



**DRAMANIN YAZMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (TEMEL
EĞİTİM I. KADEME 3. SINIF ÖRNEĞİ)**

Işlay TERZİOĞLU ÜNVEREN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
DRAMA VE EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Işılay

Soyadı : TERZİOĞLU ÜNVEREN

Bölümü : Drama ve Eğitim Anabilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Dramanın Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi (Temel Eğitim I. Kademe 3. Sınıf Örneği)

İngilizce Adı : The Effect Of Drama On Writing Skills (Basic Education, 3rd Grade Sample)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Işıl Terzioğlu Ünveren

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Işılay TERZİOĞLU ÜNVEREN tarafından hazırlanan “Dramanın Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi (Temel Eğitim I. Kademe 3. Sınıf Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Drama ve Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

.....

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Gökhan DUMAN

.....

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Serdar ODACI

Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 12/12/2018

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Çalışmamın tüm aşamalarında izi bulunan, bu süreçte bana rehberlik ederek yönümü bulmamı sağlayan, sabrı ve hoş görüşü ile hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Yusuf DOĞAN'a; ölçme ve değerlendirme konusunda görüş ve önerileriyle yanımda olan Doç. Dr. İsmail KARAKAYA'ya; akademisyen bir melek olan Prof. Dr. Aybala DEMİRCİ AKSOY hocama; istatistik boyutunda destek ve ilgisini esirgemeyen ilkokul arkadaşım Arş. Gör. Zafer ERTÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmama değerli fikirleriyle destek olan Sayın Doç. Dr. Seyit Ateş, Doç. Dr. M. Arif ÖZERBAŞ, Doç. Dr. Mustafa YILDIZ, Dr. Öğr. Üyesi Asiye DUMAN, Doç. Dr. Kemalettin DENİZ, Doç. Dr. Mehmet KARA ve Arş. Gör. Seyhan SARITAŞ AKYOL hocalarıma şükranlarımı sunarım. Sayın jüri üyelerim Doç. Dr. Gökhan DUMAN ve Dr. Öğr. Üyesi Serdar ODACI'ya değerli görüş ve önerileri için çok teşekkür ederim.

Her konuda olduğu gibi İngilizce çeviri ve düzenlemelerde yardımlarını esirgemeyen sevgili ablam Okut. Fatma ÜNVEREN GÜROCAK'a çok teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde emeği geçen tüm öğretmenlerime sonsuz teşekkür ederim. Lisans öğrenimimde drama ile tanışmamı sağlayan ve bende dramanın bir tutku halini almasını sağlayan Sayın Öğr. Gör. Erdem EREM'e çok teşekkür ederim.

Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu'nda görevli idareci ve öğretmen arkadaşlarıma ilgi ve anlayışlarından dolayı şükranlarımı sunarım. Çalışmalara istekle

katılan araştırma grubunda yer alan 3/E ve 3/H sınıfı öğrencileri ile öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

Ömür boyu öğrenciliğe kaydımı yaptırdığım günden beri derslerine girme şansına sahip olduğum, bana işimi öğreten ve sihirleriyle değneğimi parlatan tüm kıymetli öğrencilerime candan teşekkür ederim.

Her zaman her koşulda yanımda duran sevgileriyle huzur ve mutluluk kaynağım olan aileme çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans maceramın her aşamasında büyük fedakârlıklar yaparak sonsuz sevgisiyle cesaret ve güç veren canım eşim Şevket ÜNVEREN'e kucak dolusu teşekkürlerimi sunuyorum.

**DRAMANIN YAZMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (TEMEL
EĞİTİM I. KADEME 3. SINIF ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Işlay TERZİOĞLU ÜNVEREN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık 2018**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, drama yönteminin temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisini araştırmaktır. Araştırma, Ankara ili Altındağ ilçesi Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu'nda 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören iki farklı üçüncü sınıf üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, yirmi yedi deney grubunda, yirmi sekiz de kontrol grubunda olmak üzere toplam elli beş üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, ön test uygulamasının ardından kura yöntemi ile deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere bir hafta hikâye yazmayı tanıtıcı bir ders, bir hafta drama yöntemini tanıtıcı bir ders ve devamında sekiz hafta boyunca toplam sekiz ders saati drama yöntemiyle hazırlanmış etkinlikler uygulanmıştır. Drama yöntemi ile işlenen dersi takip eden derste, öğrencilerin drama aracılığı ile elde ettikleri verileri kullanarak hikâye yazmaları istenmiştir. Kontrol grubuna da deney grubuna verilen hikâye yazmayı tanıtıcı ders verilmiştir. Bunun dışında kontrol grubundaki öğrencilerle dersler, Türkçe dersi üçüncü sınıf öğretmen kılavuz kitabının öngördüğü şekilde işlenmiştir. Kontrol grubuna araştırmacı eşliğinde haftada bir ders saati olmak üzere sekiz ders saati boyunca hikâye yazdırılmıştır. Her iki grup için ortak seçilen hikâye konuları aynı sıra ile gruplara verilmiştir. Uygulama çalışmalarının ardından gruplara ön testte verilen konu tekrar verilerek son test uygulanmıştır. Hikâyeler araştırmacı tarafından hazırlanan hikâye yazma

kâğıtlarına yazılmıştır. Yazılan hikâyeler, araştırmacı tarafından oluşturulan Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (HYBDPA)' na göre değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, korelasyon istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Bütün istatistiksel yöntemler, SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrenciler, HYBDPA'daki içerik ve biçimsel özelliklere yönelik on iki maddenin sekizinde başarılı olmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular, dramanın temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâye yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler : Drama, yazma becerisi, hikâye yazma, ilkokul 3. sınıf.

Sayfa Adedi : XV+129

Danışman : Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

**THE EFFECT OF DRAMA ON WRITING SKILLS (BASIC
EDUCATION, 3rd GRADE SAMPLE)
(M.A. Thesis)**

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
December 2018**

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of drama method on the story writing skills of students studying at the third grade of primary education. The research was carried out on two different third grade students studying in the spring semester of 2017-2018 academic year at Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya Primary School in Altındağ, Ankara. The total number of students is fifty-three: twenty-seven in experimental groups, and twenty eight in the control group. Experimental design with pre-test post-test control group was used in the study and the experimental and control groups were determined randomly. The students in the experimental group were given an introductory to drama lesson for a week and drama activities were carried out during the following eight weeks. After the lesson which was taught by drama method, students were asked to write a story by using the data obtained through drama. The control group was given the same introductory lecture with the experimental group. Apart from this, the lessons in the control group with the students are processed in accordance with the third grade teacher's guidebook.

The researcher helped the control group students write a story during one-course period per week for eight weeks. The stories selected for both groups were given to groups in the same order. After the implementation, the subject given as the pre-test was given again and the final test was applied. The stories were written on the story writing papers prepared by the researcher. Written stories were evaluated according to Story Writing Ability Grade Score Switch (HYBDPA) prepared by the researcher. In the analysis of the data, arithmetic mean, standard deviation, t test and correlation statistical methods were used. All statistical

methods were analyzed with SPSS 21.0 program. According to the results of the study, there was a significant difference between the experimental group in which the drama method was applied and the control group in which the traditional method was applied, in favor of the experimental group. The students in the experimental group were successful in eight of the twelve items on the content and formal characteristics of HYBDPA. Findings from the study show that drama has a positive effect on the story writing skills of the students who are in the third year of primary education.

Key Words : Drama, writing skills, story writing, 3rd grade.

Page Number : XV+129

Supervisor : Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	4
Araştırma Soruları.....	4
Araştırmanın Önemi.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Varsayımlar	8
Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
Yazma.....	10
Bir Beceri Olarak Yazma	12
Türkçe Öğretim Programı ve Yazma Becerisi.....	13
Hikâye Yazma	21
Türkçe Öğretim Programı'ndaki Öğretim Yöntem ve Teknikleri	22
Drama.....	24
Dramanın Aşamaları	26

<i>Hazırlık-Isınma Aşaması</i>	<i>27</i>
<i>Canlandırma Aşaması.....</i>	<i>27</i>
<i>Değerlendirme Aşaması</i>	<i>28</i>
Dramada Kullanılan Temel Teknikler	29
<i>Dramatizasyon (Oyunlaştırma).....</i>	<i>29</i>
<i>Doğaçlama</i>	<i>29</i>
<i>Rol Oynama</i>	<i>30</i>
<i>Rol Değiştirme</i>	<i>31</i>
<i>Donuk İmge</i>	<i>31</i>
<i>Dedikodu Halkası</i>	<i>31</i>
<i>Geriye Dönüş</i>	<i>31</i>
<i>Öğretmenin Role Girmesi</i>	<i>32</i>
<i>Bilinç Koridoru.....</i>	<i>32</i>
<i>Pantomim.....</i>	<i>32</i>
<i>Rol İçinde Yazma.....</i>	<i>33</i>
<i>Mektuplar.....</i>	<i>33</i>
<i>Fotoğraf Anı/Tablo.....</i>	<i>33</i>
<i>Uzman Görüşü.....</i>	<i>33</i>
<i>İç Ses</i>	<i>34</i>
<i>Özel Mülkiyet/Yarım Bırakılmış Nesneler.....</i>	<i>34</i>
<i>Çevre Orkestrası</i>	<i>34</i>
<i>Yan koçluk</i>	<i>34</i>
<i>Duvardaki Rol.....</i>	<i>35</i>
<i>Rol Kartları</i>	<i>35</i>
Drama ve Hikâye Yazma.....	35
İlgili Araştırmalar	38
Yurtiçi Araştırmalar	38
Yurtdışı Araştırmalar	39
BÖLÜM III	44
YÖNTEM.....	44
Araştırmanın Modeli	44
Evren ve Örneklem	44
Verilerin Toplanması.....	46
Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (HYBDPA).....	46
Uygulama Süreci	57

Verilerin Analizi.....	60
BÖLÜM IV	61
BULGULAR VE YORUM	61
Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	61
İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	62
Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	73
Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
BÖLÜM V	75
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	75
Sonuç ve Tartışma.....	75
Öneriler	82
KAYNAKLAR.....	84
EKLER.....	96
EK 1. Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	97
EK 2. Drama Yöntemi ile Hazırlanmış Ders Planları	98
EK 3. Kontrol Grubu Ön Test Hikâyelerinden Örnek	125
EK 4. Deney Grubu Ön Test Hikâyelerinden Örnek	126
EK 5. Kontrol Grubu Son Test Hikâyelerinden Örnek	127
EK 6. Deney Grubu Son Test Hikâyelerinden Örnek	128
EK 7. Araştırma İzni	129

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>TDÖP’de (2009) Yer Alan İlkokul 3. Sınıf Yazma Kazanımları.....</i>	16
Tablo 2. <i>TDÖP’de (2017) Yer Alan İlkokul 3. Sınıf Yazma Kazanımları.....</i>	18
Tablo 3. <i>2009 ve 2017 TDÖP’de Yer Alan Temaların Eşleştirilmesi.....</i>	20
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Yapısı.....</i>	45
Tablo 5. <i>Puanlayıcılar Arası Sperman’s rho Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....</i>	48
Tablo 6. <i>HYBDPA’nın Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Sonuçları.....</i>	61
Tablo 7. <i>HYBDPA “başlık” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları.....</i>	62
Tablo 8. <i>HYBDPA “karakterler” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları.....</i>	63
Tablo 9. <i>HYBDPA “yer” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları.....</i>	64
Tablo 10. <i>HYBDPA “zaman” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları.....</i>	65
Tablo 11. <i>HYBDPA “olay” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları.....</i>	66
Tablo 12. <i>HYBDPA “tema/konu” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları.....</i>	67
Tablo 13. <i>HYBDPA “metin yapısı” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları.....</i>	68

Tablo 14. <i>HYBDPA “söz varlığı” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları</i>	69
Tablo 15. <i>HYBDPA “anlatım” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları</i>	69
Tablo 16. <i>HYBDPA “yazım ve noktalama” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları</i>	70
Tablo 17. <i>HYBDPA “sayfa düzeni” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları</i>	71
Tablo 18. <i>HYBDPA “okunaklılık” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları</i>	72
Tablo 19. <i>HYBDPA’ nın Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Son Test Sonuçları</i>	73
Tablo 20. <i>HYBDPA Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları</i>	74

SİMGELER VE KISALTMALAR

%	Yüzde
&	Ve
dk.	Dakika
Ed.	Editör
HYBDPA	Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
s.	Sayfa
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu
TDÖP	Türkçe Dersi Öğretim Programı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Drama, etkililiği ve verimliliği belirlenmiş birçok alanda kullanımı gerçekleştirilen ve özellikle eğitimin vazgeçilmez araçlarından biri olarak kullanılmaya devam edilen bir yöntem ve teknik olmanın ötesinde, insan merkezli bir eğitim düzlemidir. Çünkü drama, insana ait çok duyulu yaşantılar kazandırmayı hedefleyen, öğrenen merkezli yöntem ve tekniklerden biridir.

Daha çok sanat merkezli olarak algılanan ve kullanılan drama, günümüzde sanat boyutunu aşarak insanın her türlü iş ve eyleminde bir araç olma fonksiyonunu sergilediği görülmektedir. Bu bakımdan drama, hareket temelli etkinlikler ile öğrencilerin süreç içerisinde aktif olmalarını sağlayarak eğitim ve öğretimde ulaşılmak istenen yapılandırmacı anlayışa hizmet eder. Drama, tüm disiplinlerde ve disiplinler arası alanlarda olduğu gibi Türkçe eğitiminde de etkili bir şekilde kullanılabilecek bir yöntem olarak yer almaktadır. Gerek anlama gerekse anlatma biçimlerinde, hedefe kolay ve etkili şekilde ulaşmayı sağladığı kabul edilmektedir.

Yazma ise duygu, düşünce, hayal ve istekleri açıklamakta kullanılan iki temel anlatım becerisinden biridir. Bir başka deyişle “Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır.” (Güneş, 2014, s. 157). Bir yöntem olarak drama, Türkçe derslerinde kullanıldığında, yazma becerisinin geliştirilmesinde ve metin türlerinin öğretilmesinde kullanılabilecek etkili bir araç olacaktır.

Problem Durumu

Yazma, Türkçe dil becerilerinin en son ve en zor öğrenileni olarak kabul görmektedir. Zorluğu ve sona kalmasıyla beraber bazı sebeplerden dolayı öğrencilerin bu beceriyi istenen düzeyde kazanıp günlük hayatında doğru ve güzel bir şekilde kullanmaları gerçekleşmemektedir (Göçer, 2014a, s. 62). Bu sebepler arasında yazılı anlatım çalışmalarına gerekli önemin verilmemesi, teknolojiye gelişmeler sonucu yazıya verilen değerin azalması, yazma etkinliklerinin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunması, öğretmenlerin yazmayı ilgi çekici hale getirecek çalışmalarda bulunmaması, seçilen anlatım türü ile kullanılan yöntem ve teknikler sayılabilir.

Yazma çalışmaları çoğu zaman katı kurallar çerçevesinde yaptırılmaktadır. Bu çalışmalar çoğunlukla kâğıt düzeni, açıklanması zor atasözleri ve özlü sözler, yazım kurallarına uygunluk gibi durumlarla anılmaktadır (Susar Kırmızı, 2009, s. 4). Yapılan araştırmalar da ilkökulda öğrencilerin çoğunlukla atasözü açıklaması yaptıklarını ve çoğu öğrencinin yazmaya karşı olumsuz duygular edindiğini göstermektedir (Karadağ ve Kayabaşı, 2013; Karakoç Öztürk, 2016). Görüldüğü gibi bilgi verici anlatımın beklendiği, belirli bir kalıp halinde yürütülen yazma çalışmaları öğrencileri mutsuz etmekte ve yazı yazmaktan uzaklaştırmaktadır. Biçimsel özellikler içeriğin önüne geçerek anlatıma gölge düşürmektedir.

İlkokul öğrencileri bilgi verici anlatımın yanında öyküleyici ve şiir türünde anlatımla da karşılaşır. Bu üç türden ise en sık karşılaştıkları öyküleyici anlatımdır. Ders kitaplarındaki türlere göre yer verilen metin oranları ve okuma kitapları da bu yakınlığı gözler önüne sermektedir. İlkokullar için hazırlanan Türkçe ders kitapları incelendiğinde yer alan metinlerin yaklaşık olarak yarısının hikâye edici türde olduğu görülmektedir (Temizyürek ve Delican, 2016, s. 842). Okuma metinlerinde en çok karşılaşılan bu anlatımdan yazı yazarken çeşitli nedenlerle uzaklaşıldığı görülmektedir. İlkokul öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada da yazılı anlatımda en az tercih edilen metin türünün öyküleyici

metin olduğu görülmüştür (Tavşanlı, 2018, s. 37). Bir başka araştırmada ise araştırmaya katılan dokuz öğrenciden sekizinin öykü yazarken zorlandıkları tespit edilmiştir. Çoğunun içerik boyutunda hikâyeye giriş yapmada güçlük yaşadığı ifade edilmiştir (Karakoç Öztürk, 2016, s. 401). Görüldüğü gibi okuma metinlerinde en çok öyküleyici anlatımla karşı karşıya kalan ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bu türü kullanmaktan kaçınmaları, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Yukarıda bahsedilen sebeplerle birlikte öğrencilerin hikâye yazmaya uzak durmalarının çok çeşitli nedenleri olabilir. Gelişen teknoloji ile birlikte yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması daha yararlı olacaktır. Yapılan araştırmalar sonucunda da yazmada zorlanan ve istekliliği yüksek olmayan öğrencilerin değişik yöntemler yardımıyla bu becerilerini geliştirmesi öngörülmüş ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde farklı öğretim yöntemlerinin etkilerinin araştırılması oldukça önemli bulunmuştur (Güneş, 2007; Tok ve Potur, 2015).

Drama, hangi derste hangi kazanımın öğretiminde kullanılırsa kullanılsın öğrenciler temelde dili etkili ve doğru kullanma ihtiyacı duymaktadır (Akar Vural ve Somers, 2012, s. 77). Bu bilgidен hareketle hikâye yazma çalışmalarında dramaya yer verilmesi yerinde olacaktır. Bunun yanında hayatın her anında yer alan hikâye ile çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan drama, yapılarında barındırdıkları gerilim ve çatışma nedeniyle de benzer özelliklere sahiptir. Öğrenciyi merkeze alarak çok duyulu yaşantılar kazandıran drama yöntemi sayesinde öğrenci, bir parçası olduğu öykünün aynı zamanda yazarı olacaktır. Kendi öyküsünü rol içinde, söz ve vücut diliyle oluşturan çocuk, hikâyesini yazıya aktarırken ne yazacağından emin olarak işe koyulacaktır. Dramanın yarattığı rahat hareket etme, yaratıcı ve özgür fikirler üretme ortamı öğrencilere yazma işini sevdirebilecek, olay örgüsüne uygun olarak hikâye elementlerinin tamamına yer verecekleri kurallı hikâyeler oluşturmalarını sağlayacaktır. Böylelikle çoğu öğrenci tarafından zor bir iş ya da Susar Kırmızı (2015)'nın da belirttiği gibi sıkıcı bir uğraş olarak görülen yazma çalışmaları, keyifli ve kolay hale getirilmiş olacaktır (s. 93).

Dramanın yazma becerisine olan etkisi araştırmacılar tarafından çeşitli yönlerden incelenmiştir. Bazı araştırmacılar dramanın kompozisyon yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir (Aykaç, 2011; Çer, 2015; Erkan ve Aykaç; 2014; Karateke, 2006). Bazıları ise drama ile yaratıcı yazmayı birlikte ele almışlardır (Ataman, 2006; Memiş, Sever ve Bozkurt, 2016; Susar Kırmızı, 2015; Türkel, 2013). Bir grup araştırmacı ise dramanın hikâye yazma ile ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla hareket etmiştir (Aksoy Tokgöz, 2004; Bal İncebacak, 2016; Bayraktar ve Okvuran, 2012; Cormack, 2003; Crumpler ve Schneider, 2002; Karakuş, 2000; Moore ve Caldwell, 1993). Hikâye ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkokul üçüncü sınıflara yönelik ders temalarıyla ilişkili olarak belirlenen konu ve kazanımlarla oluşturulmuş 2017 yılında yayımlanan müfredatı da kapsayan herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, “Dramanın temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâye yazma becerisi üzerinde etkisi var mıdır?” problemine cevap aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dramanın yazma becerisi üzerindeki etkisini temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıf örneği üzerinden tespit etmektir. Yazma becerisi, hikâye yazın türü üzerinden ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu ana amaç altında yazılan hikâyeler içerik ve biçim yönlerinden incelenerek, dramanın etkisi detaylı olarak görülmeye çalışılacaktır.

Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı (HYBDPA) nda yer alan her bir madde (başlık, karakterler, yer,

zaman, olay, tema/konu, metin yapısı, söz varlığı, anlatım, yazım ve noktalama, sayfa düzeni ve okunaklılık) için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “başlık” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “karakterler” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “yer” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.4. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “zaman” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.5. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “olay” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.6. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “tema/konu” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.7. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “metin yapısı” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.8. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “söz varlığı” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 2.9. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “anlatım” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.10. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “yazım ve noktalama” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.11. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “sayfa düzeni” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.12. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “okunaklılık” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’ dan elde ettikleri ön test ve son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın, ilkokul üçüncü sınıfta dramanın hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisini, ders temaları ile bağlantılı olarak incelemeye olanak tanınması yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın, karşılaştırmalı bir araştırma olması, iki yöntemin (drama ve geleneksel yöntem) öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştırması bakımından da önemli olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışma, drama yöntemi ile oluşturulmuş uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine nasıl etki edeceğini

ortaya koyması ve konu ile ilgili farklı görüşlere bilimsel bir bakış açısı sunması bakımından önem kazanmaktadır.

Araştırmanın 2017 yılında yayımlanan yeni müfredat ile araştırma sürecinde halen kullanılmakta olan eski müfredat arasında bir köprü oluşturacak örnek ders planları ile yazma becerisini geliştirmede dramının nasıl kullanılabileceği ile ilgili, ders yürütücüsü sınıf öğretmenlerine bir fikir vermesi öngörülmektedir. Ayrıca, Türkçe derslerinde anlatım ve soru-cevap tekniklerine ağırlık veren, drama yöntemini yeteri kadar kullanmayan sınıf öğretmenlerini (Aşılıoğlu, 2008, s. 212) cesaretlendireceğine inanılmaktadır.

Çalışmanın yapıldığı akademik yıl ve öncesine ait ilkokul üçüncü sınıflar için hazırlanmış öğrencilerin hikâye yazma becerilerini değerlendirebilecek bir araca rastlanmamıştır. Bu sebeple, çalışmada yer alan, araştırmacı tarafından hazırlanmış hikâye yazma becerisini değerlendirme formundan sınıf öğretmenlerinin, değerlendirme çalışmalarında yararlanabilecekleri düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara ili Altındağ ilçesinde yer alan Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu'ndan seçilen elli beş üçüncü sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerden elde edilen verilerle,
2. Yazma becerisi, hikâye türüyle,
3. 2009 ve 2017 yıllarında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP)'nin üçüncü sınıfa ait tema ve kazanımları ile,
4. Yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan drama ders planları ve ölçme değerlendirme formu ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Temel eğitim birinci kademede hikâye yazma becerilerinde yeterli düzeyde başarıya ulaşamamaktadır.
2. Örneklem evreni temsil etmektedir.
3. Örneklem grubu, orta sosyo-ekonomik düzeydedir.
4. Araştırma süresince, kontrol edilemeyen etkenler deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilemektedir.
5. Veri toplama aracı amacına hizmet etmektedir.
6. Öğrencilerin ön test ve son testten elde ettiği puanlar gerçek başarılarını yansıtmaktadır.

Tanımlar

Drama: Drama, hayatın odağına yerleşmiş ve her aşamasında olduğu kabul edilen olgudur. Drama ile ilgili farklı yaklaşımlar olsa da içinde hareket barındıran, bir ya da birden fazla kişinin birbirleriyle, çevreyle ya da başka varlıklarla etkileşime girerek oluşturdukları yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir (Adıgüzel, 2015, s. 1).

Yaratıcı drama: Yaratıcılık ve hayal gücüyle beslenen yaratıcı drama, dramanın özellikle duyuşsal yetileri geliştirmek amacıyla kullanılmasıdır. Doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro veya drama tekniklerinden faydalanılarak, grup çalışması içinde, kişilerin bir yaşantıyı, olayı, düşünceyi, davranışı ya da soyut kavramı önceki bilişsel şemalarını tekrardan düzenlemesiyle birlikte gözlem, tecrübe, his ve yaşantılarını da gözden geçirdiği “oyunsu” süreçlerle canlandırmasıdır (San’dan aktaran Ataman, 2013, s. 13).

Eğitici drama: Drama yöntem ve tekniklerinin akademik donanım elde etme amacıyla kullanıldığı, temel kuralları önceden belirlenmiş, yetişkin bir liderin rehberliğinde grup

içerisinde gerçekleşen öğrenme ve eğitim amaçlı drama etkinlikleridir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000, s. 42).

Hikâye: Konusunu yaşamdan alan serim, düğüm ve çözüm gibi üç ana aşamadan oluşan olmuş ya da olması mümkün olayların okuyucuya heyecan verecek şekilde aktarıldığı kısa edebî yazılardır (Kayasandık ve Örgen, 2012, s. 221).

Yazma: Anlatım yollarından biri olan ve kalıcılığı uzun yıllar süren yazma duygu, düşünce ve olayların çeşitli sembollerle ifade edilmesidir (Demirel, 2002, s. 100).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Yazma

Toplumlar tarafından uzun yıllar içerisinde oluşturularak benimsenmiş şekil ve semboller, yazı adını verdiğimiz bir araç sayesinde anlatım ve iletişim amacıyla kullanılmaktadır.

Yazma, duygu ve düşüncelerini dışa aktarma yöntemi olarak insanın, kendisini hem kendine hem de başkalarına ifade etmesi anlamına gelir. Kendisini yazılı olarak tanıtan kişi için ise yazmanın bir ihtiyaç olduğu da açıktır (Örgen, 2012, s. 19).

Yazma dikkatsizce gelişigüzel yapılabilecek bir iş değildir (Karateke, 2006, s. 18). Yazar, anlatacaklarını bir plan dahilinde yazıya dökmelidir. Böylece anlatmak istedikleri ile okurun anlayacağı şeyler örtüşebilir.

Görüldüğü gibi bir ihtiyaç olan yazma, sadece birtakım sembollerin yan yana sıralanması değil, aynı zamanda üzerinde düşünülmesi, planlama yapılması ve itina gösterilmesi gereken bir anlatım becerisidir. Türkçe dersini oluşturan dört temel dil becerisinden biri olan yazma, Güneş'e (2014) göre dil becerileriyle birlikte bilişsel aşamaları da kullanması nedeniyle çoklu beceri gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazılı hale getirilen düşüncelerin yeniden incelenerek düzenlenebilmesi gibi öğrencilerin düşünce ve zihin yapısını koordine etmesini sağlamaktadır (s. 159). Dolayısıyla yazma becerileri üst düzey zihinsel becerilerin de işe koşulması açısından önem arz etmektedir. TDÖP'de de yazma becerilerinin, öğrencilerin düşüncelerini geliştirerek bilgilerini düzenleme, dili etkin kullanıp öğrenme,

düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını açıklama gibi yetilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2009, s. 17).

Kalıcılık özelliğiyle uygarlıkların gelişmesine ve kültürel aktarıma katkıda bulunan yazı sayesinde geçmiş ile gelecek arasında köprü kurulmuştur. Bu yönüyle yazma insanlık adına önemli bir yere sahiptir. Günümüzde daha çok okul ve derslerle ilişkilendirilen yazma, okul sonrası ya da dışı yaşamımızda da sık sık karşılaştığımız bir uğraş olarak varlığını sürdürmektedir. Ayrıca yaşamın zorunluluklarından olan resmi işlerde de yazılı belgeler, kanıt olarak kullanıldığı için kalıcılık yönüyle büyük öneme sahiptir.

Yazma nerede ve hangi amaçla yapılırsa yapılsın bilinçsizce yapılabilecek bir etkinlik değildir. Paylaşılacak bilgiler düzenli, anlamlı ve öz sunulmalıdır. Bu sunum yapılırken de içeriğin anlaşılabilmesi için kullanılan harfler ve işaretler herkesçe kabul görmüş doğru biçimleriyle kullanılmalıdır.

Yazı okulda öğrenilen ve tüm hayatımızda varlığını sürdüren bir niteliğe sahiptir. Okul yaşamında, insan hayatında ve başarısında önemli bir yere sahip olan yazma becerisinin geliştirilmesine yeterli önem verilmeli, okul yaşamıyla yazma becerisi etkinlikleri bütünleştirilmelidir (İşeri, 2008, s. 134).

Yazma becerisi okul dışı hayatımızda da önemli bir yere sahiptir. Böyle bir değere sahip olan yazma ve yazılı anlatım İşeri'ye (2008) göre gelişen dünyaya uyum sağlamada iletişim yolunu sağlayan mühim bir etken olacaktır (s. 134). Yazmanın iletişim boyutu ile ilgili Calp (2007) de eğitim almış bireylerin, zorlanmadan gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü aktarabilmesi, dilekçe, mektup ya da bir rapor yazabilme becerisine sahip olması gerektiğini savunmuştur (s. 217). Bunlara ek olarak Aslan (2006) da yazma becerisinin istenilen seviyede geliştirilmesinin toplum için önemine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda dilekçe, şikayet yazısı yazma gibi eylemlerin, iyi bir yazma becerisi kazanıldıktan sonra olabileceğini belirtmiştir (s. 21).

Duygu ve düşüncelerin anlamlı ve kurallı cümleler halinde aktarabilmesini sağlayan yazma becerisi ile resmi yazışmalarda doğru biçim ve anlatım kullanılabilecek ve böylece sosyal

hayat gelişebilecektir. Etkili iletişim kurabilen bireylerin yer aldığı sağlıklı toplumlar oluşturulabilecektir.

Bir Beceri Olarak Yazma

Beceri genellikle gerçekleştirme, yerine getirme ve sonuçlandırma olarak anlaşılmaktadır. Yazma ise dil becerileri içerisinde en önemlilerinden biri ve belki de en etkili olanıdır. Beceri, bireyde mevcut olan, gelişimi devamlılık gösteren, farklı alanlara devredilebilen, bilinçli olarak yapılan karmaşık bir güçtür. Herhangi bir beceri, bilme, uygulama ve işi yapma davranışlarından sonra gelişmektedir (Güneş, 2007, s. 57).

Ana dili öğretimi, beceri kazandırmayı hedefler. Türkçe öğretiminde de iki ana beceriden bahsedilir. Birincisi dinleme ve okumanın yer aldığı anlama, diğeri ise konuşma ve yazmanın yer aldığı anlatım becerisidir.

Anlatım becerilerinden konuşma, çocuğun ilk kazandığı beceridir. Çocuk doğal çevresinde bu beceriyi edinir. Konuşma becerisi sergileyen çocuk, ilkokul birinci sınıfa başlamasıyla birlikte yazma ile tanışır. Duygu ve düşüncelerini sözlü anlatımla ifade eden çocuk, artık bunları yazıyla aktarabilme yetisi kazanacaktır.

Duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazı ile açıkça ifade edilmesi beraberinde çeşitli zihinsel becerileri gerektirmektedir. Bu zihinsel yetiler aracılığıyla öğrenciler, düşüncelerini sıralayıp sınırlamayı, düzene koymayı, bir amaç dahilinde yazmayı kazanırken kuralları uygulamayı da öğrenirler (Güneş, 2014, s. 159).

Tompkins'e (2000) göre ilkokulda öğrenciler aşağıda yer alan beş tür yazma becerisini kazanırlar (s. 81):

1. Planlama becerileri
2. Yazım, imla ve noktalama becerileri
3. Dil becerileri

4. Kaynak gösterme becerileri

5. El yazısı becerileri

Bu becerileri kapsayan yazma becerisi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel birçok davranışı içerir. Bu sebeple yazma becerisi birden bire gelişemez. Süreç içerisinde zamanla kazanılır.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri, devamlı okuyup yazmalarına ve yazdıklarını kontrol etmelerine bağlıdır (TTKB, 2009, s. 17). Bunun için öncelikle, öğrenciler yazmaya karşı güdülenmelidir. Sonrasında düzenli olarak yazma çalışmaları yaparak yazacaklarını zihinlerinde düzenlemeleri, güzel bir anlatımla yazıya dökmeleri sağlanmalıdır. İmlâ ve yapılandırma gibi hatalar ise süreç içerisinde düzeltilmelidir.

Türkçe Öğretim Programı ve Yazma Becerisi

TDÖP yazma becerileriyle ilgili, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi, Türkçeyi yazma kurallarına uyarak bilinçli, doğru ve dikkatli kullanmalarını sağlamayı, yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını, duygu, düşünce ve görüşlerini veya savunduklarını yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamayı amaçlar (TTKB, 2015, s. 7).

Süreç temelli yazma modelinin kullanıldığı TDÖP’de, yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç temel aşamayı içermektedir. Zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle yazmaya başlanmaktadır. Amaç, yöntem, konu ve sınırlar belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlere sokularak düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu yazılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, harf, hece, sözcük ve tümceler aracılığıyla aktarılmaktadır (TTKB, 2009, s. 17). Yazma becerilerini geliştirmek için söz konusu üç evre çeşitli etkinliklerle desteklenmelidir.

Programa göre zihinsel hazırlık için yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma

kazanımlarına yer verilmektedir. Devamında kendini yazılı olarak ifade etme becerilerini geliştirmek için 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 kazanımlar yer almaktadır. Ek olarak, eğlenmek ve bilgi edinmek amacıyla yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de sıralanmaktadır (TTKB, 2015, s. 18).

Yazma becerisi ilk olarak, ilkokul birinci sınıfta ses temelli cümle yöntemiyle kazandırılır. Konuşma becerisini kazanarak okula gelen çocuğun bu özelliği kullanılarak, diğer bir anlatma türü olan yazılı anlatıma geçilir. Birinci sınıfta üzerinde konuşulan konuyla, konudan çıkan sonuç ya da özetle ilgili ilk zamanlar bir cümle, daha sonra iki ya da üç cümle olacak şekilde öğretmen eşliğinde yazma çalışmaları yapılır. Yazılacak cümle öğrencilerin katılımıyla saptanır. Ardından öğretmen, kelimeleri teker teker söyleyerek cümleyi yazdırır. Bu esnada gerekli kontrolü yapar. İlerleyen aşamalarda cümle belirlendikten sonra öğrencilerin kendi başlarına yazması beklenir. Öğrenciler üçüncü sınıfta bireysel yazma çalışmalarına geçer (Kavcar, 2006, s. 60). Bu sınıftan itibaren duygu, düşünce ve hayaller öğretmenden bağımsız olarak yazıya aktarılır. Üçüncü sınıfta yazmada özgürleşen öğrenci, öğretmenler tarafından doğru yönlendirilerek eğlenceli etkinlik ve uygulamalarla yazma becerilerini üst düzeye taşıyabilir. Aksi halde bireysel yazma davranışı zor bir uğraş olarak görülüp öğretmene bağımlı, düşüncelerini yazıya aktaramayan bireyler yetişecektir. Bu durumda yazma öğretiminde bireysel yazmaya geçiş olan üçüncü sınıf kritik bir dönemi işaret etmektedir. Temel eğitim birinci kademedeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine bakıldığında ise ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrencilerin orta düzeyde başarı gösterdikleri görülmektedir (Tok ve Erdoğan, 2017, s. 1003).

2004 yılında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak ilk kez yayımlanmış, 2009 yılında düzenlenerek yeniden yayımlanan, 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren

kullanılması hedeflenen TDÖP’de yer alan yazma öğrenme alanı tüm sınıflar için (1-5), genel olarak şu alt başlıkları içermektedir:

1. Yazma Kurallarını Uygulama
2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme
3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

Araştırmaya konu olan üçüncü sınıf için, ilgili yazma kazanımları ise aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 1

TDÖP’ de (2009) Yer Alan İlkokul 3. Sınıf Yazma Kazanımları

1. Yazma Kurallarını Uygulama	2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme	3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma
1. Yazmak için hazırlık yapar.	1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	1. Günlük, anı vb. yazar.
2. Yazma amacını belirler.	2. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.	2. Davetiye ve tebrik kartı yazar.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.	3. Yazısına uygun başlık belirler.	3. Mektup yazar.
4. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	4. Olayları, oluş sırasına göre yazar.	4. Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.
5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.	5. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.	5. Hikâye yazar.
6. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır.	6. Yazılarında ana fikre yer verir.	6. Yazılarında betimlemeler yapar.
7. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.	7. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.	7. Kısa oyunlar yazar.
8. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.	8. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	8. Şiir yazar.
9. Yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanır.	9. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak, destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.	9. İş birliği yaparak yazar.
10. Konu dışına çıkmadan yazar.	10. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.	10. Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.
11. Matematiksel ifadeleri doğru yazar.	11. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	11. İsteddiği bir konuda yazılar yazar.
12. Yazma konusunu belirler.	12. İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.	12. Duyuru, afiş vb. yazar.
	13. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.	13. İkna edici yazılar yazar
	14. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.	
	15. Özet çıkarır.	
	16. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.	
	17. Sorular yazar.	
	18. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.	
	19. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.	

Not: Tablo, Yamaç (2015, s. 39) tarafından oluşturulmuştur.

2015 yılında TTKB tarafından birinci sınıftan sekizinci sınıfa dek ilköğretim sınıflarına yönelik daha genel bir TDÖP yayımlanmıştır. Bayburtlu (2015), TDÖP ile ilgili yaptığı bir

alışmasında, bu programın 2016-2017 eğitim ğretim yılında aşamalı olarak uygulanmasının hedeflendiğini belirtmiştir (s. 138). 2017-2018 eğitim ğretim yılında aynı şekilde kademeli geçişin planlandığı yeni bir programın gündeme gelmesiyle bahsi geçen program eğitim sahasında kendine yeteri kadar yer bulamamıştır. Öyle ki araştırmanın yapıldığı 2017-2018 eğitim ğretim yılında devlet okullarında kullanılan üçüncü sınıflar için hazırlanmış ders kitapları 2009 yılına ait TDÖP'nin tema ve kazanımları ile oluşturulmuştur. Bu durum eski ve yeni program ilişkisini ortaya koyarken 2009 ve 2017 yıllarında yayımlanan TDÖP'yi çıkış noktası olarak almamızı gerekli kılmaktadır.

Her iki program da bünyesinde benzer ilke ve amaçları barındırmaktadır. Sadeleştirilme yapılmış ders kazanımları ile yeni isimler verilmiş temalar birbirinden uzak değildir. Bu çalışmada her iki programın da ortak kabul edilebilecek kazanımları ile aralarında uzman görüşü ile denklik kurulabilecek temaları ele alınmıştır. Buna göre 2017 yılında yayımlanan TDÖP'ye göre yazma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 2

TDÖP’de (2017) Yer Alan İlkokul 3. Sınıf Yazma Kazanımları

Yazma Kurallarını Uygulama İle İlgili Kazanımlar	Kendini Yazılı Olarak İfade Etme ile Tür, Yöntem ve Tekniklerine Uygun Yazma ile İlgili Kazanımlar
T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. a) Nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. b) Kurum adlarının baş harflerinde, dizelerin başında, yer adlarının yazımında büyük harf kullanımı üzerinde durulur. T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler. Yapılacak düzenleme çalışması sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar. Öğrencilerin yazılarında harfleri asli ve ilave unsurlarına dikkat ederek yazmaları sağlanır. T.3.4.14. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar. Öğrencilerin yazılarında kelimeler arasında uygun boşlukları bırakarak özenli, okunaklı ve düzgün yazmaları sağlanır. T.3.4.15. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar. Serbest veya bakarak kısa metinler yazmaları sağlanır. T.3.4.17. Yazma stratejilerini uygular.	T.3.4.1. Şiir yazar. T.3.4.2. Kısa metinler yazar. a) Mektup ve/veya anı yazdırılır. b) Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir. c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır. T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir. b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır. c) Öğrenciler yazılarına duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir. T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.3.4.5. Kısa yönergeler yazar. Öğrencilerin basit bir etkinlik ve çocuk oyunu yönergesi yazmaları sağlanır. T.3.4.6. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.3.4.8. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.3.4.9. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır. T.3.4.10. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar. T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. T.3.4.16. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Not: Bu tablo 2017 yılında yayımlanan TDÖP’den yararlanılarak oluşturulmuştur (TTKB, 2017, s. 31-32).

2009 yılında yayımlanan TDÖP düşünme, anlama, sorgulama, inceleme, araştırma, keşfetme, günlük hayatla ilişkilendirme ve değerlendirme gibi becerileri içeren tematik yaklaşımla hazırlanmıştır (TTKB, 2009, s. 142). Programda dördü zorunlu olmak üzere sekiz tema yer alır. Zorunlu temalar; Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre, Birey ve Toplum'dur. Seçmeli temalar ise Güzel Ülkem Türkiye, Yenilikler ve Gelişmeler, Oyun ve Spor, Dünyamız ve Uzay, Üretim, Tüketim ve Verimlilik, Hayal Gücü, Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Doğal Afetler ve Güzel Sanatlar'dır. 2017 yılında yayımlanan TDÖP'de ise üçü zorunlu olmak üzere sekiz tema yer alır. "Erdemler", "Milli Kültürümüz" ile "Milli Mücadele ve Atatürk" zorunlu temalardır. "Birey ve Toplum", "Okuma Kültürü", "İletişim", "Hak ve Özgürlükler", "Kişisel Gelişim", "Bilim ve Teknoloji", "Sağlık ve Spor", "Zaman ve Mekân", "Duygular", "Doğa ve Evren", "Sanat", "Vatandaşlık" ve "Çocuk Dünyası" seçmeli temalar olarak belirlenmiştir. Her iki programda da yer alan temaların içeriklerinde ortak unsurlar bulunmaktadır. Bu ortak öğelerden hareketle, 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılan ilkökul 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalara uygun olarak, uzman görüşü de alınarak, araştırmada yararlanılacak sekiz tema eşlenerek belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda her iki TDÖP'de birbiriyle ilişki temalar yer almaktadır.

Tablo 3

2009 ve 2017 TDÖP’de Yer Alan Temaların Eşleştirilmesi

2009 TDÖP Temaları	2017 TDÖP Temaları
*Birey ve Toplum	*Erdemler
*Atatürk	*Milli Mücadele ve Atatürk
Hayal Gücü	Çocuk Dünyası
Oyun ve Spor	Sağlık ve Spor
*Sağlık ve Çevre	Doğa ve Evren
*Değerlerimiz	*Milli Kültürümüz
Dünyamız ve Uzay	Doğa ve Evren
Üretim, Tüketim ve Verimlilik	Vatandaşlık

Not: “*” zorunlu temaları göstermektedir. Seçmeli temalar 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkökul 3. sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabında yer almaktadır.

Tematik yaklaşım, aynı konunun farklı olay, duygu ve düşüncenin yer aldığı farklı metinlerin art arda işlenmesi yöntemiyle metinler arası okuma ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmaya olanak tanır. Metinler arası okuma ve eleştirel düşünme süreç içerisinde bilgi birikimi sağlayacağından bunu yazıya taşımak öğrenci için daha basit olacaktır (Cemiloğlu, 2009, s. 154). Aynı zamanda yazma amacını ve konusunu belirleyebilmek için de yazma çalışmaları bir tema dahilinde planlı olarak yürütülmelidir.

Metin türleri boyutunda bakıldığında ise TDÖP bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç türden bahseder (TTKB, 2017, s. 19). İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde ise bu türlerden ağırlıklı olarak hikâye edici anlatıma yer verildiği görülmektedir. “Hikâye edici yazma; bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer, zaman) kullanarak anlatmadır” (TTKB, 2009, s. 358). Hayatımızın her anında kullandığımız, bir başlangıç ve bitişe sahip olan bu anlatım türünde olaylar aşamalı olarak ilerler. Hikâye edici anlatımın içinde çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman ve tiyatro türleri yer almaktadır. Araştırma grubunun yer aldığı sınıf seviyesi olan üçüncü sınıfta bu türlerden romana yer verilmemektedir. Dokuz yaş civarındaki üçüncü sınıf öğrencileri bahsi geçen türlerden masaldan hikâye türüne doğru bir geçiş yaşamaktadırlar.

Hikâye Yazma

Hikâye, sözlükte “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü.” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). TDK, edebiyat alanında hikâyeyi öykü ile eş kavramlar olarak tanımlasa da Tonga (2008) öykünün, Arapça bir kelime olan hikâyeye Türkçe karşılık olarak uydurulduğunu ve tam olarak aynı anlama gelmediğini söylemektedir (s. 377). Ancak, günümüzde gerek yayımlanan bilimsel çalışmalar gerekse edebî dergiler bu iki kavrama birbiri ile iç içe geçmiş şekilde yer vermektedir. Bu araştırmada ise hikâye sözcüğü kullanılarak anlatımda bulunulmuştur.

Hikâye, Cemiloğlu (2009)’na göre “olay, kahramanlar, çevre, zaman, mesaj, plan, anlatım kalıpları ve tür bilgileri” olmak üzere sekiz öğeden oluşur (s. 28). Yağcı (2009) ise daha genel bir grupta yaparak bir olayın hikâyeleştirilmesinde “olay, kişiler, yer ve zaman” unsurlarının olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Her iki gruplandırmada da olay, karakter, yer ve zaman kavramlarının ortak olduğu görülmektedir.

Hikâye bir olay etrafında gelişir. Olayı oluşturan bir sorun (problem) vardır. Olay akışı mantığa uygun olarak aşamalı olarak sürer. Olay serim, düğüm ve çözüm bölümleri halinde ilerler. Giriş niteliğindeki serim bölümünde olayın geçtiği yerden ve karakterlerden bahsedilir. Olayı oluşturan soruna giriş yapılır. Düğüm bölümünde karakterler sorunla birlikte daha detaylı ele alınır. Sonuç niteliğindeki çözüm bölümünde ise olayı oluşturan problem çözüme kavuşturulur. Bahsi geçen bu üç bölüm arasında en uzun kısmı ise düğüm bölümü oluşturmaktadır.

Hikâyeyi oluşturan elementlerden bir diğeri karakterlerdir. Bunlar canlı veya cansız, kahraman olan ya da olmayan hikâye içerisinde kendine rol bulabilmiş tüm varlıklardır. Alınan rolün büyüklüğüne göre kendi içerisinde de ana ve yardımcı karakterler olarak ikiye ayrılmaktadır. Hikâyeye yön veren ve genelinde büyük bir öneme sahip olan varlık ya da varlıklar ana, diğerleri ise yardımcı karakterlerdir. Bir hikâyede birden fazla ana karakter de olabilir. Bu durumda başrolün eşit olarak paylaşılmış olması gerekmektedir. Yani hikâye için birden fazla eşit değerde öneme sahip karakterin varlığı söz konusudur.

Hikâyede olayın gerçekleştiği bir çevre ya da diğer bir söyleyişle sahne de vardır. Çevre anlatılırken fiziksel yapısı gibi özelliklerden bahsedilerek betimleme yapılmaktadır.

Hikâyeleri oluşturan temel etmenlerden sonuncusu ise “zaman” dır. Zaman kavramı sanat eserlerinde iki boyuta ayrılır. Birincisi olay ya da olayların kapladığı süre, diğeri anlatımın yapıldığı tarihi dönemdir (Cemiloğlu, 2009, s. 32). Bu sınıflamaya göre olayın yaşandığı toplam süre gerçek zamanı ve olayın geçtiği zaman dilimi ise varsayılan zamanı ifade eder diyebiliriz.

Temel elementlerin yanında hikâye, bir konu dâhilinde yazılır. Konu ve temayı birlikte ele alan Demirel (2011), bir edebî metinde anlatılmak istenen somut eylemlerin konuyu oluşturduğunu söylemektedir (s. 53).

Bahsi geçen dört unsur ve konu, hikâyenin içerik boyutunu oluşturmak için gereklidir. Ancak yazma çalışmaları programda bir bütün olarak yer almaktadır. Yani biçimsel özelliklerin göz ardı edildiği bir hikâye düşünülemez. Yazılan hikâyelerin okunaklılığı, kâğıdın temizliği ve noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılması tamamlayıcı nitelikteki unsurlardır.

Türkçe Öğretim Programı’ndaki Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Bir derste, bir kazanımın öğretilmesinde dersin başından sonuna dek izlenen yol, yöntemdir. Yöntem, ders planının hazırlanmasında temel unsur teşkil eder. Planın aşamalarını gösteren bir çerçeve olarak görev yapar. Bilim insanlarıncı geliştirilmiş ve kabul görmüş pek çok yöntem mevcuttur. Yöntemler uygulama aşamasında yardımcı öğelerden yararlanır. Bunlar yöntem gibi dersin tamamında etkili olmazlar. Yöntemin çizdiği çerçevenin içerisinde yer alırlar. Yöntemin tamamlayıcısı niteliğindedirler. Bu yardımcı öğelere teknik denir. Öğretim yöntem ve teknikleri, bir bütün olarak, kazanımların öğrenciler tarafından davranışa dönüştürülmesini sağlamaya yarayan araçlardır.

Temel eğitim birinci kademe için 2009 ve 2017 yıllarında yayımlanan iki TDÖP mevcuttur. 2015 yılında ise birden sekizinci sınıfa dek olan bir TDÖP yayımlanmıştır.

2017 yılında yayımlanan programa kademeli geçiş yapılması planlandığı için çalışmanın yapıldığı tarihte iki program da yer almaktadır. Bu çalışma, her iki programı da kapsayıcı nitelikte hazırlandığı için bahsi geçen programların ayrı ayrı öğretim yöntem ve tekniklerini incelemek yerinde olacaktır.

2009 yılında yayımlanan TDÖP’de yer alan Türkçe dersinin öğretiminde kullanılması tavsiye edilen yöntemler şunlardır: gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, anlatım ve özetlemedir. Teknikler ise; beyin fırtınası, soru cevap, drama, kavram haritası, balık kılçığı ve zihin haritasıdır. Görüldüğü gibi “drama” teknik, dramanın bir tekniği olan “rol oynama” ise yöntem olarak kullanılmaktadır.

2015 yılında yayımlanan TDÖP’de ise öğretim yöntem ve tekniklerinden bahsedilmemiştir.

2017 yılında yayımlanan TDÖP, 2009’daki programın aksine dil öğretiminde tek bir yöntem ya da tekniğin tek başına yeterli ya da üstün olamayacağı görüşünden hareketle 2015 programındaki gibi kullanılabilecek yöntem ve tekniklere dair bir liste sunmamıştır. Bu durum Bağcı Ayrancı ve Mutlu (2017)’ya göre, yeni programın geliştirilmesi gereken bir kısmı (s. 127) olsa da eğitimcilere, kazanıma yönelik yöntem ve teknikler seçme imkânı sunması yönüyle esneklik sağlamaktadır. Ayrıca yeni program, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarının, öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerinin ve eleştirel düşünmeye imkân tanıyacak öğrenme yaşantıları geçirmelerinin gerekliliğini ön plana çıkarmıştır.

Ders ve kılavuz kitaplarına bakıldığında ise ilkökul üçüncü sınıf için hazırlanmış ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk açısından yetersiz, kılavuz kitapların da öğretim yöntem ve teknikler ile ilgili hatalara sahip olduğu görülmüştür (Alkış Küçükaydın ve İşcan, 2017, s. 1).

Bahsi geçen programlar incelendiğinde belirli yöntem ve tekniklerden tüm yöntem ve tekniklere eşit uzaklıkta bir yönelim olduğu görülmektedir. Bu durumda sınıf öğretmenleri, kazandırılması hedeflenen kazanıma en uygun yöntem ve tekniği belirleyip uygulamalıdır. Seçilecek yöntem ve teknikler en kısa sürede etki edecek, uygulaması kolay ve ulaşılabilir olmalıdır. Öğrenene, öğrenme sorumluluğunu yükleyebilmelidir. Bunun için yapılandırmacı anlayışla hazırlanmış yöntem ve teknikler seçmek yerinde olacaktır. Etkin öğretimi sağlayan öğrenen merkezli uygulamalardan bir tanesi de gittikçe önemi anlaşılan dramadır. Drama, kendisine özgü teknikleri olmakla birlikte eğitimde kullanılan tüm tekniklere açık olan, harekete dayalı öğretimi gerçekleştiren, aktif öğrenme yöntemlerinden biridir.

Drama

Drama, sözcük olarak çeşitli kaynaklarda farklı anlamlarda ifade edilmektedir. Poulsen (1998) dramanın “Ben yaparım, mücadele ederim.” anlamına gelen “drao” kelimesinden geldiğini öne sürmüştür (s. 14). Adıgüzel (2015) ise kelime kökünü bol ve akışkan kaynak suyu kıyısındaki yerleşim yeri anlamına gelen, içinde hareket ve eylem barındıran “dran” sözünden geldiğini söylemektedir (s. 1).

Oyunsu süreçler içeren drama, çocuk oyunları ile pek çok ortak özelliğe sahiptir ve bu yüzden oyun ile drama iç içe geçmiş kavramlardır. Özgür bir ortamda devinimle gerçekleşen her iki eylem, -mış gibi yapma ve çatışma içerme gibi birçok ortak özelliklere de sahiptir. Oyundan ortaya çıkan drama, süreç içerisinde oyunu kullanır.

Drama, bünyesinde çeşitli teknikler ile hareket barındıran kullanılış amacına göre sosyodrama, psikodrama, yaratıcı drama ve eğitici drama gibi türleri olan bir yöntemdir. Sosyodrama toplumsal alandaki bir problemi çözmeye yardımcı olurken psikodrama, psikolojik problemlerde sağaltım olarak kullanılan bir yöntemdir. Eğitim çalışması olmayıp da kendisi için yapılan drama, tiyatro adı verilen gösteri, anlatı ya da sanat türüyle ilişkili olarak ele alınmaktadır (A. Önder, 2012, s. 5). Bu tür, yaratıcı drama olarak

adlandırılmaktadır. Eğitimde drama ise bir derse ait hedeflerin öğrencilere, rol oynama ve canlandırma gibi teknikler kullanılarak kazandırılması, öğrencilerin bu kazanımları grup yaşantısı içinde içselleştirerek dışa vurması amacıyla yapılan bir öğretim yöntemidir. Eğitimde dramada, kazanımlar önceden belirlenmiş, açık ve net olmalıdır.

Dramanın çocuk eğitimindeki yeri araştırmacılar tarafından merak konusu olmuş ve bu yönde çeşitli deneysel çalışmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar, dramanın eğitimde başarıyı önemli ölçüde arttırdığı sonucuna ulaştırmaktadır (Karacıl, 2009; Özbey, 2017; Ulubey ve Toraman, 2015). Bu durum dramanın eğitim ortamlarında kullanımını yaygınlaştırmaktadır. Drama, öğrencilerin bilişsel yetilerinin yanında duyuşsal ve motor becerilerini de dikkate alır. Çocuğun bir bütün olarak çok duyulu ortamda eğitilmesini hedefler. Drama çalışmalarının amacını çocuğun her alanda kendini daha fazla tanımasına imkân sağlamak olarak tanımlayan Gönen ve Uyar Dalkılıç (2002) da çocuğun canlandırma yaparken kendini ve diğer insanları farklı pencerelerden görmeye çalıştığını belirtmiştir (s. 30).

Drama, sınırsız hayal gücü kullanmayı gerektiren yaratıcı ortamlar sunar. Eğlenceli etkinlikler içerisinde bireylerin anlama ve kendini ifade etmeye yönelik yeni yollar keşfetmelerini destekler. Öğrencilerin grup etkinliği içerisinde zengin yaşantılar geçirmelerine neden olur. Bu yaşantılar beraberinde iletişim kurma becerisi, etkileşim halinde somut deneyimler elde etme ve duygudaşlık yaşama gibi beceriler kazandırır.

Drama çalışmaları bir lider öncülüğünde sürdürülür. Drama eğitmeni ya da öğretmeni olarak da nitelendirilen lider, drama oturumlarını yöneten kişidir. Lider, drama çalışmalarında rehberlik yapmakla birlikte ihtiyaç duyulan zamanlarda role girebilir ve doğaçlamaların seyrini değiştirebilir.

Grup etkinliği şeklinde sürdürülen drama, yapısında hareket barındırdığı için geniş, hareket etmeye uygun ve rahat ortamlarda yürütülür. Açık ya da kapalı tüm ortamlar drama için elverişlidir. Drama mekânlarında öğrencilerin erişimine uygun yerlerde yardımcı boya malzemeleri, kukla, aksesuar gibi çeşitli araç gereçler bulundurulmalıdır. Bu ve benzeri araç gereçler hazır alınabileceği gibi öğrencilerle birlikte de oluşturulabilir.

Drama çalışmaları için ayrılan süre ortalama bir ders saati (40 dk.) kadar olmalıdır. Bu süreyi Yalçın ve Aytaş (2012) otuz kırk dakika (s. 27); Erbay (2011) ise otuz kırk beş dakika arasında önermektedirler (s. 45). Özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda bir ders saatinin uygun olduğu söylenebilmektedir.

Drama çalışmaları gelişigüzel yapılamaz. Drama, zamanlamaya dikkat edilerek planlanmış etkinlik dizileri içerir. Tüm yöntemler gibi kendi içinde başlangıç, gelişme ve bitişe sahip bir süreci kapsar.

Dramanın Aşamaları

Drama etkinlikleri, belli bir sıra izlenerek planlanmaktadır. Takip edilen sıra, drama etkinliklerinin başlangıcından sonuna kadar geçen bir süreci içermektedir. Süreç içerisinde yer alan çeşitli etkinlik ve uygulamalar işlem sırasına göre aşamalandırılmaktadır.

Genel olarak drama etkinliklerinin şu aşamalar halinde sınıflandırılması kabul görmektedir:

- Hazırlık-Isınma Aşaması
- Canlandırma Aşaması
- Değerlendirme Aşaması

Bu aşamalara ek olarak bazı çalışmalarda rahatlama aşaması olarak ayrı bir başlık yer almakta ya da Aral, Baran, Pedük ve Erdoğan (2003)'da olduğu gibi ısınma ve değerlendirme aşamalarıyla birlikte kullanılmaktadır (s. 108). Rahatlama çalışmaları genellikle müzik eşliğinde gerçekleştirilen dramatik gerilimden çıkan katılımcıları sakinleştirmek için kullanılan bir basamaktır. Bunun için rahatlama çalışmalarının tüm drama etkinliklerinde yer alma zorunluluğu yoktur. Çalışmanın içeriğine uygun olarak lider gerekli gördüğü bir aşamada kullanabilir.

Hazırlık-Isınma Aşaması

Isınma, bir drama atölyesinde esas çalışmaya hazırlık niteliğindeki giriş aşamasıdır. Genellikle bedenin hareket halinde olduğu etkinlikleri kapsar. Bu etkinlikler spor, dans ve hareket temellidir. Kalp ritmi, kan dolaşımı ve kas hareketlerini aktifleştirir ve istenen yönde katılımcının ön yaşantılarını harekete geçirir (Adıgüzel, 2015, s. 102).

Grup üyelerinin ortamı, birbirlerini ve ele alınacak konuyu tanımaları, güven duymaları ve uyum göstermeleri amacıyla oluşturulan bu etkinlikler spor ve dans gibi hareket gerektiren çalışmalardır. Tüm duyulara hitap eden aktivitelerdir. Bu aşamada taklit, zıplama, yönergelere uygun dans etme veya dansı durdurma, müzik eşliğinde yürüme, koşma, ritme uygun hareket etme gibi çalışmalar yapılır. Seçilecek çalışma konu ya da kazanıma uygun olarak belirlenir ya da üretilir.

Isınma aşamasında sıklıkla kullanılan tekniklerden birisi de çocuk oyunlarıdır. Bu oyunlar bilinen oyunlar olabileceği gibi, drama liderlerince oluşturulmuş belirli amaçları olan oyunlar da olabilir. Oyunlar sayesinde eğlenen öğrenciler, hızla birbiriyle kaynaşır sonraki etkinliğe hazır hale gelmektedir (Kara, 2010, s. 49).

Isınma çalışmaları ana aşama olan canlandırmaya geçiş için bir basamaktır. Bu aşamanın süresi ve yapılacak etkinlikler lider tarafından çok iyi planlanmalı ve yönetilmelidir. Aksi halde oyunun eğlencesine kendini kaptıran öğrenciler asıl hedeften uzaklaşıp drama etkinliğini sadece oyun oynamak olarak görebilirler.

Canlandırma Aşaması

Canlandırma, bir başlangıç noktasından hareketle bir konunun süreç içerisinde gelişip şekillendiği oluşumların yer aldığı aşamadır (Adıgüzel, 2015, s. 104). Bu aşama oyun ve doğaçlama, oynama, oyun, esas çalışma gibi çeşitli isimlerle ilgili çalışmalarda yer almaktadır.

Canlandırma aşaması drama planında merkezi bir görev üstlenir. Kazandırılmak istenen kazanımlar burada tam anlamıyla işe koşulur. Isınmada sezdirilen tema, katılımcılar tarafından içselleştirilir (Uysal, 2014, s. 77). Bu sebeple diğer aşamalardan sürece daha uzundur. Verilen dramatik durum ve role uygun olarak özgürce yaratmanın yaşandığı aşamadır. Katılımcıların hayal gücüyle beslenir ve gelişir. Grup içi paylaşım yüksektir. Verilen bir problem üstlenilen rol içinde işbirliği halinde çözülmeye çalışılır.

Bu aşamada doğaçlama ve rol oynama temel oluşturan tekniklerdir. Doğaçlama ve rol oynama gibi temel tekniklerin yanında diğer drama teknikleri de bu aşamada kullanılır. Kullanılacak tekniklerin seçimi canlandırmanın içeriğine ve liderin tercihinine göre farklılık gösterebilir. Canlandırmalar esnasında katılımcılar uygun gördükleri materyalleri özgürce kullanabilir ya da kendi materyallerini yaratabilirler. Çalışmanın yapısına göre canlandırma öncesinde grupların hazırlanmaları için kısa bir süre verilebilir. Dramada hem oyuncu hem de seyirci olan öğrenciler grupların canlandırmalarını sıra ile izlerler. Bu aşamada edilen tüm bilgiler ve kazanılan yaşantılar bir sonraki aşama olan değerlendirmede katılımcılar tarafından dile getirilecektir.

Değerlendirme Aşaması

Değerlendirme aşaması, drama sürecinde hissedilen duyguların paylaşıldığı, etkinlikler üzerinden tartışmaların yapıldığı, sürecin ve elde edilen kazanımların yoklandığı aşamadır. Bu sebeple bu aşama, değerlendirme ve tartışma başlığı ile de anılmaktadır. Değerlendirmeler sözlü yapılabileceği gibi hedef davranışlara uygun olarak çeşitli ölçme araçları ile de yapılabilmektedir. Özellikle tema, konu ve kazanım odaklı eğitici drama uygulamalarının sonunda başarı ölçmeye yönelik değerlendirme uygulamaları da kullanılmaktadır.

Dramada değerlendirme sadece çalışma sonunda yapılmaz. Drama süreç odaklı bir yöntem olduğu için her aşamadan ve etkinlikten sonra değerlendirme yapmak mümkündür. Kara'nın (2010) da belirttiği gibi değerlendirme, etkinlik esnasında da yapılabilir. Bu tür

değerlendirmeler kazanımın pekişmesi, hedefe odaklama gibi nedenlerle liderin gerekli gördüğü durumlarda yapılmaktadır. Ara değerlendirme olarak isimlendirdiğimiz bu kısım, ana değerlendirmeden sürece daha kısadır.

Dramada Kullanılan Temel Teknikler

Dramada çok çeşitli teknikler yer almaktadır. Eğitimde drama uygulamalarında beyin fırtınası, istasyon, kartopu gibi aktif öğrenme teknikleriyle birlikte tamamen dramaya özgü tiyatro kökenli teknikleri kullanmak mümkündür. Çalışmanın kurgusuna göre seçilecek teknikler değişebilir. Genel drama çalışmalarında, bu araştırmada kullanılan ders planlarında ve TDÖP (2009)'de sıklıkla yer alan temel teknikler aşağıdaki gibidir.

Dramatizasyon (Oyunlaştırma)

Genellikle drama ile karıştırılan dramatizasyon, oyunlaştırma adı ile de anılmaktadır. Dramatizasyon bir metnin akışı değiştirilmeden canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2015, s. 8). Genellikle küçük yaş gruplarında uygulanan bu teknikte metnin içeriğinden uzaklaşmaz. Dramatize edilecek metin öğrencilerin yaşlarına ve canlandırmaya uygun olup ilgi çekici nitelikte olmalıdır. Bunun için bir öykü, masal ya da fabl dramatizasyon için kullanılabilir. Dramatizasyon çalışmalarında seçilen metindeki sahne ve karakterlere uygun olarak kostüm kullanılır. Bir metne bağlı kalındığı ve kostüm kullanıldığı için dramatizasyon öncesinde planlama ve hazırlık yapmak gerekmektedir.

Doğaçlama

Doğaçlama, önceden planlanmadan ya da çok kısa bir hazırlıkla kendiliğinden gelişen ve kim, nerede, ne, nasıl gibi soru sözcükleriyle yönlendirilen, drama yönteminin temelini oluşturan bir tekniktir. Doğaçlama, hayatımızın her anında bilinçli ya da bilinçsiz kullandığımız, birdenbire gelişen olaylar karşısında yaratıcı çözümler bulduğumuz

eylemlerdir. Hepsi o an oluşur, gerçekleşir ve aynen tekrarlanamaz. Doğaçlama, anlık yaratmayı gerekli kılar. Kesin çizgiler ve sınırlara yer vermez (Genç, 2003, s. 203). Böylece yaratıcılığın gelişimini destekler.

Doğalamada bir nesne, durum ya da kişi çıkış noktası olabilir, doğaçlama o varlık üzerine kurgulanabilir. Dramatik kurgu bileşenlerini kapsayan doğaçlama çalışmalarında konuya uygun olarak içinde gerilim barındıran bir olay örgüsü oluşturulmalı, bu olay örgüsündeki rol kişileri belirlenmeli ve olay yeri belirtilmelidir (Ataman, 2009, s. 15). Bu sayede öğrenciler doğaçlama çalışmalarına kontrollü bir şekilde çekilmelidir.

Doğalamalar grubun tamamıyla yapılabileceğı gibi küçük gruplar halinde de yapılabilir. Tüm grup küçük alt kümelere bölünerek eş zamanlı ya da bir sıra dâhilinde sürdürülebilir. Hangi biçimde kullanılırsa kullanılsın doğaçlama, kişileri grup içinde konuşmaya teşvik ederek sözlü anlatımın gelişmesini destekleyen etkili bir tekniktir.

Rol Oynama

Kelimeleri ve hareketi bir araya getirmenin bir uzantısı olan rol oynama, bir başkasını veya karakteri canlandırmaktır. Bir rol üstlenmek, bizim hayatımızda neredeyse her gün yaptığımız bir şeydir. İnsanlar farklı durumlarda çeşitli roller gerçekleştirebilmektedir: farklı dil, ses tonu, kıyafetler ve beden hareketleri rol oynama durumlarından bazılarıdır (Clisken, 2003, s. 25).

Rol oynama normalde, hayal ürünü bir insanı, hayali bir durumda oynayan öğrencileri içerir (Davies, 1990, s. 92). Rol oynama, öğrencilerin kendi adlarına söyleyemediklerini ve yapamadıklarını, girdikleri rol içinde yapmalarını kolaylaştırır. Onlara, kendilerini cesaret ve güvenle anlatma olanağı verir. Öğrenciler, bir role büründüklerinde belli bir durumu ortaya koyarlar. Rol oynamak, öğrencilerin olabildiğince yaratıcı olacakları güvenli bir ortamda, bir role bürünmeleri anlamına gelir.

Rol oynama sayesinde öğrenciler gerçek yaşamla ilgili tecrübelerini arttırıp başkalarıyla iletişim kurma becerilerini geliştirirler (Öztürk, 2012, s. 135). İletişim becerilerinin yanında role girdikleri kimlikle duygudaşlık kurma becerileri de gelişir.

Drama çalışmalarında temel öge olarak yer alan rol oynama, doğaçlama tekniğinde olduğu gibi dramatizasyon, pandomim gibi birçok teknikle iç içe geçmiş bir tekniktir.

Rol Değiştirme

Rol değiştirme, doğaçlama ve rol oynama süreçlerinde ya da süreç sonunda katılımcıların üstlendikleri rolü karşılıklı değiştirerek yeniden oynamalarıdır (Adıgüzel, 2015, s. 331). Rol değişimi karşı tarafa birinci roldeyken düşündüklerimiz ve planladıklarımız hakkında ipuçları verir. Rol değiştirme, olaylara karşı tarafın gözünden bakmayı sağlar.

Donuk İmge

Drama çalışmalarında önemli bir anın donarak yani ses, söz ve hareket kullanılmadan yansıtılmasıdır. Doğaçlamalarda çatışmanın zirveye ulaştığı an donuk imge olarak gösterilerek canlandırmanın en önemli sahnesi yorumlanmaya hazır hale getirilmiş olur (Kara, 2010, s. 103).

Dedikodu Halkası

Öğrenciler bir çember oluşturacak şekilde dizilir. Canlandırma sürecinde yer alan bir öğrencinin yaptıkları bu çemberdeki öğrenciler tarafından yer değiştirilerek konuşulur.

Geriye Dönüş

Oyun veya doğaçlama sürecinde geçmişte yaşanmış bazı önemli olaylar yeniden sahnelenir (Öztürk, 2012, s. 132). Böylece geçmiş ve şimdi arasında ilişki kurulması ve odak konuya yaklaşılması sağlanır.

Öğretmenin Role Girmesi

Öğretmenin rolde olması, drama uygulamaları esnasında öğretmenin öğrencilerle birlikte role girmesidir (Ataman, 2009, s. 16). Öğretmen doğaçlamaya yön verebilir, çatışmayı kuvvetlendirip çeşitlendirebilir. Böylece öğrenciler dramatik kurgunun içine çekilmiş olur. Aynı zamanda öğrencilerin cesaretlendirilmesi açısından da oldukça elverişli bir tekniktir. Öğretmeniyle birlikte farklı kimliklerde yer alan öğrenciler kendilerini daha güvende hissederler.

Ball ve Airs (1995), role girecek öğretmenin rol seçiminde hassas davranması gerektiğini söylemektedirler. Düşük statülü rolleri tercih etmenin daha uygun olacağını belirtirken dış ağrısı çeken bir dev örneğini vererek yüksek statülü ancak bir sıkıntısı olan rollerin de seçilebileceğini ifade etmişlerdir (s.74). Böylece öğrenciler, dramada herkesin güçlü ya da zayıf bir rolde yer alabileceği düşüncesini benimserler.

Bilinç Koridoru

Canlandırmada ana karakterin çözmekte zorlandığı bir problemi ya da ikilemi fark etmesini sağlayan bir tekniktir (Öztürk, 2012, s. 128). Katılımcılar yüzleri karşılıklı birbirlerine dönük, bir koridor olacak şekilde dizilirler. Ana karakter, bu koridordan geçerken çıkmaza girilen konuyla ilgili katılımcıların görüş ve önerilerini dinler.

Pantomim

Sözsüz canlandırma olarak bilinen pantomim, bir olayın ya da hikâyenin sadece beden dili kullanılarak ifade edilmesi, canlandırılmasıdır. Pantomim, sözün görevini üstlenen bir tekniktir (Arıkan, 2011, s. 53). Bu teknikte, jest ve mimiklerin doğru kullanılması önemlidir. Öğrencilerin anlatımını güçlendirir ve ifade zenginliği kazanmalarına yardımcı olur.

Rol İçinde Yazma

Canlandırma çalışmalarında bir roldeyken o rolün gereği olarak yazma eyleminde bulunulması rol içinde yazmadır. Doğalamaların gidişatına uygun olarak, rol gereği bir aşının yemek tarifi ya da bir çocuğun arkadaşına mektup yazması rol içinde yazmaya uygun örneklerdir. Rol içinde yazma, öğrencilerin yazma faaliyetlerine oyunsu süreç içerisinde dâhil olduğu yazma becerilerini geliştirmede etkili bir tekniktir.

Mektuplar

Rol içinde yazmadan farklı olarak, doğaçlamanın seyrini değiştirmek ya da tıkanıklığı gidermek amacıyla lider tarafından oyuna dâhil edilen mektuplardır. Mektupta yer alan içerik doğaçlamaya yön verir, çatışma yaratır ya da sonuca varmayı hızlandırır.

Fotoğraf Anı/Tablo

Bir düşünceyi betimlemek veya dramada bir anı diğerlerinden ayrı tutmak amacıyla kullanılır (Fleming, 2008, s. 85). Öğrenciler kendi bedenleri ile belirtilmek istenen anı oluştururlar. Birkaç kişi ile başlayan bu an, diğer öğrencilerin de kurguya uygun olarak eklenmesiyle genişler ve tablo halini alır.

Uzman Görüşü

Uzman mantosu ya da gömleği olarak da bilinen bu teknikte öğrenciler, dramatik kurguda bilirkişi olarak yer alırlar. Bu rol bazen önemli bir doğa bilimcisi, bazen yaşlı bir bilge bazen de bir ğretmen olabilir. Uzman rolündeki öğrenciye canlandırmada yer alan bir problem ile ilgili danışılır. Uzman rolündeki ğrenci görüş bildirir, problem çözer ve önerilerde bulunur.

İç Ses

Drama uygulamalarında gerilim anında ya da bir konuda karar verirken kolaylık sağlaması için kişilerin yanına onların gerçek düşüncelerini dile getiren bir kişi gelir. İç ses olan bu kişi, ana kişi adına onun zihnini okuyormuşçasına düşüncelerini dile getirir.

Özel Mülkiyet/Yarım Bırakılmış Nesneler

Özel mülkiyet tekniğinde bir kişi, o kişiye ait olduğu iddia edilen nesneler, mektuplar ya da kimlik belgeleri gibi önceden düşünülmüş varlıklar aracılığıyla tanıtılır (Öztürk, 2012, s. 133-134).

Yarım bırakılmış nesneler ise eksik bırakılmış fotoğraf, eşya ve kartpostal gibi unsurların dramatik kurgu içerisinde tamamlanarak canlandırılmasıdır.

Çevre Orkestrası

Doğadaki sesleri birleştiren bir tekniktir. Bir çevreye ait olabilecek sesler katılımcılar tarafından vücutlarıyla ya da ağızlarıyla çıkarılır. Bu bir ormanda kuş sesi, sokakta seyyar satıcı nidası veya camide ezan sesi olabilir. Grup üyeleri sesleri önce tek tek sonra birlikte çıkarabilecekleri gibi aynı anda liderin komutlarıyla şiddetli ya da hafif tonda seslendirebilir. Mekân ses ilişkini ortaya koyarak çok duyulu yaşantılar kazandırmayı hedefler.

Yan koçluk

Yan koçluk, drama liderinin bir spor koçu gibi katılımcılara müdahale etmeden sadece sözel yönergeler uygulayarak onları hareket ettirmesidir. Bu teknik, kenardan ya da dışarıdan yönlendirme olarak da bilinir (Kara, 2010, s. 110). Lider, çalışmalara müdahale etmeden dışarıdan komutlar verir ve katılımcılardan bu komutlara uygun davranmaları beklenir.

Duvardaki Rol

Duvardaki rol ana hatları çizilen bir karaktere beceri, tutum, düşünce, giyim tarzı gibi çeşitli özellikler verilerek onu karmaşık bir yapıya sokmaktır. Karakter drama oturumunun başında ya da hikâye sürecinde oluşturulabilir. Duvardaki rol sınıfta kullanışlı bir çıkış noktası olarak yer alır (Ball ve Airs, 1995, s. 81).

Hikâye yazma çalışmalarında ana karakterin oluşturulmasında tüm öğrencileri sürece dâhil edebilecek nitelikte bir tekniktir. Öğrenciler, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanarak oluşturdukları hayali karakter sayesinde dramatik kurguyu özümserler.

Rol Kartları

Drama çalışmasında yer alan rollere ait detaylı bilgi içeren kartlardır. Kişinin adı, yaşı, mesleği ve yaşam şekliyle ilgili bilgiler içerir. Kartlarda çatışmayı yaratan sorun anlatılır. Kartın sonunda çıkış noktası yer alır. Bu kısım doğaçlamanın başlayacağı yeri göstermektedir. Bir gruba yönelik hazırlanmış rol kartlarıyla ilişki ağı, gerilim ve başlangıç noktası gibi ortak bilgiler tüm grup üyelerine bildirilir.

Drama ve Hikâye Yazma

Drama bir dile yönelik konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi becerilerin kazanılmasını kolaylaştıran etkili bir yöntemdir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin yalnız başına yeterli olmaması sonucunda dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başlandığını belirten Aytaş (2008) da dil ve anlatım becerilerini geliştirmede, öğrencilerin derse istekle katılmasını sağlamada, hedefe hızlı ve kolay ulaşmada bu yöntemin etkin kullanılmasının önemine dikkat çekmiştir (s. 12). İlkokullardaki drama etkinlikleri gitgide öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntem olarak görülmektedir (McNaughton, 1997, s. 55).

Drama çalışmaları içinde gözlenen çocuk, dil becerilerinde oldukça etkin olarak görülür. Çocuk drama etkinlikleri içerisinde düşünme, konuşma, dinleme, anlatma ve birbiriyle iletişim kurma becerilerini de kazanmış olur (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2002, s. 35).

Dramanın dil becerilerine olan etkisi ile ilgili Dervishaj (2009) da akıcılık ve anlamada bir derste dilbilgisi, okuma, yazma, konuşma, dinleme ve telaffuz becerilerini bir araya getirmenin ideal bir yolu olarak dramayı önermektedir (s. 53).

Drama sözlü ve sözsüz dilin kullanımına imkan tanıdığı için etkili bir iletişim yöntemidir. Duyuşsal ve bilişsel etkinlikleri birarada içeren drama, beynin sağ ve sol yarım kürelerinin eş zamanlı çalışmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin iyi bir iletişim ve dil becerisi ile birlikte mantıksal çıkarım yapma ve problem çözme becerisini kazanmasını sağlamaktadır.

Bunlara ek olarak, dramanın merkezinde yer alan doğaçlama, yazmanın ayrılmaz bir parçası olarak özellikle tanınmayı hak etmektedir. Doğaçlama, oyun yoluyla fikirlerin belirlenmesine odaklanır. Düşüncelerle sözel, fiziksel ve zihinsel oyun oynamak genç yazarlar için zengin ve destekleyici bir kaynaktır (Cremin, Goouch, Blakemore, Goff ve Macdonald, 2007, s. 289). Doğaçlama gibi rol oynama tekniği de öğrencileri yazmaya yöneltecek güçtedir. Aktif doğası gereği rol oynama, eleştirel dinleme ve kişinin kendi ayakları üzerinde durma becerisini geliştirir. Öğrencilerin normalde canlandırmaktan kaçındıkları kişilik özelliklerini canlandırabilecekleri güvenli bir etkinliktir. Rol oynama, öğrencinin uygulama yapmasını sağladığı ve ona cesaret verdiği için, yazı yazmayı ve diğer etkinlikleri kolaylaştırır (Miller, 1995, s. 45).

Görüldüğü gibi drama uzmanlar tarafından yazmayı kolaylaştırıcı ve destekleyici bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Yazma ise kendi içinde birçok alt metin türüne ayrılan kapsamlı bir beceri alanıdır. Bu türlerden birisi de ilkokulda çokça yer alan hikâyedir. Hikâye ise bir edebî tür olarak başlı başına pek çok özelliğe sahip üzerinde detaylı olarak durulması gereken bir konudur. Hikâyenin drama ilişkisi de incelenmeye değerdir.

Bir öğretim yöntemi olan drama ile edebî bir tür olan hikâye pek çok yönden benzerlik göstermektedir. Her ikisi de:

- Başlangıç, gelişme ve sonuç bölümleri halinde bir akışa sahiptir.
- Bünyelerinde çatışma (gerilim) barındırır.
- Dramatik olandan beslenir.

- Sahne ve zaman gibi temel bileşenleri vardır.
- Kurgusaldır.
- Hayal gücü ve yaratıcılık gerektirir.
- Süreç içerisinde ana karaktere sahip olur.
- Bir konu ya da temaya bağlı olarak ortaya çıkar.
- Seçili bir hedefi kazandırmayı amaçlar.

Tüm bu ortak özellikler drama ve hikâyeyi birbirine yaklaştırmıştır. Pek çok çalışmada da drama hikâyeden, hikâye de dramadan yardım almıştır.

Hikâye ile bilinçli olarak ilk kez sekiz yaş civarında tanışan çocuk (Yalçın ve Aytaş, 2005, s. 145), aynı zamanda bu yaşlarda, gelişimsel olarak, oyunda bedenini etkili kullanıp sosyalleşmeye başlar (Bacanlı, 2014, s. 56). Oyun çağındaki bu çocuklar drama yöntemini çoğunlukla oyun olarak algılamaktadır. Bu sebeple drama çalışmalarını eğlenceli etkinlikler olarak görürler. Konuşmak ve hareket etmek kolay bir uğraştır. Yazı yazmak ise ilkokulun yaklaşık üçüncü sınıfına denk gelen bu dönemde kaçınılan bir iştir. Bacanlı (2014) da ilkokulun ilk üç sınıfındaki çocukların yazmak yerine sevilen ve kolay gelen konuşmayı tercih ettiklerini belirtmiştir (s. 145). Birbirine benzeyen ancak öğrencilerde farklı izlenimler uyandıran drama ve hikâye, birlikte kullanıldığında olumlu sonuç vermesi muhtemeldir.

Çocukların kendi başına fikir üretimi, kaydı veya başlangıçta kuluçka yapıp tekrar gözden geçirilmiş olup olmadığı durumlarda drama, düşünerek, yaratıcı ve etkili yazmayı teşvik edebilecek destekleyici bir iskele görevi görmektedir (Cremin vd., 2007, s. 288). Düşünme yoluyla öğrenciler, çeşitli süreçler için birden fazla işlemi nasıl ve ne zaman uygulayacaklarını ayırt ederek, yazar olarak uzmanlık geliştirmeye başlarlar (Esposito, 2014, s. 99). Drama, çocukların yazarak oluşturabilecekleri bağlamları keşfetmelerini sağlayan etkin bir ön yazım stratejisi olarak hizmet eder. Rol içinde üretilen yazı, duyuşsal imgelemeye, okuyucunun farkındalığına, karakterlerin duygu ve empati bilgilerine ve bilginin açıklığa kavuşturulmasına ve onu seçici olarak açıklama ihtiyacına daha fazla önem verdiğini gösterir. Öğrencilerin yıllar boyunca ürettiği en iyi yazıların bazıları, rol

içinde yazarken oluşmuştur. Drama, düşünme ve yazma için güçlü bir uyaran görevi üstlenmektedir (Wagner, 2002, s. 6).

Drama öğrencilere, verilen konu hakkında ön bilgi sunarak onların bu bilgileri doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerle düzenlemesine olanak sağlar. Düzenlenen bilgiler dramatik kurgu etkisinde yazıya aktarılır. Bir gerilim durumu üzerine kurulan drama çalışmalarında öğrenciler kendilerini bir hikâyenin içinde bulurlar. Yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanarak problemi çözerler. Böylece kahramanı oldukları öyküyü yazıya geçirmeleri kolaylaşır. Yazma öncesi gerekli olan hazırlık ve tasarım aşamasını drama sürecinde tamamlamış olurlar.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde problem durumu, önem, bulgular, yorum ve tartışma bölümlerinde yer verilmeyen, drama yoluyla hikâye oluşturma ilişkisi ile dramanın yazma becerisine etkisini çeşitli yönlerden inceleyen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Yurtiçi Araştırmalar

Maden (2010), ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisini sevgi teması örneği üzerinden araştırmak için ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Deney grubunda drama, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Temel dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisindeki başarı ve hatırd tutma düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmaya Erzurum'da bir ilköğretim okulunda okuyan 63, 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Etkinlikler sevgi temasında yer alan kazanımlarla hazırlanmıştır. Veriler, tek ve iki faktörlü ANOVA, frekans ve t testi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda drama yönteminin temel dil becerilerini kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler drama yöntemine karşı olumlu yönde tutum geliştirmişlerdir.

Özcan (2013), “Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi” başlıklı tezinde altıncı sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışmada kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Yansız belirlenen kontrol grubu programın öngördüğü şekilde serbest bırakılırken deney grubunda anlama ve anlatma becerilerini temel alan yaratıcı drama etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmada okuma, anlama ve dinleme, anlamayı ölçmek üzere çoktan seçmeli bir test, konuşma becerisi puanlama anahtarı ve yazılı anlatım puanlama anahtarı kullanılmıştır. Veriler, SPSS 16.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularının yorumlanmasında aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzdelikler ve t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dramanın anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Yurtdışı Araştırmalar

Cremin vd. (2007), “Drama ve yazıyı ilişkilendirmek: yazmak için anı yakalamak” başlıklı araştırma, drama ile yazma arasındaki ilişkiyi inceleyen, sorgulama yöntemini, kuramsal temelleri ve ortaya çıkan bulguları ayrıntılandıran bir çalışmayı özetlemektedir. Çalışmada, dramanın çocuklara yazar olarak sunduğu desteğin doğasını anlamak ve drama çalışmalarında düzenli olarak ortaya çıkan yazının özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Pilot çalışma (4 hafta), drama ve yazmayı birbirine bağlayan iki yaklaşımın denenmesinde kullanılmıştır. Bu yaklaşımlardan birincisi belirli bir metin türüne yönelik çalışmaların yürütüldüğü türe özgü drama, ikincisi ise katılımcıya seçim imkânı sunan ve kendiliğinden oluşan "anı yakalamak" tır. Ana çalışma bunlardan ikinci yaklaşımı benimsemiş ve çocuk yazısını etkileyen, destekleyen bazı drama unsurlarını tespit etmiştir. Çalışma iki dönem boyunca gerçekleştirilmiş ve her bir sınıfta bir ve bir buçuk saat süren sekiz drama oturumundan elde edilen veriler üzerine çizilmiştir. Araştırma verilerini analiz etmek için tekrarlayan kategorik analiz süreci kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dramanın ilkokulda kompozisyon yazmaya katkıda bulunan güçlü bir araç olduğu görülmüştür.

Anderson (2012), “Süreçsel dramanın ilköğretim öğrencilerinin yazı dili üzerindeki etkisi” isimli makalede, süreçsel dramanın dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı dil üretkenliği ve özgünlüğü üzerindeki etkisini anlatmayı amaçlamıştır. Katılımcılar, şehirdeki bir devlet okulunda öğrenme ve/veya davranışsal zorluklarla karşı karşıya olan 16 öğrenciden (12 erkek, 4 kız) oluşmaktadır. Haftada 2 kez olmak üzere 8 haftalık bir sürede oturumlar yapılmıştır. Drama çalışmaları, öğrencilere yazacakları ile ilgili bir iskele görevi görmüştür. Öğrenciler süreçsel dramada rol içinde çerçevesi çizilmiş yazma çalışmaları yapmışlardır. Öğrencilerin yazma dili verimliliği, uygulama süresi boyunca toplanan her bir yazılı dilde kullandıkları toplam sözcük sayısı, farklı sözcüklerin sayısı ve konuşma sayısı aracılığıyla ölçülmüştür. Süreçsel dramanın öğrencilerin yazı dilleri üzerindeki etkisi, faaliyetler ile dil çıktıları arasındaki ilişkileri tanımlamak için bağlamsallaştırılmış ve özetlenmeyen etkinlikler arasında karşılaştırılmıştır. Çalışmada, araştırma yöntemleri, öğrencilerin dil örneklerinin başlangıç, uygulama ve takip dönemleri boyunca nicel ve nitel analizler kullanılmıştır. Bu üretkenlik önlemlerinin, öğrencilerin yazılı dil üretimlerini hem bağlamsallaştırılmış hem de metin dışılaştırılmış faaliyetlerde doğru ve güvenilir olarak değerlendirdiğini göstermiştir. Öğrencilerin grup içi yazı dili bağlamlarındaki ilgi değişkenleri arasındaki farklılıkları karşılaştırmak için eşleştirilmiş örneklem t testleri kullanılmıştır. Bir bağlam içinde yer alan dil sanatlarına kıyasla bir bağlam içinde yer alan dramatik sanat faaliyetlerinde, öğrencilerin yazı dili üretkenlik ve özgünlüklerinde önemli artışlar gözlenmiştir.

“Yazma sınıfında doğaçlama: sosyal ve işbirlikçi bağlamlarda doğaçlama oynama yaratıcılığa nasıl dönüşür?” adlı çalışmada Esposito (2014), 2012 sonbaharında, Stony Brook Üniversitesi’nin kompozisyon dersinde lisans öğrencileri ile bir sınıf büyüklüğünde bir çalışma düzenlemiştir. Bu araştırmanın genel amacı, birinci yıl kompozisyon dersinde performans egzersizlerinin etkilerini incelemektir. İkna edici bir yazma ödevinin hedeflerini karşılamak için çeşitli alıştırma ve bir rol oynamayı uyarlamıştır. Bu çalışma için birincil veri kaynakları, 16 lisans öğrencisinin yazma ve görüşme cevaplarından elde edilmiştir. 16 öğrenciden 15’i analiz için yazılı taslaklar sunmuş ve 16’sından 7’si görüşme

yapmayı kabul etmiştir. Bu çalışma için, öğrenciler seçtikleri sosyal, çevresel veya politik meseleyi ele alan ve yerel bir topluluğu etkileyen ikna edici, araştırmaya dayalı mektuplar yazmışlardır. Etkinlikler haftada iki kez 80 dakika boyunca sürmüştür. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmanın nicel kısmında deneme öncesi modellerden tek gruplu ön test - son test modeli uygulanmıştır. Yazmayı kabul eden on beş öğrenciden uygulama öncesi ve sonrası verilen konuda mektup yazması istenmiştir. Deneme sonrasında katılımcı öğrencilerden iki anket doldurmaları istenmiştir. Yazılan mektuplar nitel değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin izleyicilere yönelik farkındalıklarını ve eski teorik bilgilerini arttırmak için yazma dersi öğretmenlerinin doğaçlamayı kompozisyon derslerine nasıl dâhil edebileceğinin bir örneğini sunmuştur.

Harden (2015), “Küçük çocukların yazma gelişimini desteklemek için ayrıcalıklı drama ve dramatik oyun: bir yıl boyunca bir okula hazırlık sınıfında yapılan çalışma” başlıklı makalede, yıl boyunca gerçekleşen on iki ana drama etkinliği ile düzenlenen öğretmen vaka çalışmasından alınan verileri incelemeyi amaçlamıştır. Dramatik pedagojilerin erken okur-yazarlık gelişimi için kilit bir yaklaşım olarak kullanıldığı bir okulun hazırlık sınıfı bir yıl gibi uzun bir süreçte, çoklu durum çalışması olarak incelenmiştir. Rehberli drama, kuklacılık ve dramatik oyun da dâhil olmak üzere bu yaklaşım aynı zamanda açık seslerin öğretimi için de kullanılmıştır. Araştırma deseni nitel çoklu olgu ve vaka incelemesidir. Her ay kendiliğinden yanıtların miktarını izlemek ve bunları drama olaylarıyla ilişkilendirebilmenin yanı sıra, Kress'in (1997) çocukların ortaya çıkardığı yazı incelemesine dayanan bir sosyo-göstergesel analiz kullanılmıştır. Buna göre, işaretler ve mesajların yaratılmasından, cümle yapımında gergin değişiklikler de dâhil olmak üzere bir dizi aşamada yazmanın gelişimi sağlanana ve yazım biçimleri kullanana kadar edebî terimlerin ve cümlelerin benimsenmesi gerekmemiştir. Temel olayları analiz etmek için, rehberli drama ve kukla olaylarında modellenen temalarla ve özellikle de okuryazarlıkla ilişki arayan tüm çocukların yanıtları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulguları göstermek için üç ana drama olayından elde edilen özetler kullanılmıştır. Elde edilen

sonuçlara göre drama çalışmalarının küçük yaştaki öğrencileri yazmaya yöneltebilecek güçte olduğu görülmüştür.

İhmeideh (2015), “Dramatik oyun merkezli çalışmaların çocukların erken yazma becerilerinin gelişimini teşvik etmeye etkisi” adlı çalışmasında dramatik oyun merkezinin (DOM) Ürdün bağlamında, çocukların erken yazma becerilerinin gelişimini teşvik etme üzerindeki etkisini incelemiştir. Aynı zamanda, dramatik oyun kullanımı ile ortaya çıkan çocukların yazma biçimlerini araştırmak da hedeflenmiştir. Çalışmaya tesadüfi yolla seçilen dört beş yaş civarında 46 anaokulu öğrencisi katılmıştır. Kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda 25 (12 erkek, 13 kız), kontrol grubunda ise 21 (10 erkek, 11 kız) çocuk yer almıştır. Deney grubuyla DOM’lu yazma etkinlikleri yapılırken kontrol grubuyla DOM kullanılmadan yazma yapılmıştır. Çocuklardan bilgi edinmek için gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Nicel veri analizi teknikleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Erken yazma davranışları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için t testi kullanılmıştır. Görüşmeler kelimesi kelimesine kaydedilmiş ve sorulara verilen cevaplar sıklıklarına göre soru düzeyinde kodlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde deney grubundaki çocukların yazma davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum, dramatik oyun faaliyetleri sonrasında çocukların erken yazma davranışlarının geliştiğini göstermektedir. Ayrıca, çocukların farklı yazı biçimleri ürettikleri de gözlenmiştir. Harf benzeri formların üretimi, DOM’da çocukların sergilediği en yaygın yazma şekli olmuştur. Bunu, çizim yoluyla yazma ve harf dizeleri üreterek yazma izlemiştir. Tüm bunlara ek olarak, dramatik oyun faaliyetlerine maruz kalan çocukların yazma sürecine karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır.

Sewell (2015)’in, “Süreçsel drama: üçüncü sınıfta dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı konmuş öğrencilerin nitelikli yazma ve görev başında davranışlarını etkilemek” isimli tek örnekli araştırmasında amaç, üçüncü sınıftaki öğrencilerin niteliği artırma ve performanslarını artırmada süreçsel dramanın kullanımını incelemektir. Üçüncü sınıftaki öğrencilerin yazma kalitesini ve öğrencilerin sınıftaki görev paylaşımı davranışlarını

arttırmak hedeflenmiştir. Çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı alan dört öğrenci dokuz farklı süreçsel drama uygulamasına katılmıştır. Bu dört öğrenciden gözleme dayalı veriler elde edilmiştir. Bunun yanında nitelikli yazma çalışmaları örnekleri de toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, iki öğretmen ve dört ebeveyn için de sosyal geçerlilik anketleri uygulanmıştır. Öğrencilerin kaliteli yazım ve görev içi davranışlarındaki değişiklikler ABAB geri çekilme tasarımı kullanılarak incelenmiştir. İşlevsel bir ilişki olup olmadığını belirlemek için görsel analiz kullanılmıştır. Sonuçta, dört katılımcının da nitelikli yazım örneklerinden daha yüksek puan aldığı ve görev sorumluluklarında genel bir artış gösterdiği görülmüştür. Bu bulgular, dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı olan öğrencilerin nitelikli yazma ve görev içi davranışlarını arttırmak için süreçsel dramayı desteklemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama aracı, uygulama süreci ve analizi bölümlerine yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, drama yönteminin kullanıldığı sınıftaki öğrenciler ile drama yönteminin kullanılmadığı sınıftaki öğrencilerin hikâye yazma becerileri arasında bir farkın olup olmadığını tespit etmek için nicel araştırma yöntemlerinden olan gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneysel desen türlerinden de ön test – son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. “Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri, deney; öteki, kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır ” (Karasar, 2016, s. 132).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde temel eğitim I. kademe 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak kolay ulaşılabilir olan, öğretmenlerinin gönüllü olduğu ve orta sosyo-ekonomik düzeyde

olduğu kabul edilen bir okuldaki öğrenciler seçilmiştir. Buna göre araştırmanın örneklemini Ankara ili Altındağ ilçesi Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu'nda 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 55 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada çalışılacak iki grup (deney ve kontrol), okulda yer alan on adet üçüncü sınıf şubesi içerisinde kura yöntemiyle yansız olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının birbirlerini etkilememesi için grupların aynı okulun farklı binalarından seçilmesine dikkat edilmiştir. Buna göre 3/E ve 3/H sınıfları araştırma grubu olarak belirlenmiştir. Yapılan ön test sonucunda her iki sınıfta yer alan öğrencilerin hikâye yazma becerileri istatistikî olarak denk görülmüştür. Buna göre bu iki sınıf arasında kura çekilerek yansız olarak 3/E sınıfı deney, 3/H sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda (3/E) öğrenim gören 27; kontrol grubunda (3/H) öğrenim gören 28 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Yapısı

	Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	3/E	14	13	27
Kontrol Grubu	3/H	15	13	28
Toplam		29	26	55

Tablo 4'e göre deney ve kontrol grubundaki erkek sayıları eşittir. Kız sayıları ise kontrol grubunda, deney grubundan bir fazladır. Cinsiyetin denkliği ile birlikte dokuz ile on bir yaş aralığındaki çocuklarla yapılan akademik çalışmalarda cinsiyet değişikliğinin anlamlı bir farklılık yaratmaması (Şimşek, 2007, s. 191) ve aynı şekilde yazma becerisine cinsiyet farklılığının anlamlı bir etkide bulunmaması (Çelik, 2012; Sallabaş, 2009) gibi sebeplerden dolayı cinsiyet değişkenine yönelik bir araştırma yapmaya bu çalışmada gerek duyulmamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, öğrencilerin araştırmacı tarafından hazırlanan hikâye yazma kâğıtlarına yazdıkları hikâyeler aracılığıyla toplanmıştır. Hikâyelerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan “Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (HYBDPA)” na göre incelenmesiyle elde edilmiştir. Puanlama anahtarının oluşturulma süreci ve yapısı hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (HYBDPA)

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları, diğer disiplinlerde olduğu gibi, yapılandırmacı anlayışın bir gereği olarak, sonuç odaklı olmaktan çıkıp süreç odaklı yapılmaktadır. Süreçteki öğrenci performansını belirlemeye yönelik çok çeşitli değerlendirme türleri mevcuttur. Bunlardan biri de dereceli puanlama anahtarı kullanmaktır. Yazılı anlatımı değerlendirmek amacıyla Dünya çapında dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır (Arı, 2010, s. 45). TDÖP (2017)’de, birinci sınıftan üçüncü sınıfın sonuna dek yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmalarının performans temelli olması gerektiği vurgulanmakta ve dereceli puanlama anahtarının kullanılması tavsiye edilmektedir (s. 11). Bu sebeple bu çalışmada, hikâye yazma becerisini değerlendirmek amacıyla dereceli puanlama anahtarı kullanılmasına karar verilmiştir.

Uluslararası literatürde “rubric” adıyla anılan dereceli puanlama anahtarı, öğrencilere ait çalışmalara puan verilmesinde yararlanılan kategorilerin ve bu kategorilere yönelik çeşitli boyutlardaki tanımların yer aldığı bir puanlama aracıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017, s. 41). Dereceli puanlama anahtarı öğrencilere, yapacakları çalışmanın değerlendirileceği kıstaslar hakkında bilgi verir. Buna göre öğrenciler, performanslarının ne düzeyde olduğunu ve karşılığında kaç puan aldıklarını görebilir ve bir sonraki çalışma için eksikliklerini tamamlayabilirler.

Dereceli puanlama anahtarları, kullanılış amacına, göre holistik (bütünsel) ve analitik (çözümleyici) olmak üzere iki türdür (Göçer, 2014b, s. 149). Bütüncül puanlama

anahtarında öğrenci davranışının tamamı göz önünde bulundurularak genel bir puanlama yapılır. Analitik puanlamada ise öğrenci davranışı alt kategorilere ayrılarak her bir alt kategori çeşitli boyutlarda puanlanır. Yani bu puanlama çeşidinde yazının temel bileşenleri ayrı ayrı değerlendirilir (Zorbaz, 2013, s. 178). Kutlu vd. (2017)' ne göre analitik puanlama anahtarı, ölçülmek istenen her bir özelliğe yönelik kendi alt ölçütleriyle puanlamada bulunduğu için bütünsel puanlama anahtarına göre daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır (s. 61). Bu sebeple bu çalışmada analitik puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıflarda hikâye yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak gerek Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında gerekse literatürde herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Alkış Küçükaydın ve İşcan (2016) da yaptıkları bir araştırmada ilköğretim üçüncü sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabının ölçme ve değerlendirmede yeterli olmadığı savını ortaya koymuşlardır (s. 1). Bu sebeplerden dolayı bu araştırmada araştırmacı tarafından hikâye yazma becerisini ölçmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur.

HYBDPA daha önce yapılan çalışma ve kaynaklardan (Arı, 2008; Bal İncebacak, 2016; Coşkun, 2005; İpek Eğilmez ve Berber, 2017; İzdeş, 2011; TTKB, 2009, 2017; Tağa, 2013; Uygun, 2012; Yasul, 2014) yararlanılarak hazırlanmıştır. On dört madde ile taslak olarak hazırlanan puanlama anahtarı, geçerliliği sağlamak için uzman görüşüne sunulmuştur. Beş sınıf öğretmeni, üç sınıf eğitimi bilim uzmanı, dört Türkçe eğitimi alan uzmanı ile iki ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilen form, on iki maddeye düşürülerek son şeklini almıştır.

Geçerlilik çalışmasının ardından form, güvenilirlik için ele alınmıştır. Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğini sağlama yollarından birisi puanlar arasındaki tutarlılığın sağlanmasıdır (Kutlu vd., 2017, s. 83). Bir diğer deyişle puanlayıcılar arası güvenilirlik oluşturmaktır. HYBDPA'nın güvenilirliğini sağlamak için aynı okulun, araştırma grubundan farklı, bir üçüncü sınıf şubesine bir konu verilerek hikâye yazmaları sağlanmıştır. Yazılan hikâyeler dört farklı sınıf öğretmeni tarafından bağımsız olarak puanlanmıştır. Puanlamaya

yönelik bir hatanın önüne geçmek için puanlama yapmadan önce puanlayıcılara HYBDPA'nın kullanımı ile ilgili bilgi verilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirliği hesaplamak için dört puanlayıcının puanlama anahtarında her bir öğrenciye verdiği toplam puanlar üzerinden Spearman Rank Order Correlation (Spearman's rho) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre toplam dört farklı puanlayıcı, 27 öğrenciye bir uygulama için 12 ile 36 arasında puan vermiştir. Spearman Rank Order Correlation (Spearman's rho) korelasyon katsayısı ile puanlayıcılar arasındaki tutarlık belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Puanlayıcılar Arası Spearman's rho Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Puanlayıcı	1.Puanlayıcı	2.Puanlayıcı	3.Puanlayıcı	4.Puanlayıcı
1.Puanlayıcı	1.00			
2.Puanlayıcı	0.82*	1.00		
3.Puanlayıcı	0.82*	0.85*	1.00	
4.Puanlayıcı	0.75*	0.82*	0.86*	1.00

Not: * . Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Eğer puanlayıcılar arası Spearman's rho korelasyon katsayısı 1'e yakın olursa puanlayıcılar arası yüksek tutarlılık, 0'a yakın olursa puanlayıcılar arası düşük tutarlılık olarak yorumlanır (Elifson, Runyon ve Haber, 1982, s. 204). Tablo 5'teki sonuçlara göre, 3. puanlayıcı ile 4. puanlayıcı arasındaki korelasyon değeri 0.86 olup en yüksek puanlayıcı tutarlılığını göstermektedir. Ayrıca 1. puanlayıcı ile 2. puanlayıcı arasındaki korelasyon 0.82; 1. puanlayıcı ile 3. puanlayıcı arasındaki uyuma 0.82; 1. puanlayıcı ile 4. puanlayıcı arasındaki uyuma ise 0.75'tir. Ayrıca 2. puanlayıcı ile 3. puanlayıcı arasındaki uyuma 0.85 ve 2. puanlayıcı ile 4. puanlayıcı arasındaki uyuma ise 0.82'dir. Tüm bu sonuçlara göre, dört puanlayıcının verdikleri puanlar arasında yüksek bir tutarlılık olduğu bulunmuştur. Buna göre, hazırlanan puanlama anahtarı güvenilir kabul edilmiştir.

HYBDPA'da, yazma becerisi bir bütün olduğu için, hikâyeye yönelik unsurlar ile bir yazının sahip olması gereken genel kabul görmüş biçimsel özellikler birlikte yer almaktadır. Türkçe dersine yönelik hazırlanmış programlar da özellikle ilk üç sınıfta yazma becerisini bir bütün olarak ölçme ve değerlendirmenin öneminden bahsetmişlerdir. Yazım

ve noktalama kurallarına uyma, anlam bütünlüğünü sağlayarak olayları oluş sırasına göre yazma, sayfa tertip ve düzenine dikkat etme, başkaları tarafından rahatlıkla okunabilir yazılar yazma, metnin içeriğine uygun başlık yazma, içeriğe ve bağlama uygun doğru kelimeler seçme gibi becerilerin ne düzeyde geliştiğine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılması gerektiğini vurgulamışlardır (TTKB, 2015; TTKB, 2017).

Maddelerin anahtarlar yer alma oranı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nın yazma becerisini ölçmeye yönelik hazırladığı örnek formlardaki orana yakın olarak belirlenmiştir (Dokuz madde içerik, üç madde biçimsel özelliklerle ilgilidir.). HYBDPA’da başlık, karakterler, yer, zaman, olay, tema/konu, metin yapısı, söz varlığı, anlatım, yazım ve noktalama, sayfa düzeni, okunaklılık olmak üzere on iki madde yer almaktadır. Bu maddeler ile ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

İçerik ile İlgili Maddeler

Başlık:

HYBDPA’ da “başlık” için belirlenen puan aralığı 1-3 puandır.

1 (geliştirilmesi gerekir): Başlık hikâye ile tamamen alakasızdır ya da hiç yer almamaktadır.

2 (kabul edilebilir): Başlık içerikle veya konuyla ilişkilidir.

3 (başarılı): Başlık hikâyenin içeriğine ve konuya uygundur.

Hikâyeye bir başlık yazılmamışsa ya da yazılan başlığın hikâyenin içeriğinde anlatılanlarla hiçbir ilişkisi yoksa öğrencinin alabileceği puan 1’dir ve bu özellik geliştirilmeye muhtaçtır. Başlık hikâyede anlatılanlara uygun fakat konuyla alakasız ise ya da tersi durumda öğrencinin başlık yazma becerisi kabul edilebilecek düzeydedir ve 2 puan alır. Hikâye konuya uygun, başlık da konu ve içeriğe yönelikse öğrenci başlık yazma konusunda başarılı sayılır ve 3 puan alır.

Karakterler:

HYBDPA’ da “karakterler” için belirlenen puan aralığı 1-3 puandır.

1 (geliştirilmesi gerekir): Hikâyedeki ana karakter belirgin değildir.

2 (kabul edilebilir): Hikâyede ana ve yardımcı karakterler vardır fakat ana karakter hakkında bilgi verilmemiştir.

3 (başarılı): Hikâyede ana ve yardımcı karakterler vardır ve ana karakter hakkında bilgi verilmiştir.

Hikâye öyküleyici anlatımın yapısına karşıt olarak karakter kullanılmadan yazılmışsa ya da var olan karakterlerden hangisinin/hangilerinin başrolde olduğu belli değilse bu durum geliştirilmesi gereken bir konudur ve verilmek üzere belirlenen puan 1'dir. Hikâyede ana ve yardımcı karakterler var ancak ana karakteri okuyucuya tanıttak herhangi bir bilgi, tasvir vb. yoksa kabul edilebilir düzeydeki bu davranışa verilecek puan 2'dir. Hikâyede ana ve yardımcı karakterler bulunmakta ve ana karakteri okuyucuya tanıttak açıklamalarda bulunulmuşsa başarılı olarak kabul edilen bu davranışa verilecek puan 3'tür.

Yer:

Hikâyede olayın geçtiği ve karakterlerin bulunduğu “yer” unsuruna, anlatılma durumuna göre HYBDPA'da belirlenen puan aralığı 1-3'tür.

1 (geliştirilmesi gerekir): Olayın geçtiği yer, belirgin değildir veya belirtilmemiştir.

2 (kabul edilebilir): Olayın geçtiği yer bellidir fakat yer ile ilgili özellikler detaylandırılmadan yazılmıştır.

3 (başarılı): Olayın geçtiği yer bellidir ve yer ile ilgili özellikler ayrıntılı anlatılmıştır.

Hikâyedeki olay örgüsünün geçtiği mekân ya da sahne okuyucu tarafından tam olarak anlaşılamıyorsa veya mekân ya da çevre gibi bir unsur yer almıyorsa öğrencinin bu davranışı geliştirilmelidir ve verilecek puan 1'dir. Olayın yaşandığı belirgin bir yer var ancak bu yeri tanıttak özellikler detaylı bir şekilde ele alınmamışsa kabul edilebilir düzeydeki bu davranış için verilecek puan 2'dir. Belirgin olarak var olan yere ait özellikler, ayrıntılı olarak, okuyucunun zihninde canlandırmasına neden olacak şekilde anlatılmışsa başarılı kabul edilen bu davranış 3 puan alır.

Zaman:

Hikâyede yer alan “zaman” unsuruna göre HYBDPA'da belirlenen puan aralığı 1-3'tür.

1 (geliştirilmesi gerekir): Zaman, varsayılan zaman (gün, sabah, akşam, saat vb.) ifadelerinden herhangi biriyle belirtilmemiştir.

2 (kabul edilebilir): Zaman, varsayılan zaman (gün, sabah, akşam, saat vb.) ifadelerinden herhangi biri/birileriyle belirtilmiştir fakat içerikle uyumlu değildir.

3 (başarılı): Zaman, varsayılan zaman (gün, sabah, akşam, saat vb.) ifadelerinden herhangi biri/birileriyle belirtilmiştir ve içerikle uyumludur.

HYBDPA’da “zaman” kavramı varsayılan zamanı belirlemeye yönelik düzenlenmiştir. Varsayılan zaman, olayın anlatıldığı tarih, mevsim ya da saat kavramıdır. Buna göre olayın “2 Nisan Perşembe günü”, “kış mevsiminde”, “sabah vaktinde” veya “saat beşte” yaşanmış olabileceği varsayılır. Verilen örneklerle uygun olarak hikâyede herhangi bir zaman ifadesine rastlanılmıyorsa verilecek puan geliştirilmesi gerekir düzeyinde 1’dir. Hikâyede istenilen ölçütlere uygun bir zaman kavramı var ancak anlatılanlara uyumlu değilse kabul edilebilir düzeyinde verilecek puan 2’dir. Sabah saatlerinde yaşanan bir olayda öğle yemeği yenilmesi, örnek olarak verilebilir. Varsayılan zaman kavramı, anlatılanlara uygun yazılmışsa öğrenci başarılı sayılır ve verilecek puan 3’tür.

Olay:

Hikâyede yer alan “olay” unsuruna göre HYBDPA’da belirlenen puan aralığı 1-3’tür.

1 (geliştirilmesi gerekir): Olayı oluşturan sorun (problem) anlaşılır bir şekilde ifade edilmemiştir.

2 (kabul edilebilir): Olayı oluşturan sorun (problem) kısmen ifade edilmiştir.

3 (başarılı): Olayı oluşturan sorun (problem) tam olarak ifade edilmiştir.

Hikâyeler genellikle bir olay üzerine inşa edilir. Olayın oluşabilmesi için ise temelde bir probleme ihtiyaç vardır. Olaya neden olan problem, okuyucu tarafından anlaşılamıyorsa bu durum geliştirilmesi gereken bir özelliktir ve verilecek puan 1’dir. Okuyucu sorunu hissetmekte ancak tam olarak tanımlayamıyorsa yani bir karmaşa söz konusuysa kabul edilebilir düzeydedir ve puanı 2’dir. Olayı oluşturan sorun okuyucu tarafından net bir şekilde ifade edilebiliyorsa verilecek puan 3’tür.

Tema/Konu:

Hikâyede yer alan “tema/konu” unsuruna göre HYBDPA’da belirlenen puan aralığı 1-3’tür.

1 (geliştirilmesi gerekir): Hikâyede çok fazla (altı cümleden fazla) tema ile ilişkisi olmayan konu dışı anlatımda bulunulmuştur.

2 (kabul edilebilir): Hikâye, kısmen (üç ile altı arası cümle haricinde) tema ile ilişkili, konuya uygun yazılmıştır.

3 (başarılı): Hikâye, tema ile ilişkili olarak konuya uygun yazılmıştır.

Türkçe dersi tematik anlayışla oluşturulmuştur. Bu sebeple yazılacak hikâyelerin bir tema çerçevesi içinde ve bir konu dâhilinde olması gerekmektedir. İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören araştırma grubundan farklı bir sınıfta yapılan bir hikâye yazma çalışmasında öğrencilerin ortalama 13 cümle ile metinlerini oluşturdukları tespit edilmiştir. Temel Eğitim Programı (1981)’na göre de üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin görülen, yaşanan ya da izlenen bir olayı en az 6-7 cümle anlatmaları gerekmektedir (Temel Eğitim Programı’ndan aktaran Karakuş, 2000, s. 136). Bu bilgilerden hareketle ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalama 13 cümle ile hikâye oluşturdukları varsayılırsa yedi ve üzeri cümle tema ve konudan uzaksa geliştirilmesi gereken bir davranıştır ve 1 puan verilir. Dört, beş veya altı cümle tema ve konu ile ilişkili değilse verilecek puan 2’dir. Dört cümleye kadar ilişkisizse başarılı sayılır ve 3 puan verilir.

Metin Yapısı:

HYBDPA’ da “metin yapısı” maddesi için belirlenen puan aralığı 1-3 puandır.

1 (geliştirilmesi gerekir): Metnin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluştuğu söylenemez, bunlardan bir ya da birkaçı yoktur.

2 (kabul edilebilir): Metinde serim, düğüm ve çözüm bölümleri vardır ancak bölümler arasında kopukluklar yer almaktadır.

3 (başarılı): Metinde serim, düğüm ve çözüm bölümleri vardır ve bölümler arası geçişler mantığa uygundur.

Yazılan hikâyede serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden bir ya da birden fazlası bulunmuyorsa geliştirilmesi gerekir ve 1 puan verilir. Bu bölümlerin tamamı var; ancak

bölümler arasındaki geçişler uyumsuzluk gösteriyorsa kabul edilebilir düzeydedir ve 2 puan verilir. Bölümlerin tamamı var ve bölümler arası geçişler anlamlı ise başarılı sayılır ve 3 puan alır.

Söz Varlığı:

HYBDPA' da "söz varlığı" için belirlenen puan aralığı 1-3 puandır.

1 (geliştirilmesi gerekir): Hikâyede %21'den fazla gereksiz kelime tekrarı yapıp konu ve temadan uzaklaşmıştır.

2 (kabul edilebilir): Hikâyede %11 ile %20 arası gereksiz tekrar edilen kelime olmakla beraber tema ve konuya uygun davranılmıştır.

3 (başarılı): Hikâyenin neredeyse tamamı (0-%10) gereksiz kelime tekrarı yapılmadan tema ve konuya uygun kelimelerle yazılmıştır.

Söz varlığı, TDK (2018)'nin sözlüğünde "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler" olarak tanımlanmaktadır. Söz varlığı, içerisinde isim, fiil, atasözü ve deyim gibi çok çeşitli kelimeleri barındırmaktadır. Türkçenin söz varlığı 3. sınıf düzeyinde sınıflandırılmamıştır (Demirci, 2015, s. 119). İlkokul üçüncü sınıftaki öğrencilerin kullandığı ya da kullanması gereken kelime ve kelime gruplarının çeşidi bilinmemektedir. Bu sebeple bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin anlatımı bozacak gereksiz kelime tekrarları, "sonra", "bir" ve "ve" kelimeleri gibi, üzerinde durulmuştur. Örnek verilen kelimeler aynı zamanda üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin en sık kullandıkları kelimelerdendir (Demirci, 2015, s. 78).

Temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıfta yazılı anlatımda öğrenciler ortalama 88,26 kelime kullanmaktadırlar ve kullandıkları farklı kelime sayıları oranı ortalama 56,16'dır (Akosmanoğlu ve Işık, 2016, s. 2144). Araştırmacı tarafından örneklem grubunun yer aldığı okulun farklı bir şubesinde yapılan tekrarlı yazma çalışmaları sonucunda da bu oran 81 olarak bulunmuştur. Bir başka araştırmada da üçüncü sınıfa giden öğrencilerin kompozisyon yazarken ortalama 82,48 kelime kullandıkları tespit edilmiştir (İnce, 2006, s. 32). Aynı araştırmada hata ortalaması 10,1 olarak hesaplanmıştır. Buna göre HYBDPA'da gereksiz tekrar eden kelime sayısı, 81 kelime üzerinden oranlanarak hesaplanmıştır.

81 kelimenin %10'una kadar var olan gereksiz kelimeler karşısında öğrenciye 3 puanı verilerek başarılı sayılır. %11 ile %20 arasında yapılan gereksiz kelime tekrarında 2 puan verilir ve bu davranış kabul edilebilir. %21'den fazla yapılan gereksiz kelime tekrarında öğrenci başarısız sayılır ve 1 puan verilir.

Anlatım:

HYBDPA' da “anlatım” için belirlenen puan aralığı 1-3 puandır.

1 (geliştirilmesi gerekir): Hikâyede anlamlı olmayan altıdan fazla cümle kullanılmıştır.

2 (kabul edilebilir): Hikâyede anlamlı olmayan üç ile altı arası cümle kullanılmıştır.

3 (başarılı): Hikâyede yer alan cümlelerin hemen hemen hepsi anlamlıdır.

İlkokul üçüncü sınıfta, ortalama 13 cümleden oluşan bir hikâye yazıldığı bilgisinden hareketle anlatım maddesi için ölçütler belirlenmiştir. Buna göre hikâyede yedi ve üzerinde anlamlı olmayan cümle kullanıldığında geliştirilmesi gereken bu davranışa verilecek puan 1'dir. Dört, beş veya altı cümle anlamlı değilse kabul edilebilir düzeydedir ve 2 puan verilir. Dört cümleye kadar anlamsız olan tümceler başarılı kabul edilir ve 3 puan verilir.

İçerik ile İlgili Maddeler

Yazım ve Noktalama:

HYBDPA' da “yazım ve noktalama” için belirlenen puan aralığı 1-3 puandır.

1 (geliştirilmesi gerekir): Hikâyede %36'dan fazla yazım ve noktalama hatası yapılarak anlam kaybolmuştur.

2 (kabul edilebilir): Hikâyede %21 ile %35 arası yazım ve noktalama hatası vardır.

3 (başarılı): Hikâyede yazım ve noktalama hatası yok denecek kadardır (0-%20).

Yazım hataları (eksik/fazla harf, kelimeyi yanlış yazma, büyük/küçük harf yazımlarında hata vb.), noktalama hataları (işaretlerin eksikliği, yanlış yerde kullanılması vb.) birlikte toplanarak yazım ve noktalamada yapılan hata sayısı belirlenir.

İlkokul 3. sınıfa devam eden öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataların % 46'sı yazıma, % 22'si noktalamaya, kalan kısım ise anlatıma yöneliktir (İnce, 2006, s. 32). Bu oranlar, ilkokul üçüncü sınıftaki öğrencilerin ortalama olarak % 34'lük bir yazım ve noktalama hatası ile yazılı anlatımda bulunduklarını göstermektedir. Bu oran tam öğrenme yüzdesi

olarak kabul gören % 70'lik değere yakın olmakla birlikte istenilenin altındadır. İlkokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar da öğrencilerin, yazılı anlatımda bulunurken yazım ve noktalamada zorlandıklarını ve bahsi geçen oranlara yakın hatalar yaptıklarını göstermektedir (Batur, Akar, Sezgin Tufan ve Topbaşoğlu, 2016; Çetin, 2013; Kalfa, 2000; Kula, Budak ve Taşdemir, 2015). Yazım ve noktalamaya dönük başarının yükseköğretimde bile çok fazla artmadığı ise yapılan araştırmalarca gözler önüne serilmektedir. Karabuğa (2011)'nın Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin imla ve noktalama başarısı %55,4 olarak belirlenmiştir (s. 40).

Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda ortalama 81 kelime ile yazılmış bir hikâyede % 36 (29 ve üzeri) ve üzerinde yapılan yazım ve noktalama hatasının geliştirilmesi gerektiği düşünülür ve HYBDPA'ya göre verilecek puan 1'dir. %21 ile %35 (17 ve 29 arasında) arasında yapılan hatalarda tam öğrenme yüzdeliğine yakın olan çalışma, kabul edilebilir düzeydedir ve 2 puan verilir. %20 (17'ye kadar) ve daha azı hata ile yazılmış bir hikâyede performans başarılı sayılır ve 3 puan verilir.

Sayfa Düzeni:

HYBDPA'da "sayfa düzeni" için belirlenen puan aralığı 1-3 puandır.

1 (geliştirilmesi gerekir): Hikâye kurallara uyulmadan yazılmıştır.

2 (kabul edilebilir): Hikâyede kurallara uyulmakla beraber yer yer kuralların bazıları (verilen sınırları aşma, kâğıt temizliği vb.) göz ardı edilmiştir.

3 (başarılı): Hikâye kurallarına uygun, biçimsel özelliklere bağlı kalınarak yazılmıştır.

Bir hikâyenin sayfa düzenine dikkat edilerek yazılmış olması, anlatılmak istenenlerin okuyucuya doğru olarak iletilmesini sağlar. "Sayfa düzeni" maddesinden beklenen hikâyenin, yazma kâğıdında yer alan sınırları aşmadan, satır çizgisine dikkat ederek, çok fazla silmeden, kâğıdı yıpratmadan ve yırtmadan, gereksiz çizgi, çerçeve ve resim barındırmadan temiz bir şekilde yazılmasıdır. Buna göre hikâye sayfa düzeni kurallarına uyulmadan yazıldıysa yani okumayı güçleştirecek kadar kirli ve düzensizse bu davranışın geliştirilmesi gerekir ve verilecek puan 1'dir. Hikâyede okuma ve anlamayı bozmayacak şekilde birkaç yerde kâğıdın düzeni ve temizliği bozulmuşsa kabul edilebilir düzeydeki bu

davranışa verilecek puan 2'dir. Hikâye düzenli ve temiz yazılmışsa başarılı olan bu davranışa verilecek puan 3'tür.

Okunaklılık:

HYBDPA'da "okunaklılık" için belirlenen puan aralığı 1-3 puandır.

1 (geliştirilmesi gerekir): Metindeki harf ve karakterler okumayı ve anlamayı zorlaştırmaktadır.

2 (kabul edilebilir): Metindeki bazı harf ve karakterler okumayı zorlaştırmaktadır.

3 (başarılı): Metin rahat okunabilecek harf ve karakterde yazılmıştır.

HYBDPA'da biçimsel olarak bitişik eğik el ya da dik temel düz yazı vurgusu yapılmamıştır. Bunun sebeplerinden birisi bitişik eğik el yazısı ile yazmayı öğrenen öğrencilerin yeni müfredatın dik temel düz yazıya geçiş serbestliği tanınmasıyla yazılarında ikilik gözlenmesidir. Bir diğer sebep ise Yıldız ve Ateş (2010)'in yaptıkları bir çalışma sonucunda yazmayı farklı şekillerde öğrenmiş ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklığında anlamlı bir farkın bulunmayışdır (s. 11).

"Okunaklılık" maddesinden beklenen harflerin karakteristik özelliklerine uygun olarak başka bir harfi çağdırtmayıp okuma ve anlamayı kolaylaştıracak şekilde, uygun boşluklar bırakılarak yazılmasıdır. Buna göre, hikâyedeki harf ve karakterler okuma ve anlamayı zorlaştırıyorsa geliştirilmesi gereken bu özellik için 1 puan verilir. Metindeki birkaç harf ya da karakter okuma ve anlamayı zorlaştırıyorsa kabul edilebilir düzeydedir ve 2 puan verilir. Metinde okuma ve anlamayı güçleştiren hiçbir öge yoksa yani metin kolaylıkla okunabiliyorsa başarılı sayılır ve 3 puan verilir.

HYBDPA'da yer alan ölçütler "1" ile "3" arasında puanlandırılmıştır. Bir öğrencinin anahtardan alabileceği en düşük puan 12 ($12 \times 1 = 12$) iken, en yüksek puan 36 ($12 \times 3 = 36$)'dır. HYBDPA'da bir ölçüt için alınabilecek en düşük puan 1'dir. Bunun nedeni henüz sınav ve sınava bağlı not ile değerlendirmenin olmadığı temel eğitimin birinci kademesinin ilk üç sınıfında 0 (sıfır) puan almanın öğrencide hiçlik ve başarısızlık duygusunu oluşturabilecek olma ihtimalidir. İlk üç sınıftaki öğrenciler karnelerinde de en düşük değer olarak "geliştirilmeli" ifadesi ile not almaktadır. Yani öğrenci, kazandırılması hedeflenen

beceriye sahip değilse ya da çok az sahipse öğrencinin bu eksikliği üzerinde yoğunlaşmalı ve bu eksiklik giderilmelidir. Kutlu vd. (2017) de dereceli puanlama anahtarında yer alan puanların öğrenciye yapılabilecek yardımın düzeyini belirttiğini ifade etmişlerdir. “1” puanını, öğrencinin eksikliği doğrultusunda, yoğun olarak yardım alabilir şeklinde ifade etmişlerdir (s. 53).

Uygulama Süreci

Araştırma boyunca deney ve kontrol gruplarına uygulanan işlemler aşağıda listelenmiştir:

1. Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarından “hayal ettikleri bir yerde yaşadıklarını düşünerek” hikâye yazmaları istenmiştir. Ön test ve son test için belirlenen bu konu, araştırmacının dışında bir Türkçe eğitimi alanı uzmanının görüşü alınarak belirlenmiştir. Konu seçiminde öğrencilerin içinde bulundukları yaş ve yaşa bağlı gelişimsel görevler dikkate alınmıştır. İlkokul üçüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler gerçek üstü varlıklara ve mekânlara ilgi duymakta ve kahramanların sihirli güçlere sahip olması onlara cazip gelmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Başaran (2010) beşinci, sekizinci ve on ikinci sınıfları ele aldığı araştırmasında alt sınıflardaki öğrencilerin hayal ürünü ve gerçek dışı varlıklara hikâyelerinde daha çok yer verdiğini belirtmiştir (s. 135). Buna göre üçüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerden hayal edilen bir yerde yaşadığını düşünerek hikâye yazmasını beklemek yerinde olacaktır.
2. Öğrencilerin yazdıkları uygulama öncesi hikâyeler HYBDPA ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda grupların birbirine denk oldukları görülmüştür.
3. Deney grubuna uygulanmak üzere Türkçe ders kitaplarında yer alan programın ön gördüğü sekiz temaya yönelik olmak üzere sekiz adet drama ders planı hazırlanmıştır. Ayrıca deney grubuna drama yöntemini tanıtmaya amaçlı bir ders saati (40 dk.) süren bir drama oturumu planlanmıştır. Akyol (2014), hikâye öğretiminde

öncelikli işin hikâye unsurlarının bir metin üzerinde hikâye haritası kullanarak ya da şekil çizerek gösterilmesi olduğunu ileri sürmektedir (s. 172). Bu bilgiden hareketle deney ve kontrol gruplarına hikâye ve unsurlarını tanıtmak ve hikâye bilgisi açısından onları eşitlemek için ön çalışma olarak ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bir metin ve o metne ait hikâye haritası, hikâye haritası yöntemiyle planlanmıştır.

4. Temalara yönelik drama planları oluşturulurken, uzman görüşü alınarak mevcut program ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması planlanan programdaki temalar konu içerikleri bakımından eşleştirilmiştir.
5. Hikâye yazma kâğıtları düzenlenmiştir. Kâğıdın yapısından ve sınırlarından doğacak hataları önlemek için yazma sınırları belirlenmiş, çalışmanın başından sonuna dek kullanılacak standart kâğıtlar oluşturulmuştur.
6. Drama ders planlarında yer alan konular, Türkçe eğitimi alanındaki uzmanların görüşüne başvurularak belirlenmiştir.
7. Deney ve kontrol grubuna, hikâye haritası kullanılarak, bir hikâyede bulunması gereken temel hikâye unsurlarını tanıtıcı ve yazı yazarken dikkat edilmesi gereken hususları gösteren ve bir ders saati süren bir uygulama yapılmıştır.
8. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, hikâyeleri değerlendirilirken kullanılacak ölçütler hakkında bilgi verilmiş, HYBDPA tanıtılmıştır.
9. Moore ve Caldwell (1993), dramayı kullanmadan önce öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı güven ve alışkanlıklarının geliştirilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir (s. 108). Bayraktar ve Okvuran (2012) da daha önce drama deneyimi olmayan öğrencilerle yapılacak çalışmalarda sekiz haftalık bir sürenin yeterli olamayacağı düşüncesindedir (s. 665). Bu sebeplerden dolayı hikâye öğretiminin ardından sadece deney grubuna drama yöntemini tanıtıcı bir plan uygulanmıştır. Burada amaç öğrencileri drama yöntemi hakkında bilgilendirmek ve güven ortamı oluşturmaktır. Böylece yöntemi bilmemekten kaynaklı oluşacak bir hatanın önüne geçmeye çalışılmıştır.

10. Ön çalışmalar yapıldıktan sonra deney grubuyla haftada bir ders saati drama çalışması yapılmıştır. Takip eden ikinci derste ise öğrencilerden drama oturumundan kazandıkları verilerle ve dramanın konusu ile ilgili bir hikâye yazmaları istenmiştir. Bir ders saati boyunca hikâye yazmışlardır. İlkokul üçüncü sınıfta Türkçe dersinde yazmaya ayrılan süre de haftada bir ders saati olarak önerilmektedir(TTKB, 2017, s. 17).
11. Drama planlarında, çeşitli drama teknikleri seçilen konularla uygun şekilde eşleştirilmiştir. Böylece drama oturumlarında, hikâye oluşturmaya elverişli ortamların yaratılması sağlanmıştır.
12. Deney grubundaki öğrencilere, drama oturumlarından elde ettikleri verileri kullanırken herhangi bir sınırlama getirilmemiş, yaratıcı ve özgür davranışları yönünde teşvik edilmişlerdir.
13. Kontrol grubuyla drama çalışması yapılmamıştır. Programın ön gördüğü şekilde MEB'in okullara gönderdiği öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikler sınıf öğretmenleri eşliğinde işlenmiştir. Bir değişken olarak tekrarlı yazı yazmanın yazma becerisine etkisini ortadan kaldırmak amacıyla haftada bir ders saati olmak üzere sekiz hafta boyunca drama planlarında yer alan konular deney grubuna paralel olarak kontrol grubuna da verilmiştir. Verilen konu hakkında, araştırmacı gözetiminde, bir hikâye yazmaları istenmiştir.
14. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere hikâye yazmaya başlamadan önce değerlendirilme kıstasları ve bir yazıda bulunması gereken ölçütler hatırlatılmıştır.
15. Drama çalışmaları okulda “drama sınıfı” olarak isimlendirilen boş bir sınıfta, bu sınıfın kullanımının uygun olmadığı zamanlarda tiyatro salonunda, okul bahçesinde ve sınıfta gerçekleştirilmiştir. Yazma çalışmaları ise sınıfta, kendi sıralarında gerçekleştirilmiştir.
16. Drama uygulamaları sekiz hafta sürmüştür. Drama ve yazmanın bulunduğu araştırmalardan birkaçı sekiz haftadan daha kısa süreli uygulanmıştır (Ataman, 2006; Bal İncebacak, 2016; Susar Kırmızı, 2009). Bazıları ise sekiz haftadan daha

uzun süreli yapılmıştır (Cormack, 2003; Karakuş, 2000; Türkel, 2013). Bayraktar Okvuran (2012) ile Laurin (2010) ise sekiz hafta uygulama yapmıştır. Bahsi geçen çalışmalar için seçtikleri süreler sonuca ulaşmaları adına yeterli olmuştur. Bu çalışmada da tema sayısına denk olarak hazırlanan sekiz oturum alan uzmanlarınca uygun görülmüştür.

17. Drama uygulamalarının sonunda ön testte verilen konu ile ilgili deney ve kontrol gruplarından hikâye yazmaları istenmiştir.
18. Yazılan hikâyeler HYBDPA ile değerlendirilmiştir ve çeşitli bulgular elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 21.0 programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarının yorumlanmasında, istatistiksel işlemlerden aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon istatistiksel yöntemleri ile t testi kullanılmış ve t testinde anlamlılık düzeyi, .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için HYBDPA'ya toplam puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

HYBDPA' nın Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	s.s.	s.d	T	P
Deney	27	20,37	4,47	53	-1,76	0,08
Kontrol	28	22,64	5,07			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'dan elde edilen sonuçlara göre HYBDPA ön test toplam puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde değişiklik göstermemiştir ($t = -1,76$; $p = 0,08 > 0,05$). Yani elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının başarıları aynı düzeydedir yorumu yapılabilir.

İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci araştırma problemi altında on iki alt problem bulunduğu için sırasıyla bu alt problemlere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

2.1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “başlık” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’da yer alan “başlık” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

HYBDPA “başlık” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	s.s.	s.d	T	p
Deney	Ön Test	27	2,03	0,43	26	-2,00	0,13
	Son Test	27	2,25	0,44			
Kontrol	Ön Test	28	2,14	0,59	27	-0,62	0,53
	Son Test	28	2,21	0,56			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’da yer alan “başlık” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = -2,00$; $p = 0,13 > 0,05$). Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark da anlamlı bulunmamıştır ($t = -0,62$; $p = 0,53 > 0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin “başlık” maddesi ön test toplam puan ortalamaları 2,03 iken son test puan ortalamaları ise 2,25 olmuştur. Buna karşılık hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda ise öğrencilerin “başlık” maddesi ortalama puanları artmasına rağmen bu artış anlamlı değildir.

2.2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “karakterler” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’ da yer alan “karakterler” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

HYBDPA “karakterler” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	s.s.	s.d	T	P
Deney	Ön Test	27	1,77	0,50	26	-1,53	0,13
	Son Test	27	2,00	0,55			
Kontrol	Ön Test	28	1,96	0,50	27	1,16	0,25
	Son Test	28	1,82	0,47			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’da yer alan “karakterler” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,53$; $p = 0,13 > 0,05$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark da anlamlı bulunmamıştır ($t = 1,16$; $p = 0,25 > 0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin “karakterler” maddesi ön test toplam puan ortalamaları 1,77 iken son test puan ortalamaları ise 2,00 olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları artmasına rağmen bu artış anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda da öğrencilerin “karakterler” maddesi ön test puan ortalaması 1,96 iken son test puan ortalaması ise 1,82’ye düşmüştür.

2.3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “yer” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’da yer alan “yer” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

HYBDPA “yer” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	s.s.	s.d	t	P
Deney	Ön Test	27	1,74	0,65	26	-2,07	0,04*
	Son Test	27	2,11	0,57			
Kontrol	Ön Test	28	2,00	0,76	27	0,00	1,00
	Son Test	28	2,00	0,54			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’ da yer alan “yer” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunurken ($t = -2,07$; $p = 0,04 < 0,05$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = 0,00$; $p = 1,00 > 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilere yapılan drama eğitimi öğrencilerin hikâye yazma becerilerine olumlu yönde etki etmiş ve “yer” maddesi puan ortalamalarını anlamlı şekilde arttırmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin “yer” maddesi ön test toplam puan ortalamaları 1,74 iken son test puan ortalamaları ise 2,11 olmuştur. Buna karşılık hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda ise öğrencilerin “yer” maddesi puan ortalaması 2,00 olarak kalmıştır.

2.4. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “zaman” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’da yer alan “zaman” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

HYBDPA “zaman” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	s.s.	s.d	T	P
Deney	Ön Test	27	1,03	0,19	26	-3,76	0,00*
	Son Test	27	1,70	0,95			
Kontrol	Ön Test	28	1,14	0,52	27	-2,64	0,01*
	Son Test	28	1,53	0,88			

Not: *.05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’da yer alan “zaman” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = -3,76$; $p = 0,00 < 0,05$). Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur ($t = -2,64$; $p = 0,01 < 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilere yapılan drama eğitimi öğrencilerin hikâye yazma becerilerine olumlu yönde etki etmiş ve “zaman” maddesi puan ortalamalarını anlamlı şekilde arttırmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin “Zaman” maddesi ön test toplam puan ortalamaları 1,03 iken son test puan ortalamaları ise 1,70 olmuştur. Buna karşılık hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda ise öğrencilerin “zaman” maddesi puan ortalaması 1,14’ten 1,53’e yükselmiştir.

2.5. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “olay” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’da yer alan “olay” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

HYBDPA “olay” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	s.s.	s.d	T	P
Deney	Ön Test	27	1,22	0,42	26	-5,05	0,00*
	Son Test	27	1,92	0,72			
Kontrol	Ön Test	28	1,28	0,59	27	-1,88	0,07
	Son Test	28	1,60	0,73			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’ da yer alan “olay” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunurken ($t = -5,05$; $p = 0,00 < 0,05$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,88$; $p = 0,07 > 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilere yapılan drama eğitimi öğrencilerin hikâye yazma becerilerine olumlu yönde etki etmiş ve “olay” maddesi puan ortalamalarını anlamlı şekilde arttırmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin “olay” maddesi ön test toplam puan ortalamaları 1,22 iken son test puan ortalamaları ise 1,92 olmuştur. Buna karşılık hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda ise öğrencilerin “olay” maddesi puan ortalaması 1,28’den 1,60’a yükselmesine rağmen bu fark anlamlı bulunmamıştır.

2.6. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “tema/konu” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’da yer alan “tema/konu” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın

anlamlılığı incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

HYBDPA “tema/konu” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	s.s.	s.d	t	P
Deney	Ön Test	27	1,55	0,50	26	-5,00	0,00*
	Son Test	27	2,03	0,70			
Kontrol	Ön Test	28	1,75	0,79	27	-0,40	0,69
	Son Test	28	1,82	0,81			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’da yer alan “tema/konu” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunurken ($t = -5,00$; $p = 0,00 < 0,05$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = 0,45$; $p = 0,69 > 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilere yapılan drama eğitimi öğrencilerin hikâye yazma becerilerine olumlu yönde etki etmiş ve “tema/konu” maddesi puan ortalamalarını anlamlı şekilde arttırmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin “tema/konu” maddesi ön test toplam puan ortalamaları 1,55 iken son test puan ortalamaları ise 2,03 olmuştur. Buna karşılık hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda ise öğrencilerin “tema/konu” maddesi puan ortalaması 1,75’ten 1,82’ye yükselmesine rağmen bu fark anlamlı değildir.

2.7. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “metin yapısı” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’da yer alan “metin yapısı” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin

ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

HYBDPA “metin yapısı” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	s.s.	s.d	t	P
Deney	Ön Test	27	1,48	0,70	26	-3,31	0,00*
	Son Test	27	2,18	0,87			
Kontrol	Ön Test	28	1,50	0,74	27	-3,50	0,00*
	Son Test	28	2,10	0,95			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’da yer alan “metin yapısı” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = -3,31$; $p = 0,00 < 0,05$) ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur ($t = -3,50$; $p = 0,00 < 0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin “metin yapısı” maddesi ön test toplam puan ortalamaları 1,48 iken son test puan ortalamaları ise 2,18 olmuştur. Hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda ise öğrencilerin “metin yapısı” maddesi puan ortalaması 1,50’den 2,10’a yükselmiştir.

2.8. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “söz varlığı” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’da yer alan “söz varlığı” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

HYBDPA “söz varlığı” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	s.s.	s.d	t	P
Deney	Ön Test	27	2,40	0,79	26	-1,65	0,11
	Son Test	27	2,62	0,63			
Kontrol	Ön Test	28	2,50	0,79	27	0,68	0,50
	Son Test	28	2,39	0,73			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’ da yer alan “söz varlığı” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamış ($t = -1,65$; $p = 0,11 > 0,05$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark da anlamlı bulunmamıştır ($t = 0,68$; $p = 0,50 > 0,05$).

2.9. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “anlatım” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’da yer alan “anlatım” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

HYBDPA “anlatım” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	s.s.	s.d	t	p
Deney	Ön Test	27	2,00	0,78	26	-4,12	0,00*
	Son Test	27	2,59	0,63			
Kontrol	Ön Test	28	2,53	0,69	27	0,89	0,38
	Son Test	28	2,39	0,68			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’da yer alan “anlatım” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = -4,12$; $p = 0,00 < 0,05$). Buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır ($t = 0,89$; $p = 0,38 > 0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin “anlatım” maddesi ön test toplam puan ortalamaları 2,00 iken son test puan ortalamaları ise 2,59 olmuştur. Hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda ise öğrencilerin “anlatım” maddesi puan ortalaması 2,53’ten 2,39’a düşmüştür.

2.10. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “yazım ve noktalama” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’da yer alan “yazım ve noktalama” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

HYBDPA “yazım ve noktalama” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	s.s.	s.d	t	P
Deney	Ön Test	27	1,66	0,67	26	-1,53	0,13
	Son Test	27	1,88	0,89			
Kontrol	Ön Test	28	1,64	0,73	27	2,54	0,01*
	Son Test	28	1,32	0,54			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’ da yer alan “yazım ve noktalama” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmazken ($t = -1,53$; $p = 0,13 > 0,05$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark ise

anlamli bulunmuştur ($t = 2,54$; $p = 0,01 < 0,05$). Fakat kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 1,64 iken son test puan ortalamaları 1,32'ye düşmüştür.

2.11. *Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA'da yer alan “sayfa düzeni” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA'da yer alan “sayfa düzeni” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

HYBDPA “sayfa düzeni” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	N	$\bar{X}$	s.s.	s.d	t	P
Deney	Ön Test	27	1,77	0,69	26	-4,48	0,00*
	Son Test	27	2,51	0,64			
Kontrol	Ön Test	28	1,96	0,69	27	0,46	0,46
	Son Test	28	1,89	0,56			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA' da yer alan “sayfa düzeni” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunurken ($t = -4,48$; $p = 0,00 < 0,05$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = 0,46$; $p = 0,46 > 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilere yapılan drama eğitimi öğrencilerin hikâye yazma becerilerine olumlu yönde etki etmiş ve “sayfa düzeni” maddesi puan ortalamalarını anlamlı şekilde arttırmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin “sayfa düzeni” maddesi ön test toplam puan ortalamaları 1,77 iken son test puan ortalamaları ise 2,51 olmuştur. Buna karşılık hiçbir müdahalenin

yapılmadığı kontrol grubunda ise öğrencilerin “sayfa düzeni” maddesi puan ortalaması 1,96’dan 1,89’a düşmüştür.

2.12. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’da yer alan “okunaklılık” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’da yer alan “okunaklılık” maddesi için ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

HYBDPA “okunaklılık” Maddesi Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	s.s.	s.d	T	P
Deney	Ön Test	27	1,66	0,73	26	-2,20	0,03*
	Son Test	27	2,00	0,73			
Kontrol	Ön Test	28	2,21	0,87	27	1,68	0,10
	Son Test	28	1,92	0,60			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’ da yer alan “okunaklılık” maddesi için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunurken ($t = -2,20$; $p = 0,03 < 0,05$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = 1,68$; $p = 0,10 > 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilere yapılan drama eğitimi öğrencilerin hikâye yazma becerilerine olumlu yönde etki etmiş ve “okunaklılık” maddesi puan ortalamalarını anlamlı şekilde arttırmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin “okunaklılık” maddesi ön test toplam puan ortalamaları 1,66 iken son test puan ortalamaları ise 2,00 olmuştur. Buna karşılık hiçbir müdahalenin yapılmadığı

kontrol grubunda ise öğrencilerin “okunaklılık” maddesi puan ortalaması 2,21’den 1,92’ye düşmüştür.

Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

3. *Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Burada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için HYBDPA toplam puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

HYBDPA’nın Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Son Test Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	s.s.	s.d	t	P
Deney	27	25,85	4,82			
Kontrol	28	23,03	5,09	53	2,10	0,04*

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19’dan elde edilen bulgulara göre HYBDPA son test toplam puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($t = 2,10$; $p = 0,04 < 0,05$). Grupların ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun ortalaması 25,83 iken kontrol grubunun ortalaması ise 23,03’tür.

Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

4. *Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin HYBDPA’dan elde ettikleri ön test ve son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Burada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HYBDPA’da yer alan maddelerden elde ettikleri ön test ve son test toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını incelenmiştir. Bunun için hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

HYBDPA Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Grup	Test	n	$\bar{X}$	s.s.	s.d	T	P
Deney	Ön Test	27	20,37	4,47	26	-7,66	0,00*
	Son Test	27	25,85	4,82			
Kontrol	Ön Test	28	22,64	5,07	27	-0,50	0,61
	Son Test	28	23,03	5,09			

Not: * .05 düzeyinde anlamlıdır.

HYBDPA’da yer alan maddelerden elde edilen toplam puan ortalamaları için deney ve kontrol gruplarında yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunurken ($t = -7,66$; $p = 0,00 < 0,05$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = -0,50$; $p = 0,61 > 0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilere yapılan drama eğitimi öğrencilerin hikâye yazma becerilerine olumlu yönde etki etmiş ve puan ortalamalarını anlamlı şekilde arttırmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ön test toplam puan ortalamaları 20,37 iken son test puan ortalamaları ise 25,85 olmuştur. Buna karşılık hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda ise öğrencilerin ortalama puanları 22,64’ten 23,03’e yükselmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, dramanın temel eğitim birinci kademede yazma becerisine etkisini üçüncü sınıf düzeyinde incelemiştir. Ön testte birbirine denk olan deney ve kontrol grupları arasında son testte, deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Araştırmanın bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar incelendiğinde drama yönteminin temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıf öğrencilerinin, yazma becerilerinden hikâye yazma becerisi üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu sonuç, dramanın hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Aksoy Tokgöz, 2004; Bal İncebacak, 2016; Bayraktar ve Okvuran, 2012; Cormack, 2003; Crumpler ve Schneider, 2002; Karakuş, 2000; Moore ve Caldwell, 1993). İlkokul üçüncü sınıfta, öğretmen tarafından belirlenen bir hikâye kitabından elde edilen drama oturumları sonucunda öğrencilerin yazdıkları masal ve efsane metinleri üzerinden yazma becerilerini inceleyen Laurin (2010) de drama yöntemini etkili bulmuştur (s. iii). Bazı çalışmalar, drama yönteminin kompozisyon yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmaya yönelik yapılmış ve sonucunda drama yönteminin kompozisyon yazma becerisi üzerindeki etkisinin de olumlu olduğu görülmüştür (Çer, 2017; Erkan ve Aykaç, 2014; Karateke, 2006; McNaughton, 1997). Ancak, Bağçeci (2015)'nin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir fen lisesinin dokuzuncu sınıfında yaptığı deneysel çalışmasının sonucunda

dramanın kompozisyon yazma becerisi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bazı araştırmalar ise hikâye, kompozisyon ve şiir gibi türlere yaratıcı yazma başlığı altında yer vermişlerdir. Bu yöndeki birçok araştırmanın sonucunda da dramanın yaratıcı yazma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Ataman, 2006; Memiş vd., 2016; Susar Kırmızı, 2015; Türkel, 2013). Gerek bu araştırmadan gerekse ilgili çalışmalardan elde edilen sonuçlar dramanın yazma becerisi üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Hikâye yazma becerisi, HYBDPA’da yer alan maddelere göre değerlendirildiğinde drama yer, zaman, olay, tema/konu, metin yapısı, anlatım, sayfa düzeni ve okunaklılık ölçütlerini anlamlı düzeyde etkilemiştir. Bu ölçütler hem içerik (yer, zaman, olay, tema/konu, metin yapısı ve anlatım) hem de biçimsel özelliklere (sayfa düzeni ve okunaklılık) yöneliktir. Dramanın yazma becerisini iç ve dış yapı olarak bir bütün halinde etkilemesi Çer (2017)’in araştırmasından elde edilen bulgularla da uyumluluk göstermektedir (s. 388).

İçeriğe yönelik dramanın olumlu etkisinin görüldüğü maddeler ele alındığında, bu araştırmada drama yöntemi hikâyede olayın geçtiği yeri detaylandırarak anlatma becerisi üzerinde etkili olmuştur. Benzer araştırmaların sonuçları da elde edilen sonuca paralellik göstermektedir (Bal İncebacak, 2016; Cormack, 2003).

Hikâyede varsayılan zaman ifadelerini içerikle uyumlu kullanma becerisinin gelişiminde dramanın etkisinin olduğu görülmektedir. Aksoy Tokgöz (2004) de ilkokul dördüncü ve beşinci sınıfa giden öğrencilerin hikâye yazma becerisine dramanın etkisini araştırdığı çalışmasında dramanın hikâyedeki zamanı içerikle uyumlu kullanmada etkili olduğunu bulmuştur (s. 66). Bal İncebacak (2016)’ın araştırmasında ise, araştırmadan elde ettiğimiz sonucun tersi yönünde zamanı uygun biçimde tasvir etme konusunda gösteri yöntemi ile ders işlenen kontrol grubunun deney grubundan daha başarılı olduğu saptanmıştır (s. 272).

Olay maddesi ele alındığında drama yönteminin uygulandığı grupta hikâyedeki olayı oluşturan problem ya da sorun tam olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada drama yöntemi olayı başlatan sorunu yazıya dökmede başarılı olmuştur.

Drama yöntemi hikâyede tema ve konu çerçevesi dâhilinde yazma becerisini geliştirmede oldukça başarılı olmuştur. Tematik anlayışa uygun hazırlanan Türkçe programlarında drama yönteminin kullanılmasının yerinde olacağı görülmektedir.

Drama yöntemi olayları oluş sırasına koyma, serim, düğüm ve çözüm bölümlerini birbiri ile bağlantılı yazma becerisi yönüyle de etkili olmuştur. Kara (2010)'nın drama ile öykü oluşturma'nın ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretimine etkisini incelediği araştırmasında yedinci sınıf öğrencileri, yazılı anlatımda bulunurken olayları oluş sırasına koymada drama yöntemini etkili bulmuşlardır (s. 173). Yapılan bazı araştırmalar da bu çalışmaya benzer olarak drama yöntemini etkili bulmuştur (Aksoy Tokgöz, 2004; Cormack, 2003; Peker, 2015).

Anlatım maddesine yönelik olarak bu çalışmada drama yöntemi hikâye yazarken anlamlı cümleler kurma becerisini olumlu yönde etkilemiştir.

İçeriğe yönelik dramanın olumlu etkisinin görülmediği maddeler ise başlık, karakterler ve söz varlığıdır. Başlık maddesi için elde edilen ortalama puanlara bakıldığında deney grubunda bir artış yaşansa da anlamlı görülmemiştir. Drama yöntemi, hikâyenin içeriğine ve konusuna uygun başlık koymada yeterli olmamıştır. Bu çalışmada, koyulan başlıklar nitelik olarak yeterli olmasa da ön testin aksine her iki grup da hikâyelerinin başlık bölümünü boş bırakmamışlardır. Çalışmanın sonucunda bu yönde bir gelişme kazanılmıştır. Aynı zamanda uygulama sürecinde bazı öğrencilerin doğaçlama çalışmalarına başlık koydukları gözlenmiştir. Dramanın ön uygulama olarak kullanıldığı başka bir araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküler karşılaştırılmıştır. Bir hikâye kitabı seçilerek bu kitaptan çıkarılan derslere yönelik oturumlar düzenlenmiş ve akabinde hikâyeler yazılmıştır. Bunun sonucunda drama yöntemi, hikâyenin içeriğine uygun başlık koymada başarılı bulunmuştur (Bal İncebacak, 2016, s. 272). Ancak bu sonuca ulaşılmasında aynı metin üzerinde tekrarlı çalışılmasının etkisi de söz konusu olabilmektedir. Benzer bir başka çalışmada da drama, içeriğe uygun özgün bir başlık koymada anlamlı derecede etkili olmuştur (Aksoy Tokgöz, 2004, s. 68). Bu durumda mevcut çalışmada başlık lehine anlamlı bir farklılık çıkmasa da tespit edilen

düşük miktardaki artış ve yapılan ilgili çalışmalar sonucunda dramanın hikâyeye başlık koymaya yardımcı olabilecek etkili bir araç olduğu sonucuna varılabilir.

Karakter maddesi ele alındığında deney grubundaki öğrencilerin son testte elde ettikleri başarı artsa da anlamlı düzeyde olmamıştır. Bu çalışmada drama yöntemi hikâyede ana karakter ve yardımcı karakterleri belirtip tasvir etmede yeteri kadar başarılı olamamıştır. Benzer şekilde Bal İncebacak (2016)'ın araştırmasında da deney grubundaki öğrenciler, karakterleri yeteri kadar açıklamamıştır. Ancak araştırmacı bu durumu öğrencilerin tekrarlanan karakterlere aşina olmalarına ve bu sebeple detaylı bilgi vermenin öğrenci tarafından önemsenmediğine yormuştur (s. 272). Cormack (2003) ise, yaratıcı dramının altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin kısa hikâye yazımına etkisini araştırdığı araştırmasında, farklı olarak, dramının hikâyede karakter kullanma konusunda olumlu yönde etki ettiğini bulmuştur. Cormack (2003)'ın araştırmasında yer alan öğrenciler, yaşları gereği soyut işlemler dönemine ulaşmışlardır ve gerek kendilerini gerekse başka bir karakteri detaylı olarak ele almaya yetkindirler. Bu çalışmada yer alan öğrenciler ise yaşları gereği gelişimsel olarak somut işlemler döneminin başlarındadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda daha çok kendilerinin baş karakter oldukları hikâyeler yazdıkları ve bu nedenle kendilerini detaylı olarak anlatma gereği duymadıkları düşünülebilir.

Söz varlığı maddesi ele alındığında, bu çalışmada drama yöntemi, hikâye yazarken gereksiz tekrar eden kelime kullanmadan konu ve tema ile ilişkili kelimeler kullanabilme becerisini anlamlı düzeyde arttırmada başarılı olamamıştır. Ancak deney grubunun ön ve son test puan ortalamalarına bakıldığında az miktarda da olsa bir artışın yaşandığı görülmektedir. Anlatımda gereksiz kelime tekrarına düşülüp akıcılığın bozulması, öğrencilerin yeterli seviyede kitap okumamalarıyla ilişki olabilir. Kitap okuma oranlarında yaşanacak artış ile bu maddede, dramının somut bir etkisinin görüleceği düşünülmektedir. Bu çalışmada yazılan hikâyelerin miktarı değil içeriği üzerinde durulmuştur. Bu nedenle hikâyede kullanılan kelime sayısında herhangi bir değişimin olup olmadığı ölçülmemiştir. Ancak pek çok çalışma gösteriyor ki drama, öğrencilerin yazdıkları metinlerde kullanılan

kelime sayısını arttırmaktadır (Laurin, 2010; Karateke, 2006; McNaughton, 1997; Terzioğlu Ünveren, 2018).

Yazma çalışmanın öncesinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, yazının biçimsel özelliklerine yönelik hatırlatmalar yapılarak gerekli uyarılarda bulunulmuştur. Öğrencilerin süreç içerisinde bu davranışlarında değişimin olup olmayacağı gözlenmeye çalışılmıştır. Biçimsel özelliklerin çoğunda anlamlı fark görülmüştür. Biçimsel özelliklere yönelik dramanın olumlu etkisinin görüldüğü maddeler ele alındığında sayfa düzeni maddesine yönelik olarak verilen sınırları aşmama, kâğıdı temiz kullanma ve kâğıdı yıpratmadan silme gibi becerilerin gelişmesinde dramanın etkisinin olduğu görülmektedir. Peker (2015) de “Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması” adlı araştırmasında drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazarken sayfa düzenine dikkat ettikleri sonucuna ulaşmıştır (s. 66). Aksoy Tokgöz (2004) de dramanın, öykü yazımında temiz bir kâğıt teslim etmeye olumlu etkisinin olduğunu gözlemlemiştir (s. 66).

Bu çalışmada drama yöntemi, hikâye metnlerinin okunaklı olmasını olumlu yönde geliştirmiştir. İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazılarının okunaklılığı üzerine yapılan bir çalışmada, çoğu öğrencinin yazılarının okunaklı olmadığı sonucuna varılmıştır (Yıldız ve Ateş, 2010, s. 11). Buna göre drama yöntemi ilkokul üçüncü sınıfta okunaklı yazılar yazma becerisini geliştirebilecek güçlü bir araçtır.

Biçimsel özelliklere yönelik dramanın olumlu etkisinin görülmediği tek madde ise yazım ve noktalamadır. Her ne kadar benzer bir çalışmada drama noktalama işaretlerini yerinde kullanma boyutunda anlamlı düzeyde başarılı bulunsa da (Aksoy Tokgöz, 2004, s. 69), bu çalışmada, hikâye yazımında yazım ve noktalama işaretlerini doğru şekilde ve doğru yerde kullanmaya düşük miktarda etkili olmuştur. Bu oran istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer çalışmanın sonucunun anlamlı düzeyde olumlu çıkmasını araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyinin yüksek olmasına ve sadece noktalama boyutunu ele almasına bağlayabiliriz. Ayrıca yazım ve noktalama işaretlerinin, yazma becerisinin güç

kazanılan bir boyutu olduğu da unutulmamalıdır. Sınıf seviyesi her ne olursa olsun çoğu öğrenci tarafından işaretler yanlış şekillerde ve yerde kullanılabilmektedir. İlkokuldan üniversiteye dek yapılan çalışmalar sonucunda da yazım ve noktalamada öğrencilerin istenilen başarıyı gösteremediği kanıtlanmıştır (Bağcı, 2011; Çetin, 2013; Karagöl, 2010; Kula, Budak ve Taşdemir, 2015; İzdeş, 2011; N. Önder, 2009; Uludağ, 2002).

Uygulamaların sonlarına doğru öğrencilerin drama çalışmalarında kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ve canlandırmalarda kendi yaşantılarından örnekler ekleyebildikleri gözlenmiştir. Bunlarla birlikte öğrenciler, drama derslerinin devam edip etmeyeceğini merak edip çalışmaların sonlanmasından üzüntü duyduklarını belirtmişlerdir. Deneysel çalışmanın planlanmamış bu verileri öğrencilerin Türkçe dersine, drama yöntemine ve drama ile birlikte sunulan yazma çalışmalarına karşı olumlu yönde tutum geliştirdikleri sonucunu çıkarmayı sağlamaktadır. Karakter, yer, zaman ve olay gibi hikâyenin temel öğelerinin şekillendiği drama çalışmaları aracılığıyla yazma işini kolay buldukları da planlanmamış öğrenci ifadelerinden anlaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin drama yöntemi sayesinde yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koyan birçok çalışmayla da benzerdir (Ataman, 2006; Cormack, 2003; Erkan ve Aykaç, 2014; Karateke, 2006; Susar Kırmızı, 2009; Türkel, 2013).

Drama uygulamalarının büyük bir çoğunluğu planlandığı üzere, halı zemini olmayan ve materyal dolabı bulunmayan drama sınıfında ya da tiyatro salonunda gerçekleştirilmiştir. Bir çalışma plan gereği bahçede, ağaçların ve çimenlerin bulunduğu alanda gerçekleşmiştir. Öğrenciler bu ortamlarda daha özgür çalışmışlar ve gruplar arasında çalışmalarından esinlenme gibi çeşitli istenmeyen durumlar gözlenmemiştir. Ayrıca grubu yönetmek daha kolay olmuştur. Ancak okulun farklı faaliyetleri nedeniyle drama sınıfı ve tiyatro salonunun kullanılmadığı bir uygulama sınıf ortamında gerçekleşmiştir. Bu uygulamada öğrencilerin rahat hareket edemedikleri, odaklanmada sorun yaşadıkları ve grupların birbirlerini etkiledikleri gözlenmiştir. Benzer şekilde Karakuş (2000) da öğrencilerin sınıf ortamında gerçekleşen drama uygulamalarında yeteri kadar çalışmaya istek duymadıklarını gözlemlemiştir (s. 69).

Drama planları planlanan sürede uygulanmış ve tüm öğrenciler, gönüllü olarak etkin bir şekilde çalışmalara katılım sağlanmıştır. Buradan drama için ayrılan sürenin ideal olduğu sonucuna varılmaktadır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda genel olarak, drama yönteminin hikâye yazma becerisine, temel eğitim birinci kademe üçüncü sınıf örneği üzerinde, olumlu yönde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

1. Her yaş, seviye ve eğitim ortamında dramanın bir yöntem olarak kullanılması, dil becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli ve gereklidir.
2. Aileden başlamak üzere eğitimin her aşamasında çocuklarda olgu ve olay ilişkisi gözleminin etkinliği artırılmalı, bunların çocuklarda davranışa dönüştürülmesi sağlanmalıdır.
3. Özellikle temel eğitimin üçüncü sınıfında yazma becerilerinin gelişmeye başladığı düşünülürse çocuklara kendi yaşantılarından yola çıkarak hikâye yazdırmak bir strateji olarak geliştirilebilir ve bu konuda dramadan büyük ölçüde yararlanılabilir.
4. Drama Türkçe dersinde tematik anlayışlar çerçevesinde ele alındığında bazı örtük kavramların daha iyi anlaşılmasına ve somutlaştırılmasına katkı sunacaktır. Bu yüzden anlaşılması güç, somutlaştırılması çoğu zaman mümkün olmayan durum ve kavramlar için dramadan yararlanılabilir.
5. Bir olayı anlatmak, bir durumu betimlemek, bunları sıralı olarak aktarmak çoğu zaman yetişkinler için bile mümkün olmamaktadır. Çocuklarda, yazılan bir hikâyenin içeriğine bağlı unsurların yerli yerince kullanımı ve anlamlandırılması için drama bir destekleyici ve geliştirici unsur olarak kullanılabilir. Söz gelimi başlık, karakterler ve söz varlığı onlar arasında sayılabilir.
6. Yazılı anlatım çalışmalarında kimi zaman biçim kimi zaman plan ve kimi zaman da imla ve noktalama kuralları ayrı ayrı değerlendirilir ve önem sırasına koyulur. Hâlbuki bunların her biri bir bütünün parçalarıdır. Drama parçayı bütünleştirme ya da bütünün parçalarını göstermek için önemli bir etkinlik olduğundan dramanın bu özelliğinden yararlanılarak yukarıda belirtilen hususlar tam anlamıyla gerçekleştirilebilir.
7. Drama uygulamaları iyi bir planlama ve süreç yönetme ile gerçekleşir. Bu yüzden hangi amaç ve hedef doğrultusunda olursa olsun drama etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında liderin etkinliği ve önemi göz önünde bulundurularak gerektiğinde lidere yardımcı olacak destek unsurları da yer alabilir.

8. Genellikle drama etkinlikleri için özel mekânların olması ve kullanılması gerekliliği dile getirilir. Bu doğru olmakla birlikte dramanın doğasına uygun olarak her türlü mekân ve yerde yapılacağı gerçeği unutulmamalı ve drama etkinlikleri her türlü mekân ve yerde rahatlıkla yapılabilmelidir.
9. Öğretmenler drama konusunda yeterli ve bilinçli bir donanıma sahip olduklarında hem bu tekniği kullanma hem de yazma becerileri geliştirmede başarılı olacaklardır.
10. Okul idarecileri, sınıfları ve öğretmenleri drama etkinliklerini kullanma konusunda cesaretlendirilmeli, gerektiğinde bu konuda eksiklikleri tamamlayıcı destek eğitimleri alınmasına fırsat sağlamalıdır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akar Vural, R., & Somers, W. J. (2012). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akosmanoğlu, E., & Işık, A. D. (2016). *Zihinsel sözlüğün ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatım becerilerine yansımaları*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Aksoy Tokgöz, İ. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe programlarında edebî türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı dramının etkililiği*. (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkış Küçükaydın, M., & İşcan, A. (2017). İlköğretim 3.sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-13. <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/235346> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, A. (2012). The influence of process drama on elementary students' written language. *Urban Education*, 47(5), 959-982. doi: 10.1177/0042085912446165
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. & Çimen, S. (2000). *Eğitimde drama*. İstanbul: Ya-Pa.
- Aral, N., Baran, G., Pedük, Ş. & Erdoğan, S. (2003). *Eğitimde drama*. İstanbul: Ya-Pa.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 43-75.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/156981> sayfasından erişilmiştir.
- Arıkan, Y. (2011). İlköğretimler için uygulamalı tiyatro ve drama eğitimi. İstanbul: Pozitif.
- Arslan, D., Doğan, B., Develi, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D. & Akkaya, N. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Bursa: Ekin.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşılioğlu, B. (2008, Mayıs). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin Türkçe dil becerileri açısından incelenmesi*. Türkçe Öğretimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-87. www.yader.org/index.php/yader/article/download/yader.2006.006/yader.2006.006 sayfasından erişilmiştir.
- Ataman, M. (2009). *Türkçe derslerinde kullanılabilecek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri (yaratıcı drama yöntemiyle)*. Ankara: Kök.
- Ataman, M. (2013). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ.
- Bacanlı, H. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bağcı Ayrancı, B., & Mutlu, H. H. (2017). Comparison of 2006, 2015 and 2017 Turkish lesson teaching programs. *International Journal of Language*, 5(7), 119-130.
<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3793>

- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 693-706. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1513069113_ba%C4%9Fc%C4%B1hasan.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bağçeci, E. (2015). *Developing writing skills through drama in EFL classroom* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Bal İncebacak, B. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerin karşılaştırılması. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(4), 267-277. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.1C0665>
- Ball, C. & Airs, J. (1995). *Taking time to act: A guide to cross-curricular drama*. USA: Heinemann.
- Başaran, M. (2010). Öğretim kademesine göre öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(20), 119-139. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/115633> sayfasından erişilmiştir.
- Batur, Z., Akar, C., Sezgin Tufan, B., & Topbaşoğlu, N. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 2, 46-60. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/225916> sayfasından erişilmiştir.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 137-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
- Bayraktar, A., & Okvuran, A. (2012). Improving students' writing through creative drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 662-665. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812033587>
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel.
- Clksen, B. K. (2003). *Turning with wa(y)ves of learning to use drama in my teaching* (Master's thesis). Retrieved from

http://www.architecture.lib.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/104/kendalbenni_e.pdf

Cormack, R. (2003). *Creative drama in the writing process: The impact on elementary student's short stories* (Master's thesis). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/84872169.pdf>

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cremin, T., Gooch, K., Blakemore, L., Goff, E., & Macdonald, R. (2007). Connecting drama and writing: Seizing the moment to write. *Research in Drama Education*, 11(3), 273-291. <http://dx.doi.org/10.1080/13569780600900636>

Crumpler, T. P., & Schneider, J. J. (2002). Writing with their whole being: A cross study analysis of children's writing from five classrooms using process drama. *Research in Drama Education*, 7(1), 61-79. <https://doi.org/10.1080/13569780120113148>

Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 727-743. doi:10.7827/TurkishStudies.2859

Çer, E. (2017). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 379-400. doi: 10.15390/EB.2017.7015

Çetin, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Davies, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *TESL Canada Journal*, 8(1), 88-99. <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v8i1.581>

Demirci, S. (2015). *İlkokul üçüncü sınıflarda hedef söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Demirel, Ş. (2011). Çocuk edebiyatı. Ş. Demirel (Ed.), *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı içinde* (s. 43-68). Ankara: Pegem Akademi.

- Dervishaj, A. (2009). Using drama as a creative method for foreign language acquisition. *LCPJ*, 2(1), 53-62. Retrieved from www.lcpj.pro/.../1277548085-53_pdfsam_LCPJ,%20Per%2
- Elifson, K. W., Runyon, R. P. & Haber, A. (1982). *Fundamentals of social statistics*. USA: Addison-Wesley.
- Erbay, F. (2011). Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya. E. Ömeroğlu (Ed.), *Dramatik etkinlikler ve dramada eğitim ortamlarının düzenlenmesi* içinde (s. 41-47). Ankara: Eğiten Kitap.
- Erkan, G., & Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisine ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 600-610. www.sosyalarastirmalar.com sayfasından erişilmiştir.
- Esposito, L. (2014). *Improvising in the writing classroom: How improvisational acting transforms* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://ir.stonybrook.edu/xmlui/bitstream/handle/11401/77555/Esposito_grad.sunysb_0771_E_12169.pdf?sequence=1
- Fleming, M. (2008). *Starting drama teaching*. USA: David Fulton.
- Genç, N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196-205. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048780> sayfasından erişilmiştir.
- Göçer, A. (2014a). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2014b). *Süreç (performans) ve sonuç (ürün) değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gönen, M., & Uyar Dalkılıç, N. (2002). *Çocuk eğitiminde drama*. İstanbul: Epsilon.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harden, A. (2015). Privileging drama and dramatic play to support young children's writing development: A full year study of one early years' classroom. *Drama Australia Journal*, 39(2), 110-121. <http://dx.doi.org/10.1080/14452294.2015.1128305>

- Hikâye. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde.
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bc22bb7f0a011.61089437 sayfasından erişilmiştir.
- İhmeideh, F. (2015). The impact of dramatic play centre on promoting the development of children's early writing skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 250-263. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.970848>
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İpek Eğilmez, N., & Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187. <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/349369> sayfasından erişilmiştir.
- İşeri, K. (2008). Türkçe öğretimi. İlke-yöntem-teknikler. S. Çelenk & A. Tazebay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 130-158). Ankara: Maya Akademi.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kalfa, M. (2000). *Noktalama işaretlerinin Türkçenin öğretimindeki yeri ve önemi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karacil, M. (2009). *İlköğretim birinci kademedeki yaratıcı drama yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karadağ, R., & Kayabaşı, B. (2013). “Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri (Adıyaman Üniversitesi örneği). *Erzincan*

<http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/6010/80181> sayfasından erişilmiştir.

Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Karakoç Öztürk, B. (2016). Bir eylem araştırmasının öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik algılarına ve yazma kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 390-415. doi: 10.16916/aded.14753

Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik.

Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim II. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kavcar, C. (2006). Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için. C. Kavcar, F. Oğuzkan & S. Sever (Ed.), *Sözlü ve yazılı anlatım öğretimi içinde* (s. 55-87). Ankara: Rekmay.

Kayasandık, A., & Örgen, E. (2012). Yazılı ve sözlü anlatım. M. Kaçalın, E. Örgen & K. Altun (Ed.), *Edebî ve bilimsel yazı türleri içinde* (s. 218-255). Ankara: Elhan Kitap.

Kula, S., Budak, Y., & Taşdemir, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama kurallarını öğrenme düzeyi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 58-80. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37180507/kula_vd_2015.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537037803&Signature=LqrNYYkvtHv7yQii7%2B%2BEm0zNzX0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DIlkokul_4._Sinif_Ogrencilerinin_Noktalam.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 9(13), 287-309. <http://tubar.dergipark.gov.tr/download/article-file/156773> sayfasından erişilmiştir.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme. Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Laurin, S. (2010). *The effect of story drama on children's writing skills (Master's thesis)*. Retrieved from <https://clues.concordia.ca/record=b2639013>
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (sevgi teması örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Memiş, A. , Sever, E., & Bozkurt, M. (2016). Yaratıcı yazma ve yaratıcı drama yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1685-1702. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9263>
- McNaughton, M. J. (1997). Drama and children's writing: A study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2(1), 55-86. <http://dx.doi.org/10.1080/1356978970020105>
- Miller, M. J. (1995). *Reading, response and realization: The relationship between drama in education and literacy (Master's thesis)*. Retrieved from http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/278481/4/azu_td_1362211_sip1_w.pdf
- Moore, B. H., & Caldwell, H. (1993). Drama and drawing for narrative writing in primary grades. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 100-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941173>
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel Akademik.
- Önder, N. (2009). *İlköğretim okulları üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları (Bitlis örneği)*. (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Örgen, E. (2012). Yazılı ve sözlü anlatım. M. Kaçalın, E. Örgen & K. Altın (Ed.), *Yazılı anlatım* içinde (s. 19-37). Ankara: Elhan Kitap.
- Özbey, Ö. F. (2017). *Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, A. (2012). Dramada teknikler. A. Öztürk (Ed.), *İlköğretimde drama* içinde (s. 125-141). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Poulsen, C. J. S. (1998). *Efficacy of drama based teaching on children with learning disabilities*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/26081/34693Poulsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sallabaş, M. E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 37(181), 94-107. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/181.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sewell, D. C. (2015). *Process drama: Impacting quality writing and on-task behaviors of third grade students diagnosed with ADHD*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/db68ebe0dcf77377d947d908d21cd412/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Söz varlığı. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bc22bc7c0baf3.24117985 sayfasından erişilmiştir.

- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 160-178. <http://www.yader.org/index.php/yader/article/view/yader.2009.005/yader.2009.005> sayfasından erişilmiştir.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(181), 93-115. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4552> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar? : İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 32-47. doi: 10.16916/aded.346402
- Temizyürek, F., & Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856. doi: 10.14686/buefad.v5i3.5000192300

- Terzioğlu Ünveren, I. (2018). Yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 652-669. doi: 10.16916/aded.416253
- Tok, M., & Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25. doi: 10.16916/aded.30614
- Tok, R., & Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.37>
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing. Balancing process and product*. Ohio: Prentice-Hall.
- Tonga, N. (2008). “Hikâye” ye terminolojik bir yaklaşım. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(1), 371-379. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/necati_tonga_hikayeye_terminolojik_yaklasim.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türkel, A. (2013). Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ortaokul 8. sınıf örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(36), 1-11. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/231549> sayfasından erişilmiştir.
- Ulubey, Ö., & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/5000157871/5000147701> sayfasından erişilmiştir.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/67014> sayfasından erişilmiştir.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yağcı, İ. (2009). Dil ve anlatım: Dil - yazılı anlatım - sözlü anlatım - etkili iletişim. S. Odacı (Ed.), *Yazılı anlatım içinde* (s. 251-396). Konya: Palet.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2012). *Tiyatro ve canlandırma*. Ankara: Akçağ.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, M., & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *TSA*, 14(1), 11-30. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935145.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Zorbaz, Z. K. (2013). Yazılı anlatımın puanlaması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 178-192. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1144/2084> sayfasından erişilmiştir.
- Wagner, B. J. (2002). Body and language: Intercultural learning through drama (advances in foreign and second language pedagogy). G. Bräuer (Ed.), *Understanding drama-based education* (pp. 4-18). Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=3000867>

EKLER

EK 1. Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Değerlendirme tarihi:

Sınıfı ve şubesi:

Değerlendiren öğretmenin adı soyadı:

Ölçütler	Başarı Düzeyleri			Başarı Puanı
	Geliştirilmesi Gerekir (1)	Kabul Edilebilir (2)	Başarılı (3)	
Başlık	Başlık hikâye ile tamamen alakasızdır ya da hiç yer almamaktadır.	Başlık içerikle veya konuyla ilişkilidir.	Başlık hikâyenin içeriğine ve konuya uygundur.	
Karakterler	Hikâyedeki ana karakter belirgin değildir.	Hikâyede ana ve yardımcı karakterler vardır fakat ana karakter hakkında bilgi verilmemiştir.	Hikâyede ana ve yardımcı karakterler vardır ve ana karakter hakkında bilgi verilmiştir.	
Yer	Olayın geçtiği yer, belirgin değildir veya belirtilmemiştir.	Olayın geçtiği yer bellidir fakat yer ile ilgili özellikler detaylandırılmadan yazılmıştır.	Olayın geçtiği yer bellidir ve yer ile ilgili özellikler ayrıntılı anlatılmıştır.	
Zaman	Zaman, varsayılan zaman (gün, sabah, akşam, saat vb.) ifadelerinden herhangi biriyle belirtilmemiştir.	Zaman, varsayılan zaman (gün, sabah, akşam, saat vb.) ifadelerinden herhangi biri/birileriyle belirtilmiştir fakat içerikle uyumlu değildir.	Zaman, varsayılan zaman (gün, sabah, akşam, saat vb.) ifadelerinden herhangi biri/birileriyle belirtilmiştir ve içerikle uyumludur.	
Olay	Olayı oluşturan sorun (problem) anlaşılır bir şekilde ifade edilmemiştir.	Olayı oluşturan sorun (problem) kısmen ifade edilmiştir.	Olayı oluşturan sorun (problem) tam olarak ifade edilmiştir.	
Tema/Konu	Hikâyede çok fazla (altı cümleden fazla) tema ile ilişkisi olmayan konu dışı anlatımda bulunulmuştur.	Hikâye, kısmen (üç ile altı arası cümle haricinde) tema ile ilişkili, konuya uygun yazılmıştır.	Hikâye, tema ile ilişkili olarak konuya uygun yazılmıştır.	
Metin Yapısı	Metnin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluştuğu söylenemez, bunlardan bir ya da birkaçı yoktur.	Metinde serim, düğüm ve çözüm bölümleri vardır ancak bölümler arasında kopukluklar yer almaktadır.	Metinde serim, düğüm ve çözüm bölümleri vardır ve bölümler arası geçişler mantığa uygundur.	
Söz Varlığı	Hikâyede %21'den fazla gereksiz kelime tekrarı yapıp konu ve temadan uzaklaşmıştır.	Hikâyede %11 ile %20 arası gereksiz tekrar edilen kelime olmakla beraber tema ve konuya uygun davranılmıştır.	Hikâyenin neredeyse tamamı(0-%10) gereksiz kelime tekrarı yapılmadan tema ve konuya uygun kelimelerle yazılmıştır.	
Anlatım	Hikâyede anlamlı olmayan altıdan fazla cümle kullanılmıştır.	Hikâyede anlamlı olmayan üç ile altı arası cümle kullanılmıştır.	Hikâyede yer alan cümlelerin hemen hemen hepsi anlamlıdır.	
Yazım ve Noktalama	Hikâyede %36'dan fazla yazım ve noktalama hatası yapılarak anlam kaybolmuştur.	Hikâyede %21 ile %35 arası yazım ve noktalama hatası vardır.	Hikâyede yazım ve noktalama hatası yok denecek kadardır (0-%20).	
Sayfa Düzeni	Hikâye kurallara uyulmadan yazılmıştır.	Hikâyede kurallara uyulmakla beraber yer yer kuralların bazıları (verilen sınırları aşma, kâğıt temizliği vb.) göz ardı edilmiştir.	Hikâye kurallarına uygun, biçimsel özelliklere bağlı kalınarak yazılmıştır.	
Okunaklılık	Metindeki harf ve karakterler okumayı ve anlamayı zorlaştırmaktadır.	Metindeki bazı harf ve karakterler okumayı zorlaştırmaktadır.	Metin rahat okunabilecek harf ve karakterde yazılmıştır.	
Toplam Başarı Puanı				

EK 2. Drama Yöntemi ile Hazırlanmış Ders Planları

Ders: Türkçe

Tema: Birey ve Toplum (Erdemler)

Konu: Paylaşma

Öğrenme Alanı: Yazma

2009 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
6. Yazılarında noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanır.
7. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
8. Sayfa düzenine ve temizliğine önem verir.
10. Konu dışına çıkmadan yazar.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
3. Yazısına uygun başlık belirler.
4. Olayları oluş sırasına göre yazar.

3. Tür Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

5. Hikâye yazar.

2017 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar:

- T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.
- T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.

Süre: 1 ders saati (40 dk.)

Çalışılacak Grup: İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören yirmi yedi kişi.

Mekân: Drama sınıfı/Sınıf.

Araç-gereçler: Üç farklı renkte oyun hamuru, müzik, bilgisayar, hoparlör, durum kartları ve hikâye yazma kâğıtları.

Yöntem: Drama

Teknikler: Rol oynama, eş zamanlı doğaçlama, rol değiştirme, oyun ve yazma.

SÜREÇ

Hazırlık-Isınma Çalışmaları

Öğrenciler, bir çember oluşturacak şekilde sıralanır. Yan yana sıralı ilk dokuz öğrenciye mavi, sonraki dokuz kişiye turuncu ve kalanlara sarı renkli oyun hamurlarından bir parça verilir. Elleriindeki bu hamurlar ile hediyelik süs eşyası yapacakları söylenir. Ancak yapacakları hediyein mavi, turuncu ve sarı renklerinden oluşmak zorunda olduğu belirtilir. Müzik eşliğinde özgürce dans etmeleri, müzik durduğunda ise kendilerinde olmayan bir rengi, istedikleri bir arkadaşından kibarca isteyebilecekleri vurgulanır. Dans ederken bu hediyein nasıl bir şey olacağını düşünmeleri söylenir. Bir orff müziği eşliğinde çalışma yürütülür.

Çalışmanın sonunda oluşturdukları hediyeleri istedikleri bir arkadaşına vermeleri gerektiği vurgulanır.

Canlandırma Çalışmaları

Tüm öğrenciler çember düzeninde sıralandıktan sonra ikili eş olmaları için süre verilir. Sınıf mevcudu tek sayı olduğu için eş olamayan bir öğrenci ile lider eş olur. Böylece ilk çalışmalarda öğrencilerin drama uygulamalarına cesaretlendirilmesi de sağlanmış olacaktır. Eş olan öğrencilerin kendi aralarında A ve B harflerinden birini almaları söylenir. Lider, elindeki durum kartlarını A ve B'deki öğrencilere dağıtır. A ve B'dekilerin kartlarını birbirlerine göstermemeleri söylenir. Lider tarafından hazırlanan paylaşma konulu kartlarda dört farklı durum vardır. Her yedi öğrenciye aynı içerikteki kartlar gelecektir.

I. Durum

A: Aileniz küçük kardeşinize ve size aynı çikolatadan birer tane almıştı. Siz yemediniz ama kardeşiniz hemen bitirdi. Aradan birkaç gün geçtikten sonra çikolata yemeyi çok istediğiniz bir anda paketi açtınız. Siz tam çikolatanızı yiyecekken odanıza kardeşiniz geldi. Çikolatadan bir parça yemek istediğini söyledi.

B: Aileniz ablanıza/ağabeyinize ve size aynı çikolatadan birer tane almıştı. Siz hemen yediniz ama ablanız/ağabeyiniz yemedi. Aradan birkaç gün geçtikten sonra ablanız/ağabeyiniz tam çikolatasını yiyecekken odasına girdiniz. Çikolatadan bir parça yemek istediğinizi söylediniz.

II. Durum

A: Okulda beslenme saatindesiniz. Önünüzde çok lezzetli görünen bir sandviç vardır. Sıra arkadaşınız ise beslenme getirmemiştir. Sürekli sandviçinize bakmakta ve onu yemek istediği çok belli olmaktadır. Sizin ise karnınız çok açıtır. Sandviğin hepsini yeseniz bile doymayacakmışsınız gibi gelmektedir.

B: Anneniz hasta olduğu için beslenme hazırlayamadı. Sıra arkadaşınız çok lezzetli görünen bir sandviç getirmiş. Karnınız çok aç ve sandviçten gözünüzü alamıyorsunuz.

Durum

A: Görsel sanatlar dersindesiniz. Sizin yirmi dört renkli pastel boya setiniz var. Bu seti aileniz kısa bir zaman önce aldı. Kırılabilir diye kimseye vermemenizi sıkı sıkı tembih etti. Yanınızda çok sevdiğiniz bir arkadaşınız oturuyor. Yeşil boya kalemi olmadığı için ağaçları boyayamıyor. Boyalarınızı onunla paylaşmak istiyorsunuz fakat ailenizin sözleri aklınızdan bir türlü çıkmıyor.

B: Görsel sanatlar dersinde boyama yapılıyor. Sizin birkaç tane renkli pastel boyanız var. Ancak yeşil renkli boyanız olmadığı için ağaçları boyayamıyorsunuz. Sıra arkadaşınızda yeşilin üç farklı tonu var. Ondan, bir tanesini istemeyi düşünüyorsunuz.

III. Durum

A: Okula tiyatro gösterisi geldi. Bilet ücreti üç liradır. Aileniz size beş lira verdi. Kalan parayı harçlık yapmanızı istedi. En yakın arkadaşınızın ailesinin ekonomik durumu iyi

olmadığı için ona sadece bir lira verdiler. Bununla da süt almasını söylediler. Siz tiyatroyu onunla birlikte izlemek istiyorsunuz.

B: Aileniz, ekonomik durumları iyi olmadığından size tiyatroya gitmek için para veremeyeceklerini açıkladı. Süt almanız için sadece bir lira harçlık verdiler. Hem yakın arkadaşınızın tiyatroya gidecek olması hem de sizin de tiyatroyu izlemek istemenizden dolayı üzgünsünüz.

Tüm ikili gruplar eş zamanlı olarak doğaçlamaya başlar. Liderin sonlandırmasına dek doğaçlamaları sürdürülür. İstekli grupların tüm öğrencilerin önünde doğaçlama yapmasına izin verilir. Tüm grubun önünde çalışan grubun A ve B rollerini değiştirerek de doğaçlama yapması istenir.

Değerlendirme

Çember düzeni alınarak gönüllü öğrencilere neler hissettikleri, öğrendikleri ve düşündükleri sorulur. Etkilendikleri çalışmalar üzerinde konuşulur. Teşekkür edilerek çalışma sonlandırılır. İkinci ders hikâye yazmak için dersliğe gidilir. Canlandırmalarda en çok etkilendikleri bir durumu, “paylaşma” konulu bir hikâye olarak yazmaları istenir. Yazarken okunaklı ve güzel yazmaya özen göstermeleri gerektiği vurgulanır.

Ders: Türkçe

Tema: Atatürk (Milli Mücadele ve Atatürk)

Konu: Atatürk’ün çocuk sevgisi.

Öğrenme Alanı: Yazma

2009 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
6. Yazılarında noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanır.
7. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.

8. Sayfa düzenine ve temizliğine önem verir.

10. Konu dışına çıkmadan yazar.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.

3. Yazısına uygun başlık belirler.

4. Olayları oluş sırasına göre yazar.

3. Tür Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

5. Hikâye yazar.

2017 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar:

T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.

T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.

T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.

Süre: 1 ders saati (40 dk.)

Araç-gereçler: Saman kâğıtları, durum karları, bir kaç tane çorap ve hikâye yazma kâğıtları.

Yöntem: Drama.

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama ve soru cevap.

SÜREÇ

Hazırlık-Isınma Çalışmaları

- 1. Etkinlik:** Öğrenciler bir çember oluşturacak şekilde sıralanır. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 tekrarlı sayma yoluyla üçer kişilik dokuz grup elde edilir. Her grup sınıfın farklı yerlerinde bulunan sıralara geçerler. Sıralarda birer tane saman kâğıdı yer alır. Öğrencilerin takım çalışması yaparak kâğıttan uçaklar yapacağı söylenir. Bir örnek üzerinden yapımı gösterilerek aşamaları anlatılır. Birinci öğrenci kâğıdın iki üst ucundan tutarak enine olacak şekilde ortalayarak katlar. İkinci öğrenci katlanan kâğıdı katlama yerinden geriye doğru katlayarak gövdeyi oluşturur. Üçüncü öğrenci

ise kanatları ters yönde eşit kalınlıkta katlar. Böylelikle üç kişi birlikte uçak yaparlar. Uçaklar tamamlanınca gruplarına bir isim düşünmeleri ve uçağın üzerine yazmaları istenir. Grup isimleri yazıldıktan sonra aralarından bir lider seçmeleri istenir. Liderin uçak uçuşma yarışmasına katılacağı duyurulur. Uçağı en ileriye fırlatan liderin grubu birinci olur.

- 2. Etkinlik:** Öğrenciler bir çember oluşturacak şekilde sıralanır. Liderin söyleyeceği ifadelerden kendileri için uygun olanlar varsa bir ayak öne ilerlerler. Uygun bulmazlar ise yerlerinde beklerler. Bu ifadeler şunlardır:

Arkadaşlarınızla bahçede top kullanarak bir oyun oynayacaksınız.

- Bu oyunun ne olacağını ben belirlemek isterim.
- Oyunda ebeyi ben belirlerim.
- Oyunda iki arkadaşım tartışırsa sorunu ben çözerim.
- Oyun sıkıcı hale geldiğinde yeni oyun üretirim.
- Oyun oynarken topumuz kimsenin çıkmaya cesaret edemeyeceği kadar yüksek bir ağaçta takılı kaldığında ben çıkıp alırım.

Bu ifadeler bir liderde bulunan vasıflardan bazılarını (öncü olmak, organize etmek, problem çözmek, üretken olmak ve cesaret göstermek) içerir. Bu vasıflara sahip öğrenciler önlere doğru ilerleyecektir. Liderliği uygun bulmayan öğrenciler ise yerlerinde kalacak ya da çok fazla ilerleyemeyecektir. Çemberin ortasına doğru ileri giden öğrencilerin liderlik özelliklerinden öncü olma, organize etme, problem çözme, üretken olma ve cesaret göstermeye daha çok sahip oldukları söylenir.

Ara Değerlendirme

Gruplarda veya takımlarda neden bir başkan olur? Sorusu yöneltilir. Öğrencilerin liderliğe yönelik algıları dinlenir.

Geçmişten ya da günümüzden tanıdıkları liderlerin olup olmadığı sorulur. Bildikleri tanınmış liderleri söylemeleri istenir. Gelecek örneklerden birinin de Mustafa Kemal Atatürk olması beklenmektedir. Atatürk neden lider oldu? Diye sorulur. Gelen cevaplar dinlenir.

Evinizin etrafında yangın çıksa ne yaparsınız? Sorusu yöneltir. Alınan cevaplardan sonra, “Ülkemiz düşmanlar tarafından işgal edilince Atatürk ne yaptı?” diye sorulur.

Atatürk’ün vatansever birisi olduğu ve düşmanlardan korkup kaçmak yerine cesurca mücadele ettiği söylenir. Bu mücadele esnasında da planlı çalıştığı, ileride olabilecek durumları görebildiği, olumsuzluklar karşısında yılmadığı ve etrafındaki diğer vatansever insanları organize edip doğru görevlendirmeler yapabildiği için de lider olduğu açıklamasında bulunulur.

Canlandırma Çalışmaları

Çember düzeninde sıralanılır. Sınıf, lider tarafından rastgele altışar ve yedişer kişilik dört gruba ayrılır. Gruplara aşağıdaki durumların yer aldığı kartlar ve bir gruba birkaç çift çorap bırakılır. Durumlar liderlik özelliklerine yönlendirecek ve grup içindeki seçilmemiş lideri de ortaya çıkaracak ifadeler içermektedir. Bu durumlara uygun canlandırmalar hazırlamaları için birkaç dakikalık süre verilir. Süre sonunda sırayla gruplar izlenir.

- 1. Durum:** Gruptaki herkes aynı sınıfta öğrenim gören çocuklar hepsi de sınıf başkanı olmak istiyor. Ancak herkes aday olduğunda oylama nasıl yapılacaktır? Bu sorunu nasıl çözersiniz?
- 2. Durum:** Size verilen çorapları kullanmak ya da kullanmamak sizin isteğinize bağlıdır. Ancak kaleden kaleye top atma oyunu oynayacaksınız. Elinizde ise bu çoraplardan başka bir şey yok. Bu oyunu nasıl oynarsınız?
- 3. Durum:** “Kırmızı Başlıklı Kız” masalını dramatizasyon tekniği ile canlandıracaksınız. Öğretmeniniz rol paylaşımını size bıraktı. Siz altı kişisiniz. Burada ise beş kişilik (kurt, Kırmızı Başlıklı Kız, büyükanne, anne ve ormancı) rol

var. Öğretmen on dakika sonra hiçbir mazeret kabul etmeden oyunu çıkarmanızı istiyor. Ne yaparsınız?

- 4. Durum:** Dördüncü sınıfta okuyan uzun boylu, iri yapılı üç tane çocuk sürekli kantinin etrafında dolaşmaktadır. Beğendikleri yiyeceklerden almış olan çocukları korkutarak ellerindekini zorla almaktadır. Karşı koyan çocuklara ise şiddet uygulamaktadır. Çocuklar nöbetçi öğretmene şikâyet edinceye dek de ortalıktan yok olmaktadır. Bir gün kantinden bir paket bisküvi aldınız. Sınıfa doğru ilerlerken karşınıza çıktılar. Ne yaparsınız?

Değerlendirme

Çember düzeninde oturulur. Sıra ile her gruba rol dağılımını kimin yaptığı ve çözüm yolunu kimin bulduğu sorulur. O kişilerin de canlandırmalarda liderlik yaptıkları söylenir. Öncü olma, organize etme, problem çözme, üretken olma ve cesaret gösterme gibi liderlik vasıflarını gösterdikleri vurgulanır. Canlandırmalar esnasında neler hissettikleri sorulur. İlgilerini çeken bir canlandırmayı dikkate alarak liderlik konulu bir hikâye yazmaları istenir. Yazarken okunaklı ve güzel yazmaya özen göstermeleri gerektiği vurgulanır.

Ders: Türkçe

Tema: Hayal Gücü (Çocuk Dünyası)

Konu: Hayal gücü

Öğrenme Alanı: Yazma

2009 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
6. Yazılarında noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanır.
7. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.

8. Sayfa düzenine ve temizliğine önem verir.

10. Konu dışına çıkmadan yazar.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.

3. Yazısına uygun başlık belirler.

4. Olayları oluş sırasına göre yazar.

3. Tür Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

5. Hikâye yazar.

2017 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar:

T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.

T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.

T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.

Süre: 1 ders saati (40 dk.)

Araç-gereçler: Bilgisayar, hoparlör, müzik, pembe renkli pamuk parçaları, yapıştırıcı, karton maskeler, çarşaf ve hikâye yazma kâğıtları.

Yöntem: Drama

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, öğretmenin rolde olması, oyun ve yazma.

SÜREÇ

Hazırlık-Isınma Çalışmaları

Çember düzeninde sıralanan öğrencilere “Güneş ve Bulut” adlı bir oyun oynatılacağı söylenir. Eşit miktarda kesilen Güneş ve bulut şeklindeki kartonlar karışık olarak mekânın çeşitli yerlerine dağıtılır. Güneş’e ve buluta ait iki tane karton kutu birbirine yakın olacak şekilde bırakılır. Bu kutuların başına hakem olarak istekli bir öğrenci geçer. Kalan tüm öğrenciler lider tarafından iki gruba ayrılır. On üçer kişilik iki grup elde edilir. Gruplardan biri Güneş, diğeri bulut olarak belirlenir. Düdük sesiyle başlayıp bitecek olan oyunda,

verilen sürede hangi grup daha fazla karton toplamışsa birinci olur. Toplanan kartonları lider ile birlikte hakem sayar.

Rahatlama

Tüm öğrencilerin halının üzerinde istedikleri yere uzanmaları söylenir. Halı yoksa yere büyük bir çarşaf serilir (Mümkünse pembe renkli bir çarşaf seçilmelidir.). Gözlerini kapatmaları ve hiçbir şeyi düşünmeden sadece birazdan duyacakları müziğe kendilerini bırakmaları söylenir. On on beş saniye boyunca sadece rahatlatıcı bir müzik dinletilir. Daha sonra lider alçak bir ses tonuyla, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek Yüksel ALTINAY'ın "Pembe Bulut" isimli masalını uyarlayarak okur:

- Kışın yumuşak kar tanelerinin serpelediği, yazın ılık rüzgârların estiği bir ülkede yaşayan bir çocuksunuz. Her şeyi merak eden, hayvanları, bitkileri ve insanları inceleyen bir çocuk... Pencereye doğru ilerliyorsunuz. Başınızı pencereden yukarıya doğru kaldırılıyorsunuz. Bulutlara bakılıyorsunuz. Orada tüm bulutların renginden farklı pembe bir bulut görüyorsunuz. Ellerinizi ona doğru uzatılıyorsunuz. Elleriniz buluta değmek üzere. Pembe bulut sizi fark ediyor. Size gülümsüyor. Pembe bir bulut tanesini avucuna doğru bırakıyor (Bu esnada lider pembe sprej boya ile boyanmış pamuk parçalarını öğrencilerin avuçlarına bırakır.). Pembe bulut parçası ile gökyüzüne doğru havalanmaya başlıyorsunuz. Ayaklarınız yerden kesildi. Çok mutlusunuz. Uçuyorsunuz. Bulutlara epey yaklaştınız. Ve pembe bulut ülkesine geldiniz. Pembe buluta dokunuyorsunuz. Onu elinizde hissediyorsunuz. O sırada büyük bir top bulutlara iniyor. Bu gelen Güneş... Güneş, kalbiniz ısıtıyor. Çok mutlusunuz. Hava kararmaya başladı. Yeryüzüne dönme vaktiniz geldi. Bulut tanesiyle birlikte tekrar yeryüzüne doğru süzülüyorsunuz. Şimdi kendinizi hazır hissettiğinizde gözlerinizi açabilirsiniz.

Canlandırma Çalışmaları

Gözlerini açan öğrencileri pembe bir şal giymiş roldeki öğretmen karşılar ve ellerindeki bulut parçalarını kaybetmemeleri konusunda uyarır. Ayağa kalkan öğrencileri dokuzarlı gruplar halinde bekletir. Tüm öğrenciler kalktıktan sonra lider, Pembe Bulut Ülkesi'nden,

Pembe Bulut ve Güneş tarafından gönderildiğini ve yeryüzünde onları bekleyen bir görevleri olduğunu söyler. Bu görevin insanlık için çok önemli olduğunu vurgular.

Her gruba birer tane beyaz renkli karton maske ve yapıştırıcı dağıtılır. Ellerindeki bulut parçalarını dağıtılan karton maskelere yapıştırmaları istenir. Maskeleri süslemeleri için ek malzemeler de verilir. Maskeler tamamlandıktan sonra bu maskelerin Pembe Bulut Ülkesi'nden gelen olağanüstü bir güce sahip olduğu söylenir. Bu olağanüstü güç, kötü kimselerin maskeyi takınca iyi birine dönüşmesidir.

Her grubun, kötü kalpli bir kimsenin kötülük yapmaya kalkıştığı bir anı hayal etmeleri istenir. “Tam kötülük yapacağı esnada öyle bir şey olsun ki bu maske sayesinde bir anda bundan vazgeçip iyi birine dönüşsün.” Komutu verilir. Öğrencilere hazırlanmaları için birkaç dakika süre verilir. Hazırlanan canlandırmalar sırayla izlenir.

Değerlendirme

Çember düzeninde oturulur. Çalışmalar esnasında yer alan hayal ürünü ve gerçek olan unsurların neler olduğu sorulur. Hayal güçlerini kullanarak en çok beğendikleri canlandırmayı ele alan bir hikâye yazmaları istenir. Yazarken okunaklı ve güzel yazmaya özen göstermeleri gerektiği vurgulanır.

Ders: Türkçe

Tema: Oyun ve Spor (Sağlık ve Spor)

Konu: Çocuk oyunları

Öğrenme Alanı: Yazma

2009 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
6. Yazılarında noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanır.
7. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.

8. Sayfa düzenine ve temizliğine önem verir.

10. Konu dışına çıkmadan yazar.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.

3. Yazısına uygun başlık belirler.

4. Olayları oluş sırasına göre yazar.

3. Tür Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

5. Hikâye yazar.

2017 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar:

T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.

T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.

T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.

Süre: 1 ders saati (40 dk.)

Araç-gereçler: Beş tane balon, bilgisayar, hoparlör, müzik, kese, yedi tane üzerinde oyun isimleri yazılı kart ve hikâye yazma kâğıtları.

Yöntem: Drama

Teknikler: Doğaçlama, rol oynama, pandomim ve oyun oynama.

SÜREÇ

Hazırlık-Isınma Çalışmaları

- 1. Etkinlik:** Lider, katılımcıların bir çember oluşturmalarını söyler. Katılımcılarla selamlaştıktan sonra yapılacak ilk etkinlikle ilgili bilgi verir. “Balon Kimde Kaldı?” oyununun kuralları açıklanır. Buna göre öğrenciler sınıfta müzik eşliğinde dans ederek dolaşırlar. Öğrencilerden dördünün elinde balon vardır. Dans ederken bu balonları başka arkadaşlarına verirler. Balonlar bu şekilde elden ele dolaşır. Müzik durduğunda balonlar kimlerin elindeyse o kişiler oyundan elenir. Oyun beş altı kişi kalıncaya dek bir tur oynanır.

Birinci etkinlikten sonra lider grubun tekrar çember düzeninde yer almasını söyler. İkinci etkinlikle ilgili bilgi verir.

- 2. Etkinlik:** Oyun oynarken neler hissettiklerini ve bu oyundan hoşlanıp hoşlanmadıkları sorulur. Sırayla cevaplar dinlenir. Ardından başka hangi oyunları bildikleri sorulur. Söz almak isteyen öğrencilere söz verilir. Oyunların sadece isimlerini söylemeleri vurgulanır. Bilinen oyunlar sayıldıktan sonra bir kese çıkarılır. İçinde çocuklar tarafından bilinen, yaygın olarak oynanan oyunların isimlerinin yazılı olduğu kartlar yer almaktadır. Bu oyunlar yakan top, sek sek, yağ satarım bal satarım, körebe, saklambaç, ip atlama ve misket oynamadır.

Gönüllü bir öğrenci keseden bakmadan bir kart çeker ve bu oyunu biliyorsa sözsüz olarak (pantomim tekniği ile) canlandırır. Oyunu bilmiyorsa yeniden başka bir kart çeker. Sözsüz canlandırılan oyunun hangisi olduğunu bilen öğrenci kart çekmeye hak kazanır. Canlandırmayı devam ettirir. Beş öğrencinin canlandırmasının ardından etkinlik sonlandırılır.

Canlandırma Çalışmaları

Grup çember düzeninde yer aldıktan sonra lider, çemberin ortasına ucunda ip bağlı olan bir balon bırakır. Bu balonu, az önce okul bahçesinde bulduğunu söyler. Ardından şu soruları yöneltir:

1. Acaba balonun sahibi kim olabilir?

Cevap gelmez ise düşündürmek için ikinci bir soru daha yöneltir:

- Bir çocuk, bir baba, ya da bir dede mi?

2. Bu balon bahçeye nasıl gelmiştir?

Cevap gelmez ise ikinci bir soru daha yöneltir.

- Birisi mi bırakmıştır? Yoksa koparak mı uçmuştur?

3. Balon nereden gelmiştir?

Cevap gelmez ise ikinci bir soru daha yöneltir.

- Bir parktan ya da bir sınıfın penceresinden mi?

4. Bu balon ile en son hangi oyun oynanmış olabilir?

Öğrenciler rastgele altı gruba (üç tane beşer ve üç tane dörder kişilik) ayrılır. Tüm bu sorular ve alınan cevaplar doğrultusunda balonun okul bahçesine gelmesinden önce bir mekânda (yerde) belli bir zamanda bir çocuk tarafından oynandığı söylenir. Öğrencilerden çocuğun, bu balonla bilinen ya da oluşturacakları yeni bir oyunu oynama anını ve sonrasında balonun okul bahçesine geliş anını rol oynama ve doğaçlama teknikleriyle canlandırmaları istenir.

Canlandırmalar için iki üç dakikalık bir hazırlık süresi verildikten sonra çalışmalar sırayla izlenir.

Değerlendirme

Her grubun bir problem anını canlandığı, bu esnada ana ve yardımcı karakterleri, yeri (mekânı) ve zamanı rolün içine kattıkları ya da katmaları gerektiği söylenir. Ardından çözüm bölümüyle ilgili düşündürücü sorular sorulur:

- Canlandırmalar devam etseydi, çocuk balonunu aramak ister miydi? Çocuğa bu konuda kim ya da kimler yardım ederdi? Balonu bulan öğretmen onunla ne yapardı? Balonun başına neler gelirdi?

Gelen cevaplar dinlenir. Öğrencilere bir hikâyeye yazacakları söylenir. Balonun okul bahçesine gelmesinden önceki kısımdan (serim) başlayarak okul bahçesi (düğüm) ve sonrasında (çözüm) yaşananları olayların oluş sırasını takip ederek okunaklı bir yazı ile yazmaları söylenir. Yazılan hikâyeler toplanır. Yazarken okunaklı ve güzel yazmaya özen göstermeleri gerektiği vurgulanır.

Ders: Türkçe

Tema: Sağlık ve Çevre (Doğa ve Evren)

Konu: Çevrenin korunması (ağacı koruma).

Öğrenme Alanı: Yazma

2009 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.

3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
6. Yazılarında noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanır.
7. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
8. Sayfa düzenine ve temizliğine önem verir.
10. Konu dışına çıkmadan yazar.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
3. Yazısına uygun başlık belirler.
4. Olayları oluş sırasına göre yazar.

3. Tür Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

5. Hikâye yazar.

2017 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar:

- T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.
- T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.

Süre: 1 ders saati (40 dk.)

Araç-gereçler: Mendil, bilgisayar, hoparlör, müzik, durum kartları, grup numaralarını gösteren kartlar, zil ve hikâye yazma kâğıtları.

Yöntem: Drama

Teknikler: Doğaçlama, rol oynama, yan koçluk, oyun, geriye dönüş ve yazma.

SÜREÇ

Hazırlık-Isınma Çalışmaları

1. **Etkinlik:** Çember oluşturacak şekilde sıralanılır. Katılımcılarla selamlaştıktan sonra yapılacak ilk etkinlikle ilgili bilgi verilir. “Ağaca Sarıl” oyunu açıklanır. Bu oyun, Minik TEMA eğitim programından uyarlanmıştır. Oyuna göre, gönüllü bir

öğrenci ebe olarak belirlenir ve gözleri mendil ile kapatılır. Bir başka öğrenci, onun koluna girerek bahçedeki bir ağacın yanına götürür. Ağaca dokunması söylenir. Gözleri kapalı öğrenci ağaca iyice dokunduktan (sarıldıktan) sonra başlama yerine geri dönerler. Ebenin gözü açılır ve dokunduğu ağacı bulması istenir. Doğru ağaca yaklaşırsa diğer öğrenciler “sıcak”; ağaçtan uzaklaşırsa “soğuk” sözcüklerini söyleyerek onu yönlendirirler. Bulursa ebe alkışlanır. Bulamazsa, dokunulan ağaç gösterilir. Gönüllü oyuncularla tekrarlanarak oynanır.

Birinci etkinlikten sonra grup tekrar çember düzeninde yer alır. İkinci etkinlik ile ilgili bilgi verilir.

2. Etkinlik: Lider, yan koçluk tekniğini kullanır. Buna göre, tüm öğrencilerin sessizce söylenilenlere uygun hareket etmesi gerekmektedir. Bunu yaparken de konuşmamaları gerektiği vurgulanır. Lider:

- Yemyeşil bir ormanda, kocaman bir kestane ağacındaki meyvelersiniz. Rüzgârın etkisiyle olgunlaşanlarınız ağaçtan toprağa doğru düşüyor. Bazı kestaneler ağacın çok yakınına düşüyor. Bazıları ise çok uzağa fırlıyor. Tüm kestaneler toprağa düştü. Hepiniz topraktasınız. Bulutlar karardı, gök gürlüyor. Şimşek de çakmaya başladı. Artık yağmur yağıyor (Bu kısımda yağmur sesi dinletilir.). Hepiniz ıslanıyorsunuz. Islandıkça toprağın içine gömülmeye başlıyorsunuz. Aradan günler geçiyor. Güneş pırıl pırıl parlıyor. Isınıyorsunuz. Filizlenmeye başlıyorsunuz. Başınız topraktan yukarı doğru çıkıyor. Gövdeniz uzamaya başladı. Yemyeşil bir fidan oldunuz. Büyümeye devam ediyorsunuz. Uzuyor ve genişliyorsunuz. Yemyeşil yapraklarınız genişliyor. Artık kocaman bir kestane ağacı oldunuz. Meyve vermeye hazırsınız.

Zil sesi ile öğrencilere etkinliğin son bulduğu bildirilir.

Ara Değerlendirme

Çember düzeni alınır. Ağacın büyüme aşamalarının neler olduğu sorulur. Tohumdan başlayarak olayların oluş sırasına göre gönüllü öğrenciler anlatımda bulunur. Ağacın hayatımızdaki önemi nedir? Bize ne gibi faydaları vardır? Soruları yöneltir. Daha önce söz alanlardan farklı kişiler olmak üzere istekli öğrencilere söz verilir.

Canlandırma Çalışmaları

Grup çember düzeninde yer aldıktan sonra 1, 2, 3, 4 tekrarlı sayma yoluyla dört grup oluşturulur. Bu grupların ilk üçü yedi, sonuncusu altı kişiden oluşur. Gruplar oluştukları rakamların ismini alırlar ve bahçedeki ağaçlara asılı grup isimlerinin yazılı olduğu kâğıtları takip ederek yerlerini bulurlar. Örnek olarak, “birinci grup” yazılı kâğıdın asılı olduğu ağacın altına bir rakamını tekrarlayan yedi öğrenci gidecektir.

Tüm gruplar ağaçlarının altına gittikten sonra aşağıdaki durumların yazılı olduğu kartlar dağıtılır. Gruplardan bu durumlara uygun canlandırmalar hazırlamaları istenir.

1. Grup: Bir aile sıcak bir pazar günü ormana pikniğe gider. Ormandaki büyük kestane ağacının koyu gölgesinde kendilerine yer bulurlar. Bir süre sonra burada mangal yakarlar. Yemek yedikten sonra ormanda uzun bir geziye çıkarlar. Mangal ise yanmaya devam etmektedir. Sonrasında neler yaşanabilir? Canlandırınız.
2. Grup: Çocuk parkında bir kestane ağacı yer almaktadır. Geçen yıl kestanelerin olgunlaştığı mevsimde çocuklar ağacın üstüne çıkar, dallarını asılarak, kıvrarak ve kırarak kestaneleri toplarlar. Kestane ağacı yıprandığı için bu yıl hiç meyve veremez. Aynı çocuklar kestane mevsiminde parkta buluşurlar. Geçen yıl ağaca yaptıkları kötülükleri hatırlarlar. Önce şimdiki yılı, daha sonra da geçmiş yılı canlandırınız.
3. Grup: Bursa’da ulu bir dağın tepesinde kestane ağacı ormanı vardır. Bir gün bu ormana, ağaçları kesip yerine kayak merkezi yapmak isteyen insanlar gelir. Kestane ağaçları konuşabilseydi doğaya zarar vermek isteyen bu kişilere neler söylerlerdi? Onları vazgeçirmek için ne yaparlardı? Canlandırınız.
4. Grup: Dünya gezegenindeki tüm ağaçların yok edildiğini düşününüz. İçinde hiç ağaç olmayan bu gezegende bir gününüzü canlandırınız.

Değerlendirme

Canlandırmalar izlendikten sonra, ağacın canlı yaşamındaki yeri ve önemi ile ilgili istekli öğrenciler görüşlerini belirtir.

Oturumun sonunda, canlandırmalardan en çok ilgilerini çeken bir tanesini ele alarak “ağacı koruma” konulu bir hikâye yazmaları istenir. Yazarken okunaklı ve güzel yazmaya özen göstermeleri gerektiği vurgulanır.

Ders: Türkçe

Tema: Değerlerimiz (Milli Kültürümüz)

Konu: Nasrettin Hoca

Öğrenme Alanı: Yazma

2009 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
6. Yazılarında noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanır.
7. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
8. Sayfa düzenine ve temizliğine önem verir.
10. Konu dışına çıkmadan yazar.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
3. Yazısına uygun başlık belirler.
4. Olayları oluş sırasına göre yazar.

3. Tür Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

5. Hikâye yazar.

2017 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar:

- T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.

T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.

Süre: 1 ders saati (40 dk.)

Araç-gereçler: On dört tane ceviz, fıkra görselleri (3 adet), yüz boyama kalemleri, canlandırmalarda kullanabilecekleri kumaş parçaları, tabak, kaşık gibi malzemeler ve hikâye yazma kâğıtları.

Yöntem: Drama

Teknikler: Doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon, oyun ve yazma.

SÜREÇ

Hazırlık-Isınma Çalışmaları

Öğrenciler, çember düzeninde sıralanır. A ve B şeklinde tekrarlı saymaları istenir. A'lar sol tarafta, B'ler ise sağ tarafta olmak üzere tek sıra halinde yüz yüze bakacak şekilde dizilirler. Sınıf mevcudu tek sayıdan oluştuğu için lider de oyuna katılır. Tüm öğrenciler karşılıklı olarak bulundukları yere otururlar. Her iki öğrencinin ortasına lider tarafından birer ceviz bırakılır. Sol ellerini sırtlarına koymaları istenir. Bu durum, solak öğrenciler için (var ise) tam tersidir. Lider, çeşitli komutlar (burnunu tut, dizini tut, arkadaşının omzunu tut gibi) vererek öğrencileri yönlendirir. Liderin komutlarına göre hareket eden öğrenciler, “Cevizi tut!” komutuyla cevizle yönelirler. Önce kapan öğrenciler alkışlanır. Oyun beş tur oynanır.

Canlandırma Çalışmaları

Çember düzeninde sıralanılır. Öğrencilere Nasrettin Hoca'yı tanıyıp tanımadıkları sorulur. Gelen cevaplar üzerine hayatı kısaca anlatılır. Ardından “Ya Bal Kabağı Olsaydı” adlı fıkra anlatılarak gönüllü iki öğrenciye dramatize ettirilir.

Ya Bal Kabağı Olsaydı!

Bir gün Nasrettin Hoca, köyüne dönerken yorulmuş. Büyük bir ceviz ağacının altına soluklanmak için oturmuş.

Gözü, ağacın yanındaki bal kabağı tarlasına takılmış. Hoca:

– Hey güzel Allah'ım, kavuğum kadar bal kabağının incecik bir sapı var. Şu boylu poslu ceviz ağacının meyveleri ise ufacık, demiş.

Hoca, kendi kendini sorgulayadursun ağaçtan kopan bir ceviz aniden kafasına düşmüş. Kafasında ceviz kadar şişlik belirmiş.

Hoca:

– Allah'ım sözümü geri aldım, altında oturduğum ağaç ya bal kabağı ağacı olsaydı, demiş.

Not: <http://www.yardimcikaynaklar.com/nasrettin-hoca-bal-kabagi-fikrasi/> sayfasından erişilmiştir.

Tekrar çember düzeni oluşturulur. “1, 2, 3” tekrarlı sayma yoluyla dokuzar kişilik üç grup elde edilir. Her grup verilen kâğıdı alıp bir köşeye çekilir. Bu kâğıdın ön yüzünde bir Nasrettin Hoca fıkrasının görseli yer alır. Arka tarafında ise görseli anlatan fıkra bulunur. Her grup önce fıkrayı okur. Sonra görseli inceler. Bunun için gruplara iki üç dakikalık süre verilir.



Not:Görsele <https://www.masaloku.net/gole-maya-calmak-fikrasi> sayfasından erişilmiştir.

Ya Tutarsa

Kimi insanlar olmayacak hevesler peşinde koşup durur. Nasreddin Hoca böylelerine ders vermek istemiş bir gün. Elinde koca bir bakraç yoğurt mayasıyla gölün kenarına gelmiş. Başlamış kaşık, kaşık dökmeye:

- Ne yapıyorsun Hoca? Demişler.
- Göle yoğurt mayası çalıyorum, demiş kıs, kıs gülererek.
- Olur mu demişler, göl yoğurt mayası tutar mı hiç? Hoca cevabı yapıştırmış tabii.
- Ya tutarsa...

Not: <http://www.aksehir.bel.tr/portal/index.php/nasreddin-hoca/nasreddin-hoca-fikralari?start=7> sayfasından erişilmiştir.



Mum Ateşiyle Pişen Yemek

Bir gün Nasreddin Hoca ve arkadaşları iddiaya tutuşmuşlar. Eğer Hoca karanlık ve soğuk bir gecede, sabaha kadar köy meydanında bekleyebilirse arkadaşları ona güzel bir ziyafet çekecekmiş. Şayet bunu beceremezse o, arkadaşlarına ziyafet çekecek. Kararlaştırılan gün Hoca meydanın ortasında, sabaha kadar tir, tir titreyerek beklemiş. Sonra yanına gelenlere :

- Tamam demiş. İddiayı kazandım.
- Ne oldu ne yaptın demişler.
- Bekledim sabaha kadar demiş.
- Hayır demişler. Sen uzaktaki bir mum ışığı ile ısınmışsın. İddiayı kaybettin! Ziyafetimizi hazırla. Hoca çaresiz kabul etmiş. Ziyafet vakti kocaman bir kazanın altına minicik bir mum koymuş. Güya yemek pişirecek.
- Ne yapıyorsun? demişler. Kıs, kıs gülererek cevap vermiş :
- Bu mum sicağıyla size yemek pişireceğim arkadaşlar. Uzaktaki bir mum ışığıyla ben nasıl ısındıysam, bu kazandaki yemek de öyle pişecek!

Not: Fıkra ve görsele <https://www.aksehir.bel.tr/v2/> sayfasından erişilmiştir.



Yemeğin Buğusu, Paranın Sesi

Nasreddin Hoca Akşehir'de kadılık vazifesini yürütürken karşısına iki adam çıkmış. Birisi öteden beri cimriliği ile tanınmış bir aşçı, diğeri de boynu bükük bir fakir. Aşçı sözü almış :

- Hocam demiş, ben bu adamdan davacıyım. Dükkanın önünde fasulye pişiriyordum. Tencerenin kenarından buğusu çıkıyordu yemeğin. Bu adam elinde somunla geldi. Kopardığı lokmaları yemeğin buğusuna tutup başladı atıştırmaya. Nihayet koca bir ekmeği bitirdi. Ondan fasulye buğusunun parasını istedim, vermedi.

Nasreddin Hoca anlatılanları dikkatlice dinledikten sonra fakire dönüp :

- Doğru mu bunlar ? diye sormuş.

- Evet, demiş fakir adam.

- Öyleyse para kesesini çıkar bakalım.

Zavallı fakir kadı efendiye karşı gelememiş. İçinde üç beş akçe bulunan para kesesini Hoca' ya uzatmış. Bu sefer aşçıyı çağırmış yanına. Keseyi kulağına yaklaştırarak şingirdatmaya başlamış. Sonra da :

- Haydi demiş aldın işte alacağımı. Aşçı :

- Nasıl olur ? diye şaşkınlığını belli etmiş. Paramı vermediniz henüz. Hoca cevap vermiş :

- Fazla uzatma, yemeğin buğusunu satan paranın da sesini alır elbet !

Not: Fıkra ve görsele, Tuna yayıncılığa ait İlköğretim Türkçe 3 öğretmen kılavuz kitabından (2017) ulaşılmıştır.

Sürenin sonunda lider, grupları dolaşarak kartlar dağıtır ve ne yapacaklarını anlatır.

Kartlarda yer alan soruları düşünüp bu yönde canlandırmalar hazırlamaları beklenir.

1. Grup: Göl maya tutsaydı neler olurdu? Başka insanların bu konuda görüşleri neler olurdu? Yoğurdun toplum hayatındaki yeri ne olurdu? Yoğurt satıcıları nasıl önlemler alırdı? Canlandırınız.
2. Grup: Kuzu mum ile pişseydi sonraki zamanlarda toplum hayatında mumun yeri ne olurdu? Neler yaşanırdı? Canlandırınız.
3. Grup: Yemeğin buğusu karnımızı doyursaydı neler olurdu? Restoranlardan ve mutfaktan çıkan buğular insanları nasıl etkilerdi? Canlandırınız.

Değerlendirme

Tüm öğrencilere hikâye yazma kâğıdı dağıtılır ve en çok ilgilerini çeken canlandırma ile ilgili bir hikâye yazmaları istenir. Yazarken okunaklı ve güzel yazmaya özen göstermeleri gerektiği vurgulanır.

Ders: Türkçe

Tema: Dünyamız ve Uzay (Doğa ve Evren)

Konu: Mevsimler

Öğrenme Alanı: Yazma

2009 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
6. Yazılarında noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanır.
7. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
8. Sayfa düzenine ve temizliğine önem verir.
10. Konu dışına çıkmadan yazar.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
3. Yazısına uygun başlık belirler.
4. Olayları oluş sırasına göre yazar.

3. Tür Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

5. Hikâye yazar.

2017 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar:

- T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.

T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.

Süre: 1 ders saati (40 dk.)

Araç-gereçler: Bir çift eldiven, şemsiye, güneş gözlüğü, hırka, mevsim görselleri ve hikâye yazma kâğıtları.

Yöntem: Drama

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, duvardaki rol, çevre orkestrası, özel mülkiyet ve oyun oynama.

SÜREÇ

Hazırlık-Isınma Çalışmaları

- 1. Etkinlik:** Öğrenciler çember düzeninde sıralanır. Lider çemberin ortasına gelir. “Yağmur, Rüzgâr, Kar” adlı oyun oynanır. Bu oyuna göre lider, iki eli ile göğsüne vurursa rüzgâr; iki eli ile iki bacaklarına vurursa yağmur; alkış yaparsa kar sesi oluşturacaktır. Çemberdeki öğrenciler de liderin söylediklerini yapacaklardır. Hareketler iyice öğrenilinceye dek lider öğrencileri yanıltmaz. Öğrenildikten sonra lider yağmur sesi çıkarıp kar diyerek öğrencileri yanıltmaya çalışır. Yanılan öğrenciler elenir. Oyun beş altı kişi kalıncaya dek sürdürülür.
- 2. Etkinlik:** Çemberdeki öğrencilerden, “ilkbahar, yaz, sonbahar, kış” şeklinde kelimeleri tekrarlı söylemeleri istenir. Yedişer kişilik dört grup elde edilir. Drama sınıfının dört köşesinde her mevsime uygun olarak o mevsimi hatırlatıcı görseller asılı bulundurulur. Öğrenciler, söyledikleri mevsimin olduğu köşeye giderler. Tüm gruplar yerini aldıktan sonra öğrencilerin mevsimlerine uygun sesler çıkaracakları söylenir. Örneğin ilkbahar mevsiminde kuzu sesi ve kuş sesi; sonbahar mevsiminde yağmur ve rüzgâr sesleri çıkarabilirler. Hazırlanmaları için birkaç dakika müddet verilir. Sesler önce sırayla sonra aynı anda dinlenir.

Canlandırma Çalışmaları

Öğrenciler köşelerde beklerken lider tarafından tahtaya bir silüet çizilir. Bunun sekiz yaşında bir çocuk olduğu ve öğrenciler tarafından özellikler verilerek şekilleneceği söylenir. Önce cinsiyeti belirlenir. Ardından bir isim verilir. Daha sonra çeşitli kişilik özellikleri öğrencilerin yönlendirmeleri doğrultusunda eklenir. Tüm bu bilgiler, tahtadaki çizimden oklar çıkartılarak yazılır. Böylece duvardaki rol tekniği ile yeni bir karakter yaratılır. Bu karakter, ana karakter olarak kullanılacaktır. Her köşede yaratılan ana karaktere ait o mevsime uygun bir eşyanın yer aldığı söylenir. İlkbahar köşesinde hırka, yazda güneş gözlüğü, sonbahar köşesinde şemsiye ve kışta eldiven yer almaktadır. Bu eşyalar erkek ve kadın için ortak kullanılabilecek türden seçilir.

Tüm grupların ilk olarak görselleri incelemeleri istenir. Ardından duvardaki rol ile ona ait olan eşyayı birlikte kullanabilecekleri bir hikâye kurgulamaları istenir. Hikâyelerinde o mevsimin özelliklerine yer vermeleri ve duvardaki rolü merkeze almaları gerektiği vurgulanır. Zorlanan gruplara yönlendirici olarak bazı sorular sorulabilir. Örnek sorular:

- Ana karakter, ilkbaharda nasıl bir olay yaşamış olabilir?
- Sonbaharda şemsiyesine neler olmuş olabilir?

Değerlendirme

Canlandırmalarda kurguladıkları hikâyelerden en çok ilgilerini çeken, hikâye yazma kâğıdına yazmaları istenir. Bu hikâyeyi yazarken değişiklikler yapabilecekleri de söylenir. Yazarken okunaklı ve güzel yazmaya özen göstermeleri gerektiği vurgulanır.

Ders: Türkçe

Tema: Üretim, Tüketim ve Verimlilik (Vatandaşlık)

Konu: Verimlilik.

Öğrenme Alanı: Yazma

2009 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.

3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
6. Yazılarında noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanır.
7. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
8. Sayfa düzenine ve temizliğine önem verir.
10. Konu dışına çıkmadan yazar.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
3. Yazısına uygun başlık belirler.
4. Olayları oluş sırasına göre yazar.

3. Tür Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

5. Hikâye yazar.

2017 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Kazanımlar:

- T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.
- T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.

Süre: 1 ders saati (40 dk.)

Araç-gereçler: Bilgisayar, hoparlör, Ali Baba'nın Çiftliği şarkısı, Ali Baba'nın Çiftliği şarkısında geçen hayvanlara yönelik görseller ve hikâye yazma kâğıtları.

Yöntem: Drama

Teknikler: Rol oynama, doğaçlama, beyin fırtınası, oyun ve yazma.

SÜREÇ

Hazırlık-Isınma Çalışmaları

1. **Etkinlik:** (Sınıf, çalışma öncesi çiftlik şeklinde düzenlenir.) Öğrenciler çember düzeninde sıralanır. “Ali Baba'nın Çiftliği” adlı şarkıdaki hayvanların neler olduğu sorulur. Çocuklar hayvan isimlerini söyledikten sonra lider şarkıda kuzu, horoz,

köpek, tavuk, kedi ve ineğin yer aldığını söyler ve bu hayvanlara ait fotoğrafları sınıf tahtasına hamur yapıştırıcı yardımıyla asar. Şarkı bir defa dinletilir. Bu çiftlikteki hayvanlardan “Kim, ne olmak ister?” diye sorulur. Olmak istedikleri varlığı ses ve hareketleri ile yapmaları istenir. Sıra ile tüm öğrenciler izlenir. Bu etkinliğin ardından bu sabah duydukları ilk sesi düşünüp o sesle az önce çıkardıkları sesi birleştirmeleri istenir. Sırası ile tüm çocuklar izlenir.

2. **Etkinlik:** Şarkı eşliğinde özgürce dans etmeleri ve şarkıdaki hayvanlardan az önce taklidini yaptıklarının ismi geçince birleşip el ele tutuşarak oturmaları istenir. Bunu yaparken hızlı olmaları ve şarkıda diğer hayvana geçilmeden bu işlemi tamamlamaları gerektiği söylenir. Başka bir hayvanın ismi geçip de öğrenciler oturduklarında bir önceki oturan grup çözülerek dans etmeye devam eder. Şarkı bitince etkinlik sonlandırılır.
3. **Etkinlik:** Çember düzeninde oturulur. “Neyden ne yapılır?” etkinliği anlatılır. Buna göre öğrenciler, liderin sağından başlamak üzere saat yönünde akıllarına ilk gelen “şundan şu yapılır” şeklinde söylemde bulunurlar. Örneğin ağaçtan masa, pamuktan ip yapılır. Bulamayan veya zorlanan öğrenciler geçiniz deme hakkına sahip olur.
4. **Etkinlik:** “Ne olmazsa ne olmaz?” etkinliği anlatılır. Bir önceki etkinlikte olduğu gibi sıra ile öğrenciler, akıllarına gelen örnekleri sıralarlar. Örneğin yumurta olmazsa kek olmaz, süt olmazsa peynir olmaz. Bu uygulamalar esnasında süt ve süt ürünlerini de örneklerde kullanmaları beklenir. Kullanmazlar ise bu etkinlik “Süt olmazsa ne olmaz?” etkinliğine dönüştürülür.

Canlandırma Çalışmaları

Ali Baba adlı bir çiftçi varmış. Bu çiftçinin bir de dillere destan bir çiftliği varmış. Öyle büyük öyle güzelmiş ki... Bu kocaman çiftliğin içinde horozları, tavukları, kedileri, köpekleri ve inekleri varmış. Bu hayvanların hepsi de çok mutluymuş. Doğrusu keyiflerine diyecek yokmuş. Ali Baba onlara çok iyi bakarmış. Yemeklerini eksik etmez, sularını ise bol bol verirmiş. Kimi zaman da onlarla sohbet edermiş. Onlar da Ali Baba’yı çok sever ve

onun için çok çalışırlarmış. Tavuklar lezzetli yumurtalar üretir, inekler bol bol süt verirmiş. Ancak bir gün yolunda gitmeyen bir şey olmuş. Ali Baba, çiftliğindeki ineklerden günde yüzlerce kova süt alırken o gün bir kova sütü zor elde edebilmiş. Bu duruma şaşırان Ali Baba ertesi gün de sadece bir kova süt elde edebilmiş. Bu durum Ali Baba'yı epey düşündürmüş ve üzmüş.

Bu duruma çok üzülen Ali Baba'nın yerinde siz olsaydınız ne yapardınız? Sorusu yöneltilir. Gelen cevaplar dinlenir.

A, B, C tekrarlı sayma yoluyla dokuzar kişilik üç grup elde edilir. Ali Baba'nın sorununu çözmek ve süt verimini tekrar arttırmak için nasıl bir çözüm yolu izleyecekleri sorularak düşülmeleri için gruplara süre verilir. Çözüm yolu bulmakta zorlanan gruplara, Ali Baba'nın inekleri neden süt verimini azaltmış olabilir? Onun bir hatası olmuş mudur? Ya da ineklerin bir sıkıntısı mı vardır? Gibi yönlendirici sorular sorulur.

Buldukları çözüm yolunu canlandırmaları beklenir. Hazırlık için bir müddet süre verilir. Canlandırmalar sırayla izlenir.

Değerlendirme

Bulunan çözüm önerilerinin olumlu sonuç verdiğini ve verimliliğin arttığını düşülmeleri istenir. Canlandırmalardaki bulunan çözüm yolunu da dikkate alarak “verimlilik” konulu bir hikâye yazmaları beklenir.

EK 3. Kontrol Grubu Ön Test Hikâyelerinden Örnek

İSTANBULLU AİLE

İstanbulun derinliklerinde bir aile yaşıyor muş.
Bu kızın babası ahçı, annesi ev hanımı imiş.
Üç tane de ablası varmış. İstanbul'da yaz mevsimi
varmış. Bu aile hep birlikte tatile gitmeye
karar vermişler. Hepsinin eşyalarını tahnışlar arabaları-
na yüklemişler. Yollar nealesef kapalıymış. Çok kızılbaş-
lar. Babası üzülmeğin yarın gideriz demiş. Çocukları
tamam baba demişler. Entesi sabah kılıfılarını
yapıp yola çıkmışlar. Çocukları çok heyecanlılar mış.
Tatile gelmişler. Odalarına yerleşip havuza girmişler.
Ve çok mutlu yaşamışlar.

EK 4. Deney Grubu Ön Test Hikâyelerinden Örnek

Ayşe ile Hasan

Bir -tane kız varmış. Bu kızın adı Ayşeymiş. Ayşe'nin birde kadesi varmış. Adı Hasanmış. Ayşeyle, Hasan bir gün tatil çıkmak istemişler. Ama Annesi ve babası izin vermemiş. ikiside inat etmiş. Annesiyle babası dayanamayıp tamam gidiciz demişler. 15 tatilde Antalyaya gitmişler 5 gün kalmışlar. Orada yüzmüşler eğlenmişler. 5 gün olınca eve geri dönmüşler. Ayşe'nin bir günlüğü varmış. 5 gün içinde neler yaptıklarını bir bir yazmış.

VE MAŞAL DA

BUR DA BİTMİŞ

EK 5. Kontrol Grubu Son Test Hikâyelerinden Örnek

MERTİN HAYAL GÜÇÜ

Mert bir gün anne ve babasıyla marsa gitti.
Orni hayal etti. Ve marsa marslılar vardı.
Mars'ta her uzaylı ninali M'harf ile başlar mı.
Mimi, mini ve minili ile tanışmışlar. Mini'denmiş ki;
Siz de'n uzaylılar ne yapıyorsunuz burada.
Mert: Biz gezegenimizi inceleye geliyoruz.
marslılar hemen kaçmış. mert: Peşlerinden gimi
Mert dedi ki: Durun biz dostuz. Kaçmayın biz den
Siz e zararmazsınız. Sadece inceleyeceğiz.
marslılar: E'n bizim gezegenimizden deniz ne var.
S, ve babası, ana gitti ve dostları getirdi.

EK 6. Deney Grubu Son Test Hikâyelerinden Örnek

Yahya Dede

İlkbahar günü bir satacda kince yasanmış-
tı. Bahçede çocuklar nese içinde güleip
oğlanyıyordu. Dede a satacın tırnağına
Çocuklar ortas gün oynuyorken dede yanlarına
gelince çocuklar korkup kaçtı. Dede duyağ yastık
da. Sonra çocuklar girince oldu. Sonbahar geldi.
Dede:
- Niye bahçede çiçek arıyor? Belki ilkbaharda
yanında çiçek açar? dedi.
İlkbahar gelince ana dede bahçesinde bir çiçek
açmıştı. Dede çok ilgilenmiş. Çocuklar yine
bahçesine girince dede çok sinirlenmiş. Çocuklar
korkup kaçmışlar. Dede bir çiçek görmüş yerde. Ana
dede çocuğa şöyle demiş:
- Platanları çağırıp hep beraber oynaya-
bilirsiniz dedim. Çocuk arkadaşlarını çağırır
ile dede artık yorulmuş yasanmış.

EK 7. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7540588
Konu : Araştırma İzni

13.04.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 09/04/2018 Tarihli ve 671 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Işıl TERZİOĞLU ÜNVEREN'in "**Dramanın Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi (Temel Eğitim I. Kademe 3. Sınıf Örneği)**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (36 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

13.04/2018

Mahmut ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: isticatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b70a-72d3-350b-8876-d33f kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...