

TC  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

TEMEL EĞİTİMİN İKİNCİ AŞAMASINDA DRAMA YÖNTEMİ İLE  
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: DOROTHY HEATHCOTE' UN "UZMAN ROLÜ  
YAKLAŞIMI"

07451

Ruken AKAR

TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA

2000

TC YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ADANA

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN.....  
(Tez Danışmanı)

Üye: Yard. Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK.....

Üye: Yard. Doç. Dr. Mahinur COŞKUN.....

ONAY:

Yukarıdaki imzaları, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım  
(05.109.12000).

Prof. Dr. Mahir FİSUNOĞLU  
Enstitü Müdürü



## ÖZET

### TEMEL EĞİTİMİN İKİNCİ AŞAMASINDA DRAMA YÖNTEMİ İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: DOROTHY HEATHCOTE' UN UZMAN ROLÜ YAKLAŞIMI

Ruken AKAR

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN

Eylül 2000, 130 sayfa.

Bu araştırma, eğitimde dramada Dorothy Heathcote' un geliştirmiş olduğu “Uzman Rolü Yaklaşımı” nı tanıtmak, Temel eğitim ikinci döneminde, sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde “Uzman Rolü Yaklaşımı” nın kullanımına ilişkin kuramsal bir çerçeve çizmek ve işlevsel örnekler vermek amacıyla yapılan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışmada, Dorothy Heathcote' un, İngiltere' de “Uzman Rolü Yaklaşımı” nı kullanarak, alt sosyo-ekonomik düzeyden 26 çocukla yaptığı 90 dakikalık bir drama dersinin video kasetleri, uygulayıcının ve öğrencilerin kullandıkları sözel dil becerileri açısından analiz edilmiştir. Diğer taraftan, “Uzman Rolü Yaklaşımı”, öğrenme-öğretme kuramları, özellikle de senaryo tabanlı öğrenme kuramı açısından incelenmiştir.

Sonuç olarak, “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde yapılan drama dersinde, uygulayıcının sırasıyla en çok “soru sorma”, daha sonra “bilgi verme” ve “açıklama yapma” etkinliklerini kullandığı sonucu elde edilmiştir. Uygulayıcının, bu sözel dil etkinliklerini büyük oranda, rol içinde gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Öğrenciler açısından bakıldığında ise, en çok, “tahmin etme”, etkinliğini kullandıkları daha sonra bunu “soru sorma”, “tartışma” ve “açıklama yapma” etkinliklerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Diğer taraftan, “Uzman Rolü Yaklaşımı” nın öğrenme-öğretme kuramları, özellikle de senaryo tabanlı öğrenme kuramı ile “algılama”, “anlama”, ve “bilme” öğeleri açısından benzeşiklik gösterdiği sonucu elde edilmiştir.**

**Anahtar Sözcükler: Türkçe Öğretimi, Sözlü Anlatım Becerileri, Eğitimde Drama, Uzman Rolü Yaklaşımı, Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı.**



## **ABSTRACT**

### **TURKISH LANGUAGE TEACHING IN THE SECOND PART OF THE PRIMARY SCHOOL THROUGH DRAMA METHOD: DOROTHY HEATHCOTE' S "MANTLE OF THE EXPERT" APPROACH**

**Ruken AKAR**

**MA Thesis, Department of Education Sciences**

**Supervisor: Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN**

**September 2000, 130 pages**

**This descriptive study introduces the approach of "mantle of the expert" by Dorothy Heathcote in drama in education. A theoretical framework for developing verbal skills in the second part of primary school based on "mantle of the expert" is suggested. Functional examples are provided. An analysis of the video cassettes of 90 min. Drama lesson based on "mantle of the expert" in which Dorothy Heathcote worked with 26 students from low socio-economic status is done in terms of the teacher's and student's verbal skills. On the other hand, "mantle of the expert" is evaluated with respect to the learning and teaching theories, especially the scenario based learning theory.**

**As a result, it is found that, in the drama lesson based on "mantle of the expert" the teacher used mostly "questioning", and then "giving information" and "making explanations" respectively. It is observed that the teacher performed these verbal activities mostly as a "teacher in role". However, from the students point of view; "guessing" is used significantly and this is followed by "asking questions", "discussing" and "making explanation"**

**Our results, on the other hand, suggest that there are similarities between the learning-teaching theory, especially the scenario based learning at the patterns such as "perception", "learning", "understanding" and "knowing".**

**Key Words: Turkish Language Teaching, Verbal Language skills, Drama in Education, Mantle of The Expert Approach, Scenario Based Learning Theory.**



## ÖNSÖZ

Bu araştırma, Temel Eğitimin ikinci dönemi (4-5. sınıflar), Türkçe öğretiminde, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, “Eğitimde Drama”nın ve Eğitimde dramada, Dorothy Heathcote’ un geliştirmiş olduğu “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın kullanımına ilişkin kuramsal bir çerçeve çizmek ve işlevsel drama ders planı örnekleri sunmak amacıyla hazırlanan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırma, altı bölümden oluşmaktadır. I. bölümde dil öğretimi, Türkçe öğretimi ve yöntem olarak drama tanıtılmış, Dorothy Heathcote’ un geliştirdiği “Uzman Rolü Yaklaşımı” konusunda ayrıntılı bilgiler sunulmuş, öğrenme ve öğretme kuramları tanıtılarak, “Uzman Rolü Yaklaşımı” ve “Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı” arasındaki ilişki tartışılmıştır. Buna paralel olarak araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde, ilgili araştırmalar üzerinde durulmuş, Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölüm, elde edilen bulguları, beşinci bölüm ise bulgular doğrultusunda yapılan yorum ve tartışmayı içermektedir. Altıncı bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok insanın katkısı olmuştur. Öncelikle, “eğitimde drama” dünyasıyla tanışmamı sağlayan, beni her konuda destekleyen ve yöreklendiren, danışmanım Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN’ e, “Eğitimde Drama Yaz Okulu” programı kapsamında, üç yıl boyunca, yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen, Prof. Dr. David DAVIS’ e, Eileen PENNINGTON’ a ve değerli katkılarından dolayı, Yrd. Doç. Oğuz KUTLU’ ya, Yrd. Doç. Meral ATICI’ ya, video-kaset analizlerinde ve çevirilerde yardımları olan Okt. Semra SADIK ve Eser ÖNDEM’ e teşekkür ediyorum.

Ayrıca, yardımları ve sıcak dostluklarından dolayı sevgili arkadaşlarım, Arş. Gör. Çiğdem KOÇOĞLU ve Öğ. Gör. Erinç ÇAYDAŞ’ a minnettarım.

Yaşamımın her döneminde, sevgileriyle, sabırlarıyla ve destekleriyle yanımda olan sevgili aileme sonsuz teşekkürler...

Arş. Gör. Ruken AKAR

Eylül-2000

Not: Bu araştırma, Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı’ nca desteklenmiştir.  
(SOSBE.YL.2000.2).

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa No

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	V
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
EKLER LİSTESİ.....	X
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Dil Öğretimi.....	4
1.1.1. Türkçe Öğretimi.....	9
1.1.1.1. Dinleme ve İzleme.....	11
1.1.1.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama.....	12
1.1.1.3. Yazma.....	13
1.1.1.4. Konuşma.....	14
1.2. Eğitimde Drama.....	16
1.2.1. Eğitimde Dramada Kullanılan Teknikler.....	28
1.3. Dil Öğretiminde Drama.....	37
1.4. Dorothy Heathcote ve Uzman Rolü Yaklaşımı.....	41
1.5. Öğrenme ve Öğretme.....	50
1.6. Öğrenme Kuramları.....	55
1.6.1. Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı.....	59
1.7. Öğretme Kuramları.....	62
1.8. Sorun.....	65
1.9. Araştırmanın Amacı.....	68
1.10. Araştırmanın Önemi.....	68
1.11. Sayıtlar.....	70
1.12. Sınırlılıklar.....	70
1.13. Tanımlar.....	70



<b>BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>72</b>
2.1. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	72
2.2. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	74
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>78</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	78
3.2. Verilerin Toplanması.....	79
3.3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	80
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR.....</b>	<b>82</b>
4.1. Bulgular.....	82
4.1.1. Uygulayıcının Kullandığı Sözel Dil Becerilerine İlişkin Bulgular.....	82
4.1.2. Öğrencilerin Kullandığı Sözel Dil Becerilerine İlişkin Bulgular.....	84
<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>86</b>
<b>BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>88</b>
6.1. Sonuçlar.....	88
6.1.1. Uygulayıcının ve Öğrencilerin Kullandıkları Sözel Dil Becerileri İle İlgili Sonuçlar.....	88
6.1.2. Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uzman Rolü Yaklaşımı İle İlgili Sonuçlar .....	88
6.2. Öneriler.....	89
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>90</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>102</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>130</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

1.1. Öğretim Yöntemi Değişkenleri ve Etkileşimleri.....	3
1.2.1. Kurgusal Ortam-Drama-Gerçek Dünya İlişkisi.....	19
1.2.2. Drama-Oyun ve Öğrenme Arasındaki İlişki.....	24
1.2.3. Drama ve Öğrenme Arasındaki İlişki.....	25
2.2.1.1. Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı Temelinde Bir dersin Yapılandırılması.....	61



## TABLULAR LİSTESİ

1.1. Oyun ve Isınma Çalışmalarının Yararları ve Sınırlılıkları.....	27
1.2. Öğretmenin Role Girmesinin Öğretmen ve Öğrenci Açısından Yararları...32	
1.3. Dorothy Heathcote' un Beş Aşamalı Role Girme Egzersizi.....47	
1.4. Dorothy Heathcote Yaklaşımında Düzenlenen Bir Drama Dersinin Ana Hatları.....	48
3.1. Video Analizinde Kullanılan Kodlamalar.....	80
4.1.1. Uygulayıcının Kullandığı Dil Becerilerinin Dağılımı.....	82
4.2.1. Öğrencilerin Kullandıkları Dil Becerilerinin Dağılımı.....	84

## EKLER LİSTESİ

- Ek-1. Eğitimde Dramada Dorothy Heathcote' un Geliştirmiş Olduğu  
“Uzman Rolü Yaklaşımı” Temelinde Temel Eğitim İkinci Aşamada  
( 4-5. sınıflar), Türkçe Dersi, Sözlü Anlatım Hedeflerinin Kazandırılması  
Amacıyla Hazırlanan Drama Dersi Plan Örnekleri..... 102**
- Ek-2. Drama Dersi Planı-1 İçin Öğretmenin Dersten Önce Hazırlaması Gereken  
Materyaller.....110**
- Ek-3. İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Programı.....116**



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

İnsan, toplumsal bir varlıktır ve ancak toplum içinde varlık gösterebilir. Bu nedenledir ki, insan, *kültürün ve dilin* içine doğar...

Her yerde o vardır. Evde, okulda, işyerinde, teknolojik gelişmede, savaşta, barışta, sözleşme masasında, denizlerde, dağlarda, tüm doğada. İyi günde, kötü günde, gerçeklerde, yalanlarda, aldatmacalarda, şeytanca planlarda...Düşüncelerimizi biçimlendiren, insanlığımızın ince ayrımlarını oluşturan sonsuz imgeler evreni, büyülü varlık dil. Dünyaya açılan penceremiz, ufkumuzu genişleten, bizlere insan olduğumuzu anımsatan, diğer canlılarla aramızdaki en ayırıcı özellik. insan olarak işlevimizin biricik ögesi, vazgeçemediğimiz tek anlaşma aracımız, dil. İnsanlığın kanıtı ve kalıtıdır dil (Koç, 1997,s. 1).

Gordime de benzer şekilde, İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli unsurun dil olduğuna dikkat çekmiştir. O' na göre,

İnsan, alet kullandığı için değil, *söz* sayesinde *insan* haline gelmiştir. İnsanı insan yapan ne dik yürümek, ne toprağı sopayla eşeyip yiyecek bulmak ne de dövüşmeyi bilmektir; insanı insan yapan konuşmadır. Ve insanın bu doğrudan iletişimi dönüştürerek birbiriyle hiç karşılaşmayacak insan topluluklarına ve kuşaklara aktarma yeteneği, ne akıllı maymunlarda vardır ne de okyanuslarda fısıldaşan yunuslarda (Gordime: Akt: Sanders, 1999, s.13).

İnsanın toplumsal bir varlık olma özelliği, onu farklı topluluklar ve uluslar halinde yaşamaya zorunlu kılmış, bu durum ise, “anadil”, “resmi dil” kavramlarını ve ikilemini de beraberinde getirmiştir.

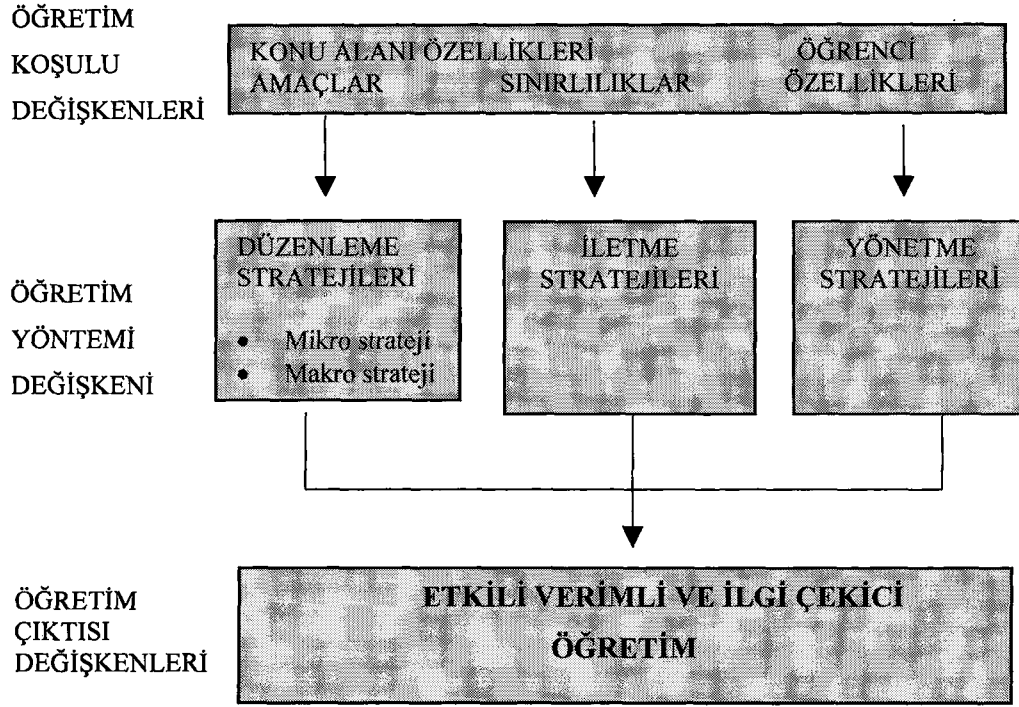
Mmarouzeau (1951), anadili, bir kimsenin bilinçli bir öğrenim çevresi olmaksızın önceki kuşaklar ya da çevresinden kazandığı dil, olarak tanımlarken, Ahmanova' nın (1966) tanımı da “insanın küçük bir çocukken çevresindeki yetişkinleri taklit yoluyla edindiği dil” biçimindedir (Akt: Aksan, 1975, s.21). Yine benzer bir şekilde, Aksan (1975) ve Demirel (1996), bireyin, anadilini annesinden, yakın aile çevresinden ve daha sonra da, ilişkide bulunduğu diğer çevrelerden öğrendiğini vurgulamışlardır.

Diğer taraftan, devlet yasalarınca kabul edilen ve korunan dil ise “resmi dil” olarak tanımlanabilir. Ülkemizde resmi dil Türkçe’ dir. Fakat, büyük bir etnik farklılığa ve zenginliğe sahip olan ülkemizde, etnik dillerin ve kültürlerin varlığı da yadsınamaz.

Özellikle, bilimsel, teknolojik ve sanatsal anlamda ulusal sınırların kalktığı, yaşamın karmaşıklaştığı günümüz dünyasında en fazla önem kazanan kavramlardan birisi de “yabancı dil” olmuştur. Fakat, söz konusu olan, ister anadil, ister resmi dil, isterse yabancı dil olsun, bugün, üzerinde en fazla tartışılan konu genel olarak, dil öğretiminin nerede ve nasıl yapılması gerektiği konusudur. Birçok dilbilimci ve eğitimci, insan varlığı için bu denli önemli olan dilin, ediniminin ailede başladığı ve kurallarının, tam ve doğru kullanımının okulda öğrenildiği görüşü üzerinde birleşmektedirler. Sonuçta, bu durum, dil öğretiminin hangi “yöntem” lerle yapılması gerektiği tartışmasını gündeme getirmektedir.

Fidan’ a (1986; Akt: Büyükkaragöz. 1990) göre yöntem, “belli öğretme teknik ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi” dir. Öğretim yöntemi ise, bütün bilgi ve becerilerin, bilenler tarafından bilmeyenlere öğretilme ve benimsetilme yolları olarak tanımlanırken, Reiguluth (1983, s.19) yöntemin, bir kimsenin başka bir kimsenin öğrenmesine yardım etmesi yönünü vurgulamaktadır.

Köymen, bugün eğitimle ilgili pek çok kaynakta yöntem olarak nitelendirilen düz anlatım, soru-yanıt, problem çözme, gezi-gözlem, tv ile öğretim vb. nin son araştırmalarda yöntem değişkeni kapsamında, ancak yöntemin “iletme stratejileri” çerçevesinde ele alındığı ve diğer öğretim stratejilerinin göz ardı edildiğini vurgulamaktadır. (Merill, 1979, Reiguluth, 1983, Köymen, 1996). Bu bağlamda, şekil.1.1.’ de görüldüğü gibi, Reiguluth’ un (1983, s.19), öğretim yöntemleri değişkenleri ve onların her birine etki eden ana koşul değişkenlerini gösteren modeline bakıldığında, *öğretim yöntemi değişkenleri*, “düzenleme”, “iletme”, ve “yönetim” stratejileri olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır.



Şekil 1.1. Öğretim Yöntemi Değişkenleri ve Etkileşimleri (Reiguluth, 1983, s.19).

Kısaca, öğretim yöntemlerinde önemli olan ve öğretimin gerçekleşmesini sağlayan bir bilginin iletiminden çok bu bilginin mikro ve makro düzeyde nasıl organize edilmesi gerektiği konusudur.

Günümüzde, yöntemler genel olarak, geleneksel öğretim yöntemleri ve çağdaş öğretim yöntemleri olarak iki temel grupta ele alınmaktadır. “Geleneksel” olarak nitelendirilen öğretim yöntemleri “öğrenenin edilgen olduğu”, öğretimin yalnızca bilgi aktarımına dayalı olduğu uygulamaları içerirken, çağdaş öğretim yöntemlerinde, “öğrenenin etkin katılımı” önem kazanmaktadır. Bu araştırmada, “geleneksel” ve “çağdaş” öğretim yöntemi kavramları, bu tanımlar çerçevesinde ele alınmaktadır.

Alan yazına bakıldığında, pek çok çalışma geleneksel yöntemlerle yapılan öğretimin etkililiğinin, çağdaş yöntemlere oranla daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla ilgili bir örnek, Trenaman’ ın yaptığı bir araştırmadır.

Trenaman' ın yapmış olduğu araştırmanın bulgularına göre,

Yetişkinlerden oluşan bir sınıfta 15 dakikalık radyo konuşmasını dinleyenlerin gerçek hatırlama testinden 41, 30 dakika dinleyenlerin 25 puan aldıkları saptamıştır. Araştırıcı bu sonucu şöyle yorumlamaktadır; "Yalnızca sesli bir anlatımı dinleyen öğrenciler için ikinci 15 dakika çok daha az yararlı olmuş ve öğrencilerin dikkatleri oldukça körelmiştir. Yine araştırıcı gözlemlerine dayanarak, bu ikinci 15 dakikada öğrencilerin yorgunluk ve bitkinlik hissettikleri. dikkatlerini belli bir noktada toplayamadıklarını belirtmektedir (Akt: Küçükahmet, 1998, s.58).

Freire'e göre ise (Freire 1970; Akt: Spring, 1991), geleneksel eğitimin öngördüğü yığmacı eğitim yöntemi şu özellikleri taşımaktadır: Öğretmen ğretir ve öğrenciler yalnızca dinler; ğretmen eylemde bulunur ve öğrenciler, öğretmenin aracılığıyla eylemde buldukları yanılısamasına kapılırlar ve ğretmen öğrenme sürecinin "zne" si, öğrenciler ise "nesne" sidir.

Diğer taraftan, Montessori'nin de (1934) yıllar önce belirttiği gibi, öğrenenin, bilgileri dinleyerek değil, evre ile ilgili yaşantılar geçirerek elde ettiği görüşünün, günümüzde ağdaş ğretim yöntemlerinin odağını oluşturduğu söylenebilir.

Bugün. Çağdaş insanı yetiştirmede. Çağdaş bir ğretim yöntemi olarak drama, etkili, kalıcı, ilgi çekici ve verimli öğrenme oluşturabilmek; öğrenenin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal bütünlük içinde kendisini gerçekleştirmesini. dilini tam ve doğru bir biçimde kullanarak kendisini ifade etmesini sağlayabilmek amacıyla "ğretim yöntemi" olarak, eğitim sistemimiz içerisinde kendisine yer aramaktadır.

### 1.1. Dil ğretimi

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren insanlar birlikte yaşama gereksinimi duymuşlar ve farklı toplumlar oluşturmuşlardır. Bir toplumun oluşması için, o toplumu meydana getiren bireylerin bazı yaşantıları paylaşmaları veya tarih, kültür, dil gibi ortak özellikleri taşımaları gerekir ki dil bu olguların en önemlilerindedir.

Toplum halinde yaşamak zorunda olan insanlar, edindikleri bilgileri birbirlerine ve sonraki kuşaklara aktarmak durumundadırlar. Bu gereksinim dilin oluşmasına ve gelişmesine neden olmaktadır (Altınok, 1999).



Kısacası insanların birlikte yaşamaları, onların iletişim kurmalarını da zorunlu kılmaktadır.

Birbirini tanımayan iki insan, birbiri hakkında bilgi edinmek istediğinde, sözlü veya sözsüz bir anlatım yolu bulmaya çalışmaktadırlar. Bu yöntem iletişimdir. İletişim, dil ve konuşma birbiriyle ilişkili kavramlar olmakla birlikte, farklı anlamları içerirler. İletişim, diğer adıyla bildirişim, dil kullanarak ya da kullanmaksızın, insanlar arasındaki duyguların, düşüncelerin ve yaşantıların ifade edilme yöntemidir. İletişim, dil ve konuşmayı da içeren daha kapsamlı bir kavramdır. Çünkü dil ve konuşma olmaksızın da iletişim sağlanabilir. Mimik, jest ve bakışlar birer iletişim aracı olabilirler (Gönen, 1998).

Sapir'e göre dil, bireyin deneyimlerine paralel ya da ondan ayrı olmamakta, tam aksine onunla karışıp birleşmektedir. Bu nedenle dil eğitimi, çocuğun öğreniminde vazgeçilmez ve bütünlüyci bir öğedir (Akt: Gönen ve Dalkılıç, 1998). Freire'e göre ise (Freire, 1970; Akt: Spring, 1991) dil, doğrudan öğrenenin yaşam sürecine bağlıdır ve bu nedenle de bireyler kendilerini anlamalarına yardım eden sözcükleri kullanarak okuma ve yazmada ilerledikçe, kendilerinin farkına varmaları da sürekli olarak gelişmektedir.

Though' a göre ise dil, aşağıda belirtilen beceriler için kullanılmaktadır (Akt: Gönen ve Dalkılıç, 1998 s.37).

1. Kendini ispat-bireyin kendi kişiliğini ve haklarını ifade etmesi.
2. Çocuğun ve başkalarının davranışlarına yön verme,
3. Şimdiki ve geçmiş deneyimleri üzerine rapor verme,
4. Akıl yürütme,
5. Olası durumları önceden tahmin etme,
6. Başkalarının deneyimlerini yansıtma,
7. Konuşma sırasında ve oyun içinde hayal etme.

Alan yazına bakıldığında, çeşitli açılardan, birçok dil tanımı yapıldığı görülmektedir.

Aşağıda dil tanımlarından birkaç örnek verilmiştir (Akt; Demirel, 1996),

-“Dil, insanlar arasında bir iletişim aracıdır” (Roucek, 1968).

- “Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir” (Dilacar, 1968).
- “Dil, anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler tanımıdır” (Langacker, 1972).
- “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 1977).

Porzig’ e göre (Porzig; Akt: Bobaroğlu, 1999) ise dil, aklın aynasıdır. İnsan olgunlaştıkça dil geliştiği gibi, dil de aklı geliştirir.

Burada örnek olarak seçilen dil tanımlarında, ortak olan temel öğeler şunlardır:

- 1.Dil bir sistemdir. Başka bir deyişle, dil belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
- 2.Dil seslerden oluşur. Her ses, değişken sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
- 3.Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir. Dilin kapsamına girmeyen sesler, jestler ve mimikler iletişimin sağlanmasında önemli olmasına karşın bunlar dilin önemini hiçbir zaman azaltmaz. Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya, koyma rolünü de üstlenmektedir.
- 4.Dil bir düşünce aracıdır.
- 5.Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun, kendi bireyleri arasında iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir (Demirel 1996. s.1-2).

Dr.Lindforde (Akt: Gönen ve Dalkılıç, 1998). dilin kullanım amaçlarını sistematik olarak altı noktada toplamıştır.

1. Dil, zamanla kazanılan ve insana özel bir yetidir.
2. Dil, gelecekte kullanılmak üzere depolanan özel örneklerin bir toplamı değil, organize bir sistemdir.
3. Çocuklar, gerçekten bir dil öğrenebilme donanımına sahip olarak doğarlar.
4. Dildeki etkin “yapma” eylemi , yapılandırma ve yaratma gibi iki bölüm içerir.
5. Dil, bir amaç için kullanılır ve sosyal olgulardan yalıtılmamıştır.
6. Okul dönemindeki dil alıştırmaları, herhangi bir etkinliğe hazırlık için değil, doğrudan iletişim amaçlı yapılır.

Sever’e göre ise dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Büyük ölçüde, bireyin iletişim yeteneğini, iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirlemektedir. Çünkü dil, insanın varolduğu dünyayı anlama ve anlatma aracıdır. Dilin gelişip zenginleşmesi,

bireyin duygu ve düşünce yönünden de gelişip zenginleşmesidir (Sever, 1997). Dil insanların düşünebilme özelliğinden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgilerimizi, öğrenimimizi başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de dilin yardımıyla oluşur; olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni bir dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur (Aksoy, 1975). Uygur (1984) dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi şu şekilde belirtmektedir: dil düşünmez, insan düşünür; ama insan dil içinde düşünür, bunu da dilini her yönden düşünmeyi verimli kılarak başarır. Bununla beraber dil ve bilinç arasında da önemli bir ilişki göze çarpmaktadır. Dil, bilincin zorunlu gereğidir. Dil olmaksızın bilinçten söz etmek olanaksızdır. İnsan dünyayı dilinde üretirken, kendini de insan (bilinçli varlık) olarak dil yoluyla var eder. Bunun için insanın anlam dünyası diliyle sınırlıdır. Ancak, dil üretilebilir, geliştirilebilir. Buna bağlı olarak da insanın anlam dünyası gelişmektedir (Bobaroğlu, 1999).

Dil, düşünme ve iletişim aracı olmasının yanında; bireyler arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgudur da. Çünkü, duygu ve düşünceler dil aracılığıyla toplumsal etki sürecinin bir ürünü durumuna gelebilmektedir. O halde bir toplumun dili, o toplumdaki bireylerin duygu ve düşünce evrenini de oluşturan bir araçtır. Bu niteliği ile anadili bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkararak, ulus haline getiren en önemli öğelerden birisidir (Kavcar ve Kantemir, 1986; Akt: Sever, 1997).

Alan yazına bakıldığında, birçok dilbilimci, ruhbilimci ve eğitimcinin dil edinimi üzerine tartıştığı görülmektedir. Bunlardan en dikkat çeken, Vygotsky ve Piaget'nin kuramları arasındaki farklılıklardır.

Vygotsky (Akt: Roper, 1998), çocuğu önemli bir sosyal varlık olarak görmektedir. O' na göre çocuğun sosyo-kültürel gelişimindeki her etken iki kez oluşmakta, bunlar önce sosyal düzeyde, sonra kişisel düzeyde; önce insanlar arasında (Inter-psikolojik); ve sonra çocuğun kendi içinde (Intra-psilolojik) gerçekleşmektedir.

Vygotsky'e (1978) göre, çocuklar gelişim düzeylerine uygun olan bir nesneyi, işlemi taklit edebilirler. Vygotsky, çocuğun daha iyi öğrenmesi için, "*içinde bulunduğu gelişim düzeyinin*" değil, "*içinde bulunduğu gelişim düzeyinin de ilerisindeki düzeyin*" dikkate alınması gereğine de işaret etmektedir. Bu görüşe göre, etkili öğrenme, çocuğun rahatlıkla yapabileceği, *etkinliklere* değil, onu *akılcı bir oranda zorlayacak* eğitim etkinliklerine yönlendirilmesiyle sağlanabilir. Bu durumda, öğretmenin görevlerinden birisi çocuğun şu andaki gelişim düzeyinin ötesine geçirebilecek eğitim materyalleri sağlamaktır. Diğer taraftan Piaget, çocuğa içinde bulunduğu zihinsel gelişim dönemine uygun eğitim etkinliklerinin verilmesini öngörmektedir.

Çocuk gelişimi kuramlarının çoğu, çocuğun yaşamında dil, düşünce ve sosyal etkileşimin nasıl karşılıklı ilişki içinde olduğu sorunundan söz etmektedir. Bu kuramları şu şekilde sınıflandırmak mümkündür (Hickman, 1986).

**1-Oransal olarak sosyal:** Bunlar sosyal etkileşimi gelişim için birincil koşul olarak görürler (örneğin; Vygotsky, Mead, Baldwin, Rommetueit, Wallan, Bruner'in son yazıları ve sosyal dilbilimdeki bazı yazılar).

**2-Oransal olarak bilişsel:** Bunlar gelişim için bireysel zihinsel süreçleri öncelikli olarak görürler (örneğin; Piaget, Neo Piagetinon yaklaşımlar, yapay zeka, çağdaş bilişsel psikoloji ve psikodilbilim).

Vygotsky'ye göre dil; bilişsel gelişmede önemli bir rol oynamaktadır. O'na göre, dilin bir biçimi olan içsel konuşma (inner language), bilişsel gelişime olumlu katkıda bulunur. Vygotsky (1978), çocukların kendi davranış ve düşüncelerine yön vermek için iç dillerini kullandıklarını savunmaktadır. Bu sav, çocukların güçlüklerle karşılaştıklarında, zorlandıklarında, zihinleri karıştığında kendi kendilerine konuştukları eğiliminden ortaya çıkmaktadır. Dil gelişimi Vygotsky'e göre; çocuğun çevresindeki hem zihinsel hem de sosyal yaşama katılımına aracı olması nedeniyle gelişimin temel motorudur. Bilişsel gelişimin ilkeleri ve mekanizması çocuğun dünyayla etkileşiminde karşılaştığı işaretler, dilbilim işaretlerinden bağımsız değildir. Çocuklar dili önce çevreyi etiketlemek için kullanırlar, daha sonra dil, sosyal çevre ile bireyin etkileşim alanını oluşturur. Dil çocuğun bir parçası olduğunda ise içselleşerek düşünce ve konuşma birleşerek düşünme süreçlerinin gelişmesine yardımcı olur. Yine Vygotsky'e

göre (1934, 1962, 1978, 1981) dil gelişimi ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkinin, düşüncenin dilden ayrı ya da dilden önce olmadığı temeline dayandırmaktadır (Hickman, 1986).

Piaget'e göre ise (Akt: Hickman,1986) bilişsel gelişim kısmen özerktir; sadece dilden değil, sosyal etkileşimden de bağımsızdır. Buna karşılık Vygotsky; çocukların sosyal etkileşimlere katılımlarının, dil gelişimleri için zorunlu olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte, onların sosyal etkileşimlere katılımlarını, dünya ile ilişkilerinde en önemli faktör olan ayrıcalıklı bir etkileşim olarak görmektedir.

Bu görüşler doğrultusunda, dil öğretiminin oldukça ciddi bir iş olduğu, etkili dil öğretiminin, herşeyden önce, sağlam bir öğrenme-öğretme kuramına dayandırılması, uygun öğrenme çevrelerinin oluşturulması, titizlikle hazırlanmış eğitim programlarının geliştirilmesi, ayrıca çağdaş öğretim yöntemlerinin tanıtılması ve kullanımının sağlanması, sağlıklı sınıf ortamları yaratılması gerektiği söylenebilir.

### 1.1.1.Türkçe Öğretimi

Birçok dilbilimci, bireyin anadilini toplumun en küçük sosyal çevresi olarak kabul edilen ailede öğrendiği görüşü üzerinde birleşmektedirler. Demirel' e (1996) göre, bu öğrenme süreci önce gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir ki burada en büyük görev eğitim kurumlarına düşmektedir.

Allwright ve Bailey (1991), Okullarda anadili öğretiminin en önemli üç ögesinin “program”, “yöntem”, ve “sınıf atmosferi” olduğunu önemle vurgulamışlardır.

Ülkemizde, bugün hala kullanılmakta olan ilköğretim programına bakıldığında, ilkokul Programı'nda (1968) Türkçe öğretiminin amaçlarının altı madde, Temel Eğitim Programı'nda da (1982) sekiz madde olarak belirtilmiş olduğu ve bu iki programda yer alan amaçların birbirinden farklı olmadığı görülmektedir. Programa göre, Temel Eğitimde, Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitimimizin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, öğrencilerin,

1. Anlama gücünün geliştirilmesi,
  2. Anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması,
  3. Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi,
  4. Sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi,
  5. Temel dilbilgisi kurallarının kavratılması,
  6. Dil sevgi ve bilincinin uyandırılmasıdır
- (Demirel, 1996, s.1 ).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı' nın 22.9.1981 gün ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen "Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı' nda öğrencinin zihin ve ruh gelişmelerinde iyi bir anadili öğretiminin rolü, başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür." denilerek, dersin amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Türkçe dersleri, öğrencinin:

- a) Ulusal kültürümüzün değerli eserleri ile karşılaşması sağlayarak, ulusal bilincini ve ulusal coşkusunu;
- b) Dilbilgisi öğrenimdeki ayrıntıları inceleyerek, kural seçme ve kurala varma çalışmalarıyla ulusal varmasını;
- c) Güzel metinlerin zevkini tadarak, duygusunu ve Türk diline olan sevgisini;
- ç) Türlü metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneğini;
- d) Okuma ve özellikle yazma çalışmalarıyla düşünme gücünü;
- e) Söz ve yazıyla anlatım konusundaki çalışmalarla da güzel konuşma ve yazma alışkanlığını geliştirmektedir.

Kısaca, Anadili öğretimin bütün aşamaları için saptanan amaçlar genel olarak,

Bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıklarının kazandırılmasına yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanır. Bu etkinlikler anadili dersinin bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır (Sever, 1997, s. 10).

Fakat, herkesçe bilindiği üzere, hedeflerin belirlenmiş olması bu hedeflere ulaşma garantisi vermemektedir. Hedeflerin açık ve net olarak verilmesi hedeflere ulaşılma konusunda, öğretmenlerin uygun yöntem ve teknikleri tanıdıkları ve etkin bir biçimde kullandıkları varsayımına dayanmaktadır. Sever (1997, s.1), yöntem sorununu şu şekilde dile getirmektedir,

Türkçe derslerinde, öğretim programlarında amaçlanan davranışların her bir öğrenciye kazandırılması, öğretimde verimsizlik nedeni olarak bilinen geleneksel öğretim uygulamalarında değişiklikler yapmayı ve yeni öğretim-öğrenme uygulamalarına yönelmeyi gerektirmektedir (Sever, 1997, s. 1).

Diğer taraftan, program ve yöntem kadar önemli olan bir diğer etken de sınıf atmosferidir. Etkin bir dil öğretiminden söz edebilmek için, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, özgür sınıf ortamlarına da büyük bir gereksinim vardır.

Bu bilgiler doğrultusunda, Türkçe derslerinin, çocuğun doğasına uygun olarak, kendisini rahatça ifade edebileceği, grup etkileşiminde bulunabileceği öğrenme çevrelerinde ve öğrenme durumlarında yürütülmesi gerekmektedir ki bu ancak çağdaş yöntemlerle olasıdır. Eğitimde yöntem olarak dramanın kullanımı ile, çocukların temel dil becerilerini geliştirebilecekleri, kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ortamların yaratılmasına olanaklar sağlanabileceği söylenebilir.

Dil öğretiminin belkemiğini oluşturan dört temel dil becerisi şu şekilde açıklanabilir: Dinleme ve izleme, okuma ve okuduğunu anlama, yazma ve konuşma.

#### **1.1.1.1. Dinleme ve İzleme**

Dinleme, iletişim ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir. İletilenlerden alıcının yeni yaşantılar kazanabilmesi ise, dinleme becerisindeki birikimleriyle yakından ilgilidir. Yaşamın her alanındaki ilişkileri (okul, iş, toplumsal ilişkiler vb.) kuşatan dinleme beceri ve alışkanlığı, okulöncesi dönemde, kendiliğinden doğal biçimde edinilmektedir. Ancak, edinilen bu beceriler, öğrencileri dinlediklerini anlayan, ayıran, değerlendiren kişiler haline getirmeyebilir. Bu nedenle, öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya, eleştirip değerlendirmeye götürecek beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında anadili öğretimine büyük sorumluluklar düşmektedir (Sever, 1997).

Dinlemenin öğrenme sürecindeki önemi büyüktür. Öğrencinin bir ders süresi boyunca dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu, ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir. Sınıf içinde yapılan sözlü anlatımlar konunun özünü ve en can alıcı yanlarını öğrenciye verme olanağı sağlamaktadır. Ayrıca, anlatımda yazı tahtası, harita, çizelge vb. görsel materyallerin kullanılması,

dinleme ve izleme olanağını artırmaktadır. Bu da kuşkusuz anlamayı kolaylaştırmaktadır (Demirel, 1996).

Çocukların okuma bakımından olduğu kadar dinleme ve izleme bakımından da yetiştirilmeleri gerektiği 1968’de yayımlanan ilkökul programı’nda dile getirilmiştir. Temel Eğitim Programı’nda da bu konuya değinilmiş, ilk sınıflardan başlayarak öğrencilere gerekli dinleme beceri ve alışkanlıklarının kazandırılması özel amaçlar arasında yer almıştır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997).

Kantemir’ e göre (1995, s.20), dinleme eğitimindeki başarı,

kullanılan öğretim metotlarının mahiyetine bağlıdır; Dinleme alışkanlık ve hünelerinin geliştirilmesi ile. sınıf içinde izlenen öğretim metot ve teknikleri arasında büyük bir ilişki vardır. Küme çalışmalarına, sınıf tartışmalarına, dramatisyona ve öğretmenin kısa açıklamalarına imkan veren bir öğrenme ortamı içinde öğrencilerin ellerine, hem konuşmak hem de dinlemek için sayısız fırsatlar geçer. Organizasyon ve liderlik alanlarında yeterli bir öğretmenin rehberliği altında, her ders saati, yalnız öğretmeni değil, fakat arkadaşlarını da dinleyen çocuklara yararlı ve zevkli tecrübeler kazandırır. Böylece dinleme, bütün kurallarıyla tıpkı konuşma gibi, sınıf içi çalışmalarının tabii bir parçası haline gelir (Kantemir 1995, s. 20).

### 1.1.1.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Sever (1997, s. 12)’e göre okuma etkinliği duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme, ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

- 1.Okuma bir iletişim sürecidir.
- 2.Okuma bir algılama sürecidir.
- 3.Okuma bir öğrenme sürecidir.
- 4.Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okumanın diğer bir tanımı ise şu şekilde yapılmaktadır,

“Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Okumadan amaç anlam inşa etmektir. Hedeflene anlamın oluşması, okuyucunun yazılı sözcük ve sembolü tanınmasıyla mümkündür. Tanıma ise anlam kurma sürecini oluşturur. Okunulan metinden anlamın kurulması ise ön bilgilere bağlıdır. Ön bilgiler ise okuyucunun seviyesine göre değişir yani okuma mutlaka stratejik olmalıdır. Okuma akıcı olmalıdır. Akıcı olmanın



temelinde sözcük ayırt etme yeteneği yatar. Sözcük ayırt etme, sözcük tanımayı kapsar. Amaç okuyucunu kendini yazılı materyalin seviyesine ve amaçlara göre ayarlayabilmesidir. Okuyucu kendini, okuduğuna verebilmesi güdüleme gerektirir. Güdüleme okumanın devamlılığını sağlar ve böylece de okuma gelişir” (Akyol, 1997, s. 26-29).

Okuma ile düşünme eylemleri arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu söylenebilir. Vygotsky (1962; Akt: Sever, 1977)’e göre düşünce sözcüklerle doğar. Düşünceden yoksun bir sözcük ölü olduğu gibi, sözcüklerle somutlanmayan bir düşünce de gölge gibidir.

Uygur (1984; Akt: Sever, 1997) ise sözcük ile düşünce arasındaki ilişkiyi şöyle tanımlamaktadır: “Sözcükler ortamından ötede hiçbir düşüncem yok. Dilim düşüncemi: düşüncem de dilimi yoğuruyor. Bir ayrılmazlık var, dilimle düşüncem arasında. Bu arada çok kez dilim bana kılavuzluk ediyor düşünürken”.

Okuma parçaları üzerinde plan, düşünce örgüsü, anlatım biçimi, dilbilgisi kuralları bakımından yapılan çalışmalar öğrencilerin anlayarak okuma güçlerini artırmaktadır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997).

### 1.1.1.3. Yazma

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur (Sever 1997, s.21).

Demirel’e (1996) göre yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Bu yönden yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama, yazılı anlatma etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır. Çünkü öğrencilerin okul içi ve okul dışı yaşamlarında ilk başvurdukları anlaşma aracı konuşmadır. Yazma becerisi mekanik bir süreç değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanmalıdır.

#### 1.1.1.4. Konuşma

Bu araştırmanın eksenini sözlü anlatım becerilerinin oluşturması nedeniyle dil öğretiminin etkinlik alanlarından “konuşma” ya ağırlık verilmiştir.

Sözlü anlatıma, konuşma da denilmektedir. Konuşma bireyin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir. Konuşmasını bilen öğrenci, soru soran, düşünen, düşündüren ve etkin olan öğrencidir. Konuşma becerisi, ancak konuşmakla kazanılmaktadır. Konuşmamak; bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, öğrenmemek demektir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997). Diğer taraftan, Gürzap (1999), konuşmayı, insan beyninde oluşan en basitinden en karmaşığa bütün düşüncelerin çeşitli renk ve derinlikler verilerek sesler yoluyla bestelenmesi ve insan bedenini, kendisinden dünyanın en güzel seslerinin duyulabileceği bir enstrüman, yani müzik aleti olarak tanımlamaktadır.

Bugünün toplumunda yaşam tekdüzelikten çıkmış, çeşitlenmiştir; bireyin günlük yaşamı iş, eğlence, toplumsal ilişkilerle doludur. Bu etkinlik ve ilgilerin hepsi konuşmayı gerektirir. Günlük işlerimizi konuşarak yürütürüz, bilgi alışverişimizi konuşarak yaparız. Çağımızda vazgeçilmez bir çalışma yolu olan işbirliğini konuşarak gerçekleştiririz; Telefon radyo ve televizyon ile bireyin haber ve bilgi alması, basın yerine konuşma yoluna kaymıştır (Göğüş, 1978).

Sözlü anlatım, öğrenciye kazandırdığı mantıklı düşünme, doğru anlatma özelliklerinden dolayı, yazlı anlatıma da temel hazırlamaktadır. Öğretmen-öğrenci arasında bilgi alışverişi, öğütme, açıklama, düzeltme, değerlendirme en çok konuşma ile yapılmaktadır. Sözlü anlatımın önemi, 1962 ortaokul programında vurgulanarak: “Sözlü anlatım, Türkçe öğretiminin temelini oluşturması bakımından önemlidir ve yaşamımızda en çok yer tutan bir anlaşma aracıdır” denmektedir (Göğüş, 1978, s.174)

Demirel (1996, s.58-60)’e göre ilkokula Türkçe’yi konuşuyor olarak gelen çocuklarda şu eksiklikler ve yetersizlikler görülmektedir:

- 1.Çekingenlik,
- 2.Yerel ağızla konuşmak,

- 3.Sesi ayarlayamamak,
- 4.Kısa ve yetersiz konuşmak,
- 5.Gereksiz şeyler söylemek,
- 6.Dağınık konuşmak,
- 7.Sözcük dağarcığının fakirliği,
- 8.Konuşurken gereksiz el-kol, gövde hareketleri yapmak.

Diğer taraftan, Temel Eğitim dönemindeki öğrencilerde görülen en yaygın yetersizliklerden biri de sesin doğru ve etkili kullanılamamasıdır.

Gürzap (1999), sesi iyi biçimde kullanamamanın nedenlerinden birini çocukluktan kalma alışkanlıklara bağlamaktadır. Ona göre, pek çok aile çocuklarının konuşma becerisinin gelişmesi konusunda gerekli özeni göstermez, konuştuğu zaman da “çocuklar fazla konuşmaz” anlayışı içinde, ya onların konuşmalarına izin vermez ya da yeteri kadar dinlemez. Sesi kullanamamanın bir başka nedeni de eğitim-öğretimle ilgilidir. Ezbercilik, sesi tekdüze yapar ve gücünü azaltır. Ezbere konuşan bir kişi, ne sesini düşünür ne de gerekli tonlama ve vurgulamayı yapabilir. Onun tek düşündüğü şey, ezberlemiş olduğu metnin sözcüklerini doğru ve eksiksiz olarak söylemektir. Bu nedenle, tiyatro oyunlarının hazırlanma evresinde, oyuncuların, metindeki sözleri söylerken, ezberden kurtularak, o sözcükleri kendi sözcükleri haline getirip yaşatmaları istenmektedir.

İlkokul programına göre sözlü ve yazılı anlatımda genel amaç, çocuklara gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını duyduklarını, zihinlerinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru, amaca uygun ve güzel bir biçimde anlatma yeteneğini kazandırmaktır (Demirel, 1996). Çocuklar, belirli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Ancak çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp, onlara doğru ve etkin bir biçimde konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılması okul eğitiminin sorumluluklarından birisidir. Eğitilmiş bir ses tonu ile; ses, hece, sözcük ve cümle gibi dil birimlerin hakkını veren, cümle ve sözcük vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı vurgu ve duraklarla aydınlatan; bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi ise, öncelikle Türkçe öğretiminin

sorumluluğudur (Sever, 1997). Bu özelliklerin kazandırılması “eğitimde drama” alanının da odak noktalarından birisini oluşturmaktadır.

## 1.2. Eğitimde Drama

Drama, eğitimdeki yerini, 1898’ de Viyana’ da Uygulamalı Sanat Okulu’ nda sanat dersleri veren Franz Cizek’ e borçludur. Daha sonra Cambridge okul müdürü Henry Cardwell Cook, oyunu sahnedeki oyuncu düşüncesiyle kaynaştırarak, bugün “eğitimde drama” diyebileceğimiz kapsamlı bir programı oluşturan ilk eğitimci olmuştur (Hornbrook, 1989; Akt: Ay,1997).

1900’ lerin başında, İngiltere’ de bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Johnson, çocuklarla yaptığı çalışmalarla “eğitimde drama” nın öncülerinden olmuştur. H. F. Johnson dramayı, programdaki birçok içeriğin kazandırılması için bir yaklaşım olarak kullanmıştır. 1911’ de Edmund Holmes’ un “Drama Nedir, Ne Olmalıdır” adlı eserinde “rol yapma” nın okul yaşamındaki önemini vurgulaması nedeniyle, dramanın eğitimde kullanılması konusunda yapılan ilk çalışmalara öncülük ettiği söylenebilir (Alistair, 1996).

1930’ larda, İngiltere’ de öğretmenlerin, “Konuşma ve Drama” adlı derneği kurması ile dramanın İngilizce öğretiminde, özellikle de konuşma eğitiminde kullanımı konusundaki çalışmaları artırmıştır. Bu dönemde, “yaparak öğrenme” ve “duyguların ifade edilmesi” kavramlarının yapılan çalışmaların odağını oluşturduğu da söylenebilir. Ayrıca bu dönemde derneğin düzenlediği kongrelerde, rol yapma, jest ve mimiklerin kullanımı, bireysel doğaçlamalar, grup doğaçlamaları ve bu etkinliklerin konuşma üzerindeki etkisi konularındaki araştırmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir (Köymen, 2000, doktora ders notları).

Daha sonra, dramanın eğitim alanında etkin olarak kullanımı, 1943’ te Eğitsel Drama Derneğinin kurulmasıyla hızlanmıştır.

Bu dönemde İngiltere’ de ve Dünya’ da drama alanının en büyük liderleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri Peter Slade’ dir. Slade, Britanya’ da 1940-1950’ lerde savaş

sonrası dönemin muhafazakar tutumlarıyla, dramanın özgürlükçü tavrını keskin bir biçimde birbirinden ayırmıştır. Slade, çocukların ancak dramatik oyun içinde etkin öğrenmeler gerçekleştirebileceklerini vurgulamaktadır. Slade, çocukların kendiliğinden oynadıkları dramatik oyunlar ile kendilerini keşfettiklerini dile getirmektedir. Slade, Rousseau ve Montessori' nin çocuk merkezli eğitim anlayışını benimsemiştir. 1954' te dünyaca ünlü kitabı Çocuk Draması kitabını (Child Drama) yazdığında yirmi beş yıldır çocuklarla çalışma deneyimine sahip olan Slade, çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkiyi Rousseau' nun şu benzetmesini kullanarak açıklamaktadır; “Öğretmen çiçekleri sulayan bir bahçevandır. Bahçevanın çiçeklerin büyümesini engellemeyeceği gibi öğretmen de çocukların oyunlarını engellememelidir”. Ona göre öğretmen, çocuklara oyun için, destekleyici ve güven verici bir çevre hazırlayan, sevecen bir arkadaş olmalıdır (Alistair, 1996).

1960' larda Brian Way, öğrencilerin kendilerini birey olarak özgür biçimde ifade etmelerini sağlayan sosyal içerikli çalışmalar yapmıştır. Onun dramatik çalışmaları çocukların duyularını geliştirmeye, kendilerini daha çok ifade etmelerine ve bireyselleşmelerine olanak tanıyacak biçimde yapılandırılmıştır (Alistair, 1996).

Way' in mesleğinin çocuk tiyatrosu olması, onun dramaya yaklaşımını etkilemiştir. Way' a göre drama “bireyin gelişimi” ni amaçlamaktadır. Dramada bireyin kendisini fark etmesi, duygu ve düşüncelerini dile getirmeyi öğrenmesi, estetikten çok daha önemlidir. Way için asıl olan bireydir. Bu nedenle, Way' in sınıftaki drama uygulamalarında birey kendisi önce hazırlık yapar, daha sonra ikili, üçlü, dörtlü ve daha sonra büyük gruplarla çalışma yapılmaktadır. En sonunda ise tüm sınıf bir arada çalışmaktadır. Bu özellikleriyle Way, sosyal bir sanat formu olarak da adlandırılan drama tanımından biraz uzaklaşmıştır. Way' in bir başka özelliği de alan yazında sık sık tartışılan hazırlık ve ısınma çalışmalarına ilişkin yaklaşımıdır. Örneğin, bir odada gözler bağlı olarak dolaşmanın, kör olmayı anlamaya yardımcı olacağını savunmaktadır. Ayrıca, bu tür etkinliklerle konsantrasyon, hayal gücü ve duyarlılık geliştirmeye olanak sağlanabilir. Kısaca, Way' a göre drama, “yaşamın gerçekten yerine getirilmesi” dir (Köymen, 2000).

1970' lerde ise dramanın içerik öğretiminde kullanımı konusunda büyük bir lider ortaya çıkmıştır. Bu lider, Dorothy Heathcote' tur. Heathcote, dramatik oyun aracılığıyla öğrenilenlerin sosyal ve eğitimsel değerini sorgulamasıyla tanınmış olup, çocukların sosyal sorumluluk duygusunun gelişmesi ve kendilerini özgürce ifade edebilmeleri konularında odaklanmıştır. '80 li yıllar boyunca ise Gavin Bolton, çocukların belli bir içeriği nasıl öğrendikleri konusunda açıklamalar getiren "Diyalektik Kuram"ı geliştirmiştir (Alistair, 1996).

Diğer taraftan, hem bir disiplin alanı hem de bir yöntem temelinde düşünüldüğünde dramanın Temel Eğitimde, içerik öğretiminde kullanımının ilk kez Dorothy Heathcote tarafından etkili bir şekilde kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Temel Eğitim programı içinde yöntem olarak dramanın kullanımını, oluşturduğu "Uzman Rolü Yaklaşımı (Mantle of The Expert)" na dayandırmıştır.

Bununla birlikte, Heathcote, "oyun" ve "drama" nın özdeş olmadığına değinmiş, oyunun, dramanın zemini olduğunu fakat tam anlamıyla dramanın kendisi olmadığını vurgulamıştır. Heathcote, çocuk oyunlarının öykünmeyi içermesine karşın, dramanın kesinlikle öykünmeyle sınırlanamayacağını hatta öykünmeden kaçınması gerektiğini savunmuştur (Çebi, 1996).

Ülkemizde eğitimde dramanın öncülerinden olan San' a göre (1991), "eğitimde drama"; bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi, bir yaşantıyı ya da bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak. oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırmaktır. Bu canlandırmanın gerçekleşmesi için, grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak düşünce alışverişi yapma, değerlendirme, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması da gerekmektedir.

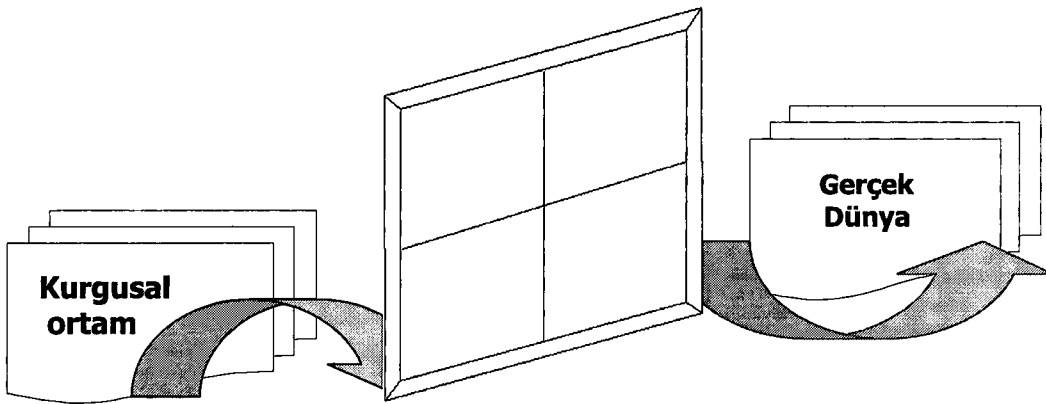
Somers' a göre ise drama, yaşamın modelini çıkardığımız ve onun içindeki yerimizi daha iyi anlamamızı sağlayan işlevsel bir araçtır (Somers, 1998).

Eğitimde drama; bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması, bireyce ve grupça özümseyip içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek, üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır. Böyle bir grup çalışması içinde; yaşayarak

öğrenme ve bilgi edinmenin yanısıra, sözel anlatımın gelişmesi ve toplumsallaşmanın sağlanması baş sıralarda yer almaktadır (San, 1996).

Ward (1960), oyun isteği ve yetisinin her çocukta doğal olarak bulunduğunu fakat okul kurumunun bu isteği ve yetiyi geliştirmesi bir yana engellediğini vurgulamaktadır. O'na göre, çocuk hemen hemen doğduğu günden itibaren dramayı bir öğrenme yolu olarak günlük yaşamında kullanır. Ebeveynler çocuklarının dramaya ilk sezgisel tepkisini gördüklerinde daima şaşırırlar. Çocuklar yürümeye başlamadan önce bile dramatik oyunlara katılarak eğlenirler. Babasının ayağına binerek bir at sürme taklidi yapan çocuk gerçekten at sürme pozisyonu alır. Küçük bir çocuğun etrafındaki insanlarla dramatik ilişkisi sonucu oluşan bilgisi genellikle gözlenemez. Üç ya da beş yaşındaki kız çocuğu annelik davranışlarını yaparak annesine daha yakın olacağı gibi, bir kamyon şoförünün oğlu da bir kamyonu sürmüş gibi yaptığında kendisini babasına daha yakın hissedebilir. Çünkü böyle bir taklit sonucu çocuk, babasını ve taklit edilen diğer insanları daha iyi anlayabilmektedir (Ward, 1960; Akt: Aynal, 1989).

Best'e göre ise (1999), "Drama, kurgusal ortamda, içerik ve bağlama dayalı olarak edinilen yaşantıların, günlük yaşama transferini sağlayan bir "*transfer penceresi*" dir. Best bu açıklamasıyla, dramanın, okulda yaratılan kurgusal ortamlarda edinilen bilgi, beceri, değer ve tutumların, günlük yaşama aktarılmasını sağlayan bir köprü görevi üstlendiğini dile getirmektedir (şekil 1.2.1).



Şekil 1.2.1 Kurgusal Ortam-Drama-Gerçek Dünya İlişkisi (Best, 1999).

Yine Best' e göre (1999), bu görüşler dikkate alınarak, dramanın, kurgusal ortamlarda kazanılan bilgi, beceri, tutum ve davranışları, gerçek dünyaya aktaran bir pencere görevi görebilmektedir.

Slade' e göre (Slade,1954; Akt: Pollisini, 1994) Yunanca' da "yaptım, ettim" anlamlarına gelen "drao" sözcüğüne dayanan drama ile seyirci ve oyuncunun açıkça birbirinden ayrılarak "eğlenceye ve duygusal deneyimlerin paylaşılmasına yol açacak biçimde düzenleme" olarak tanımladığı "tiyatro" arasında önemli bir fark vardır. Dramada, çocuk önemli olan iki niteliği, "algılama" ve "içtenliği" barındıran duygusal ve fiziksel etkinlikler yoluyla öğrenerek yaşama hazırlanır (Slade,1954; Akt: Pollisini 1994).

Bugün, birçok eğitimci, dramanın çıkış noktasının "oyun" olduğu konusunda birleşmektedirler.

"Oyun" bugüne kadar birçok araştırmacı tarafından farklı boyutlarıyla ele alınmış ve tanımlanmıştır. Örneğin, kimi bunu bir boşalma, kimi enerji fazlasını atma, kimi çocukların büyürken acıyı hissetmemeleri için bir fizyolojik itki, kimi de taklit içgüdüsünün doyunluğunu sağlamak olarak tanımlamışlardır. Bir kurama göre oyun ise genç insan ya da hayvanın ileriki yaşamının gerektirdiği uğraş ve eylemlere bir hazırlıktır (And, 1974 ; 14 ).

Güvenç'e (Güvenç, 1979; Akt: Adıgüzel, 1993), göre oyun insanın nesnel dünyası ile öznel dünyası arasında bir köprüdür. Çünkü günlük yaşamda nesnelin gerçekliği tartışılmaz. Düş; gerçekliğin, nesnelliğin karşıtlığı olarak görülür. Düşler ancak oyunda gerçek olur. Bu nedenle oyun düşle gerçeğin uzlaşması, nesnelle öznelin hesaplaşmasıdır. Bu yüzden insan gerçeğinde hem nesnel hem de düşsel gerçekler vardır. Nesnele dayanabilmek için insan, düşsele sığınır. Düşsele kapılıp gitmemek için de nesnel olana tutunur. İnsanın gerçekleri, nesnel olduğu kadar düşseldir. Nesnel gerçeklerde; kişiler, kurallar, koşullar bellidir. Birey, nesnel koşulları değiştiremez, onlara uymak zorundadır. Uyan ödüllendirilir, tam uyan ezilir, silinir.

Oysa, düşsel gerçeklerde kişiler, koşullar, kurallar belli belirsizdir. Birey onları düşünde değiştirdiğini tasarlayabilir. Birey nesnel koşullara uymak zorunda değildir. Baş kaldırabilir. Nesnel gerçeklik, zaman ve mekan boyutunda sürekli olarak değişmekle birlikte, somut ilişkilerde zaman ve mekanla sınırlı görülür. Düşsel gerçek



ise, zaman ve mekanla da sınırlı değildir. Nesnel gerçekliğin senaryosu ve yazarı belli değilken düşsel gerçeklikte bellidir. Dilediğini dilediğince yazar, oynar, yorumlar. Özetle, düşler bireyi özgür kılar. Yine Güvenç'e (1979) göre yaratıcı oyunlar bu nesnel gerçeklikle, öznel gerçekliğin kesiştiği noktada doğar, oluşur ve yaşar (Güvenç, 1979; Akt: Adıgüzel, 1993).

Alman Tiyatro pedagogu Hans Wolfgang Nickel de oyunun önemine değinerek şu noktalara dikkat çekmiştir;

- \* Her oyun gerçektir ve her oyun değerler içerir (İyi, kötü, güzel, çirkin vb.),
- \* Her oyunda algılama süreçleri vardır (İnsan duyar, görür, hisseder),
- \* Oyunlarda genellikle birden fazla içerik bulunur (1993, 5.Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri).

Ünlü İngiliz çocuk draması uzmanı Slade ise, oyunu; bireysel oyun (personel play) ve yansıtıcı oyun (projected play) olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Ona göre, her ikisi de dramatik oyundur. Yansıtıcı oyunlarda zihin, bedenden çok çalışmaktadır. Çocuklar oyunlarında sözcükler ve objelere ilişkin dramatik durumlar yaratırlar bu yolla da dil becerileri gelişmektedir (Alistair, 1996).

And (1974), "oyun" ve "kültür" arasındaki ilişkiyi açıklarken; oyunun çeşitli kültürlerden çıkmadığını, tam tersine kültür biçimlerinin doğuşunda başlıca etkenin oyun olduğuna dikkat çekmektedir.

İnsanoğlunun varolduğu günden bu yana oyun oynadığı gerçeğinden yola çıkılarak. "Oyun" un "kültür" kadar eski olduğu söylenebilir. Huizinga'ya göre,

Kültür, oyun biçiminde doğar. Kültür başlangıçtan itibaren oynanan bir şeydir. Örneğin, av gibi doğrudan yaşamsal gereksinimlerin giderilmesini hedefleyen faaliyetler bile, arkaik toplulukta kolaylıkla oyun biçimine bürünmektedirler. Topluluk, oyunda yaşamı ve dünyayı yorumlama biçimini ifade etmektedir. Demek ki, oyunun kültüre dönüştüğünü değil de tam tersine, kültürün ilk aşamalarından itibaren bir oyunun çizgilerini taşıdığını, oyun biçimleri altında ve oyun ortamında geliştiğini anlamak gerekir. Diğer taraftan, oyunun bütün temel faktörleri hayvanlar aleminde de görülmektedir. Mücadele, temsil, tahrik, gösteriş, taklit, kısıtlayıcı kural. Hayvanlar dünyasından ilginç bir örnek olarak kuşlar verilebilir; soy gelişimi olarak insandan çok uzak olan kışların, insanla bu kadar çok benzerlik göstermesi daha da dikkat çekici bir olgudur. Dem çeken kuşlar dans yapmakta, kargalar

yarışma uçuşları düzenlemekte, kuru kuşları ve diğerleri yuvalarını süslemekte, güzel öten kuşlar melodi üretmektedirler. Demek ki yarışma ve temsil, hoş vakit geçirme biçimi olarak, kültürden *kaynaklanmamakta*, kültürden *önce gelmektedir*.

Huizinga bu konudaki vurulanmaya değer olan görüşünü,

Kültür, kavramını ne kadar daraltırsak daraltalım, bu kavram her olasılıkta bir insan toplumunun varlığına dayanmaktadır, oysa hayvanlar kendilerine oyun oynamalarını öğretmesi için insanın gelmesini beklememişlerdir (Çev. Kılıçaslan, 1995, s.16).

Sözleriyle dile getirmektedir. Burada önemli olan, oyunun hem insan hem de hayvanlar için ortak bir kavram olduğu düşüncesine dikkat çekilmesidir. Oyun, çocuğun dünyadaki temel işidir. Çocuk, oyun yoluyla, içine doğduğu karmaşık dünyada bazı örnekler bulur ve yaşama becerileri kazanır (Le 1967; Akt: Moyles, 1989 ). Slade' e göre, en iyi çocuk oyunu, sadece bir yetişkin tarafından bilinçli olarak fırsat ve cesaret verilen yerlerde ve zamanlarda gerçekleşmektedir. Bu müdahaleden farklı olan bir yetiştirme yöntemidir (Davis, 1998). Oyun, erken çocuklukta öğrenmenin temel aracıdır. Çocuklar nedensel ilişkileri olan kavramları derece derece geliştirirler. Oyun çocuklara tanımlama yapmaları, yargıda bulunmaları, analiz ve sentez yapmaları ve hayal kurmaları için güç verir (Des, 1967; Akt: Moyles, 1989).

Huizinga' ya göre (Çev. Kılıçaslan, 1995) oyunun diğer bir temel özelliği de "gönüllü" olarak oynanmasıdır.

Her oyun her şeyden önce *gönüllü* bir *eylem*dir. Emirlerle bağlı oyun, oyun değildir. Oyun gündelik yaşamdan, bu yaşamın içinde işgal ettiği yer ve süreyle ayrılır. Yalıtılmış ve sınırlı olma özelliklerine sahiptir. Belirlenmiş zaman ve mekan içinde "sonuna kadar oynanmaktadır". Kendi akışına ve bizzat kendi anlamına sahiptir. Oyun başlar ve belli bir anda biter. "sonuna kadar oynanır". Oyun sürerken hareketler, gidiş-gelişler kadar değişiklikleri, birbirinin yerine geçmeler, bağlanmalar ve ayrılmalar görülür. Oyun alanının sınırları içinde kendine özgü ve mutlak bir düzen hüküm sürer. Ve işte oyunun yeni bir pozitif çizgisi: Oyun düzen yaratır, oyun düzenin ta kendisidir. Dünyanın mükemmel olmasını, yaşamın karışıklığı içinde geçici ve sınırlı bir mükemmellik yaratır. Diğer taraftan her oyun kendi kuralları içinde olur. Bunlar oyun tarafından çizilen geçici dünyanın çerçevesi içinde neyin yasa gücüne sahip olacağını belirler. Bir oyunun kuralları mutlak olarak emredici ve tartışılmaz niteliktedir. Kurallar ihlal edilir edilmez, oyunun evreni çöker, ortada oyun diye bir şey kalmaz (Huizinga, Çev, Kılıçaslan, 1995, s.24).

Abbot ve Edmiston' a göre (1998), çocuklar bir oyun içerisinde, kendi kavramları ile düşünüp araştırma yaparlar. Oyuna işe yaramayan ve ciddi olmayan

etkinlikler olarak bakmak yerine ona, bizi gerçeğin dışında muhtemel olanlara götüren yaratıcı bir varlık ve etkileşim tarzı olarak bakmak daha doğrudur. Örneğin; dramada yaratılan bir kuaför salonunun, sosyal direniş hatta suç olaylarını araştırmak için bir yer haline getirilebilir. Bizler oynarken düşünceleri bizzat deneriz. Çocuklarla oynarken, dramatik biçimde şekillendirilebilen ve gerçek dünya hakkında bir şeyler öğrenmek için alan olabilen ortak hayali dünyalar yaratabiliriz. Sınıfta yapılan drama çalışmaları ideal olarak, drama ve oyun arasındaki dramatik oyun kesişimi içinde meydana gelir ki burada oyunun özgürce yayılan enerjisi sosyal olarak şekillenir, etkileşimler ve öğretmenin yapısal kararları yoluyla biçim verilir (Abbot ve Edmiston, 1998).

Çocukların oynadığı oyunların çoğu dramatik niteliktedir. Sözelimi, çocukların çevrelerinde gözlemledikleri durumları oynamaları, rol yapmaları, kılık değiştirmeleri, taklit, bedensel, müzikli vb. oyunlar dramatik oyunlardır (Adıgüzel, 1993).

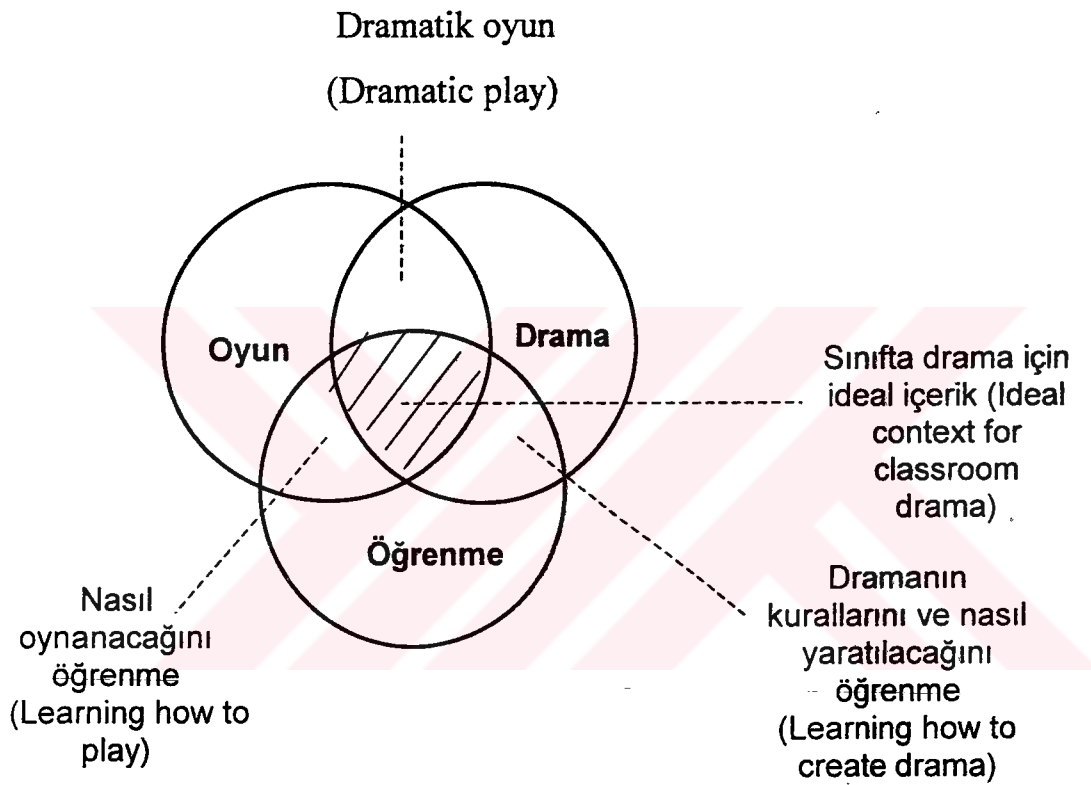
Bir örnek vermek gerekirse; dramatik oyunda çocuk evcilik oynarken aile bireylerinin rollerini sergilemektedir. Oyun köşesinde küçük boyutta çay seti , yemek pişirme seti, ütü, bebekler ve giysiler gibi evle ilgili araçlar bulunmaktadır ve bu araçlarla çocuk gerçek yaşamı taklit eder. Çocuklar oyunlarında kuklaları da kullanabilirler. Bazı durumlarda, kuklalar dramatik oyunun bir parçasını oluştururlar. Burada, kuklaları konuştururlar, soru sorarlar ve/veya onlarla pek çok olay canlandırabilirler (Ömeroğlu, 1990).

Slavin' e göre, dramatik oyun, çocukluğun ilk yıllarında bir çocuğun deneysel olarak öğrenme yoludur ve bu yolla öğrendiklerini, hiç kimse ona bilgi vererek öğretmez. Bu, küçük çocukların taklit yoluyla öğrenmesidir. Dramatik oyun en genel tanımıyla, yaşamı daha iyi anlayabilmek için onu taklit etmek, oynamaktır. Dramatik oyunda çocuk rol almakta ve başka biriymiş gibi davranmaktadır (Slavin, 1979).

Mc Caslin ise (1990), dramatik oyunun, çocuğun bireysel ve sosyal gelişimine etkisine bakarak, çocuğun, "ben merkezci" bir yapıdan "veren-alan" ve "paylaşan insan" olmaya geçişine yardım ettiğini vurgulamaktadır. Yine McCaslin' e göre (1990), dramatik oyunlarda çocuklar, gerçekliğe hakim olmakta ve kendi dünyalarını yaratmaktadırlar. Bu hayal ürünü dünyada, o zamana kadar çözemedikleri gerçek

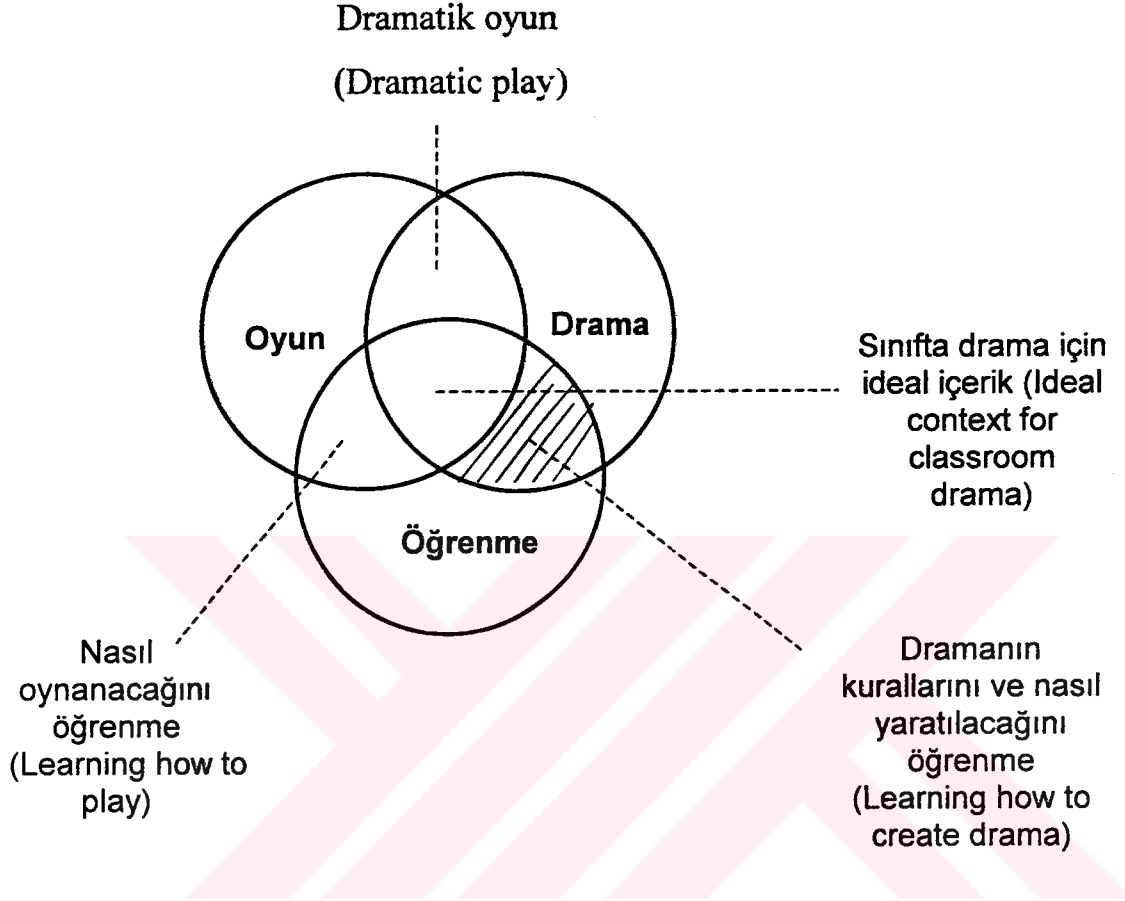
yaşama ilişkin sorunları çözmekte, tekrar etmekte, yeniden oynamakta ve sıkıntılarını azaltmaktadırlar (Mc Caslin, 1990).

Bilindiği üzere yıllardır, “*oyun*”, “*drama*” ve “*öğrenme*” konusunda çalışmalar yürütülmektedir. Abbot ve Edmiston (1998), çocuklarla yapılan oyun, drama ve tiyatro çalışmaları sonucu bu üç kavram arasındaki ilişkiyi, aşağıdaki şemaya dönüştürerek bu ilişkinin daha net görülmesini sağlamışlardır (Şekil 1.2.2);



Şekil 1.2.2. Drama-Oyun ve Öğrenme Arasındaki İlişki (Abbot ve Edmiston, 1998).

Bu çalışmada ise, drama alanındaki yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme kuramlarından yola çıkılarak, sadece “drama” ve “öğrenme” kavramlarının kesişimini oluşturan bölge temel alınmıştır (Şekil, 1.2.3).



Şekil 1.2.3. Drama ve Öğrenme Arasındaki İlişki (Abbot ve Edmiston, 1998).

Yine, Abbot ve Edmiston’ a göre (1998) öğrenmenin davranışçı kuramı; bize anlamın dışarıdan verilmesini, dıştan gelen pekiştiriciler, ödül ve cezalarla, nasıl davranmamız gerektiğini, neyin doğru olduğunu ve ne düşünmemiz gerektiğinin verilmesini destekler. Pavlov’ un zil sesine tepki olarak yiyecek için salya salgılayan köpekleri, ve Skinner’ in labirentin etrafında koşuşturup duran fareleri tarafından örneklenen bu kuram sanıldığından daha yaygındır. “Onun bunu söylediğine inanmıyorum”, “Daha kaç defa anlatmak zorundayım”, “Eğer ders çalışırsan dışarıya çıkabilirsin”, gibi ifadelerin bu kuramı yansıttığı söylenebilir. Oysa drama içinde, öğrencilere sabit kanılar verilmeden, “Bunu siz nasıl görüyorsunuz?”, “Haydi bu konuda konuşalım”, veya “Onun böyle düşünmesinin nedeni sizce ne olabilir?” gibi konuşmalar etkili öğrenmeye rehberlik edebilir (Abbot ve Edmiston, 1998).

Özetle, oyun ve oyuna dayalı drama etkinlikleri; çocuklara hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirme, sorun çözme ve iletişim yetilerini kazandırma kısaca; yaşamın provasını yapma fırsatı verir. Farklı bir deyişle, çağdaş eğitim sistemleri içinde dramanın hedefleri şu şekilde özetlenebilir;

- \* Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama,
- \* Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma,
- \* Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma,
- \* Moral ve manevi değerlerin gelişmesi ve çocukların ahlaki değerleri keşfetmelerine olanak sağlama.
- \* Kendine güven duyma, teşvik ve karar verme becerilerini kazandırma,
- \* Dil ve iletişim becerilerini geliştirme,
- \* Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma,
- \* Bireylerin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme (Mc Caslin, 1990, s.6; Stabler, 1978; Ömeroğlu, 1990, s.44).

Alan yazın incelendiğinde, drama uygulamaları çoğunlukla ısınma çalışmaları ile başladığı görülmektedir.

Bilindiği üzere; öğrencinin, yalnızca fiziksel olarak sınıfta bulunması öğrenmeyi garantilemez. Öğrenenin, öğrenmeye fiziksel olduğu kadar zihinsel ve duygusal katılımının da gerçekleşmesi gerekir ki bu, ısınma çalışmalarının temel hedefidir. Dolayısıyla, ısınma çalışmalarının öğreneni öğrenmeye hazırladığı, güdüleme sağladığı söylenebilir.

Köymen' e göre, pek çok öğretmen dramaya oyun ve ısınma çalışmalarıyla başlamaktadır. Burada amaç, çocukların kalıpsal düşünme biçimlerini değiştirmek, onları işbirliği konusunda cesaretlendirmek, konsantrasyon geliştirmek ve birbirlerine güven duymalarını sağlamaktır (Köymen, 2000, doktora ders notları).

San (1996) ise, ısınma ve rahatlama çalışmalarını birlikte ele alarak, hedeflerini şu şekilde belirtmiştir;

- a) Kendini tanıma (her yönden),
- b) Karşısındakini tanıma,

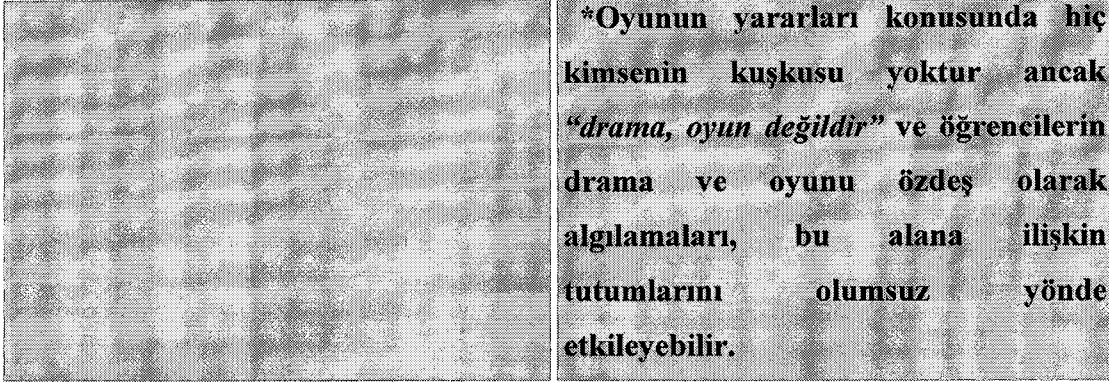
- c) Karşılıklı iletişim (önce ikili iletişim) kurma,
- d) İkili iletişimden giderek daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçme,
- e) Grup dinamiğinin doğması,

Diğer taraftan, drama liderlerinin bir kısmı, ısınma etkinliklerini sıklıkla kullanırken bir kısmı da drama çalışmaları sırasında ısınma etkinliklerini kullanmamaktadırlar. Dorothy Heathcote, drama çalışmaları öncesinde, ısınma çalışmalarını gerekli görmemekte, bu çalışmaların zaman kaybı olduğunu belirtmektedir (Pennington, 2000). Köymen (2000) de, kimi drama liderlerinin, oyun ve ısınma çalışmalarını gereksiz bulduğu ve zaman kaybı olarak gördüğü düşüncesini onaylamakta ve bu görüşünü şu şekilde dile getirmektedir; “Oyun ve ısınma çalışmalarını gereksiz gören drama liderlerine göre, drama zaten yaparak öğrenmeyi temel alan bir yaklaşımdır. Eğer dramayı güçlü ve etkili bir süreç ya da yöntem olarak kabul ediyorsak, öğrencilerin böyle bir hazırlık çalışmasına gerek yoktur. Çünkü drama sürecinin kendi yapısı sözü edilen özelliklerin kazandırılmasına elverişlidir”.

Köymen (2000) in belirttiği gibi, alan yazında oyun ve ısınma çalışmalarının hem yararları hem de sınırlılıklarından söz edilmektedir. Woolland’ a göre (1996), oyun ve ısınma çalışmalarının yararlarını ve sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir,

**Tablo-1.1. Oyun ve Isınma Çalışmalarının Yararları ve Sınırlılıkları  
(Woolland, 1996).**

Yararları	Sınırlılıkları
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Öğrenmeye karşı korkunun oluşumunu engeller,</li> <li>* Eğlencelidir,</li> <li>*Öğrencilerin, birbirleriyle işbirliği yapmalarına olanak tanır.</li> <li>*Bir konuya odaklanmaları ve enerjilerini odaklandıkları konuya kanalize etmelerini sağlar.</li> <li>*Lidere, çalıştığı grubu, sosyal ve duyuşsal açıdan tanıma olanağı sağlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Öğrenciler, oyun oynarken çok eğlendikleri ve heyecanlandıkları için, daha sonraki etkililere geçmekte zorlanabilirler.</li> <li>*Oyun ve drama arasında hedef birliği kurulamadığında, oyun sonrasında yapılan çalışmaları anlamakta güçlük çekebilir, oyunun büyüüne kapılarak dramanın hedefini kaçırabilirler,</li> </ul>



\*Oyunun yararları konusunda hiç kimsenin kuşkusu yoktur ancak "drama, oyun değildir" ve öğrencilerin drama ve oyunu özdeş olarak algılamaları, bu alana ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Ayrıca Köymen (2000), drama çalışmaları öncesinde, oyun ve ısınma etkinliklerine yer verip vermeme konusunda belirleyici ölçütün "*grup özellikleri*" olduğuna dikkat çekmektedir. Örneğin, aynı grupta yapılan çalışmalarda lider, her drama dersinde oyun ve ısınma çalışmalarına yer vermeyebilir. Diğer taraftan liderin yeni bir grupta çalışmaya başlaması durumunda grubun yapısının anlaşılması açısından bu çalışmalar yararlı olabilir. Ayrıca, eğer lider dramaya bir oyunla başlamak istiyorsa, her seferinde yeni bir oyun bulma zorunluluğu da yoktur çünkü hedef sadece eğlenmek değil, eğlenerek öğrenmektir. Bu nedenle de, oyun- ısınma çalışması ve drama arasındaki ilişki çok iyi kurulmalıdır. Örneğin, sayı kavramının öğretimi konusuna ilişkin bir drama çalışması yapılacaksa, sayıları içeren bir oyun oynanarak, drama yoluyla öğretilecek "*içerik*" ve öncesinde oynanan "*oyun*" arasında "*gerçekçi*" ve "*bilginin transferi*" ni kolaylaştıracak bir bağ kurulmasına olanak sağlanabilir.

### 1.2.1. Eğitimde Dramada Kullanılan Teknikler

Bu bölümde, "eğitimde drama" alanında kullanılan tekniklere yer verilmektedir. Ancak, bu tekniklerden bazıları, özellikle de sık kullanılanlar örneklendirilmiş, bilinen diğer teknikler ise sadece açıklanarak geçilmiştir.

Eğitimde bir yöntem olarak dramada, sıklıkla kullanılan teknikler şunlardır:

**1- Bilinç Koridoru (Conscience Alley):** Bir karakterin yaşamında, i bir ikilem olduğunda ya da bir seçim yapması gerektiğinde kullanılabilen bir tekniktir. Önce öğrenciler, birer duvar gibi karşılıklı dizilerek bir koridor oluştururlar. Karakter öğrencilerin oluşturduğu koridorda yavaş yavaş ilerlerken, öğrencilerin her biri farklı



düşünce ve duyguları yansıtan birer cümle söyleyerek karakterin vicdanının sesi olurlar. Burada, her öğrencinin farklı öneriler sunma olasılığı vardır. Karakter koridorda ilerlerken, seslerin şiddeti artar hatta giderek yükselir. Bu süreçte, koridor boyunca önerilen düşünceler ve duygusal uyarımlar karakterin bir karara varmasına yardımcı olmaktadır (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**2- Geriye Dönüş (Flash Back):** Oluşturulan dramada şimdiki durum ve geçmiş arasındaki ilişki, “geriye dönüş” sahneleri gösterilerek pekiştirilir veya karakter geçmişin can alıcı görüntüleriyle karşılaştırılır (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**3- Forum Tiyatrosu (Forum Theatre):** Katılımcıların veya izleyenlerin oyunun gidiş yönünü, izlerken değiştirmelerine olanak tanıyan forum tiyatro uygulamalarında aşağıda değinilen kurallar önemlidir:

- 1- Kahraman (protagonist) ve hasım (antagonist) için bir sahne oluşturulur.
- 2- Her karakterin tutumu/ideolojisi açıkça gösterilir.
- 3- Protagonist tarafından yapılan ciddi bir hata/başarısızlık kurgulanır.
- 4- Karakterler bir şeyler yapmalı, yalnızca konuşmamalıdır.
- 5- Aktörler dünyanın belli bir vizyonunu yansıtır.
- 6- Seyirci üyelerden biri “dur” diyerek protagonistin yerini alır ve sahnenin nereden başlaması gerektiğini söyler.
- 7- Antagonist (diğer aktörler) baskıya devam etmeye çalışırlar.
- 8- Seyirci (Spektatör) kurgulanan oyundan ayrılabilir ve önceki veya bir başkasının yerini alabilir.
- 9- Daha sonraki aşamalarda, seyirci üyeler tekrar “dur” diyerek oyuna farklı bir yön verebilirler.
- 10- Eğer protagonist kazanırsa, başka bir antagonist bir başka seyirci üye ile değiştirilebilir.
- 11- Çalışmada tartışmanın devamını ve sihirli bir çözümün bulunmamasını amaçlayan bir yönetici olması çok önemlidir (Davis, 1998).

**4- Dedikodu Halkası (Gossip Circle):** Karakterin davranışları, topluluğun içinde söylenti ve dedikodunun yayılması şeklinde yorumlanır. Halkanın etrafında söylentiler yayılırken, abartılı hale getirilerek çarpıklaştırılır. Dramanın daha ileri aşamaları için gerginlik ve çelişkileri belirlemede faydalı bir tekniktir (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**5- Donuk İmgeler (Still Images):** Drama sırasında önemli bir etkinlik gerçekleştirilirken, öğrencilerin/katılımcıların donuk bir fotoğraf oluşturmasıdır. Öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen bu fotoğraflar, fotoğraf dışında kalan diğer öğrenciler/katılımcılar tarafından anlaşılabilir (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990)

**6- Toplantı Düzenleme (Holding A Meeting):** Drama içinde kimi olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkin bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerilerinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**7- Rol İçinde Yazma (Writing In Role):** Çocukların/katılımcıların. ele alınan içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme karar yazısı, toplantı duyurusu vs. yazmalarıdır. Bunu ayrı ayrı yapabilecekleri gibi, ikili, üçlü gruplar halinde ya da tek bir grup olarak da yapabilmektedirler. Çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmeye elverişli, etkili ve yaygın bir tekniktir. Örneğin; çocuk bir kömür madeninin çalışması hakkında maden işletmesinin sahibine rapor yazan bir müfettiş rolünde iken seçeceği hitap sözcükleri, kullanacağı kağıt ve yazım biçimi; kralın açtığı bir yarışmayı halka duyurmak için görevlendirilmiş kişi rolünderken yazacağı duyuru yazısından çok daha farklı olacaktır (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**8- Sıcak Sandalye (Hot Sitting):** Karakter öğrencilerin karşısına bir sandalyeye yüzü dönük olarak oturtulur. Karaktere, gruptaki üyeler tarafından, onun değer yargıları, güdüleri, ilişkileri ve davranışları konusunda sorular sorulur. Sorulan sorular ve verilen yanıtlar yoluyla karakterin pek çok yönünü bulmasına olanak

sağlamada oldukça etkili bir tekniktir. Ayrıca soru soran kişiler “şehitler, tarihçiler, sosyal hizmet uzmanları, yöneticiler, kimyagerler” gibi roller de alabilirler. Eğer karakter stres altında veya yaşadığı bir dönüm noktasında sorgulanırsa, gerilim de oluşabilir (O’Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**9- Görüşmeler-Sorgular (Interviews-Interrogations):** Karakterler değerleri, inançları hakkında daha fazla bilgi elde etmek amacıyla “gazeteciler” ya da otorite bir kişi tarafından sorgulanırlar (O’Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**10- Gerçek An (Moment of Truth):** Grubun drama için bir son sahneyi tasarlamasını gerektiren tekniktir. Gruptakiler sonuç sahnesi için bir “odak noktası” yaratmak zorundadırlar (O’Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**11- Özel Mülkiyet (Private Property):** Bir karakter, nesnelere, mektuplar, raporlar, kostümler, oyuncaklar, kimlik belgeleri vb. dikkatle seçilmiş kişisel eşyalar yardımıyla tanıtılır. Bu nesnelere aracılığıyla toplanan bilgilerle kurulan ilişki karakter hakkında önemli ipuçları verebilmektedir (O’Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**12- Aradaki Boşluk (Space Between):** Öğrenciler, karakterleri birbirlerine olan yakınlık derecelerini göz önüne alarak mesafelendirip düzenlerler. (Ne kadar yakın? Ne kadar uzak?, Kim kime yakın?...). Ayrıca zaman içinde bu boşluğun değişimini göz önünde bulundurabilirler (Karakterler birbirlerine yaklaşacak mı uzaklaşacak mı?). Diğer taraftan öğrenciler bu mesafeyi isimlendirebilirler de (güç, korku, ihanet, gelenek vb). (O’Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**13- Bölünmüş Ekran (Split Screen):** Öğrenciler farklı zamanlarda ve yerlerde gerçekleşen iki veya daha fazla sahne planlarlar, daha sonra filmlerde olduğu gibi bu iki sahnenin arasındaki olayları, ileri ya da geriye gitme biçiminde çalışırlar. Bu iki sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır (O’Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**14- Yarım Kalmış Materyaller (Unfinished Materials):** Gruba tamamlanmamış yazı, resim veya şema sunulur. Onların görevi bunu tamamlamak veya bitmemesine sebep olan problemi çözmektir (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**15- Telefon Görüşmeleri (Telephone Conversations):** Dinleyiciler bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı ya da her iki tarafı da dinlerler. Öğretmen bu konuşmaları dramaya yeni bir bilgi eklemek, hikayeyi geliştirmek ya da gerilimi artırmak için kullanabilir (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**16-Ritüeller-Seremoniler (Ritual-Ceremony):** Drama içinde öğrenciler, yıl dönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüel ve seremoniler düzenlerler (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**17-Öğretmenin Rol Alması (Teacher In Role):** Drama çalışmalarında öğrencilerle birlikte öğretmenin de rol alması anlamına gelir. Heathcote, dramaya başlarken öğretmenin role girmesinin (teacher in role) iyi bir teknik olduğunu savunmaktadır. Öğretmenin role girmesi öncelikle rolü tanımlama, çalışmayı düzenleme, amaçlar doğrultusunda yaratılan dramatik durumun, amacın dışına çıkmasını önleme ve grubu elde tutmada geniş çaplı kullanım olanağı sunmaktadır (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

Geoff Gillham' a göre (1998), öğretmenin role girmesinin öğrenci ve öğretmen açısından birçok yararı vardır. Bu yararlar şu şekilde özetlenebilir;

**Tablo.1.2. Öğretmenin Role Girmesinin Öğretmen ve Öğrenci Açısından Yararları (Gillham, 1998).**

<b><u>Öğrenci için yararlar;</u></b>	<b><u>Öğretmen için yararlar;</u></b>
* Öğrenciler, sorumluluk alma, karar verme ve liderlik becerilerini sınama fırsatı bulurlar,	* Öğretmen, çocuklarla birlikte drama içinde yer aldığı anda, neler olup bittiğini onlarla beraber görme fırsatı bulur.
* Rolde olmanın verdiği güvenle,	

tutumlarını ve bakış açılarını rahatça ifade ederler,

\* Hem öğretmen hem öğrenci rolde olduğu için, öğrenci güvenle, öğretmene karşı çıkma heyecanını yaşama fırsatı bulabilirler.

Örneğin, bir öğrenci öğretmenin role girmesi konusundaki duygu ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir; Evcil hayvan satış mağazası sahibi olarak, siz Sağlık Bakanı rolünderken, sizinle tartıştımda güzel şeyler hissettim, fakat siz öğretmenken ve diğer arkadaşlarım bizi izlerken bunu yapmak çok zor (yaş:10).

\* Çalışmanın iç ritmiyle etkileşebildiği için, gerilimi kontrol edebilir.

\* Drama içinde çocukların açık iletişime geçmeleri, görüş birliğine varmaları için cesaretlendirici ve destekleyici olarak çocuklara daha fazla yardımcı olabilir.

Bu teknik, öğrencileri dramının içine çekmek, sahne düzenini kurmak, tanımlama ve rol için alıştırmalar yapmak, diğer taraftan grubun rahatlığını sağlamak amacıyla kullanılır. İç kapanıklığı, utangaçlığı ve topluluk önünde olma korkusunu giderir (Gillham, 1998:Akt; Pollisini,1994).

**18- Tüm Grupla Drama (Whole Grup Drama):** Bütün katılımcılar ve öğretmen aynı anda aynı dramının içinde yer alırlar (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**19- Mektuplar (Letters):** Varolan dramaya yeni bir düşünce, odak veya gerilim katmak amacıyla grubun tümüne veya alt gruplara öğretmen tarafından verilir (O' Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990).

**20- Pantomim (Pantomime):** Pantomim, çocuklara, bir taraftan bedenlerini tanıma ve beden dilini etkili biçimde kullanma fırsatı verirken diğer taraftan belli bir etkinliğe odaklanarak iyi birer gözlemci olmalarına yardımcı olmaktadır. Pantomim, duygu ve düşüncelerin, sözcükler olmadan ifade edilmesidir. Dramayı çocuklara

tanıtımda en etkili yol olan Pantomimden, çocuklar çok hoşlanırlar. Gelişimin ilk yıllarında Pantomim, mimikler, hareketler kullanarak ve bazen de seslerle ifade edilerek, sözcükler kullanmadan basit bir şekilde ele alınır (Ömeroğlu, 1990). Gönen ve Dalkılıç' a (1998) göre de, basit tekerlemeleri, halk öykülerini ve günlük faaliyetleri, pantomimle ifade etme alıştırmaları jest ve mimik yoluyla çocukların iletişim becerilerini geliştirmede yararlı olmakta, kendilerini ifade etmelerine fırsat vermektedir.

**21- Doğaçlama (Improvisation):** Doğaçlama, kalıpları önceden belirlemeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde özgür yaratma eylemi olarak kendini göstermektedir (Hodgson 1981, Çebi 1983, Adıgüzel, 1993). Doğaçlama, yazarak ya da kaydederek değil, o anda zihinde canlandırma yapılarak oynanır (Uçan, 1998:Akt; Adıgüzel, 1993). Diğer taraftan, Adıgüzel' e (1993) göre, doğaçlamada, süreç ile ürün içiçedir, birbirinden kolayca ayırt edilemez. Doğaçlamayla ortaya çıkan süreç/ürün bir başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılmaz, kesinlikle yinelenemez. Ancak oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden oynanabilir ya da yorumlanabilir ki o zaman da doğaçlama olmaz, sadece doğaçlamadan yola çıkılarak ortaya koyulmuş estetik bir bütün olur.

Morgan ve Saxton (1995) doğaçlamanın, öğrencilerin kendiliğindenliğini geliştirdiğine dikkat çekerek, doğaçlama sırasında bireyin yaşantıları ve gerçek olaylar arasında ilişki kurarak, zihin ve duyuş arasında hızlı bağlar kurduklarını vurgulamışlardır. Diğer taraftan doğaçlama, öğrencilerin, duruma uygun dili anında bulmaları, akıcı ve doğru biçimde konuşmaları için doğal bir gereksinim ve çaba da yaratmaktadır (O' Neill, Lambert, Linnel, Wood, 1976).

Sonuç olarak, doğaçlama, bir hazırlık ya da senaryoya dayanmaksızın, o anda var olan, tekrarlanamayan, doğal bir biçimde kendiliğinden oluşarak akan davranışlar dizgesidir. O halde doğaçlama çalışmalarının, öğrencilerin, yaratıcılıklarını ve tam ve doğru konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

**22- Rol Oynama (Role playing):** Pantomimle benzer bir şekilde rol oynama, öğrencilerin kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını girdikleri rol içinde

mimiklerini maksimum düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir. Ladousse' e (1987) göre ise, öğrenciler bir role büründüklerinde belli bir durumu ortaya koyarlar. Oynamak, öğrencilerin olabildiğince yaratıcı ve hareketli olacakları güvenli bir ortamda bir role bürünmeleri anlamına gelir. Ders sırasında rol oynama etkinliği yapan öğrencilerle “öğretmenlik” ya da “doktorculuk” oynayan çocuklar arasında bir çok benzerlik vardır. Her ikisi de kendi gerçeklerini yaratır ve yansıtır, gerçek dünya ile ilgili bilgileri denerler ve insanlarla iletişim kurma yeteneklerini geliştirirler (Ladousse, 1987; Akt: Ay, 1997).

**23- Rol Kartları (Role Cards):** Bu kartlar oynanacak olan karakter ve kullanılacak içerik hakkında ayrıntılı bilgi verir. Bu teknik, öğretmenin bir dizi rolü, sınırlı bir zaman dilimi kullanarak vermek istediğinde yararlı olabilir. Ayrıca öğretmen bireylerden, kendi rolleri dışındaki ayrıntıları bilmelerini istemediği zaman da kullanılabilir. Rol kartları çok işlevsel olmaları nedeniyle de ülkemizde yapılan drama çalışmalarında kullanılan en yaygın tekniklerden birisidir (Somers, 1998).

Rol kartları hazırlanırken dikkat edilecek noktalardan biri, katılımcıların/öğrencilerin, birbirlerinin kartlarına bakmalarına gerek kalmayacak biçimde, ortak tüm bilgilerin her iki kartta da bulunmasıdır. Öğretmenin/liderin göz önünde bulundurması gereken bir diğer nokta da, hazırlanan kartların, kullanılacağı ana kadar katılımcılar tarafından görülmemelerine dikkat edilmesidir. Ayrıca, öğrencilerin sıkılmamaları ve çalışmanın amacından uzaklaşmaması için her kartın aynı çalışma grubunda ancak bir kez kullanılması gerektiği söylenebilir.

Aşağıda, ortaokul düzeyindeki bir gencin aile ve arkadaşlarına bağlılık konusunda yaşadığı karmaşa durumunu tanıtan rol kartları örnek olarak verilmiştir.

### **Özgür Saner- 15 yaşında- erkek çocuk**

**Siz, anneniz Gamze Saner ile yaşayan tek çocuksunuz. Babanız iki yıl önce alkolle ilgili kavgalardan sonra evi terk etti. Annenizle oldukça iyi bir ilişkiniz var ancak annenizle evin dışında alkol almamak konusunda yaptığınız anlaşmayı**

uygulaması zor buluyorsunuz. Çünkü 17-18 yaşlarındaki çocukları içeren arkadaş grubunuz düzenli olarak barlara gidiyor.

Pazar akşamı tüm grup, bir partiye gitmeden önce barda buluşma kararı aldı. Siz de gittiniz ve ortaklaşa bir şişe viski aldınız Partide viski içmediniz fakat iki küçük kutu bira içtiniz-alkolsüz içecek yoktu. Partidekilerin çoğu 18 yaşının üzerindediydi.

Partiye 17 yaşındaki eski bir arkadaşınızla gittiniz. Arkadaşınız çok içmiş görünüyordu, ancak partinin verildiği yer evinize 12 km. uzakta olduğu için eve onunla dönmek dışında çok az alternatifiniz vardı. Yolda araba durduruldu ve arkadaşınıza alkol testi yapıldı. Sonuç pozitif çıktı ve arabadakiler karakola götürüldüler. İfadenizi verdiniz ve biraz gecikmeden sonra bir polis arabasıyla evinize getirildiniz. Giriş kapısı anahtarından bir tane de sizin olduğundan içeri girdiniz ve annenizi görmediniz.

Pazartesi sabahı siz okula, anneniz işe gitmeden önce kahvaltı sofrasında geçirdiğiniz birkaç dakika içinde annenize bu olaydan söz etmeye çekindiniz.

Başlangıç noktası: Saat 7.30'da anneniz işten döndüğünde, sizi odanızdan mutfığa çağırmasıyla başlar (Somers, 1998, Çağdaş Drama Derneği, atelye notları).

### **Gamze Saner-40 yaşında-anne**

15 yaşında Özgür isimli oğlunuzla yaşayan bir annesiniz. Özgür' e sosyal yaşamında çok fazla özgürlük vererek onun ergenlik çağına yaklaşımını cesaretle karşılamaya hazırlanıyorsunuz. Bunun yanısıra yaşı tutmayanların içki içmesi konusunda katı görüşleriniz var. Evliliğiniz eski eşinizin içki bağımlılığı yüzünden mahvoldu. Siz olmadan barlara gitmesini önlemek için Özgür' e evde bira, şarap gibi içkileri sundunuz.

İşteyken Özgür' ün bir arkadaşının babasından duydunuz ki onun oğluna Pazar gecesi polis alkol testi yapmış ve alkollü araç kullanmaktan suçlu



bulunmuş. İş arkadaşınız ayrıca, Özgür' ün de o arabada olduğunu ve hepsinin biraz alkollü olduğunu söyler anlaşmanızın bir parçası olarak oğlunuzda da evin bir anahtarı var ve önceki gece siz uyuduktan sonra eve geldi. Onun eve gelişini duymadınız.

Pazartesi günü işten dönerken ki komşunuz Özgür' ün Pazartesi sabahı erken saatlerde eve polis arabasıyla getirildiğini söyledi.

**Başlangıç noktası:** Pazartesi akşamı saat 7.30'da Özgür' ü odasından mutfağa bu konuyu konuşmak için çağırmanızla başlıyor (Somers, 1998, Çağdaş Drama Derneği, atelye notları).

Kartlar temel doğaçlama becerilerini varsayarak hazırlanır. Doğaçlama bir sonuca ulaşıncaya kadar yapılabileceği gibi sona yakın bir yerlerde durdurulup karakterlere rollerini sorgulamaları için fırsat da verilebilmektedir (Somers, 1998).

Dramada kullanılan bu tekniklerden çoğu, çocukların, dil becerileri, beden ve yüz ifadelerini anlamlı bir biçimde kullanmalarında önemli rol oynamaktadır.

### 1.3. Dil Öğretiminde Drama

Dil öğretiminin dört alanında da (dinleme ve izleme, okuma ve okuduğunu anlama, yazma, konuşma) kullanılacak drama yöntemi özellikle "konuşma" alanında daha etkin bir şekilde kullanılabilir.

Alan yazında, drama yöntemiyle üç tip sözel dil kullanımından söz edilmektedir:

**1. Karar Verme ve Hazırlama:** Drama çalışmaları içerisinde bir hareketin değişik biçimlerini ortaya koymak ve anlamlandırabilmek için grupta bulunması gereken önemli özelliklerdir. Katılımcıların kararlar alabilmeleri ve düşünce bütünlüğüne varabilmeleri dil kullanımında başarıyı getirmektedir.

**2. İnceleme ve Şekil Verme:** Bu tür çalışmanın amacı, öğrencilerin tartışmalı durumlarda ilgilerini belli bir konu üzerinde toplamak farklı görüş açılarını etkili bir biçimde ifade olanağı sağlamak, ahlaki ve politik durumların dolaylı anlatımını denemektir. Bütün bunlar katılımcıların sahip oldukları dilin çeşitli konuları incelemesi ve ona bir şekil vermesi ile mümkün olabilmektedir.

**3. Yansıtma ve Değer Biçme:** Katılımcıları ilgilendiren dramatik etkinliklerle ilgili soruları hedef almaktadır. Sözelimi çalışma dramının beklentileriyle uyum içinde midir? vb. gibi sorularla katılımcılara, eleştirel tutum geliştirmelerinde yardımcı olabilmektedir.

Katılımcılar liderin verdiği rollerde oynayarak olaylara ve karakterlere farklı görüş açılarından bakar ve böylece çeşitli durumlarıyla da karakterleri değişik şekillerde yansıtırlar ve değer biçerler (Nixon 1987; Akt: Adıgüzel. 1993).

Stabler, bir araştırması sonucunda eğitimde drama çalışmalarında değerlerden biri olan dilin gelişimiyle ilgili hedefleri şu şeklide belirtilmiştir:

- 1.Konuşmada kendine güvenin gelişmesi,
- 2.Akıcılıkta gelişme,
- 3.Konuşma becerisinde gelişme,
- 4.Sözcük bilgisinde gelişme,
- 5.Duygu ve düşüncelerin ifadesi ve gelişimi,
- 6.İnsanlarla iletişim kurabilme becerisi,
- 7.Dinleme becerisinin kazanılması,
- 8.Farklı durumlarda farklı dilin kullanılması,
- 9.Tartışma, ayırt etme ve değerlendirme becerisi (Nixon 1987, s.9-10; Akt: Adıgüzel 1993).

Bir başka bakış açısına göre drama, çoğunlukla şu dil becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır;

- \*Geçmiş ya da bugünkü deneyimler üzerine raporlar sunma,
- \*Bilgi verme,

- \*Haberdar etme,
- \*Açıklama yapma,
- \*Tartışma,
- \*İkna etme,
- \*Haklı çıkarma,
- \*Savunma,
- \*Planlama,
- \*Tahmin etme (O' Neill, Lambert, Linnell. Wood, 1976).

Canlı bir oyun ortamında çocuk yeni sözcükler öğrenmekte ve Öğrendiklerini ifade etme olanağı bulmaktadır. Diğer taraftan, başkaları onu dinlediği için de konuşma becerisi artmaktadır. Oyun, nesnelere ve nesnelere ilişkin işlevlerin kavratılmasında geçerli olduğu gibi nesnel olmayan değer ölçülerinin benimsetilmesinde de geçerlidir, konuşma yetisinin geliştirilmesi, çocuğa yaratıcı bir kişilik kazandırması, oyunda ortaya çıkan sorunlara çözüm araması gibi zihinsel ve dilsel gelişime ilişkin konularda oyun, etkin olarak kullanılabilir (Adıgüzel, 1993).

Grup dramada deneyim kazandıkça iletişim artacaktır. Küçük çocukların sözcük dağarı yetersiz olduğu için , daha çok yüz ifadelerini ve tüm vücutlarını iletişim kurmak için kullanılabılır. Daha büyükleri beden hareketleriyle birlikte konuşmaya da ağırlık vererek kendilerini ifade edebilirler (Mc Caslin, 1990).

Çocukların sözcük dağarları iki yolla gelişir.

- 1.Yaratıcı Drama Sanatıyla,
- 2.Yaratıcı Drama veya Doğaçlama Teknikleriyle,

İlk olarak çocuk, dramının kavramlarını ve sürecinde yer alan sözcükleri öğrenir. Daha sonra dramadaki değişik etkinliklerde rol alarak, duygular ve hareketler yoluyla sözcükler arasında ilişki kurar, birleştirir. Böylece sözcük dağarında artma görülür (Siks, 1983; Akt: Adıgüzel,1993).

İletişim içindeyken çocukların düşünceleri ve davranışları değişebilir ve şekillenebilir. Aynı zamanda bazı değişik olaylar karşısında farklı dil becerilerini

kullanırken dilin kültürel yapısı da gelişip zenginleşir. Böylelikle çocuk kendini, başkalarını ve kendi kültürünü tanımaya başlar (Gönen ve Dalkılıç, 1998). Drama çocuğun dil kullanım alanlarını ve kapasitesini genişletmektedir. Ayrıca, farklı konuşma yöntemlerini denemek için çeşitli fırsatlar yaratmaktadır. Kendi içinde bir dil biçimi olan drama, öğrencilere kendi ve başkalarına karşı eleştirel değer biçme fırsatı sunar (Nixon, 1987; Akt: Adıgüzel 1993). Adıgüzel (1993), dramanın kazandırdığı önemli bir değer de doğru konuşma alışkanlığı olduğunu vurgulamaktadır. O'na göre, drama da bir tür iletişim biçimidir. Çocuk bu etkinlikler içinde yer aldığı zaman konuşma, düşünme, dinleme, anlatma, birbiriyle iletişim kurma becerisi de kazanmaktadır. Tüm bu beceriler drama çalışması içerisinde plan yaparken, problem çözerken ve grupta kurduğu etkileşim sonucunda verilen doğal tepkilerle oluşmaktadır.

Drama yoluyla dil ve düşünce geliştirilebilir. Motifett'in, dramatik etkileşimlerin, düşünme ve dil gelişiminin ilk aracı olduğuna inanan görüşleri, Wagner tarafından yapılan bir araştırmada bulunan sonuçlarla desteklenmiştir. Wagner; dramanın öğrenme üzerindeki etkilerini araştırarak, dramanın dil gelişimi yanısıra kendine güven, benlik kavramı, kendini gerçekleştirme, empati yardımseverlik ve işbirliği gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır (Farris ve Parke, 1993; Akt: Üstündağ, 1995).

Birçok eğitimci, Dorothy Heathcote' un geliştirdiği "Uzman Rolü Yaklaşımı"nın; içeriğin, gerçek iş görünümünde çalışmalar yoluyla, titizlikle hazırlanmış senaryolarla işlenmesini öngörerek, çocuğa ağır ve ciddi sorumlulukları olan roller yükler ve bu roller aracılığıyla, sorun çözmesi, tartışması, karşısındakini ikna etmesi, soru sorması, açıklama yapması, çözümler üretmesi için ideal olanaklar yarattığını vurgulamışlardır. Flemming (1996), çocukların, "Uzman Rolü Yaklaşımı" içinde, politikacı, doktor, rahip, öğretmen vb. rollere girdiğinde, sözel dilini, yaşının üzerinde bir olgunluk ve ciddiyetle kullandığını, dilin kurallarına çok dikkat ettiğini belirtmiş ve dört yaşındaki bir çocuğun, "ölüm" ve "cenaze" kavramları hakkındaki konuşmalarını içeren şu örneği vermiştir;

Çocuk (Doktor rolünde): Maalesef, şimdi onu gömmek zorundayız. Fakat burada bunu yapacak hiç hemşire yok.

Öğretmen (Ölen çocuğun annesi rolünde): Peki bunu nasıl yapacaksınız? Gömmekten kastınız nedir?

Çocuk (Doktor rolünde): Onu tabuta koyup gömeceğiz. Başına da bir haç koymamız gerekiyor. Neyse ki benim doktor odamda bir haç olacaktı. Haçın üzerine adını da yazmamız gerekiyor. Adı neydi çocuğun?

Öğretmen (Ölen çocuğun annesi rolünde): David.

Çocuk (Doktor rolünde): Peki öyleyse David yazacağız. Tamam. Hadi onu gömelim.

Ayrıca, Flemming (1996), çocukların sözel dili doğru biçimde ve korkmadan kullanabilmeleri için, kurgusal ortamlarda “*gerçek yaşam durumları*” yaratılması gerektiğini vurgulamıştır.

#### 1.4. Dorothy Heathcote ve “Uzman Rolü Yaklaşımı”

Dorothy Heathcote; 14 yaşında, aile bütçesine katkıda bulunmak için okulu bırakarak, bir yün dokuma fabrikasında çalışmaya başlayan, kendi kendini yetiştirmiş bir öğretmendir. 19 yaşında bir tiyatro okulundan burs almış ve orada Rudolph Laban, J.B. Priestly ve Mollie Mc Arther tarafından yetiştirilmiştir. 23 yaşında Newcastle-Upon-Tyne Üniversitesinde ders vermeye başlamış ve emekli olana kadar öğretmenliğe devam etmiştir (Mc Caslin, 1979).

Heathcote, drama işleyişinde eğitselliği vurgulamaktadır ve dramanın öğrenme için etkin bir yöntem olduğuna inanmakta, dramayı “yaşamın pratiği” olarak açıklamaktadır. Heathcote’ ın drama anlayışı şu şekildedir; katılımcıların yaşantularından, kullanmak üzere zamanın içinden bir an alınarak, kendi hareket ve kararlarıyla yüzleşmeleri sağlanır ve sonra da doyum sağlayabilecekleri gerçek sonuçlara götürülür. Bu yaklaşım çocukların okullarda her zaman kaçınılan duygusal kontrol, yerin ve duyguların önemini kavrama ve duyguların ifade aracı olarak ise dil becerilerini geliştirmektedir (Mc Caslin, 1979). Heathcote, programın ve içeriğin hedeflerine ulaşabilmek amacıyla, çocukların kendi düşüncelerini ve problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri içerikler oluşturmaktadır. Drama ortamında çocukların rol almaları konusunda “*eğer öyle olsaydı*” (*as if it were*) kavramını ortaya atmıştır.

Ona göre çocuklar role, başka biri olarak girmemeli; “onlar o insanların yerinde olsalardı ne yaparlardı?” diye düşünmelidirler (Pollisini, 1994).

Bu yaklaşım; birçok olayın gerçek yaşamda başlarına gelmesini beklemek yerine, çocukların, kurgusal ortamlarda gerçek yaşantılar geçirerek, gerçek yaşamda daha donanık olmalarını sağlayarak, onlara deneyim zenginliği kazanmaları için fırsat oluşturmaktadır.

Bu bağlamda drama, çocuklar için dünyayı ve olayları daha basit ve anlaşılır kılabilir. Dramatize etme, bir olayı diğeriyle karşılaştırmayı, belki de başka yerlerde ve zamanlarda, başka insanların başına gelen olaylara bakmayı veya bir olay sonucunda bireyin kendi deneyimlerini incelemeyi, o anda gerçekten meydana gelmediğini bilmenin rahatlığı içerisinde mümkün kılmaktadır. Diğer taraftan, dramada gerçekmiş gibi yaşanır. Çünkü drama gerçek yaşamda bulduğumuz kuralların aynısını kullanır. Drama, “yaşamı oynama ve uygulama” aracıdır (Heathcote ve Bolton, 1994).

Sınıfta drama yapmak için bir hedef doğrultusunda, problem seçmek gerekmektedir. Bu problem daha sonra yer, zaman, dönem, kişiler, yılın mevsimi, ve/veya diğer belirleyici öğelerle donatılmalıdır. Ancak, tüm bunlar çocuklara gerçek görünmek zorundadır. Eğer çocuklar bu gerçekliğe inanmazlarsa, yapılan çalışmalar da sığ kalır (Heathcote ve Bolton, 1994).

Diğer taraftan, öğretmen, öğrencilerin üzerinde çalışmasını istediği problemin farkına varmaları ve çözme ihtiyacı hissetmeleri için gerilimi kullanmalıdır. Örneğin, bir dramanın ilk aşamasında çocuklardan, kral için tehdit oluşturan, vahşi ormanda yaşayan sık sık avlanmaya çalışıldığı halde asla esir olmayan iri ve uzun bir domuzun yaşadığı ormanda, kralı tehlikeden uzak tutacak şekilde yardımcı olmaları istenebilir. İkinci aşamada, domuzun ininin kuşatıldığının ve o alanın içerisinde son derece sessiz olmanın gerektiği açıklanır. Üçüncü aşamada gerilim yaratmak amacıyla domuzun başıboş olduğu ve her an atağa geçebileceği söylenebilir. Dördüncü gerilim unsuru olarak ise domuzun tepkilerini bilen yaşlı rehberin hastalandığı ve onlara yardımcı olamayacağı söylenebilir. Son olarak da karanlığın bastığı ve ormanda kayboldukları açıklanabilir. Eğer öğretmen dramayı çok iyi yapılandıramazsa çocuklar domuzu hemen

öldürüp işin içinden çıkabilirler. (Heathcote ve Bolton, 1994). Bu aşamalı yapılandırma, drama uygulanmalarında hem öğretmen hem de öğrencilere büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin, üst düzey zihinsel gelişimlerinin sağlanması için bu yapılandırmaya gereksinim duyulduğu da söylenebilir. Bilindiği gibi, Okullarda uygulanan drama çalışmalarının pek çoğu, titizlikle planlanıp yapılandırılmamakta ve taklit yapma seviyesinde kalmaktadır.

Heathcote, Eğitim programında dramanın yöntem olarak kullanımını, geliştirdiği “*Uzman Rolü Yaklaşımı*”na dayandırmaktadır.

Heathcote’ un, Uzman Rolü Yaklaşımında temel aldığı yedi kural vardır. Bu kurallar şu şekilde özetlenebilir;

- Çocukların drama içinde birer uzmanmış gibi olgun bir şekilde yer almaları sağlanmalıdır. Çocuklara uzman rolü verilerek problemin farkına varmaları, sorumluluk almaları ve bilgiyi elde etme gereksinimi duymaları sağlanmalıdır.
- Gerekli olan tüm bilgiler drama uygulamalarına geçmeden yapılandırılarak hazırlanmalıdır.
- Gerekli olan tüm bilgiler yapı içinde yer almalıdır. Öğretmen, drama etkinlikleri sırasında öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri bilgi ve kaynakları içerik aracılığıyla etkinliklere yönlendirmelidir. Böylece çocuklar gereksinim duydukları bilgileri arayıp bularak öğretmen tarafından yapılandırılmış etkinliklerden bulup çıkarabilmelidirler.
- Dramada öğretmen gerekli olan açıklamaları bir öğretmen olarak değil sadece role girerek yapmalıdır (teacher in role). Öğretmenin role girerek, öğrencilerle meslektaş gibi açıklama ve yorum yapması, dramanın doğal akışını bozmadan etkileşimi artırır, çocukların da rollerine kolayca uyum sağlamalarına yardımcı olur.
- Gerekli olan disiplin yine oluşturulan çerçevede sağlanmalıdır. Uyulması gereken kurallar yine dramanın yapılandırılışı ile olur. Dıştan empoze edilmemelidir.

- Okullarda yapılacak tüm drama çalışmaları programın hedeflerine ve içeriğe uyumlu olmalıdır.
- Drama boyunca tüm çocukların etkin olmalarına dikkat edilmeli öğrenciler birtakım etkinliklerle etkin hale getirilmelidir. Çocukların tümü, drama etkinliklerine katılmalı ve kesinlikle edilgen durumda bırakılmamalıdır (Pennington, 1999).

Uzman rolü yaklaşımının diğer bir özelliği de, sorumluluk dağılımı konusundadır. Bu yaklaşımda, öğretmen her zaman öğrencilerin kendisine olan bağımlılığının önünü kesmeye çalışmalıdır. Ancak, gerçek sorumluluk dağılımı gerçek iş görünümündeki etkinliklerin yapılandırılması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Uzman rolü alma, içeriği öğretmede bir yaklaşımdır, ancak geliştirilen anlayış ve beceriler ve gereksinim duyulan bilgi her zaman, hazırlanmış ve yapılandırılmış ön hazırlıkta bulunmaktadır. Çocukları yöneten otorite öğretmen değil, merak, girişim ve ilgilenilen problemdir. Bilgi kaynakları yapının içerisine ustaca yerleştirilmelidir. Böylece çocuklar gereksinim duyduklarında bu bilgileri sorgulayarak bulabilirler. Öğretmen bilginin tek kaynağı değildir. Ancak bilginin ne zaman verileceğini ve bilginin içerik içinden nasıl elde edileceğini yönlendirmek zorundadır (Towler-Evans, 1998).

Örneğin, öğretmen çocuklarla bir çiftlik konusunda çalışıyor ve taze otlarının hayvanlar üzerindeki olumsuz etkisi inceleniyorsa, çocuklara çiftliğin yerleşim planı, otları ve ahırları tanıtan ayrıntılı çizelgeler verilerek incelemeleri sağlanabilir. Böylece, çocuklar çiftlikteki görev alanlarını belirleyerek rollerini alırlar. Bu rollere bağlı olarak sorumluluk ve görevleri basitten başlayarak derece derece karmaşıklaşır. Böyle bir yapılandırma ile öğretmen, içerik içerisinde öğretmen işlevsel bir role sahip olabilir. Bu yaklaşımda, öğretmen;

-Görüyorsunuz, atlar gereğinden fazla taze ot yediklerinde şiddetli mide ağrısına yakalanabiliyorlar. Bu nedenle otları onlardan uzak tuttuğumuzdan emin olmamız gerekiyor.

Demek yerine,



-İçinizde veterinerin beyaz at hakkında verdiği raporu gören var mı? Raporda sözü edilen şiddetli mide ağrısı mıydı? Onun uzunca bir süre taze otların olduğu yerde bulunduğunu biliyorum. Bu konuda veteriner geldiğinde ne söyledi?

Gibi sorularla, öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla içeriğe ulaşmaları sağlanabilir.

Bu örnekteki ilk aşamada, öğretmen vermeyi planladığı bilginin anlaşılmasını istemektedir. İkinci aşamada ise aynı bilginin hem anlaşılması sağlanmış hem de çocukların bağlantılar kurmasına olanak tanıyacak bir konuşma yolu izlenmiştir. Ayrıca bu yaklaşım çocukların etkileşimli biçimde yanıt vermesini sağlar ve belki de en önemlisi bilgiyi gerekli biçimde kullanıma hazırlamaktadır.

Uzman Rolü Yaklaşımını oluşturan öğelerin en önemlilerinden birisi; öğretmenin kullandığı dil ve iletişim biçimleridir. Öğretmenin çocuklarla çalışmaları sırasındaki konuşma biçimleri çocukların çalışmada sorumluluk alma ve birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmaları için yüreklendirici olmalıdır. Böylece rastlantısal görülen bu konuşmalar sırasında, öğretmenin söylediği, dışarıdan verilmiş bilgi olmadan dikkatlice, yapılandırılmış olarak verilmiş olacaktır (Towler- Ewans. 1998).

Çocuklar, bu etkinliklerle içeriğe ilişkin edindikleri bilgileri birleştirecekler aşama aşama ilerledikçe daha bilgiye ulaşabileceklerdir. Ayrıca, keşfedilen bilgiler bilgi olarak kalmayıp, harekete de dönüşecektir. Örneğin, beyaz atın yakalanması zor olabilir ve drama yoluyla grup atı ahıra çekmede işbirlikli girişimlerde bulunabilir. Eğer çocuklardan çalışmaya birlikte başlamaları istenirse, “beyaz atın taşınması sorunu” çocukları işbirliğiyle çözülmesi gereken bir problemin içine sokabilecektir. (Towler-Evans, 1998).

Yapıcı öğrenme kuramının da desteklediği bu yaklaşımda bilgi, yalnızca çocuklar tarafından oluşturulmalıdır. Diğer bir deyişle, bilgi herhangi bir sorundan bağımsız olarak tek başına elde edilememeli ya da öğretmen tarafından doğrudan verilmemelidir. Örneğin, bir düğümü, drama içinde bir erkek izci gibi bağlamayı öğrenme, sadece bir düğüm atmaya öğrenmekten çok daha işlevsel ve kalıcı olacaktır. Aynı şekilde çiftlik dramasında kazalardan sorumlu uzman kişi rolünde kaza

raporlarının incelenmesi, raporların öylesine incelemekten öğrenme açısından oldukça farklı ürün oluşturacaktır (Bolton, 1997).

Sözü edilen çiftlik örneği, çocuklardan yoğunlaşmaları istenilen konu alanına yönelik olarak çiftlikte geçebilecek değişik olaylar çerçevesinde ele alınabilir. Öğrenciler, başa çıkmaları gereken problemlere ilişkin rolleri alabilir. Bir önceki örnekte olduğu gibi, atları saldırıya uğrayan ve kendi ahırlarında karşılaştıkları herhangi bir sorun konusunda endişeli olan çiftçi rolü gibi rollerle drama farklı bir boyuta kaydırılabilir. Böylece çalışma, çocukların kendi bakımları altındaki atların güvenliği ve korunması problemine de girmelerini sağlayabilecektir. Drama, ancak bu şekilde, adım adım yapılandırılan ciddi çalışmalarla oyun ve taklitin ötesine geçebilmektedir.

Oysa, günümüzde Okullarda *drama adına* yapılan çalışmalarda ve *dramatizasyon* çalışmalarında yaygın olarak kullanılan yaklaşım, öğretmenlerin, belirlenen rolleri öğrencilere dağıtarak, onların hızlı bir şekilde herhangi role girmelerini istemeleridir. Oysa “role girmek” sanıldığı kadar kolay olmamakta, çocukların tam anlamıyla kendilerini rolde hissetmeleri için birtakım alıştırma ve hazırlık çalışmaları gerekmektedir. Bu amaçla Heathcote, çocukların role girmeleri konusunda, beş aşamadan oluşan bir alıştırma hazırlamıştır (Pennington, 1998).

**Tablo.1.3.Dorothy Heathcote' un Beş Aşamalı Role Girme Alıştırması**  
(Akt:Pennington, 1999).

1.Eylem (Action)	Ne yapıyorsun?
2.Güdüleme (Motivation)	Bu etkinliği neden yapıyorsun?
3. Yatırım (Investment)	Bu etkinliği yaparak ne kazanmayı umuyorsun? Hedefin ne?
4. Model (Model)	Bu etkinliği yaparken modelin ne ya da kim? Bu işi kimden öğrendin? Bu modelin, bu işe uygun olduğunu nereden biliyorsun?
5. Felsefe (Philosophy)	Eğer bu durumlarda bu şekilde davranan yapıda bir insansan, kendini nasıl bir insan olarak görüyorsun? yaşamdaki felsefen nedir? Neye inanıyorsun?

**Düşük  
Farkındalık**

**Yüksek  
Farkındalık**

Çocukların birer uzman olarak role girebilmeleri ve sorumluluk alabilmeleri için bu aşamalara ilişkin sorulara yanıt verebilmeleri gerekmektedir.

Yine, Heathcote' a (Akt: Pennington, 1998) göre bir drama dersi temel öğeleriyle şu şekilde planlanabilir;

**Tablo.1.4.Dorothy Heathcote Yaklaşımında Düzenlenen Bir Drama Dersinin Ana Hatları (Akt: Pennington, 1999).**

<p><b>AMAÇLAR</b></p>	<p><b>Program: Öğretilecek içerik.</b>  <b>Gereksinimlerle ilgili öğeler: Öğrencilerin gereksinimleri ve ilgileri.</b>  <b>*Amaç açık, net ve motive edici olmalıdır.</b></p>
<p><b>ÖĞRENCİ ROLLERİ</b></p>	<p><b>*Yapılacak drama dersi planlanırken aşağıdaki sorular dikkate alınmalıdır:</b>  <b>*Öğrenciler, hangi rollere ilişkin davranışları göstereceklerdir?</b>  <b>* Olayları kimin gözüyle göreceklerdir?</b>  <b>*Durumları gerçekleştirmek ve değiştirmek için ellerinde hangi güçler bulunacaktır?</b></p>
<p><b>ÖĞRETMEN ROLLERİ</b></p>	<p><b>Öğretmen, dramada alacağı rol hakkında kendisine şu soruları sormalıdır:</b>  <b>*Kim olacağım ve ne yapacağım?</b>  <b>*Öğrenci rollerine ilişkin olarak hangi statüyü üstleneceğim?</b>  <b>*Hangi teknikleri kullanacağım?</b>  <b>*Role girmem, yapılacak dramayı ve öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkileyecek?</b></p>

<p style="text-align: center;"><b>ORTAM</b></p>	<p><b>*Hedef, bir içeriğin kavratılması ve uygulanması olduğunda, ortam açısından şu soru sorulmalıdır:</b></p> <p><b>*Bu insanların burada ve bu zaman diliminde bulunmalarının nedeni ne?</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>YANSIMA</b></p>	<p><b>*Hayali olayların daha iyi anlaşılmasında hangi araştırma ve bulma süreçleri kullanılacaktır?</b></p> <p><b>*Gerçek dünya ile bağlantılar nasıl kurulacak ve bu nasıl gerçekleştirilecektir?</b></p>

Ayrıca, bir drama çalışmasında belirlenen içerik çerçevesinde saptanan hedeflere ulaşabilmesi için, bu öğelerin tümü arasında “iç tutarlılık” (internal coherence) olmalıdır. Heathcote, (Akt: Pennigton, 1998) öğretmenin drama için hazırladığı materyallerin de “iç tutarlılık” ilkesine, uymak zorunda olduğunu belirtmektedir. Örneğin, Öğretmen, eğer “Osmanlı İmparatorluğu ve Lale Devri” konusunda bir içerik hazırladıysa ayrıntılara çok dikkat etmeli ve hazırladığı tüm materyallerin; yazı karakteri, kullanılan malzemenin cinsi vb. özelliklerinin tümü bu tarihsel döneme uygun olmalıdır.

Heathcote’ un yaklaşımı, Machbeath’ in görüşü çerçevesinde aşağıdaki gibi özetlenebilir;

“Sizin bütün okul yaşamınız ezber, ezber, ezber fakat daha sonra hiçbir şey hatırlamazsınız”. Ayrıca, sınıfta çözülen sözde problemlerin çoğunda, problemi sunan ve sık sık da onları çözmek için bir yöntem oluşturan kişi hep öğretmendir. Oysa, problemin çözümünde yaşamsal adım olan , “*problemin farkına varma ve onu tanımlama*” her zaman göz ardı edilmektedir (Macbeath, 1997, s.4).

Oysa dramada, “uzman” olarak rol alan çocuklar problemlerin farkına varmak, tanımlamak, çözüm üretmek için merak duyacak, isteklilik gösterecek ve sorumluluk taşıyacaklardır.

Kısaca, iyi planlanmış ve yapılandırılmış drama etkinliklerinin, gerçek problem durumları içeren kurgusal ortamlar aracılığıyla, öğrenenin problemi hissetmesi, bilgiye gereksinim duyması ve dinamik bir grup etkileşimi ile çözüme ulaşmasını olası kıldığı ve bu süreç yoluyla kazamlan bilgi ve becerilerin , öğrenen için ilgi çekici, kalıcı, anlamlı ve eğlenceli olacağı söylenebilir.

Bu görüşler doğrultusunda, Dorothy Heathcote' un geliştirdiği “Uzman Rolü Yaklaşımı” nın Temel Eğitimin ikinci aşamasında, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirmesi bakımından etkili olabileceği düşünülmektedir.

### 1.5. Öğrenme ve Öğretme

Alan yazın incelendiğinde, bugüne kadar öğrenmeyle ilgili pek çok tanımın yapıldığı görülmektedir. Örneğin Ertürk (1984), öğrenmeyi “bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bireyde kalan izlenimler” olarak tanımlanmakta ve öğrenmeyi meydana getiren, nispeten kalıcı izli davranış değişikliğine neden olan yaşantının da öğrenme yaşantıları olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan, eğitim uygulamalarının ancak öğrenci yaşantısı yoluyla işlenebildiğini ve ona dönük olma zorunluluğunu içerdiğini vurgulamaktadır. Skownarek (1991), Bourne ve Extrand (1992) ve Schröder (1992)' ye göre öğrenme; “deneyimlere dayanan göreceli olarak sürekli davranış değişiklikleridir” (Akt: Ültanır, 1997). Mayer' e (1982) göre ise, “bireyin bilgi, davranış veya tutumlarındaki deneyime bağlı sürekli değişikliktir”. Diğer taraftan Bower ve Hilgard (1981, s.28), öğrenmeyi genellikle bilginin kazanımıyla ilgili olmayıp, aynı zamanda en çok kabul gören bir tanım olan; deneyimler sonucu (tekrar ve yaşantılar sonucu) davranışlarda meydana gelen nispeten kalıcı izli değişiklikler olarak tanımlanmaktadır.

Bower ve Hilgard' a (1981, s.28) göre, öğrenmenin üç temel ögesi vardır ;

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

Öğrenmenin doğrudan etkileşim sonucu ortaya çıktığını savunan Cook' a göre ise;

- a. Beceri ve öğrenme okuyarak ya da dinleyerek değil eylemle yaparak ve yaşantılarla kazanılır.
- b. İyi iş yoğunlukla zorlanma ve zorla istekte bulunma değil, kendiliğinden doğan çaba ile, kişilerin kendi ilgileri sonucu ortaya çıkar.
- c. Gençler için doğal çalışma bir oyundur. (Courtney, 1980; Akt: Üstündağ, 1978 )

Claxton'ın (1984:Akt: Moyles, 1989) ileri sürdüğüne göre; Öğrenme temelde, “büyüme ve gelişmedir” ; “toplama ve yığılma” değildir ve bu her zaman sürmelidir. Wagner ve Stevenson (Akt: Moyles, 1989) da, sınırlıdan çok , geniş deneyimlere dayanan ve bir durumdan bir başka duruma transfer olabilen bilginin kazanımına olanak tanıyan öğrenme etkinliklerinin etkililiğini savunmaktadırlar. Wagner ve Stevenson' ın bu görüşleri, “*her becerinin bir sonrakine dayanması gerektiğinde. modülerize edilmemiş becerilerin etkisi yeni yapılanları geciktirmektedir*” görüşünü de destekler niteliktedir.

Norman (Akt:Moyles, 1989), anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla, öğrencilere kolaydan ve basitten başlamak üzere, dört tür çalışmanın yaptırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bunlar;

- Artan çalışmalar; Bunlar taklit gerektiren veya adım adım, işlem basamaklarına uygun olarak yapılması gereken çalışmalardır,
- Tekrar yapılandırılan çalışmalar; Çocuklar genellikle bildikleri malzemelerle çalışırlar, fakat problemlerle karşılaştıklarında yeni yöntemler yaratmak isterler ve farklı stratejiler geliştirirler,
- Zenginleştirme çalışmaları; Bunlar yeni kavramları ve becerileri uygulamayı içeren çalışmalardır,

- Uygulama çalışmaları; Tekrarcı ve otomatik yanıtlar isteyen çalışmalardır. Birbirine yakın problemlere ve ortamlara bilinen bilgi ve becerileri çabucak uygulamayı gerektirirler.

Diğer taraftan Rogers' a göre; (Akt: Davis, 1998), tüm insanlar öğrenme için doğal bir isteğe sahiptir. Öğretmenin görevi, ödevin/işin öğrenilmesi için gerekli olanakları sağlamaktır.

Öğretmenin sağlaması gereken bu olanaklar şu şekilde özetlenebilir;

- Öğrenme için olumlu bir ortam oluşturmak,
- Amaçları öğrenenin açıkça anlayabileceği bir şekilde ifade etmek (Davranışsal amaçları belirlemek ),
- Öğrenmede duygusal ve bilişsel öğeleri dengelemek,
- Kendi duygu ve düşüncelerini öğrenenle paylaşmak.

Moyles' e göre de (1989), hepimiz kendi gerçek deneyimimizin esas parçası olan şeyleri daha kolay hatırlarız. Çocukların sadece kendi bulduklarında gerçek anlama vardır. Ancak biz her zaman bunu kendilerinin yeniden bulmalarına fırsat vermeden onlara çabucak bir şeyler öğretmeye çalışırız. Bir çok eğitim bilimci (ör: Ausubel, Gagne vb.) önceki deneyimlerle birleşmeyi gerektiren öğrenmenin önemini vurgulamaktadır.

Öğrenme; sadece çocuk, çevresinde bulunan insanlarla etkileşim içinde olduğunda çalışabilen çeşitli zihinsel gelişim yöntemlerini harekete geçirir (Vygotsky, 1978; Akt; Davis 1998). Bu nedenle iyi öğrenme, sadece gelişim düzeyinin ilerisinde olmalıdır. Drama bunun için ideal bir araç sağlar (Davis, 1998). Diğer taraftan, Vygotsky (1980) de, öğrenme ve gelişim arasındaki ilişkinin çok önemli olduğunu ve bu ilişkinin temel olarak üç yaklaşımla açıklandığını dile getirmiştir. Bu yaklaşımlardan ilki; "çocuk gelişim süreçlerinin, öğrenmeden bağımsız olduğu varsayımı" üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenmenin gelişim içinde etkin olarak yer almadığı düşünülür. Gelişimin daima öğrenme için önkoşul olduğu ve eğer bir çocuğun bilişsel fonksiyonları belirli bir konuyu öğrenme kapasitesine sahip olma derecesinde olgunlaşmamış ise o



zaman hiçbir öğretimin faydalı olmayacağı varsayılmaktadır. Özellikle prematüre öğretimden, yani çocuk henüz hazır değilken bir konunun öğretilmesi riskli olabilmektedir. Bu yaklaşım öğrenmenin gelişimin ardından ilerlediği sayılısına dayandırılmaktadır. Gelişim ve olgunlaşma öğrenmenin bir önkoşulu olarak görülür ancak onun bir sonucu değildir.

Diğer bir yaklaşım, James tarafından ortaya atılan, “öğrenme sürecini, gelişimle özdeşleştiren yaklaşım”dır. Öğrenme ve gelişim benzer iki geometrik figürün üst üste konulduğunda çakışması gibi, aynı şekilde bütün noktalarda çakışmaktadırlar (Akt: Davis, 1998).

Bir başka yaklaşım ise Koffka'nın bu iki süreç arasındaki ilişkiyi dikkate alan yaklaşımıdır. Koffka'ya (Akt: Davis, 1998) göre, “öğrenme ve gelişim, her biri diğerini etkileyen iki farklı fakat birbiririyle ilişkili kavramlar”dır. Bir yanda sinir sisteminin gelişimine doğrudan bağlı olan “*olgunluk*”, diğer taraftan kendisi ayrıca gelişimsel bir süreç olan “*öğrenme*”. Olgunlaşma öğrenmenin belirli bir sürecini hazırlamaktadır. Öğrenme de olgunlaşma sürecini desteklemektedir. Vygotsky, öğretmen yardımıyla bir grup içinde çocuğun gösterebileceği düşünme becerilerini daha sonra kendi başına yapabileceği görüşünü desteklemektedir. Heathcote'ın bunu sadece grup içinde başlatmasıyla büyük bir olasılıkla “The Dreamer” hakkında oyun yaratan öğrencilerin çağrışım kullanımları, daha sonraki bir aşamada her bir öğrencinin bireysel olarak kendi başlarına yapmaları da mümkün olacaktır (Davis, 1998).

Doroty Heathcote ve Gavin Bolton'ın drama çalışmalarında göze çarpan önemli bir özellik: çocuklara, drama çalışmaları sırasında önemli sorumluluklar vererek, yaşlarına göre sahip olmaları gereken üretme yeteneğinin üzerinde performans bekleme eğiliminde olmalarıdır. Wanger'ın, Doroty Heathcote'ın öğretmenliği konusundaki kitabında şöyle bir örnek bulunmaktadır: II Bölümde, Heathcote'ın “The Dreamer” (Hayalci) isimli gemide geçen dramayı nasıl yaratmaya başladığını açıklar. Belirli bir noktada, Heathcote, korkunç bir yolculuktan sonra gemisi kıyıya getirdiği sırada ölen bir kaptan hakkındaki Walt Whitman'ın bir şiirini okur. Heathcote, bunun aslında ülkesini savaşa sokup kölelikle savaştıktan sonra ölen Abraham Lincoln'le ilgili olduğunu ileri sürer. sözcük kullanmadan, yalnızca bir fotoğraf sunar. Çocuklar bununla

uğraşlılar ve kolayca üstesinden gelirler. Daha sonra başka bir çağrışım oluşturmak için şiiri kullanır (Davis, 1998).

“Ya Martin Luther King ? O bir kaptan mıydı ? diye Heathcote sorar. “Onun bir rüyası varmış diye duydum”. Öğrenciler başlarıyla onaylarlar. “Öldüğünde gemisi nereye kadar ilerlemişti ?”. “Yarisına kadar”. Ancak, Uzun boylu zenci bir kız “Onun yarı yola kadar bile gittiğini düşünmüyorum” der. Fotoğraf, şiir vb. materyaller çocukların çağrışım yapmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu şekilde, çocuklar öğretmenin rehberliğinde, yaşlarının üzerinde düşünme biçimleri göstermektedirler. (Davis, 1998).

Bununla birlikte, Mclellan (Akt: Ataizi, 1999) bilginin mutlaka bir bağlam içinde öğrenilmesi gerektiğini vurgulamıştır. O’ na göre, bu bağlam;

- \*Gerçek iş ortamları,
- \*Gerçek iş ortamlarının çok mükemmel bir şekilde canlandırıldığı sanal ortamlar,
- \*Bir video ya da çoklu ortamlar biçiminde olabilir.

Duffy ve Jonassen (1991) de, anlamlı öğrenmenin oluşabilmesi için gerçek örüntüler içinde, gerçek problemler üzerine çalışılması gerektiğini vurgulamışlardır. Winn (1993) de bu görüşleri desteklemekte, etkili ve anlamlı öğrenmenin ancak, gerçek yaşam ortamlarında meydana gelen gerçek üzerinde çalışarak oluşabileceğini savunmaktadır.

Öğretme ise; Fidan’ a göre (1985, s.17) “herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetidir”. Alkan ise (1984, s. 69), öğretmeyi; “önceden saptanmış hedeflere en etkili bir biçimde ulaşmak üzere uygun yöntem, personel, araç ve gereç kullanma süreci” olarak tanımlamakta, Moore ise; (1992, s.6) öğretmenin kısaca “bilgi ve becerilerinin paylaşımı” olduğunu belirterek, onu bireylerin geliştirecekleri alanlarda yeteneklerinin en üst düzeylerine kadar geliştiremedikleri için başkaları tarafından yapılan yardım etkinliği olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan, Öğretim üzerine yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri, günlük

yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmeye yeterince etkili olmadıklarını göstermektedir. Örgün olarak nitelendirilen okul eğitiminde öğrenme, soyut ve sistematik problem çözme stratejilerini içermektedir. Örgün eğitim, güncel yaşama transfer edilemeyen, soyut ve bağlama dayanmayan bilgiler üzerinde durmaktadır (Choi ve Hannafin, 1995; Akt: Ataizi, 1999).

Bu bilgiler doğrultusunda, Dorothy Heathcote' un geliştirdiği “uzman rolü” yaklaşımının, öğrenenlere, gerçek iş görünümünde çalışmalarla donanık bir içerik sağlaması, ağır sorumluluğu olan işler vererek bu içerik içerisinde birer uzman olarak davranmalarını gerektirmesi, öğrenme ve öğretme açısından ele alındığında, birbiri üzerine yığılmayan, öğrenenin özneliği içinde yeniden yapılanan ve öğrenene mal edilen etkili , kalıcı, yaşama dönük, öğrenmeler kazandırdığı söylenebilir.

### 1.6. Öğrenme Kuramları

Deryakulu, etkili, verimli, kalıcı ve çekici öğretim uygulamalarının temelinde çoğu zaman güçlü bir öğrenme kuramının bulunduğunu belirtmektedir.

Bir öğrenme kuramı, birçok kapsamlı araştırma sonucuna dayalı olarak, insanların nasıl öğrendiğini açıklamak üzere oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak tanımlanabilir. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı yansıtan varsayımlara da sahiptir (Deryakulu, 2000, s.53).

Öğrenme kuramları daha çok “*öğrenme sürecine*” odaklanarak “öğrenen”e ne olduğunu açıklamaya çalışırken (English, 1992, s.1); öğretim kuramları ise, daha çok “*öğreten*”in ne yapması gerektiğine odaklanmakta ve öğretim yöntemlerini konu almaktadır.

Öğrenme kuramlarıyla ilgili birbirinden farklı ancak birbirini tamamlayan iki yaklaşım vardır ki bunlar; yapıcı (constructivist) ve nesnelci (objectivist) yaklaşımlardır.

Ataizi (1999), davranışçı ve bilişsel kuramların “*nesnelci yaklaşım*” altında incelendiğini belirtmektedir. Ona göre, yapıcı ve nesnelci yaklaşım arasındaki fark şudur: Nesnelci yaklaşımda, öğretilmek istenen içeriğin önceden tasarlanarak, öğrenciye aktarılması söz konusudur. Yapıcı yaklaşımda ise, nesnelci yaklaşımın tersine, dış dünyadaki bilgileri birey kendisine göre yapılandırarak anlamlandırmaktadır. Ayrıca yapıcı yaklaşımın; buluş yoluyla öğrenme (discovery learning),

durumlu öğrenme (situated learning), sorun tabanlı öğrenme (problem based learning), senaryo tabanlı öğrenme (scenario based learning) ve kubaşık öğrenme (co-operative learning) kuramlarının toplamının bir ifadesi olduğuna dikkat çekmişlerdir (duffy, Lawyrek ve Jonassen, 1993; Akt: Ataizi, 1999).

Nesnelci yaklaşıma göre, bilgi bireyin dışında ve bireyden bağımsızdır. Bireyin bir şeyi anlaması, onu olduğu gibi dışarıdan alıp zihnine yerleştirmesidir. Dolayısıyla, öğretimin hedefi de, dış dünyadaki bilgilerin bireye olduğu gibi aktarılmasıdır (Duffy ve Perry, 1995).

Eğitim alanında nesnelci yaklaşımın, davranışçı ve bilişsel kuramlara ışık tuttuğu söylenebilir.

Öğrenmenin anlama, düşünme ve yorumlama gibi zihinsel boyutlarını vurgulayan bilişsel kurama göre, öğretimde dikkat edilmesi gereken noktalardan öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir. Eğer öğrencilerin duyduklarını ve karşılaştıklarını anlama çabası içerisinde olmaları bekleniyorsa, öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı güven içerisinde çalışmaları gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1993; Akt: Özden, 1997).

Diğer taraftan, davranışçı öğrenme kuramları yalnızca gözlenebilir ve bilimsel olarak belirlenebilir davranış (behavior) ve bu davranıştan hareket eden özellikle ölçülebilir uyarıcı (stimulus) arasındaki ilişkiyi temel almaktadır (Ültanır, 1997). Burada geçen uyarıcı kavramı öğretimle sunulan içeriği; tepki ise öğrenenin gösterdiği gözlemlenebilir davranışı nitelemektedir. Örneğin, (+) işaretini (uyarıcı) gören bir öğrenenin toplama işlemi (teпки) düşünmesi gibi. Tepkinin kalıcılığının sağlanması, öğretimde yer verilecek alıştıırma etkinliklerine, bu etkinlikler sırasında öğrenene verilen ipuçlarına ve pekiştireçlere bağlı olarak ele alınmaktadır (Gropper, 1983; Gropper, 1987; Akt: Deryakulu, 2000).

Bu iki kuramın öğrenme tanımları arasında gözlenen en önemli fark, öğrenme ürünü ile ilgilidir. Davranışçılar bu ürünü “davranış değişikliği” olarak ele alırken, bilişsel öğrenme kuramlarının odak noktasını “bilgi edinme yolları” ya da “bilgi yapılarındaki değişiklikler” oluşturmaktadır (Geeno, 1980; Akt: Açıkğöz, 1996). Ayrıca, Açıkğöz’ e göre (1996), bilişselciler ve davranışçılar hem çevresel hem de

öğrenenle ilgili içsel süreçlerin öğrenmeyi etkilediği konusunda görüş birliği içindedirler. Ayrıldıkları noktalardan biri, davranışçıların “çevre” ye, bilişselcilerin ise “öğrenen” e ağırlık vermesidir. Bu iki kuram arasındaki bir başka fark ise, öğrenme süreci ile ilgilidir. Bilişselcilere göre öğrenme, davranışçı anlayışın tersine öğrenenin edilgen değil etkin olduğu bir süreçtir. Bilişselciler öğrenenin sanıldığı gibi edilgen olmadığı, bilgiyi kendisine özgü etkin zihinsel süreçlerden geçirdiği görüşündedir.

Erden ve Akman (1995, s.143), bu iki yaklaşım arasındaki temel farklılıkları şöyle özetlemiştir;

1. Davranışçı kuramcılar, davranışa neden olan ve onu izleyen uyarıcıları gözleyerek öğrenmeye açıklık getirmeye çalışmışlardır. Bilişsel kuramcılar ise, uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özellikler ile ilgilenmektedirler.

2. Davranışçı yaklaşıma göre davranış öğrenilir. Bilişsel yaklaşıma göre ise bilgi öğrenilir; bilgide meydana gelen değişim davranışa yansır.

3. Her iki yaklaşımda pekiştirece önem verilir. Davranışçı yaklaşımda pekiştireç davranışı kalıcı hale getirir ve dıştan verilen pekiştireçler öğrenmede önemli rol oynar. Bilişsel kuramcılara göre dıştan verilen pekiştireçler öğrenene yaptığı davranışın doğruluğu konusunda dönüt sağlar. Öğrenmede başarılı olma, belirsizlikten kurtulma gibi içsel pekiştireçler de rol oynar.

4. Her iki yaklaşımda da öğrenenin etkin olması gerekir. Davranışçı yaklaşımda öğrenen, uyarıcılarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak için yani fiziksel olarak etkin olmalıdır. Bilişsel yaklaşımda ise öğrenen, dikkatini kontrol ederek, uyarıcıları seçerek, onları anlamlı hale getirip, kodlayarak yani zihinsel olarak, öğrenme sürecine etkin olarak katılır.

5. Davranışçı kuramcılar, daha kontrollü laboratuvar ortamında, çoğunlukla hayvanlar üzerinde araştırmalar yaparak öğrenmeyi açıklayan genel kuralları bulmaya çalışmışlardır. Bu nedenle genellikle basit davranışların kazandırılması üzerinde durmuşlardır. Bilişsel kuramcılar ise insanların doğal çevre içinde değişik durumlarda nasıl öğrendikleri konusuna ağırlık vermişlerdir. Bilişsel kuramcılar kavram ve ilke öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel yönü ağırlık taşıyan daha karmaşık davranışların öğrenilmesini açıklamaya çalışmışlardır.

Davranışçı kuramların öğrenmeyi kısmen açıkladığı kabul edilmekle beraber, öğrenme hakkında bugün pek çok uzmanın ortaklaşa kabul ettiği gerçek; öğrenmenin uyarıcı–tepki ilişkisinden çok daha karmaşık, bilişsel bir süreç olduğudur (Cullinford, 1990; Akt: Özden, 1997 ).

Yapıcı yaklaşım açısından bakıldığında ise, bilgiler olduğu gibi taşınarak insan zihninde depolanmaz; çünkü insan zihni tüm bilgilerin depolandığı boş bir kap değildir.

Yapıcı yaklaşım tüm öğrenmelerin zihindeki yapılandırma sonucu oluştuğu varsayımı üzerine temellenmektedir. Bu varsayım uyarınca bireyler, yeni bilgileri daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırmaktadırlar (Duffy ve Jonassen, 1991), Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendine maletmeye çalışmaktadır.

Bu yaklaşımında, nesnel bir gerçeklik yoktur. Anlam, bireyin deneyimleri ışığında yine birey tarafından yapılandırılır. Herhangi bir olay ya da olgu ile ilgili birçok anlam ve bakış açısı bulunmaktadır (Duffy ve Jonassen, 1991).

Yapıcı yaklaşımda bilginin, bireyin deneyimleri bağlamında içsel olarak yapılandırıldığına inanılmaktadır. Her bireyin geçmiş deneyimleri, inançları, algıları farklı olduğundan öğrenciler bilgiyi dış dünyadan alıp, olduğu gibi belleklerine transfer etmezler; çevre ile etkileşimlerine ve geçmiş deneyimlerine dayalı olarak kendi anlam ve yorumlarını yaratırlar. Yapıcı öğrenme kişisel anlam katmaya önem verdiği için zaman zaman yeni düşünceleri deneyimlerle ve daha önce öğrenilenlerle ilişkilendirmeye çalışmaktadır. Bu nedenle, yapıcı öğrenme, taklitçi öğrenmeden farklı olarak kavramsal ve stratejik düşünme biçimlerini kullanmaktadır.

Bu bağlamda *yapıcı öğrenmenin temel hedefi*; öğrencilerin kendi düşünce ve yorumlarını geliştirmeleri için onları desteklemektir. Yapıcı yaklaşıma göre, hedef bilgi aktarımı değil, öğrenenin etkili ve verimli düşünmesi, akıl yürütmesi ve sorun çözmesi olmalı, öğretme ve öğrenme çevreleri bu hedefe yönelik olarak oluşturulmalıdır.

Yapıcı öğrenme yaklaşımı, öğretmene birçok sorumluluk yüklemektedir. Hein` e göre (1991), özellikle çocuklar için, öğrenmenin yalnızca zihinde gerçekleşmesi yetmez. Öğretmen çocuklara, zihinlerinin olduğu kadar ellerinin de meşgul olacağı etkinlikler sunmalıdır.

Yapıcı öğrenme yaklaşımı yelpazesinde yer alan öğrenme kuramlarından biri, senaryo tabanlı öğrenme “scenario based learning” dir.

### 1.6.1. Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı

Senaryo tabanlı öğrenme kuramının özünde “yaparak öğrenme” vardır. Campbell, yaparak öğrenmeyi şu şekilde tanımlamaktadır;

Küçükken, anne-babanız size “bisiklet sürmeyi öğrenme” konusunda ders verdi mi? “Ya da “nasıl bisiklet sürülür?” adlı bir kitap okudunuz mu, elbette ki hayır! Belki kaldırımda, belki de boş bir alanda, anne-babanızın sizi cesaretlendirmesiyle başlayan ilk pedal çevirişiniz, denemelerinizle biraz yalpalayarak sürdü ve birkaç düşme sonunda bisiklet sürmeyi öğrendiniz (Campbell ve Monson, 1994, s.9).

Campbell ve Monson (1994), yaparak öğrenmenin doğal bir öğrenme süreci olduğunu ve bir şeyin nasıl yapılacağını öğrenmenin tek yolunun “yapmak” olduğunu vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan, Collins (1994), belli bir yapı içerisinde verilen iyi organize edilmiş bilgilerin kolay öğrenildiğine ve kalıcı olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla beraber, İyi organize edilmemiş, içerikten yoksun bilgilerin öğrenilmesinin zor olduğunu vurgulamakta ve bu şekilde öğrenilenlerin yeni öğrenilen bilgilerin transferine izin vermediğini belirtmektedir. Bu çerçevede, senaryo tabanlı öğrenmenin, öğrenenlere organize edilmiş bilgileri “*öykü formunda bir içerik*” ile sunması, öğrenene ağır sorumlulukları olan bir görev yüklemesi ve ona uzman rolü vererek özgüvenini artırması diğer taraftan, öğrenenin bilgiye gereksinim duyması ve süreç içinde etkin olması nedenleriyle etkili olduğunu vurgulamaktadır.

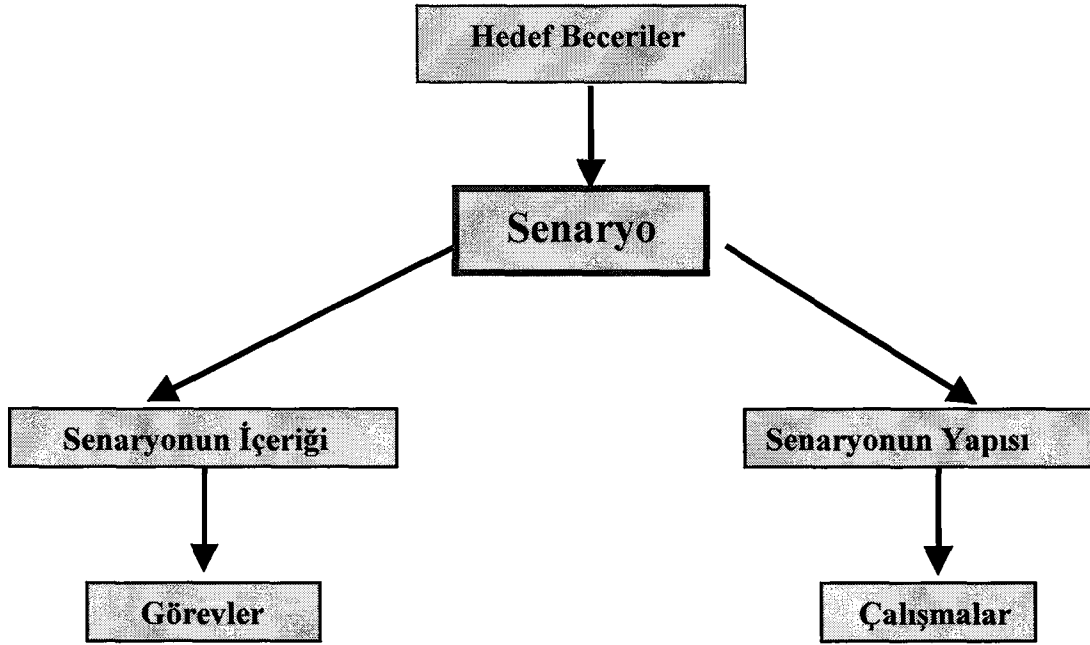
Senaryo tabanlı öğrenme kuramına göre, öğrenen, verilen bir “*senaryo*” içerisinde, “*uzman rolü*” olarak, belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışan etkin konumdaki kişi olmaktadır. Hedef bilgi ve becerilere, öykü formunda hazırlanan içerikle ulaşılmaktadır. Bu kuramın öngördüğü çalışmalarda, öğrencilere, etkili öğrenme çevresi içinde, nasıl birer uzmanmış gibi düşünecekleri öğretilmeye çalışılır ve edindikleri bilgi ve becerilerin, sınıfta yaratılan, gerçekçi ve zararsız ortamlarda pratiğini yapmalarına olanak tanınmaktadır (Mc Person, Bermen ve Joseph, 1996). Örneğin, Amerika’ da Northwestern Üniversitesi, Öğrenme Bilimleri Merkezi’ nde, senaryo tabanlı öğrenme kuramı temelinde Krasnovia’ daki Sivil Savaş hakkında ne yapacağına karar vermeye çalışan, U.S.A. Devlet Başkanına yardım etmek isteyen öğrenciler için bir senaryo hazırlanmıştır. Hazırlanan senaryo, öğrenene başkanın en yetkili asistanı rolünü

vermekte ve Krasnovia adlı ülkede patlak veren iç savaş konusunda başkanın ne yapması gerektiğine dair çözüm yolları ve öneriler sunan bir rapor istemektedir. Raporunda sunulan öneriler tarihsel ve bilimsel olgular, uzmanlar tarafından öne sürülen bilgiler ve birtakım kanıtlar tarafından da desteklenmiş olmalıdır. Dolayısıyla, senaryo ile öğrenenden, birbiriyle çatışan ya da birbirini destekleyen bilgileri toplaması, sonra da topladığı bilgilere dayalı öneriler üretmesi beklenmektedir. Öğrenenin görevini başarıyla sonuçlandırabilmesi için kolay ulaşılabilir ve iyi organize edilmiş bilgilerin bir yapı içinde hazırlanması gerekmektedir (Shank, 1999).

Senaryoya dayalı olarak yapılan çalışmalar, öğrencilerin hedefe yönelik çalışmalarını kapsayan tüm etkinlikleri içermelidir. “Başkan’a Öğüt” adlı senaryo çalışmasında olduğu gibi, istenen raporu tamamlamak, ilgili konularda uzmanların görüşlerini almak, gelecekteki referanslar için bu bilgileri derlemek, stratejileri belirlemek ve kanıtlarla desteklemek için bazı etkinlikler yapılmaktadır. Diğer taraftan, senaryo çalışmaları öğrenme amaçlarıyla çok yakından ilgili olmalıdır. Burada örnek olarak verilen senaryoda öğrenci, senaryo amaçlarının gerektirdiği davranışları yerine getirirken karşıt düşünceleri tartmak ve iddiaları kanıtlarla desteklemek gibi bazı becerilerin pratiğini yapabilmektedir.



Shank, (2000), Senaryo tabanlı öğrenme kuramında bir dersin tasarlanması için aşağıdaki yapıyı geliştirmiştir.



Şekil 2.2.1.1. Senaryo tabanlı öğrenme kuramı temelinde bir dersin yapılandırılması (Shank, 2000).

Örneğin, öğretmenin hedefi, Osmanlı Devleti'nin gerilemeye başlamasının sebepleri ni kavratmak ve böyle problematik bir durumda sorun çözme becerilerini geliştirmek ise, bu hedef doğrultusunda şöyle bir senaryo üretilebilir: “Köprülüler Devri’nde Osmanlı sarayında yaşayan üst düzey bir görevlisin. Bu dönemde devlet, yaptığı savaşların çoğunu kaybetmekte, ekonomik olarak kriz yaşanmakta, halkta huzursuzluklar baş göstermektedir. Padişah, durumun gittikçe kötüye gittiğinin farkındadır ve derhal çözüm önerilerinin getirilmesi için üst düzey yetkilileri görevlendirir. Sen de padişaha devletin sorunlarının sebeplerini ve çözüm önerilerini içeren bir rapor hazırlamakla görevlendirildin. Fakat raporun uzman görüşlerine ve sağlam kanıtlara dayanmalı.” Bu senaryoda öğrencilere verilen görev, bir rapor hazırlamaktır. Öğrencilerin böyle bir rapor hazırlayabilmesi için Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durumu iyi analiz edebilmeleri, siyasal ve sosyo-ekonomik yapıdaki değişimleri anlamak için de kütüphane, konu alanı uzmanları ve internet gibi bilgi kaynaklarına ulaşmaları gerekmektedir. Öğrenciler, kendilerine verilen görevi

tamamlamak için yapacakları bu araştırma sayesinde o dönemin yapısını tanıırken dönemin reformcularının farklı bakış açılarını görmekte, kendilerinin ne gibi çözümler getirilebileceği konusunda düşünmekte ve bu bilgilerini sentezleyerek bir uzman gibi kendi ürünlerini ortaya çıkarmaktadırlar. Bu kuram temelinde öğretmen, tüm etkinliklerin etrafında çevrelendiği tek bilgi kaynağı değil, yalnızca bilgi ve deneyimleriyle öğrencilere yol gösteren bir “proje başkanı”dır.

Bu bilgiler doğrultusunda; Heathcote’ un dramada kullandığı “uzman rolü yaklaşımı”nın, bilgiyi bir yapı içinde sunması, öğrenenlere ağır sorumlulukları olan “uzman rolleri” vermesi ve çözülmesi gereken gerçek bir problem durumu içermesi nedeniyle “senaryo tabanlı öğrenme kuramı” ile benzeştiği hatta örtüştüğü söylenebilir. Diğer taraftan, “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın, bilgiyi senaryo formunda vermekle ve anlamlı öğrenmenin oluşmasına katkıda bulunmakla kalmayıp, öğrenenlerin, kurgusal ortamlarda drama teknikleri yoluyla gerçek yaşantılar geçirmelerine yardımcı olarak senaryo çalışmalarını bir adım ileriye götürdüğünü de vurgulamak gerekir (Şekil 1.2.3.).

### 1.7. Öğretme Kuramları

Bruner’ e (1991; Akt: Coşkun, 1999) göre bir öğretim kuramı, bilgi ve beceriyi kazandırmanın en etkin yolları ile ilgili kuralları saptadığı için yol göstericidir; ölçütleri saptamakta ve bunları gerçekleştirecek koşulları açıklamaktadır.

Diğer taraftan Fidan (1985), ideal bir öğretme kuramının , öğretmenlerin hangi koşullar altında nasıl davranacağını , neden bazı biçimlerde davranması gerektiğini ve davranışların öğrenci üzerindeki etkisinin ne olacağını belirtmesi gerektiğini vurgulayarak, öğretme kuramlarının özelliklerini öğrenme kuramlarının özellikleriyle karşılaştırmaktadır. Ona göre öğrenme kuramları öğrenmenin nasıl olduğuna ilişkin yasaların sistematik organizasyonunu amaçlarken, öğretme kuramlarının durum geliştirici ve kural getirici yönünün ağır bastığını ve bu kuramların açıklanmasının ötesinde ölçütler oluşturduğunu ve öğrenmenin en iyi nasıl geliştirebileceğini araştırdığını belirtmektedir. Reigeluth ise (1983, s.19) her çağdaş öğretim kuramının yeni bilginin en iyi şekilde kazanımı , organizasyonu ve transferini gerçekleştirecek

yolları içermesi gerektiğini belirtirken, (Bruner; Akt: Fidan, 1995), öğretme kuramlarının şu dört ögeyi kapsamaması gerektiğini vurgulamaktadır;

1. Öğrencinin öğrenme işine yönelmesini sağlayacak yaşantıların nasıl kazanılacağını belirtmeli ,
2. Bilginin öğrenci tarafından kolayca alınması için en iyi nasıl yapılaştırılabileceğini belirtmeli ,
3. Öğrenciye kazandırılacakların en etkili sıralamasını göstermeli,
4. Öğretme sürecinde pekiştiricilerin rolünü ve nasıl dağıtılacağını da belirtmelidir.

Öğretme kuramlarının temel amaçları daha etkili, daha verimli ve daha ilgi çekici öğretim yöntemlerinin belirlenebilmesidir. Burada etkililik özelliğiyle bilgilerin bellekte kalış süresinin uzunluğu, daha az unutkanlığın sağlanması ve transfer yapabilme davranışından söz edilmektedir. Daha verimli öğretimde ise daha az zamanda daha çok bilgi ve daha az yanlış yapma söz konusu olmaktadır. İlgi çekicilikte ise öğrenme ve çalışmaya yönelik güdülemenin sağlanması ve sürdürülmesi önem taşımaktadır.

Öğrenme kuramları *betimleyici* iken; öğretme kuramları hem *betimleyici*, hem de *belirleyici* olabilmektedir. Betimleyici (descriptive) bir kuram belli koşullarda durumun ne olacağını yordama olanağı sağlarken; belirleyici (prescriptive) bir kuram ise istenen çıktıyı oluşturmak için ne yapılması gerektiği konusunda farklı öneriler sunmaktadır. Başka bir deyişle, betimleyici kuramlar ilgili iki olgu arasındaki bağlantıyı ortaya koyup sadece var olan durumu saptarken koşullar değiştiğinde yapılması gerekenler konusunda öneriler getirememektedir (Köymen, 1996). Betimleyici öğretme kuramlarına Ausubel'in Anlamlı Öğrenme Kuramı, Bruner'in Buluş Kuramı, Bloom' un Okulda Öğrenme Kuramı ve Glaser'in Temel Öğretme Modeli örnek gösterilebilir. Belirleyici öğretme kuramları arasında da Gagne'nin Bilgi-İşlem Kuramı, Keller'in Güdüsel Tasarım Kuramı, Collins ve Stevens'in Sorgulayıcı Öğretim Kuramı, Landa'nın Aşamalı Buldurma Kuramı, Merrill'in Öğeleri Belirleme Kuramı ve Reigeluth'un Öğretimi Ayrıntılaşma Kuramı gösterilebilir (Babadoğan, 1996; Akt:Coşkun, 1999, s.7).

Birinci grup kuramlar hangi koşulların hangi yöntemlerle nasıl etkileştiklerini gösterir. İkinci gruptakiler ise hedef, yani çıktı merkezlidir. İstenilen hedefler doğrultusunda ve değişik öğretim koşullarındaki optimal öğretim yöntemlerini belirlemektedir (Köymen, 1996).

Reigeluth' a göre (1983), öğretim kuramları olabildiğince kapsamlı olmalı, yani çıktılar üzerinde önemli etkileri olabilecek tüm yöntem değişkenlerini kapsamalıdır. Bu bağlamda Reigeluth ve Merrill (1979). kapsamlı bir öğretim modelinde bulunması gereken; koşul, yöntem ve çıktı değişkenleriyle ilgili birbirlerini tamamlayan iki kuram oluşturmuşlardır.

Mikro Düzeyde Öğeleri Belirleme Kuramı (Component Display Theory; Merrill, Reigeluth, Faust, 1979; Merrill, Richards, Schmidtwood, 1977) ve Makro Düzeyde Ayrıntılama Kuramı (Elaboration Theory; Reigulath. Stein, 1983), öğretim alanında yapılan çalışmalardan önemli iki örneği oluşturmaktadır (Köymen, 1996).

Merrill' in (1973) geliştirmiş olduğu Öğeleri Belirleme Kuramı, sadece bilişsel alanında olmuş ve bu alan içinde sadece mikro düzeyde; bir kavram, işlem ve ilke öğretimini kapsamaktadır. Reigeluth' un (1983) geliştirmiş olduğu Öğetimi Ayrıntılama Kuramı ise, Öğeleri Belirleme Kuramına dayalı olarak, "seçme", "sıralama", "sentezleme" ve "ilişkili bilgilerin sistematik tekrarı" ile ilgili olan makro düzeyde gerçekleştirmektedir.

Kısaca, bu iki kuramın, etkili, verimli, kalıcı ve çekici öğrenmelerin oluşturulması amacıyla, öğretim planı hazırlanırken öğretmene adım adım yol gösterdiği düşünülmektedir. Diğer taraftan "uzman rolü yaklaşımı" temelinde yapılacak öğretimde de, belirlenen hedeflere ulaşmak için drama çalışmasının her aşamasını çok iyi planlamak ve yapılandırmak gerekmektedir. Böylece, bu kuramlarla "uzman rolü yaklaşımı" nın ortak yönleri de açıkça görülmektedir.

Bu iki kuram doğrultusunda, "Uzman rolü yaklaşımı" nın öğretmene yüklediği sorumluluklar şunlardır:

\*İçerik biriminin seçimi (*ne öğreteceğim*),

\*Öğretme işinin sıralanması (*nere-den başlayacağım?, hangi sıra ile öğreteceğim?*),

\*Öğretilecek bilgilerin sentezlenmesi ve tekrarıdır (*bilgileri nasıl sentezleyeceğim?, sistematik tekrarları nerede ve nasıl yapacağım?*).

“Uzman rolü yaklaşımı” temelinde bu kuramlar, bir içerik birimine yönelik olarak “seçme”, “sıralama”, “sentezleme” ve “sistematik tekrarlar yapma” da, öğretmene rehberlik ederek, adım adım yol gösterebilecek özelliktedir denilebilir.

### 1.8. Sorun

Hızla değişen dünyamız, tüm bireyler için, ulusal ve evrensel kültür birikimini tanımayı, bu birikime katkıda bulunmayı, bilgilenmeyi, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirmektedir. Bireylerin bu süreçteki başarıları; ulusal ve evrensel değerler bütününe kendi bilgi, tutum, duygu, düşünce ve beceri alanlarında kazanarak paylaşabilmeleriyle ilişkilidir. Bireyin paylaşım sürecindeki etkililiğini ise, onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirlemektedir (Sever, 1997). Dil, doğrudan doğruya öğrenenin yaşam sürecine bağlıdır ve bu nedenle kendini anlamamanın bir kaynağı haline gelmektedir. Bireyler dünyalarını anlamalarına yardım eden sözcükleri kullanarak okuma ve yazmada ilerledikçe, kendilerinin farkına varmaları da sürekli olarak gelişmektedir (Spring, 1991).

Bununla birlikte, demokrasi ile yönetilen toplumlarda bireylerin toplum sorunları üzerine konuşması, hak olduğu gibi görev de sayılmaktadır. Çağın uygarlığını benimseyen toplumumuzda da konuşma gittikçe önem kazanmaktadır (Gögüs, 1978).

Eğitim sistemimizde, "Türkçe Eğitim Programı" öğrencilerin düşünmesi ve konuşması için onlara fırsat ve cesaret vermekten uzak olarak yapılandırılmıştır. Diğer taraftan, Büyükkurt' un (1993) da belirttiği gibi ülkemizde, okullarda Türkçe dersi programları 1950 yılına dek “yazı dili” nin önemi üzerine odaklanmışken, son yıllarda yazı dilinin önemi kadar, konuşma dilinin de önemli olduğu belirtilmiş fakat gereken önem verilmemiştir.

Bilindiği üzere, ülkemizde son yıllara gelinceye dek, konuşma eğitimine yeterince yer ve önem verilmemiş, anlatım denince akla yalnızca, yazılı anlatım etkinlikleri gelmiştir. Göğüş, (1978) iyi bir konuşma eğitimi yapılmadığından, iyi yazma becerilerine de erişilemediğini belirterek, konuşmanın bireyin toplumsal yaşamındaki önemi nedeniyle, dil öğretimine eğitim programlarında yeterince yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Oysa, okullarımızda yürütülmekte olan Türkçe derslerinde öğrencilere test çözme becerileri kazandırılmaya çalışılırken sözel ve yazınsal anlatım becerileri ikinci plana atılmaktadır. Temel Eğitimin I. Döneminde okuma-yazma öğretimine ağırlık verilmekte. II. Döneme gelindiğinde ise öğrencilerin, sözlü anlatım becerilerinin sığıldığı ve zayıfladığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenciler kuru, tekdüze, yüzeğin ve yaratıcılıktan yoksun sözel ve yazınsal ifadeler kullanmaktadırlar. Sözel anlatımın sığılı ve tekdüzeliğinin bir boyutuyla, sözcük dağarının yoksulluğuna dayandığı söylenebilmektedir. Sözcük dağarı sorunu, 11.11.1996 gününe ait Radikal gazetesinde, "A.B.D.'deki ilkokullarda okutulan anadili eğitimi kitaplarında birbirinden farklı 71.681 sözcük kullanılırken bu rakam, ülkemizdeki Türkçe kitaplarında 7.260' ta kalıyor" sözleriyle yer almaktadır. Ayrıca, Sever' e göre (1997), alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların kullandıkları sözcük sayısı 200' e kadar düşmektedir. Bu noktadan hareketle, "dil" ve "düşünce" arasındaki ilişkiye dayanarak, sözcük dağarı yoksulluğunun, düşünce darlığı sorununu da dile getirdiği söylenebilmektedir. Kuşkusuz düşünce darlığı da sözel anlatım yetersizliğine yol açabilmektedir.

Sözlü anlatım açısından bakıldığında, 1983 yılında MEB Yüksek Danışma Kurulu Başkanlığının hazırladığı raporda şu öneriler göze çarpmaktadır,

Türkçe dersine ayrılmış 10 saatin 2 saati sözlü anlatım ve dramatik etkinlikler olarak işlenmelidir. Bu etkinliklere, Türkçe dersi ile bağlantılı fakat kendine özgü bir ders niteliği kazandırılmalıdır. Okul öncesinde uygulanan "Teatral Eğitim Anlayışı" Temel Eğitimin I. kademesinde de etkin biçimde sürdürülmelidir. Türkçe derslerinin 2 saatinin "Sözlü Anlatım ve Dramatik Faaliyetler" olarak işlenebilmesi için mevcut sınıf öğretmenleri, hizmet içi eğitiminden geçirilerek bu etkinlikleri daha iyi yürütebilecek düzeye getirilmelidir (MEB 1983, s.1-3).

Diğer taraftan, raporda belirtilen hedeflerin, uygulamaya geçirilmesi konusunda sıkıntılarının olduğu görülmektedir. Bununla beraber, ülkemizde dil öğretimi Temel Eğitim kurumlarından başlanarak üniversite eğitimi sonuna kadar sürdürülmekte fakat etkin bir dil eğitiminden söz edilememektedir. Oysa, yöntem olarak dramanın kullanılmasıyla, öğrencilerin, yaşam ve kurgusal olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kavramalarına ve elde ettikleri bilgileri tartışmalarına olanak sağlanabilir. Ayrıca, dramada başlayan ve gelişen bu, iletişim-etkileşimin gerçek yaşama da aktarılması söz konusudur (Sever, 1991).

Başta İngiltere ve Amerika olmak üzere birçok ülkede, özellikle anadil eğitiminde uzun yıllardır etkin olarak kullanılan drama yönteminin ülkemizde de en kısa zamanda işe koşulması kaçınılmazdır.

Bu gerekçelerle drama, M.E.B. tarafından seçmeli ders olarak 1998 yılında Temel Eğitim programına konulmuştur. Fakat öğretmenlerin bu konuda yeterli alt yapıya sahip olmamaları, öğretmen kılavuzu vb. materyallerin yetersiz sayı ve nitelikte olması, dersin amacının ve öneminin açık olarak duyurulmayışı gibi nedenlerden, drama hemen hemen hiçbir okulda uygulanmamakta, okullarda "drama" adına yapılan çalışmalar "oyun" ve "dramatizasyon" un ötesine geçememektedir. Bununla birlikte, "drama" nın çok geniş bir alan olduğu ve birçok yaklaşımı içerdiği gerçeğinden yola çıkılarak, okullarda drama adına yapılan çalışmaların belli bir yaklaşım temelinde yürütülmediği de açıkça görülmektedir. Ayrıca, içerik öğretiminde "yöntem" olarak dramanın kullanımı yine belli bir öğrenme kuramına dayandırılmaksızın yapılmaktadır.

Tüm bu sorunlar çerçevesinde, Türkçe öğretiminde, öğrencilere sözlü anlatım becerilerinin kazandırılması konusunda drama yaklaşımlarının araştırılarak, uygun bir yaklaşımın seçimine gereksinim duyulmuştur. Diğer taraftan, "eğitimde drama" alanında yapılan çalışmaların istenilen hedeflere ulaşabilmesi için uygun "öğrenme-öğretme" kuramlarına dayandırılması da gerekmektedir. Bu nedenlerle, böyle bir araştırma yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

### 1.9. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın genel amacı, Temel Eğitim Türkçe öğretiminde, dramanın yöntem olarak kullanılması durumunda uygulamalara ışık tutabilecek uygun bir drama yaklaşımı ile, bu yaklaşıma temel oluşturabilecek bir öğrenme kuramı arasındaki ilişkileri araştırmaktır.

Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur,

1- Eğitimde drama konusuyla ilgili alan yazın taraması yapılarak, drama yaklaşımlarından birisi olan, Dorothy Heathcote' un "Uzman Rolü Yaklaşımı"nın tanıtılması.

2- Drama ve öğrenme ilişkisi bağlamında, Öğrenme kuramlarına ilişkin alan yazının taranarak, "Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı" ve "Uzman Rolü Yaklaşımı" arasındaki ilişkinin incelenmesi (Şekil-1.2.3.).

3- Dorothy Heathcote' un, "Uzman Rolü Yaklaşımı" temelinde yaptığı çalışmalardan oluşan video-kaset arşivi incelenerek, Türkçe öğretimi için uygun görülen kasetlerin seçilip, uygulayıcının ve öğrencilerin kullandıkları sözel dil becerileri açısından, analizinin yapılması,

4- Alan yazın taraması ve video-analizi sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, Temel Eğitimin ikinci aşamasında Türkçe dersi, sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik drama ders planı örneklerinin hazırlanması.

### 1.10. Araştırmanın Önemi

Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. İnsanlığın kültür birikimini, kültür dokusunu aktaran en önemli araçtır. Bir ulusun bireylerini kaynaştıran duygu ve düşünce bağıdır. Bireyin, düşünce ve duygu yapısını oluşturan, düzenleyen ve biçimlendiren de dildir (Sever, 1997).



Davis (1998), İngiltere’ de ulusal eğitim programlarında, dramanın İngilizce derslerinde kullanımının zorunlu olduğunu, ancak bu zorunluluğun diğer dersler için geçerli olmadığını belirtmektedir. Howell (1993), da yaratıcı dramanın İngiltere’ de bir yöntem olarak anadil öğretiminin “konuşma ve yazma” alanlarında uzun yıllardır etkin olarak kullanıldığını açıklamaktadır. Yine benzer bir ifadeyle, Çebi (1996), dil öğretiminin dinleme ve konuşmanın yanısıra, okuma ve yazmayı da içerdiğini belirterek, dramanın bir yöntem olarak dinleme ve konuşma ile doğrudan; okuma ve yazma ile dolaylı bir ilişki içerisinde bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırma, dil öğretiminde dramanın yöntem olarak kullanılması ve bu alanda bir örnek oluşturması açısından önemlidir.

Diğer taraftan, dil eğitiminin en önemli öğelerinden birisi sözlü anlatımdır. Falih Rıfkı Atay (Akt: Görür, 1978) “Kültür Açlığı” adlı bir yazısında, düşündüğü ve duyduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmenin ne bir meslek. ne bir sanat olmadığını savunarak, sözlü anlatımın ortaöğretimden geçen her vatandaşın kazanması gereken ve kazanabileceği bir özellik olduğunu dile getirmektedir. Oysa, ülkemizde Türkçe derslerinin öğretiminde yeni yöntem ve teknikler üzerine yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olmasının yanısıra işevuruk olmadığı da söylenebilir. Yine bu çalışma. dramanın sözlü anlatımda kullanılması konusuna odaklanması nedeniyle önemlidir.

Araştırmanın, ülkemizde çok az bilinen Dorothy Heathcote’ un “Uzman Rolü Yaklaşımı” nın tanıtılması ve uygulama örneklerinin sunulması açısından alandaki büyük bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Ayrıca, “Uzman Rolü Yaklaşımı” nın öğrenme-öğretme kuramları açısından irdelenmesi, alanda yapılacak kuramsal çalışmalara öncülük etmesi açısından oldukça büyük bir önem taşımaktadır.

Bir de, araştırmanın Temel Eğitim II. döneminde Türkçe derslerinde sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, drama yöntemi ile yapılacak deneysel çalışmalara kuramsal temel oluşturması nedeniyle de ayrı bir önemi vardır.

### 1.11. Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlıdan hareket edilmiştir;

1. Seçilen video kasetler tüm ögeleriyle, Dorothy Heathcote' un "Uzman Rolü Yaklaşımı" nı temsil etmektedir.

### 1.12. Sınırlılıklar

Bu araştırmada aşağıdaki sınırlılıklardan hareket edilmiştir;

1. Araştırma, Türkçe ğretiminde Temel Eğitimin ikinci aşaması ile (4-5. sınıflar) sınırlıdır.
2. Araştırma, Türkçe ğretiminin etkinlik alanlarından "sözlü anlatım becerileri" ile sınırlıdır.
3. Araştırma sözlü anlatımın, söyleyiş (articulation), anlamlandırma (semantics) ve bürünsel (suprasegmental) zelliklerini kapsamamaktadır.
4. Araştırma, sözlü anlatımın yalnızca "bilgi verme", "soru sorma", "tahmin etme", "açıklama" etkinlikleri ile sınırlıdır.
5. Araştırma "eğitimde Drama" da "Dorothy Heathcote' un Uzman Rolü Yaklaşımı" ile sınırlıdır

### 1.13. Tanımlar

**Drama:** Tasarımların eyleme dönüşebildiği insansal gelişme. İngiliz araştırmacı Kenneth Tynan, 1957 yılında yazdığı "Declaration" isimli kitabında dramayı şöyle açıklıyor: "Drama düşüncelerden sözcüklerden ve jestlerden oluşan insan yaşamına ait durumlardır. İçten veya dıştan gelen dürtülerle birbirini geliştiren, devamlılık gösteren

olaylar zinciridir" ( San ve Levent yönlendirmesinde çalışan 1989-90 Öğretim Yılı Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencileri ).

**Uzman Rolü (Mantle of The Expert) Yaklaşımı:** Eğitimde dramada, Öğrenenlerin, yaptıkları işe, araştırdıkları soruna birer uzman olarak bakmalarını, dramaya uzman rolü alarak katılmalarını sağlayan yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenenler, araştırdıkları soruna "özel gözlerle" bakarlar. Hedef ciddi bir biçimde ortaya koyulur ve öğrenenler birer profesyonelmış gibi sorumluluk alırlar. Örneğin, 6 yaşındaki bir çocuk, okyanusların derinliklerindeki tarihi eserler hakkında araştırma yapan bir "arkeolog" olarak çalışabilir (Morgan ve Saxton, 1995).



## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konu ile ilgili olarak yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında “eğitimde drama” alanında yapılan araştırmalara bakıldığında, çalışmaların, herhangi bir içerik birimi öğretimi üzerine yoğunlaştığı ve eğitimde drama alanında farklı yaklaşımların tanıtıldığı görülmektedir.

Goldstein’ in (1985) te yaptığı araştırmada, Dramada Dorothy Heathcote Yaklaşımı’ nın, moral eğitime etkisi incelenmiştir. Araştırma örnekleme, seçkisiz örneklem yoluyla, 11. sınıfta bulunan 86 öğrenci alınmış ve araştırmanın I. grubunda drama yoluyla sosyo-moral çatışmalar üzerinde çalışılmış, sosyo-moral çatışmalar konusunda grup tartışmaları yürütülmüş, ikinci grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma dokuz hafta boyunca sürdürülmüştür ve toplam 10 oturum yapılmıştır. Ölçme aracı olarak, “sosyo-moral yansıtma ölçümü” ölçeği ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. Ön-test, son-test toplam puanların analizleri sonucunda, Dorothy Heathcote’ un drama yaklaşımının 11. sınıf düzeyinde, sosyo-moral usavurma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Altıncı sınıf matematik öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini araştıran Saab (1988), deney grubunda sekiz hafta boyunca dersleri yaratıcı drama yöntemi ile işlerken, kontrol grubunda ders kitabına bağlı olarak işlemiştir. Öğrencilerin matematik başarı puanlarını belirlemek için “temel beceriler testi”; derse karşı tutumlarını belirlemek için “matematiğe karşı tutum ölçeği” ve yaratıcılık düzeylerini belirlemek için, “yetenek anlama grup envanteri” öntest-son-test puanları ko-varyans tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda drama etkinlikleri başarı üzerinde anlamlı bir etki oluştururken, tutum ve yaratıcılık düzeyinde anlamlı bir fark

bulunamamıştır. Ancak deney grubundaki kızların, deney grubundaki erkeklere oranla daha yaratıcı oldukları ortaya çıkmıştır.

Kamen (1992), öğrencilerin, Fen Bilgisi dersine ait kavramlara ilişkin kavrayışlarını artırmada pantomim, doğaçlama, rol oynama, dramatize etme etkinliklerinin kullanıldığı yaratıcı drama yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırma kapsamına öğrenci ve öğretmenler alınmıştır. Araştırmada, akademik başarı testi, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak veri toplanmıştır. Akademik başarı testi sonucunda öğrencilerin başarılarının arttığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda, yaratıcı drama yöntemi ile konunun daha iyi anlaşıldığı, güdülenmenin arttığı ve fen öğretiminin ilginç hale geldiği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler yaratıcı drama etkinliklerinin iyi düzenlenmesi ve eğitimsel değerinin en üst düzeye çıkarılması gerektiğini belirtirken, alan ve zaman sınırlılığının yaratıcı drama yönteminin kullanımı için engel oluşturduğunu da belirtmişlerdir.

Flenoy (1992), başarı düzeyleri düşük olan ilkökul 1. Sınıf öğrencileri üzerinde yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Çalışma üç ay sürmüştür. Çalışmada okuma ve yazma becerileri ile ilgili problemlerin sıralandığı gözlem formları ve öğretmen görüşleri ile veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda drama yönteminin öğrencilerin iletişim becerilerini “ve bilgi düzeylerini geliştirdiği, okuma- yazma çalışmalarında öğrencileri daha istekli kıldığı ortaya konmuştur.

Kaaland–Wells’ in (1993) yaptığı araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramayı (dramatik oyun, doğaçlama, pantomim, kukla, öykü oluşturma, dramatizasyon) bir yöntem olarak kullanıp kullanmadıkları ve yönteme ilişkin algılarını belirlemektir. İki yüz yirmi dört ilkökul öğretmeni üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenin yaratıcı dramayla ilgili bilgileri kullanıp kullanmadığı, öğretmenin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili bir eğitim alıp almadığı, yaratıcı drama ve yaratıcı dramanın etkililiğine inancı arasındaki ilişki  $x^2$  ile test edilmiştir. sonuçlar, yaratıcı drama eğitimi almış öğretmenlerin program sunuşunda, yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda; öğretmenlerin yaratıcı drama ile ilgili olarak aldıkları eğitimlerle, yaratıcı dramada kullandıkları teknikler arasında bir ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan, öğretmenlerin yaratıcı dramayı kullanmada, tiyatro

deneyimine gereksinim duymadıklarını belirttikleri de elde edilen bulgular arasında görülmektedir.

Farris ve Parke'nin (1993) araştırması dramanın dil gelişimi ve edebiyata katkısını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 6. Sınıfta okuyan ve drama çalışmalarına alınan 18 öğrenci içinden seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 5 öğrenciden, üç hafta boyunca yazılı ve sözlü olarak alınan görüşler, onlarla ilgili tutulan gözlem kayıtları ve drama liderinin görüşleri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri yanısıra özgüven, benlik algısı, kendini gerçekleştirme, empati, yardımseverlik gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında yaratıcı dramının önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Papacosta (1994), Dorothy Heathcote' un geliştirdiği "öğretmenin role girmesi" tekniğinin, drama öğretmenleri tarafından nasıl kullanıldığı, tekniğin avantajları ve sınırlılıkları konusunda öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurarak, tarama modelinde betimsel bir araştırma yapmıştır. sonuç olarak, öğretmenlerin bu tekniği drama çalışmalarının neresinde, ne zaman ve nasıl kullanacakları konusunda yeterince bilgili ve deneyimli olmadıkları görüşü elde edilmiştir.

Muir (1994), yaptığı araştırmada, Bertolt Brecht' in çalışmalarının kritik noktalarına, modern çağda tiyatronun işlevlerine, tiyatrodaki oyun ve seyirciye bakış açısına, diğer taraftan, Dorothy Heathcote' un çalışmalarındaki kritik noktalara, eğitimde drama konusundaki görüşlerine açıklık getirmeye çalışmış ve Brecht ile Heathcote' in çalışmalarını, benzerlikleri ve farklılıkları açısından karşılaştırmıştır.

## **2.2. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Üstündağ (1988), yaptığı çalışmada ilkökulda dramatizasyon ağırlıklı yöntemin, takrir ağırlıklı yöntemle göre etkililiğini araştırmıştır. Araştırma 2. Sınıf, Çevremizde Sonbahar ünitesi boyunca, 84 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda dramatizasyon ağırlıklı yöntem; kontrol grubunda ise takrir yöntemi kullanılmıştır. Öntest-sontest sonuçları doğrultusunda, dramatizasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Gönen ve Dalkılıç (1988) Anaokuluna giden 60-72 aylık çocuklara destekleyici olarak uygulanan drama programının çocukların dil gelişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırma öntest-sontest uygulama deseniyle yürütülmüştür. Öntest olarak Peabody Resim Sözcük Testi (PPVT) uygulanmıştır. Araştırma süresi olan 13 hafta sonunda deney grubunun sontest ortalamalarının kontrol grubu sontest ortalamalarından yüksek olması uygulanan drama programının olumlu yönde etkili olduğunu göstermiştir.

Aynal, (1989) tarafından yapılan araştırmada ilkokul 3. Sınıf İngilizce dersinde saatler, emir cümleleri ve isimlerle ilgili konuların öğretilmesinde, öğrenci başarısına etkisi açısından dramatizasyon ağırlıklı yöntem ile takrir ağırlıklı yöntem arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmıştır. Sonuçta, dramatizasyon ağırlıklı yöntemin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Ömeroğlu (1990) Anaokullarına giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırma 80 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Öntest olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin sözel A formu, sontest olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin sözel B formu uygulanmıştır. Sonuçta yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu görülmüştür.

Çebi (1996), Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi adlı Doktora Tezinde imgesel dil ile yaratıcı drama arasında kuramsal açıdan ne tür bir ilişki olduğunu ve öğretim amaçlı drama çalışmalarıyla imgesel dil becerisinin nasıl geliştirilebileceğini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemi, lise mezunu olup üniversiteye hazırlanan ya da üniversite öğrencisi olan 6 ila 18 kişi arasında değişen beş gruptan oluşmuştur. Araştırma beş ayrı uygulamayı içermektedir. Uygulamalar sonucunda yaratıcı drama yönteminin imgesel dil becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Ay (1997), 'Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı' konulu yüksek lisans tezinde, yabancı dil öğretiminde drama nedir ve sınıf içinde etkili olarak nasıl uygulanır sorularına yanıt aramıştır. Tarama modelinde betimsel olarak yapılan araştırmada İngilizce dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanımına ilişkin

örnekler vermiş ve bu örneklerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki yeri incelemiştir.

Üstündağ (1997), yaptığı araştırmada, ilköğretim sekizinci sınıfında okutulmakta olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde yer alan “Hürriyetçi Demokrasimizde Temel Hak ve Ödevlerimiz” ünitesinin öğretiminde, yaratıcı dramının öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısım’ a devam eden 58 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuyla yaratıcı drama, kontrol grubuyla ise geleneksel yöntem ile yürütülen çalışmalar sonucunda, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri ve derse yönelik tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sağlam (1997), Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitiminde Drama Kullanımı adlı Doktora Tezinde dramının eğitimde bir yöntem olarak kullanımı ve bir sanat alanı olması konusunda genel bir perspektif çizmiştir.

Öztürk (1998), yaptığı araştırmada, Tiyatro dersinin, öğretmen adaylarının sözel iletişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada, “Bir Deney ve Bir Kontrol Gruplu Ön ve Son-Test Modeli” kullanılmıştır. Araştırma, 1996-1997 Öğretim yılının iki dönemini kapsayacak şekilde, Anadolu Üniversitesi, eğitim Fakültesi “Tiyatro” derslerinde yürütülmüştür. Veriler, sözel iletişim becerilerinin sınanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu yardımıyla toplanmıştır. Bu ölçme aracı deney ve kontrol gruplarına ön-test, son-test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda, sesletim, anlamlandırma, bürünsel, sözel olmayan iletişimden yararlanma olarak dört ana başlıkta toplanabilen sözel iletişim becerilerinin yaratıcı dramadan yararlanılarak işlenen tiyatro dersine katılan deney grubu ile geleneksel olarak işlenen tiyatro dersine katılan kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır.

Koç (1999), Dramanın, sosyal Bilgiler dersinde bir yöntem olarak öğrenmeye etkisini incelemiştir. Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları ile drama yöntemi arasında ilişki kurmuş, yöntem olarak yaratıcı dramının kullanımını açıklamıştır.



Kısaca, yabancı alan yazına bakıldığında, dramanın içerik öğretiminde bir “yöntem” olarak kullanımına ve dramada Dorothy Heathcote’ un yaklaşımına ilişkin pek çok araştırmanın yapıldığı söylenebilirken, ülkemizde eğitimde drama alanında yapılan araştırmalarda, farklı yaklaşımların kullanımına rastlanamamıştır. Bu araştırmada ise, Temel Eğitim ikinci aşama düzeyinde, Türkçe öğretimi programı çerçevesinde, sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, eğitimde bir yöntem olarak drama ve Dorothy Heathcote’ un geliştirdiği uzman Rolü Yaklaşımının kullanımı tanıtılmış, öğrenme-öğretme kuramları temelinde, senaryo Tabanlı öğrenme Kuramı ve Dorothy Heathcote’ un Uzman rolü Yaklaşımı arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırmanın işlevsel olması amacıyla da bu hedef doğrultusunda drama ders planları sunulmuştur.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Davis' e (1999) göre, eğitimde drama alanındaki araştırmalar iki temel alana dayandırılmaktadır; Bunlar; drama alanındaki yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme kuramlarıdır. Öğretilecek alana ilişkin uygun yaklaşımın seçimi ile uygun kuramsal çerçevenin belirlenmesi drama çalışmalarına, uygulamada kolaylık sağlamanın yanında bilimsel nitelik de kazandırmaktadır. Bu gerekçelerle, çalışmada drama yaklaşımlarından Heathcote' un "Uzman Rolü Yaklaşımı", öğrenme kuramlarında. "Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı", ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Yapılan araştırma betimsel tarama modeli niteliğindedir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da hala varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan ona uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar. 1994).

Bu çalışmada, öncelikle eğitimde drama ile ilgili alan yazın taraması yapılarak. Dorothy Heathcote' un "Uzman Rolü Yaklaşımı" tanıtılmış, drama ve öğrenme ilişkisi temelinde, Öğrenme-öğretme kuramlarına ilişkin alan yazın taranarak, "Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı" ve "Uzman Rolü Yaklaşımı" arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Diğer taraftan, Dorothy Heathcote' un, "Uzman Rolü Yaklaşımı" temelinde yaptığı çalışmalardan oluşan video-kaset arşivi incelenerek, Türkçe öğretimi için uygun görülen kasetlerin seçilip, uygulayıcının ve öğrencilerin kullandıkları sözel dil becerileri açısından, analizi yapılmıştır. Ayrıca, alan yazın taraması ve video-analizi sonucunda

elde edilen bulgular çerçevesinde, Temel Eğitimin ikinci aşamasında Türkçe dersi, sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik drama ders planı örnekleri hazırlanmıştır.

“Nitel araştırmalarda, doğrudan gözlemin ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda görsel materyaller ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir” (Yıldırım ve Şimşek,1999) görüşünden yola çıkarak araştırmada, veri toplama yöntemlerinden “doküman incelemesi” kullanılmıştır.

Video kaset analizinin, araştırmacılara, yüz ve beden ifadelerini, mimikleri gözlemlenme konusunda oldukça faydalı olduğu söylenebilir. Öte yandan, araştırmacıya, tekrar tekrar izleyebilme olanağı da sunar. Diğer bir yararı da, kayıtların kalıcı olması ve diğer araştırmacıların da izlemesine olanak tanınmasıdır. Ayrıca, araştırmacının neyi gözlemlediği konusunda detaylar ve spesifik bilgiler elde etmesini de sağlar (Plowman, 2000).

### 3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada, “uzman Rolü” yaklaşımı ile Temel Eğitim ikinci aşamasında, sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi konusunda yerli ve yabancı alan yazın taranmış, Dorothy Heathcote’ un İngiltere’ de alt sosyo-ekonomik düzeyde, 10-11 yaş grubu 26 çocukla, “Uzman Rolü Yaklaşımı” nı kullanarak yaptığı, 1400-1800’ lerde İngiltere’ de yaşamış olan Tudor ve Stuart’ lar dönemine ilişkin drama çalışmasının video kasetleri izlenerek hem liderin (Dorothy Heathcote), hem de öğrencilerin kullandıkları sözlü anlatım becerileri analiz edilmiştir.

Video analiz yapılırken, “bağlam ya da ortama ilişkin kodlar”, “durumların tanımlanmasına ilişkin kodlar”, “olay kodları”, “süreç kodları”, “etkinlik kodları”, “strateji kodları” ve “kişilerin bakış açılarına ilişkin kodlamalar” kategorilerinden, araştırmanın amacına uygun olarak, “etkinlik kodları” ve “strateji kodları” (Bogdan ve Biklen, 1992), temel alınmış, içeriği satır satır kodlama (Strauss ve Corbin, 1990) tekniği izlenmiştir.

Etkinlik kodları belirlenirken, Baldwin ve Hendy (1996; Akt: O’ Neill, Lambert, Linnell, Wood, 1976) nin belirlediği kategori dikkate alınmıştır. Bu kategoriye göre,

drama yöntemi ile şu dil becerileri sıklıkla kullanılmaktadır; açıklama, tahmin etme, tartışma, karar verme, soru sorma.

**Tablo-3.1. Video Analizinde Kullanılan Kodlamalar**

Uygulayıcının kullandığı strateji ve etkinlik kodları;		Katılımcıların kullandıkları strateji ve etkinlik kodları;	
Strateji kodları	Etkinlik kodları	Strateji Kodları	Etkinlik kodları
Role girerek (Teacher in role)	Rol dışında (Teacher out role)	Role girerek (Children in role)	Rol dışında (Children out role)
	*soru sorma		*soru sorma
	*açıklama yapma		*açıklama yapma
	*bilgi verme		*tartışma
			*tahmin etme

Uzman Rolü Yaklaşımı temelinde hazırlanan drama ders planları ise, Dorothy Heathcote' un öğrencisi olan ve uzun yıllardır, İngiltere' de, University of Central England' da "Eğitimde Dramada Dorothy Heathcote ve Uzman Rolü Yaklaşımı" konusunda ders veren Eileen Pennington' ın görüşüne sunulmuş, alınan dönütler sonucunda planların, temel alınan yaklaşıma uygun olması doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

### 3.3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Dorothy Heathcote' un İngiltere' de alt sosyo-ekonomik düzeyde bir okulda 10-11 yaş grubu 26 çocukla, "Uzman Rolü Yaklaşımı" nı kullanarak yaptığı 90 dk' lık drama çalışmasını içeren iki video kaset, birkaç kez izlenmiştir. Kasetler izlendikten sonra metin yazılı hale getirilmiş ve kodlamalar oluşturulmuş daha sonra, kasetler tekrar izlenerek hem yazılı metin hem de kodlar tekrar kontrol edilmiştir.

Metin, bütün olarak incelendikten sonra uygulayıcı ve öğrencilerin kullandıkları sözel dil becerileri açısından satır satır analiz edilmiş, kodların yüzde (%) ve frekanslarına (f) bakılarak elde edilen bulgularla yorumlamaya gidilmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, Dorothy Heathcote' un, İngiltere' de, alt sosyo-ekonomik düzeyden 10-11 yaş grubu çocuklarla, "Uzman Rolü Yaklaşımı" nı kullanarak yaptığı 90' lık drama dersinin video kasetlerinin analizlerinden elde edilen ve "rol içinde" ya da "rol dışında" olma kategorileri açısından sınıflanan hem uygulayıcının hem de öğrencilerin kullandıkları dil becerilerinin frekans ve yüzdelerine bakılarak yapılan yorumları yer almaktadır.

#### 4.1.Ugulayıcının Kullandığı Sözel Dil Becerileri ile İlgili Bulgular

Tablo-4.1.1.

##### Ugulayıcının Kullandığı Sözel Dil Becerilerinin Dağılımı.

Etkinlik kodları	Strateji kodları	frekans	Strateji kodları içindeki yüzdeler	Toplam yüzdeler
Soru sorma	Rol içinde	18	90.00	40.81
	Rol dışında	2	10.00	
Bilgi Verme	Rol içinde	10	83.33	24.49
	Rol dışında	2	16.67	
Açıklama	Rol içinde	13	76.47	34.69
Yapma	Rol dışında	4	23.53	
<b>Toplam</b>	-	<b>49</b>	-	<b>100.0</b>

Tablo-4.1.1' de görüldüğü üzere, Dorothy Heathcote' un, "Uzman Rolü Yaklaşımı" temelinde gerçekleştirdiği 90' lık drama dersinde, soru sorma etkinliği % 40.81 ile toplam yüzdeler dilimin yaklaşık olarak üçte birini oluşturmaktadır. Yalnızca soru sorma etkinliğinin strateji kodları içinde dağılımına bakıldığında ise, % 90.00 ile çoğunlukla, rol içinde soru sorma etkinliğinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Diğer taraftan, rol dışında uygulayıcının soru sorma etkinliğine % 10.00 oranında yer verildiği görülmüştür.

"Bilgi verme" etkinliği açısından bakıldığında, Tablo-4.1.1' de genel yüzdeler içinde, %24.49 oranında yer verildiği, strateji kodları açısından bakıldığında, "bilgi verme" etkinliğinin, % 83.33 oranında rol içinde, % 16.67 oranında ise rol dışında gerçekleştirildiği görülmüştür. Yine Tablo-4.1.1 incelendiğinde uygulayıcının kullandığı "açıklama yapma" etkinliğinin, genel yüzdelerin % 34.69' unu oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, strateji kodları açısından incelendiğinde ise, "açıklama yapma" etkinliğinin, 76.47 ile en çok rol içinde yapıldığı gözlenmiştir. Rol dışında ise, % 23.53 oranında gerçekleştirildiği görülmüştür.

## 4.2. Öğrencilerin Kullandıkları Sözel Dil Becerileri İle İlgili Bulgular

Tablo-4.1.2.

### Öğrencilerin Kullandıkları Sözel Dil Becerilerinin Dağılımı

Etkinlik kodları	Strateji kodları	frekans	Strateji kodları içindeki yüzdeler	Toplam yüzdeler
Soru sorma	Rol içinde	6	75.00	22.22
	Rol dışında	2	25.00	
Açıklama yapma	Rol içinde	4	100	11.11
	Rol dışında	0	0	
Tahmin etme	Rol içinde	20	100	55.55
	Rol dışında	0	0	
Tartışma	Rol içinde	5	100	11.11
	Rol dışında	0	0	
<b>Toplam</b>	-	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo-4.1.2. incelendiğinde, öğrencilerin genel yüzdeler içinde, % 22.22 oranında “soru sorma” etkinliğini kullandıkları, strateji kodları açısından bakıldığında ise, “soru sorma” etkinliğini % 75.00 oranında rol içinde, % 25.00 oranında ise rol dışında kullandıkları görülmektedir.

“Açıklama yapma” etkinliği açısından incelendiğinde ise bu etkinliğin, Tablo-4.1.2. de, genel yüzdeliğin, % 11.11’ ini oluşturduğu, bu oranın strateji kodları açısından bakıldığında, % 100 oranında rol içinde gerçekleştiği görülmektedir. Rol dışında, açıklama yapma etkinliği kullanılmamıştır.



“Tahmin etme” etkinliğinin ise, Tablo-4.1.2. de genel yüzdeliğin, % 55.55’ ini oluşturduğu görülmektedir. Yine aynı etkinliğin, strateji kodları açısından incelendiğinde, % 100 oranla, sadece rol içinde kullanıldığı göze çarpmaktadır. Tablo-4.1.2.’ ye bakıldığında, çocukların, en sık kullandıkları dil etkinliğinin “tahmin etme” olduğu görülmektedir. Uzman Rolü Yaklaşımında, ocuklar sürekli düşünme ve akıl yürütme gereksinimi duyarlar.

“Tartışma” etkinliği açısından incelendiğinde ise, bu etkinliğin, genel yüzdelik içinde, % 11.11 oranında kullanıldığı, aynı etkinliğin strateji kodları içinde ise, % 100 oranında rol içinde gerçekleştiği görülmektedir. Rol dışında, tartışma etkinliğine ver verilmediği görülmektedir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bulgular doğrultusunda, “Uzman Rolü Yaklaşımı” temelinde yapılan drama çalışmalarında, “soru sorma” etkinliğine sıklıkla yer verildiği söylenebilir. Heathcote, öğretmenin drama ile öğretimde, “seçme”, “odaklama” “süreci yapıcı hale getirme” “uygun dili kullanma” becerilerinin yanısıra; öğrencilerin, görünenin arkasındaki “gerçek anlam”ı bulmalarını sağlayacak sorular sorma becerilerine de sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Morgan and Saxton,1995).

Bulgular incelendiğinde, bilgi verme etkinliğinin çoğunlukla, rol içinde yapıldığı görülmektedir. Heathcote, öğretmenin çocuklarla birer meslektaş olarak bilgi vermesinin etkililiğini savunmaktadır (Pennington, 1998). Uygulayıcı, rol dışında, bilgi verme etkinliğini az miktarda kullanmıştır. Örneğin, çalışmanın belli bir aşamasında, öğrencilere bir öykü okuyacağını, onu çok iyi dinleyerek duyduklarını kafalarında canlandırmaya çalışmalarını söylemiştir. Öğrencilerin bunu yapmakta zorlandıklarını görünce, “Bunu bir tarihçi olarak yapmak zorundasınız. Çünkü, daha sonra bu bilgileri hatırlamanız kolaylaşacaktır. Buna hafızadan görsel geri çağırma (visual recall) denir” biçiminde bilgi vermiştir. Yine benzer bir biçimde, açıklama yapma etkinliğinin de büyük bir sıklıkla rol içinde yapıldığı görülmektedir. Bu, Heathcote’ un Dramada “öğretmen, gerekli açıklamaları bir öğretmen olarak değil sadece role girerek yapmalıdır” (Pennington, 1998) görüşünü destekler niteliktedir. Diğer taraftan bulgular, öğrencilerin soru sorma etkinliğini en fazla rol içinde yaptıklarını göstermektedir. Bu, temel alınan yaklaşımda, uzman rolünde olan çocukların sıklıkla araştırdıkları konuyla ilgili, birer uzman olarak soru sordukları gerçeği ile bağdaşmaktadır.

Analiz edilen çalışmada en fazla dikkat çeken nokta, uygulayıcının sıklıkla, “görünenin arkasındaki gerçek anlamı bulmaya çalışın”. Ya da “Bu ne anlama gelebilir?” sorularını sormasının, öğrencileri tahmin etme etkinliğine yönelttiği

söylenbilir. Diğer taraftan, uygulayıcının sürekli, “riske atın”, “tahmin edin” gibi sözler kullanması, öğrencileri bu etkinliği gerçekleştirmek için yüreklendirdiği söylenebilir.

Açıklama yapma etkinliği de çocukların girdikleri role ve ilgilendikleri probleme ilişkin olarak yalnızca rol içinde yapılmıştır. Bu bulgular, Uzman Rolü Yaklaşımında çocukların birer uzman olarak drama çalışması boyunca, tüm ilgilerini araştırdıkları konuya verdiklerini gösterebilir.

Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yalnızca rol içinde “tartışma” etkinliğini kullanmasının, Uzman Rolü Yaklaşımında öğrencilerin sıklıkla, grup etkileşimine girme, görüş alış verişinde bulunma ve ortak bir karara varma gereksinimi duyduklarını gösterdiği söylenebilir. Diğer taraftan bu etkinliğin yalnızca “rol içinde” yapılmasının, öğrencilerin üzerinde çalıştıkları sorun ve içerikten uzaklaşmamları ve sözel dili kullanırken, rol içinde olmanın verdiği güvenle daha içten ve yaratıcı olmalarını sağladığı söylenebilir. Analiz edilen çalışmada uygulayıcının, sürekli yeni problem durumları yarattığı gözlenmiştir. Örneğin, yapılan çalışmada, birer “tarihçi” olarak öğrenciler Tudor ve Stuart’ların yaşadığı dönemi anlamaya çalışmakta, bunun içinde onların yaşadıkları yerlere ait fotoğrafları ve döneme ilişkin bir öyküyü incelemektedirler. Uygulayıcı, tarihçilere, bu döneme ilişkin “savaş”, “din”, “hukuk”, “krizler”, “savunma”, “devlet” kavramlarını, bir okuldan onları ziyarete gelecek küçük öğrencilere açıklamaları görevini verip, bu kavramları birer tarihçi olarak bu çocuklara nasıl öğreteceklerini tartışmalarını istemiştir ve bu durumda çocukların büyük bir ciddiyetle tartıştıkları gözlenmiştir. “Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı” açısından bakıldığında ise, bilginin bir senaryo formunda sunulması, öğrencilerin bir sorunla karşı karşıya olan ve bu sorunu çözmekle yükümlü olan “uzman” kişiler olarak katılımını gerektirmesi, öğretmenin bilgi kaynağı bir otorite yerine “proje yöneticisi” ve “rehber” olarak çalışmaya katılması gibi ögeler açısından “uzman Rolü Yaklaşımı” ile büyük benzeşiklik gösterdiği söylenebilir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1.Sonuçlar

##### 6.1.1. Uygulayıcının ve Öğrencilerin Kullandıkları Sözel Dil Becerileri İle İlgili Sonuçlar

Uygulayıcının sözel dil becerileri içinde en fazla “soru sorma” etkinliğini kullandığı sonucuna varılmıştır. Bu etkinliği sırasıyla “açıklama yapma”, ve “bilgi verme” etkinlikleri izlemiştir. Diğer taraftan, uygulayıcının sözel dil becerilerini büyük bir oranla rol içinde kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler açısından bakıldığında ise, Uzman Rolü Yaklaşımı temelinde yapılan drama dersinde en fazla, “tahmin etme” etkinliğini kullandıkları. bu etkinliği “soru sorma” daha sonra eşit olarak, “tartışma” ve “açıklama yapma” etkinliklerinin izlediği sonucu elde edilmiştir. Tartışma, tahmin etme, açıklama yapma etkinliklerini yalnızca rol içinde kullandıkları, soru sorma etkinliğini ise az miktarda rol dışında kullandıkları sonucuna varılmıştır.

##### 6.1.2. Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uzman Rolü Yaklaşımı İle İlgili Sonuçlar

Diğer taraftan, Uzman Rolü Yaklaşımının “algılama”, “bilme”, “anlama” ve “öğrenme” ye ilişkin görüşler bakımından, yapıcı öğrenme yaklaşımı ile bilginin organizasyonu, içeriğin öykü formunda hazırlanması, öğrenenleri ağır sorumlulukları olan işler ve görevleri olan “uzman” lar olarak görmesi bakımından, büyük oranda benzeşiklik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

## 6.2. Öneriler

Bu çalışmanın sonunda, araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın öğrencilerin sözlü anlatım becerileri üzerindeki etkisini araştırmak üzere, deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir.

2. “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın, “Senaryo Tabanlı Öğrenme Kuramı” dışındaki pek çok çağdaş öğrenme kuramına dayalı olarak yapılandırılması (problem tabanlı öğrenme, anlamlı öğrenme, durumlu öğrenme vb.) ve sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.

3. Eğitimde dramada, Dorothy Heathcote gibi (Bertholt Brecht, Stanislavsky, Mikail Backtin, Peter Slade, Brian Way, Gavin Bolton, David Hornbrook) pek çok liderin, eğitimde dramaya yaklaşımları çerçevesinde çalışmaların yapılması önerilebilir. Ancak böyle yeni yaklaşımların tanıtılması ve uygulama çalışmalarının yapılmasıyla ülkemizde, “eğitimde drama” uygulamaları istenilen düzeye ulaşabilir.

## KAYNAKÇA

Abbott, L. and Edmiston, B.(1998). "Context between play, drama and learning", (Ed. T.Grady and C. O' Sullivan), *A Head Taller*, University of Birmingham, UK.

Açıkgöz, Y. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Adıgüzel, Ö. (1993). Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim (Güzel Sanatlar Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.

------(1994). "Eğitimde yeni bir yöntem ve disiplin : Yaratıcı drama, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, I. Eğitim Bilimleri Kongresi , Bildiriler, Cilt 2. Adana.

Aksoy, Ö. A. (1925). *Gelişen ve Özleşen Dilimiz*, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.

Akyol, H. (1997). "Okuma ve prensipleri", *Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Ankara, Tekışık Yayıncılık, 22 (233).

Alistair. M. S. (1996). "British Conceptions of drama in education- the fifties to the nineties, chapter two Of The Ph.d. Dissertation, *Drama As Transformation: A Conceptual Change In The Teaching Of Drama In Education*" University of Toronto, Canada.

Allwright, M and Bailey, K. (1991). *Focus On the Language Classroom. New Directions In Language Teaching*, Cambridge University Press.

Altınok, H. (1999). "Toplum ve dil", *Dil Sorunu, Düşün ve Ötesi*, Sonbahar

And, M. (1974). *Oyun ve Būgū*, İş Bankası Kūltür Yayınları: 144, İstanbul.

Ataizi, M. (1999). Bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel biçim ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişimine etkisi *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ay, S. O. (1997). Yabancı dil öğretiminde dramanın kullanımı, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aynal, S. (1989). Dramatizasyon yönteminin yaratıcı dil öğretimi üzerindeki etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Best, D. (1998). *Eğitimde Drama Yaz Okulu Ders Notları*, University of Central England, UK.

Bobaroğlu, M (1999). "Bak şu söze ne diyor!". *Dil Sorunu; Düşün ve Ötesi*, sonbahar 99.

Bogdan, R and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory And Methods*. (2<sup>nd</sup> ed.), Houghton Mifflin, USA.

Bolton, G. (1997), *Conference Of Interactive Drama*, University of Central England, Birmingham. UK.

Bower, G. H. and Hilgard, E. R. (1981). *Theories of Learning*, Prentice Hall Regents, New Jersey, USA.

Bowell (1993). *5. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri Notları*, Çağdaş Drama Derneği, Ankara.

Büyükkurt, G. (1993). "Anadil öğretiminde çağdaş eğilimler", *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları*, Ted Yayınları, Ankara.

Campbell, R. And Monson, D. (1994). "Building a goal based scenario learning environment", *Educational Technology*, November-December, vol. XXXIV, num. 9.

Collins, A. (1994). "Goal based scenarios and problem of situated learning a commentary on andersen's design of goal based scenarios", *Educational Technology*, November-December, vol. XXXIV, num. 9.

Coşkun-Karataş M. (1999). "Eğitime giriş dersindeki bazı kavramların kazandırılmasında öğeleri belirleme kuramı ile geleneksel öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çebi, A. (1996). Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Davis, D. (1996). *Drama, Learning And Mental Development*, vol 6, No:1

Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Programı ve Öğretimi*, Ankara.

Deryakulu, D. (2000). "Yapıcı öğrenme", *Sınıfta Demokrasi*, Eğitimden Yayınları, Ankara.

Duff, T. M. and Jonassen, D. H. (1991). "Constructivism: New implications for technology?", *Educational Technology*, vol. 31, num. 15.

Duffy, T. M. and Bednar, A. K. (1991). "Attempting to come to grips with alternative perspectives", *Educational Technology*, vol .31, num.9.



Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara.

English, R. E. (1992). Formative research on the elaboration theory of instruction, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Indiana Üniversitesi.

Farris J. P. and Parke J. (1993). To be or nao to be: what students think about drama. *The Clearing House*, vol. March-April.

Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

Fielding , N G. and Fielding, J. L. (1986). *Linking Data*. Sage, Beverly Hills, USA.

Flemming, M. (1996). *Starting Drama Teaching*, David Fulton Publishers, London, UK.

Flennoy, A. J. (1992). Improving communication skills of first grade low achievers through whole language, creative drama and different stlyes of writing, *Dissertation*, Nova University, USA.

Gillham, G. (1998). "What life is for an analysis of Dorothy heathcote' s 'Levels' of explanation", *Theatre And Education Journal*, Issue no.1, UK.

Goldstein, L. M. (1985). *The Dorothy Heathcote Approach To Creative Drama: Effectiveness And İmpact On Moral Education*, Rutgers the State University of New Jersey, New Brunswick, USA.

Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

Gönen, M. (1988). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi, *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gönen, M. ve Dalkılıç, N. (1998). *Çocuk Eğitimde Drama (Yöntem ve Uygulamalar)*, Epsilon Yayıncılık Hiz. Tic. San. Ltd. Şti. İstanbul.

Graham, W. (2000). "Goal based scenarios and business training: a conversation with Roger Shank", *Educational Technology*, November-December, vol. XXXIV, num. 9.

Gürzap, C. (1999). *Konuşan İnsan*, Yapı Kredi Yayınları Doğan Kardeş Kitaplığı: 143, İstanbul.

Heathcote, D and Bolton, G. (1994). *Drama For Learning (Dorothy Heathcote's Mantle Of The Expert Approach To Education)*, Heinemann, USA.

Heathcote, D. Video archive (C6-C6a), *Mantle Of The Expert*, International Drama in Education Study Center, University of Central England, UK.

Hein, G, E. (1991), [http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivist learning.html](http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivist%20learning.html).

Hickman, M. (1986), *Psychosocial Aspects Of Language Acquisition*, Cambridge University Press.

Huizinga, J. (1995), *Homo Ludens- Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme-*, (Çeviren: Kılıçaslan), M.A., Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

*İlköğretim Okulu Programı (1983)*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Kaaland- Wells, C. E. (1993). *Classroom Teachers' Perception And Use Of Creative Drama. Dissertation Abstracts International*, vol. 55, num.2.

Kamen, M. (1992). *Creative Drama And The Enhancement Of Elementry School Students' Understanding Of Science Concepts. Dissertation Abstracts International*. DAI-A 52/07, 2489.

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Engin Yayınevi, Ankara.

Karasar, N. (1994). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*, 3A Araştırma Eğitim Danışma Ltd, Ankara.

Kavcar, Oğuzkan, Sever, (1997). *Türkçe Öğretimi (Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*, Engin Yayınevi, Ankara.

Koç, F. (1999). Dramanın öğrenmeye etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Koç, S. (1998). "Dil deyince", *Eğitim ve Bilim*. cilt 22, Sayı 107, Kocatepe. Ankara.

Köymen, Ü. (1996). "Öğretim yöntemlerinin kuramsal temelleri ve tarih öğretiminden bir örnek", *Eğitim ve Bilim*, sayı,20.

.....(1996). "Nasıl Öğreniriz?", *Ana-Baba Okulu, Adana Büyükşehir Belediyesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Adana.

Köymen, Ü. (2000). *Eğitimde Drama, Doktora Ders Notları*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kutlu, O. (1999). Öğretimi ayrıntılaşma kuramına dayalı matematik öğretimi ve bilgisayar destekli öğretimin başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana..

Küçükahmet, L. (1998). *Eğitim İlke ve Yöntemleri*, Alkım Yayınları, İstanbul.

Macbeath, J. (1997). "Unlock the secrets of the thinging brain". *Times Educational Supplements*, June.

Mayer (1982). <http://tutor.fedu.metu.edu.tr/default.htm>

Mc Caslin, N. (1990). *Creative Drama In The Classroom*, Fifth Edition, by longman: London, UK.

.....(1979). *Children And Drama*, 2<sup>nd</sup> ed., Longman Group, London, UK.

Mc Person ; Bermen ; Joseph (1996).<http://www.ils.nwu.edu/research>.

Montessori, M. (1934). *The Montessori Method*, Schocken Books, Newyork.

Moore, K. D. (1992). *Classroom Teaching Skills*, New York: Mc Graw-Hill. Inc. Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Morgan, N. and Saxton, J. (1995). *Teaching Drama, Mind Of Wonders*. Redwood Books, Trowbridge, UK.

Moyles, J. R. (1989). *Just Playing: The Role Status Of Playing Early Child Education*, Open University Press, Buckingham, UK.

Muir, L. A. (1994). Bertholt Brecht and Dorothy Heathcote-A comparative study- *Master of Arts (Drama in Education)*, Universtity of Central England, UK.

Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work*, (ED.Goode, T), Cambridge University Press, UK.

O' Neill, C. and Lambert, A. (1984). *Drama Structures: A Practical Handbook For Teachers*. Hutchinson, London, UK.

O' Neill, C. ;Lambert, A.; linnell, R.;Wood, J.W. (1976). *Drama Guidelines*, Heinemann Educational Books Ltd. Oxford, UK.

Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, (2.baskı), Önder Matbaası, Ankara.

Ömeroğlu, E. (1991). "Okulöncesi öğretmenin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin rolü (Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar)", *Sempozyum*, Kültür Koleji yayınları, no:1, Ankara.

----- (1990). *Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*, Yayınlanmamış doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim*, ÖSYM Eğitim Yayınları: 8, Ankara.

Özyürek, L. (1983). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti. Ankara.

Öztürk, A. (1998). Tiyatro dersinin öğretmen adaylarının sözel iletişimine etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Papacosta, M. (1994). Problems of the "teacher in role" strategy skills of the teacher, *Master of Arts*, University of Central England. UK.

Pennington, E. (1998). *Eğitimde Drama Yaz Okulu Ders Notları*, University of Central England, Birmingham. UK.

..... (1999). *Eğitimde Drama Yaz Okulu Ders Notları*, University of Central England, Birmingham. UK.

..... (2000). *Eğitimde Drama Yaz Okulu Ders Notları*, University of Central England, Birmingham. UK.

Philbin, M. And Myers. J. S. (1991). "Classroom Drama", *The Social Studies*, Vol 82, Num: 5 ,USA.

Plowman, L.(2000).<http://www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight/spotlight72htm/>

Pollisini, J. K. (1994) *The Creative Drama Book; Three Approaches*, Anchor Press, New Orleans, USA.

Radikal Gazetesi, *Öğrencilerin Anlatım Sorunu*. 11.11.1996.

Roper, B. (1998). *Eğitimde Drama Yaz Okulu Ders Notları*, University, of Central England, Birmingham, UK.

Saab, J. F. (1988). The effects of creative drama methods on mathematics achievement, attitudes and creativity. *Dissertation Abstracts International*. DAI-A 48/10, 2538.

Sağlam, T. (1997). Eğitimde drama ve Türk çocuklarının ritüel nitelikli oyunlarının eğitimde dramada kullanımı, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

San, İ. (1991). "Eğitimde yaratıcı drama ", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı,2.

------(1996). "Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel, yaratıcı drama, *Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı*, Ocak/Şubat, yıl 2, Sayı 7.

Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Shank, R. (1999). "Learning by doing", *Instructional Design Theories And Models- A New Paradigm Of Instructional Theory*, edited by Charles Reiguluth, Lawrence Erlboun Associates, New Jersey, USA.

Shank, R. (2000). <http://www.İls.nwu.edu/research/>

Silverman, D (1985). *Qualitative Methodolgy And Sociology: Describing The Social World*, Gover, Brookfield, UK.

Slavin, R. E. (1979). *Educational Psychology*. Prentice Hall Eggl Wood Cliffs, New Jersey, USA.

Somers, J. (1998). *Çağdaş Drama Derneği Atelye Notları*. Çağdaş drama derneği, Mayıs, Ankara.

Sönmez, V. (1990). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*, Genişletilmiş ikinci baskı, Ankara.

Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim* (Çev:Ayşen Ekmekçi), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Strauss, A. L. and Corbin, J. (1990). *Basics Of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures And Technics*. Sage.

Towler-Ewans, I. (1998). "Mantle of the expert", *A Head Taller*, Published by The National Association For The Teaching Of Drama, Birmingham, UK.

Uygur, N. (1984), *Kültür Kuramı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Ültanır, G. Y. (1997). *Öğrenme Kuramları*, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

Üstündağ, (1988). Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

----- (1994). "Günümüzde eğitimde dramanın yeri", *Yaşadıkça Eğitim*, sayı: 37.

----- (1995). "Temel Eğitimde drama", *Eğitim ve Bilim*, Cilt:19, Sayı, 95.

----- (1996). "Yaratıcı dramanın üç boyutu", *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı: 49.

..... (1997). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramanın erişişe ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi, *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

----- (1998). "Yabancı dil öğretim uygulamalarından bir yöntem olarak yaratıcı dramanın yeri" , *Dil Dergisi*, Sayı 66.

Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikleri"* , Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Vygotsky, L.(1978). *Mind In Society*; Cambridge, MA: Harward university Press.

Yıldırım. A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.



Winn, (1991). <http://tutor.fedu.metu.edu.tr/default.htm>

Woolland, B (1996). *The Teaching Of Drama In The Primary School*, The Effective Teacher Series, Longman Group, UK.



## EKLER

**EK-1.** Eğitimde Dramada Dorothy Heathcote' un geliştirmiş olduğu “Uzman Rolü Yaklaşımı” Temelinde Temel Eğitimin ikinci aşamasında (4-5.sınıflar), Türkçe Dersi, sözlü anlatım hedeflerinin kazandırılması amacıyla hazırlanan drama ders planları.

### DRAMA DERS PLANI-1-

**HEDEF:** Çeşitli konularda sorular düzenleyebilme, sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilme, bir konu üzerinde arkadaşlarıyla karşılıklı konuşabilme (Ek-3).

**SÜRE:** \*Sürenin, öğretmenin hedefine uygun olarak belirlenmesi gerekmektedir. “Uzman rolü yaklaşımı” temelinde, öğretmenin belirlediği hedefler doğrultusunda hazırladığı drama dersi, birkaç dersten oluşabileceği gibi (45'+45') + (45'+45') + (45'+45')... bir hafta ya da bir yarıyla da yayılabilir. Bu, öğretmenin belirlediği içeriğin hedeflerine ve konu alanının özelliklerine bağlı olarak değişebilmektedir. Diğer taraftan, bir ders saati (45') için planlanan drama dersinde uzman rolü yaklaşımı kullanılmamalıdır.

**YAŞ:** 10-11

**KULLANILACAK MATERYALLER:** 30 cm-1 m boyutlarında kağıtlar, renkli kalemler, makas.

**İÇERİK:** Bir çanta fabrikası, ülkenin büyük ve ünlü kuruluşlarından yüklü miktarda, farklı türlerde çanta siparişleri almıştır. Kısa bir zamanda siparişlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, işçiler çalışma gruplarına ayrılarak tasarımlarını verilen sürenin bitimine kadar yetiştirmek ve kendi aralarında üretimle ilgili kararlar almak zorundadırlar.

\* Dramanın geçeceği fabrika, her alana ilişkin hedeflere yönelik olarak kurgulanabilir (çevre kirliliği, insan hakları, sosyal adalet, görevler ve sorumluluklar...). Ancak, bu çalışmada yalnızca sözlü anlatım becerileri hedef alındığı için drama ders planları bu konuya yönelik olarak hazırlanmıştır.

**DRAMANIN GEÇTİĞİ KURGUSAL YER:** Drama, farklı türlerde ve özel çantalar üreten, büyük firmalardan sık sık sipariş alan, ünlü bir çanta fabrikasında geçmektedir.

**ÖĞRETMENİN ROLÜ: Fabrika müdürü.**

**ÖĞRENCİLERİN ROLLERİ: Fabrikada çalışan işçiler.**

**KULLANILAN TEKNİKLER**

**ETKİNLİKLER**

Öğretmenin role girmesi  
(Teacher in role).

Öğretmen, fabrika müdürü rolünde, “burası, diz üstü bilgisayar çantası, çocukların hiçbir şeylerini kaybetmemeleri için hazırlanan okul çantaları, çok hafif ve kullanışlı bel çantaları, valizler, spor çantaları vb. çok özel çantalar üreten bir fabrikadır” der. Burada üretilen çantalardan bazı örnekler olduğunu söyleyerek, o örnekleri gösterir.

\*Öğretmen, önceden hazırladığı farklı çanta resimlerini gösterir ve öğrencilerin kullanmaları için masaya bırakır (Ek-2). Bu çantaların, fabrikaya gelen ziyaretçilere gösterilmek üzere, fabrikanın sergi salonunda tutulduğunu açıklar. Çanta resimlerinin, kurgusal yapılandırmaya hazırlık olacağı ve çocukların algılamalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Dramanın geçtiği yerin kağıtlarla oluşturulması  
(Paper location)

Öğretmen, “Gördüğünüz çantaların üretimi için nasıl bir fabrikamız olabilir? Fabrikada hangi bölümler bulunmalıdır?” sorularını sorarak öğrencilerin, kurgusal fabrikanın genel çerçevesini oluşturmalarına yardımcı olur. Daha sonra her bir bölüm tek tek öğretmenin kazandırmak istediği hedefe yönelik olarak yapılandırılır.

Öğrenciler kağıtların üzerine çanta üretiminde kullanılacak nesnelere adını yazarak ya da resimlerini çizerek fabrikanın bölümlerini oluştururken öğretmen de sürekli sorular sorarak gerçek bir fabrikada bulunması gereken ayrıntıları buldurmaya çalışır. “Bir de biz çalışanların, çay ve kahve içebilecekleri, sohbet edebilecekleri bir çay odasına gereksinim var mı?” diye sorarak öğrencilerin yaptıkları çay odası resmini onların istediği yere koymalarını sağlar. Burada, kurgusal fabrikanın olabildiğince gerçeğe yakın olmasına çalışılmalıdır.

Dramanın geçtiği yerin kağıtlarla oluşturulması  
(Paper location)

Öğretmen, önceden hazırladığı, her bir işçi için bir çengelin bulunduğu, kulplu bardaklık resmini çay odasına bırakır ve her işçinin kendi özel kupasını getirerek bu bardaklıkta kendisi için ayrılan yere adını yazıp bardağını takmasını ister.

Her işçi, kendisine bir kupa resmi yapar ve çay odasındaki bardaklığa takarak "sayın:....." kısmına kendi adını yazar.

\* Öğrencilere, "sayın....." olarak hitap etmenin, onların role girmelerini, işin ve fabrikanın gerçekliğine inanmalarını kolaylaştıracağı söylenebilir.

Dramanın geçtiği yerin kağıtlarla oluşturulması  
(Paper location)

Daha sonra fabrika müdürü, her bir işçinin iş kıyafetlerini (tulum, çizme, kask...) giymesini ister.

\*Öğretmen ve öğrenciler hep birlikte, hayali tulum, çizme, eldiven, kask vb.ni giyerler ve her bir işçi kendi bölümüne giderek çalışmaya başlar.

Bir sonraki aşamada ise, her işçinin kendi çalıştığı bölümü temizlemesi ve bu işi tamamladıktan sonra da, fabrika müdürünün odasında toplanmaları söylenir.

Telefon görüşmesi  
(Telephone conversation).

İşçiler çalıştıkları bölümleri temizleyip müdürün odasında toplanırlar. Bu sırada fabrika müdürü telefonun çaldığını söyleyerek, ahizeyi alır ve eliyle kapatarak, konuşması sırasında çalışanların biraz sessiz olmalarını çünkü fabrikanın sahibinin aradığını söyler ve konuşmasına devam eder. Telefonu kapattıktan sonra ise, çok önemli bir iş aldıklarını, bu işin mutlaka başarıyla sonuçlandırılması gerektiğini aksi halde fabrikanın mali açıdan çıkmaza gireceğini söyler.

\*Böylece, öğretmen, hem gerilimi artırmakta hem de öğrencilere, yapılması gereken gerçek bir iş sunmaktadır.

Öğretmenin role girmesi  
(Teacher in role).

Fabrikanın müdürü, çalışanların hemen dört ayrı gruba ayrılmasını ve fabrika olarak, alınan işleri zamanında bitirebilmek için çok çalışmaları gerektiğini söyleyerek dört ayrı masa etrafında dört grup oluşmasını sağlar.

Küçük grupla drama  
(Small grup drama)

Rol içinde yazma ve tartışma  
(Writing and discussing in role)

Fabrika müdürü, 1. grubun masasına, TBMM' de görev yapan milletvekilleri için, diz üstü bilgisayarlarını, pasaportlarını ve dövizlerini koyabilecekleri, çok güvenli bir yolculuk çantası hazırlamalarını isteyen resmi bir yazı; renkli kalemler, makas ve kağıtları koyar (Ek-2).

Küçük grupla drama  
(Small grup drama)

Rol içinde yazma ve tartışma  
(Writing and discussing in role)

Müdür, 2. grubun masasına, Galatasaray futbol takımının uluslararası bir maça giderken kullanabileceği güvenli, şık ve kullanışlı bir spor çantası hazırlamalarını isteyen resmi bir yazı, renkli kalemler, kağıtlar ve makas koyar (Ek-2).

Küçük grupla drama  
(Small grup drama)

Rol içinde yazma ve tartışma  
(Writing and discussing in role)

3. gruba, Kapadokya yöresinde turistlere satılmak üzere tasarlanacak çantanın yapımı için kilim resimleri içeren resmi bir yazı, renkli kalemler ve kağıtlar koyar. Daha sonra, yazıdaki motif örneklerinden birini seçerek uygun bir çanta tasarımlarını ister (Ek-2).

Küçük grupla drama  
(Small grup drama)

Rol içinde yazma ve tartışma  
(Writing and discussing in role)

4. gruba ise, Türkiye' nin en büyük tekstil fabrikasının, yöneticilerinin eşlerine, fabrikanın kuruluşunun 20. yılı nedeniyle yapılan kutlamada hediye edilmek üzere, çok şık, ipek bir gece çantası hazırlamalarını isteyen, resmi bir yazı, renkli kalemler, makas ve kağıtlar koyar (Ek-2).

Küçük grupla drama  
(Small grup drama)

Rol içinde yazma ve tartışma  
(Writing and discussing in role)

Bu aşamada müdür, her grubun, resmi yazıyı okuyabilmesi, tasarlayacağı çantalarda kullanacağı renkleri seçebilmesi için kendi aralarında tartışmak üzere 10 dk. verir ve süre bitiminde tüm işçilerin çay odasında buluşarak gruplar arası görüş alışverişinde bulunmalarını ister.

Tüm grupla drama  
(Whole group drama)

Rol içinde yazma ve tartışma  
(Writing and discussing in role)

İşçiler çay odasına geldiklerinde, fabrika müdürü onları ziyaret ederek, beş dakika sonra herkesin tekrar çay odasında buluşması gerektiğini, tasarımlar üzerine bir toplantı yapacaklarını söyler.

Toplantı düzenleme  
(Holding a meeting)

Müdür ve işçiler toplanarak tasarımlar üzerinde tartışır. Tasarımlar konusunda fabrika müdürü bu renge nasıl karar verdikleri, bu rengin ve biçimin tasarlanan çantanın işlevine uygun olup olmadığı, bu iş sonunda fabrikanın kar edeceğine inanıp inanmadıkları vb. konularında ayrıntılı sorular sorar. Eğer tasarımlar üzerinde değişiklik yapılmasına karar verilirse, kısa bir süre tanınarak düzeltmeleri sağlanır.

\*Öğretmen yapacağı konuşmaların tümünü role girerek, uygun jest, mimik ve beden duruşu alarak yapmalıdır.

Çalışanların yaptıkları yeni çanta tasarımları, sergi salonuna götürülerek sergilenir. Fabrika müdürü yaratıcı ve üretken çalışmalarından dolayı tüm çalışanları teker teker tokalaşarak kutlar.

**DEĞERLENDİRME:** Öğretmen ve öğrenciler daire biçiminde yere otururlar. Öğrencilerin tamamına “neler hissettiniz? Neler yaşadınız?, Yaşadıklarınızı paylaşmak ister misiniz?” soruları yöneltilir ve paylaşımına hazır olan öğrenciden başlamak üzere tartışılır.

\* Öğretmen, onların kendilerini açmaları ve paylaşımlarını artırmaları için yüreklendirici olmalıdır.

\* Öğretmen de rol içinde yaşadıklarını açık ve içten bir biçimde paylaşabilmelidir.

## DRAMA DERS PLANI-2-

**HEDEF:** Kendini ve başkalarını ya da bir canlıyı, bir yeri anlatabilme (Ek-3).

**KULLANILACAK MATERYALLER:** Renkli kalemler, 30cm-45cm. boyutlarında büyük kağıtlar, 2m-4m boyutlarında kumaş.

**İÇERİK:** Çok eski bir oyuncak müzesine sahip olan, kasabayı gezmek amacıyla farklı bir ilden bir grup çocuk gelecektir. Müze çalışanları bu ziyaret için en iyi şekilde hazırlanmaya çalışmaktadır.

**DRAMANIN GEÇTİĞİ KURGUSAL YER:** Ünlü bir oyuncak müzesi bulunan eski bir kasaba.

**ÖĞRETMENİN ROLÜ:** Yaşlı bilge.

**ÖĞRENCİLERİN ROLLERİ:** Oyuncak müzesi çalışanları.

### KULLANILAN TEKNİKLER

### ETKİNLİKLER

Öğretmenin role girmesi  
(Teacher in role)

Öğretmen yaşlı bir bilge olarak çocuklara, bu kasabanın çok eski bir çocuk müzesine sahip olduğunu söyler.

Öğretmenin role girmesi  
(Teacher in role ).

Yaşlı bilgenin önderliğinde; kasaba ve Oyuncak müzesi, kağıtlara yazarak ya da çizerek oluşturulur. Hep beraber müzeye bir isim bulunur. Öğretmen kumaşı getirir ve çocuklara, çizdikleri kağıtları kumaşın üzerine dizerek, kasabayı, tüm bölümleriyle beraber, kasaba nasıl bir arazi üzerine kurulmuş, etrafında hangi yeryüzü şekilleri var, oyuncak müzesi kasabanın neresinde, kasabanın doğal bitki örtüsü nasıl vb. sorulara yanıt verecek biçimde kumaşın üzerine

Dramanın geçtiği yerin kağıtlarla oluşturulması  
(Paper location).

konumlandırmalarını söyler. Gazete parçaları sıkılıp bükülerek kumaşın altına koyulur ve yükseltilebilir yapılır. Kasaba halkının ne ile geçindiği, kasabada hangi sebze ve meyvelerin yetiştiği beyin fırtınası ile oluşturdukları yeryüzü şekilleri de dikkate alınarak buldurulur.

\*Bu şekilde görüş birliğine varılarak çocukların bu kasabanın ve oyuncak müzesinin varlığına ve kendilerinin de orada çalışan insanlar olduklarına inanmaları sağlanmış olur.

Donuk İmge  
(Still image)

Oyuncak müzesi de tüm ayrıntılarıyla kağıtlarla yaratıldıktan sonra, her çocuk oyuncak müzesinde bir görev alır ve müzenin o bölümüne giderek rol içinde çalışmaya başlar. Öğretmen, çocuklar çalışırken, parmağını şıklattığında herkesin donmasını ister. Çalışanlar donmuş haldeyken öğretmen, hangi çocuğun omzuna dokunursa o çocuk kim olduğunu ve müzenin hangi kısmında hangi işi yaptığını söyler ve tekrar donar.

Herkes konuştuğunda ise öğretmen herkesin çözülerek oyuncak müzesinin toplantı salonuna gelmesini söyler.

\*Böylece, herkes tüm bölümleriyle birlikte müzeyi ve çalışanları tanımış olur.

Öğretmenin role  
(Teacher in role).

Bu aşamada sınıf üç gruba ayrılır ve bir grup başka bir ülkeden gelen çocuk olurken diğer grubun bir kısmı müze çalışanları olur, bir kısım öğrenci ise müzedeki oyuncaklar olur.



Öğretmen ise yaşlı bilge rolünü alır.

Pantomim  
(Pantomime).

Sınıf daire olur ve müzede çalışan her bir işçi ortaya gelerek kendi işini, sesini kullanmadan yalnızca beden hareketleri, jest ve mimiklerle tanıtır.

Toplantı düzenleme  
(Holding a meeting).

Müzede çalışanlar kendi aralarında, müzeyi nasıl tanıtacaklarını tartışır. Oyuncaklar ise nerede ve nasıl duracaklarını yine kendi aralarında konuşarak kararlaştırırlar. Çocuk grubu ise kendi arasında, neleri soracaklarını, müzeyi dolaşırken nelere dikkat edeceklerini tartışır.

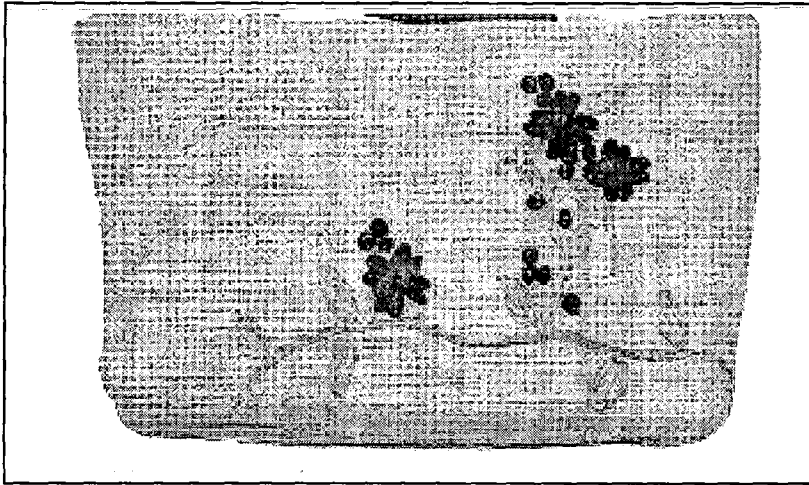
Rol içinde tartışma  
(Discussing in role).

Yaşlı bilge ve çocuklar gelerek müzeyi dolaşırlar. Çocuk grubu, her bir bölümde sorular sorarken çalışanlar soruları yanıtlar. Yaşlı bilge ise, müze ile ilgili geçmişe ilişkin ayrıntılı bilgiler almalarına yardımcı olur.

**DEĞERLENDİRME:** Öğrenciler daire olur ve yere otururlar. Öğretmenle birlikte, neler yaşadıklarını, neler hissettiklerini paylaşırlar.

## EK-2. DRAMA DERS PLANI-1- İÇİN ÖĞRETMENİN DERSTEN ÖNCE HAZIRLAMASI GEREKEN MATERYALLER.

- Çanta fabrikasının sergi salonunda bulunan, farklı boyutlarda ve türlerde çanta resimleri,



\*Buraya örnek olarak sadece birkaç çanta resmi alınmıştır. Uygulama sırasında örneklerin zenginleştirilmesi gerekebilir.

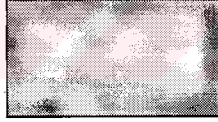
Tarih.../.../.....

Sayın Çalışanlar;

TBMM' de görev yapan milletvekilleri için, diz üstü bilgisayarlarını, pasaportlarını ve dövizlerini koyabilecekleri, çok güvenli bir yolculuk çantası tasarımını, aşağıdaki renklerden uygun olanı seçerek en kısa zamanda grupça yapınız.

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Fabrika Ürün Müdürü



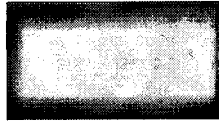
Renk kodu: A 159



Renk kodu: A 115



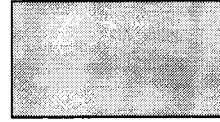
Renk kodu: B 100



Renk kodu: A 126



Renk kodu: B 6



Renk kodu: B 48

\*Örnekte görüldüğü gibi, kullanılan dil resmi bir dildir. Bu etkinliklerle, öğrencilerin resmi dili kullanma yollarını öğrenmelerine olanak sağlanabilmektedir.

Tarih.../.../.....

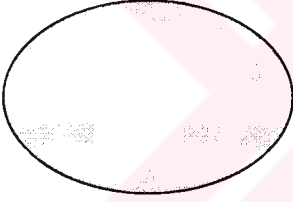
Sayın çalışanlar;

Fabrikamız, ülkenin en ünlü futbol takımlarından olan Galatasaray Spor Kulübü'nden 150 adet spor çantası siparişi almıştır.

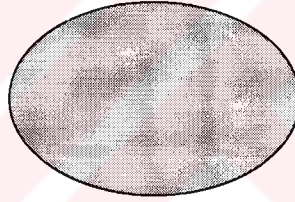
Lütfen en kısa zamanda, aşağıdaki renk seçeneklerinden birine karar verip çantanın tasarımını bölüm olarak yapınız.

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

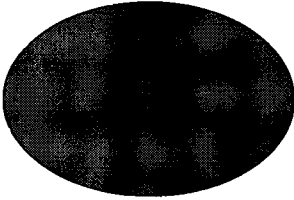
Fabrika ürün müdürü



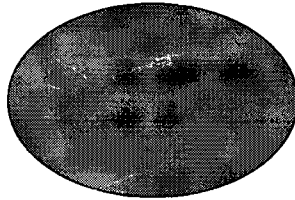
Renk kodu: B:119



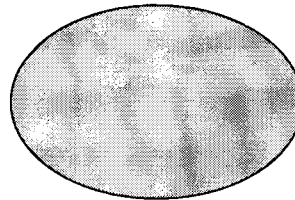
Renk Kodu: A:58



Renk kodu: C:154



Renk kodu: B:100



Renk kodu: C:200

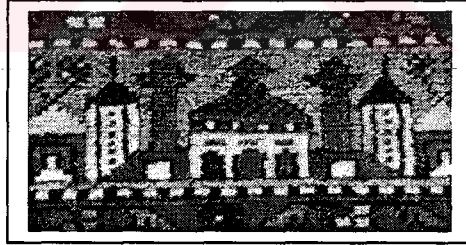
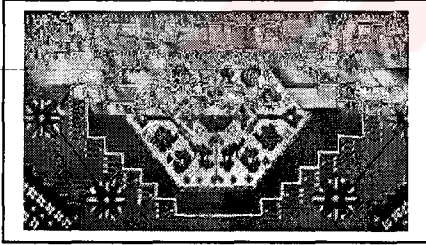
Tarih.../.../.....

Sayın Çalışanlar;

Fabrikamız, Kapadokya Yöresi'ne bu yıl gelmesi beklenen turistlere satılmak üzere, kültürümüzü simgeleyen, geleneksel kilim motiflerini içeren, 2350 adet turistik çanta siparişi almıştır. Lütfen çalışma grubunuzla birlikte, aşağıda verilen motiflerden birini seçerek, yapılacak çantayı en kısa zamanda tasarlayınız.

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Fabrika Ürün Müdürü



\*Buraya sadece iki desen, örnek olarak alınmıştır. Uygulama sırasında örneklerin artırılması gerekebilir.

Tarih.../.../.....

Sayın Çalışanlar;

Fabrikamız, Türkiye' nin en büyük tekstil fabrikasının, yöneticilerinin eşlerine, fabrikanın kuruluşunun 20. yılı nedeniyle yapılan kutlamada hediye edilmek üzere,172 adet, çok şık , ipek gece çantası siparişi almıştır. Aşağıda renk seçenekleriniz sunulmuştur. Grup olarak uygun rengi seçip siparişleri tasarlamanız gerekmektedir.

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Fabrika Ürün Müdürü



Renk kodu: B: 102



Renk kodu: B:105



Renk kodu: C: 154



Renk kodu: A: 112



Renk kodu: B: 100

- **Çanta Fabrikasında Çalışan Her Bir İşçinin Kendi Kupasını Asabileceği Bir Bardaklık, (\* Bu bardaklığa, fabrika çalışanları tarafından resim ve yazı ile oluşturulan kimlikler de asılabilir);**

Sayın:	Sayın:
Sayın:	Sayın:
Sayın:	Sayın:
Sayın:	Sayın:

### **EK-3. İLKÖĞRETİM OKULLARI TÜRKÇE DERSİ PROGRAMI:**

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak;

1. Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırma;
2. Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırma;
3. Öğrencilere Türk Dilini sevdirmeye, kurallarını sezdirme, onları Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltme.
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırma; estetik duygularının gelişmesine yardımcı olma,
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin sözcük dağarını zenginleştirme,
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapma,
7. Sözlü ve yazılı, Türk ve Dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, yaşamı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olma.

#### **AÇIKLAMALAR (ÖZET):**

1. Türkçe çocuğun her şeyden önce anlama ve anlatma gücünü geliştirecektir. İyi bir anadili eğitimi almış olan kimse, kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşünceyi, herhangi bir noktayı atlamadan, sırasını bozmadan, olduğu gibi kavrayabilir, anlayabilir. Yazılı bir metni böylesine anlama ise, sözlü anlatılanı anlamaya göre daha karmaşık iştir. Çünkü, yazılı metinde önce yazıdaki düğüm noktalarını çözme gerekir. yazılı metinlerin okunup anlaşılmasının yanında, dinlenen bir konuşmanın veya konferansın anlaşılmasına da önem verme gerekir. Yani yalnız okunulan metni anlama değil, konuşulan ve dinlenileni anlama da Türkçe dersinin etkinlikleri arasındadır.

2. Karşımızdakilerle anlaşabilmemiz için bize söylenileni tam ve doğru anlamamız ne kadar önemli ise, onların bizim söylediklerimizi tam ve doğru anlayabilmeleri için, düşünce, duygu ve amacımıza uygun olarak anlatmamız da o kadar önemlidir.



Çağımızdaki toplumsal yaşayış, demokratik düzen, başkalarını anlama kadar, kendimizi anlamamızı da zorunlu kılmaktadır.

3. Yazılı anlatımın belli ve kesin kuralları vardır. Yazı yazarken bunlara uymamız, düşüncelerimizi kurallara uygun cümleler haline getirmemiz, bu cümleleri en etkili ve amacımıza en iyi varacak biçimde sıralamamız gerekir. Bunun içindir ki , yazma öğretimi ve yazılı anlatım, öteden beri Türkçe dersinin en önemli etkinliklerinden biri olagelmıştır, böyle olmayı da sürdürecektir.

4. Her dil kendi kurallarını kendisi yaratır ve o kurallar içinde yaşar, gelişir. ilköğretim döneminde okul, dil öğrenimini önce bir sistem içine sokar ve yavaş yavaş dillerini bu kurallara uygun olarak kullanmalarında bir bilince varmalarını sağlar. Öğrenci bu bilinci kazandıktan sonradır ki dile saygı duyar. Dili kullanmada özen gösterir. Giderek dilimizin özellik, incelik ve güzelliklerini sezip dilini sever. Ulusal kültürümüzün yeni kuşaklara aktarılması, ortak bir kültür yoluyla kuşaklar arasında bağlılık kurulmasının sağlanması, milli eğitimimizin temel görevleri arasındadır. Okulda bu görevin yerine getirilmesinde en büyük ağırlık ve sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir.

5. Öte yandan öğrencilerin evrensel kültür ve sanat eserleri ile karşılaşmaları da okulda ve özellikle Türkçe derslerinde başlayacaktır. Türkçe öğretmenlerinin bu ilişkiyi en iyi ve yararlı sonuçları verecek biçimde ayarlamaları yaşama ve dünyaya en geniş açıdan, en iyi, en insancıl ve en sağlıklı duygularla bakmalarını sağlayıcı bir yol izlemeleri gerekir. Bunun için öğretmen Türkçe derslerinde yapacağı çeşitli çalışmalarla öğrencilerine önce kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazandıracak onların değerli eserleri kendi başlarına arayıp bulacak ve okuduklarını değerlendirebilecek düzeye gelmelerini sağlayacaktır.

6. Okuma alışkanlığı okul çağında edinilir ve bu alışkanlıklar her çocuğa kazandırılarak kişiliklerini geliştirebilmektedir. Öğretmenin her an göz önünde tutacağı metin ilgi çekicidir. Öğretmen başlangıçta bu ilgiyi beslemeli, onun kaybolmamasına çalışmalı ve o ilgiden yararlanarak çocuğu, hoşlanacağı türden kitaplar okumaya yöneltmelidir. Amaç, öğrencileri aynı kalıba sokmak değil, onlara okuma alışkanlığı

kazandırarak kişilikleri,ne geliştirmektir. Öğretmenin her zaman göz önünde tutacağı şey, önce çocuğun okuma eğilimini saptama ve onu o yönde geliştirmektir. Öğretmenin sürekli izlemesi sonucu aşamalılığa ve düzeye özen göstererek, zamanında ve yerinde yapacağı küçük yardım ve özendirmeler, öğrencilerin okuma alışkanlık ve zevkini kazanmalarını sağlayacaktır. özellikle Türkçe dersinin türlü etkinlikleri; okuma, dinleme, anlama çalışmaları, çocuğun sözcük dağarını zenginleştirmeyi hem bir sisteme bağlar. hem de hızlandırır. Öğrenci, okulda duygu ve düşüncelerini, istediklerini daha tam, daha açık ve etkili anlatabilme için kendine mal etmesi gerekli olan kavramları gittikçe çoğaltarak kazandığı gibi, sözcükler arasındaki ince anlam farklarını ve türlü ilişkileri de öğretir.

7. Türkçe bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersidir. Öğrencinin zihin ve ruh gelişmelerinde iyi bir anadil öğretiminin rolü, başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür. Türkçe dersleri öğrencinin;

- a. Ulusal kültürümüzün değerli eserleri ile karşılaşmasını sağlayarak, ulusal bilincini ve ulusal coşkusunu,
- b. Dilbilgisi öğretimindeki ayrıntıları inceleyerek kuralı sezme ve kurala varma çalışmalarıyla usavurmasını,
- c. Güzel metinlerin zevkini tadarak, duygusunu ve Türk diline olan sevgisini. türlü metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneği,
- ç. Okuma ve özellikle yazma çalışmalarıyla düşünce gücünü,
- d. Söz ve yazıyla anlatım konusundaki çalışmalarla da, güzel konuşma ve yazma alışkanlığı da geliştirecektir.

8. Türkçe dersinde de diğer derslerde olduğu gibi ezbercilikten kaçınmak gerekir. Bir öğrencinin, noktanın ve büyük harfin nereelerde kullanılacağını, sıfatın ve zarfın tanımını, fıkranın, makalenin özelliklerini, ezbere bilmesinin bir yararı yoktur. Önemli olan, öğrencinin Türkçe' yi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, okuduğu veya dinlediği bir parçada işlenen fikri ya da duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir.

9. Türkçe' yi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmenin en kısa yolu, derslerde öğrencilere sık sık, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma

imkan ve koşullarını sağlamaktır. Öğretmen onları bir sistem içerisinde ve kendi seçeceği konularda ne kadar konuşturur, yazdırırsa ve bu etkinlikler üzerinde ne kadar çok düşündürür, onların eleştiri yapmalarını sağlarsa, olumlu sonuç almayı o kadar kolaylaştırmış olur. Öğrencilerin, okudukları bir yazıda, dinledikleri bir konuşma veya konferansta işlenen düşünce ve duyguları kavrayıp sezebilme yeteneklerinin geliştirilebilmesi için metinler üzerinde çalışırken gözlemlerde bulunma, kaynakları inceleme, ayrıntıları arayıp bulma, karşılaştırmalar yapma, sorunları çözme suretiyle kurala, tanıma ve bütüne varma yöntemi uygulanmalıdır. Bu yolla, Türkçe öğretimi aynı zamanda, öğrencilere, bilimsel, eleştirici, yapıcı ve yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılmasında öteki dersler arasında kendi payına düşen görevi de yerine getirecektir.

10. Türkçe dersi bir bütündür. Bunun içindir ki, Türkçe derslerinde haftanın şu günlerinde okuma, anlama, şu saatlerde dilbilgisi, anlatım çalışmaları yapılacaktır, gibi kesin ayrımlara gidilmesi doğru değildir. Ancak çalışmalarda bir plansızlıktan da dikkatle kaçınılması gerekir.

11. Türkçe bir araç ders olarak okulda öğretimin temelini oluşturur. Çocuğun başlangıçta annesinden ve yakın çevresinden öğrendiği dil pek yalındır. Ham bir ağaç durumundadır. Anadili okulda sistemli bir şekilde geliştirilir. Öyle ki, anadili etkinlikleri sonucunda çocuk bir yandan yavaş yavaş çeşitlenen ve genişleyen ilgi alanlarına göre anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayacak duruma gelir.; bir yandan da, bu çalışmalar, onda yeni, değişik ilgi alanları yaratır., çocuğun kendi kendini tanımasına birinci derecede yardım eder. Dilini yaşının gerektirdiği sınırlar, yeter derecede öğrenmemiş bir öğrencinin, öğretmenin sınıfta anlattıklarını, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla bu derslerde başarılı olabilmesi imkansızdır. Bu gibi öğrenciler, pek doğal olarak nedenini bilmedikleri bu başarısızlıklarını ortadan kaldırmak için, öğretmenlerinin anlattıklarından bölük pörçük tutabildikleri notları, ders kitaplarında yazılı olanları ezberleme yoluna başvururlar.

## **ANLAMININ AMAÇLARI**

Dördüncü ve beşinci sınıflarda;

- 1-edindikleri dinleme, izleme ve beceri alışkanlığını düzeyine göre geliştirmek,
- 2-sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlığını geliştirmek,
- 3-duygu ve düşünce ürünlerinden ve güncel yayınlardan kendi düzeyinde olanları tanıyarak kavramalarını sağlamak,
- 4-sözcük dağarını düzeylerine göre geliştirmek,
- 5-sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ve kaynaklardan yararlanabilme alışkanlık ve becerisini kazanmalarını sağlamak,
- 6-kitaplardan yararlanma becerisini geliştirmek,
- 7-kitap edinme isteğini artırmak,
- 8-dinleme, izleme, okuma yoluyla yakın ve uzak çevrelere olan ilgilerini genişletmek ve bilgilerini artırmak.

## **ÖĞRENCİLERE ANLAMA TEKNİĞİ BAKIMINDAN KAZANDIRILACAK DAVRANIŞLAR;**

**Beşinci sınıfta:**

- 1- İzlediği bir filmin, bir oyunun, okuduğu bir öykünün olaylarını, olaylarının sırasını, sebep ve sonuçlarını, belli başlı kişilerinin fiziksel ve karakter niteliklerini olayın geçtiği yerin, zamanın niteliklerini açıklayabilmek.
- 2- Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, filmin ve benzerlerinin, okuduğu bir gazete fıkrasının, mektubun vb. bir düşünce ve öykü yazılarının ana fikrini ve belli başlı yardımcı görüşleri anlayıp belirtebilmek.
- 3- Bilmediği sözcüklerin anlamlarını, eşsesli sözcükleri sözün gelişinden (metin içinde) anlayabilmek, sözlüğe bakarak, sözcük türetme yollarını kavrayarak, cevaplarıyla ilgilenecek sözcük dağarını zenginleştirme yöntemini kazanabilmek.
- 4- Metinlerin belli başlı bölümlerini, paragraflarındaki düşüncelerini sırasıyla kavrayabilmek.
- 5- Düz ve manzum yazıları olay ve düşünce yazılarını ayırt edebilmek; yazarlarının özelliklerini sezebilmek.

## **DİNLEME VE İZLEME**

Öğrencilere dinleme ve izleme tekniği bakımından kazandırılacak davranışlar;

Beşinci sınıf:

- 1- 15-20 dakikalık bir konuşmayı dinleyebilmek.
- 2- Bir filmin oynatılacağı, bir konuşmanın yapılacağı, bir temsilin verileceği yere itişip kakışmadan girebilmek, yerine oturabilmek,
- 3- Konuşmacıya, sanatçıya gerekli saygıyı gösterebilmek,
- 4- 20-25 dakikalık öykü, masal bandını dinleyebilmek, bir röportajı, bir belgesel filmi, bir çocuk filmi izleyebilmek,
- 5- Radyo ya da televizyonda düzeyine uygun bir haberi vb. yayınları dinleyip izleyebilmek.

## **OKUMA;**

### **ÖĞRENCİLERE OKUMA TEKNİĞİ BAKIMINDAN**

#### **KAZANDIRILACAK DAVRANIŞLAR:**

#### **BEŞİNCİ SINIFTA:**

- 1- 200-300 sözcüklik metinleri doğru ve anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlama yanlış yapmadan) okuyabilmek, sözcükleri doğru söyleyebilmek,
- 2- Sessiz okuma teknik ve alışkanlığını geliştirmek,
- 3- Kitaplardaki içindikiler, dizin ve sözlük bölümlerinden yararlanabilmek,
- 4- Yazım kılavuzu, sözlük, ansiklopedi ve kaynak kitaplardan yararlanabilmek,
- 5- Günlük gazeteleri ve düzeyine uygun dergileri izleyebilmek,
- 6- Düzeyine uygun yararlı kitapları seçip okuma alışkanlığını geliştirmek.

## **ANLATIMIN AMAÇLARI**

### **DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIFLARDA;**

- 1- Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilmek, sorulara karşılık verebilmek, küme ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek,
- 2- Bu yaş grubunun kullanmaları gereken yazım kurallarını uygulayabilmek, noktalama işaretlerini kullanabilmek,

- 3- Düzeye uygun bir filmi bir olay yazısını kısaca sırasıyla anlatabilmek, ana fikrini belirtebilmek, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilmek,
- 4- Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek.
- 5- Yakın çevre ve kendi yaşayışıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilmek,
- 6- Günlük yaşamda gerekli olan konuşma ve yazışma biçim ve yöntemlerini uygulayabilmek,
- 7- Gereğine uygun ve okunaklı bir yazı ile yazabilme beceri ve alışkanlıklarını kazandırmak.

### **SÖZLÜ VE YAZILI ANLATIMLA İLGİLİ AÇIKLAMALAR:**

Sözlü anlatım, hem yaşamsal önem taşıması, hem de Türkçe öğretiminin temeli olması bakımından önemlidir. Konuşma yaşamımızda çok yer tutan bir anlaşma yoludur. Fakat, ayrıca okuma, yazma ve dilbilgisi gibi çeşitli çalışma konularının da çıkış noktasıdır. Okuma, yazım ve yazmada olduğu gibi, dilbilgisi araştırmalarında da konuşma bir çalışma temelidir. Yazı ise, sözün sürekliliğini ve yayılmasını sağlar.

#### **A- SÖZLÜ ANLATIM;**

- 1- Doğru ve düzgün konuşma, iyi konuşanlar örnek alınarak yapılır. Dilbilgisinin, bu konudaki rolü sonradan gelir. Onun için öğretmen sınıfında iyi konuşma örneği vermeli; güzel ve düzgün konuşmalı, sözleri iyi ve doğru telaffuz ederek öğrencilere örnek olmalıdır.
- 2- Sürekli araştıran, gözleyen, çevresinde gördüğü her şey için bilgi toplayan öğrencinin söyleyebilecek pek çok şeyi vardır. Onlara konuşma fırsatı verilerek, doğal bir ortam içerisinde konuşma fırsatı verilebilir.
- 3- Her öğrencinin, düşündüğünü ortaya koyabilmesi ve bütün sınıfın bundan yararlanması, ancak sınıfta iyi ir konuşma düzeninin kurulmasıyla sağlanabilir. Bunun için de öğrencileri her şeyden önce dinlemeye alıştırmaları gerekir. Bir sözün doğruluk derecesini anlama, değerini ölçme, onu tamamlama, yorumlama, iyi anlatılmış olup olmadığını, ancak iyi dinlemekle mümkün olabilir. Öğretmen dinlemeyi engelleyen nedenleri gidermeye çalışmalıdır. İyi dinleme alışkanlığı verme, eğitimin başlıca amaçlarından biri olmalıdır. ayrıca konuşmada kendine

sıra gelmeden söze karışmama, arkadaşlarının görüşlerine saygı gösterme, değerlendirme sırasında kırıcı olmama. Alışkanlıklar çocuklara kazandırılmalıdır. Bu arada toplu konuşmada başkan seçimi, gündem, söz alma, oylama vb. kurallar öğretilmelidir. Söze karışmayan öğrencileri konuşturma için önlemler alınmalı, sık sık konuşmak isteyen öğrencileri de kırmama koşuluyla, her zaman söz verilmelidir.

### **B- YAZILI ANLATIM:**

1. Öğretmen konuşmada ileri sınıflarda olduğu gibi, yazmada da doğal bir takım fırsatlar kullanılmalıdır. Sınıf ve okul yaşamında yazma için böyle fırsatlar çıkabilir. Bunların başlıcaları şunlardır:

- a- Öğrencinin yaşadığı, gördüğü, incelediği olayları anlatma,
- b- Ders konuları ile ilgili sonuçları yazma (Türkçe dersinde öğrenilenlerden öbür derslerde nasıl yararlanılacağını göstererek).
- c- Resim ve levhalara bakarak gördüklerini yazma ya da öğretmenin ilgili sorularını cevaplandırma,
- ç- Dinlenen ya da okunan parçalarla ilgili yazılar yazma;
- d- Mektup, posta kartı, telgraf, kutlama ve çağrı yazısı yazma,
- e- Alındı, bildiri okuma, dilekçe, senet vb. yazma,
- f- Sınıf haberlerini okulun duyuru tahtasına yazma. okuldaki kollarin toplantı ve çalışmalarını basit birer tutanak özeti haline getirme,
- g- Tasvir ve portreler yazma.
- h- Okul gazetesine değişik türde yazılar yazma.
- i- Hayali konuları vb. yazma,
- j- Öğrencilerin yazılarını, bir kez kendi kendilerine ve hatta yanlarındaki arkadaşlarına okumaları alışkanlık haline getirilmelidir. Böyle okumaların, iyi yazmada büyük rolü olduğu ve en büyük yazarların bile bundan yararlandıkları anlatılmalıdır.

Bir yazma ödevini öğretmen ve öğrenciler okuyup değerlendirirken şu noktaları göz önünde tutmalıdırlar:

- \* Öğrencinin gözlem gücü (özellikle yaşanmış ve gözlemi yapılmış olaylarla ilgili yazılarda ve resimlerin yorumlanmasında),
- \* Öğrencinin düşünme yeteneği (mantığa uygunluk)
- \* Öğrencinin hayalinde canlandırma yeteneği (özellikle tasarlanıp yazılan yazılarda)

- \* Öğrencinin Türkçe' yi kullanma becerisi,
- \* Öğrencinin bellek gücü (özellikle üzerinde görüşülen, okunan ve işitilen konuların tekrarlanmasında)
- \* Anlatımda içtenlik, yalnlık ve gerçeğe uygunluk.
- \* Yazım ve yazı kurallarına uyma.

I- Yazma ödevlerinin düzeltilmesinde zaman zaman şu yollara başvurulmalıdır:

- \* Kendi kendine düzeltme,
- \* Karşılıklı düzeltme(öğrenciler arasında ödevler değiştirilerek, birbirlerinin ödevlerini düzeltmeleri),
- \* Yakın arkadaşlar arasında düzeltme ya da kümeler arasında düzeltme, \*sınıfça düzeltme,
- \* Öğretmenin düzeltmesi.

## ÖĞRENCİLERE ANLATIM TEKNİĞİ BAKIMINDAN KAZANDIRILACAK DAVRANIŞLAR,

### BEŞİNCİ SINIFTA:

#### A-SÖZLÜ OLARAK;

- 1- Sınıfça yapılan anlama etkinliklerine katılabilmek, sonuçları anlatabilmek,
- 2- Sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek,
- 3- İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 200-300 sözcüklik bir olay yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) kısaca sırasıyla anlatabilmek ana fikrini belirtebilmek,
- 4- Gördükleri, yaşadıkları, duydukları, öğrendikleriyle ilgili olarak aldığı notlardan yararlanarak, küme ya da sınıf karşısında kısa bir konuşma yapabilmek,
- 5- Okulda ve çevrede yaşanan önemli olaylar ve özel günlerde (milli bayramlar, törenler) görülen, yaşanan ve izlenenleri anlatabilmek.
- 6- Türlü konularda sorular düzenleyebilmek, sorulan sorulara birkaç cümle ile düzgün karşılıklar verebilmek, bir konu üzerinde arkadaşlarıyla karşılıklı konuşabilmek,
- 7- Kendini ve başkalarını ya da bir canlıyı, bir yeri anlatabilmek,



- 8- Basit bir resim, bir Tablo ya da karikatür dizisinden anlam çıkarabilmek, resimler arasında bağlantı kurarak bir olayı açıklayabilmek,
- 9- Türkçe'den başka derslerle ilgili de olsa belli bir konuyu sınıfta tartışabilmek, tartışma kurallarını kavrayarak uygulayabilmek,
- 10- Yaptığı bir işi ve deneyleri akış sırasıyla anlatabilmek,
- 11- Telefonla konuşabilmek, telefonla konuşma yöntem ve inceliğini uygulayabilmek,
- 12- Yarıda bırakılmış bir öyküyü tamamlayabilmek,
- 13- Okuduğu bir kitabı arkadaşlarına anlatabilmek, özetleyebilmek ve kitap üzerindeki düşüncelerini belirtebilmek,
- 14- Basit atasözleri ve özdeyişlerin anlamlarını açıklayabilmek,
- 15- Çevresinin doğal ve toplumsal olaylarını kısaca anlatabilmek.

#### YAZILI OLARAK

- 1- Sınıfça yapılan anlama etkinliklerinde varılan sonuçları 5-6 basit cümle ile anlatabilmek,
- 2- 6-7 sözcüklik bir soruya karşılık verebilmek,
- 3- Ödevlerinde yerine göre 5-7 sözcüklik doğru cümleler kurabilmek,
- 4- İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 200-300 sözcüklik bir olay yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb.) özetleyebilmek, ana fikrini belirtebilmek,
- 5- Okulda ve çevrede yaşanan önemli olayları ve özel günlerde (milli bayramlar, törenler vb.) görülen, yaşanan ve izlenenleri kısaca (üç, dört paragraf ile) anlatabilmek,
- 6- 5-6 cümlelik istek, ısmarlama, kutlama, teşekkür, çağrı yazıları, zarf üstü yazabilmek,
- 7- Dilekçe, telgraf, alındı, senet yazabilmek,
- 8- Türkçe' den başka derslerle ilgili de olsa belli bir konuyu kısaca özetleyebilmek,
- 9- Okulda yaptığı ve yaşadığı eğitsel çalışmaların sonuçları üzerinde kısaca bir rapor düzenleyebilmek,
- 10- Okuduğu, incelediği konular üzerinde not alabilmek ve bunları arkadaşlarına aktarmak için birleştirebilmek,

- 11- Okul içi ve okul dışı yaşayışlarında ve çevrelerinde gördükleri doğal ve toplumsal olayları anlatabilmek,  
 12- Bu sınıfın kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilmek.

## **DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIFLAR**

### **1-Öğrenci Düzeyi:**

\* İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarında Türkçe öğretimi, ilk üç sınıftaki Türkçe öğretimine dayandırılacaktır. Bu nedenle, üçüncü sınıfta çocuklardaki anadili düzey farklılıkları, eşitsizlikleri en aza indirilmiş olmalıdır.

\* Bir başka deyişle, dördüncü sınıf Türkçe öğretimine başlarken, Türkçe dersleri için rahat bir çalışmaya imkan veren düzeye erişmiş olan öğrenci grubu ile çalışmaya başlanılacağı kabul edilebilir. Bu 4. ve 5. sınıflarda Türkçe eğitimi için farklı düzeylerde öğrenci gruplarının olmayacağı anlamına gelmemektedir. Üçüncü sınıftan dördüncü sınıfa geçen öğrenciler arasında, çalışmaların gerektirdiği en az düzeye erişmemiş öğrenciler olursa, en etkili bir çalışma yöntemiyle gerekirse öteki derslerden zaman ayırma yoluyla, dördüncü sınıf Türkçe derslerinin gerektirdiği en alt düzey sağlanmış olacaktır.

\* 4. ve 5. sınıflarda her iki ayda bir yapılacak ölçme (gözlem, test, okuma, konuşurma, ve yazma) yollarıyla öğrencilerin, anadili düzeyinin gelişimi belirlenmelidir. Bu gelişimin, beşinci yıl sonuna doğru, Temel Eğitimin ilk beş yılı için çizilen amaçlara çok yaklaşılması için gerekli olan her önlem alınmalıdır.

### **2-Hazırlık çalışmaları:**

Öğrenciler okuma parçaları ile karşılaştırılmadan, anlamaya hazırlayıcı bir ön çalışma gereklidir. Bu ön çalışma için metnin başına konan resimlerin inceletilmesi yeterli değildir. Öğrencilerin, öğretmenin önceden, metnin özelliğine göre düzenlediği bir plan ve program içinde çevrelerinde gözlemler, araştırmalar yapmaları, basılı, yazılı kaynaklara kaynak kişilere başvurmaları istenmelidir. Böylece metnin konusuna, çocuğun günlük yaşamından girmesi, konuya ısınması sağlanmalıdır.

### **3-Okuma Parçaları:**

4. ve 5. sınıflarda anlam yeteneğini geliştirme için seçilecek okuma parçalarının başlıca üç özelliği bulunmalıdır. Çocuğun gelişim çağına, ilgi ve zevklerine uygun olması, Türk edebiyatının düzeye uygun örneklerini tanıtmaya uygunluğu, üçüncüsü de okuma parçalarını diğer derslerin konularına uygun olmasıdır. Bunlardan yalnızca birine ağırlık veren Türkçe öğretimi, bu sınıfların amaçlarına uygun düşmez.

### **4- Okuma Parçalarıyla İlgili Resimler:**

Türkçe kitaplarında süs ögesi olmayan resimlerden yararlanmak gerekir. Türkçe kitaplarındaki resimlerden yararlanma, genellikle ilk üç sınıfta olduğu gibidir. Bu resimlerle parçayı sezdirme yoluna gidilmelidir.

### **5-Parçanın Okunması:**

İncelenecek okuma parçasının öğretmen tarafından önce sınıfa okunması gerekir. Okuma parçalarından hareket edilerek anlama, anlatma, dilbilgisi, yazım, yazı gibi çeşitli etkinlikler bir haftayı ya da daha uzun bir süreyi kapsayabilir. Bu gibi durumlarda, okuma parçasının her etkinliğin başında bir kez baştan sona kadar sesli okunması gerekmez. Zaten buna zaman yönünden de imkan bulunmayabilir. Ancak sınıf düzeyinin gerektirdiği anlarda, parçanın tümünün ya da belli bölümlerinin sesli okutulması yoluna başvurulmalıdır. Öğrenciler, parçayı kavrama çalışmalarını, sınıfta sessiz okuma yoluyla sürdürürler. Türkçe derslerindeki tüm çalışmaların bir defter üzerinde yürütülmesi çok uygun olur. Çocuğun bilmediği sözcükler de bu deftere yazdırılır.

### **SESSİZ OKUMA:**

Öğrencilerin sessiz okuma alışkanlığı kazanmaları için, onlara çeşitli serbest okuma etkinlikleri yaptırılır. Bu alışkanlıkların ilerlemesini denetlemek için okuma kitapları dışında seçilecek ve çoğaltılacak metinlerden yararlanılmalıdır.

### **BAZI SÖZCÜKLERİN VE SÖZCÜK GRUPLARININ AÇIKLANMASI:**

\*Okuma parçası içinde açıklanması zorunlu görülen sözcükler, parçanın sesli okunmasından hemen sonra yapılacak sessiz okumayla saptanır.

\*kavratılacak sözcüklerin ya da sözcük grubunun, anlatım biçimi olan cümle içinde verilmesi, anlam bütünlüğü içinde sözcüğün ya da sözcük grubunun kavratılmasıdır. Yeni sözcükler şu yolla kavratılır:

A-Varlığın resmi, yoksa kendisi gösterilir.

B-Anlamı açıklanarak eylemle açıklanır.

C-Karşılığı verilir.

D-Varsa zıt anlamı verilir.

### **KAVRAMA İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR:**

Bu devrede, okuma parçalarının genel anlama çalışmaları, tüm öğrencilerin yapabileceği bir biçim ve ölçüde, ders kitaplarındaki sorulara ve günün koşullarına göre yeniden düzenlenen sorularla metin çözümlemesi, açıklaması okuma tekniği uygulanarak yürütülür.

### **ANLATIM ÇALIŞMALARI:**

Her türlü anlatım çalışmalarına, okuma parçalarından öğrencilerin yaşadığı çevreye ve yaşamına uyan durumlardan yararlanılarak geçilir. Öğrencilerin ödevleri düzeltilerek kendilerine verilmeli ve saklamaları sağlanmalıdır. Ödevlerin düzeltilmesinde şu yollara başvurulmalıdır:

- 1- Öğretmenin yanlışlarına işaret edip öğrenciye vermesi ve ödevin öğrenci tarafından düzeltilmesi,
- 2- Ödevin öğretmenle karşılıklı incelenip düzeltilmesi,
- 3- Kümeler içinde düzeltilmesi.

Bu üç yol zaman zaman karışık olarak uygulanmalıdır.

### **DİLBİLGİSİ ÇALIŞMALARI:**

Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, bu alandaki bilgileri, kuralları, öğrenme değildir. Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, doğru konuşmayı, doğru yazmayı, doğru anlamayı sağlayıcı, bu amaca yardımcı işlevsel bir dilbilgisidir. Etkinlik için çıkış noktası, okuma parçası olacaktır. Dilbilgisi çalışmaları, sınıf düzeyine uygun bir biçimde, öğrencinin doğru anlamasını, doğru konuşmasını sağlayan içerik ve yöntemle

**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME:**

4. ve 5. Sınıflar:

Her öğrencinin başarı derecesi, somut olarak saptanmalı “Ölçme-Değerlendirme Fişine” işlenmelidir.

Türkçe’ yi kullanma becerisinin ölçülmesinde belli başlı şu yöntemler kullanılabilir:

- 1- Gözlem:Öğrencinin amaçlanan davranışları kazanıp kazanamadığını saptamada etkin bir yoldur.
- 2- Okuma; bununla öğrencinin akıcı bir okuma becerisini kazandırıp kazanamadığı, anlama uygun bir tonlama verip veremediği, doğru bir söyleyiş becerisi kazanıp kazanamadığı ölçülür.  
Sessiz okuma hızını ölçme için, kendi düzeyinde yeni karşılaştığı bir metin kullanılmalıdır.
- 3- Anlattırma:Öğrencinin bir parçayı, düşünceler, duygular ve sözcükler, tipler, olaylar vb. bakımından anlayıp anlamadığı denetlenir.
- 4- Ödevler: Öğrencilerin bir parçayı, yazılı anlatım becerilerini ölçmekte yardımcı olur.
- 5- Testler- Yazılı Yoklamalar: Soruların açık, karşılıklarının kısa ve öğretileni kapsayacak kadar çok ve çeşitli. davranış özelliklerini ölçebilir nitelikte olmasına önem verilmelidir.

**ÖZGEÇMİŞ**

**Adı, Soyadı:** Ruken AKAR

**Doğum Yeri-Yılı:** Muş, 1976

**Medeni Durumu:** Bekar

**Öğrenim Durumu:**

1997-2000: *Yüksek Lisans*-Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

1993-1997: *Lisans*- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

1989-1993: *Lise*- Kozan Lisesi, Kozan-Adana

1986-1989: *Ortaokul*- Mehmet Paşa İlköretim Okulu, G. Hacıköy-Amasya

1986-1981: *İlkokul*- Barbaros İlkokulu, Mersin.

**İş Durumu:**

1997-2000 : Sarıçam İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni.

2000, : Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Araştırma Görevlisi.