusu vs. yazmalarıdır. Bunu, ayrı ayrı yapabilecekleri gibi ikili, üçlü gruplar halinde ya da tek bir grup olarak da yapabilmektedirler. Çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmeye elverişli, etkili ve yaygın bir tekniktir (Öztürk, 2007).

2.1.5.19. Sıcak Sandalye (Hot Seating)

Karakter, öğrencilerin karşısına bir sandalyeye yüzü dönük olarak oturtulur. Karaktere, gruptaki üyeler tarafından, onun değer yargıları, güdülleri, ilişkileri ve davranışları hakkında sorular sorulur. Sorulan sorular ve verilen yanıtlar, yoluyla

karakterin pek çok yönünü bulmasına olanak sağlamada oldukça etkili bir etkinliktir. Ayrıca soru soran kişiler, “şehitler, tarihçiler, sosyal hizmet uzmanları, yöneticiler, kimyagerler” gibi roller de alabilirler. Eğer karakter stres anında veya yaşadığı bir dönüm noktasında sorgulanırsa, gerilim de oluşabilir (O’Neill, 1995; Akt: Çelen, 2008).

2.1.5.20. Görüşme - Sorgu (Interview – Interrogation)

Karakterler, değerleri, verilen durumla ve inançları hakkında daha fazla bilgi elde etmek amacıyla “gazeteciler” ya da otorite bir kişi tarafından sorgulanırlar (Çelen, 2008).

2.1.5.21. Yarım Kalmış Materyaller (Unfinished Materials)

Gruba, tamamlanmamış yazı, resim veya şema sunulur. Onların görevi, bunu tamamlamak veya bitmesine sebep olan problemi çözmektir (O’Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Akt: Çelen, 2008).

2.1.5.21. Telefon Görüşmeleri (Telephone Conversations)

Dinleyiciler, bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı ya da her iki tarafı da dinlerler. Öğretmen, bu konuşmaları dramaya yeni bir bilgi eklemek, hikâyeyi geliştirmek ya da gerilimi arttırmak için kullanabilir (Çelen, 2008).

2.1.5.22. Ritüeller - Seremoniler (Ritual–Ceremony)

Drama içinde öğrenciler, yıl dönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüel ve seremoniler düzenlerler (O’Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Somers, 1994; Akt: Öztürk, 2007).

2.1.5.23. Öğretmenin Rol Alması (Teacher in Role)

Drama çalışmalarında öğrencilerle birlikte öğretmenin de rol alması anlamına gelir. Heathcote, dramaya başlarken, öğretmenin role girmesinin (teacher in role) iyi bir teknik olduğunu savunmaktadır. Öğretmenin role girmesi, öncelikle rolü tanımlama, çalışmayı düzenleme, amaçlar doğrultusunda yaratılan dramatik durumun, amacın dışına çıkmasını önleme ve grubu elde tutmada geniş çaplı

kullanım olanağı sunmaktadır (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Akt: Öztürk, 2007).

2.1.5.24. Tüm Kümeyle Doğaçlama (Whole Group Drama)

Bütün katılımcılar ve öğretmen, aynı anda aynı doğaçlamanın içinde yer alırlar. Kümenin tümü herhangi bir durumla karşılaşmışlar gibi canlandırmada rol alır (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Somers, 1994; Akt: Öztürk, 2007).

2.1.5.25. Rol Oynama (Role-playing)

Pantomimle benzer bir şekilde rol oynama, öğrencilerin kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını, girdikleri rol içinde mimiklerini maksimum düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir.

Öğrenciler, bir role büründüklerinde belli bir durumu ortaya koyarlar. Oynamak, öğrencilerin olabildiğince yaratıcı ve hareketli olacakları güvenli bir ortamda bir role bürünmeleri anlamına gelir. Ders sırasında rol oynama etkinliğı yapan öğrencilerle öğretmenlik ya da doktorculuk oynayan çocuklar arasında birçok benzerlik vardır. Her ikisi de kendi gerçeklerini yaratır, gerçek dünya ile ilgili bilgileri denerler ve insanlarla iletişim kurma yeteneklerini geliştirirler (Ladousse, 1987; Akt: Çelen, 2008).

2.1.6. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Yaratıcı drama eğitiminde değerlendirme aşaması oldukça önemlidir ve drama çalışmalarından sonra mutlaka bir değerlendirme yapılmalıdır. Eğitimi değerlendirme çocuklar, plan ve kendisi açısından yapılmalıdır. Yapılan bu değerlendirmeler daha sonra yapılacak olan drama etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında yardımcı olacaktır. Çocuklarda değerlendirme yetisini geliştirme, etkileşimi sağlama, paylaşımda bulunma, yapıcı eleştiri yapabilme, drama çalışmasından olumlu duygularla ayrılma, yaşantıların ifade edilmesini sağlamaktadır (Okvuran, 2008; Üstündağ, 1998:28; Köksal-Akyol, 2003:66).

Değerlendirme, drama etkinliğinin sonunda grup tarafından yapılır. Herkes hem kendini hem de diğerkatılımcıları değerlendirir. Eleştiriler kişiye değil role

yapılır. Bu aşamada, "Ne yaşadınız?", "Neler hissettiniz?", "Nerede güçlük çektiniz?" gibi soruların tartışılması, katılımcıların bu soruları yanıtlaması ile çalışmanın iyi olan, aksayan, eğlendiren, değiştirilmesi gereken yanlarının vurgulanması için önemli bir süreçtir. Değerlendirmenin amacı problemi tanıtmak, ortaya koymak ve probleme yeni çözüm yolları üretmekle beraber yukarıdaki aşamaların her birinin ya da bir kaçının ardından tartışma açılması değişik soruların tartışılması ve katılımcılarla yanıtlanması ile yapılabilir. Bu işlemler gerek yazılı gerekse sözlü olarak gerçekleştirilebilir (Üstündağ, 2004; Akt: Kodaz, 2007).

2.1.7. Yaratıcı Drama Sürecinin Unsurları

Bu kısımda Yaratıcı Dramayı oluşturan unsurlar ve özellikleri anlatılmıştır.

2.1.7.1. Drama Lideri

Öğretmen, yönlendirici, drama lideri, drama sürecinde drama etkinliklerine katılanlara klavuzluk eder. Drama sürecinde kuşkusuz en önemli unsurlardan biri de, drama etkinliklerini yöneten, amaçlar doğrultusunda yönlendiren drama lideridir. Drama sürecinin başlamasını sağlayan, sürecin amaçlar doğrultusunda işlemlerini kontrol eden, süreci ve süreç sonundaki ürünleri değerlendiren kişi drama lideridir. Bu nedenle drama lideri, kendi alanında, drama ve oyun teknikleri konusunda, yeterince bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Drama çalışmalarını her yaş için yürütebilecek olan bir lider mesleki formasyonunu; eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanlarla tamamlamalı, disiplinler arası bir ilişkide kendini yetiştirebilmelidir (Adıgüzel, 1993).

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

Drama liderinin amaçlarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Öğrencinin drama; grup bilincine alıştırılması, değer ve fikirlerine yanıt verip geliştirebilmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü, çeşitli durumları söz ve devinimlerle inceleyebilmesi için gerekli ortam sağlanmalıdır.
2. Lider, çocuğun ileriki dönemlerinde kendi duygu ve düşüncelerini seçip, bunları drama ile şekillendirip sunarak, yaşam deneyimini arttıracak cesareti vermelidir.
3. Lider öğrencilerin sözlü ve yazılı dil kullanım alanlarını genişletmeli, etkili bir dil kullanımına ve gelişimine ilgi göstermelidir.
4. Lider çalışmalarda ve daha geniş çevre şartları içinde hoşnutluklarını ve eleştirel taktirlerini geliştirme, kendilerinin ve başkalarının değerini saptamada etkili ve yardımcı olmalıdır (Nixon 1987; Akt.Adıgüzel, 1993).

2.1.7.2. Grup

Yaratıcı drama, bir grup etkinliğidir. Birey bu nedenle grup dinamiğinin oluşmasına katkıda bulunmalıdır ve en önemlisi drama çalışmalarına niçin katıldığını bilmelidir (Adıgüzel, 1994). Bireyler, çalışmalara katılım sebepleri ve çalışma sonunda ulaşacakları hedefler hakkında bilgilendirilmelidir.

Drama etkinliğine katılanların, en başta küme içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, kendilerinde yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gereklidir ve bir bakıma bu yeterli ön koşuldur (San, 1992).

Dramanın temel öğelerini iletişim, etkileşim, empati, eylem, devinim, rol oynama, hayal gücü, kurgusallık, doğaçlama, haz alma oluşturur. Drama çalışmalarında gönüllülük esastır. Grup çalışmalarında birey hazır olmalıdır ve grup içerisinde fikir alışverişi, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmalar yapmalıdır. Sağlıklı sonuçlar alınabilecek bir drama grubunun sayısı, yaş gruplarına göre değişmekle birlikte okul öncesi ve ilkokul birinci basamak çocukları dışında, genelde 12-15 kişilik gruplar ideal kabul edilebilir (Adıgüzel, 1994).

2.1.7.3. Ortam

Drama çalışmaları açık-kapalı hemen her mekanda yapılabilir. Ancak, hemen belirtmek gerekiyor ki açık hava çalışmalarında izleyici fonksiyonunu göz ardı etmek oldukça zordur. Planlananın çok üzerinde bir kümeyle çalışma yapılması olasılığı da her zaman düşünülmelidir (Adıgüzel, 1993).

Yaratıcı drama çalışmaları için çok geniş bir mekân gerekmez. Eğer mekan çok geniş olursa (spor salonu gibi) o zaman küme içi iletişim zorlaşır, liderin verdiği yönergeler anlaşılamayabilir. Çok dar olursa da rahat hareket edilemez. Drama çalışmaları için bir sınıf ortamına benzer bir ortam gereklidir. Ancak, bu ortam geleneksel bir sınıftan farklı olacaktır. Ayakkabısız çalışmaların yapılabileceği bir zemini; sabit sıraların olmadığı, her türlü eyleme, olası gürültü unsurlarına ve gerekli olduğunda sergileme yapmaya elverişli bir sınıf ortamı olmalıdır. Oda ısısı ve ışığı çalışma yapmaya elverişli olmalıdır (Adıgüzel, 1993).

İstenilen mekânlara her zaman sahip olunamayabilir. O zaman eldeki mekan çalışma için en elverişli hale getirilmeye çalışılmalıdır. Eğer çalışılacak mekan bir sınıf ise sıralar duvar kenarlarına dizilmelidir. Mümkünse yere halı vb. bir örtü örtülmelidir. Bireylerin çalışmalara rahat kıyafetle (eşofman gibi) katılmaları sağlanabilir. Çalışmanın yapılacağı mekânı yazı tahtası, sandalye, masa, pano vb. malzemelerle zenginleştirmek mümkündür. Ancak, yaratıcı drama çalışmalarında amaçlardan biri de katılımcının yaratıcılığını geliştirmektir. Bu sebeple yaratıcı drama çalışmaları sırasında konuyla ilgili gerçek araç bulundurulup kullanılması, asıl araç yerine geçecek herhangi bir malzemenin kullanılmasına olanak verilmelidir. Özetle, drama yapılan çevre, çocuğa her yönden güven veren, çocuğun her bakımdan denemeler yapabileceği, rahatlatıcı, fiziksel mekan olmalıdır (Önder, 2000).

2.1.7.4. Zaman

Yaratıcı drama yönteminin diğer yöntemlere göre daha çok zaman aldığı yönünde yaygın bir kanı vardır. ancak bu yöntemde öğrencinin sınıf içinde kullanacağı zaman öğretici tarafından değil, öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Eğer öğreticinin konuyu açıklamak için kullandığı zaman öğrenciler tarafından uygun bir biçimde kullanılır ise derslerin yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirilmesi sanıldığı kadar uzun zaman almayacaktır. Çünkü yaratıcı drama

yönteminde öğrenciler sınıf içinde zamanı, bilgiyi kazanmak için değil, bilgiyi paylaşmak ve canlandırmak için çalışma yaparak kullanmaktadır (Selvi, 2003).

2.2. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programı

Dil öğretimi ifade ve beceriyi esas alan bir süreçtir. Türkçe dersi de öğrencilerin ifade ve becerilerini geliştirmeyi, kavramları algılamalarını ve ifade etmelerini, düşünce, duygu ve hayal dünyalarını nitelikli bir şekilde yansıtmalarını hedeflemektedir. Dünyada ve ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalar, öğrenme ortamında duyu zenginliğinin ve öğrencinin sürecin merkezinde bulunmasının başarıya ulaşmada daha kalıcı ve sağlıklı bir öğretim ortamı oluşturduğunu ortaya koymuştur. Türkçe dersi de öğrencinin mevcut birikimlerini dikkate alarak temel kazanımlarla birlikte etkin olmasını ve uygulama ile kalıcı bir başarı yakalamasını hedeflemektedir. Yeni ilköğretim programının temel bilgi felsefesini oluşturan “Yapılandırmacılık” yaklaşımında öğrenciler, bilgiyi pasif bir konumda değil etkin, katılımcı ve aktif bir konumda, bilgiyi işleyen, anlamlandıran, daha yerinde bir tabirle üreten konumundadır. Bu bakış açısı yeni öğretim programının özünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde soyut bir öğrenme yerine daha çok öğrenme çeşitliliğine hitap eden bir öğretim süreci benimsenmiştir. Bu duyu çeşitliliğinin öğrenmeye yansıtılması ve öğrencinin zihninde daha kalıcı anlamlar oluşturması için “görsel okuma ve görsel sunu” bir öğrenme alanı olarak programa yerleştirilmiştir. Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi, bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (MEB, 2005). Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,

- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,

Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve temel becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel dil becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Dil gelişim sürecinde, bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Dolayısıyla söz konusu öğrenme alanları Türkçe öğretiminde bir bütün olarak ele alınmaktadır. Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi temel becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir (MEB, 2005).

2.2.1. Programın Vizyonu

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla (MEB, 2005):

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu,
- Şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

2.2.2. Programın Temel Yaklaşımı ve Özellikleri

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005). Türkçe Öğretim Programı'nda;

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim olarak sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

– Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

– Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

– Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

– Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

– Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış, programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.

– Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

– Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.

– Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

– İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

– İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.

– Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.

– Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir (MEB, 2005).

Türkçe Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik gibi becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir (MEB, 2005).

2.2.3. Programın Yapısı

Türkçe (1-5) Öğretim Programı’nın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır.

2.2.3.1. Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (MEB, 2005);

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,

5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2005).

2.2.3.2. Temel Beceriler

Türkçe (1-5) Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler;

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Problem çözme
- Araştırma
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Karar verme

- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme
- Metinler arası okuma olarak sıralanmaktadır (MEB, 2005).

2.2.3.3. Türkçe Öğretim Programında Öğrenme Alanları

Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları, programın hazırlık sürecinde hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin, dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır. Belirlenen öğrenme alanları şunlardır (MEB,2005):

a. Dinleme

Dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Dinleme süreci ses ve sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır. Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve beyinde yapılandırması için çeşitli zihinsel ve temel becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yaptırılmalıdır. Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma,

sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir (MEB, 2005).

b. Konuşma

Konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir. Konuşma, evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır. Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirmedir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden dili ile desteklenmektedir. Bilgilerin beyinde dikkatlice seçilerek zihinsel işlemlerden geçirilmesi; hem aktarma sürecini hem de aktarma işleminde kullanılan cümle ve kelimelerin iyi seçilmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece konuşma süreci denetim altına alınmış olmaktadır. Konuşma sürecinde bilgilerin doğru aktarılması; düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır. Zihinsel becerilerin gelişmemiş olması; aktarılacak bilgilerin düzenini ile kelimelerin seçimini olumsuz etkilemektedir. Böyle bir durumda verilmek istenen mesajlar aktarılamamakta, etkili ve güzel konuşma yapılamamaktadır. Öğrencilerin günlük hayatta, farklı durumların gerektirdiği konuşmaları yapabilmeleri; duygu, düşünce ve bilgilerini kendilerine güvenerek aktarabilmeleri ve doğru değerlendirmeler yapabilmeleri konuşma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Programda öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık

verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB,2005).

c. Okuma

Okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılmağa ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır. Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanıması oldukça önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimelerin doğru tanınmaması; cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencinin söz varlığı geliştirilmelidir. Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde

canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, aktarıcı, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve tekniklere yer verilmiştir (MEB, 2005).

ç. Yazma

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilidir. Yazma çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmektedir. Bu program, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2005).

d. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Türkçe Öğretim Programı'nda, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve

yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır (MEB,2005).

2.2.3.4.Dil Bilgisi

Dil bilgisi bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir birim gibi düşünülmemelidir. İlköğretim 1-5 öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine; onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Bu düşünceden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. İlköğretim 1-5 sınıflar düzeyinde, dil bilgisi kural ve ilkelerinin *sezdirilmesi* yolu benimsenmiştir (MEB,2005).

2.2.3.5. Kazanımlar

Programda kazanımlar; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir. Türkçe Öğretim Programı'nda kazanımlara verilen sıra numaraları bir önem ve öncelik sırası göstermemektedir. Yani birinci kazanımın, onuncu kazanımdan daha önemli ve öncelikli bir kazanım olduğu anlamına gelmemektedir (MEB, 2005).

Ataman (2008)'a göre Türkçe (1–5) Öğretim Programı'nın yapısı ve genel amaçları dikkatte alındığında bu amaçların yaratıcı drama ilkeleri ile örtüştüğü görülmektedir.

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirme amacı ile yaratıcı dramanın dil ve iletişim becerilerini geliştirme ilkesi,

2. Türkçe'yi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak amacı ile yaratıcı dramanın dil ve iletişim becerilerini geliştirme ilkesi,

3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve

değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek amacı ile yaratıcı dramının, bireylerin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme ilkesi,

4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek amacı ile yaratıcı dramının, sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerilerini kazanma ilkesi,

5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek amacı ile yaratıcı dramının, yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlamak, eleştirel düşünme yeteneği kazandırmak, kendine güven duyma ve karar verme becerisini geliştirmek ilkeleri,

6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek amacı ile yaratıcı dramının, bilgiyi hep aynı şekliyle tekrarlamaktan kaçınarak bilinenleri sorgulayan bireyler yetiştirme ilkesi,

7. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek amacı ile yaratıcı dramının, eleştirel düşünme yeteneği kazandırma ilkesi,

8. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak amacı ile yaratıcı dramının, farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma ilkesi,

Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek amacı ile yaratıcı dramının, moral ve manevi değerlerin gelişmesi ve çocukların ahlaki değerlerini keşfetmelerine olanak sağlama ilkesi ile örtüştüğü açıkça göstermektedir.

2.3. İlgili Literatür

Bu bölümde Yaratıcı Drama Yöntemi üzerine yapılan çeşitli araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca yapılan bu araştırmaların amaçları, veri toplama araçları ve bulguları verilmeye çalışılmıştır. Burada belirtilen araştırmalar kronolojik bir sıra izlenerek araştırmacı tarafından verilmiştir.

Moore ve Caldwell (1993), yaptıkları araştırmada dramanın öykü yazma niteliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada dramayı kullanarak resim yapmayı içeren planlanmış etkinlikler ile geleneksel olarak planlanmış etkinlikler kullanılmıştır. Deney grubunda yapılan öğretimde planlanan drama etkinliklerinde doğaçlamalar, rol oynama, resim yapma çalışmaları, bireysel düşünceler çerçevesinde öyküdeki kahramanları belirleme ve ana senaryoyu oluşturma ile sürdürülmüştür. Kontrol grubunda ise ön yazma tekniği olarak soru cevap, tartışma tekniği ile metin merkezli bir öğretim kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, drama yoluyla resim yapma ile planlanmış etkinliklerin yer aldığı grupların, geleneksel etkinliklerin yer aldığı gruba göre öykü yazmada niteliği arttırdığı ve bu öğrencilerin daha başarılı olduğu saptanmıştır (Akt: Soner,2005).

Çebi (1996), öğretim amaçlı yaratıcı drama yöntemiyle imgesel dil becerisinin algısal düzlemde nasıl geliştirileceğini göstermeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, lise mezunu olup, üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerle üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise birbirini izleyen beş ayrı uygulamada 6 ile 18 kişi arasında değişen gruplar oluşturmaktadır. Haftada bir gün ikişer saatlik bir biçimde, belirli sürelerle birbiri ardına 5 uygulamadan meydana gelmektedir. Grupların ön test ve son testten aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizleri yapılmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılığın Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama yönteminin, geleneksel yöntemler karşısındaki etkinliğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Üstündağ (1997) “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiyeye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tezinde, “Hürriyetçi Demokrasimizde Hak Ve Ödevlerimiz” ünitesinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri ve derse yönelik tutumları arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınamak üzere bir araştırma yapmıştır. Deney grubunda 30 öğrenci, kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 58 öğrenci çalışmada yer almaktadır. Araştırmada veriler toplama aracı olarak 30 maddelik başarı testi ve 30 maddelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki bilgi düzeyleri ve tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklar

bulunmuştur. Yaratıcı drama yoluyla öğretimin öğrencilerin erişti ve derse yönelik tutumları açısından da etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Akar (2000), “Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı” adlı çalışmasında, Dorothy Heathcote’un, İngiltere’de “Uzman Rolü Yaklaşımı”nı kullanarak, alt sosyo-ekonomik düzeyden 26 çocukla yaptığı 90 dakikalık bir drama dersinin video kasetlerini, uygulayıcının ve öğrencilerin kullandıkları sözel dil becerileri açısından analiz etmiştir. Bunun yanında araştırmada “Uzman Rolü Yaklaşımı”, öğrenme-öğretme kuramları, özellikle de senaryo tabanlı öğrenme kuramı açısından incelenmiştir. Sonuç olarak, “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde yapılan drama dersinde, uygulayıcının sırasıyla en çok “soru sorma”, daha sonra “bilgi verme” ve “açıklama yapma” etkinliklerini kullandığı sonucu elde edilmiştir. Uygulayıcının, bu sözel dil etkinliklerini büyük oranda, rol içinde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler açısından ise, en çok “tahmin etme” etkinliğini kullandıkları, daha sonra bunu “soru sorma”, “tartışma” ve “açıklama yapma” etkinliklerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın öğrenme-öğretme kuramları, özellikle de senaryo tabanlı öğrenme kuramı ile “algılama”, “anlama” ve “bilme” öğeleri açısından benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Kara (2000), “Türkçe Öğretiminde Dramatizasyonun Kullanılması” adlı çalışmasında eğitimde yaratıcılığın önemini vurgulamıştır. Araştırmada literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Dramanın alternatif bir yöntem olduğuna dikkat çekilmiştir. Türkçe öğretiminde diğer yöntemlerle Yaratıcı Drama yönteminin de karşılaştırıldığı araştırmada Yaratıcı Drama yönteminin diğer yöntemlere göre birçok yararının olduğu dile getirilmiştir. Araştırmanın çeşitli tiyatro ve drama okullarının çalışmalarının izlendiği, özellikle yurt dışındaki üniversitelerin drama çalışmalarının incelendiği de belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada hikâye ve şiir sanatının dramatize edilmesi ile ilgili çeşitli örnekler ve ders planları da bulunmaktadır.

Karakuş (2000), “Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında, drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada toplam 50 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubuna drama yöntemi uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem

uygulanmıştır. Daha sonra her iki gruptan da öykü yazmaları istenmiştir. Ölçme aracı olarak ise Öykü Yazma Değerlendirme Ölçeği (NRS) kullanılmıştır. Drama yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında, Holostik ve Analitik puanları açısından, deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Drama yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında, Holostik ve Analitik puanları açısından, son test puanları lehine anlamlı fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında, Holostik ve Analitik puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarının ön test ve son test puan farkları arasında, Holostik ve Analitik puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu elde edilmiştir. Bu çalışmada drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi olduğunu savunmuştur.

Köklü (2003), “Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasında Dramatizasyonun Etkisi” adlı çalışmada bir metnin anlaşılmasında ve hatırlanmasında eğitici dramanın düz okuma tekniğine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya 71’i 7. sınıf, 65’i 8. sınıf olmak üzere 136 öğrenci katılmıştır. 7. sınıf öğrencilerine şiir, 8. sınıf öğrencilerine ise öykü türünün anlaşılması ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Her iki sınıf için de ayrı ayrı kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Kontrol gruplarına düz okuma tekniği, deney gruplarına ise dramatizasyon yöntemi uygulanmıştır. Ön test – Hatırlama testi sonuçlarına göre deney gruplarının kontrol gruplarına göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Dramatizasyon yönteminin, düz okuma tekniğine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Köklü, araştırmasında eğitici drama etkinliklerinin, dinlediğini anlamada ve hatırlamada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi güdülendiğini ve o oranda da başarılı olduklarını savunmuştur.

Özdemir (2003), “Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi” adlı çalışmada Yaratıcı Drama Dersinin duygusal zekâ gelişimine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf

Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada toplam 66 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir. Araştırmada deney grubu Yaratıcı Drama dersi ile, kontrol grubu ise Yaratıcı Drama dersi almadan çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; deney grubunu oluşturan öğrencilerin ön testten aldıkları puan ile son testten aldıkları puan arasında anlamlı bir farkın olduğu, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön testten aldıkları puan ile son testten aldıkları puan arasında anlamlı bir fark olmadığına varılmıştır. Araştırmada Yaratıcı Drama dersinin duygusal zekâ gelişimine anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Duatepe (2004), “Drama Temelli Öğretimin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Geometri Başarısına, Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerine, Matematiğe ve Geometriye Karşı Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında deneysel yöntem kullanmıştır. Çalışma devlet okulunda bulunan üç yedinci sınıf üzerinde 2002- 2003 öğretim yılında gerçekleştirilmiş ve 30 ders saati sürmüştür. Elde edilen niceliksel veriler, yapılan iki çoklu kovaryans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında açılar ve çokgenler; çember ve daire başarı testleri, bu başarıların kalıcılığı testi, Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri testi, matematik ve geometri tutum ölçeklerinden alınan puanlara göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Karadağ (2005), araştırmasında “Eğitim Yönetimi Ve Öğretim Yöntemleri İlişkisi Kapsamında Drama Yönteminin Değerlendirilmesi” başlığı altında drama yöntemi ile geleneksel yöntemin bilişsel alan basamağına göre öğrenci başarılarına ve drama yönteminin öğrencilerin derslere karşı tutumlarına yönelik etkilerini saptamaya çalışmıştır. Yapılan araştırma kapsamında ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin “23 Nisan Ulusal Egemenlik Ve Çocuk Bayramı” ünitesi seçilmiştir. Seçilen ünite kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi, deney grubuna ise drama yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Araştırmada drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının ünite sonunda uygulanan başarı testinin bilgi basamağındaki başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Drama yönteminin uygulandığı sınıfta bulunan öğrenciler, kavrama ve uygulama basamağında

geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerden başarı düzeyleri arasında önemli bir farkın olduğu saptanmıştır.

Soner (2005), “İlköğretim Matematik Dersi Kesirli Sayılarda Toplama Çıkarma İşleminde Drama Yöntemi İle Yapılan Öğretimin Etkililiği” adlı araştırmasında ilköğretim 3. sınıf matematik dersinde kesirli sayılarda toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde drama yönteminin kullanımının bilişsel, duyuşsal erişiyeye ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Deneysel modele uygun olarak yapılan araştırmada seçilen konu araştırma süresince kontrol grubunu oluşturan 31 öğrenciyeye geleneksel öğretim yöntemleri ile deney grubunu oluşturan 27 öğrenciyeye ise drama yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda drama yöntemi ile öğretim yapılan grubun kavrama ve uygulama düzeyi erişiyeye puan ortalaması ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun erişiyeye puan ortalaması deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca deney grubunun toplam erişiyeye puan ortalaması, toplam kalıcılık ortalaması ve toplam tutum puan ortalaması ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yalım (2005), İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi İle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi” adlı araştırmasında ön-test ve son-test kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Fen Bilgisi dersinde yürütülen bu araştırmada, üniteye başlamadan önce iki hafta boyunca deney grubu öğrencilerine yaratıcı drama yöntemi ile fen bilgisi dersi işlenerek, örnek çalışma yapılmıştır. Kontrol grubunda ise böyle bir çalışma yapılmamıştır. Uygulama başladıktan sonra kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle, deney grubunda ise yaratıcı drama yöntemi ile bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın bitiminde her iki gruba da ünite başarı testi, son test olarak uygulanarak öğrenme düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda ilköğretim dördüncü sınıf Fen Bilgisi dersinde yaratıcı drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel yöntem ile öğretim yapılan kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Erdoğan (2006), okulöncesi eğitimi alan altı yaş grubu çocuklarına drama ile verilen Matematik eğitiminin Matematik yeteneğine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 35’i deney, 35’i kontrol ve 35’i de placebo kontrol grubu olmak üzere

toplam 105 çocuk katılmıştır. Deney grubuna drama yöntemi ile hazırlanmış Matematik eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda drama yöntemi ile verilen Matematik eğitim programının çocukların Matematik yeteneğine anlamlı bir etkisinin olduğu, cinsiyetin, anne-baba eğitim düzeyinin Matematik puanlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ve eğitim programının çocuklardaki öğrenmenin kalıcılığında olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Hatipoğlu (2006), “İlköğretim 5.Sınıf Matematik Ders Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı deneysel olarak gerçekleştirilen araştırmasında ilköğretim 5.sınıf öğrencilerine Matematik dersinde “Hayatımızdaki Sayılar” ve “Geometrik Şekiller” ünitelerinin öğretilmesinde, drama yöntemi kullanmanın, Matematik başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney grubuna “Hayatımızdaki Sayılar” ve “Geometrik Şekiller” ünitelerinin öğretimi için, drama yoluyla yapılan öğretim etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yolla öğretim uygulamaları yapılmıştır. Bu araştırmada; drama yöntemi kullanılan deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, “Hayatımızdaki Sayılar” ve “Geometrik Şekiller” ünitelerinden seçilen 10 kazanımla ilgili olarak hazırlanan ölçme araçlarıyla başarı düzeyleri karşılaştırılmış; 10 kazanım için kullanılan 10 tane Matematik başarı testinin 8’inde deney grubu ile kontrol grubunun Matematik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. “Hayatımızdaki Sayılar” ünitesi içerisinde yer alan 4.kazanım ve “Geometrik Şekiller” ünitesinde yer alan 7.kazanımı içeren Matematik başarı testlerinde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2006), yaptığı araştırmada “İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi”ni incelemiştir. Araştırmada 7. sınıfta okuyan 45 öğrenci ile yapılmış, kontrol ve deney gruplarına ön-test ve son-test uygulanarak veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle “Tüm Canlılarla Ortak Yuvamız Mavi Gezegenimizi Tanıyalım ve Koruyalım” ünitesi işlenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarı düzeyleri ve Fen Bilgisi

dersine yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Kodaz (2007), araştırmasında ortaöğretim 9.sınıfların Dil ve Anlatım dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde, drama yöntemi kullanılarak etkinlikler yapılmış ve kullanılan yöntemin öğrencilerin konuları öğrenme düzeyini arttırıp arttırmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli ise, Son-Test Kontrol Gruplu Deneme modelidir. Araştırmanın bulgularına göre; cümlelerin öğeleri konusunu drama yöntemiyle işleyen deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bundan hareketle; 9.sınıfların Dil ve Anlatım dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin elde edilmesi ve verilerin analizi hakkında açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma deneysel çalışmalarda sık kullanılan deneme modeline göre desenlenmiştir. Deneme modelleri neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir. Deneme modeliyle yapılan bir araştırmada mutlaka bir karşılaştırma vardır. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişikliklerin yapılması ve sonuçların izlenmesiyle olur (Karasar, 2000). Bir başka deyişle bağımsız değişkenlerin (İlköğretim Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan etkinlikler ve yeni ilköğretim programında yer alan etkinlikler), bağımlı değişken (akademik başarı) üzerinde etkili olup olmadıklarını ortaya koymaya yönelik yapılan araştırmalardır.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilere 2008-2009 öğretim yılında uygulanan “1-5. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı” içerisinde yer alan, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım kazanımları doğrultusunda eğitim verilmiştir. Bu çalışma sırasında deney grubundaki öğrencilerle dersler araştırmacı tarafından yaratıcı drama yöntemi uygulanarak, kontrol grubundaki öğrencilerle dersler de sınıf öğretmeni tarafından geleneksel yöntem uygulanarak işlenmiştir.

Araştırma “ön test-son test kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. Kontrollü ön-test ve son-test modelinde araştırma belirli amaçlar için daha önce şekillenmiş olan gruplar üzerinde yapılmaktadır. Daha önce oluşmuş grupların aynen alındığını; ancak, şans yoluyla (random) bunlardan bir tanesinin deney grubu, ötekini de kontrol grubu olarak atandığını; grupların bir kez deney

başlamadan önce, bir kez de deney bittikten sonra ölçüldüğünü göstermektedir (Kaptan, 1998).

Araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıda Tablo. 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü

G1	R	O1	X	O2
G2	R	O3		O4

G1 : Deney Grubu;
G2 : Kontrol Grubu;
R : Grupların oluşturulmasındaki yansızlık
X : Deneysel İşlem
O1, O3 : Ön test puanları
O2, O4 : Son Test Puanları

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2007–2008 eğitim öğretim yılı Düzce ili Kaynaşlı ilçesi merkezinde bulunan Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulu 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu deney grubundaki öğrencilerin 13’ü erkek, 7’si kız öğrenci; kontrol grubundaki öğrencilerin 11’i erkek, 9 kız öğrenci olmak üzere toplam 40 ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Öğrencilerin Kişisel Değişkenleri

Cinsiyet	Değişkenler		
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Erkek	13	11	24
Kız	7	9	16
Toplam	20	20	40

Deney ve kontrol gruplarının aynı okuldan seçilmesinin nedeni, okulun bulunduğu çevrenin sosyo – ekonomik düzeyi, okuldaki donanımı ve sahip olduğu diğer olanaklar açısından, sonucu etkilemesini önlemek amacı göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Uygulama süresince işlenecek konular saptanmış ve İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinin “Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor” temasındaki kazanımlarını gösteren belirtke tablosu (Ek-1) uzman kanılarına başvurularak hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçme aracını geliştirmek amacıyla belirtke tablosunda belirlenen her kazanımla ilgili en az iki tane olmak üzere toplam 46 soru hazırlanmış (Ek-2) ve her bir soru için sınıf düzeyine uygun olarak dört seçenekli çoktan seçmeli maddeler yazılmıştır. Test soruları oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuş, görüşler alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltilen ve son şekli verilen testler, ön uygulama olarak araştırmanın yapıldığı gruba denk 6 sınıfta 159 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulama sonucu elde edilen veriler, %27’lik üst ve alt grup puanları yöntemi ile madde analizine tabii tutulmuş, madde istatistikleri hesaplanmış, madde düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Madde analizinde her maddenin güçlük ve ayıricılık indeksleri ile testin genel alfa güvenirliği ITEMAN (Item and Test Analysis) programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Madde analizleri yapılırken ilk olarak maddeler alan uzmanlarınca kapsam geçerliliği açısından, ölçme uzmanlarınca da test madde yazım kuralları açısından incelenmiştir. Daha sonra madde güçlük indeksi (p) ve madde ayıricılık gücü indeksi (r) değerleri yorumlanmıştır. Bu değerlendirmede testin özelliğine göre madde kökü ve çeldiricilerin istenen doğrultuda çalışıp çalışmadığı hakkında elde edilen bilgiler bu alanda uzman kişiler yardımı ile yorumlanmış ve gereken düzeltmeler yapılmıştır.

Testin geçerliliğini ve güvenirliğini belirlemek amacıyla ön deneme yapılmış, ön deneme sonucu güçlük indisi ve madde ayıricılık gücü derecelerine göre testten 49 soru atılmış, bazı sorular düzeltilerek, bazı sorular ise değiştirilmeden teste alınmıştır. Test maddeleri bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından gözden geçirilmiş, öneri ve eleştiriler doğrultusunda kapsam geçerliliği, soru kökleri, yazım kuralları ve çeldiriciler yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmalardan sonra 25 maddeden oluşan bir standart başarı testi (Ek-3) elde edilmiştir.

“Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor” temasındaki kazanımları içine alan yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek derslerin planları (Ek-5) ve başarı testi (Ek-3) hazırlandıktan sonra Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve Düzce Valiliği’nden

Düzce ili Kaynaşlı ilçesindeki Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulu'nda uygulama yapılması amacıyla izin alınmıştır (Ek-4). İzin alınmasından sonra Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulu'nda uygulamaya başlanmıştır.

Deney ve kontrol grubuna öğretim, 23 Mayıs 2008 – 13 Haziran 2008 tarihleri arasında yapılmıştır. Yaratıcı drama, deney grubunun Türkçe dersindeki etkinliklerin uygulanmasında yöntem olarak kullanılmıştır. Yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanmış ders planları (Ek-5) araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Dersler içerisinde öğrenciler, çalışmalar (Ek-6) yapmışlardır ve öğrenci çalışmaları hakkında ilgili branş öğretmenleri görüşlerini (Ek-7) sunmuşlardır. Başarı testi, deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Testin uygulanması için bir ders saati (40 dakika) süre verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla belirlenen alt problemlere göre aşağıda belirtilen istatistiksel işlemler yapılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu istatistiksel işlemlerden madde analizlerinin yapılmasında ITEMAN, elde edilen diğer verilerin analizlerin yapılması için SPSS 16.00 istatistik programına aktarılarak tasnif edilmiş ve yine aynı program aracılığıyla tablolara dönüştürülmüştür.

Araştırmanın 1. alt problemi olan “Yaratıcı drama yöntemi ile öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin veriler Wilcoxon Signed Ranks Testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın 2. alt problemi olan “Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin veriler Wilcoxon Signed Ranks Testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın 3. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin veriler Mann-Whitney U testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın 4. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin veriler Mann-Whitney U testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın 5. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin veriler Mann-Whitney U testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın 6. alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin veriler Mann-Whitney U testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi Wilcoxon Signed Ranks Testi ile analiz edilmiştir. Wilcoxon Signed Ranks Testi, ilişkili (bağımlı) iki ölçüm setine ait puanların arasındaki farkın anlamlılığını test eden eşleştirilmiş çiftler testidir. Bir gruba ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilebilir. Bu test, evrenin normal dağılması varsayımını gerektirmez. Bu nedenle ilişkili t testinin bir alternatifidir. Bu testin varsayımları, bağımlı değişkene ait puanların en az sıralama ölçeğinde ve sürekli olmasıdır (<http://www.anadoluarastirma.com/?p=130>).

Araştırmanın üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı alt probleminde araştırmanın katılımcıları alt gruplara ayrıldığı ve katılımcı sayısı düşük olduğu için non-parametrik istatistik tekniği olarak Mann-Whitney U Testi analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilere uygulanan ölçme aracı ile toplanan verilere uygulanan istatistik analizlerden elde edilen bulgular tablolar yardımıyla açıklanmıştır. Araştırmanın bulguları, belirlenen alt problemlere göre sırası ile sunulmuştur.

4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetleri, ön-test ve son- test puanları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetleri, ön-test ve son- test puanları Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanları

Öğrenciler	Cinsiyet	Ön-Test	Son-Test
1. Öğrenci	Erkek	68.0	80.0
2. Öğrenci	Erkek	60.0	80.0
3. Öğrenci	Erkek	68.0	84.0
4. Öğrenci	Erkek	24.0	20.0
5. Öğrenci	Erkek	24.0	32.0
6. Öğrenci	Erkek	16.0	48.0
7. Öğrenci	Kız	56.0	84.0
8. Öğrenci	Kız	64.0	80.0
9. Öğrenci	Kız	68.0	84.0
10. Öğrenci	Kız	60.0	88.0
11. Öğrenci	Kız	80.0	96.0
12. Öğrenci	Kız	72.0	92.0
13. Öğrenci	Erkek	52.0	72.0
14. Öğrenci	Kız	32.0	36.0
15. Öğrenci	Erkek	32.0	56.0
16. Öğrenci	Kız	56.0	88.0
17. Öğrenci	Kız	48.0	72.0
18. Öğrenci	Erkek	76.0	68.0
19. Öğrenci	Erkek	48.0	32.0
20. Öğrenci	Erkek	52.0	60.0

Tablo 3’de görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ile son-test puanları incelendiğinde son-test puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin kontrol grubundaki öğrencilerin başarısında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4. Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanları

Öğrenciler	Cinsiyet	Ön-Test	Son-Test
1. Öğrenci	Erkek	68.0	84.0
2. Öğrenci	Erkek	92.0	88.0
3. Öğrenci	Erkek	72.0	72.0
4. Öğrenci	Erkek	68.0	80.0
5. Öğrenci	Erkek	40.0	64.0
6. Öğrenci	Kız	32.0	52.0
7. Öğrenci	Erkek	40.0	60.0
8. Öğrenci	Kız	60.0	72.0
9. Öğrenci	Kız	28.0	76.0
10. Öğrenci	Kız	56.0	56.0
11. Öğrenci	Kız	52.0	60.0
12. Öğrenci	Erkek	36.0	32.0
13. Öğrenci	Kız	84.0	88.0
14. Öğrenci	Erkek	80.0	80.0
15. Öğrenci	Kız	40.0	60.0
16. Öğrenci	Erkek	76.0	84.0
17. Öğrenci	Erkek	76.0	80.0
18. Öğrenci	Erkek	24.0	64.0
19. Öğrenci	Erkek	36.0	44.0
20. Öğrenci	Erkek	44.0	44.0

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön-test ile son-test puanları incelendiğinde son-test puanlarının ön-test puanlarından yüksek olduğu söylenebilir. Yaratıcı drama yöntemi ile yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin başarısında da etkili olduğunu söylemek mümkündür. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre yaratıcı drama yönteminin yapıldığı öğretimde başarıların daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

4.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Yaratıcı drama yöntemi ile öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili bulgular Tablo. 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerin Ön-test ve Son-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Deney Grubu	Puan Ortalaması				
	N	$\bar{X}$	Ss	P	Z
Ön-test	20	55,20	20,66	0,001	-3,268
Son-test	20	67,00	16,04		

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamaları görülmektedir. Yapılan Wilcoxon Signed Ranks Testine göre deney grubu öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0,00$). Elde edilen bu bulgu, yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına olumlu yönde etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Tilbe (2006) çalışmasında, Çoklu Zekâ Kuramı ile hazırlanmış Türkçe öğretiminin öğrenci erişimine etkisini ve Türkçe dersinde Çoklu Zekâ Kuramı ile öğretilen konuların kalıcı olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma grubunu, 3.sınıf öğrencileri arasından deney grubu için 45 öğrenci, kontrol grubu için de 45 öğrenci oluşturmaktadır. 25 maddelik çoktan seçmeli test ile verileri toplamaya çalışmıştır. İlköğretim 3.sınıf öğrencilerine yönelik Çoklu Zeka Kuramı’na göre hazırlanan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarına etkisinin incelendiği çalışmada; deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğunu belirtmiştir. İlköğretim 3.sınıf Türkçe dersi varlıkların özelliklerini belirten kelimelerin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan Türkçe öğretimi etkinliklerinin ve çalışma kağıtlarının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduğu söylenmiştir. Araştırmada kullanılan

çalışma kâğıtlarının ve etkinliklerin; öğrencilerin konuyu tekrar etmelerini, eğlenmelerini ve akıllarında kalmasını sağlayacak şekilde düzenlendiği için öğrencilerin başarısını arttırıcı etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırmacının uyguladığı Çoklu Zekâ Kuramı ile hazırlanan Türkçe öğretimi, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Karateke (2006) tarafından yapılan çalışma ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım etkinliklerinde, bir cümlede kullandıkları sözcük dağarcığında, yaratıcı dramının etkisinin neler olabileceğini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma grubunun deney grubunu 42 öğrenci ve kontrol grubunu da 38 öğrenci oluşturmaktadır. Ön test ve son test olarak otobiyografi yazılması istenilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde istatistiksel çalışmalar yapılmış, ön test ve son test verileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Morfem / kelime ve hece / morfem oranları deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı Türkçe derslerinde öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarında ilerlemenin olduğu belirtilmiştir. Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunun ön-test ve son-test verileri karşılaştırıldığında, son test lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı yazılı anlatım etkinlikleri öğrencilerin kompozisyonlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin kompozisyonlardaki sözcük sayısını arttırdığı gözlenmiştir. Öğrenciler önceden daha sınırlı sayıda sözcük ile kendilerini anlatırken, araştırmayla birlikte daha fazla sözcük kullanarak kendilerini anlatmışlardır. Bu da yaratıcı drama yöntemiyle yürütülen kompozisyon çalışmalarının, geleneksel yöntemlerle yürütülen kompozisyon çalışmalarına göre daha başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Bu bağlamda Tilbe (2006) ve Karateke (2006)'nin araştırmalarında elde ettikleri sonuçlarında bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından ön test ve son test

uygulamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili bulgular Tablo. 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubu Öğrencilerin Ön-test ve Son-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	Puan Ortalaması				
	N	$\bar{X}$	Ss	P	Z
Ön-test	20	52,80	18,51	0,001	-3,388
Son-test	20	67,60	22,84		

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamaları görülmektedir. Yapılan Wilcoxon Signed Ranks Testine göre kontrol grubu öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0,00$). Bu bulgu, geleneksel yöntemle işlenen dersinde öğrenci başarısında etkili olduğu söylenebilir.

Çerçi (2005), Türkçe dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejileri öğrencilerin anlama düzeylerini ve Türkçe dersine karşı tutumlarını ne derece etkilediğini incelemiştir. Çalışma grubunda 8.sınıflardan 44 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada 30 maddelik başarı testi ve 18 maddelik Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Kontrol grubuna uygulanan ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu, deney ve kontrol gruplarında ön-test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, deney ve kontrol grupları arasında son-testte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin anlama düzeylerine etkisi olduğunu savunmuştur. Araştırmada kontrol grubuna ön tutum –son tutum olarak uygulanan tutum ölçeği sonuçlarına göre ön tutum ve son tutum arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Deney grubuna ön tutum ve son tutum olarak uygulanan tutum ölçeği sonuçlarına göre ise son tutum yönünde anlamlı bir

fark olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kazıcı (2008)'nin hazırlamış olduğu “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Atasözü ve Deyimleri Öğrenmelerinde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi” adlı çalışmada; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin söz varlığını atasözü ve deyimlerle zenginleştirirken dramatizasyon yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Çalışma grubunu deney grubu için 56 öğrenci, kontrol grubu için 50 öğrenci olmak üzere toplam 106 6.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma 8 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı, Türkçe Dersi Öğretim Programı 6.sınıf amaç ve kazanımlarının deyim ve atasözleri bölümleri dikkate alınarak hazırlanan 14 maddesi atasözü, 14 maddesi de deyim ile ilgili toplam 28 maddeden oluşan “Deyim ve Atasözlerini Algılama Testi” oluşturmaktadır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında hem atasözü hem de deyim bölümü için anlamlı bir farkın olmadığı, son-test puanları arasında ise farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun deyim bölümü için ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirtilmiştir. Atasözü bölümü için ise deney grubunun ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçta dramatizasyon yönteminin atasözlerinin öğretiminde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Deyimlerin öğretiminde ise deyimlerin atasözlerine göre daha fazla mecazi ifadeler yer aldığı için etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Çerçi (2005) ve Kazıcı (2008)'nin araştırmalarında da öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puan ortalamalarında anlamlı bir fark olması açısından incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili bulgular Tablo. 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Ön-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ön-test	Puan Ortalaması				
	N	$\bar{X}$	Ss	P	U
Deney Grubu	20	55,20	20,66	0,70	186,00
Kontrol Grubu	20	52,80	18,51		

Tablo 7’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön-test puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Bu bulguyla çalışma öncesi araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birbirine denk gruptan oluşturulduğunu ve ön koşul davranışlara sahip olma yönünden de farklılık göstermedikleri söylenebilir.

Özsoy (2003), yaratıcı drama yönteminin İlköğretim 8.sınıf “Dik Prizmaların Özellikleri ve Hacimleri” konusunun öğretimine etkisini incelemiştir. Araştırmada toplam 60 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma 8.sınıflar üzerinde 2002-2003 öğretim yılında, 2 haftalık süre ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Ön-test bakımından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Deney grubunun ön-test ve son-test arasında anlamlı bir fark, kontrol grubunun ön-test ve son-test arasında anlamlı bir fark, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Soner (2005) “İlköğretim Matematik Dersi Kesirli Sayılarda Toplama Çıkarma İşleminde Drama Yöntemi İle Yapılan Öğretimin Etkililiği” adlı çalışmada, ilköğretim 3.sınıf Matematik dersinde kesirli sayılarda toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde drama yönteminin kullanımının bilişsel, duyuşsal erişime ve kalıcılığa etkisini ortaya koyma amacı ile yapılmıştır. 27 öğrenci deney grubunu, 31 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Verileri toplamada, bilişsel alandaki erişimleri ve kalıcılığı ölçmek için “Kesirli Sayılarda Toplama- Çıkarma

İşlemi Başarı Testi”, duyuşsal alandaki davranışları ölçmek için ise “Matematik Dersi Tutum Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada kesirli sayılarda toplama-çıkarma işlemi davranışlarıyla ilgili öğrenci erişilerini elde etmek amacıyla hazırlanan veri toplama araçları her iki gruba öğretimin başında ve sonunda uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön koşul davranışlarını ölçen Matematik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını söylemek mümkündür. Matematik dersi kesirli sayılarda toplama-çıkarma işleminde drama yöntemi ile öğretimi yapılan deney grubunun kavrama, uygulama düzeyi erişi puan ortalaması geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun erişi puan ortalaması deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun erişi puan ortalaması ile kontrol grubunun erişi puan ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu, deney grubunun kalıcılık ortalaması ile kontrol grubunun kalıcılık ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, deney grubunun tutumu ile kontrol grubunun tutumu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Kodaz (2007), Ortaöğretim 9.sınıflarda Dil ve Anlatım dersinde dil bilgisi öğretiminde drama yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin etkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 200 öğrenciden meydana gelmektedir. Veri toplama aracı olarak 25 maddelik başarı testi ve 20 maddelik Dil ve Anlatım dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun ön-test sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olduğu ve ön bilgiler yönünden de birbirine uygun özellikler taşıdıkları sonucuna varılmıştır. Deney grubu son-test sonuçları ile kontrol grubu son-test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Drama yöntemiyle öğretimin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Drama yönteminin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerin Dil ve Anlatım dersine yönelik tutumlarının, geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Drama yönteminin, öğrencilerin Dil ve Anlatım dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde Özsoy (2003), Soner (2005) ve Kodaz (2007)'in araştırmalarının sonuçlarının elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları açısından son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili bulgular Tablo. 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Son-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Son-test	Puan Ortalaması				
	N	$\bar{X}$	Ss	P	U
Deney Grubu	20	67,00	16,04	0,57	179,50
Kontrol Grubu	20	67,60	22,84		

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerin son-test puan ortalamalarının karşılaştırılması görülmektedir. Yapılan Mann-Whitney U Testine göre kontrol ve deney grubu öğrencilerin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Bu bulgunun sonucunda grupların her ikisinin ortalamasında da artış olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonucun uygulama süresinin azlığından, öğrencilerin dersteki hazırbulunuşluklarının yüksek olmasından ve araştırmacının uygulama yaptığı deney grubundaki öğrencileri tanımamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Hatipoğlu (2006) “İlköğretim 5.Sınıf Matematik Ders Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında, İlköğretim 5.sınıf öğrencilerine Matematik dersinde “Hayatımızdaki Sayılar” ve “Geometrik Şekiller” ünitelerinin öğretilmesinde, drama yöntemi Matematik başarısına etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 5.sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci

oluşturmaktadır. Araştırmada ele alınan problem ve alt problemlere ilişkin verileri elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 10 kazanıma ait 10 başarı testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında her bir kazanımın öğretilmesi tamamlandıktan sonra, kazanımların başarıya ulaşma düzeyini ölçmek için başarı testleri uygulanmıştır. Drama yöntemi kullanılan deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun, “Hayatımızdaki Sayılar” ve “Geometrik Şekiller” ünitelerinden seçilen 10 kazanımla ilgili olarak hazırlanan ölçme araçlarıyla başarı düzeyleri karşılaştırılmış; 10 kazanım için kullanılan 10 tane Matematik Başarı Testi’nin 8’inde deney grubu ile kontrol grubunun matematik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. “Hayatımızdaki Sayılar” ünitesi içerisinde yer alan 4.kazanım ve “Geometrik Şekiller” ünitesinde yer alan 7.kazanımı içeren Matematik Başarı Testleri’nde deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır (2008) “Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği” adlı çalışmasında yaratıcı drama yönteminin anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde etkililiğini incelemiştir. Çalışma grubunu 40 kişilik anaokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan resimli öykü kartları kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki çocukların görüp izlediğini anlama bakımından ön-test sonuçlarının arasında anlamlı bir farkın olmadığı, ön-test ve son-test puan sonuçları karşılaştırıldığında ise hem deney grubuna uygulanan yaratıcı drama yönteminin hem de kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin öğrencilerin anladığını sözle anlatma becerilerine etki ettiği görülmektedir. Kontrol grubu ve deney grubunun son-testleri arasındaki farkın deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda Hatipoğlu (2006)’nın araştırmalarında elde ettikleri sonuçlarında bu bulguyu destekler nitelikte olduğu, Çakır (2008)’in ise elde ettiği sonuçların bu bulguyu desteklemediği söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili bulgular Tablo. 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Ön-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	Puan Ortalaması				
	N	$\bar{X}$	Ss	P	U
<u>Deney Grubu</u>					
Kız	7	50,28	19,16	0,45	36,00
Erkek	13	57,84	21,70		
<u>Kontrol Grubu</u>					
Kız	9	59,55	14,06	0,17	31,50
Erkek	11	47,27	20,46		

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerin cinsiyetine göre ön-test puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Mann-Whitney U Testine göre aralarında anlamlı bir fark elde edilememiştir ($p>0,05$). Kontrol grubu öğrencilerin cinsiyetine göre ön-test puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Mann-Whitney U Testine göre aralarında anlamlı bir fark elde edilememiştir ($p>0,05$). Bu bulguyla kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetine göre ön-testten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında da aralarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gümüş (2006)’ün “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Hedeflerinin Kazandırılması ve Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırması, Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunu 60 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için 45 maddelik başarı testi ve deney grubu öğrencilerinin bu yöntemle ilgili görüşlerini almak için 25 maddelik likert tip anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenci görüşlerinden; öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleriyle işledikleri derslerden zevk aldıkları, grup olarak çalışmaktan mutlu oldukları, pasif

öğrencilerin aktifleştirdiği, diğer dersleri de işbirliğine dayalı yaklaşımla işlemek istedikleri yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ön-test sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; ancak son-test sonucunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Anlam bilgisi bakımından deney ve kontrol grupları arasında ön-test ve son-test değerlerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Dil bilgisi bakımından ön test sonuçları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son test sonuçlarında ise dil bilgisi bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında sözcük türleri bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığına bakıldığında ön test sonuçları bakımından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Son testte de ise, sözcük türleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grupları arasında ön test sonuçlarına göre yazım kuralları bakımından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yazım kuralları ile ilgili son test sonuçlarına baktığımızda deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sezer (2008) “Okul Öncesi Eğitimi Alan Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisinin İncelemesi” adlı çalışmada çocukların sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada yaratıcı dramının etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 10 kız, 10 erkek öğrenci olmak üzere 20 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamalar 6 hafta boyunca haftada üç gün uygulanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için “Bilgi Formu” ve “48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi” kullanılmıştır. Bilgi formu, Erdoğan (2006) tarafından geliştirilmiş ve çalışma grubunu oluşturan çocukların doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi ve anne çalışma durumunu belirleyen kriterlerden oluşmaktadır. “48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi” Arnas, Gül ve Sığırtmaç (2003) tarafından geliştirilmiştir. Test, Denver Gelişimsel Tarama Testi, Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programları, okulöncesi çocukları için hazırlanmış olan Matematik test kitapları ve Matematik öğretimi için hazırlanmış çeşitli kaynaklar temel alınarak hazırlanmış 88 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından “Drama Temelli Sayı

ve İşlem Kavramları Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Araştırmada betimsel istatistik, tek faktörde tekrarlanan ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (SPANOVA) ve nonparametrik istatistik tekniği olarak Mann-Whitney U Testi analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sayı ve işlem kavramları başarısında kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Drama yönteminin çocukların sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında ve bu kavramları desteklemede önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Cinsiyetin, kardeş sayısının ve anne çalışma durumunun deney grubundaki çocukların sayı ve işlem kavramları başarısında anlamlı bir farka yol açmamıştır.

Bu bağlamda konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde Gümüş (2006) ve Sezer (2008)’in araştırmalarının sonuçlarının elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili bulgular Tablo. 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Son-test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	Puan Ortalaması				
	N	$\bar{X}$	Ss	P	U
<u>Deney Grubu</u>					
Kız	7	66,28	12,82	0,60	39,00
Erkek	13	67,38	18,02		
<u>Kontrol Grubu</u>					
Kız	9	80,00	17,88	0,00	14,50
Erkek	11	57,45	22,00		

Tablo 10 incelendiğinde deney grubu öğrencilerin cinsiyetine göre son-test puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Mann-Whitney U Testine göre aralarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0,05$). Kontrol grubu öğrencilerin cinsiyetine göre son-test puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Mann-Whitney U Testine göre aralarında anlamlı bir fark elde edilmiştir ($p>0,05$). Bu bulguda kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetine göre son-testten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark elde edildiği sonucuna varılmıştır.

Köklü (2003) “Türkçe Öğretiminde Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasında Dramatizasyonun Etkisi” adlı çalışmada, Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında dramatizasyonun etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 7. ve 8.sınıf öğrencilerinden oluşan 136 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna dramatizasyon yöntemi ile kontrol grubuna düz okuma tekniği ile uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda dramatizasyon yöntemi; öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi güdülendiği ve başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bertiz (2005), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumlarını incelediği çalışmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumlarını belirlemek, bu tutumların cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmek, yaratıcı dramada alt bir teknik olan öyküleme çalışmalarının Fen Bilgisi öğretimindeki kullanımına ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini; Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan 4. sınıf, 34 kız ve 32 erkek öğrenci olmak üzere toplam 66 öğrenciden oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 53 maddelik yaratıcı drama tutum ölçeği ve 6 maddelik görüşme protokolü kullanılmıştır. Görüşmeler, veri kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda; yaratıcı drama tutum ölçeği ön-test ve son-test puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-testten aldıkları puanlar cinsiyet bakımından incelediğinde aralarında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna yer verilmiştir. Öykülerin oluşturulması sırasında öğrenciler hayal güçlerini ön plana çıkarttıklarını,

daha yaratıcı ve özgün düşündüklerini, yapılan öyküleme çalışmalarının yaratıcı ortamlar sunduğunu ifade etmişlerdir

Köklü (2003) ve Bertiz (2005)'nin araştırmalarında incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara değinilmiştir. Ayrıca, araştırma bulgularına dayalı olarak bu konuyla ilgilenen eğitimcilere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Deney grubundaki öğrencilerin ön test puanları ile son test puanlarının Wilcoxon Signed Ranks Testi ile karşılaştırılması sonucunda öğrencilerin aldıkları puanlarda son test lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına olumlu yönde etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalaması ile son testten aldıkları puanların ortalamasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, geleneksel yöntemle işlenen dersinde öğrenci başarısında etkili olduğu söylenebilir.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalaması Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Çalışma öncesi araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birbirine denk gruplardan oluşturulduğunu ve ön koşul davranışlara sahip olma yönünden de farklılık göstermedikleri söylenebilir.

4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalaması Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Grupların her ikisinin ortalamasında da artış olmuştur ancak fark anlamlı değildir. Bu sonucun uygulama süresinin azlığından kaynaklandığı düşünülebilir.
5. Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön-testten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetine göre ön-testten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında da aralarında anlamlı bir fark elde edilememiştir.
6. Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre son-testten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu karşı kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetine göre son-testten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark elde edilmiştir.

5.2. Öneriler

İlköğretim Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının başarıya etkisinin araştırıldığı bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Yaratıcı drama yoluyla öğretimin uygulanması sırasında, öğretmen sadece sorularıyla ve geri bildirimleriyle rehberlik yapmalı ve öğrenciler için sınıfta rahat, gerilimsiz, özgürce düşüncelerini ifade edebilecekleri bir ortam yaratmalıdır.
2. İlköğretim okullarında yaratıcı drama faaliyetlerini rahatça uygulanabileceği fiziksel şartlar sağlanmalıdır.

3. Bu araştırma İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersi " Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor " teması ile sınırlı olduğu için diğer Türkçe temalarında da yaratıcı drama yönteminin uygulanıp uygulanamayacağı araştırılabilir.
4. Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri, farklı derslerde de ele alınarak araştırılabilir.
5. Araştırmanın yapıldığı beşinci sınıflar dışındaki ilköğretim sınıflarında okutulan Türkçe derslerinde de yaratıcı drama yönteminin etkili olup olmayacağı denenebilir.
6. Yaratıcı dramanın güdü, motivasyon ve derse yönelik tutum üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ömer. “Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi”. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1993.

-----, “Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama”. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt: 2, 1994, s: 522-532.

-----, “Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcı Drama Öğretmeni Yetiştirme Sorunsalı”. VIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları. (Der: Z. Gökçakan). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayınları, 2000 ss: 612-621.

-----, “Yaratıcı Dramanın Tanımı, Aşamaları”. **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**, sayı: 7, Mart 2007, ss: 42 – 46.

Akar, Ruken. “Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı”. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2000.

Aksarı, Safire. **Okul Öncesinde Drama ve Drama Yoluyla Sanat Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları, 2005.

Andersen, Christopher. “Learning in As-If” Worlds: Cognition in Drama in Education”. **Theory Into Practice**, cilt: 43, sayı: 4, 2004, ss:281-286.

Aral, Neriman ve diğerleri. **Eğitimde Drama**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 2000.

Aslan, Naci. **Türkiye 1.Drama Liderleri Buluşması**. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları, 1999.

Ataman, Müjdat. **Türkçe Dersinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2009.

-----, “Türkçe Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Kullanımı”. **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**, sayı: 24, Aralık 2008, ss: 58 – 59.

Baker, Donald. “Drama and Theatre in Education”. **Journal of Curriculum Studies**, 2007, ss; 32-45.

Bertiz, Harun. “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları ve Öyküleme Çalışmalarına İlişkin Görüşleri”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.

Bilen, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Aydan Web Tesisleri, 1999.

Binbaşoğlu, Cavit. **Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi, 1981.

Bolton, Gavin. “Changes in Thinking About Drama in Education”. **Theory Into Practice**, cilt; 24, sayı; 3, 1985, ss;151-157.

Çakır, Bilgen. “Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği”. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. 2008.

Çalışkan, Nihat ve Engin Karadağ. **Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

Çebi, Ahmet. “Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi”. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1996.

Çelen, İmge. “Eğitimde Dramada Uzman Rolü Yaklaşımı ve İngilizce Öğretimi: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.

Çerçi, Arif. “Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi”. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.

Çoruh, Selahattin. **Okullarda Dramatizasyon**. İstanbul: Işıl Yayıncılık, 1950.

Demirel, Özcan. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 3. Baskı, 2002.

Duatepe, Asuman. “Drama Temelli Öğretimin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Geometri Başarısına, van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerine, Matematiğe ve Geometriye Karşı Tutumlarına Etkisi”. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2004.

Erdoğan, Serap. “Altı Yaş Grubu Çocuklarında Drama Yöntemi İle Verilen Matematik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi”. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006.

Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık, 1985.

Genç, H. Nalan. “Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alımlanması”. **Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 24, 2003, ss: 196-205.

Gümüş, Oğuzhan. “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Hedeflerinin Kazandırılması ve Öğrenci Başarısına Etkisi”. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Güneysu, Sibel. “Eğitimde Drama”. **Ya-Pa 7. Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Eskişehir: Ya-Pa Yayınları, 1991, ss: 84-87.

Hatipoğlu, Yonca Yeliz. “İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi”. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Heining, R.B. **Creative Drama For The Classroom Teacher**. New Jersey: Westren Mechigan University Prentice, 1988.

Johnson, Colleen. “Drama and Metacognition”. **Early Child Development and Care**, cilt; 172, 2002, ss; 595–602.

Kaptan, Fitnat ve Funda Kuşakçı. “Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi”. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**. 16-18 Eylül 2002, Ankara.

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma Teknikleri**. Ankara: Tekişık Yayınları, 1998.

Kara, Ö. Tuğrul. “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama”. Erzurum Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2000

Karadağ, Engin. “Eğitim Yönetimi Ve Öğretim Yöntemleri İlişkisi Kapsamında Drama Yönteminin Değerlendirilmesi”. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.

Karadağ, Engin ve Nihat Çalışkan. **Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

Karakuş, Fazilet. “Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi”. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2000.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2000.

Karateke, Ercan. “Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademedeki 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi”. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Kazıcı, Emre. “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretimde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi”. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.

Kodaz, Ali. “Ortaöğretim 9.Sınıflarda Dil Öğretiminde Drama Yönteminin Etkililiği”. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.

Köklü, Serhat. “Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi”. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2003.

Köksal Akyol, Aysel. “Okulöncesi Eğitimde Drama ve Örnek Drama Etkinlikleri”. (Edit: Naci Aslan) **Okulöncesinde Drama ve Tiyatro**. Ankara: Oluşum Yayınları, 2003.

McNaughton, J. Marie. “Educational Drama in The Teaching of Education for Sustainability”. **Environmental Education Research**, cilt; 10, sayı; 2, 2004, ss; 139-155.

M.E.B. **İlköğretim Okulu Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 2004.

----- **İlköğretim Okulu Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 2005.

----- **İlköğretim Okulu Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 2006.

Metin, Gülçin. “Dramanın 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi”. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1999.

Morgül, Mahiye. **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba**. Ankara: Kök Yayıncılık, 1999.

Nas, Recep. **Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi, 2003.

O’Hara, Michael. “Drama in Education: A Curriculum Dilemma”. **Theory Into Practice**, cilt; 23, sayı; 4, 1984, ss; 314-320.

Okvuran, Ayşe. “Drama Öğretmeninin Yeterlilikleri”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt; 36, sayı; 1-2, 2003, ss; 81-87.

-----, “Okulöncesi Dönemde Yaratıcı Drama”.

http://www.turkceciler.com/drama_egitimi/okul_onesi_yaratici_drama.html

(Erişim Tarihi: 09.10.2008).

O'Neill, Cecily. “Imagined Worlds in Theatre And Drama”. **Theory Into Practice**, cilt; 24, sayı; 3, 1985, ss; 158-165.

O'Neill, Cecily ve Alan Lambert. **Drama Structures, A Practical Handbook For Teachers**. London: Stanley Thornes Ltd. 1990.

Ömeroğlu, Esra. “Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocuklara Sözel Yaratıcılıklarını Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi”. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1990.

Önder, Alev. **Yaparak Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 2000.

Özdemir, Emin. (1965). **Uygulamalı Dramatizasyon**. İstanbul: Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları, 1965.

Özdemir, Lütfü. “Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi”. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2003.

Özsoy, Nesrin. “Yaratıcı Dramanın Matematik Öğretiminde Bir Yöntem Olarak Kullanılması”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. sayı: 300, 2003, ss;23-26.

Öztürk, Ali. **İlköğretimde Drama**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2007.

Rıza, E. Tahir. “İlköğretim Türkçe Derslerinde Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. sayı: 6, 1999, ss. 1-12.

Ruhi, Şükriye. “Dil Öğretimi Felsefesi”. **Dil Bilim Araştırmaları**. Ankara: Hitit Yayınevi, 2003.

Sağlam, Tülin. “Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı”. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1997.

San, İnci. “Eğitsel Yaratıcı Drama: Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin”. **ASSİTEJ Türkiye Merkezi Semineri**. Ankara: 1992.

-----, “Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama”. **Yeni Türkiye Dergisi**, cilt: 2, sayı: 7, 1996, ss:148-161.

-----, “Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü”. **II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi**. Ankara: ATAUM, 1998.

-----, “Sanat Eğitiminde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama”. (Edit.: Ömer Adıgüzel) **Yaratıcı Drama 1985-1995-Yazılar İçinde**. Ankara: Naturel Yayıncılık, 2002.

Selimbacaoğlu, Ayşegül. “Drama ve İlköğretimde Dramanın Önemi”. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. Malatya, 2004.

Selvi, Kıymet. “Eğitimde Yaratıcı Drama Yöntemini Uygulama İlkeleri”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt: 13, sayı:2, 2003, ss: 181-188.

Sezer, Türker. “Okul Öncesi Eğitimi Alan Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisinin İncelenmesi”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.

Slade, Peter. **Child Play**. London: Cambridge University Press, 1995.

Soner, Serpil. “İlköğretim Matematik Dersi Kesirli Sayılarda Toplama-Çıkarma İşleminde Drama Yöntemi İle Yapılan Öğretimin Etkililiği”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2005.

Spolin, Viola. **Improvisation For The Theatre**. USA: Northwestern University Press, 1987.

Tilbe, Satı. “Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Türkçe Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi”. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Topcu Kösa, Ayten. “Görsel Sanatlar Eğitiminde Bir Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama”. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.

Üstündağ, Tülay. “Günümüzün Eğitiminde Dramanın Yeri”. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. 1994.

----- . “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiyeye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi”. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1997.

----- . “Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri”. **Eğitim ve Bilim**. Cilt 22, Sayı 107, 1998.

----- . “Yaratıcı Dramayla Anlama ve Anlatma”. **Yaşadıkça Eğitim**. sayı: 80, 2003, ss: 35-38.

----- . **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara: Pegema Yayıncılık, 3.Baskı, 2005.

Uygun, Selçuk. “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumları Türkçe Programının Değerlendirilmesi”. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1996.

Vukelich, Carol. “Play And Assessment: Young Children’s Knowledge Of The Functions Of Writing”. **Childhood Education**. Vol: 68, 1992, p: 202-207.

Yalım, Nilgün. “İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi İle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi”. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005.

Yılmaz, Gülçin. “Fen Bilgisi Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımı”. Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.

<http://www.anadoluarastirma.com/?p=130> (Erişim Tarihi: 12.08.2009)

EKLER

EK1. Belirtke Tablosu

EK2. Taslak Olarak Hazırlanan Başarı Testi

EK3. Ön-Test ve Son-Test Başarı Testi

EK4. İzinler

EK5. Yaratıcı Drama İle İşlenen Ders Planları

EK6. Öğrenci Çalışmaları

EK7. Öğrenci Çalışmaları Hakkında Öğretmen Görüşü

EK 1 – BELİRTKE TABLOSU

KONULAR	KAZANIMLAR							
	Kurum ve yer isimlerinin büyük harfle başlaması gerektiğini kavrar.	İsmi hallerini kavrar.	Sıfatları kavrar.	Olayın olduğu zamanı belirler.	Nokta ve soru işaretlerini yerinde kullanır.	“de”, “ki” ve “mi” eklerini ayrı yazar.	Ekleri kullanarak yeni kelimeler türetir.	TOPLAM
“de”, “ki” ve “mi” Eklerinin Ayrı Yazımı						X		1
Nokta ve Soru İşaretinin Kullanımı					X	X		2
Kurum ve Yer İsimlerinin İlk Harflerinin Büyük Yazılması	X							1
İsmi Halleri		X						1
Yapım Ekleri							X	1
Sıfatlar			X					1
Eylemde Zaman				X				1
TOPLAM	1	1	1	1	1	2	1	8

EK 2 – TASLAK OLARAK HAZIRLANAN BAŞARI TESTİ

Adı / Soyadı:

Sınıfı :

Numarası :

Sevgili öğrenciler;

Bu testin amacı sizlerin bu temada öğrendiğiniz dilbilgisi kuralları ile ilgili başarınızı ölçmektir. Testte toplam 46 soru vardır. Her soru için verilen 4 seçenekten doğru olanı bularak cevap kâğıdına işaretleyiniz. Cevaplama için toplam süre 60 dakikadır.

Başarılar...

Emine SELMANOĞLU

SORULAR

1. Cümlelerin hangisinde büyük harfle yazılması gereken kelime küçük harfle yazılmıştır?

- A) Bu seneki yarışlarda da Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulu birinciliği kimseye kaptırmadı.
- B) Türkiye Büyük Millet Meclisi 23 Nisan 1920 yılında açıldı.
- C) Milli Eğitim Bakanlığı geçen sene her okula bilgisayar yardımı yaptı.
- D) Düzce belediyesi, yardımı ihtiyacı olan ailelere dağıttı.

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Keban Barajı, Fırat Nehri üzerindedir.
- B) Karadeniz bölgesi her mevsim yağış alır.
- C) Yurdumuzun en büyük ovası, Konya Ovası'dır.
- D) Sanayinin en çok geliştiği bölge Marmara Bölgesi'dir.

3. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde büyük harf kuralına uyulmuştur?

- A) Türkiye'nin başkenti ankara'dır.
- B) İzmir, türkiye'nin 3. büyük şehridir.
- C) Annemlerle İstanbul'da Bağdat Caddesi'nde yürüdük.
- D) Teyzemler Gül sokak'ta oturuyorlar.

4. Aşağıdaki tümcelerin hangisinin sonuna soru işareti getirilmelidir?

- A) Akşam oldu mu eve döneriz
- B) Güzel mi güzel bir kızları var
- C) Bana mı söyledin, anlamadım
- D) Ne zaman söylemiş

5. Aşağıdaki tümcelerin hangisinin sonunda yanlış noktalama işareti bulunmaktadır?

- A) İstedğin kitap bu muydu?
- B) Seni çok bekledim.
- C) Kardeşimle uzun uzun dertleştik.
- D) Nerede oturduğunu bilmiyordum?

6. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde noktalama işareti yanlış kullanılmıştır?

- A) Güven, tiyatroya ne zaman gideceksin?
- B) Eyvah, ödevlerimi evde unuttum.
- C) Büyüklere saygı, küçüklere sevgi duymalıyız.
- D) İyi evlat, iyi yurttaş, iyi insan olmanın yolu budur.

7. Aşağıdaki tümcelerden hangisinin sonuna nokta getirilmelidir?

- A) Onu daha önce tanıyor muydun
- B) Babam bana dedi ki
- C) Tanımadığın kişilerle konuşmamalısın
- D) Ah, çok üzüldüm

8. Aşağıdaki tümcelerden hangisinin sonuna soru işareti getirilmelidir?

- A) Hava soğudu mu ayağımızı sıcak tutmalıyız
- B) Yeni aldığın ayakkabı mı su çekiyor
- C) Ucuz mu aldı, pahalı mı aldı bilmiyorum
- D) Buzların erimesiyle birlikte seller geldi

9. Aşağıdaki tümcelerden hangisinin sonuna farklı bir noktalama işareti getirilmelidir?

- A) Koştı mı herkesi geçer
- B) Geldi mi gelmedi mi bilmiyorum
- C) Ev yeşil mi yeşildi
- D) Adam ihtiyar mı

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki “ki” ayrı yazılması gerekirken bitişik yazılmıştır?

- A) Sendeki kalemi beğendim.
- B) Bahçedeki kuş gökyüzüne doğru kanat çırparak uçtu.
- C) Baktığı yollar açılmış, hemen arabasına koştu.
- D) Çantasındaki cüzdanı çıkartırken gözlüğü yere düştü.

11. Tümcelerin hangisinde “ki” bağlaç görevindedir?

- A) Kitabını getir ki çalışalım.
- B) Yüzündeki güzellik eksilmesin.
- C) Dolaptaki elbise senin mi?
- D) Benim çantam seninkinden güzel!

12. Aşağıdakilerden hangisinde “mi” ekinin yazılışı ile ilgili yazım yanlışı vardır?

- A) Babam konuştu mu herkes susardı.
- B) Köpeği de zincire mi vurmuşlar?
- C) Leylekler ilkbaharda gelir mi?
- D) Türk sporcular hızlı mı hızlı koşuyorlardı.

13. “mi” aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- A) Okuldan ayrıldı mı ağlıyor.
- B) Bahar geldi mi her yer canlanır.
- C) Tatil dendi mi ne yapacağımı şaşırıyorum.
- D) O, eve geldi mi?

14. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Bu romanı sen de okumalısın.
- B) Kasalarda ki meyveleri bitirmişler.
- C) Balıklar yalnız suda mı yaşar?
- D) Sendeki kalemler bendekinden güzel.

15. Tümcelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Demetler de İzmit’te kaldı.
- B) Gelenede, gidenede kızdı.
- C) Okulda kimse yok.
- D) Teyzem düğüne de katıldı.

16. “de” bağlacı aşağıdaki tümcelerin hangisinde “diğerleri gibi” anlamında kullanılmıştır?

- A) Sabahtan beri ağladı da ağladı.
- B) Bu gümüş de çürümüş sanki.
- C) Geldim de sizi evde bulamadım.
- D) Çalıştım da başarmadım.

17. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde adın “-de” durumunda bulunan sözcük yoktur?

- A) Elde avuçta durmazdı.
- B) Köyde hayat daha güzeldi.
- C) Gelmiş de bize haber vermemiş.
- D) Cebinde parası yoktu; ama gönlü zengindi.

18. Aşağıdaki tümcelerden altı çizili sözcüklerden hangisi adın “i” durumundadır?

- A) Sevgi değerlerin en büyüğüdür.
- B) Bilgi satılmaz, alınır.
- C) Görgü eğitimle kazanılır.
- D) Çocuğu gören kucaklıyordu.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yönelme eki almış sözcük vardır?

- A) Annem kapıyı açınca çığlık attı.
- B) Dün yolda yürürken onu gördüm.
- C) Annem kirli çamaşırları sepete koydu.
- D) Babam beni okuldan almaya geldi.

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden fazla ismin hal eki kullanılmıştır?

- A) Annem telefonu kapatıp oturdu.
- B) Arkadaşımın gönderdiği mektubu aldım.
- C) Kalemî bana verip sınıftan çıktı.
- D) Çaydanlıktaki su fokur fokur kaynıyordu.

21. Tümcelerde geçen altı çizili sözcüklerden hangisi yapım eki almamıştır?

- A) Her zaman çok düzenli çalışır.
- B) Salonun duvarlarında değişik resimler vardı.
- C) Sınavda başarılı olacağına inanıyor.
- D) Yakında yolculuğa çıkacağız.

22. Aşağıdaki sözcüklerin hangisi “-lik” ekiyle türetilmemiştir?

- A) yazlık B) sözlük C) balık D) tuzluk

23. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi birden çok yapım eki almıştır?

- A) kitapçıya B) demircilik C) anahtarcı D) gözlükten

24. “O siyah saçlı, mavi gözlü güzel bir çocuktı.” tümcesinde hangi sözcükler ön ad olarak kullanılmıştır?

- A) siyah-mavi-bir
- B) o-siyah-çocuktı
- C) gözlü-güzel-bir
- D) siyah-gözlü-bir

25. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde birden fazla ön ad bulunmaktadır?

- A) Tozlu yollardan geçerek dereye ulaştık.
- B) Kime, hangi konuşmayı vereceğimizi kararlaştırdık.
- C) Bazı çiçekler suyu sever.
- D) Yıldızlı bir geceyi seyretmek güzeldir.

26. “Dün akşam gökyüzünü parlak yıldızlar doldurmuştu.” tümcesinde “parlak” ön adı hangi adın özelliğini belirtmektedir?

- A) akşam
- B) gökyüzü
- C) yıldızlar
- D) dün

27. “Sevimli çocuk, ağaçlı yoldan, kuş seslerini dinleyerek büyük konağa doğru gitti.” tümcesinde kaç tane ön ad olan sözcük vardır?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

28. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde eylem farklı bir zamanı belirtmektedir?

- A) Hediye vermeyi severim.
- B) Her sabah süt içerim.
- C) Bunu bana annem almış.
- D) Sana hep yardımcı olurum.

29. Hangi tümcede eylem henüz gerçekleşmemiştir?

- A) Akşam sinemaya gideceğiz.
- B) Kahvaltı için teyzemi çağırdık.
- C) Akşamüzeri çok acıktım.
- D) Dün sabah bize gelmiş.

30. Tümcelerın hangisinde belirtilen eylem anlatımdan sonra gerekleŖecektir?

- A) Birlikte salona geçtiler.
- B) Tatilde İzmir'e gideceğiz.
- C) YaŖadıklarını herkese anlatmış.
- D) Sabahtan beri onu bekliyorum.

31. Hangi tümceyi tamamlayacak olan eylemin zamanı diğerklerinden farklı olur?

- A) Dn ablamla tiyatroya
- B) Yarın karne
- C) Ali'yi bir hafta önce
- D) Bize geçen yıl

32. Tümcelerın hangisinde eylemin zamanı diğerklerinden farklıdır?

- A) Duyduklarını heyecanla anlattı.
- B) Minik tavŖan aniden yola fırladı.
- C) Dolabın kapağını açık bıraktı.
- D) Davranışlarını durmadan eleŖtiriyor.

33. Hangi tümcede eylem yapılmış bitmiştir?

- A) Yarın dedemle birlikte köye gideceğiz.
- B) Bahçedeki iekleri suladım.
- C) Yelda kütüphanede ödevlerini yapıyor.
- D) Baran çok iyi koŖar.

**“Yazın ortasında istersen bahar,
Bir gün ormanda kal akŖama kadar.
Tertemiz bir hava dolar içine,
Her yerde hoŖ kokar iek reçine.”**

34. Verilen dörtlükte aşağıdakilerden hangisinden söz edilmemektedir?

- A) Yazın ortasında baharı isteme
- B) Tertemiz bir hava isteme
- C) Her yerde ek kokularını isteme
- D) Cıvıı cıvıı kuş sesleri

35. Yukarıdaki dörtlüğe bir başlık konulması istenseydi aşağıdakilerden hangisi uygun olmazdı?

- A) Orman Yangını
- B) Ormanın Yararları
- C) Ormanı Sev
- D) Ormana Koş

Köylüler ekinlerine zarar verdiğini düşündükleri leyleklerden kurtulmak için are ararlar. Sonunda leylekleri zehirleyerek öldüren köylüler ürünlerini kurtardıklarını dşnrken yılanların istilasına uğrarlar. Bin bir güçlüklerle yılanları yok eden köylüler rahat nefes aldık derken, bu sefer de fareler köyü esir alırlar. Köylüler farelerle mücadeleye başlarlar. Fareleri yok edeler mi bilemem; ama farelerden sonra ne ile karşılaşacaklarını şimdiden düşünmeye başlasalar iyi olur.

36. Parçaya göre leylekler yok olunca yılanların ortaya çıkması, yılanlar yok olunca farelerin ortaya çıkmasının nedeni aşağıdakilerden hangisi ile ilgilidir?

- A) Ekolojik dengenin bozulması
- B) Ekinlerin hasat edilmesi
- C) Hayvanların a kalması
- D) Ormanların yok olması

37. Parçada vurgulanan düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Canlıların ortak özellikleri
- B) Doğadaki canlıların bulundukları çevreye etkileri
- C) Canlıların insanlara ettikleri
- D) Çevremizde yaşayan canlılar

38. Parçaya bir başlık koyulmak istenirse aşağıdakilerden hangisi uygun olmaz?

- A) Ekolojik Denge
- B) Zararlılar
- C) Çevre ve Canlılar
- D) Canlıların Zararlarından Korunma

“Aylar gelir geçer, yıllar gelir geçer

Belki rüzgârlar üşütür sizi

Bir bütünleşir bilgiyle, kültürle

Mevsimler bükemez bileğinizi”

39. Dörtlükte çocuklara seslenen şairin, çocuklardan istediği nedir?

- A) Rüzgârlara karşı korunmaları
- B) Bilgiyi önemsemeleri
- C) Bilgiye ve kültüre sahip olmaları
- D) Kültürümüzü öğrenmeleri

40. Yukarıdaki dörtlükten hangisini çıkaramayız?

- A) Bilgili ve kültürlü olmayan güçsüz kalır.
- B) Rüzgârlar çocukları üşütür.
- C) Bilgi ve kültür kişiyi güçlü kılar.
- D) İyi yetişen kişi güçlü olur.

Bayramlarımız bizleri birbirimize bağlayan birlik, beraberlik, yardımlaşma ve dayanışma günleridir. Bu günler duyguların coştığı, dargınlıkların bittiği ve küskünlerin barıştığı bir gündür.

41. Yukarıdaki paragrafa göre bayramlarımızla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Bayramlarımız birlik beraberlik günüdür.
- B) Bayramlarımız duygularımızın coştığı gündür.
- C) Bayramlar tatlı yaptığımız gündür.
- D) Bayramlarımız dargınlıkların bittiği gündür.

42. Aşağıdakilerden hangisi paragrafın ana duygusudur?

- A) Bayramlar olmasa da olur.
- B) Bayramla ilgili değerlerimizi yaşayalım.
- C) Bayramlar hep birlikte oturmak için bir gündür.
- D) Bayramlar şeker topladığımız günlerdir.

Yaptığımız eserler çoğu zaman anlaşılmamaktadır. Eserlerimiz anlaşıldığında ise çok geç olmaktadır. Bu sefer de sanatçıyı anlamak için çaba harcamaktadırlar. Oysa eserlerini anlamak için sanatçıyı öncelikle anlamaya çalışsalar...

43. Yukarıdaki paragrafta sanatçının şikâyetçi olduğu konu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Eserlerinin anlaşılamamış olması
- B) Eserlerine değer verilmemesi
- C) Onları anlamak için çaba gösterilmesi
- D) Eserlerine sonra değer verilmesi

44. Paragrafa göre sanatçının okurlarından isteği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Eserlerini satın almaları
- B) Öncelikle eserlerini anlamaya çalışmaları
- C) Sergilere katılmaları
- D) Eserlerinden önce sanatçıyı anlamaları

“Zamanla nasıl değişiyor insan!

Hangi resmime baksam ben değilim.

Nerede o günler, o şevk, o heyecan?

Bu güler yüzlü adam ben değilim.”

45. Yukarıdaki dizelerin yazarı hangi duyguyu yaşıyor olabilir?

- A) Geçmişe özlem
- B) Pişmanlık geleceğe
- C) Hasret
- D) Sevinç

46. “Nerede o günler, o şevk, o heyecan?” dizeleri hangi duyguyu ifade etmektedir?

- A) Korku
- B) Sevinç
- C) Heyecan
- D) Özlem

EK 3 – ÖN-TEST VE SON-TEST BAŞARI TESTİ

Adı / Soyadı:

Sınıfı :

Numarası :

Sevgili öğrenciler;

Bu testin amacı sizlerin bu temada öğrendiğiniz dilbilgisi kuralları ile ilgili başarınızı ölçmektir. Testte toplam 25 soru vardır. Her soru için verilen 4 seçenekten doğru olanı bularak cevap kâğıdına işaretleyiniz. Cevaplama için toplam 30 dakikadır.

Başarılar...

Emine SELMANOĞLU

SORULAR

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Keban Barajı, Fırat Nehri üzerindedir.
- B) Karadeniz bölgesi her mevsim yağış alır.
- C) Yurdumuzun en büyük ovası, Konya Ovası'dır.
- D) Sanayinin en çok geliştiği bölge Marmara Bölgesi'dir.

2. Aşağıdaki tümcelerden hangisinin sonuna nokta gelmelidir?

- A) Onu daha önce tanıyor muydun
- B) Babam bana dedi ki
- C) Tanımadığın kişilerle konuşmamalısın
- D) Ah, çok üzüldüm

3. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde adın “de” durumunda bulunan sözcük yoktur?

- A) Elde avuçta durmazdı.
- B) Köyde hayat daha güzeldi.
- C) Gelmiş de bize haber vermemiş.
- D) Cebinde parası yoktu; ama gönlü zengindi.

4. Tümcelerin hangisinde “-ki” baēlaē görevindedir?

- A) Kitabını getir ki çalışalım.
- B) Yüzündeki güzellik eksilmesin.
- C) Dolaptaki elbise senin mi?
- D) Benim çantam seninkinden güzel!

5. Ařaēıdaki sözcüklerden hangisi birden çok yapım eki almıştır?

- A) kitapçıya
- B) demircilik
- C) anahtarcı
- D) gözlükten

6. Ařaēıdaki tümcelerin hangisinin sonuna soru işareti gelmelidir?

- A) Akşam oldu mu eve döneriz
- B) Güzel mi güzel bir kızları var
- C) Bana mı söyledin, anlamadım
- D) Ne zaman söylemiş

7. Ařaēıdakilerden hangisinde “mi” ekinin yazılışı ile ilgili yazım yanlışı vardır?

- A) Babam konuştumu herkes susardı.
- B) Kpeēi de zincire mi vurmuşlar?
- C) Leylekler ilkbaharda gelir mi?
- D) Türk sporcular hızlı mı hızlı koşuyorlardı.

8. Ařaēıdaki tümcelerin hangisinde büyük harf kuralına uyulmuştur?

- A) Türkiye’nin başkenti ankara’dır.
- B) İzmir, türkiye’nin 3. büyük şehridir.
- C) Annemlerle İstanbul’da Baēdat Caddesi’nde yürüdük.
- D) Teyzemler Gl sokak’ta oturuyorlar.

**“Yazın ortasında istersen bahar,
Bir gün ormanda kal akşama kadar.
Tertemiz bir hava dolar içine,
Her yerde hoş kokar çiçek reçine.”**

9. Verilen dörtlükte aşağıdakilerden hangisinden söz edilmemektedir?

- A) Yazın ortasında baharı isteme
- B) Tertemiz bir hava isteme
- C) Her yerde çiçek kokularını isteme
- D) Cıvıl cıvıl kuş sesleri

10. Yukarıdaki şiire bir başlık koymak isteseydik aşağıdakilerden hangisi uygun olmazdı?

- A) Orman Yangını
- B) Ormanın Yararları
- C) Ormanı Sev
- D) Ormana Koş

11. Hangi tümceyi tamamlayacak olan eylemin zamanı diğerlerinden farklı olur?

- A) Dün ablamla tiyatroya
- B) Yarın karne
- C) Ali’yi bir hafta önce
- D) Bize geçen yıl

12. “O siyah saçlı, mavi gözlü güzel bir çocuktur.” tümcesinde hangi sözcükler ön ad olarak kullanılmıştır?

- A) siyah-mavi-bir
- B) o-siyah-çocuktur
- C) gözlü-güzel-bir
- D) siyah-gözlü-bir

13. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde noktalama işareti yanlış kullanılmıştır?

- A) Güven, tiyatroya ne zaman gideceksin?
- B) Eyvah, ödevlerimi evde unuttum.
- C) Büyüklere saygı, küçüklere sevgi duyalım.
- D) İyi evlat, iyi yurttaş, iyi insan olmanın yolu budur.

14. Aşağıdaki tümcelerden altı çizili sözcüklerden hangisi adın “i” durumundadır?

- A) Sevgi değerlerin en büyüğüdür.
- B) Bilgi satılmaz, alınır.
- C) Görgü eğitimle kazanılır.
- D) Çocuğu gören kucaklıyordu.

15. Hangi tümcede eylem henüz gerçekleşmemiştir?

- A) Akşam sinemaya gideceğiz.
- B) Kahvaltı için teyzemi çağırdık.
- C) Akşamüzeri çok acıktım.
- D) Dün sabah bize gelmiş.

16. Tümcelerde geçen altı çizili sözcüklerden hangisi yapım eki almamıştır?

- A) Her zaman çok düzenli çalışır.
- B) Salonun duvarlarında değişik resimler vardı.
- C) Sınavda başarılı olacağına inanıyor.
- D) Yakında yolculuğa çıkacağız.

17. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

- A) Bu romanı sen de okumalısın.
- B) Kasalarda ki meyveleri bitirmişler.
- C) Balıklar yalnız suda mı yaşar?
- D) Sendeki kalemler bendekinden güzel.

18. Aşağıdaki tümcelerden hangisinin sonuna farklı bir noktalama işareti gelmelidir?

- A) Koştu mu herkesi geçer ()
- B) Geldi mi gelmedi mi bilmiyorum ()
- C) Ev yeşil mi yeşildi ()
- D) Adam ihtiyar mı ()

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yönelme eki almış sözcük vardır?

- A) Annem kapıyı açınca çığlık attı.
- B) Dün yolda yürürken onu gördüm.
- C) Annem kirli çamaşırları sepete koydu.
- D) Babam beni okuldan almaya geldi.

20. Tümcelerın hangisinde belirtilen eylem anlatımdan sonra gerçekleşecektir?

- A) Birlikte salona geçtiler.
- B) Tatilde İzmir'e gideceğiz.
- C) Yaşadıklarını herkese anlatmış.
- D) Sabahtan beri onu bekliyorum.

21. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki "ki" ayrı yazılması gerekirken bitişik yazılmıştır?

- A) Sendeki kalemi beğendim.
- B) Bahçedeki kuş gökyüzüne doğru kanat çırparak uçu.
- C) Baktiki yollar açılmış, hemen arabasına koştu.
- D) Çantasındaki cüzdanı çıkartırken gözlüğü yere düştü.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden fazla ismin hal eki kullanılmıştır?

- A) Annem telefonu kapatıp oturdu.
- B) Arkadaşımın gönderdiği mektubu aldım.
- C) Kalemı bana verip sınıftan çıktı.
- D) Çaydanlıktaki su fokur fokur kaynıyordu.

23. “de” bağlacı aşağıdaki tümcelerın hangisinde diğerleri gibi anlamında kullanılmıştır?

- A) Sabahtan beri ağladı da ağladı.
- B) Bu gümüş de çürümüş sanki.
- C) Geldim de sizi evde bulamadım.
- D) Çalıştım da başarmadım.

Köylüler ekinlerine zarar verdiğini düşündükleri leyleklerden kurtulmak için çare ararlar. Sonunda leylekleri zehirleyerek öldüren köylüler ürünlerini kurtardıklarını düşünürken yılanların istilasına uğrarlar. Bin bir güçlüklerle yılanları yok eden köylüler rahat nefes aldık derken, bu sefer de fareler köyü esir alırlar. Köylüler farelerle mücadeleye başlarlar. Fareleri yok edeler mi bilemem; ama farelerden sonra ne ile karşılaşacaklarını şimdiden düşünmeye başlasalar iyi olur.

24. Parçaya göre leylekler yok olunca yılanların ortaya çıkması, yılanlar yok olunca farelerin ortaya çıkmasının nedeni aşağıdakilerden hangisi ile ilgilidir?

- A) Ekolojik dengenin bozulması
- B) Ekinlerin hasat edilmesi
- C) Hayvanların aç kalması
- D) Ormanların yok olması

25. Parçada vurgulanan düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Canlıların ortak özellikleri
- B) Doğadaki canlıların bulundukları çevreye etkileri
- C) Canlıların insanlara ettikleri
- D) Çevremizde yaşayan canlılar

EK 4 – İZİNLER

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

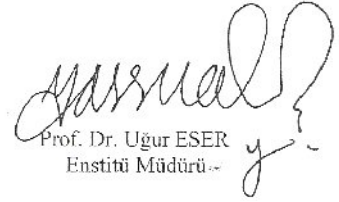
SAYI : B.30.2.ABÜ.0.E1.00.00.400- 328
KONU : Araştırma İzni

22/05/2008

DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğüne

Enstitümüz, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Emine SELMANOĞLU “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli tez çalışmasına veri sağlamak için, Düzce ili Kaynaşlı İlçesi Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulundaki 5. sınıf öğrencilerine yönelik ölçek uygulamak istemektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Uğur ESER
Enstitü Müdürü -

İl Millî Eğt. Mdl.
22/05/2008
Gönl. GÜNAYDIN SABUKOĞLU
İl Basın ve Halkla İliş. Mdl. v.

EKLER :

- 1- Araştırma Önerisi (9 sayfa)
- 2- Ölçek (6 sayfa)
- 3- Çalışma Takvimi (1 sayfa)



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.81.00.04.021/
Konu : Araştırma İzni

7643

23 Mayıs 2008

VALİLİK MAKAMINA

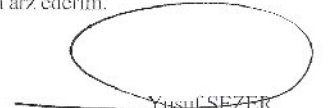
İlgi : a) Mart 2007 tarih ve 2594 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 2205.2008 Tarih ve B.30.2.ABÜ.0.E1.00.00.400/328 Sayılı Yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Emine Selmanoğlu ilgi (b) yazı eki "**İlköğretim 5. sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Öğrenci Başarısına Etkisi**" konulu araştırmada kullanılacak veri toplama aracının, "**Düzce İli Kaynaşlı İlçesi Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim okulundaki 5. sınıf öğrencilerine**" yönelik uygulama izin talebi ilgi (a) Yönerge' de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilecek (16 sayfa - 30 sorudan oluşan) araştırmanın "**İlimiz Kaynaşlı İlçesi Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulundaki 5. sınıf öğrencilerine**" yönelik, araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD' ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından müdürlüğümüze teslim edilmesi ve ilgi (a) Yönergenin 13.maddesinde belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Emine Selmanoğlu tarafından uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Yusuf SEZER
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/05/2008

Osman DEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-81-00-04.021 / 7647
Konu : Araştırma İzni

23 Mayıs 2008

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)
14280-Gölköy
BOLU

- İlgi : a) Mart 2007 Tarih ve 2594 Sayılı MEB Tebliğler Dergisinde Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 22.05.2008 Tarih ve B.30.2.ABÜ.0.E1.00.00.400/ 328 Sayılı Yazımız.
c) 20 Mayıs 2008 Tarih ve 021/ 7643 Sayılı Makam Onayı.

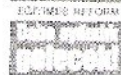
Üniversiteniz Eğitim Programları ve öğretimi Bilim Dalı Yüksek lisans programı öğrencisi **Emine Selmanoğlu** ilgi (b) yazı eki "**İlköğretim 5. sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Öğrenci Başarısına Etkisi**" konulu araştırma talebinin, **Düzce ili Kaynaşlı İlçesi Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulundaki 5.sınıf öğrencilerine** yönelik uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (c) makam onayı ile onaylı araştırma önerisi, çalışma planı, kaynakça ve anket ekte gönderilmiştir.

Adı geçen öğrenciniz **Emine Selmanoğlu**'na tebliğini, araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin **CD' ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte** müdürlüğümüze teslim edilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Yusuf SEZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- Araştırma Önerisi (9 Sayfa)
- 2- Ölçek (6 Sayfa)
- 3 Çalışma Takvimi (1 Sayfa).



EK 5 – YARATICI DRAMA İLE İŞLENEN DERS PLANLARI

Ünite Adı: Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor

Sınıf: 5. Sınıf

Çalışmanın Adı: Mahalle Sineması

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 11 Yaş, 25 Kişi

Kazanımlar:

1. Dinlediklerinden sebep-sonuç ilişkisi çıkarır.
2. Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.
3. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
4. Etkinliğin ana fikrini belirler.
5. Konuşmalarında sebep sonuç ilişkisi kurar.
6. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
7. Resim ve fotoğrafları yorumlar.

Araçlar: Renkli Fon Kartonları, El Feneri, Film Afişi ya da Görüntü Resimleri, Sandalye, Zarf, Mektup

Isınma Çalışması: (10 dk)

Öğretmen çocuklarla birlikte iç içe geçmiş iki halka oluşturur. İç içe geçmiş olan halkadaki çocukların yüzlerini birbirlerine dönük olacak şekilde düzenler. Çocuklar bir müzik beraberinde ters yönlerde yürürler. Lider müziği durdurduğu zaman çocuklar karsısında olan arkadaşlarına “Merhaba” derler. Daha sonra karsısındaki arkadaşlarının ellerini sıkarak “Nasılsın?” derler. Bu oyun vücutlarının çeşitli yerleriyle (burun, kol, bacak, ayak, dirsek vb) ve tanışma diyaloglarıyla sürdürülür. Daha sonra çocuklar bu oyunu koşarak oynarlar.

Asıl Çalışma: (55 dk)

Vizyondaki filmlerin afişleri çocukların ellerinde gezdirilir ve öğrenciler konuşturulur. (10dk) Öğretmen “Hiç sinemaya gittiniz mi? Gittiyseniz hangi film ya

da filmleri izlediniz? Peki, bu filmleri nerede izlediniz?” soruları sorulur ve çocuklardan ‘sinema’ sözcüğü alınır. “ ‘Küçük Balık Nemo’ filmini izleyen var mı?” diye sorulur ve istekli öğrencilerden Nemo’nun başından geçen bir olayı anlatmaları beklenir. (10 dk) Sınıf ortamı sinema şeklinde hazırlanır. Öğrenciler anlattıktan sonra lider yerine oturur ve elindeki biletleri dağıtmaya başlar.

Biletini alan öğrenciler, seçilen bir başka öğrenci tarafından elindeki fenerle yerlerini gösterir. Bütün öğrenciler biletini aldıktan sonra lider rol dağılımını yapar. İlköğretim 5.Sınıf Türkçe kitabındaki “Mahalle Sineması” parçasında belirtilen 1 numaralı yere gelinceye kadar canlandırılır. (15 dk) Bu kısımda fotoğraf karesi öğretmen tarafından uygulanır. “Bundan sonra ne olsun?” sorusu sorulur ve cevaplar alınır. (5 dk) Daha sonra doğaçlamaya devam edilir. Doğaçlama bittikten sonra postacı Kenan Amca’ya çocuklarından gelen mektubu getirir. (Öğretmen Rolde) Kenan Amca mektubu yüksek sesle okur. Mektupta çocukları Kenan Amca’dan Ankara’ya gelmesini, O’nu özlediklerini, torunun tiyatro gösterisi olduğunu ve torunun Kenan Amca’nın da gösterisini izlemesini istediği yazmaktadır. Mektup okunduğunda çocuklara Kenan Amca’ya ne yapması gerektiğini düşünmeleri istenir. (10 dk) Öğrencilerden eş olmaları ve eşleriyle karşılıklı olacak şekilde sıralanmaları istenir. (Bilinç Koridoru) Öğrencilerin oluşturduğu yoldan Kenan Amca geçer ve fikrini söyler. Nedenini açıklar. (5 dk) Öğrencilerden çember olmaları istenir ve otururlar.

Değerlendirme: (15 dk)

1. Oyunda yaptıklarını öğrencilerden kısaca anlatmaları istenir.
2. Oyunda yapılanların nedenlerini açıklamaları istenir.
3. Oyunun ana fikri sorulur.
4. Oyunla ilgili çıkarımları sorulur.
5. Bu oyunda neler hissettikleri hakkında görüşleri alınır.

Ünite Adı: Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor

Sınıf: 5. Sınıf

Çalışmanın Adı: Zaman Ekleri (Geçmiş, Şimdiki, Gelecek ve Geniş Zaman)

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 11 Yaş, 25 Kişi

Kazanımlar:

1. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
2. Yazılarını mantıksal bir bütünlük içinde yazar.
3. İçinde bulunulan zamanda yapılan işleri anlatırken şimdiki zamanın kullanıldığını kavrar.
4. Geçmiş zamanda yapılan ve içinde bulunduğumuz zamanda bitmiş olan işleri anlatırken geçmiş zamanın kullanıldığını kavrar.
5. Her zaman yaptığımız işleri anlatırken geniş zamanın kullanıldığını kavrar.
6. Gelecek zamanda yapılacak olan işleri anlatırken gelecek zamanın kullanıldığını kavrar.

Araçlar: Renkli Fon Kartonları, Okuma Materyali, Müzik Çalar

Isınma Çalışması: (10 dk)

Öğrencilerden sınıfta istedikleri bir yerde ayakta durmaları istenir. Kilitlen – açıl dansını oynamak için kollarını göğsünde çapraz yapmaları ve ayaklarını da omuz genişliğinde açıp yere sağlam basmaları söylenir. Öğretmen tarafından müzik verilir. (Sertab Erener’den “Every Way That I Can” şarkısı çalınabilir.) “Şimdi kollarınızı açmadan ve kıpırdamadan dans edelim. Vücudumuzun sadece üst kısmını oynatalım.” denilir. Öğrencilerin hareketleri birkaç dakika izlendikten sonra “Kollarımızdan birini açalım mı?” diye sorulur. Bir kol açılıp dans etmeye devam edilir. Daha sonra diğer kol açılır ve öyle dans edilir. Bacaklardan sadece birinin hareket ettirilmesi istenir. En son olarak iki bacağını da hareket ettirebilecekleri söylenerek istedikleri gibi sınıfın içinde müziğin ritmine uyarak dans ederler. Müziğin sesi yavaşça kısılarak çalışma bitirilir.

Asıl Çalışma: (55 dk)

Sınıftaki öğrenciler “geçmiş”, “şimdiki”, “gelecek” ve “geniş” diye 4 gruba ayrılır. Gruplar sınıfta istedikleri bir yerde toplanırlar. Öğretmen her gruba grubun ismini sorar.” Çocuklar geçmiş, şimdiki, gelecek ve geniş diye gruplara ayrıldık. Bu adlar sizin için ne anlam ifade ediyor?” diye sorulur ve cevapları alınır. (10 dk) “Zaman” kavramı buldurularak duvara bir resim asılır. (Otobüs durağında bekleyen bir çocuk ya da bir tünel.) Her grup, grubun adına göre resimle ilgili bir hikaye yazmaları istenir. (25 dk) Mesela “geçmiş” isimli grup, resmin hikayesini geçmiş zamanı kullanarak yazması. Gruplar hikaye yazma çalışmasını bitirdikten sonra hikayelerini canlandırmaları istenir. (20 dk) Her grup canlandırmasını bitirdiği zaman çalışma sonlandırılır ve öğrenciler çember şeklinde sınıfta otururlar.

Değerlendirme: (15 dk)

1. Zamanlar olmasaydı hayatımız nasıl olurdu?
2. Geçmiş zamanla ilgili bir hikaye okuduğunuzda ya da duyduğunuzda o cümledeki işlerin yapıldığı zaman hakkındaki düşünceleriniz neler? Sizce hala devam ediyor mu?
3. Şuanda biz hangi zamanı yaşıyoruz? Bunu anlatırken hangi zamanı kullanıyoruz?
4. Şimdi hep birlikte 10 yıl sonrasını düşünelim. Kaç yaşında, nerede olduğumuzu ve neler yaptığımız hayal edelim. Şuanda 10 yıl sonrasındaki hayallerimizi anlatmak istesek nasıl anlatırız? Hangi zamanı kullanırız? (İsteyen bir öğrenci hayalini anlatır.)
5. Geçmişte yaptığımız olayları anlatırken (Öğretmen susar, öğrencilerin bu boşluğu doldurmasını bekler.). Şuanda yaptığımız olayları anlatırken, ileriki zamanda yapacağımız olayları anlatırken kullanırız. Peki, her zaman yaptığımız olayları anlatırken hangi zamanı kullanırız? Sizce neden bu zamana geniş zaman adı takılmıştır? Siz olsaydınız hangi ismi verirdiniz?
6. Öğrencilerden yapılan çalışmalarla ilgili duygu ve düşünceleri alınır.

Ünite Adı: Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor

Sınıf: 5. Sınıf

Çalışmanın Adı: “de”, “ki” ve “mi”nin Ayrı Yazılması

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 11 Yaş, 25 Kişi

Kazanımlar:

1. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
2. Yazılarında imla kurallarını uygular.
3. “de”nin birleşik yazıldığında bulunma anlamı kattığını kavrar.
4. Ayrı yazılan “de” ve “ki”nin cümleden çıkarıldığında cümlenin anlamında bir değişiklik yapmadığını kavrar.
5. “de”, “ki” ve “mi” eklerinin hangi durumlarda ayrı hangi durumlarda birleşik yazıldığını kavrar.

Araçlar: Renkli Fon Kartonları, Okuma Materyali, Müzik Çalar

Isınma Çalışması: (10 dk)

Öğrencilere tek ve çift sayılar sırayla söylenir. Tek sayılardan bir sıra, çift sayılardan bir sıra oluşturulur. Eşlerinin, karşılarındaki arkadaşları olduğu açıklaması yapılır. Sınıfta eşleriyle birlikte istedikleri bir yere gitmeleri ve sırt sırta vermeleri istenir. Yavaş tempoyla başlayan müzik verilir. (Müzik olarak Amelim verilebilir.) Tek sayıların; çift sayıların yaptıklarının aynısını yapacaklarını, müziğin temposuna göre hareketlerini yavaş yapacaklarını ve bu hareketleri, yerlerinde durarak yapacakları söylenir. Müzikle çalışmaya başlanır ve müzikle son verilir. Eşlerin yer değiştirmeleri istenir ve çalışma tekrarlanıp sonlandırılır.

Asıl Çalışma: (55 dk)

Öğretmen tarafından “de”, “ki” ve “mi” İkizleri’ parçası anlatılır. Öğrenciler 3 gruba ayrılır. Her bir gruba, üzerinde nokta ve soru işaretleri ile kelimelerin yazılı olduğu fon kartonları dağıtılır. 1. gruba “Çocuğu, Yanında, Masada, Da, Kadın, Dondurma, Oturuyordu, Yiyordu, nokta ”; 2.gruba “Annem, Ciğeri, Yemiş, Kedi, Ne, Yemiş, Görsün, Evdeki, Ki, Geldi, nokta, soru işareti”;

3.gruba “Güzel, İşten, Merdivenlerden, Güzel, Kız, Mi, Bir, İniyordu, Geliyordu, nokta, soru işareti” yazılı olduğu kartonlar gruplara dağıtılır. Bu kartonları kullanarak “de”, “ki” ve “mi” kuralına uyan ve uymayan cümleler oluşturmaları istenir. (10 dk)

Her bir grup bu cümleleri sesli okuyup çalışmayı yaptıktan sonra gruplar arasında fon kartonları değiştirilir. Böylece her bir grubun bu kuralı yapması sağlanır. (15 dk)

En son yaptıkları cümleler ile ilgili bir hikâye oluşturmaları (15 dk) ve canlandırmaları istenir. (15 dk) Canlandırma bittiğinde öğrencilerden çember olmaları ve oturmaları istenir.

Değerlendirme: (15 dk)

1. “de”, “ki” ve “mi”nin hangi durumda birleşik hangi durumda ayrı yazıldığı öğrencilere sorulur ve cevapları alınır.
2. Birleşik yazılan “de” ve “ki”nin cümleye hangi anlamı kattığı öğrencilere sorulur ve cevapları alınır.
3. Ayrı yazılan “de” ve “ki”nin cümleye hangi anlamı kattığı öğrencilere sorulur ve cevapları alınır.
4. İçinde “mi” eki olan bütün cümlelerin sonuna soru işareti konulup konulmadığı öğrencilere sorulur.
5. Kurala uyulmadığında cümlelerin anlamında nasıl bir değişiklik olduğu sorulur.
6. Yapılan çalışmalarda neler hissettikleri sorularak öğrencilerin düşünceleri alınır.

“DE”, “Kİ” VE “Mİ” İKİZLERİ

Aynı apartmanda yaşayan “de”, “ki” ve “mi” ikizleri varmış. Bu ikizler birbirine çok benzermiş; ama aralarında büyük farklar varmış. Bu farkları anlayabilmek için onların yaşadıkları yeri iyi bilmek gerekiyormuş. Mesela “de” ikizlerinin yaşadıkları yerlerin sonunda nokta olurmuş. Eğer yaşadıkları yer soru soruyorsa da soru işareti olurmuş. Bu ikizlerin benzer yönüymüş; ama “de” ikizlerinden biri kelimelerle birlikte yaşıyormuş. Diğeri ise kelimelerle çok iyi anlaşılamadığı için onlardan uzak duruyormuş. Kelimelerle birlikte yaşayan “de”, işi yapanlara nerede bulunduklarını anlatıyormuş. Örneğin; “okul” kelimesine gelip “okulda” olduğunda bu işi yapan kişinin okulda olduğunu söylüyormuş.

Diğer ikiz “de”nin ise iki görevi varmış. Bu yüzden ikizine göre işi biraz daha zormuş. İlk görevi; cümleleri birbirine bağlamakmış. Kelimelerle anlaşılamadığı için bu görevi çok zormuş. Eylemler “de”nin bu haline acıyıp ona yardımcı oluyorlarmış. Ama huysuz “de”den de uzak durmayı ihmal etmiyorlarmış. İkinci görevi de kelimelerleymiş. Kelimeler ona hiç yardımcı olmuyorlarmış ve kendilerinden uzak tutuyorlarmış. Buna sinirlenen “de” hem onlardan uzak duruyormuş hem de onlara kendisinin de dâhil olduğu anlamını veriyormuş. Kelimler bundan pek memnun değilmiş; ama ne yapsınlar? Bu kuralı da kabul etmek zorundaymışlar.

“ki”nin ikizlerinin görevleri “de” ikizlerinin görevine benzer özellikteymiş. Bu ikizlerin de görevleri birbirinden farklıymış. Birinin görevi; çok gizliymiş. Tıpkı gizli bir ajan gibi çalışması gerekiyormuş. Sizce bu görevi ne olabilir? (Diye sorulup öğrencilerden ismin yerine geçtiği kuralı buldurulur.) Evet, isimlerin yerine geçip onları gizliyormuş. Kimse o ismin ne olduğunu bilmiyormuş; ama akıllarından neler olabileceğine dair fikirler de yürütüyorlarmış. Bu “ki” isimlerle barışıklmış. Onlarla birlikte yazılırmış. Önemli de bir özelliği varmış. Bu da kendisinden sonra çekim eklerini almasıymış. İkizinden en büyük farklılığı buymuş.

“ki”nin ikizinin işi daha kolaymış. O sadece cümleleri birbirine bağlıyormuş. Biraz sinirli olduğu için de eylemler ona yaklaşmıyorlarmış. Hep tek başına kalıyormuş ve eylemlerden ayrı yazılıyormuş. Aynı “de”nin ikizi gibi.

İkizlerin içinde en uyumsuz olanı “mi” ikizleriymiş. Hep kelimelerle ve eylemlerle anlaşılamayıp onlardan uzak dururlarmış. İkizlerden biri hep soru soruyormuş. O benim mi? Alayım mı? Okudun mu? Küstü mü? Kelimeler, soru sormasından sıkıldıkları için cümlenin sonuna soru işareti yazmayı düşünmüşler ve “Bu kadar çok soru sorduğun için sana soru işaretini veriyoruz. Soru sorduğun zaman soru işaretini de yanına alacaksın.” diye kızmışlar. Bundan korkan “mi” soru sorduğu zaman mutlaka yanına soru işaretini de çağırmış.

İkizi “mi” soru sormadığı için ona da noktayı vermişler. Bu “mi”nin görevi de cümleleri birbirine bağlamakmış. Tıpkı ikiz “ki” gibi. Eylemler ona hep yardımcı oluyorlarmış ve mutlu bir şekilde cümlenin içinde yaşıyorlarmış.

Ünite Adı: Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor

Sınıf: 5. Sınıf

Çalışmanın Adı: Şiir Yazma

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 11 Yaş, 25 Kişi

Kazanımlar:

1. Şiirin duygu ifade eden bir tür olduğunu kavrar.
2. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
3. Şiir yazar.
4. Yazdığı şiiri vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.
5. İmza atar ve anlamını bilir.

Araçlar: Renkli Fon Kartonları, Okuma Materyali, Müzik Çalar

Isınma Çalışması: (15 dk)

Sınıftaki öğrencilerin her birine A ve B harfleri verilir ve “Ayna Oyunu”nun oynanması için hazırlık yapılır. Daha önce çalışmadıkları arkadaşlarından biriyle eş olmaları istenir. A grubundaki öğrencilerin ayna, B grubundaki öğrencilerin de aynanın yansıması oldukları ve ayna ne yaparsa onların da aynısını yapmaları gerektiği söylenir. (7 dk) Aynalarla yansımalar yer değiştirilir. Çalışma, B grubu içinde tekrarlanır. (7 dk)

Asıl Çalışma: (50 dk)

Öğrenciler 7 gruba ayrılarak ders kitabındaki “Dünya Benim” şiirini okumaları beklenir. (15 dk) Sonra grumlardan, her grup için farklı kelimelerin yazılı olduğu fon kartonlarından seçmeleri için aralarından birinin gelmesi istenir. İlk kartondaki kelimeler; el, tırnak, temizlik, yıkamak, mikrop, sağlık. İkinci kartondakiler; spor, ayakkabı, koşmak, sağlık, insan, gün. Üçüncüsündekiler; çiçek, böcek, orman, doğa, sevgi, dere. Dördüncüsündekiler; savaş, Atatürk, asker, yüce, önder, cephe. Beşincisindkiler; alkol, sigara, bağımlılık, yardım, çocuk, ev. Altıncısındakiler; egemenlik, bayram, bayrak, özgürlük, millet, yaşamak. Yedincisindkiler; kalem, okul, öğretmen, ev, sınıf, zil. Öğretmen şefkat, yardım,

fakir, aç, yangın, deprem kelimelerinin kullanıldığı Hasan Sarpel'in şiirini örnek olarak okur. (10 dk)

KIZILAY

Şefkatli kucağında,
Fakirleri korursun.
Sıcak aş ocağında,
Açları doyurursun.

Yangın, deprem olunca,
Evlere su dolunca,
Engelleri aşarsın,
Yardımlara koşarsın.

Öğretmenin vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuduğu şiirden sonra öğrencilere şiirlerini fon kartonuna yazmaları için 15 dakikalık süre verilir. Gruptaki öğrencilerden şiirlerin altına imzalarını atmaları istenir. Daha sonra her grup şiirini okur ve seçilen bir şiir grup şeklinde okutturulur. (15 dk)

Değerlendirme: (10 dk)

1. Öğrencilerin çalışma ile ilgili duygu ve düşünceleri alınır.
2. Şiir okuma ve dinleme kuralları sorulur.
3. Şiir okurken nelere dikkat edildiği sorulur.
4. Şiiri metin gibi okusaydık nasıl olurdu?
5. Yazdığı şiirin ana duygusunu belirler.
6. İmza atarken neler hissettiniz?
7. İmza atarken nelere dikkat ettiniz?

Ünite Adı: Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor

Sınıf: 5. Sınıf

Çalışmanın Adı: Önadların Pekiştirilmesi

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 11 Yaş, 25 Kişi

Kazanımlar:

1. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
2. Adlardan önce gelen ve onları renk, durum, biçim, sayı vb. yönlerden tamamlayan sözcükleri bulur.
3. Sıfatların her zaman adlardan önce gelmesi gerektiğini kavrar.
4. Görsellerle sunulan bilgileri, olayları düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

Araçlar: Renkli Fon Kartonları, Resimler, Müzik Çalar

Isınma Çalışması: (20 dk)

Sınıftaki öğrencilere “kırmızı” ve “mavi” isimleri verilerek iki grup oluşturulur. Heykel çalışması için kırmızı gruba heykeltıraş oldukları, mavi gruba da heykel oldukları açıklaması yapılır. Heykeltıraşların heykellere istedikleri şekli verebilecekleri söylenir. Mavi gruptan çember olmaları, kırmızı gruptan da mavi grubun çevresinde çember olmaları istenip oyun başlatılır. Lider tarafından 2’şer dakika arayla heykeltıraşları bir sonraki heykellere geçmeleri gerektiği söylenir. Bu çalışma heykeltıraşların kendi heykellerine gelinceye kadar devam ettirilir. Heykeltıraşlara “Heykelleriniz nasıldı? Şimdi nasıl olmuş?” soruları sorulur ve cevapları alınır. Heykellerle heykeltıraşlar yer değiştirir. Çalışma aynı şekilde oynanır.

Asıl Çalışma: (50 dk)

Sınıf, 5 gruba ayrılır. Kırık bir sandalye, kulplu bir bardak, yırtık bir kazak, yelkenli bir tekne ve dalgalı deniz resimlerinin olduğu fon kartonlarından birer tane her bir gruba verilir. Bu resimlerde neler gördükleri sorulur ve cevapları alınır. (5 dk) Bu nesnelerin özelliklerinin neler olduğu sorulur. Mesela; “Nasıl bir sandalye?”, “Teknenin nesi var?” gibi. Resimlerin altına bu özellikleri yazmaları istenir. (10 dk)

Özelliklerin de olduğu bir hikaye oluşturmalarını (15 dk) ve bu hikayeyi en az 3 fotoğraf karesi ile anlatmaları istenir. Bir grup fotoğraf karelerini gösterirken diğerk gruplar da izler. (10 dk) Bütün gruplar çalışmayı bitirdikten sonra çember şeklinde otururlar.

Lider, bir önad ve ad söyleyip, herkesin sırayla bu tamlamaya bir önad eklemeleri istenir. Hata yapan öğrencilere doğrusu buldurulur. (10 dk)

Değerlendirme: (10 dk)

1. Önadların görevi nedir?
2. Önadları yazarken nelere dikkat etmeliyiz?
3. Önadlarla ilgili örneklerin verilmeleri sağlanır.
4. Yapılan çalışmalardaki duygu ve düşünceleri alınır.

Ünite Adı: Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor

Sınıf: 5. Sınıf

Çalışmanın Adı: Yapım Ekleri ve Adın Halleri

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 11 Yaş, 25 Kişi

Kazanımlar:

1. Konuşmasında söz varlığını kullanır.
2. Ekleri kullanarak yeni kelimeler üretir.
3. Ada gelen hal eklerini kavrar.
4. Hal eklerinin ada hangi anlamlar kattığını kavrar.

Araçlar: Renkli Fon Kartonları, Okuma Materyali, Müzik Çalar

Isınma Çalışması: (10 dk)

Müzikle birlikte herkes mekanın içinde dolaşır. Müziğin sesi kısıldığında liderin parmağıyla gösterdiği sayı kadar kişi bir grup oluşturur. (Örneğin; lider parmağıyla 4 sayısını gösterdiğinde 4 kişilik grup oluşturulur.) Müzikle birlikte çalışma başlatılır ve müzikle birlikte çalışma bitirilir. (Sezen Aksu'nun "Şinanay" isimli şarkısı kullanılabilir.)

Asıl Çalışma: (60 dk)

Öğrenciler simitçi, kalemlik, kömürlük, izci ve sütçü diye gruplara ayrılır. Her grup sınıfta istediği bir yere oturur. Daha önceden üst kartona isimlerin, alt kartona da yapım eklerinin yazılmış olduğu çarkıfelek duvara asılır. Gruplardan bir kişinin gelip çarkı döndürmesi ve yapım ekiyle türetilmiş bir kelimeyi seçmesi beklenir. Her grubun farklı bir kelimeyi seçmesine dikkat edilir. Gruplardan seçilen kelimelerin hem isim halini hem de yapım eki aldıktan sonraki şekillerini grup olarak göstermeleri istenir. (10 dk)

Adın hallerinin bulundukları resimli kartonlar duvara asılır. (Adın yalın hali için sadece mavi masa resmini, belirtme için birçok masa arasından mavi masayı gösteren resmi, yönelme için birçok masa arasından mavi masaya doğru giden bir kediyi, bulunma için mavi masada oturan bir kediyi ve ayrılma için de mavi masadan

atlayıp giden bir kedinin bulunduğu resimler.) Öğrencilerden resimleri incelemeleri ve resimlerde neler anlattığını düşünmeleri için 10 dakikalık süre verilir. Her gruptan isteyen bir öğrencinin düşünceleri alınır. Öğretmen “Evet çocuklar, bu resimlerde adın halleri anlatılıyor. Şimdi sizin seçeceğiniz resimlerde adın hangi halini anlatan resim olduğunu bulalım.” deyip gruplardan istekli öğrencilerden birinin gelip ters çevrilmiş resimlerden birini seçmesi beklenir. Gruplar resimlerini incelerler ve adın hangi halinin onlarda olduğunu söylerler. Öğretmen gruplardaki resimlerin devamında neler olabileceğini düşünmeleri için 15 dakikalık süre, canlandırmaları için de her bir gruba 5'er dakikalık süre verilir. Her bir grup çalışmasını tamamladıktan sonra çember biçiminde oturulur.

Değerlendirme: (10 dk)

1. Yapım eklerinin görevleri nelerdir? Kelimelere geldiklerinde kelimeleri nasıl bir değişikliğe uğratırlar?
2. Hangi yapım eklerini öğrendik? Yapım ekleri ile ilgili örnek vermeleri istenir.
3. Adın halleri nelerdir?
4. Adın hallerinin ekleri nelerdir? Adın hangi halinde kullanılıyorlar?
5. Bu ekler, kelimeyle birlikte yazıldığında kelimeye nasıl bir anlam kazandırıyor?
6. Yaptığımız çalışmalarda neler hissettiniz?

Ünite Adı: Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor

Sınıf: 5. Sınıf

Çalışmanın Adı: Atık Madde

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 11 Yaş, 25 Kişi

Kazanımlar:

1. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
2. Konuşmasında söz varlığını kullanır.
3. Davetiye veya tebrik kartı yazar.
4. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır.
5. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.

Araçlar: Renkli Fon Kartonları, Okuma Materyali, Müzik Çalar

Isınma Çalışması: (10 dk)

Hayvan taklitleri yaparak en sevdikleri oyuncakların isimlerini heceleterek istedikleri arkadaşlarına gitmeleri istenir. Sınıftaki bütün öğrencilere bu uygulama yaptırıldıktan sonra herkese numara verilip aynı numaralar bir araya toplanırlar. Grup şeklinde istedikleri bir yere oturmaları sağlanır. Gözlerini kapatıp öğretmeni dinlerler. Öğretmen “Yemyeşil bir doğadasınız. Kuşların sesini, cıvıl cıvıl ötüşlerini duyuyorsunuz. Rüzgârın yüzünüze vuran o serinliğini hissediyorsunuz. Derin bir nefes alıyorsunuz ve havanın mis gibi kokusunu içinize çekiyorsunuz. Birden bu kokunun içinde farklı kokular olduğunu algılıyorsunuz. Bu kokuların neler olduğunu anlamaya çalışıyorsunuz.” der. 2 – 3 dakika bekledikten sonra gözlerini açmaları istenir. “Burnunuza gelen kokular nelerdi? Bu kokuları algıladığınızda neler hissettiniz?” soruları sorulduktan sonra konuşmak isteyen öğrencilerden soruların cevapları alınır.

Asıl Çalışma: (60 dk)

Öğrencilerin önüne artık materyaller; gazoz kapakları, artık kumaşlar, pul, keçeli kalemler, tel, ağaç dalları, çıta parçaları, yapraklar, boncuklar, ipler, artık renkli kâğıtlar, dikiş iğneleri ve yapıştırıcılar konulur. “Bu malzemeleri kullanarak

sizden yeni bir şey üretmenizi bekliyorum. Neler yapabileceğinizi grup arkadaşlarınızla düşünüp karar verebilirsiniz. Bakalım neler üreteceksiniz.” denir. Grupların arasında dolanarak neler yaptıkları gözlemlenir. (20 dk) Çalışma bittikten sonra kendilerini kullandıkları atık maddelerin yerine koymaları istenir. Hangi aşamalardan geçerek bu hale geldiklerini grup olarak dramatize etmelerini beklenir. 15 dk düşünmeleri için, 15 dk da canlandırmaları için verilir. Gruplar arasında ürettikleri ürünlerin değiştirilmesi istenir. Her grubun ürünü ortaya koyan gruba ürünle ilgili bir tebrik kartı yazmaları beklenir. (10 dk) Bütün gruplar çalışmalarını bitirdikten sonra çember şeklinde otururlar.

Değerlendirme: (10 dk)

1. Yeni bir şey üretmek nasıl bir duygu?
2. Bu çalışmada atık madde olduğunuzda neler hissettiniz?
3. Kendinizi oluşturduğunuz yeni ürünün yerine koyduğunuzdaki duygularınız nelerdir?
4. Tebrik kartını yazarken nelere dikkat ettiniz?
5. Çalışma ile ilgili duygu ve düşüncelerinin alınması.
6. Yaptığımız çalışmalarda neler hissettiniz?

Ünite Adı: Eğitsel Sosyal Etkinlikler ve Spor

Sınıf: 5. Sınıf

Çalışmanın Adı: Afiş Hazırlama

Süre: 2 Ders Saati

Grup: 11 Yaş, 25 Kişi

Kazanımlar:

1. Üstlendiği role uygun konuşur.
2. Bilgi vermek amacıyla konuşur.
3. Konuşmalarında sebep – sonuç ilişkisi kurar.
4. İçinde bulunduğu duruma uygun olarak konuşur.
5. Dinlediği konulara ilişkin sorular sorar ve sorularlara cevap verir.
6. Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

Araçlar: Renkli Fon Kartonları, Müzik Çalar, Boya Kalemleri

Isınma Çalışması: (10 dk)

Öğrencilerden çember olmaları ve müziğin sesinin yüksekliğine göre koşmaları istenir. (Hadise'nin 'Düm Tek Tek' parçası verilebilir.) Müzik ilk olarak sesi yüksek bir şekilde çalınır ve öğrencilerden hızlı koşmaları beklenir. Müziğin sesi kısılır ve biraz dinlenmeleri sağlanır. İkinci olarak müziğin sesinin yüksekliğine göre hem hızlı koşmaları hem de hızlı bir şekilde el çırpmaları istenir. Eğer müzik yavaşsa yavaş koşmaları ve el çırpmaları beklenir. Son olarak sırasıyla müziğin sesinin yüksekliğine ya da alçaklığına göre koşmaları, el çırpmaları ve başlarını sallamaları istenir. (10 dk)

Asıl Çalışma: (60 dk)

Öğretmen tarafından “Evet, sevgili seyirciler! 2008 Olimpiyatları için İstanbul'dayız. Organizasyon harika! İstanbul'dan, Türkiye'den ve Dünya'nın dört bir yanından gelen seyirciler harika! Bütün bu güzelliğe eşlik eden hava da harika! Buradan görebildiğim kadarıyla oyuncularımız biraz sonra koşulacak olan 100 m. koşusu için ısınıyorlar. Teknik direktörümüz hemen yanlarında. Koşu için son

taktikleri veriyor. Evet, sevgili seyirciler, stadın içinde olan arkadaşım Bayram şu anda sporcularla röportaj ayarladığını söylüyor. Hemen O'na bağlanıyoruz. İyi geceler Bayram!” diyerek sınıftan bir öğrenciye söz hakkı verilir. (Daha önceden sporcular ve teknik direktör rol dağılımı yapılır. Diğer öğrenciler de stada gelen seyirciler olurlar.) Sporcularla ve teknik direktörle röportaj yapılır. (10 dk)

Voleybolcu, yüzücü, koşucu ve güllenci olmak üzere öğrenciler dört gruba ayrılır ve fon kartonları ile boya kalemleri dağıtılır. Öğrencilere “Ülkemizde de yapılacak olan 2009 Yaz Olimpiyatları için kurulan afiş hazırlama biriminde çalışmaktasınız. Bu seneki olimpiyatların afişlerini sizler hazırlayacaksınız.” açıklaması yapılır ve çalışma başlatılır. Çalışma bittiğinde her bir grup, diğer grupların hazırladığı afişleri dolaşarak incelerler. (50 dk) Çember olunup oturulur.

Değerlendirme: (10dk)

1. Olimpiyatlarda hangi branşlarda yarışmalar olur?
2. Sizce olimpiyatlardaki yarışmalar neden bu kadar önemlidir?
3. Olimpiyatlara slogan yazarken nelere dikkat ettiniz?
4. Gazetenin haber sayfasını oluştururken haberleri hangi kritere göre sayfaya yerleştirdiniz?
5. Öğrencilerin yapılan çalışmalarla ilgili duygu ve düşünceleri alınır.

EK 6 – ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARI

S2.Şehitler Anıtı

Heykel yarışmasında 1. ve 2. dereceye
 Roket atara benzetilmiştir 2
 eserini 21 çok beğenildi ve
 bu eser 1. dereceye ödüllendirildi.
 ve yeni eserlerini 21 dert göze
 le beğeniyoruz. Başarılarınızın de-
 vamları dilliyoruz. Siz çok sevin-
 yordunuz. Gerçek eserlerini 21 bir tek
 biz değil bütün şehir şerh
 lerini çok beğenildi. Siz bütün
 telefonları ve benzetile-
 re verdik. BAŞARILAR



FLA

A-S

10. şehitler arası size camin düzenlenmiş olduğu
cam şişe yarışmasında keltbek adlı eserimizi çok
beğendik. Bu başarımağabıy, size teşekkürlerinizi sunarız.
Bu heykeli yaptığınızdan dolayı sizlerin başarılarını
zin devamını dileriz. Saygılarımızla

Buket Aydın
Sedatnur Akbulut
Fatmanur Kahraman





Roket

$\frac{66}{2}$ $\frac{0401}{1}$

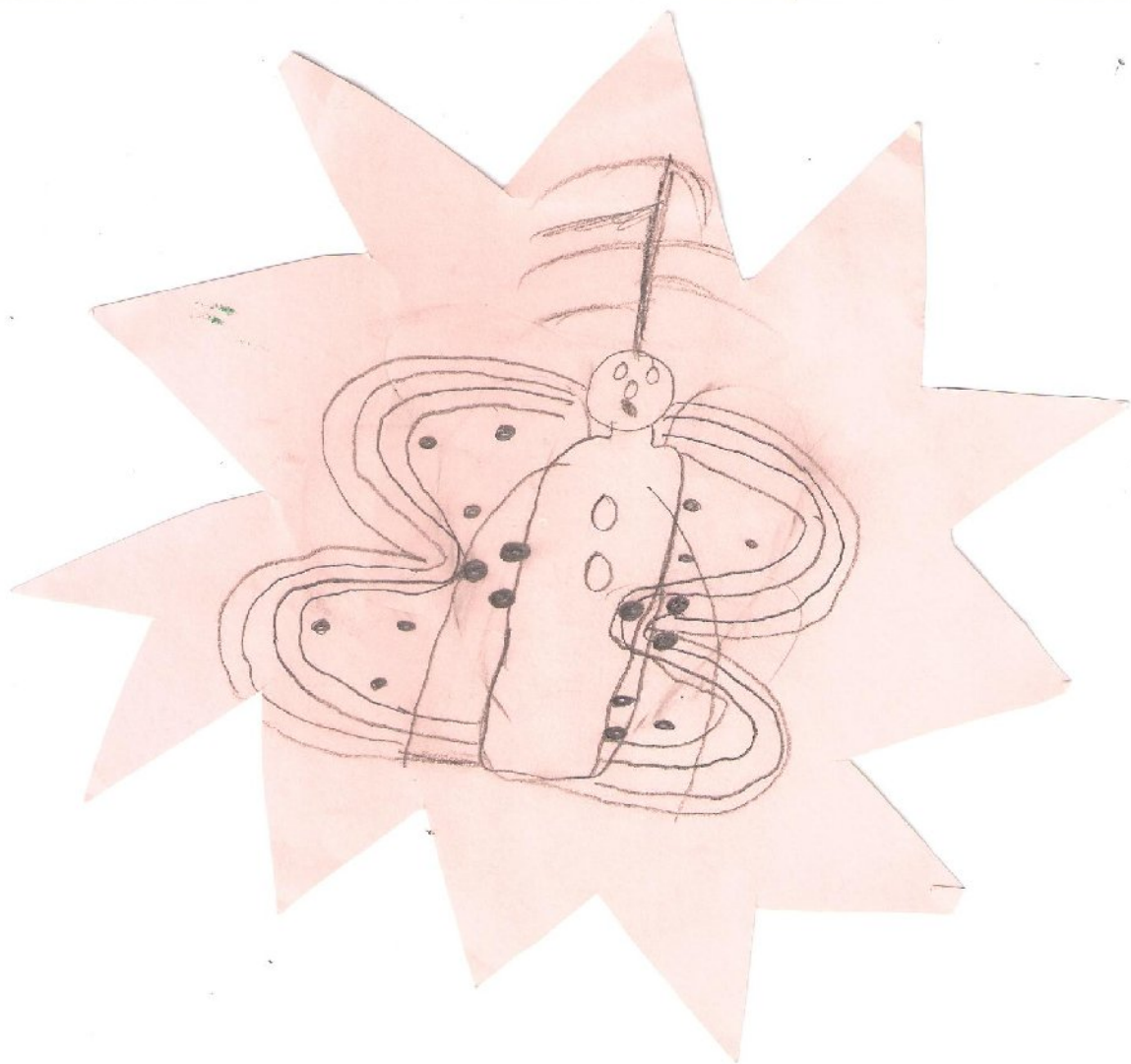
3

Tebrikleri: Atık maddeleri kullanarak yaptığınız roket isimli eserinizin 26. Uluslararası Türkiye Halkel Müzesine gelmesine ar2 ederiz. Roket isimli eserimizi beğendik. Müzeye geldiğinde inaniyorum ki çok beğenilecek ve sevilcektir. Tebrik ederim. Başarılarınız daimi olsun...

KEREM YAMAR
OĞURHAN KULAC
EMRİHAN AKYÖZ

6. Uluslararası cam şişe
Yarışmasında melek adlı
eserinizi çok beğendik
Birinciliğe Laik görüyorum.

Sizi Tebrik Ederim
Sevgilerimle başarılarınızın
Devamını Dilerim...





IMMA A.Ş.

31. ULUSLAR ARASI Türkiye L.T.O.

Heykel Yarışmasında

Kelebek isimli eseriniz

1. Olmaya hak kazanmıştır

Bu eseriniz biz grup olarak

çok beğendik. Anten, kâğıt, renk ve

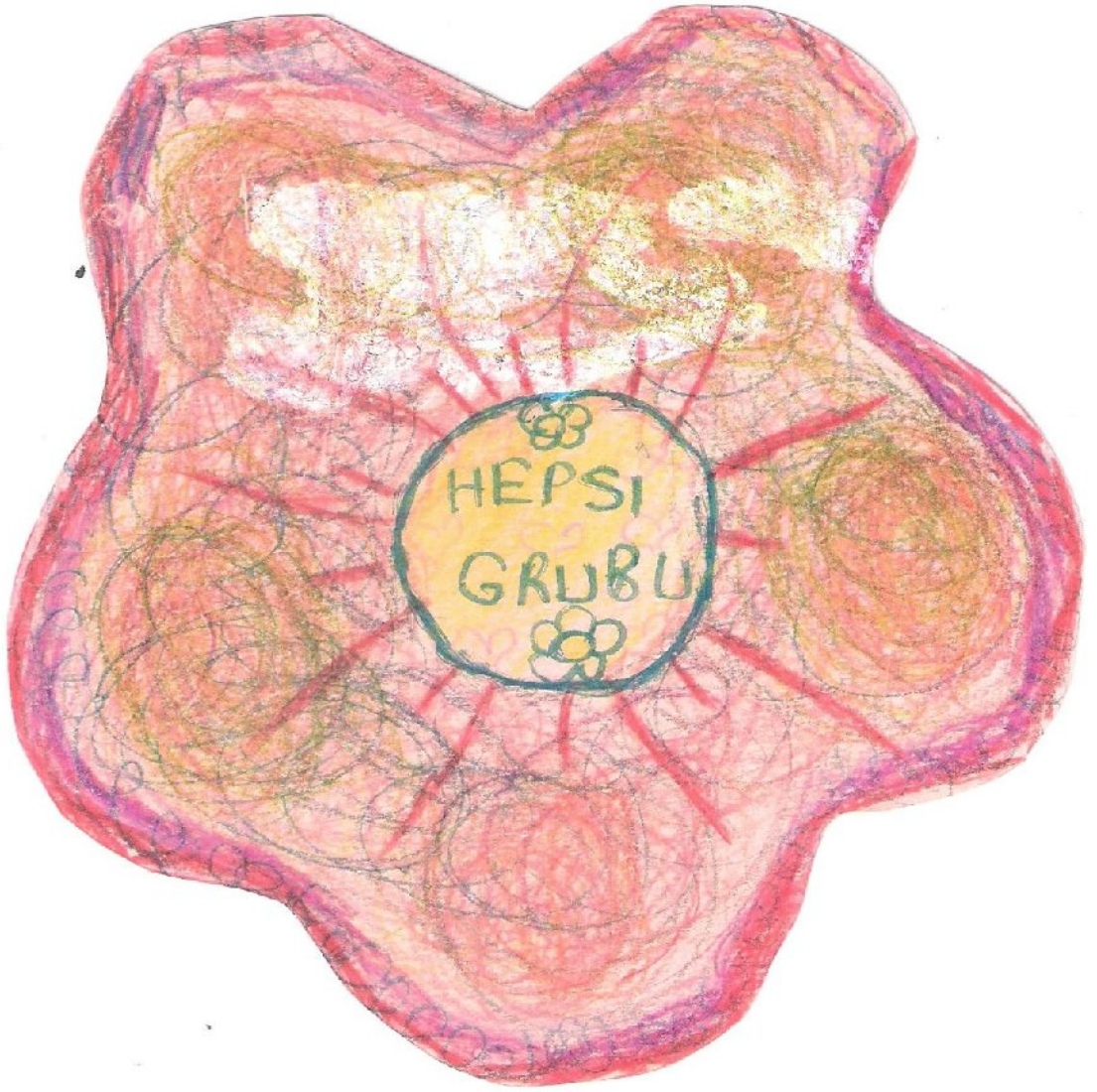
Atık malzemeler kullandığınızdan gurur

duyarız.

Tefekkürler

Talat, Muhammed, Nurettin, Ali

Kaya Demirci Başındadır



Sayın Yarışmacımız:

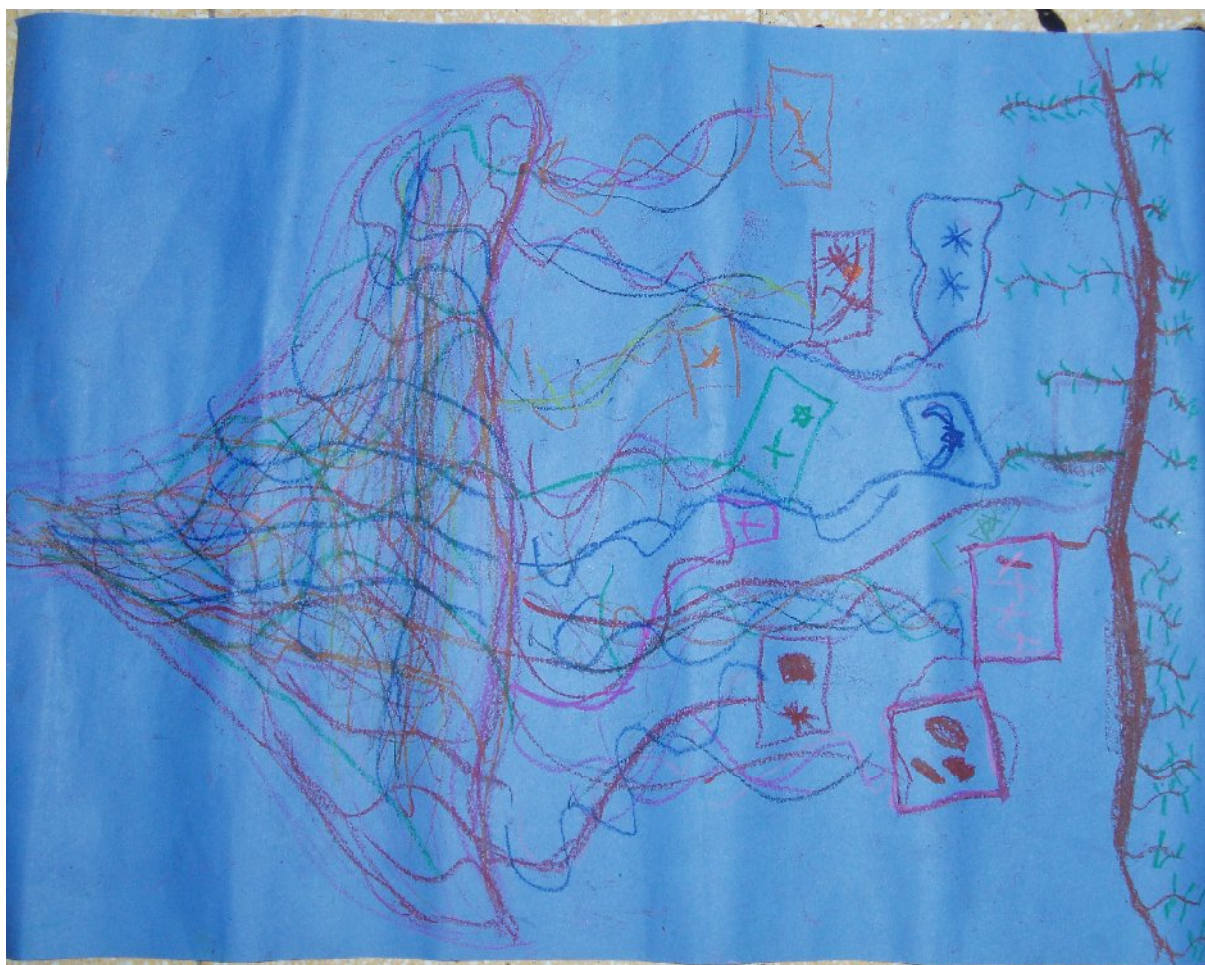
12. Şehirciçesi Atık Maheme.

Yarışmada yaptığınız bebek heykeli
jürilerimiz tarafından çok beğenildi,
bu başarınızdan dolayı sizi
tebrik ederiz başarılarınızın
devamını dileriz.

Seyma Kubu
Pınar Uşa Söğüt
Betül Coşkun
Zeynep Demir









EK 7 – ÖĞRENCİLERİN ÇALIŞMALARI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliğini mezunu Elfide ŞABANOĞLU Düzce ili Kaynaşlı ilçesindeki Darıyeri Hasanbeyi İlköğretim Okulu'nda Türkçe öğretmeni olarak 3 yıldır görev yapmaktadır. Elfide ŞABANOĞLU öğrencilerin tebrik kartları ile ilgili şu yorumu yapmıştır:

“Öğrenciler tebrik kartı yazmayı kavradıkları görülmektedir. Cümle kuruluşları ve cümlede ifade etmek istedikleri anlamlar tamdır. Ancak bazı yazım ve noktalama yanlışları vardır. Tırnak içinde belirtilmesi gereken eser ve yarışma adları tırnak içinde belirtilmemiştir. Öğrencilerin çoğunun belirgin noktalama yanlışları yaptıkları gözlenmiştir. “Uluslararası”, “şehirlerarası” gibi birleşik yazılması gereken kelimeleri ayrı yazdıkları görülmüştür. Bir öğrencinin “beğendik” kelimesini “beyendik” olarak yazdığı fark edilmiştir.

Öğrencilerin tebrik kartlarına şekiller vermelerinden yazmaya istekli oldukları anlaşılmıştır. Yazarken renkli kalemler kullanmaları ve kartları süslemelerinden bu çalışmayı isteyerek ve zevk alarak yaptıkları belirlenmiştir.

Tebrik kartlarını yazarken grup çalışması yapmalarından birlikte çalışmaya istekli oldukları gözlenmiştir. Ayrıca gruplarına isim vermiş olmalarından da bu çalışmanın öğrencilerde benlik gelişimini ve kendine güven duygusunu geliştirmeye yarar sağladığı belirlenmiştir.”

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Resim Öğretmenliği mezunu Nuriye İNCE Düzce ili Kaynaşlı ilçesindeki Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulu'nda Resim öğretmeni olarak 2 yıldır görev yapmaktadır. Nuriye İNCE, öğrencilerin çalışmaları ile ilgili şu yorumları yapmıştır:

“Öğrencilerin çalışmaları kendi dünyalarındaki özgünlüğü yansıtmaktadır. Çalışmalarda renk ve motiflerin özgün görünmesinde, kişisel ve toplumsal bir olguyu açıkça anlatma düşünce ve duygusu yer almaktadır.

Öğrenciler renk seçiminde canlı renkleri tercih etmişlerdir. Bir rengi başka renklerle karıştırıp ara renk oluşturarak kullandıkları da anlaşılmaktadır. Renkleri kimi yerde oldukça etkisiz bir açıklıkta kullanırlarken kimi yerlerde de ışık-gölge tekniğini kullanmışlardır. Öğrencilerin ışık-gölgeden ne denli etkilendikleri resimlerinde ortaya çıkmaktadır. Işık-gölge değerlerini bildikleri de fark edilmektedir.

Kullandıkları çizgilerdeki kendilerine ait stilleri göze çarpan özelliklerden biridir. Çizgilerde öğrencilerin o anda hissettikleri duyguları ön plana çıkardıkları görülmektedir.

Resimlerde simetrik bir denge oluşturulmaya çalışılmış. Bu da resme ayrı bir boyut katmaktadır. Resimlerinde nesneleri bir sıra halinde çizmektedirler. Ayrıca kağıt üzerinde birçok şekli birbirleriyle ilişkili olarak düzenlemektedirler. Nesneler arasında uyumlu ilişkiler kurarak yaratıcılıklarını ön plana çıkartmışlardır.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	: Emine SELMANOĞLU
Sürekli Adres	: 849 Sokak No:3 Bornova / İzmir
Doğum Yeri ve Yılı	: İzmir/ 1983
Yabancı Dili	: İngilizce
İlköğretim	: Zehra Hoca Hanım İlköğretim Okulu
Ortaokul	: Bornova Ortaokulu
Lise	: İzmir Namık Kemal Lisesi (yabancı dil ağırlıklı bölüm)
Lisans	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği
Çalışma Hayatı	: Düzce Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulu, Düzce. Sınıf Öğretmenliği (Vekil Öğretmenlik) (2007-2008)
Seminer ve Kurslar	: “Yaratıcı Drama Eğitmenliği / Liderliği Programı” 1.Aşama, Çağdaş Drama Derneği İzmir Şubesi, 2008. “Yaratıcı Drama Eğitmenliği / Liderliği Programı” 2.Aşama, Çağdaş Drama Derneği İzmir Şubesi, 2009.



**ÇAĞDAŞ
DRAMA
DERNEĞİ**

Karar Tarihi / No : 29.07.2008 / 383-4
Belge No : 2008-2/izm/1.16-1/011
Başlama Tarihi : 17.08.2008
Bitiş Tarihi : 07.01.2009
Katıldığı Süre : 36 Saat

**YARATICI DRAMA EĞİTMENLİĞİ/LİDERLİĞİ PROGRAMI
BİRİNCİ AŞAMA KATILIM BELGESİ**

Sayın *Emine Selmanoğlu*

Çağdaş Drama Derneği'nin açtığı 48
saatlik **Birinci Aşama** yaratıcı drama
atölyesi çalışmalarına katılmıştır.

M. Müjdat Ataman
Bil. Uzm. Müjdat Ataman
Yaratıcı Drama Eğitmeni
Atölye Lideri / Liderleri

H. Ömer Adıgüzel
Yrd. Doç. Dr. H. Ömer ADIGÜZEL
Genel Başkan

Erdem Erem
Bil. Uzm. Erdem Erem
Yaratıcı Drama Eğitmeni

Nilüfer Aydın
Nilüfer Aydın
Yaratıcı Drama Eğitmeni

• Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 18/11/2005 tarih ve 346 sayılı kararla onaylanmıştır.



Paris Cadd. No: 6/2 Kavaklıdere/ANKARA Tel: 00.90.312.423 09 89 Faks: 00.90.312.423 36 93
web: www.yaraticidrama.org e-posta: bilgi@yaraticidrama.org



Bu belge 48 saatlik atölye çalışmalarını anıtlar. İçerik için geçerli ve yenisi değiştirilmez. Bu belge 48 saatlik atölye çalışmalarını anıtlar. İçerik için geçerli ve yenisi değiştirilmez.



ÇAĞDAŞ
DRAMA
DERNEĞİ

Karar Tarihi / No : 13.02.2009/424.5
Belge No : 2009-2/121/2.16-2/031
Bağlama Tarihi : 18.02.2009
Bitiş Tarihi : 30.05.2009
Katkılığı Süre : 42 saat

YARATICI DRAMA EĞİTMENLİĞİ/LİDERLİĞİ PROGRAMI
İKİNCİ AŞAMA KATILIM BELGESİ

Sayın *Emine Selmanoğlu*

Çağdaş Drama Derneği'nin açtığı 48
saatlik **İkinci Aşama** yaratıcı drama
atölyesi çalışmalarına katılmıştır.

Yrd. Doç. Dr. Ömer DİCÜZEL
Yaratıcı Drama Eğitmeni
Atölye Lideri / Liderleri

Yrd. Doç. Dr. Ömer DİCÜZEL
Yrd. Doç. Dr. Ömer DİCÜZEL
Genel Başkan



- Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 18/11/2005 tarih ve 346 sayılı kararla onaylanmıştır.



Phas Cad. No: 462 Kat: 4/5 06500 ANKARA Tel: 00.90.312.425 00 89 Faks: 00.90.312.425 36 91
web: www.yaratıcıdrama.org e-posta: bilgi@yaratıcıdrama.org



Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. İderlik için geçerli ve yenetli değildir. Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. İderlik için geçerli ve yenetli değildir.