

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN,
ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK ÖĞRENME
MOTİVASYONUNA, SOSYAL- DUYGUSAL- AHLÂKİ
GELİŞİMİNE, KONUŞMA VE İLETİŞİM
BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra GÜRTÜRK

İstanbul

Ocak- 2025

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN,
ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK ÖĞRENME MOTİVASYONUNA,
SOSYAL- DUYGUSAL- AHLÂKİ GELİŞİMİNE, KONUŞMA VE
İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra GÜRTÜRK

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

İstanbul

Ocak- 2025

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği
Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Üye Dr. Öğr. Üyesi Hümeysra UYSAL

Üye Doç. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin, Öğrencilerin Sözcük Öğrenme Motivasyonuna, Sosyal- Duygusal- Ahlaki Gelişimine, Konuşma ve İletişim Becerilerine Etkisi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Kübra GÜRTÜRK

ÖN SÖZ

Yaratıcı Drama denildiğinde akıllara ilk gelenin tiyatro olması tesadüf değildir. Öğrencilerin kendi becerilerini keşfetme yolculuğunda dramadan faydalanabilmeleri; dersi, zorlanacakları bir zaman olarak görmeyip, öğretmenin kazandırmak istediği her şeyi oyunlaştırarak, yeri geldiğinde tek başına yeri geldiğinde grup arkadaşlarıyla rahat bir ortamda kendini ifade ederek alması ve bunu kendi yolculuğunda fayda sağlayabilecek bir bilgi görüp heybesine katması, dramanın bir öğrenciye vermeyi istediği yegâne güzelliştir. Öğrencilerin drama ile eğitim hayatları boyunca kendilerini hür bir şekilde ifade edebilecekleri ortamlarda kendilerine katabilecekleri becerileri görmek bu tezin yazılma amaçlarından biridir. Bilindiği üzere öğrenmek sonsuz ve derin olan bir kavramdır. Öğrenmekten kaçtığınız zaman karamsarlıklar da beraberinde gelir. “Ben öğrenmek ve bu konuda derinleşmek istiyorum” dediğinizde bütün her şey yolunda gitmeye başlar ve daha mutlu olursunuz. Tez sürecim boyunca benim yapmaya çalıştığım birincisiydi ama istediğim ikinci seçenektir. Ben ikincisini seçerek hayatımın en doğru kararını aldım. Bilgiyi, daha iyi olmak ve daha da fazlasını öğrenmek konusunda özümsedim.

Sabrı ve asaleti her dem baki olan ve öğrencilerini sonuna kadar motive eden değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hatice Vatansever Bayraktar’a, sonucunu görmeden hiçbir işi bırakmayacağıma inancı sonsuz olan, değerli eşim Gökhan Gürtürk’e, annelerinin sabırsız olduğu her anı bilerek, bana sınıksız sarılan ve beni hep rahatlatan güzel çocuklarım Yusuf Kaan ve Hafsa’ya, bana olan inancını hiçbir zaman kaybetmeyen canım aileme, öğretmenliği sevmemin en önemli sebeplerinden biri olan kıymetli Tülay Acar’a ve araştırmamda bana türlü kolaylığı sağlayıp her daim destek olan okuluma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kübra GÜRTÜRK

Ocak- 2025

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN, ÖĞRENCİLERİN SÖZCÜK ÖĞRENME MOTİVASYONUNA, SOSYAL- DUYGUSAL- AHLÂKİ GELİŞİMİNE, KONUŞMA VE İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ

Kübra GÜRTÜRK

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği

Tez Danışmanı Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Ocak, 2025- 133 Sayfa

Tezin amacı, ilkokul 4. Sınıf Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonuna, sosyal- duygusal- ahlâki gelişimine, konuşma ve iletişim becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada ilkokul 4. Sınıf Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonuna, sosyal – duygusal ve ahlaki gelişimine, konuşma ve iletişim becerilerine etkisini incelemek amacıyla nicel yöntem kullanılmaktadır. Araştırmanın desenini, yarı deneysel desen belirlemektedir. Yarı deneysel desenin kullanılma amacı, çalışmadaki grupların yansız olarak seçilememesi durumundan kaynaklanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Küçükçekmece ilçesinde özel bir okulun iki ayrı 4. sınıfında okuyan 36 öğrenci oluşturmaktadır. 4. sınıfların biri kontrol grubu, bir diğeri deney grubudur. Kontrol grubu öğrenci sayısı 18 iken, deney grubu öğrenci sayısı da 18’dir. Araştırmada dört ölçek kullanılmıştır. Bunlar “Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (Genç Ersoy ve Belet Boyacı, 2018)”, “Sosyal – Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (Bozgün ve Boytemir, 2018)”, “Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Vatansever Bayraktar, 2012)”, “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Akçam, 2019)” dir. Ölçekler hakkındaki açıklamalara ve güvenirlik analizleri bilgisine başlıklar halinde tezin içerisinde yer verilmektedir. Ön test ve son test uygulamalarından alınan verilerin üzerinde, istatistiksel betimlemeler, bağımsız gruplar t-testi, bağımlı gruplar t- testi ile person’ s korelasyonu uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama çalışmalarının ardından sözcük öğrenme motivasyonları, sosyal- duygusal- ahlaki gelişimleri, konuşma ve iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir fark ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca sözcük öğrenme motivasyonu, sosyal – duygusal ve ahlaki gelişimi ile konuşma ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin yüksek düzeyde olduğu ve birbirlerini olumlu anlamda etkiledikleri sonucuna varılmıştır. Türkçe derslerinde daha çok yaratıcı drama etkinliklerine yer verilebilir ve drama yöntemi diğer derslerde de sıklıkla kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, yaratıcı drama, sözcük öğrenme, iletişim, konuşma, sosyal, duygusal, ahlaki gelişim.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE CREATIVE DRAMA METHOD USED IN TEACHING FOURTH GRADE TURKISH LESSONS IN ELEMANTARY SCHOOL ON STUDENTS' VOCABULARY LEARNING MOTIVATION, SOCIAL- EMOTIONAL- MORAL DEVELOPMENT, SPEECH AND COMMUNICATION SKILLS

Kübra GÜRTÜRK

Master, Classroom Teacher Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

January, 2025- 133 Pages

The aim of the thesis is to examine the effect of the creative drama method used in primary school 4th grade Turkish lesson teaching on students' motivation to learn vocabulary, social- emotional- moral development, speaking and communication skills. In the research, quantitative method is used to examine the effect of creative drama method used in teaching primary school 4th grade Turkish lesson on students' motivation to learn vocabulary, social - emotional and moral development, speaking and communication skills. The quasi-experimental design determines the research design. The purpose of using the quasi-experimental design is due to the fact that the groups in the study cannot be selected unbiasedly. The sample of the study consists of 36 students studying in two different 4th grades of a private school in Küçükçekmece district. One of the 4th grades is the control group and the other is the experimental group. While the number of students in the control group was 18, the number of students in the experimental group was 18. Four scales were used in the study. These are 'Word Learning Motivation Scale (Genç Ersoy & Belet Boyacı, 2018), 'Social-Emotional- Moral Development Scale (Bozgün & Boytemir, 2018), 'Speaking Skills Assessment Scale (Vatansever Bayraktar, 2012), 'Communication Skills Assessment Scale (Akçam, 2019). Explanations about the scales and detailed information about reliability analyzes are included in the thesis under separate headings. Statistical descriptions, independent groups t-test, dependent groups t-test and Person's

correlation were applied on the data obtained from the pre-test and post-test applications. As a result of the study, it was determined that there was a significant difference in the experimental group students' motivation to learn vocabulary, social-emotional-moral development, speaking and communication skills after the creative drama activities. In addition, it was concluded that the relationships between vocabulary learning motivation, social- emotional- moral development, speaking and communication skills were at a high level and that they affected each other positively. More creative drama activities can be included in Turkish lessons and drama method can be used frequently in other lessons.

Keywords: Turkish, creative drama, word learning, communication, speaking, social, emotional, moral development.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Tezin Amacı	4
1.3. Tezin Önemi	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Ana Dilinin Toplum Yaşamındaki Yeri ve Önemi.....	9
2.1.1. Türkçe Dilinin Yeri ve Önemi	10
2.1.2. Türkçe Dersinin Amacı ve Önemi	10
2.1.3. Türkçe Dersinin Beceri Alanları.....	11
2.1.3.1. Dinleme Becerisi.....	11
2.1.3.2. Okuma Becerisi.....	12

2.1.3.3. Konuşma Becerisi	13
2.1.3.4. Yazma Becerisi	14
2.1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programının Amacı	15
2.1.4.1. 2019 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları.....	15
2.1.4.2. Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı	16
2.1.5. Türkçe Öğretiminin Temel İlkeleri.....	17
2.1.5.1. Kanunilik İlkesi.....	17
2.1.5.2. Demokratiklik ilkesi.....	18
2.1.5.3. Bütünlük İlkesi	18
2.1.5.4. Hayatilik İlkesi	18
2.1.5.5.Ekonomiklik İlkesi.....	18
2.1.5.6. Hedef Kitleye Görelik İlkesi.....	19
2.1.5.7. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi	19
2.1.5.8. Somuttan Soyuta İlkesi	19
2.1.5.9.Yakından Uzağa İlkesi.....	19
2.1.5.10.Kolaydan Zora İlkesi.....	19
2.1.5.11.Basitten Karmaşığa İlkesi	20
2.1.5.12. Açıklık İlkesi.....	20
2.1.5.13.Güncellik İlkesi	20
2.1.5.14. Yapararak Yaşayarak Öğrenme İlkesi	20
2.1.6. Türkçe Dersinde Kullanılan Strateji Yöntem ve Teknikler	21
2.1.6.1. Anlatma Yöntemi	21
2.1.6.2. Soru- Cevap Yöntemi.....	22
2.1.6.3. Tartışma Yöntemi.....	22
2.1.6.4. Tümevarım- Tümdengelim Yöntemi.....	23
2.1.6.5. Gösteri Yöntemi	23

2.1.6.6.Çözümleme- Birleşim Yöntemi	23
2.1.6.7.Dramatizasyon Yöntemi	24
2.1.7. Etkin (Aktif) Öğrenme Tekniği	24
2.2. Yaratıcı Drama	25
2.2.1. Kavramlar	25
2.2.1.1. Drama	25
2.2.1.2. Yaratıcılık	26
2.2.2. Yaratıcı Drama Tanımı ve Amacı.....	26
2.2.3. Yaratıcı Dramanın Tarihsel Gelişimi.....	28
2.2.4. Yaratıcı Dramanın Bileşenleri	29
2.2.4.1. Drama Lideri / Öğretmen.....	30
2.2.4.2. Katılımcı / Grup	30
2.2.4.3. Mekân / Çalışma Ortamı.....	31
2.2.4.4. Konu / Olay	31
2.2.5. Yaratıcı Dramanın Aşamaları	32
2.2.5.1. Isınma / Hazırlık.....	32
2.2.5.2. Canlandırma	32
2.2.5.3. Değerlendirme / Tartışma	33
2.2.6. Yaratıcı Dramada Uygulanan Teknikler.....	33
2.2.6.1. Rol Oynama.....	34
2.2.6.2. Doğaçlama.....	34
2.2.6.3. Pantomim.....	34
2.2.7. Eğitimde Yaratıcı Drama	35
2.2.7.1. Yaratıcı Dramanın Öğrenme Motivasyonuna Etkisi.....	36
2.2.7.2. Eğitimde Yaratıcı Dramanın Amacı	37
2.2.7.3. Eğitimde Yaratıcı Dramanın Önemi.....	37

2.2.8. Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama	38
2.3.Sözcük Öğrenme Motivasyonu	39
2.4. İlkokul Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri.....	41
2.4.1. Fiziksel Gelişim	41
2.4.2. Zihinsel Gelişim	41
2.4.3. Sosyal- Duygusal Gelişim.....	41
2.4.4. Ahlaki Gelişim	42
2.5. Konuşma Becerisi.....	43
2.6. İletişim Becerisi.....	44
2.7. İlgili Araştırmalar	45
2.7.1. Türkçe Dersi ve Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar	45
2.7.2. Yaratıcı Drama ve İlkokul Öğrencilerinin Becerileri Üzerine Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmaları	46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	49
3.1.Araştırmanın Modeli	50
3.2.Çalışma Grubu	50
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği	54
3.3.2. Sosyal- Duygusal- Ahlâki Gelişim Ölçeği.....	54
3.3.3. Konuşma Becerileri Ölçeği.....	55
3.3.4. İletişim Becerileri Ölçeği	55
3.4. Verilerin Toplanması	56
3.5. Verilerin Analizi.....	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
ARAŞTIRMA BULGULARI.....	61

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular: Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu puanları nasıldır?	61
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular: Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal – duygusal- ahlâki gelişim puanları nasıldır?	62
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri puanları nasıldır?.....	63
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri puanları nasıldır?	64
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular: Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu puanları nasıldır?.....	64
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular: Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal- duygusal- ahlâki gelişim puanları nasıldır?.....	65
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular: Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri düzeyleri nasıldır?	66
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular: Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyleri nasıldır?	67
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular: Deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	68
4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular: Deney grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal- ahlâki gelişimlerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	68
4.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular: Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	69
4.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular: Deney grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	70
4.13. On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	71

4.14. On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Kontrol grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal- ahlâki gelişimlerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	71
4.15. On Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular: Kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	72
4.16. On Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular: Kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	73
4.17. On Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular: Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin sözcük motivasyonları, sosyal- duygusal- ahlâki gelişimleri, konuşma ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	74
BEŞİNCİ BÖLÜM	
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	78
SONUÇ	78
ÖNERİLER	82
KAYNAKÇA	84
EKLER.....	95
Ek-1 Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği.....	95
Ek- 2 Sosyal- Duygusal- Ahlaki Gelişim Değerlendirme Ölçeği	96
Ek-3 Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği	97
Ek-4 İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği	98
Ek-5 Etik Kurul Karar Formu	99
Ek-6 Ölçeklere İlişkin İzinler	100
Ek-7 Araştırma Uygulama İzin Formu	101
Ek-8 Yaratıcı Drama Etkinlik Planları.....	102
Ek-9 Yaratıcı Drama Etkinlik Fotoğrafları	104
Ek-10 Araştırmacının Aldığı Sertifika	105

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Uygun Olarak Planlanan Çalışma Modeli	50
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Öğrenme Motivasyonu (SÖMÖ) Ön Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Ortaya Koymak Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	51
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal- Duygusal ve Ahlaki (SDAGO) Ön Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Ortaya Koymak Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	51
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Becerileri Ön Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Ortaya Koymak Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	52
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Grubunun İletişim Becerileri Ön Test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Ortaya Koymak Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	53
Tablo 3.6. Mevcut Çalışma ve Orijinal Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik Katsayıları... ..	57
Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Testlerden Elde Ettikleri Puanların Normalliğine İlişkin Basıklık- Çarpıklık Değerleri	58
Tablo 3.8. Araştırma Doğrultusunda Veri Ölçeklerinin Analizinde Kullanılan Testler Tablosu.....	59
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde Sözcük Öğrenme Motivasyonu Değerlendirme Ölçeği (SÖMÖ) Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik Sonucu	61
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	62
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik Sonucu.....	63
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik Sonucu.....	64

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında Sözcük Öğrenme Motivasyonu (SÖMÖ) Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik ile Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu	65
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik ile Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu	66
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik ile Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu	67
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik ile Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu	67
Tablo 4.9. Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyonlarının Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu	68
Tablo 4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular: Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal- Ahlâki Gelişimlerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu	69
Tablo 4.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular: Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu	69
Tablo 4.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular: Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu	70
Tablo 4.13. On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyonlarının Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu	71
Tablo 4.14. On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal- Duygusal- Ahlâki Gelişimlerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu.....	72

Tablo 4.15. On Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu 73

Tablo 4.16. On Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular: Kontrol Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu 73

Tablo 4.17. On Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular: Uygulama Sonrasında Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcük Motivasyonları, Sosyal- Duygusal- Ahlâki Gelişimleri, Konuşma ve İletişim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson's Korelasyon Analizi Sonuçları..... 74



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
SDAGO	: Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği
SÖMÖ	: Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği
KBDÖ	: Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği
İBDÖ	: İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
s.	: Sayfa
vd.	: ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; ilk olarak, araştırmanın amacı, problem durumu ve problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlar, araştırmanın önemi ve tanımlar bölümlerine yer verilmiştir. Tanımlar bölümünde ele alınan kavramlar yaratıcılık başta olmak üzere; dramanın tanımı ve ardından yaratıcı drama kavramının ne olduğu ile motivasyon ve ahlaki gelişim kavramlarına kısaca değinilmiştir. Tanımların üzerinden detaylı ve sınırları olan bir araştırma yapılmış ve sonrasında, problemin ne olduğu ve sınırlarının nasıl çizildiği belirlenmiştir.

1.1.Problem Durumu

“Eğitim, çocukların ve gençlerin, toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, okul içinde veya dışında yardımcı olma süreçlerinin tümüdür” (TDK, 2024). Eğitimin temel amacı, bireylerin sahip oldukları potansiyeli en üst düzeyde geliştirmek, içinde yaşadıkları toplumun üretken ve uyumlu bireyleri olmalarına yardımcı olmak, kısacası onları yaşamla baş edebilecekleri becerilerle donatmaktır. Bir çocuğun eğitilmesi bir ülkenin eğitim ayağının büyük ölçüde tamamlanması ve kalkınması ile eş değer niteliktedir. Türkiye’deki eğitim sisteminde, öğretmen ve program merkezli geleneksel eğitim anlayışı uygulanırken son zamanlarda teknolojinin gelişmesi ve toplumsal yapıdaki birtakım değişim ve gelişimler sonucunda öğrenci merkezli eğitime geçiş yapılmıştır. Öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışının hâkim olması, öğrencinin keşfederken öğretmenin bir rehber olarak yanında olması, onu yaptıklarında yanlışları olsa dahi desteklemesi; doğruyu, yaratıcılığını kullanarak bulmasını sağlaması ve tek bir çözüm üzerinden değil alternatif çözüm kanalları bularak sorunu çözmesini sağlaması vb. süreçlerin tüm derslerde uygulanabilmesi önemini taşımaktadır. Rehber konumundaki öğretmen öğrencinin keşfetmesi yolunda yaratıcılığını kullanmasına ön ayak olması pozitif bilimlerin geleceğinde büyük rol oynamaktadır. Bilgiyi salt olarak kabul etmesi değil; onu dönüştürebilmesi ve işlevsel hale getirebilmesi öğrenmenin tamamlanması bakımından önem arz etmektedir.

Öğrencinin dört temel becerisine hitap eden ve bu becerilerin gelişmesini sağlaması bakımından eğitim sisteminde ve öğrencinin eğitim hayatı ile yaşamsal süreçlerinde önemli bir yere sahip olan Türkçe dersi, öğrencinin kendi yaratıcılığını keşfetmesi ve bilgiyi işlevsel hale getirebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Türkçe dersi dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik bir derstir. Bu dört temel dil becerisi; konuşma, okuma, dinleme ve yazmadır. Türkçe dersi öğrencilerin, dil bilgisini doğru ve etkili kullanmayı, zihinsel gelişimlerine uygun olarak sorgulama, anlama, ilişki kurma, sıralama, değerlendirme ve zihinsel becerilerini geliştirmelerini hedefler. Her derste olduğu gibi Türkçe dersinde de uygulanan yöntem ve teknikler, verilmesi hedeflenen tüm bu faaliyetlerin kalıcılığını arttırmada kullanılır. Bu bağlamda kullanılan yöntem ve tekniklerden biri olan yaratıcı drama yönteminin de öğrenmede kalıcılık sağlamada, sözcük öğrenme motivasyonu düzeyinin artmasında, sosyal – duygusal ve ahlaki gelişim düzeyi ile konuşma ve iletişim becerilerinin gelişmesinde etkili bir yöntem olacağı düşünülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze alan, işbirlikçi öğrenme, çoklu zekâ kuramı ve yaratıcı drama temel alınarak hazırlanmış ve 2006 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencinin gelişim aşamaları dikkate alınarak hazırlanan program, Türkçe dersinin beceri dersi olduğunu vurgulamıştır (Kurudayıoğlu, 2015, s. 27). Öğretmenin rehberlik ettiği yaklaşımda, öğrencinin tanımı, iletişim becerileri gelişmiş, konuşma ve hitabet becerisini aktif kullanabilen, özgüveni yüksek ve kelimeleri etkili bir şekilde kullanabilen olarak yapılmıştır.

Yeni program anlayışı ile öğrenci merkezli yaparak ve yaşayarak öğrenme anlayışı hâkim olmuştur. Y yaparak ve yaşayarak öğrenme modeli çocukların derslerde daha aktif olmasını amaçlar. Bu noktada yaratıcı drama da yöntemi de öğrenci merkezli bir eğitim modelini amaç edinir. Yaratıcı dramanın eğitim hayatında kullanılmaya başlaması dünyada 20. yy. başları iken; Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramanın kullanımı 1950’li yılların başlarına tekabül etmektedir (Elver, 2023). O yıllarda MEB tarafından yayınlanan çeşitli kaynaklarda dramadan “dramatizasyon (oyunlaştırarak öğretme)” olarak bahsedilmektedir fakat yaratıcı drama yöntemi henüz, eğitimde sürekli olarak kullanılır hale gelmemiştir (Aykaç, 2013). Drama yönteminin özet olarak tanımını yapacak olursak; doğaçlama, rol oynama, pandomim gibi tekniklerden yararlanılarak bireylerin bir grup çalışması içerisinde, bir olayı, fikri ya da bir davranışı ve soyut kavramı canlandırması süreçlerinin tümüdür (Susar Kırmızı, 2007,

s. 160). Drama, öğrencinin eğitiminde kullanıldığında, öğrencinin yaratıcı düşünme becerisini arttıracak gibi yaşantısal faaliyetlerinde sorunlarla başa çıkabilme durumunu aktif hale getirebilecektir (Oğuz, 2023). Drama, öğrencinin fiziksel koşullar sağlandığı vakit, dersi dinlerken anlamasına ve daha rahat, kendinden emin bir şekilde hareket edebilmesine de önem vermektedir. Öğrenci, öğrenim süreci esnasında kendi becerilerini geliştirirken, çalışmalarını yürüttüğü grup arkadaşlarıyla da iletişimini arttırabilecek, empati yeteneğini güçlendirebilecek, yaşantısal dinamiklerinde daha aktif rol alabilecektir. Bu nedenlerden yola çıkarak yaratıcı dramanın, genel anlayışın dışında eğitim sisteminde temel başvuru alanı olarak değerlendirilmesi gerekir. Son zamanlarda Türkçe dersi başta olmak üzere birçok derste yaratıcı drama yöntemi kullanılmaktadır. Yapılan araştırmaların, son yıllarda çeşitli derslerde drama yöntemi kullanımının öğrenci dinamiklerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılırken; Türkçe dersi ve yaratıcı drama üzerine yapılan araştırmaların genellikle öğrencilerin becerilerine yönelik olduğu görülmektedir (Elver, 2023).

Eğitimde yaratıcı drama yönteminin Türkçe derslerinde kullanımı beceriler temelinde incelendiğinde; öğrenciye kazandırılması hedeflenen yetilerin birbirini tamamlayan yapboz parçaları olarak tanımlanması mümkündür. Kazandırılması hedeflenen beceriler, öğrencinin sadece okul içi yaşantısını düzenlemesi gayesi ile değil okul dışı faaliyetlerinde de aktif olarak katılım sağlaması amacı güdülen de verilmektedir.

Türkçe dersi, temelinde sözcüklerin etkin olduğu bir derstir. Her bir yeni sözcük öğrenimi, öğrencinin bireysel gelişimi için önemlidir. Sözcük öğreniminin sağlanması aşamasında, öğrencinin kendini motive edebilmesi ve motivasyonunun arttırılması, kelime dağarcığının gelişmesini sağlarken, günlük yaşamında kendini daha özgüvenli hissetmesini sağlayabilmektedir. Sözcüklerinde aktif kullanımı ile öğrencinin konuşmaya olan gayreti artacak ve öğretmenleri, arkadaşları, ailesi ve yakın çevresindeki iletişimini sağlamlaştıracaktır. Öğrencinin yaşamında kullandığı becerileri, sosyalliğini arttırarak, duygusal olarak gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Yaratıcı drama yönteminin amaçları arasında bu becerilerin geliştirilmesi olduğu söylenebilir.

Yukarıda sıraladığımız beceriler ışığında araştırmamızın temel amacını yaratıcı drama yönteminin Türkçe dersinde kullanıldığında sözcük öğrenme motivasyonuna, sosyal-

duygusal ve ahlaki gelişimine etki edebileceği ile konuşma ve iletişim becerilerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Türkçe dersinde drama yönteminin kullanılmasıyla ilgili birçok makale ve tez yazılmıştır fakat 4. Sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin kullanılması ile bu yöntemin kullanımının öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonuna, sosyal – duygusal gelişimine, konuşma ve iletişim becerisine katkısı ile ilgili herhangi bir tez ya da makaleye rastlanmamıştır.

1.2. Tezin Amacı

Tezin amacı, ilkökul 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonuna, sosyal- duygusal- ahlâki gelişimine, konuşma ve iletişim becerilerine etkisini incelemektir. Eğitim sistemlerinde derslerde kullanılan yöntem ve teknikler dersin işlenişini zenginleştirdiği gibi, öğrencilerin konu kazanımlarını daha etkili bir şekilde kavramalarını ve günlük hayatlarında kullandıkları mekanizmaları daha doğru bir şekilde kullanmalarını sağlar. Yaratıcı drama yöntemi de yaparak yaşayarak öğrenme ve kalıcı öğrenme hedefine sahip olan bir yöntemdir. Yaratıcı drama yöntemi kullanılan derslerde çocuklar vücut dilini aktif bir şekilde kullandıkları gibi düşünme becerileri de aktif hale gelir. Derslerin yaratıcı drama etkinlikleri uygulanan sınıf ile derslerinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmayan sınıfın karşılaştırılması yapılmıştır. Belirtilen genel amaç çerçevesinde, cevabı aranan sorular şunlardır:

1. Uygulama öncesi;
 - a. Sözcük öğrenme motivasyonu başarı puanları nasıldır?
 - b. Sosyal- duygusal- ahlâki gelişim puanları nasıldır?
 - c. Konuşma becerileri puanları nasıldır?
 - d. İletişim becerileri puanları nasıldır?
2. Uygulama sonrası;
 - a. Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin sözcük motivasyonuna etkisi var mıdır?

- b. Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin sosyal- duygusal- ahlâki gelişimine etkisi var mıdır?
- c. Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi var mıdır?
- d. Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin iletişim becerilerine etkisi var mıdır?
- e. Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin sözcük motivasyonuna etkisi var mıdır?
- f. Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal – duygusal ve ahlaki gelişimine etkisi var mıdır?
- g. Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi var mıdır?
- h. Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin iletişim becerilerine etkisi var mıdır?

3. Uygulama sonrası;

- a. Deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b. Deney grubu öğrencilerinin sosyal- duygusal- ahlâki gelişimlerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- d. Deney grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- e. Kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- f. Kontrol grubu öğrencilerinin sosyal- duygusal- ahlâki gelişimlerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - g. Kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - h. Kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin sözcük motivasyonları, sosyal- duygusal- ahlâki gelişimleri, konuşma ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Tezin Önemi

Türkçe dersi dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik bir derstir. Bu dört temel dil becerisi; okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazmadır. Türkçe dersi öğrencilerin, dil bilgisini doğru ve etkili kullanmayı, zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sorgulama ve ilişki kurmayı, tahmin etme, değerlendirme ve zihinsel becerilerini geliştirmelerini hedefler. Her derste olduğu gibi Türkçe dersinde de uygulanan yöntem ve teknikler, verilmesi hedeflenen tüm bu faaliyetlerin etkisini arttırmada kullanılır. Öğrencinin yöntem ve teknikler uygulandığı sırada ders ortamında hayal gücünü aktif olarak kullanması beklenir. Duygu ve düşünce dünyasında becerileri özümsemesi ve bu becerileri sosyal hayatında da kullanabilmesi önemlidir. Yaratıcı drama yöntemi öğrenim süreçleri boyunca öğrencinin becerilerinin desteklenmesine olanak sağlar. Yaratıcı drama bilişsel ve duygusal süreçleri desteklerken; Türkçe dersi ve öğrenci arasındaki köprünün sağlamlaşmasında etkin bir rol oynar. Bu bağlamda kullanılan yöntem ve tekniklerden biri olan yaratıcı drama yönteminin de sözcük öğrenme motivasyonu düzeyinin artmasında, sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim düzeyi ile konuşma ve iletişim becerilerinin gelişmesinde etkili bir yöntem olacağı düşünülmüştür. Yaratıcı drama yöntemi ile ilgili pek çok araştırma olmakla birlikte bu değişkenleri Türkçe dersi ile ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında, özgün ve alana katkı sağlayan bir çalışmadır.

1.4.Varsayımlar

Bu tez çalışmasında aşağıdaki varsayımlar doğrultusunda hareket edilecektir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, sorulara samimi ve güvenilir cevaplar vermiştir.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler, sorulara samimi ve güvenilir cevaplar vermiştir.
3. Veri toplama araçları, ilkokul 4. Sınıfta okuyan öğrencilerin Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin sözcük öğrenme motivasyonu, sosyal-duygusal- ahlaki gelişimi, konuşma ve iletişim becerilerine etkisini tespit edebilecek yeterliliktedir.

1.5.Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2024- 2025 eğitim – öğretim yılı birinci dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırma, İstanbul Küçükçekmece ilçesindeki bir ilkokulda görev yapan, iki tane ilkokul 4. sınıf öğretmeni ve 36 ilkokul öğrencisi ile sınırlıdır.
3. Araştırma verilerini elde etmek için kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Yaratıcılık: Doğuştan her bireyde var olduğu düşünülen, düşünülmemiş bir fikri düşünmeye yönlendiren bir eğilimdir (TDK, tdk.gov.tr).

Drama: Katılımcı ve liderlerin doğaçlama, pantomim, rol oynama gibi teknikleri kullanarak bir düşünceyi, olayı veya konuyu canlandırmasıdır (Köksal Akyol, 2003).

Yaratıcı drama: Bir grubun, eğitmen rehberliğinde belirli bir alanda kendi yaşadıklarından yola çıkarak bir olayın özelinde, canlandırmalar yapmasıdır (Adıgüzel, 2019).

Motivasyon: Bireyi belirli bir gayeye doğru, devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Ergül, 2005).

Ahlaki Gelişim: Bireyin yanlış olarak anlamlandırdığı değerlendirmeleri sonucunda, bireye kılavuzluk yapan ve kendi davranışlarını denetlemesini sağlayan tutumları elde etme sürecidir (Yıldız, 2017).

Sosyal- duygusal gelişim: Bireylerin yaşamları boyunca öğrendiklerini akademik ve sosyal yönden özümseme ve olgunlaşma süreçlerinin tümüdür (Bozgün, 2019).

Konuşma: Bireyin kendini doğrudan ifade etmesini sağlayan etkili iletişim yöntemlerinden biridir (Vatansever Bayraktar, 2012).

İletişim Becerisi: Bireyin mesajları doğru bir şekilde alması ve geri iletmesi ile etkin dinleme becerilerinin bütünüdür (Akçam, 2019).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ana Dilinin Toplum Yaşamındaki Yeri ve Önemi

Dil, bir öğrenme aynı zamanda bir iletişim kurma aracıdır. Duygu ve düşünceler kullanılan dil üzerinden dile getirilir. İnsanın duygularını işlemek ve düşünce boyutunu geliştirmek, yaşadığı ortamın bir parçası yapmak dil ile yakından ilgilidir. Bu sebeple tüm toplumların eğitim sistemlerinde ana dili öğrenmek anlamında önemli çalışmalar yapılır. “Ana dili, çocuğun ailesinden veya içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil anlamına gelmektedir” (TDK, 2024). Ana dili tüm derslerin temelidir. Ana dili ne kadar iyi bilinir ve dile yerleşirse, diğer tüm dersleri anlamak ve algılamak o kadar kolay olacaktır.

Dil anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Bir toplumu meydana getiren en önemli etmenlerdendir. Aynı dili konuşan insanlar arasında duygu ve düşünce birliği oluşur ve bu birliktelik, millet bilincinin oluşmasını sağladığı gibi pekiştirme görevi de üstlenir. Bir milletin kültür birikimini kuşaktan kuşağa aktarır. Söz konusu ana dili olduğu zaman öğrenmek değil de kavram ortaya çıkmaktadır. Ana dili dediğimizde çocuğun çevresinden öğrendiği dili kastedilir bu da öğrenmekten farklı bir süreçtir. Bu süreç derinliği olan bir süreçtir ana dili eğitiminin derinlikli niteliklere sahip olması aynı zamanda belirlenen hedeflerin sınırlarını da oluşturmaktadır. Öğrenciye ana dilini sevdirmeye ve dilini bilinçli bir şekilde özenle kullanması, dilini öğrenme süreciyle beraber sürekli ve planlı okuma alışkanlığı kazandırması da beraberinde gelir (Onan, 2014).

MEB tarafından, Öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceriler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemiştir ve bu yetkinliklerin en başında ana dilde iletişim gelmektedir ve bu yetkinlik şu şekilde aktarılmaktadır. “*Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır*” (MEB, 2019).

2.1.1.Türkçe Dilinin Yeri ve Önemi

Türkçe bir ana dilidir; ana dili ise kişinin soyca bağlı bulunduğu ailesinden ve topluluktan öğrendiği dil olarak ifade edilebilir. Bir toplumun ana dilini bilmesi ve bunu etkin bir şekilde kullanabilmesi temel becerileri kavramasının ve kullanmasının yolunu açar. Bir insana ana dili bebeklikten itibaren aktarılır ve eğitim yıllarına gelindiğinde bu öğrenme süreci yıllarca sürecektir olan planlı bir öğretim programını içerir (Özdemir, 2019). Ana dili bilmek kişiye dilsel beceri ve alışkanlıklar kazandırmayı amaçlar ve bu beceri ile alışkanlıkların kazanılması ise dört temel beceriye dayanır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu dört temel becerinin yetkin bir şekilde verilmesi ise nitelikli bir Türkçe öğretimi sayesinde olacaktır (Sever, 2011).

Öğrencinin planlı bir şekilde kelime dağarcığını geliştirirken, bu gelişim kişinin düşünce yapısının da zenginleşmesini olanak sağlar. Dil bir iletişim aracı olması sebebiyle kişinin duygu ve düşüncelerini kolay bir şekilde aktarması ile sosyal ve duygusal gelişimini ilerletmesini hedefler. Ülkemizde Türkçe dersi, öğrencilere izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru anlama gücü kazandırmayı amaçlarken, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarırken amacına uygun anlatma beceri ve alışkanlığı edindirmeyi hedefler (Sever, 2011).

Türkiye'de doğan ailesinden ve çevresinden Türkçe öğrenen bir bireyin ana dili Türkçedir. Bu ifadeden hareketle ana dili olarak Türkçe öğretimi konusunda Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Türkçe öğretmenleri olarak eğitim veren ve eğitim gören ana dili Türkçe olan öğrencileri kapsamaktadır. Ana dili yani Türkçe eğitimi öğrencinin akademik olarak gelişmesini sağlamasının yanında; çocuğa dil bilinci kazandırma, milli kültür değerlerini aktarma, toplumları milli haline getirme gibi unsurları da içerir (Özbay, 2010).

2.1.2.Türkçe Dersinin Amacı ve Önemi

Ana dili öğretme aşamasında Türkçe öğretimi büyük ölçüde kitap kullanmayı dolayısıyla da metinlere dayalı bir öğretim gerçekleştirmeyi hedefler (Onan, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 22.9.1981 gün ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen Temel eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı'nda Türkçe dersinin önemiyle ilgili şu ibareye yer verilir: "Öğrencinin zihin ve ruh gelişiminde

anadili öğretiminin rolü, başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür. Gelişmiş hukuk sistemine sahip ülkelerde temel hak ve özgürlükler garanti altına alınmıştır.”

Temel hak ve özgürlüklerinin bir birey tarafından bilinmesi açısından dil eğitimi büyük önem taşır. Bu noktada Türkçe öğretiminin amaç ve önemi ortaya çıkmaktadır. Bireyin dinleme becerisinin geliştirilmesi girdiği her alanda kendi haklarının neler olduğunu bilmesine okuma becerisinin geliştirilmesi girdiği alanlarda kullanması gereken metin, evrak vb. materyalleri anlamasına konuşma becerisinin geliştirilmesi ise kendi hakkını savunmasını duygu ve düşüncesini ana dili yani Türkçe üzerinden ifade etmesine olanak sağlar (Yalçın, 2018).

Öğrenciye yaşamı boyunca gerekecek bilgi ve beceriler Türkçe dersinin kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler birbirleriyle tam bir uyum içindedir. Etkili bir Türkçe öğretimi, yetiştirilmesi hedeflenen bireylerin eğitiminde önemli bir vazife üstlenmektedir. Hedeflenen eğitimin kazandırılması dört ana beceriye dayanır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu becerilerinin tümünün bir denge içinde bütünleşerek öğrenciye kazandırılması amaçlanmalıdır (Sever, 2011).

2.1.3.Türkçe Dersinin Beceri Alanları

2.1.3.1.Dinleme Becerisi

Bir çocuğun hayatında yer alan ilk anlama yetkinliği dinleme becerisidir. Öğrenci okul öncesine ait duygu ve düşünce dinamiğini dinleme yoluyla aktive eder. Dinleme becerisi, iletişimin en önemli kısmını oluşturur. Okul çağına kadarki süreçte çocuğun kazandığı tek beceri olarak görülmektedir (Doğan, 2014). İletişim sürecindeki öğrenmenin gerçekleşebilmesi alıcının kaynak tarafından verilenleri paylaşmasına bağlıdır. Bir çocuk okula başlayana kadar tüm becerilerini dinleme yoluyla geliştirir dolayısıyla dinleme diğer bütün becerilerin temelini oluşturur (Özbay, 2005). Alıcının iletilenden hareketle yeni beceriler elde edebilmesi, dinleme birikimiyle ilgilidir. Hayatın her alanında kurulan ilişkiler dinleme becerisiyle doğal olarak hayatımızı şekillendirir (Sever, 2011).

Bir öğretim alanında dinleme becerisinin kazandırılması diğer beceriler olan konuşma, okuma ve yazma ile bir bütün halinde ve uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır. Dinleme okumadan ayrı bir faaliyettir bu nedenle farklı yetkinlikler gerektirir sadece

okuma eğitimi üzerinde durulursa okuma becerileri ile dinleme becerilerinin aynı oranda gelişmediği görülebilir (Doğan, 2014). Günlük yaşamda dinleme becerisi, selamlaşma, günlük konuşmalar, seviyeye uygun bir filmin izlenmesi, düzeye uygun bir metnin okunması ve dinlenmesi ve bunun özetlenerek karşı tarafa aktarılması, öğrencinin seviyesine uygun bir müzik dinleyerek öğrenciye neler çağrıştırıldığı ile ilgili tartışılması, sanatsal ya da kültürel içerikli bir radyo programının ilkelere uygun dinlenerek bunun konuşma- dinleme açısından tartışılması ile geliştirilebilir (Özbay, 2005).

Öğretmenler öğrencilerin, aşağıdaki tekniklerden yararlanarak dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir; dinleyicinin ön bilgilerini harekete geçirme, konuşmacının aktardığı bilgilerle ön bilgiler arasında bağ kurma, olay ve düşünce arasındaki farkı belirleme, ana ve yardımcı düşünceleri belirleme, dinlediklerinden yararlanarak zihinsel yapıyı düzenleme ve geliştirme (Güneş, 2017). Dinleme becerisi eğitiminin diğer üç beceri alanındaki eğitime göre daha zor bulunduğunu vurgulamak gerekmektedir. Dinleme becerisi ile ilgili geliştirecek etkinliklerle alakalı ciddi bir çalışma yapılmalıdır ve bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı liderlik yapma görevini üstlenmelidir (Yalçın, 2018).

2.1.3.2.Okuma Becerisi

Okuma, iletişim, algılama, öğrenme ile bilişsel ve duyuşsal boyutlu bir gelişim sürecidir. Okuma etkinliği, yazılandaki duygu, düşüncenin kavranması ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik ve ruhsal yönleri bulunan bir etkinliktir. Okuma becerisinde zihinsel ve fiziksel süreçler birbiriyle ilişki dilidir yani okumanın fiziksel ortamı oluşmadan zihinsel unsurların oluşması düşünülemez (Yalçın, 2018).

Okuma; dikkat, yorumlama, odaklanma, çözümlenme gibi birbirinden ayrı işleyen bileşenlerin aynı anda harekete geçmesine dayanan anlamsal bir çaba olarak nitelendirilmektedir (Karatay, 2010). Okurun, okuma çalışmalarında hedeflenen kazanımları öğrenme sürecini gerçekleştirir. Sağlıklı bir şekilde tamamlaması kelime dağarcığının zengin olması ile yakından ilgilidir (Sever, 2011).

Okuduğunu anlama okurun, metin ile hedefine uygun ve bilinçli bir şekilde iletişim kurmasına dayanan bir süreçtir. Bu süreç harften sözcüğe sözcükten cümleye

cümleden paragrafa ve sonucunda metnin tamamında işlenen konuyu kavramaya doğru ilerler (Karatay, 2014).

Yazar, okuma etkinliğinden sonra duygu ve düşünce dünyasında oluşturduğu anlamlı birikimi, işaretlere dönüştürerek okura sunar; metin ile okur arasındaki anlamlı bağın oluşması okurun temel becerilere sahip olmasını gerektirir. Metnin vermek istediği mesajı algılama süreci okuma etkinliğinin temel amacıdır. Zihin, metinde ne verilmek istendiğini kavramak için birtakım çalışmalar yapar ve bunun içinde düşünsel bir çaba gereklidir. Çabanın sonucunda bir öğrenme gerçekleşir. İlköğretim düzeyinde öğrencinin okuma becerisini geliştirip düşünen, eleştiren, tartışan, önceden öğrendiği bilgilerle okuduğu arasında ilişki kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucu olması amaçlanmaktadır (Güneş, 2017).

2.1.3.3. Konuşma Becerisi

Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözle bildirilmesidir. Konuşma bireylerin, karakter oluşumu, zihinsel gelişimi ile insan ilişkilerinin bir yansıtıcısıdır. İlkokuldan başlayarak öğrencilere gördüklerini, duygu ve düşüncelerini kelimelere dökerek doğru ve amacına uygun bir şekilde anlatma becerisi kazandırma, duygu ve düşünceleri kelimelerle yansıtırken, kural ve tekniklerine göre öğretme Türkçe öğretiminin sorumlulukları arasındadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre konuşma işbirlikçi öğrenmenin önemli basamaklarından biridir öğrenme sürecinde konuşma bilgilerin hızlı aktarımını sağlar (Güneş, 2017).

Dil becerileri arasında üzerinde en çok araştırma yapılan ve tartışılan beceri konuşma becerisidir. Birçok bilim adamı ve düşünür bu beceriyle ilgili araştırma yapmış birçok bilim konuşma eğitimiyle ilgilenmiştir (Yalçın, 2018). Güzel konuşan bir birey kendini doğru olarak ifade eder. Eğitim veren kurumlardaki konuşma derslerinin amacı öğrencilere kendi duygu, düşünce, hayal ve isteklerini doğru ve etkili biçimde anlatma becerisi edindirmektir (Erdem, 2014).

Konuşma becerisi kazandırabilmek için yapılması gerekenler; telefonla konuşma, kutlama, özür dileme gibi hayati durumlar ile kendinden büyüklerle konuşma düsturunun dramatizasyon çalışmaları, masal ve hikâyelerin konuşma kurallarına

uygun anlatılması, bir filmin, oyunun ya da metnin zengin söz dağarcığı ile yansıtılması, güncel bir meselenin sınıfça tartışılması, öğretmen tarafından anlatılan bir hikâyenin ya da fikranın devamının öğrenci tarafından tahmin ettirilip tamamlattırılması, seviyeye uygun bir drama metninin farklı karakterle oluşturulması ve bu metnin sınıfta sunulmasıdır (Sever, 2011).

Konuşma becerisi geliştirilirken üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan biri okuma becerisi kazandırılmasında olduğu gibi insanın biyolojik yapısıdır. Konuşma becerisi kazandırılmasında amaç, eğitim tekniğinin onaylanabilir olmasıdır. Dolayısıyla konuşmanın fiziksel unsurları göz ardı edilerek bir beceri kazandırılması söz konusu değildir (Yaşın, 2018).

2.1.3.4. Yazma Becerisi

Türkçe öğretiminde amaçlanan bir diğer beceri, anlatılanları yazıya dökme becerisidir. Duygu ve düşüncelerimizi anlatmak, tasarladıklarımızı toplum ile paylaşmanın, onlarla iletişim kurmanın bir diğer yolu da yazmaktır. Yazma becerisi zihinsel süreçlerle iç içe olması sebebiyle birçok becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazma, öğrencilere düşüncelerini ifade etme, onları aktarma ve somut bir hale getirmeye izin veren bir beceridir (Güneş, 2017).

Duygu ve düşüncelerini yazıya iyi bir şekilde dökabilen bireyin becerileri arasında; sözcüğü amaca uygun seçebilmek ve sözcüğü yerinde kullanmak, anlamlı cümleler kurabilmek, kurulan cümleleri çeşitli şekillere sokabilmek ve zenginleştirebilmek, dil ve düşünce arasındaki bağı koruyarak, düşünce ile yazının bütünlüğünü sağlayabilmek yer alır.

Yazma becerisinin diğer becerilerden en önemli farklarından birisi güçlü ve sınırları çizilmiş dil bilgisi kurallarına sahip olmasıdır (Yalçın, 2018). Günümüzde yazma hayatın her alanında ortaya çıkan temel bir ihtiyaç olarak tanımlanabilir. Anlatma isteği konuşma becerisiyle ortaya çıkarılacağı gibi yazma becerisiyle de ortaya konulabilir (Karadağ ve Maden, 2014).

Yazma becerisinin geliştirilmesi adına yapılması gerekenler ise şu şekilde sıralanabilir; günlük hayatta kullanılabilen mektup, dilekçe, vb. yazı türlerini oluşturabilmek, not almak, cansız varlıkları betimlemek, özet çıkarmak, anı ve deneme etkinlikleri yapmak,

izlenilen bir film veya oyunun, dinlenen bir filmin bireyde oluşturduğu duygu ve düşünceleri bir yazına aktarabilmek (Sever, 2011).

2.1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programının Amacı

Türkçe öğretiminin temel amacı bireyin hem duygu ve düşüncesini doğru bir şekilde anlatmasını sağlamak hem de bireyin anlamasını sağlayarak onun konuşma yazma okuma ve dinleme becerilerini geliştirmektir (Özbay, 2013). Programın genel felsefesi Türkçe dersinde işlenen metinler vasıtasıyla Türk dilinin inceliklerini göstermek bu dilin keyfini Türk dilinin kurallarına uygun bir şekilde kullanmak hassasiyeti ve alışkanlığı kazandırmaktır.

Türkçe öğretiminin yegâne amaçları arasında, toplumu meydana getiren fertleri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi alanlarında istenilen seviyede yetiştirmek vardır (Güneş, 2017). Bu hedefin doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi belirli ilkelere bağlıdır. Türkçe öğretiminde kullanılacak olan strateji ile yöntem ve teknikler belirlenirse öğretim süreci de kolaylaştırılmış olur (Kaya ve Kardeş, 2019).

2.1.4.1.2019 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları

MEB Türkçe Öğretimi Programı'nda, Türkçe dersinin amaçları şu şekilde sıralanır:

“Türkçe derslerinde öğrencinin;

- a. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- b. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- c. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- ç. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- d. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,

- e. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- f. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- g. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- ğ. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- h. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır" (MEB, 2019).

2.1.4.2. Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

Maarif modelinde öğrencilerin el edeceği alan becerileri değerler kavramsal beceriler sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okur yazarlık var bir bütün halinde ele alınmış ve öğrencinin gelişimini etkili bir şekilde desteklemek hedeflenmiştir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. Maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanan "İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı"yla öğrencilerin;

- İlk okuma yazma becerilerini kazanmaları,
- Okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri,
- Akademik ve sosyal yaşamını kolaylaştıracak nitelikte temel dil becerilerini edinmeleri,
- Dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeleri,
- Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanarak dil bilinci ve zevkine ulaşmaları,
- Söz varlıklarını zenginleştirmeleri,
- Dil becerilerini değer, eğilim ve diğer beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri,

- Bilgi ve deneyimlerini işe koşarak dört temel dil becerisini geliştirmeleri,
- Bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve kullanma becerisini geliştirmeleri,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirmeleri,
- Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri,
- Türk, dünya kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2024).

Maarif modeli ilkokul Türkçe Dersi öğretim programında hedeflenen temaların içerisinde öğrencilerin alan becerileri, okuryazarlık becerileri ve kavramsal becerilerini ortaya çıkarmak, merak ve odaklanma süreçlerini pekiştirmek, öğretilen diğer derslerle Türkçe dersi arasında köprü kurarak bütünsel öğrenim sürecini desteklemektir. Yeni model, öğrencilerin bir birey olarak öğrenme- öğretmen sürecinde sosyal- duygusal öğrenme becerilerini ortaya çıkarmasını, insani değerlerle birlikte maddi ve manevi değerleri de benimsemesini amaçlamaktadır. Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı, Öğrencinin ders saati boyunca, öğrenilen konular üzerinden kazanılan becerilerin günlük yaşamda da aktif bir şekilde kullanılmasını, öğrencilerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduğunu benimseyip ders planını zenginleştirmeyi ve öğretmenin de beceri kazanımı noktasında öğrenciyle paylaşım halinde olmasını önemsemektedir (MEB, 2024).

2.1.5. Türkçe Öğretiminin Temel İlkeleri

Türkçe dersleri diğer derslerdeki gibi belirli kurallar ve ilkeler çerçevesinde işlenir. Bu ilkeler her öğrenci için kabul edilir, güncel ve vazgeçilmez olmalıdır. Türkçe dersi öğretiminin temel ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

2.1.5.1. Kanunilik İlkesi

Milli Eğitim temel kanununun 10 maddesinde; “Türk dilinin eğitimin her kademesinde özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaç yılmadan öğretilmesine önem verilir” ibaresi bulunmaktadır (Göçer, 2017).

2.1.5.2. Demokratiklik ilkesi

1739 sayılı kanunda Türk milli eğitiminin temel ilkeleri sıralanırken demokrasi eğitimi başlıyor altında şöyle denilmektedir;

“Güçlü ve istikrarlı hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için vatandaşların sahip olması gereken demokrasi bilincinin yurt yönetimine ait bilgi anlayış ve davranışlara sorumluluk duygusunun manevi değerlere saygının her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırıp geliştirilmesine çalışılır ancak eğitim kurumlarında anayasada ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışmasına hiçbir şekilde mahal verilmez.” (MEB, 2019).

2.1.5.3. Bütünlük İlkesi

Öğrencinin becerisi okuma yazma dinleme ve konuşma yapabilme ile anlamam anladığımı ise yazı ve sözle ana dilinin verdiği imkân doğrultusunda tam anlatabilme yeteneğidir. Dolayısıyla Türkçe dersinde bütün beceriler bağımsız bir şekilde değil bütün bir şekilde verilmelidir (Sever, vd., 2008).

2.1.5.4. Hayatilik İlkesi

Öğrenci okulda kazanacağı bilgi ve becerilerin yaşamıyla ilgili olduğunu kavrayarak günlük hayatta kendisine faydasının olacağını anlarsa öğretim ortamına aktif bir şekilde dahil olur (Özbay, 2006).

2.1.5.5. Ekonomiklik İlkesi

Öğrenme ortamında yapılacak her türlü faaliyetin önceden planlanması zamandan emek ve kullanılacak malzemeyi yeterli ölçüde kullanmaktan en üst seviyede fayda ve tasarruf sağlamayı gerektirir (Arslan, vd., 2008)

2.1.5.6. Hedef Kitleye Görelilik İlkesi

Öğrenciye göre olma veya öğretimi bireyselleşme ilkesi de denilen bu ülkede dersin işlenişi boyunca öğrencinin psikolojik ve fizyolojik özelliklerinin ve farklılıklarının esas alınması üzerinde önemle durulmalıdır (Göçer, 2017).

2.1.5.7. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi

Bu ülkenin temel felsefesi bilinen gerçekten hareketle bilinmeyene doğru ilerlemek ve onu bulmaya çalışma sürecidir (Sever, vd., 2008).

2.1.5.8. Somuttan Soyuta İlkesi

Türkçe dersinde anlatılan bir konunun öğrencinin zihninde daha kolay algılanabilmesi için konuyla ilişkili materyallerin derste planlı şekilde kullanılması aktarılmak istenenin hedefe kolaylıkla varmasını sağlamaktadır (Özbay, 2006).

2.1.5.9. Yakından Uzağa İlkesi

Öğrencinin doğup büyüdüğü ve gelişim sürecini sürdürdüğü yakın çevresinden örnekler vererek dersin işlenmesi bilgi ve becerinin kolaylıkla edinilmesini sağlamaktadır (Arslan, vd., 2008).

2.1.5.10. Kolaydan Zora İlkesi

Öğrenci kolay bilgiyi zor bilgiden daha rahat ve hızlı şekilde edinmektedir. Dolayısıyla kolay bilgiden hareketli zor bilgiye gidilmesi öğrenme sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır (Göçer, 2017).

2.1.5.11. Basitten Karmaşığa İlkesi

Öğrenci konuları öğrenirken, basit konulardan sonra karmaşık konulara yer verilmelidir. Böylesi bir durum öğrencinin yeni bilgiler öğrenmesi heyecanının yolunu açar (Göçer, 2017).

2.1.5.12. Açıklık İlkesi

Öğretmen farklı öğretim yöntemleri kullanarak farklı anlayışlara açık olmalıdır. Böylelikle bir öğretmen zamanı yakalayan yenilikçi bir öğretici haline gelebilmektedir (Sever, vd., 2006).

2.1.5.13. Güncellik İlkesi

Türkçe dersinin güncel olaylarla bir bütünlük oluşturularak anlatılması gerekmektedir. Özbay'a göre bu yöntem uygulandığında öğrenciler güncel olaylara daha mantıklı yaklaşır ve çözüm yolları arayabilirler (Özbay, 2006).

2.1.5.14. Yaparak Yaşayarak Öğrenme İlkesi

Öğrenme süreci içerisinde, öğrencinin pasif bir dinleyici ve izleyici değil, öğrenmenin tam ortasında aktif bir şekilde sürece dahil olması öğrenmenin kalıcılığını hızlı bir şekilde artırırken dersin verimli olmasına öncülük etmektedir. Öğrencinin bu şekilde sürece dahil olması öğrencide kalıcı davranışlar ortaya çıkmasını sağlamaktadır (, 2008).

2.1.6. Türkçe Dersinde Kullanılan Strateji Yöntem ve Teknikler

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin amacı, Türkçenin yapısını düzenli bir şekilde öğretirken aynı zamanda Türkçeyi sevdirmektir. Genel öğrenme kuramları için geçerli olan tüm yöntem ve teknikler Türkçe öğretimi için de geçerlidir. Bu yöntem ve teknikler dil eğitiminde gerekli olan becerileri etkin bir şekilde öğretmeyi kullanmayı amaçlar (Şahbaz, 2014).

Türkçe öğretiminin amacı, bireye bilgi aktarmaktan çok ona beceri kazandırmaktır. Beceri hareketlerin birbirini düzenli bir şekilde takip etmesiyle oluşur. Beceri sahibi birey, herhangi bir işi diğerlerinden daha iyi ve hızlı bir şekilde yapar. Beceri kazanımı belirli süreçlerden geçer; nasıl hareket edileceğinin anlaşılması, hareketi öğrenen bireyin aynısını yapmaya gayret göstermesi ile çeşitli şart ve koşullarda beceriyi pekiştirme amaçlı alıştırmalar yapmasıdır.

Becerinin kazanılmasında öğretmenin yapması gereken belirli görevleri vardır (Şahbaz, 2014).

Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- a. Öğrencinin dikkatini derse çekmek üzere yöntem ve teknikleri etkin şekilde kullanmak,
- b. Öğrencinin konuyu anlamasına yardımcı olmak,
- c. Öğrencinin dört temel becerisini geliştirmesine destek olmak,
- d. Zorlukları aşmak ve öğretme sürecini sonuna kadar götürmek

Türkçe öğretiminde, hangi yöntem ve tekniğin kullanılması gerektiği yıllar boyu süregelen bir tartışma konusudur. Çeşitli görüşler öne atılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimi esnasında etkili ve verimli olduğu düşünülen yöntem ve teknikler; anlatma, soru- cevap, tartışma, tümünden gelim- tüme varım, gösteri, çözümlenme- birleşim ve dramatizasyondur.

2.1.6.1. Anlatma Yöntemi

Öğrenme ortamında her durum ve koşulda geçerli olan ve Türkçe dersinin birçok aşamasında kullanılan bir yöntemdir. Özbay (2011), anlatma yöntemini şöyle tanımlar; 'Bir dersin içeriğinin konuyla ilgili bilgilerinin öğrencilere sözlü bir şekilde aktarım şeklidir.' Anlatma yöntemi kullanılırken öğretene aktif, öğrenen pasif durumdadır. Bu durumdaki öğrenci kuvvetli bir şekilde öğrenmeyi tamamlar fakat zamanla yine aynı kuvvette unutulur Eski bir yöntem olan anlatma yöntemi daha çok bir bilginin kalabalık topluluklara aktarılması gereken durumlarda etkilidir (Binbaşoğlu, 2005).

2.1.6.2. Soru- Cevap Yöntemi

Dil bilgisi öğretiminde sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Bu yöntemi kullanmadan önce bir dizi hazırlık yapmak gerekir. Öğrencinin dikkatini çekecek sorular hazırlamak bu noktada elzemdir. Bu yöntemde hem öğretene hem öğrenen aktiftir. Öğretene durumundaki kişi hangi soruyu hangi zamanda soracağını bilmeli ve soracağı soruları belirli bir çerçeve ile sınırlamalıdır. Soru – cevap yöntemi diğer yöntemlerle

kullanıldığında ders daha aktif işlenecektir. Yöntemin sağladığı fayda, öğrenen-öğrenen iletişiminin kuvvetli olması ile öğrenenin hem dinleme hem de konuşma becerisinin gelişmesidir (Özby, 2011).

2.1.6.3. Tartışma Yöntemi

Birden fazla kişinin bir durum hakkında, eleştirel bir bakış açısıyla konuyu ele almasına ve birbirini dinleyerek, sırasıyla cevap vermesine olanak sağlayan bir yöntemdir. Türkçe öğretmeni, gerekli durumlarda tartışma yöntemini kullanırken sınıfı gruplara ayırabilir. Yöntemin kullanılması, öncesinde bir hazırlık yapmayı gerektirebilir (Akinoğlu vd., 2010).

Tartışma yöntemi uygun bir şekilde kullanılırsa öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir, bunun beraberinde ise öğrenciler değerlendirme ve sentez yapabilme yeteneğine de sahip olmaktadır. Tartışmanın sınırlılığı belirli bir çerçevede olmalı ve bu çerçevenin dışına çıkılmamalıdır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011, s.53). Tartışma yönteminde belirli bir hazırlık yapılırsa güdümlü tartışma; akışına bırakılarak bir tartışma ortamı oluşturulduysa serbest tartışma yapılır. Güdümlü tartışmada sınırlar belirliken, serbest tartışmada niteliklilik kısıtlıdır (Sönmez, 2010, s.250).

2.1.6.4. Tümevarım- Tümdengelim Yöntemi

Bu yöntem Türkçe öğretiminde özellikle dil bilgisi konularının aktarılmasında kullanılan, özel durumlardan genel sonuçlara, örneklerden olaylara ulaşmayı hedefleyen bir yöntemdir. Özby'a göre tümevarım yönteminde, öğrenenin ilgisi ve gözlemi çok önemlidir. Yöntemi kullanan öğretmen öncelikle öğrencisinin dikkatini olaya nasıl çekeceğine dair çalışma yapmalı, örneklerden hareketle de öğrencinin olaya ulaşması sağlanmalıdır (Özby, 2011).

Tümdengelim yönteminde ise; birtakım kuraldan hareketle özel bir durumu inceleme ya da açıklama yöntemidir. Bu yöntemden genellikle bir kural ya da formülün geçerliliğini ölçmede yararlanırız. Özellikle dil bilgisi konularında öğrenciye kazanımlar aktarılırken önce tümevarım yöntemi ardından tümdengelim yöntemi kullanılır (Arıcı, 2010).

2.1.6.5. Gösteri Yöntemi

Türkçe dersinde, kullanılabilir tek bir yöntem değildir. Birkaç yöntem ve teknik ile zenginleştirilebilir. Derste ele alınan konuyla ilgili birçok araçtan yararlanılabilir. Kullanılan materyallerin konuyu desteklemesine ve öğretimi kolaylaştırmasına dikkat edilmelidir (Hesapçioğlu, 2011).

Özellikle dil bilgisi konuları aktarılırken bu yöntemden yararlanılması, konuların kolaylıkla aktarılması bakımından önemlidir. Öğrencilere dil bilgisi konusu anlatılırken öğretmen ön hazırlık yapmalı, öğrenciden de konu anlatımından sonra örnekler verilmesi istenmelidir. Böylece, kuralların uygulanış şekli öğrenciye gösterilmiş olur (Dolunay, 2012).

2.1.6.6.Çözümleme- Birleşim Yöntemi

Çözümleme, bir bütün olarak duran parçaların amacına uygun bir şekilde birbirinden ayrılması haliyken, birleşim; birbiriyle ilişkili olan olay, öge, vb. durumların anlamlı bir sonuca varabilmek adına birleştirilmesidir. Türkçe öğretmeni derste öğretilen bir olayı, mekânı ya da kişileri sırasıyla belirterek, olayın giriş gelişme sonuç bölümleri ile ana fikir, ana düşünce gibi faktörleri öğrenciye buldurma yolunu açar (Arıcı, 2010).

Özbay'a göre (2011), öğrencinin çözümleme sonrasında amacına uygun olarak her bir parçayı anlamlı bir bütüne bağlı durumda birleştirmesi de birleşim yöntemini ortaya çıkarır. Bu yöntemin öğrencilere en önemli katkısı, yazılı ya da görsel herhangi bir mesajın öğrencinin tek başına algılayabilmesi ve fark edebilmesidir.

2.1.6.7.Dramatizasyon Yöntemi

Eğitimde dramatizasyon yöntemi, derslerin oyunlarla işlenmesi halidir. Türkçe öğretmenleri, öğrencinin hem anlama hem de anlatma becerilerinin gelişmesi için, derslerde oyunlaştırma yöntemine başvurabilir. Yaratıcı dramının kullanıldığı etkinliklerde, amaç, bilişsel alanın uygulama, bilgi, çözümleme, kavrama basamaklarında; duyuşsal alanın, değer verme, örgütleme basamaklarında yer alması gerektiğini ifade etmektedir (Güleryüz, 2006, s.297). Öğrenciler, bu yöntemle yaparak

ve yaşayarak öğrenme modeline uygun olarak edindikleri becerilerini günlük hayatta kullanabilir.

2.1.7. Etkin (Aktif) Öğrenme Tekniği

Etkin Öğrenme Modeli'nin kurucusu olan John Dewey, okuldaki öğrenme ortamının yapay olmasından ziyade öğrenci merkezli olmasına doğal bir öğrenme ortamına sahip bir okulda öğrencilerin eğitim görmesine önem vermektedir. Öğrenmenin önemli olduğunu ve öğrenci merkezli olması gerektiğini, öğrencinin bilgileri yaparak ve yaşayarak kalıcı hale getirebileceğini, sonucunda ise öğrenci için faydalı olan ve hayatına katkı sağlayan öğrenmenin bu şekilde gerçekleşeceğini savunmaktadır (Kadioğlu Ateş ve Mazı, 2016).

John Dewey öğrenme sürecinde oyunun aktif kullanılmasının, öğrenme sürecini aksatmak yerine gerçekleştirilen öğrenme sürecinin bağlantılar sağlanarak sürdürülmesini, daha çok oyunun sınırlanmaksızın oluşturulması hedeflenmektedir (Vatansever Bayraktar, 2015).

Etkin öğrenme yönteminde öğrenciler pasif alıcı değil aktif alıcı rolündedir. Etkin öğrenme tekniğinde tartışma, araştırma, konuşma ve problem çözme etkinliklerine yer verilir. Etkin öğrenme tekniğinin kullanıldığı dersliklerde öğrenciler kendi amaçlarını belirler öğrenme süreçlerini planlar ve değerlendirirler. Etkin öğrenmenin yararları şu şekilde ifade edilebilmektedir; sınıf içi ve dışındaki olumsuz davranışları azaltmak yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak öğrencinin özdenetim imini geliştirmelerine destek vermek bireysel farklılıklara sahip öğrencilere daha çok zaman ayırmaktır (Gürcü, 2000).

Etkin öğrenme tekniğinde öğrencilerin çalışmaları yaratıcı etkinliklerle ortaya koymaları desteklenmekte; etkinliklerin sonunda da kendini ve arkadaşlarını değerlendirmesi beklenmektedir. Bu öğrenme tekniğinde sözlü sunumlar yerine dramaya dayalı kişinin kendine güvenini destekleyen etkinlikler yapılmaktadır. Bu etkinliklerden birkaçı şu şekildedir; okunulan herhangi bir kitabın posterinin oluşturulması, dramaya dayalı grup gösterileri yapılması, pandomim ya da kuklalardan yararlanarak konuşmalar yapılması vb. etkin öğrenme gerçekleştiren öğrenciler bir konu üzerinde daha fazla düşünen yeni bilgilerini eski bilgileriyle bütünleştiren bilen

istekli öğrencilerdir öğrenciler için kendilerinin başarılı olmasının yanı sıra grup başarısı da önem arz etmektedir (Demirci, 2003).

Etkin öğrenmenin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerde beş nitelik göze çarpar; güven, enerji, özdenetim, duyarlı olmak ve gruba ait olmak. Bu niteliklere sahip olan öğrenciler derse aktif bir şekilde katılırlar ve onlar için becerilerini geliştirmek oldukça önemlidir (Vatansever Bayraktar, 2015).

2.2. Yaratıcı Drama

2.2.1. Kavramlar

2.2.1.1. Drama

Drama, kişiler arasında doğrudan etkileşimi sağlayan bir yöntemdir. “*Drama, Yunanca’da ‘yapmak, etmek’ anlamına gelen ‘dran’dan türetilmiştir. Bugünkü anlamına yakın biçimde Yunanca ‘Dramenon’daki seyirlik olarak benzetme olgusuna dayalıdır. Halk arasında kullanılan dram sözcüğü de bu kökten gelmektedir*” (MEB, 2014). Drama yapılandırılması fark etmeksizin bireylerin hayatından seçerek düzenlediği ve gözlemlerine dayandırdığı bir yaratım sürecidir (McCaslin, 2016). Drama hiçbir öğrenciyi geri planda bırakmayıp onlara eşit olarak katılım fırsatı veren, kendilerini gösterme imkânı sağlayan bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Oğuz, 2017). Drama herhangi bir şeyin herhangi bir kimse tarafından yapılması değil anlamı olan bir şeylerin belirli bir kesim tarafından yapılması olarak da ifade edilmektedir (Nutku, 2013).

2.2.1.2. Yaratıcılık

Yaratıcılık; herkeste var olan ve yaşamın her bölümünde bulunabilen bir beceri günlük yaşamdan akademik çalışmalara kadar uzanan geniş bir süreçler bütünüdür. Yaratıcılık, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirme, dayatılmış düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etme becerisidir (San, 1985). Ortaya konan ürün bakımından

bakıldığında yaratıcılık sanat eserleri yeni tasarımlar bilimsel buluşlar olarak gösterilmektedir (McCaslin, 2016). Yaratıcılık sadece okulda değil çocuğun oynadığı tecrübe edindiği çevresini kendisine göre yorumladığı her yerde ortaya çıkabilir; sıradan eşyalara imgelem yoluyla farklı işlevler kazandırması çocuğun yaratıcılık göstergesidir (Adıgüzel, 2017). Yaratıcı düşünme gücüne sahip insanlar genellikle araştıran, meraklı, iyimser, karşısına çıkan tehditleri fırsata dönüştüren, kolay kolay pes etmeyen ve çalışkan kişiler olarak göze çarparlar (Bağcı, 2017, s.54).

2.2.2. Yaratıcı Drama Tanımı ve Amacı

McCaslin'e göre (2016), yaratıcı drama şu amaçları gütmektedir:

- Yaratıcılık
- Estetik gelişim
- Sosyal gelişim
- Kendini tanıma
- Eleştirel düşünme yeteneği
- İletişim becerilerinin geliştirilmesi
- Ahlak ve manevi değerlerin gelişimi
- Başkalarıyla iş birliği içinde çalışma yeteneği
- Başkalarının değerlerini ve kültürel geçmişlerini anlama

Kurgu dünyasındaki bütün gerçekler yaratıcı drama aşamalarında meydana getirilir bu bir bakıma grubun içinde oluşturulan sembollerini ortaklaşa yaşaması anlaması demektir. Yaratıcı drama bir topluluğu oluşturan bireylerin yaşam tecrübelerinden yola çıkarak bir hedefin ya da fikrin doğaçlama vb. tekniklerden yararlanarak canlandırılması durumudur (Adıgüzel, 2017). Yaratıcı drama oyun kurma, doğaçlama yapma ve süreçsel dramayı bir çatı altında toplayan kapsayıcı bir terimdir. Yaratıcı drama belirli bir forma sahiptir ve dramatik oyunlardan daha iyi yapılandırılmıştır. Katılımcı merkezlidir ve bu nedenle yapılan faaliyetleri grup üyeleri dışındaki kişilerle paylaşmak amaçlanmaz (McCaslin, 2016).

Yaratıcı süreçte en önemli özellik, özgünlüktür. Bunun dışında yaratıcılık yeteneğine sahip bireylerde; düşüncede esneklik ve özgürlük, kural dışılık, öğrenmeye hazır olma, anlatımda hayal gücü, akıcılık, deneme, araştırma, sabır, merak, sezgi ve farklı

düşünceler ortaya koyma, insanlara ve doğaya karşı duyarlı olma en görünür özelliklerdir (MEB, 2014).

Yaratıcı drama büyük yaştaki çocukların doğaçlamaları olarak tanımlanır ama yaratıcı dramayı bir gruba ait olarak görmek doğru değildir. Yaratıcı drama yaşamsal olayları oyundaki kurallar içindeki bağımsızlık ibaresini kullanarak yaratıcılığa çevirmek suretiyle katılan bireylere kendini tanıma kendini başkalarının yerine koyabilme olanakları ve fırsatları sunmaktadır (Üstündağ, 2006).

Birey, yaratıcılığını günlük yaşamda, problem çözerken ya da yorum yaparken kullanır. Denemek, merak etmek, araştırmak ve bunların sonucunda bir keşif ortaya çıkarmak insana özgüdür. Gerekli ortam sağlandığında ve olanaklar serbestçe kullanıldığında, her insan kendisinde var olan gücü açığa çıkaracaktır. Yaratıcı drama önceden oluşturulmuş metinlerle çocukların kendi iç dünyasında kurdukları hayaller özgün düşünceler ve yaşantılarına bağlı olarak canlandırmalar yapmasıdır (Adıgüzel, 2017).

Yaratıcı drama, bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmek için kullanılmasıdır. Drama uygulamalarını, tiyatro gibi görmemek önemlidir. Önceden planlama olsa da gruba beraber ürünü anında ortaya koyabilme fırsatı da sunar. Tiyatro metin dışına çıkmaya müsaade etmez. Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir; katılımcılar oyun süresince düşünce ve yorumlarını ifade edebilirler (MEB, 2014).

2.2.3. Yaratıcı Dramanın Tarihsel Gelişimi

Eğitim ve oyun arasındaki ilişkinin insanlık tarihi kadar eski olması muhtemeldir. Zekâ oyunları, tiyatro gibi oyunlar fiziksel aktiviteler ve dramatik oyunlar değişik amaçlarla eğitimin içine dahil edilmiştir (Sağlam, 2003). Bu nedenle oyunlar boş zaman doldurma aktiviteleri değil eğitim için planlanan faaliyetlerdendir diyebilmek mümkün olmaktadır. 17. ve 18. yüzyıl batı medeniyetinde oyun oynamanın disiplini ortadan kaldırıldığına inanılmış ve birtakım oyunlar yasaklanmıştır. 17. yüzyıl Fransa'sında yetişkinin uğraşı iş, çocuğun uğraşı ise oyun kabul edilmiştir (Onur, 2006).

Doğu dünyasında oyun bir çocuğun kendini yormayacak şekilde herhangi bir faaliyet içinde olması demektir. Türk kaynaklarında oyunlardan söz eden ilk eser Divan-ü Lügat-it Türk'tür. Dönemin çeşitli çocuk oyunları ile ilgili bilgi veren eserde

yer alan sözcüklerin 145 tanesi oyun, çocuk dünyası ve eğitimiyle ilgilidir (Batur be Beştaş, 2011).

Eğitim alanında kullanılan yaratıcı drama Osmanlı Devleti'nde de uygulanmış ve kullanılmıştır. 1914 yılına ait anaokulu eğitim programında, lisan, bahçe ve hareket derslerinin uygulamasında kendilerini serbestçe ifade edebilmelerine ve yaratıcılıklarını öne çıkartmaya dayanan bir yaklaşım önerilmiştir. Söz konusu belgedeki bu yaklaşım Osmanlı'da yaratıcı dramanın kullanıldığını kabul etmemiz açısından önemlidir (Akyüz, 2004). Sanayi devrimi ile İngiltere'de bireyleri duyarlı olarak yetiştirme çabası ortaya çıkmıştır. Bu çabanın temelinde insanlığın kurtuluşunun ancak kendini ifade etme ile olacağı düşünülmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşım eğitimde drama kullanımının da ortaya çıkmasını sağlamıştır (Adıgüzel, 2013).

Günümüz Avrupa'sında yaratıcı dramanın yeri bazı dönemler değer gören bazı dönemlerde geri planda kalan durumda olmuştur. 2000 yılının Eylül ayından sonra İngiltere'de eğitimde yaratıcı drama popülerlik yakalamış ve eğitim sistemine vazgeçilmez bir parça olarak eklenmiştir (Yahyaoğlu, 2017).

Türkiye'de eğitimde dramanın temeli Cumhuriyet ile atılmıştır. Cumhuriyet döneminin Milli Eğitim Bakanı olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu 1900'lü yılların başında el işleri ve pedagojik eğitim için incelemeler yapmak üzere Avrupa'ya gönderilmiştir. Baltacıoğlu'na göre eğitim yaratıcı olmalıdır. Bütün dersler Türk öğrencilerinin araştırma, yaratma, uygulama meziyetlerini geliştirir nitelikte olmalıdır. Baltacıoğlu, drama ile ilgili birçok çalışma yapmış ve okullarda oyuna dair çalışmaların önemli bir yeri olduğunu ve öğrenme alanında kullanılması gerektiğinin üstünde durmuştur. Baltacıoğlu için Türkiye'de ilk yaratıcı dramayı eğitimde kullanan vardır demek doğru değildir fakat yaratıcı drama gelişmesi ve önemsenmesi adına nitelikli çalışmalar yapmıştır (Adıgüzel, 2013).

1950 senesinde Selahattin Çoruh tarafından kaleme alınan 'Okullarda Dramatizasyon' eseri dramanın okullarda kullanımını anlatmış ve drama etkinliklerinin derslerde bir öğretim modeli olarak kullanılmasını belirtmiştir (Karadağ ve Çalışkan, 2005). Aynı şekilde 1965 senesinde 'Uygulamalı Dramatizasyon' adlı eserini yayınlayan Emin Özdemir dramatizasyonu çeşitlerine ayırarak kitabında pandomim ve öyküleme gibi drama türlerinin tanımıyla ilgili bilgi vermiştir (Yahyaoğlu, 2017).

1982 senesinde tiyatro sanatçısı Tamer Levent ve Prof. Dr. İnci San bir araya gelerek Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileriyle drama çalışması gerçekleştirmişler, seminerler düzenlemişler ve hizmet içi eğitim çalışmaları

yapmışlardır. Yine Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı 1989 senesinde eğitim programına yaratıcı drama derslerini dahil etmiştir (Adıgüzel, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı, 1983 senesinde güzel sanatlar eğitiminin geliştirilmesine yönelik işlenen raporda dramanın bazı derslerde yöntem olarak kullanılması gerektiğini belirtmiş olup; 1991 yılında yayınlanan raporda ise dramaya geniş yer vermiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 1998 senesinde İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi 1- 2- 3 Öğretim Programını yayınlamıştır. 1999 senesinde ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından programa eş değer olarak öğretmenlere yönelik drama kitabı yayına sunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim programını 2005 senesinde yenileyerek yapılandırmacı ve çoklu zekâ anlayışına uygun olarak yaratıcı dramayı iyi yöntem ve ders niteliğinde değerlendirip programda yer vermiştir (Yahyaoğlu, 2017).

2.2.4. Yaratıcı Dramanın Bileşenleri

Yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması doğaçlama ve rol oynamanın kullanılıp kullanılmaması durumuyla yakından ilgilidir. Yaratıcı drama alanı istenildiği zaman diğer öğelerden de yararlanabilir. Böylece yaratıcı dramanın disiplinler arası bir özelliğe sahip olduğu da söylenebilir.

2.2.4.1. Drama Lideri / Öğretmen

Drama öğretmeni derste hem aktif bir katılımcı hem de lider olmalıdır çünkü yaratıcı drama yapısından ötürü dinamiktir ve bu noktada öğretmen dersi şekillendirmeyi bilmelidir (Baldwin, 2009). Eğitimci rehberlik eden kişidir. Yaratıcı drama süreçlerine hakimdir, eğitimciden kastedilen, yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanan öğretmen olarak anlaşılmalıdır. Lider gerekli durumlarda karar verebilme yetkisini elinde bulundurmalı herhangi sorun durumunda çözüm üretmeli ya da çözüm kaynağına yönlendirilmeli bu tutumları ile de grubun güvenini kazanmalıdır (Önder, 2012).

Etkinlik esnasında oyunun akışına karışmamalı fakat bir problem olduğunda o problemi çözmeye odaklanmalıdır oyuna katılma konusunda ısrarcı olmamalıdır (MEB, 2014). Yaratıcı drama çalışmalarını yürütecek olan lider, eğitimini eğitim

bilimleri tiyatro gibi alanlarda tamamlamalı ve kendini yetiştirilmelidir. Yaratıcı drama eğitmeni değişime açık kendini geliştirebilen esnek bir kişiliğe sahip olmalıdır (Adıgüzel, 2017).

Drama eğitmeni farklı özelliklere sahip gruplarla çalışabilmeli verilen her türlü tepkiyi gözlemleyebilmeli ve yorumlamaları tutarlı yapabilmelidir. Kendinden emin bir eğitmen grup dinamiğine giden yolda uyum gözlem çalışmalarını uygulayarak grupta sağlanacak eğlence boyutunu göz ardı etmemelidir. Drama liderinin çalıştığı grubu iyi bir şekilde gözlemleyebilmesi önemlidir ve kullanacağı dil de ders boyunca büyük bir öneme sahiptir (Oğuz, 2017).

2.2.4.2. Katılımcı / Grup

Grup ortak özelliklere sahip aynı düşünceleri paylaşan birbirlerini tanıyan birbirleri arasında iletişim bulunan aynı amaca yönelik hareket eden birden fazla bireyden oluşan bir yapıdır (Adıgüzel, 2017). Grubu oluşturan bireylerin ortak özelliklere sahip olması sürecin başarılı ilerlemesi açısından önem taşır.

Grubun içindeki bireyleri bir araya getiren ortak özellikler olması, katılımcıların yaşamsal süreçleri birbirinden farklı olsa da alacakları derslerin düzeyleri bakımından hazır bulunuşluk durumları birbirlerine yakın olmaktadır (Oğuz, 2017). Yaratıcı drama katılımcılar olmadan yapılamaz. Paylaşım süreçleri beraberinde üretimi ve yaratıcılığı meydana getirir. Teoride yaratıcı dramada seyirci yoktur, drama sürecine katılanlar vardır. Bu anlamda dramanın yaşantısal olduğu söylenebilir (Önder, 2012).

2.2.4.3. Mekân / Çalışma Ortamı

Drama eğitiminde katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve rol yapma süreçlerine sağlıklı gerçekleştirebilecek bir mekânın olması önemlidir. Drama demek hareket demektir bu nedenle çalışmanın gerçekleştirileceği ortamın ders süresinin daha etkili kullanılabilmesi için amacına uygun olması gerekmektedir (Oğuz, 2017). Dışarıdan gelebilecek çeşitli uyaranlar çalışmadaki dikkati engelleyebilir ve kısıtlanma duygusu oluşturabilir. Bu durumda katılımcının tam bir canlandırma yapmasına engel olur (Akoğuz, 2019).

Yaratıcı dramanın niteliği gereği farklı mekanlarda yapılması gerekmektedir. Mekanların daha önceden saptanmış olması ve aktif yöntemlerin kullanılmasında

eğitmene hem kendi amaçlarına hem de yaratıcı drama alanının amaçlarına ulaşmada kolaylıklar sağlayacaktır (Adıgüzel, 2017). Yaratıcı drama faaliyetleri mekân ayırt etmeksizin her yerde yapılabilir. Drama lideri mekân ile katılımcı arasında var olan etkili iletişim çalışmaların verimi açısından önemlidir (Önder, 2012).

2.2.4.4. Konu / Olay

Yaratıcı dramada konu bir anıdan, resimden, haberden, fotoğraftan ve davranıştan yola çıkarak belirlenebilir. Yaratıcı drama çalışmaları eğitim bilimlerinin tüm dallarından yararlanabilir (Adıgüzel, 2017). Konu seçerken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta belirlenen amaçlar ve bu amaçlara yönelik geliştirilen kazanımlardır. Hedeflerin önceden belirlenmesi konu seçiminde zorlukların yaşanmasının da önüne geçecektir. Kazanımların yanında konu seçerken belirleyici olan başka bir öge ise drama sürecinde kullanılacak olan teknik ve yaklaşımlardır (Önder, 2012).

Konunun nasıl işleneceği ve hangi yaklaşımlarla çözüleceği eğitim lideri açısından drama tekniğinin kullanılmasıyla yakından ilgilidir ki bu durum konu seçiminde de önemlidir. Belirlenecek konu, grubun yapısına uygun olmalıdır. Yapıya uygun seçilen konu ile çalışmalar daha verimli ilerleyecektir (Akoğuz, 2019). Yaratıcı drama çalışmalarındaki temel nokta grupların yaşamında öğrenme ve oyun ortamının geliştirilmesidir. Drama çalışmalarında konu herhangi bir nesneden, olaydan, haberden, reklamdan seçilebilir. Her bir konu, işlenecek bir malzeme olarak görülür (Oğuz,2017).

2.2.5. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Drama etkinliklerinde önemsenmesi gereken faktör, verilmesi gereken mesaj ile etkinlik arasındaki bağın anlamlı olması ve gereken zamanda yeterli katılımcı ile anlatılmak istenenin bütüncül bir şekilde aktarılmasıdır (Akoğuz,2019). Bu şekilde düşünöldüğünde birbirini tamamlayan nitelikte ve daha önce belirtilmiş amaca ulaşmaya hazır bir vaziyette olması yaratıcı drama sürecindeki aşamaların sağlıklı bir şekilde yürütölmesini sağlayacaktır (Adıgüzel, 2017).

2.2.5.1. Isınma / Hazırlık

Yaratıcı drama sürecinin ilk aşaması olan ısınma, grup dinamiğine destek vermesinin yanı sıra bir sonraki aşamaya hazırlık niteliği de taşımaktadır (Akoğuz, 2019). Güven, uyum, tanışma gibi özellikleri katılımcıya kazandıran esneklikle olmakla beraber kuralları belirlenmiş eğitmen liderliğinde yapılan faaliyetlerdir (Adıgüzel, 2017). Isınma yaratıcı drama sürecinde grubun dikkatinin yoğunlaşmasını sağlamakta aynı zamanda etkinliğin alıştırmaya sürecini başlatmaktadır (MEB, 2014).

2.2.5.2. Canlandırma

Yaratıcı dramının ikinci aşaması olan canlandırma belirli bir olay örgüsü çerçevesinde lider tarafından verilen doğaçlama, rol oynama ve pantomim gibi tekniklerin kullanıldığı aşamadır (Önder, 2012). Çalışmalar oradaki tüm değerlendirmeler ve paylaşımlar bu aşamada oluşturulan canlandırma oralara ve bunların sonuçlarına göre yapılır. Verilen konu çoğunlukla dramatik bir durum içermelidir (Akoğuz, 2019). Durum bileşenlere odaklanılarak değerlendirilir. Canlandırmalar grupça ya da bireysel olarak ya da grubun tamamıyla da gerçekleştirilebilir. Isınma faaliyetleri tamamen liderin gözetiminde ve onun verdiği komutlara göre uygulanırken, canlandırma faaliyetlerini önceden planlamak mümkün değildir (Akkocaoğlu Çayır, 2017). Canlandırılacak konu ya da durum önceden belirlenir fakat sonraki süreç gruba kalmıştır. Verilen durumun nasıl canlandırılacağı ile ilgili grup üyeleri tartışır, durumu değerlendirir, deneme yapar ve oynarlar (Adıgüzel, 2019).

Lider bu süreçte onlara müdahale etmez canlandırma yapılırken seçilecek konu katılımcıların yaşına, birikimine, yaşadıkları çevreye göre değişkenlik göstermektedir (Önder, 2012).

2.2.5.3. Değerlendirme / Tartışma

Yaratıcı dramının üçüncü ve son aşaması olan değerlendirme kısmında öğrenilenlerin belirli bir kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve sonucun öğrencilerin yaşantıları da etkisinin olup olmayacağı anlaşılması durumu bu aşamada belirlenir (Önder, 2012). Herhangi bir derste kullanılan ve dersin kazanımına göre yapılacak değerlendirme ölçütleri yaratıcı dramada kullanılan değerlendirme aşamasında da geçerlidir. Yaratıcı

dramada değerlendirme, çalışmanın sonunda olacağı gibi; öncesi, çalışma esnası ve sonrasında da yapılabilir (Akoğuz, 2019). Yaratıcı drama yönteminin, değerlendirme aşamasında da puan, ödül ya da ceza olmamalıdır.

Değerlendirme aşamasında, her bir aşamadan sonra ya da toplu olarak;

- Farklı bir yöntemle anlatılabilir mi?
- Canlandırma esnasında ne yaşadın?
- Canlandırmayı yaparken neler hissettin?
- Sıkıntı yaşadığın herhangi bir aşama oldu mu?
- Verilmek istenen mesajda aranan çözümün farklı bir yöntemi var mı?

gibi sorularla değerlendirme süreci yürütülür (Adıgüzel, 2019).

2.2.6. Yaratıcı Dramada Uygulanan Teknikler

Yaratıcı dramada uygulanan birçok teknik vardır. Bu teknikler, eğitimde drama etkinliklerinde kullanıldığında öğrencinin farklı düşünme becerileri geliştirmesini ve öğrencinin sistematik bir şekilde üretici olabilmesini sağlamaktadır. Eğitimde dramada uygulanan tekniklerin başında sıklıkla rol oynama, doğaçlama ve pandomim tekniği gelmektedir.

2.2.6.1. Rol Oynama

Rol oynama bir konunun etrafında gelişecek olaylar bağlamında karakterin canlandırılması etkinliğidir. Rolü oynayan kişi, bir başkası gibi davranmaya, onun gibi düşünmeye ve hissetmeye başlar. Rol oynama ana çalışmada kullanıldığı gibi, ısınma çalışmalarında da kullanılabilir (Önder, 2012). “Rol oynama, yaratıcı drama çalışmalarındaki katılımcıların ‘-miş gibi yapma’ ve kendiliğindenlik (spontanite) süreçlerinde, doğal ve içten canlandırmalarını sağlayan önemli bir tekniktir” (Adıgüzel, 2019). Rol oynama tekniği öğrencinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesinin yanı sıra, bir sonraki adımında nasıl davranması gerektiğini de öğretir. Rol yapma tekniğinde öğrenci beden dilini ve konuşma becerisini üstün bir şekilde sunar (Akoğuz, 2019). Bu tekniğin çoğunlukla kullanılmasının sebebi, öğrencilerin

yaparken rahat olmasıdır. Çünkü birey, konuşmaların ve hareketlerin kendine ait olmadığını bilir ve karşısındakilerin de bunu bildiğini düşünür (Özcan, 2013).

2.2.6.2. Doğaçlama

Yaratıcı dramının en temel ögesidir. Doğaçlama yapmak anında ortaya bir ürün koymak demektir fakat etkinliğin oyun ve müzik kısmı belirli bir planlama gerektirir. Doğaçlama küçük gruplarla ortaya çıkacağı gibi kalabalıklarla da yapılabilir (Önder, 2012). Öğrenciler sınıf içerisinde düşüncelerini karşıya iletmekte başlangıçta zorluk çekmektedir fakat sonrasında kendi duygu ve düşüncelerini karşıya iletmek isteyecek ve bunu da kullanacağı sözcükler sayesinde yapacaktır (McCaslin, 2016). Doğaçlamalar da birey kendini duygu ve düşünce dünyasını rahatça ifade edebilmektedir. Doğaçlama ansızın, içinde bulunulan durum ve konudan hareketle ortaya çıkar ve sınırsızdır (Aykaç, 2021). Doğaçlama bireylerin, iletişim becerileri, karar verme mekanizmasını, hızlı düşüncelerini olum yönde etkilemektedir (Erdoğan, 2016).

2.2.6.3. Pandomim

Pandomim duygu ve düşünceleri, kelimeleri kullanmadan karşı tarafa iletebilme sanatıdır. Pandomimde mimikler ve hareketler konuşmadan önce gelir (Arslan, 2017). Genellikle grup üyelerini kaynaştırmak için ya da ısınma aşamasında kullanılır. Pandomim, seyirciye verilmesi istenen duygu ve düşüncüyü sözsüz olarak ifade etmeyi sağlamaktadır. Bu nedenle işaretler pandomim tekniğinde önemli bir yere sahiptir (Gülçiçek, 2022). Pandomim özellikle ana dilini akıcı konuşamayan veya konuşma ya da duyma sorunları olan öğrencilerde daha etkili olacaktır. Fikirlerini konuşma ile ifade edemeyen çocuklar beden diliyle ifade ettiklerinde ve bu şekilde iletişime geçerken başarılı olduklarında bu durum özgüvenlerini geliştirmelerine de yardımcı olacaktır (McCaslin, 2016). Pandomim tekniği uygulandıkça bireylerdeki dikkat seviyesi artmakta, detayları daha iyi fark etmektedir (Çalışkan ve Karadağ, 2020).

2.2.7. Eğitimde Yaratıcı Drama

Bir şeyin ne olduğunu anlatmak ile bir şeyin ne olduğunu hissettirip onu yaşatarak öğretmek arasında birtakım farklılıklar vardır. Eğitimde kullanılan yaratıcı dramanın amacı, öğrenmek ve farkına varmaktır. Oyun bu süreçte amaç değil bir araç olarak kullanılmaktadır (Bağdatlı, 2010, s.121). İnsanoğlunun doğuşundan başlayan programlı olarak okullarda programsız olarak ise ailede ya da arkadaş çevresinde devam eden eğitim, toplum içindeki maddi manevi tüm kültürel birikimi kuşaktan kuşağa aktarmaktan mükelleftir. Eğitimde dramanın en temel amacı kişide olumlu yönde bir davranış geliştirmek olduğu ifade edilebilir (Önder, 2012).

Öğretmen bir konu kazanımı üzerinde çalışmalar yaptığında dramanın öğrencilerin ilgisini çeken değerli bir araç olduğunun ayırdığına varır (McCaslin, 2016). Yaratıcı drama uygulanırken bazı teknikler kullanılmaktadır; zihinde canlandırma, müzikle drama, öykü olay canlandırma, paralel çalışma, rol oynama, kukla oyunları gibi teknikler bulunmaktadır. Adıgüzel'in (2019) belirttiğine göre, "Eğitimde yaratıcı dramanın aşamalarını şu şekilde sıralamak mümkündür;

1. Yaratıcı drama bir grup çalışmasıdır.
2. Yaratıcı drama bireylerin tecrübelerine dayanır ve bireyi merkeze alır.
3. Yaratıcı drama canlandırmaya odaklanır, spontanedir. Daha çok rol yapma ve doğaçlama yapma olarak değerlendirilebilir.
4. Yaratıcı drama çalışmaları şimdi ve burada olgusuyla gerçekleştirilir.
5. Yaratıcı drama sonuç değil süreç odaklıdır.
6. Yaratıcı drama çalışmaları yaratıcı drama alanını bilen yaratıcı drama çalışmalarını planlayan bir eğitim liderin yönlendirmesiyle gerçekleştirilir.
7. Yaratıcı drama çalışmaları çalışmaya katılmak isteyen herkesle yürütülebilir.
8. Yaratıcı drama disiplinler arası bir alandır.
9. Yaratıcı drama tiyatro yapmak değildir ancak tiyatrodan beslenir.
10. Yaratıcı drama çalışmaları drama çalışmalarına uygun hale getirilmiş mekanlarda yapılır.
11. Yaratıcı drama oyunların genel özelliklerinden yararlanır.
12. Yaratıcı drama oyunculuk yapmak değildir oyunculuk becerisine sahip olmak gibi bir ön koşul yoktur.

13. Yaratıcı drama sadece ısınma ve etkileşim oyunlarından oluşmaz dramatik kurguya sahip canlandırma süreçlerinden oluşur.
14. Yaratıcı dramanın bir yöntemle, ders gibi farklı kullanım biçimi veya boyutları söz konusudur.
15. Yaratıcı drama bir yapılandırmaya göre birbirine bağlı olan aşamalara göre yürütülür.
16. Yaratıcı drama bir iyileştirme amaçlı tedavi değildir bu tür çalışmaları doğrudan amaç olarak taşımaz.”

Ders içerisinde bir drama etkinliği gerçekleştirilecek ise yapılması gereken hedef davranışın belirlenmesidir. Hedef davranış belirlendikten sonra hangi drama tekniğinden destek alınacağı tespit edilmelidir (Önder, 2012). Uygulanacak teknik öncesi öğrencinin ısınması önemlidir. Isınma sürecinde öğrenciye bir video kesiti seyre ettirilebilir ya da bir olay ile konuya giriş yapılabilir (Akoğuz, 2019). Konuya giriş yapıldıktan sonra belirlenen teknik uygulanır ve teknik sonrası tartışma aşamasına geçilir ve konu sonuca bağlanır böylece süreç tamamlanmış olacaktır (Arslan, 2017).

2.2.7.1. Yaratıcı Dramanın Öğrenme Motivasyonuna Etkisi

Eğitsel oyunlar; iletişim, yaratıcılık, paylaşma, motivasyon, iş birliği, gibi özelliklerinden dolayı farklı grupların her zaman ilgisini çekmekte ve sürekli oynanabilmektedir (Varışoğlu, vd. 2013). Yaratıcı drama çerçevesinde bakıldığında sınıf içerisinde oynanan eğitici oyunların birtakım avantajları söz konusudur. Oyun oynamak öğrenme motivasyonunu güçlendirdiği gibi öğrencinin çaba sarf etmesini sağlayarak öğrenme sürecini kalıcı kılar. Ayrıca diğer öğrencilerle iletişim halinde olmasını ve anlamlı bir bağ kurmasını sağlar.

2.2.7.2. Eğitimde Yaratıcı Dramanın Amacı

Bireyin davranışlarının geliştirilmesi ve değiştirilmesinde yaşadıklarının büyük bir önemi vardır. Yaşantılar bireyin tüm etkinlikleri ve algılarıyla kazandığı becerisi ve bilgisidir. Bu sebeptendir ki kültürlenme ve eğitim arasında yakın bir temas vardır. Eğitimde yaratıcı drama, öğrencinin karar verme becerileri, konuşma becerileri ve

iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (McNaughton, 2004). Yaratıcı drama yaşayarak öğrenmeyi baz alan bir öğretim yöntemi olması sebebiyle tüm öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenmesini sağlayacak ortam oluşturmayı hedeflemektedir (Oğuz, 2017).

Eğitimde drama yönteminin kullanılması öğrencinin sorununu çözme potansiyelinin gelişmesiyle beraber keşfetme gücünün de açığa çıkmasını amaçlamaktadır. Yaratıcı dramada amaç bir oyun ortaya koymaktır. Bu amaç eğitimde kullanıldığında çocukta farkındalık yaratmak alternatif çözüm yolları üretmesini sağlamak olarak düşünülmektedir (Önder, 2012).

Yaratıcı drama bireyin gelişimine yönelik etkinlikleri oyunlaştırarak rahat bir ortamda sıkılmadan ortaya koymasını hedefler. Bir eğitim ortamında oyunlaştırmanın gücü anlatılması istenen mesajın bireye değil de bir gruba ya da sınıfa aktarılmasıdır. Öğrenci sınıf ortamında sadece zihinsel becerilerini ortaya koymaz grup faaliyetlerinde sosyal becerileri de açığa çıkmaktadır (Erdoğan, 2017).

2.2.7.3. Eğitimde Yaratıcı Dramanın Önemi

Eğitim toplumların ilgi ve ihtiyaçlarına göre teknolojik gelişmelerine göre yenilikçi olmak durumundadır. Eğitimde alternatif fikirler üretmek bunları uygulamak ve öğrencilere bunları uygulama alanları oluşturabilmek ve uyguladıklarını da yeni beceriler kazandırabilmek için bazı yöntem ve yaklaşımlara ihtiyaç vardır (Önder, 2012). Bu noktada yaratıcı drama eğitimde bireye kazandırılacak bazı becerilerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yaratıcı drama sahip olduğu özellikler sebebiyle toplumdaki değişimlerin yeni ve özgün fikirler üretecek öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olmaktadır. Eğitimde yaratıcı dramanın kullanılmasıyla beraber öğrenciler konuya daha iyi odaklanıp öğrenme sürecine daha pratik gerçekleştirebilirler. Ayrıca öğrenmede zorluk çeken bireylerin daha farklı yollarla öğrenmesinin yolunu açarak öğrenme sürecine kalıcı hale getirebilmektedir (Desailly, 2012). Oynayarak, kendini tanıyarak, yaşayarak yapılan bir öğrenme diğer öğrenme biçimlerini aşar. Eğitimde yaratıcı drama, öğretmenin tek yönlü bilgi vermesini istemez; öğrencinin çok boyutlu eğitim görmesini ve derslerde aktif olmasını ister. İletişimin ve yaratıcılığın olduğu bir ortam öğrenmenin aktif bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (McGaslin, 2016).

2.2.8. Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama

Günümüz Türkçe öğretiminde sadece dil becerisinin geliştirilmesi değil, bunun yanı sıra sorgulama, analiz yapma, eleştirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Bu durumdan hareketle Türkçe öğretiminin dil becerilerinin yanı sıra zihinsel becerileri de geliştirmeye odaklandığını ayrıca öğrencilerin iletişim kurma bilinçli karar verme, modern toplumun gerektirdiklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürekli hale getirme gibi becerileri kazandırmayı da amaç edinir (Erdoğan, 2017). Türkçe öğretiminde bu becerileri kazandırmak için gerekli eğitim ortamlarını oluşturmak önem arz etmektedir. Öğrenciler Türkçe dersinde kendilerini ifade edebilecekleri dersin her anında hareket halinde olabilecekleri bir sistem oluşturulmalıdır. Türkçe dersi bir beceri dersidir, beceriler ise yaparak ve yaşayarak geliştirilir. Bu nedenle becerilerin geliştirilmesi ile ilgili uygulamaların yapılması Türkçe dersinde edinilen bilgi ve yetkinlikleri bir ömür boyu kullanabilme durumunu sağlamaktadır (MEB, 2010).

Türkçe öğretimi boyunca öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ve kısıtlamayacakları bir ortam oluşturulmalıdır. Türkçe dersi öğrenimleri öğrencilerin günlük hayatında yaşadıkları ve edindikleri dil becerileri ve zihinsel becerileriyle eşleşmelidir. Öğrencilere verilenler soyut olarak kalmamalı, kendi yaşamlarında etkili ve doğru bir şekilde kullanmalarını sağlayacak keyifli etkinlikler yaptırılmalıdır (Kavcar ve Oğuzkan, 2004).

Türkçe dersinde öğrencilere verilmesi hedeflenen dört temel beceri vardır: bunlar dinleme okuma, yazma ve konuşmadır. Buradan hareketle bu becerilerin gelişmesine önemli katkı sağlayacak yöntemlerden biri de yaratıcı drama yöntemidir. Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenen Türkçe derslerinde öğrenciler becerilerini keyifli bir şekilde pekiştirmektedirler ve öğrendikleri somuttan soyuta geçerek kalıcı hale gelmektedir. Yaratıcı drama yönteminde dersin merkezine lider konumunda olan öğretmen değil öğrenci alınır ve böylece ders süresi boyunca etkili yani aktif bir öğrenme gerçekleşmektedir bu da öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmaktadır Yaratıcı drama yöntemiyle hayal güçleri gelişen öğrenciler farklı metinler ortaya çıkararak ve yazma becerilerini geliştirebilmektedirler (Aktaş Arnas, 2011).

Yaratıcı drama konuşma ve dinleme becerisini geliştiren birçok etkinliğe bünyesinde barındırmaktadır. Drama yöntemiyle yapılan canlandırmalar sayesinde öğrenciler

birbirlerine dikkatli bir şekilde takip etmektedirler. Birbirlerini dinleyerek nasıl konuşulması ve dinlenilmesi gerektiğini öğrenmektedirler (Erdoğan, 2017).

2.3.Sözcük Öğrenme Motivasyonu

İnsan sosyal bir varlıktır ve toplumun diğer üyeleriyle etkileşimde bulunabilmek için iletişim kurar. İnsan sahibi olduğu dil sayesinde düşüncelerini aktara bilmektedir. Dil insana fikirlerini aktarabilme, bilgi edinebilme, geleceğe yön verebilme gibi birçok açıdan yardım etmektedir (Özbay, 2010).

Bir sözcüğü görünüş telaffuz ses ve şekil gibi belirli ipuçlarından tanımak yazılı ifadesini görünce hatırlamak anlamını bilmek ve bunu seslendirmek sözcüğü tanıma olarak açıklanmaktadır (Güneş, 2013). Kelimelerin anlamları içlerinde yer aldıkları tüm ülkeye göre değişir. Dili doğru bir biçimde kullanabilmek adına bireyin sahip olduğu sözcük hazinesi büyük önem taşımaktadır (Göçer, 2008).

Kelime dağarcığı bir kişinin zihninde yer alan sözcüklerin tamamı iken aktif kelime dağarcığı ise günlük yaşamında kullandığı duygu ve düşüncelerinin dile getirirken ifade ettiği sözcüklerdir (Göçer, 2014). Öğrencilerin kelime dağarcığının zenginleştirilmesi için Türkçe eğitimi uygulamaları üzerine çalışılmaktadır. Bireylerin kelime dağarcığının zengin olması oldukça önem taşır. Türkçe eğitimi içerisinde metin çalışmaları süresince sözcük öğrenme ve geliştirme etkinliklerini amacına uygun ve bilinçli olarak gerçekleştirmek önemlidir. Genç'in 2010 yılında yaptığı bir araştırma sonucuna göre öğrencilerin öğrendikleri yeni sözcükleri kullanmaları oldukça düşüktür (Başoğlu, 2014).

Söz ve sözcük gruplarının öğretimi ana dilin öğretilmesinin çalışmalarından biridir Türkçe öğretiminde 4 temel beceri olan okuma yazma konuşma ve dinleme becerisini kazandırılması için kelime dağarcığının geniş olması önemli bir yer tutar. Kelime dağarcığını genişletmek ve sözcük öğrenme motivasyonunu arttırmak için birtakım etkinlikler yapılabilir. Bunlar sözcüğün yakın anlamlarını öğrenmek aynı yazılan fakat farklı anlama gelen sözcüklerin nasıl söylendiği ile alakalı çalışmalar yapmak, senaryo oluşturmak, doğaçlama yapmak, bir kelime kullanarak birkaç anlamını oyunlaştırma tekniğiyle ifade etmektir. Sözcük öğretimi ve öğretilen sözcüklerinin anlamlarının kalıcılığını sağlayabilmek ve sözcük öğrenme motivasyonunu arttırmak için sınıf

içerisinde kullanılan materyallerin uygunluğu ve çeşitliliği önemlidir (Dilidüzgün, 2014).

Sözcük öğrenme motivasyonunu arttırmanın ve kelime haznesini geliştirmenin en etkili yollarından biri, öğrenciyi dil becerilerini geliştirecek etkinliklere yönlendirmek ve bunları sürekli bir şekilde uygulamak esastır. Sözcük öğrenme sürecinde Türkçe ders kitabındaki metin seçimlerinde pedagojik unsurlara dikkat edilmeli ve kelime öğretimi tüm beceri alanlarına yönelik olmalıdır. Ana dili öğretimi sürecinde, sözcük öğrenme motivasyonu, bağlama dayalı etkinlikler yapılarak sağlanabilir (Genç Ersoy ve Belet Boyacı, 2016).

Öğrenciler sözcük öğrenmede aktif bir biçimde yer almalıdır ve bu şekilde sözcüğe akıl yürüterek ulaştıkları zaman sözcük öğrenme sürecini kullanılabilir ve kalıcı hale getirebilmektedirler. Motivasyon kelimesi güç, harekete geçme, amaca yönelik davranma gibi süreçleri kapsayan kavramsal bir düzen ifade etmektedir (Okur ve Dağtaş, 2014). Motivasyon hedefi harekete geçirmektir. Bir davranışın gerçekleştirilmesinde isteklilik, süreklilik, odaklanma, çaba ve ilgi duyma gibi olumlu davranışlar oluşturmaya yarayan motivasyon, öğrenme sürecinde de öğrencilerin ilgi duydukları herhangi bir konuya yönelerek aktif katılımlarını sağlayan itici bir güç haline gelmekte ve öğrenme süreci sonucunda başarı elde edilmektedir. Sözcük hazinesinin gelişimi konusunda da motivasyon önemli bir faktördür. Motivasyon, öğrencinin sözcük anlamına ilgi duyarak öğrenmesi sonucunda diğer sözcükleri de öğrenmesini kolaylaştırabilecek bir güç olarak ifade edilmektedir (Genç Ersoy ve Belet Boyacı, 2016).

2.4.İlkokul Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri

Gelişim, zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yönleriyle bir bütünün parçalarını oluşturmaktadır. Öğrencinin herhangi bir alandaki gelişimi diğer gelişim özelliklerinin de sağlıklı bir şekilde seyretmesiyle mümkün olmaktadır. Gerek çevresel faktörler gerek kendi içerisindeki gelişimi öğrenciyi eğitim hayatında başarılı kılmaktadır (Kandır, 2008). Zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal alanlar gelişimin farklı alanlarını ifade etmektedir. Bu alanlardan birinin gelişmemesi durumunu diğerini de olumsuz etkilemektedir. Örneğin zihinsel gelişimin geride olması demek çocuğun gerek fiziksel

gerek duygusal gerek sosyal yönlerinin de gelişmemesi durumunu doğurmaktadır (Akbaba, 2010).

1.Fiziksel Gelişim

Fiziksel gelişim, bedenin ağırlık olarak artması ve boy olarak uzamasının yanı sıra bedenin tüm sistemleriyle büyümesi ve olgunlaşması demektir. Bireyin sağlıklı olması tüm sisteminin sağlıklı bir şekilde çalışmasına ve fiziksel gelişimine bağlıdır. Çocuklar, ilk çocukluk dönemlerinde hızlı bir şekilde ağırlığın artması, boyun uzaması gibi faktörleri bedensel olarak gerçekleştirmektedirler. Oyun ve spor etkinlikleri fiziksel gelişim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi bakımından oldukça önemlidir. Kuvvet gerektiren oyunları oynamak ve çeşitli spor faaliyetleri çocuklardaki olumlu fiziksel gelişime etki etmektedir (Doğan, 2007).

2.Zihinsel Gelişim

Zihinsel gelişim iki kavramla daha net açıklanmaktadır. Bu kavramlar uyma ve özümlemedir. Özümleme, bireyin çevresinde yaşanan durumları kendi zihninin niteliğine göre değiştirerek alması iken uyma, zihnindekilerin geçersizliğini fark ederek yeni karşılaştığı bir olguyu öylece alması durumudur. Bu iki faktör ile beraber birey çevresine uyum sağlamaktadır (Akbaba, 2010).

3.Sosyal- Duygusal Gelişim

Sosyal duygusal gelişim öğrencilerin buldukları ortama uyum sağlayabilmeleri kendileriyle iletişimleri ve arkadaşları arasındaki iyi olma halini kapsayan bir süreçtir. Sosyal duygusal gelişimini tamamlayan birey kendini tanıma başkalarının kendini anlamasını sağlama duygularını özgürce ifade edebilme ortamdaki faaliyetleri katılarak arkadaşlarıyla rahat bir şekilde iletişim kurmaktadır (Saranlı ve Metin, 2012).

Sosyal duygusal gelişim çocuğun bir birey olarak duyguların kontrol edebilmesi kendisi ve çevresiyle uyum içinde olabilmesini sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar çocuğun sosyal duygusal gelişiminin hem deneyimleri hem olgunlaşma süreci hem de öğrenmenin bir sonucu olduğunu birinin diğerini etkilediğini göstermektedir (Kandır ve Alpan, 2008). Sosyal öğrenme teorisine göre bireyin davranışları pekiştirme yoluyla değil çevresel ve davranışsal dengelerin karşılıklı etkileşimi ile olabileceğini söylemektedir (Senemoğlu, 2001).

4.Ahlaki Gelişim

Ahlaki gelişim bireyin ya yapması gereken davranışlar veya yapmaması gereken davranışları değerlendirmesi doğrultusunda ona rehberlik eden ve davranış yönetimini gerçekleştiren tutumları kazanma evresidir (Hökelekli, 2014). Ahlaki gelişim bireyin var olduğu toplumda uygulayabileceği değerler bütünü oluşturur. Ahlaki gelişim bireyin erken çocukluk yıllarında dilsel gelişimiyle pekiştirerek ebeveynlerinin tavırlarıyla kalıcı hale getirilebilen bir olgudur (Yıldız, 2017). Ahlaki gelişimde ödüllendirme isteği ve ceza alma korkusu önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle bireyin içinde büyüdüğü ailesi ve yetiştiği çevresi ahlaki gelişimi için önemlidir. Ahlaki gelişim bireyin çevresindeki tüm değerlere sorgulamadan uyması hali değildir; tam anlamıyla içinde bulunduğu topluma uyumla anmak için değerler bütünü ifade etmektedir (Senemoğlu, 2005).

2.4.Konuşma Becerisi

Konuşma dili edinme sürecinde sahip olunan ve hayatın her alanında kullanılan bir dil becerisidir. Konuşma süreç odaklıdır, insanlar düşünce ve isteklerini seslerle ifade ettikleri için dilin oluşumu gerçekleşmiş ve insan ilişkilerinde anlaşmayı sağlayan bir araç haline dönüşmüştür. İnsanların ana dili dinlemeyle gerçekleşir. Konuşmanın gerçekleşmesi için de işitme organlarının sağlıklı çalışması gerekmektedir. Dinlemeden sonra ortaya çıkan beceri konuşma becerisidir. Konuşma belirli bir zaman diliminde gerçekleşmektedir (Vatansever Bayraktar, 2012). Konuşma birçok unsurun bir araya gelmesinden oluşur. Bu unsurlardan biri mekanizmaya dahil olmazsa

konuşma bozuklukları ortaya çıkar. Konuşma becerisinde dikkat edilmesi gereken, nefes, ses ve telaffuz eğitimidir (Şenbay, 2010).

Konuşma becerisinin elde edilebilmesi birçok bileşene bağlıdır. Telaffuz eğitimini oluşturan en önemli etmenlerden biri boğumlanmadır. Boğumlanma eğitiminin hedefi ağızdan çıkan her sesin doğru ve etkili çıkarılmasıdır. Şöyle ki; bazı insanlar düşük sesle konuşmasına rağmen ne dedikleri anlaşılır fakat bazılarıysa yüksek sesle konuşmalarına rağmen kullandıkları ses tonundan rahatsız olunur. Bu durumun sebebi boğumlanmayı doğru yapmamalarından kaynaklanır (Erdem, 2014). Vurgu, bazı kelimelerdeki bazı hecelerın daha baskın bir şekilde okunmasına, konuşma yahut okuma esnasında bir ses veya kelimenin diğerlerinden daha belirtici bir şekilde söylenmesine denir (Barın ve Demir, 2006, s.209). Bir kelimenin vurgusunu yapmak dilin söyleniş özelliklerındendir. Sözcük vurgusu hecenin süresi, uzunluğu ve kısalığıyla alakalıdır. Vurgu konuşmanın diğer unsurlarına da yardımcı olur (Vatansever Bayraktar, 2012).

Konuşma süreci her zaman aynı ritimde gerçekleşmez. Sözcük veya tümcelerin anlamlarına göre seste bazı değişiklikler gözlemlenebilmektedir. Konuşma sürecinde birbirini takip eden sesler her zaman aynı seviyede değildir; alçalır, yükselir, yumuşar ve sertleşir. Bu ses değişikliklerine de tonlama adı verilmektedir. (Özbay, 2006, s.91). İyi bir tonlama için diyafram nefesi alabilmek ve ses tellerini eğitmek önemlidir. Bir sesi çıkarmak için soluklanma ihtiyacımız vardır. Bir kelimeyi söylemenin doğallığı içerisinde soluk alma ve duraklama eylemleri gerçekleştirilir. Okuma metinlerinde durak yerleri noktalama işaretleriyle gösterilir fakat konuşma diliyle yazı dili arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle konuşma sırasında metnin akış yönüne göre duraklar inşa edilmelidir (Vural, 200, s.222).

Doğru güzel ve etkili bir konuşma becerisi kazanılması için diksiyon kurallarını uygulamak gerekmektedir. Birey yakın çevresinden duyarak konuşma sürecine başlamakta ve bu süreç eğitim çağına kadar devam etmektedir. (Erdem, 2014, s.99).

2.5.İletişim Becerisi

İletişim tek başına ortaya konabilecek bir süreç değildir. İletişim için gerekli olan karşılıklı etkileşimdir. Eğer iletişim karşılıklı değilse güce sahip olan taraf isteklerini gerçekleştirerek, diğer tarafa baskı uygulamakta, bu da var olan sorunu geçici olarak

ortadan kaldırmaktadır (Vatansever, 2014). İletişimin eğitim kanadına bakıldığında, okul bir öğrencinin en önemli sosyalleşme ortamlarından biridir. Yaratıcı dramada iletişimin önemine bakıldığında katılımcılar çalışmalarını birbirleriyle paylaşmak istedikleri noktada iletişim becerileri ortaya çıkarmaktadır. İletişim, her drama etkinliği sonucunda doğal olarak oluşmaktadır (McCaslin, 2016).

Okul hayatı, öğrencinin hayatında iletişim becerisini geliştirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Okul, hedeflenen davranışların kazandırılması gereken bir ortam olmasının yanında yeni davranış ve becerilerin ortaya çıkarıldığı bir yerdir. İletişim, süreci açıklayan bir model ortaya çıkmaktadır. Bu modelde iletişim süreci kaynak mesaj kodlama kanal alıcı ve geri bildirim öğelerinden oluşmaktadır (Deniz, 2014, s. 5). İletişim kanallarının açık olduğu bir yerde birey içinde bulunduğu topluluğun karşılaştığı sorunlara karşı yaratıcı çözümler geliştirme, sorunlara karşı duyarlılık kazanma ve iş birliği yapma sorumluluğunu üstlenir (Vatansever ve Doğan, 2014).

2.7.İlgili Araştırmalar

Türkçe öğretimin edinilmesi beklenen becerilerin kazanılması konusunda çeşitli yöntemler uygulanmaktadır. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı drama yöntemidir. Yaratıcı drama yöntemiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Konunun derinleştirilmesi adına, ilgili araştırmalar başlığı altında iki alt başlık açılacaktır. Birinci alt başlıkta Türkçe dersi ve yaratıcı drama yöntemi ile ilgili araştırmalar; ikinci alt başlıkta ilkokul öğrencilerine uygulanan yaratıcı drama yönteminin etki etmesi beklenen beceriler ile ilgili belirli araştırmalar sıralanacaktır.

2.7.1.Türkçe Dersi ve Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar

Kara'nın (2000) "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama" adlı araştırmasında, Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Tümtürk Yılmaz'ın (2000) "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi ile Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı" adlı

araştırmasında, öğrencinin öğretim sürecini kısıtlayan geleneksel yöntemler yerine, yaratıcı dramanın yöntemi kullanımının, diksiyon becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Kaya Güler'in (2008) "İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği" adlı araştırmasında, Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazıyla öğrendiklerini anlatabilme becerisini kazanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Susar Kırmızı'nın (2008) "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmasında, yaratıcı dramanın dördüncü sınıf öğrencilerinin tutumlarına ve okuduğunu anlama stratejilerine etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erdoğan'ın (2018) "Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi" adlı araştırmasında, yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çöklü Özkan'ın (2018) "Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı araştırmasında, yaratıcı dramanın öğrencilerin anlama becerisini geliştirmede, daha önce öğrenmiş olduğu konularda kalıcılık sağlamada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Vatansever Bayraktar ve Örtüm Meriç'in (2023) "İlkokulda Dramanın Türkçe Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine Bakış" adlı çalışmasında, Türkçe derslerinde kullanılan drama yönteminin, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şimşek'in (2024) "İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Gelişimine Etkisi" adlı güncel araştırmasında, Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır.

2.7.2.Yaratıcı Drama ve İlkokul Öğrencilerinin Becerileri Üzerine Yapılan Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmaları

Yaya'nın (2000) "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi" adlı araştırmasında, yaratıcı drama yönteminin ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin, sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akoğuz'un, (2002) "İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi" adlı araştırmasında, yaratıcı drama yönteminin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rowland'ın (2002) "Her Çocuğun Özgüvene İhtiyacı Vardır: Yaratıcı Drama Kendini İfade Etme Yoluyla Özgüven Geliştirir" adlı araştırmasında, yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, uygulanmayan sınıftaki öğrencilere göre kendilerini özgür bir şekilde ifade etme gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Wright'ın (2006) "Drama Eğitimi ve Benlik Gelişimi: Mit mi Gerçek mi?" adlı araştırmasında, sosyo- ekonomik seviyeleri yüksek olan okullar ile bu okullara nazaran daha kötü koşullarda eğitim veren köy okulları drama programı çerçevesinde karşılaştırılmıştır. 10 haftalık araştırmanın sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre kelime hazineleri ile benlik kavramlarının geliştiği tespit edilmiştir.

Saraç'ın, (2007) "Çocukların Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması" adlı araştırmasında, yaratıcı dramayı yöntemi kullanımının yabancı uyruklu öğrencilere daha rahat bir ortam sağladığı ve konuşma becerilerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Joronen ve diğer araştırmacıların (2011) "İlkokulda Sosyal İlişkileri Geliştirmek Ve Zorbalıkla Mücadele Etmek İçin Bir Drama Programının Değerlendirilmesi: Kontrollü Bir Çalışma" adlı araştırmasında, Finlandiya'daki bir okulda öğrenim gören dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, uygulanan drama programının, sosyal ilişkilerine ve zorbalığı azaltmaya etkisinin anlamlı ve olumlu bir farklılık ortaya koyduğu sonucuna varılmıştır.

Paylan'ın, (2013) "İlkokulda Yapılan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Özgüven Gelişimine Etkisi" adlı araştırmasında, yaratıcı dramanın öğrencilerin özgüvenlerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tedik'in (2013) "İlkokul 4. Sınıfta Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcılık Becerisine Etkisi" adlı araştırmasında, yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık becerilerine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dewi ve diğer araştırmacıların (2016) "Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde İletişimsel Oyunların Kullanımı" adlı araştırmasında, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, iletişim oyunlarının etki yarattığı tespit edilmiştir.

Öztürk'ün (2017) "İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi" adlı araştırmasında, Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı dramanın, 3. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinde pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şek Balandı'nın (2017) "Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi" adlı araştırmasında, yaratıcı drama yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ gelişiminde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barçın'ın (2018) "İlkokul 4. Sınıf Değerler Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi" adlı çalışmada, drama yönteminin öğrenmeyi somutlaştırdığı ve öğrencilerin değer tutumunda olumlu bir yöntem etkisinin görüldüğü sonucuna varılmıştır.

Tataroğlu'nun, (2019) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisi" adlı araştırmasında, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu bir etkisinin olduğunu ve rahat bir ortamın, öğrenmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Er'in (2019) "İlkokul 4. sınıf Öğrencilerine Sağduyu, Yardımlaşma, Doğruluk ve Saygı Değerlerinin Kazandırılmasında Drama Etkinliklerinin Etkililiği" adlı araştırmasında yaratıcı drama yönteminin saygı ve yardımlaşma değerlerinin kazanımında etkisi olduğu doğruluk ve sağduyu değerlerinin kazanımında ise pozitif yönde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Sayim'in (2021) "Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Empatik Eğilim ve Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi" adlı araştırmasında, yaratıcı drama yönteminin ilkokul öğrencilerinde empatik eğilim becerisi ile sosyal becerileri olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Mao'nun (2021) "İlköğretimde Sözlü İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulaması: Çin'deki Bir İlköğretim Okulunda Durum Çalışması" adlı araştırmasında, Çin'deki bir ilkokulun dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretiminde drama yöntemi kullanıldığında, öğrencilerin sözlü becerilerinin yöntem öncesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. Sınıf Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonuna, sosyal – duygusal ve ahlaki gelişimine, konuşma ve iletişim becerilerine etkisini incelemek amacıyla nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, sayısal verilerin istatistiksel çözümlenmeler aracılığıyla sosyal olguları inceleyen ve bu olgular arasındaki neden – sonuç ilişkisini ortaya koyan araştırma yöntemidir. İstatistiksel tabanlı yöntemlerin baz alındığı nicel araştırma yöntemleri, sayıca büyük evren ve örneklerle çalışmayı mümkün kılabilir (Karasar, 2002).

Mevcut çalışmada nicel araştırma yönteminin kullanılması, deney ve kontrol gruplarında uygulanan ölçeklerin doğruluğunun istatistiksel olarak saptanmasından kaynaklanmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından kullanılan ölçekler, nicel araştırma yöntemi çerçevesinde sayısal olarak doğru verilere ulaşmayı hedeflemektedir.

Nicel çalışmalarda tutarlı ve doğru sonuçlar elde edebilmek ve sosyal bilimlerde yer alan ve süre gelen etkiler, farklılıklar ve değişkenlerin sağlıklı sonuçlar vermesinde desen seçimi de önem taşımaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinde, tarama, korelasyonel, deneysel, vb. desenler kullanılmaktadır (Karasar, 2002).

Mevcut çalışmanın desenini, yarı deneysel desen belirler. Deneysel çalışmalar gerçek deneysel, tek kişilik deneysel ve yarı deneysel olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Roger ve Öngen, 2019). Yarı deneysel desenin kullanılma amacı, çalışmadaki grupların yansız olarak seçilememesi durumundan kaynaklanmaktadır.

Tablo 3.1.'de çalışmaya uygun olarak planlanan, deney ve kontrol gruplarında hangi öğretim süreçlerinin uygulanacağını ve düzeylerin hangi ölçekler ile tespit edileceğinin yer aldığı bir çalışma modeli yer almaktadır:

Tablo 3.1. Araştırmaya Uygun Olarak Planlanan Çalışma Modeli

GRUP	ÖN TEST	ETKİNLİK SÜRECİ	SON TEST
Deney Grubu	SÖMÖ	Öğretim programında yer alan etkinlikler Yaratıcı Drama Etkinlikleri	SÖMÖ
	SDAGO		SDAGO
	Konuşma Becerileri Ölçeği		Konuşma Becerileri Ölçeği
	İletişim Becerileri Ölçeği		İletişim Becerileri Ölçeği
Kontrol Grubu	SÖMÖ	Öğretim programında yer alan etkinlikler	SÖMÖ
	SDAGO		SDAGO
	Konuşma Bcerileri Ölçeği		Konuşma Bcerileri Ölçeği
	İletişim Becerileri Ölçeği		İletişim Becerileri Ölçeği

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Küçükçekmece ilçesinde özel bir okulun iki ayrı 4. sınıfta okuyan 36 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okulun seçilme nedeni, okulun etkinlikleri gerçekleştirecek imkanlara ortam hazırlamasıdır. Araştırmanın uygulanacağı okulda dördüncü sınıf seviyesinde toplam üç şube bulunmaktadır. Üç şubeden birinin mevcudu 13 öğrenciden oluşmaktadır. Diğer iki şubenin öğrenci sayıları birbirine eşit olması ve bu durum ön test ve son testlerin uygulanma sürecinde eşitlik ve kolaylık sağlaması sebebiyle bu iki şube seçilmiştir. Seçilen 4. sınıfların biri kontrol grubu, bir diğeri deney grubudur. Kontrol grubu öğrenci sayısı 18, deney grubu öğrenci sayısı 18'dir.

Deney grubu ve kontrol grubunun birbiriyle eşit olup olmadıklarını görebilmek için grupların ön test puanları arasındaki anlamlılık durumu incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonu ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Öğrenme Motivasyonu (SÖMÖ) Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						T	Sd	p
SÖMÖ	Deney	18	54.88	8.71	2.05	2.03	34	.12
Ön Test	Kontrol	18	59.27	7.97	1.88			

Tablo 3.2. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 54.88$), kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 59.27$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle deney ve kontrol grubu Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ) ön test puanlarının arasındaki fark istatistiksel düzeyde anlamlı bulunmamıştır ($t(34) = 2.03$; $p > .05$). Bu bulgu, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyon durumları açısından aralarında farklılık olmadığını her iki grubun da birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal- duygusal- ahlaki gelişimi ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal- Duygusal ve Ahlaki (SDAGO) Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	Sd	p
SDAGO	Deney	18	90.05	11.78	2.77	2.03	34	.18
Ön Test	Kontrol	18	98.16	7.43	1.75			

Tablo 3.3. incelendiğinde kontrol grubunun sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 98.16$), deney grubunun sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim ölçeği

puanlarının ($\bar{x} = 90.05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO) ön test puanlarının arasındaki fark istatistiksel düzeyde anlamlı bulunmuştur ($t(34) = 2.03$; $p > .05$). Bu bulgu, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim durumları açısından aralarında farklılık olmadığını her iki grubun da birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerileri ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubunun Konuşma Becerileri Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	Sd	p
KBDÖ	Deney	18	85.16	18.38	4.33	2.03	34	3.18
Ön Test	Kontrol	18	135.16	19.48	4.59			

Tablo 3.4. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 85.16$), kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 135.16$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği (KBDÖ) ön test puanlarının arasındaki fark istatistiksel düzeyde anlamlı bulunmamıştır ($t(34) = 2.03$; $p > .05$). Bu bulgu uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin iletişim becerileri durumları açısından aralarında farklılık olmadığını her iki grubun da birbirleriyle eşit düzeyde olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Grubunun İletişim Becerileri Ön Test Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	Sd	p
İBDÖ	Deney	18	95	17.89	4.21	2.03	34	.18
Ön Test	Kontrol	18	102.38	15.06	3.54			

Tablo 3.5. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin iletişim becerileri ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 95$), kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 102.38$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İletişim Becerileri Ölçeği (İBDÖ) ön test puanlarının arasındaki fark istatistiksel düzeyde anlamlı bulunmamıştır ($t(34) = 2.03$; $p > .05$). Bu bulgu uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin iletişim becerileri durumları açısından aralarında farklılık olmadığını her iki grubun da birbirleriyle eşit düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri araçları olarak dört ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Genç Ersoy ve Belet Boyacı (2018) tarafından geliştirilen “Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği”, Bozgün ve Baytemir (2018) tarafından geliştirilen “Sosyal – Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği”, Vatansever Bayraktar (2012) tarafından geliştirilen ‘Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği’ ve Akçam (2019) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği”dir. Araştırmada yer alan tüm ölçekleri kullanmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Ölçekler hakkındaki detaylı açıklamalara ve güvenilirlik analizleri ile ilgili sayısal bilgilere ayrı başlıklar halinde yer verilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilere çalışmanın amacı sözel ve yazılı olarak ifade edilmiştir. Çalışmada gizliliğin korunması ilkesi göz önüne alınarak araştırma boyunca katılım gerçekleştiren öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuştur.

3.3.1.Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ)

Genç Ersoy ve Belet Boyacı'nın (2016) geliştirmiş olduğu Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ), öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonlarının gelişim düzeyini ölçmeyi hedeflemektedir. Toplam 24 maddeden oluşan ve 3'lü Likert derecesine göre hazırlanmış bir ölçektir. Buna göre; bana uygun (3), bana kısmen uygun (2) ve bana uygun değil (1) ifadeleri kullanılmıştır. Alpha iç tutarlılık sınaması çalışmalarından oluşmuştur. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. "Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği"ni kullanmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere çalışmanın amacı sözel ve yazılı olarak ifade edilmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik analizi katsayısının $\alpha=.855$ olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmamızda ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha=.859$ olarak bulunmuştur.

3.3.2.Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO)

Ji vd. (2013) tarafından geliştirilen Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO), Bozgün ve Baytemir (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, öğrencilerin sosyal- duygusal- ahlâki gelişim düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir. İlkokul çocuklarına uygun olarak hazırlanan ölçekte; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), katılıyorum (3) ve tamamen katılıyorum (4) olmak üzere 4'lü likert derecelendirilmesi kullanılmıştır. Ölçek toplamda 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliği için öncelikle t değerleri ve faktör yük değerlerinin uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. "Sosyal- Duygusal ve Ahlâki Gelişim Ölçeği"ni kullanmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere çalışmanın amacı sözel ve yazılı olarak ifade edilmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik analizi katsayısının $\alpha=.88$ olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmamızda ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha=.88$ olarak bulunmuştur.

3.3.3.Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Vatansever Bayraktar (2012) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin konuşma becerilerinin etkinlik düzeyini ölçmeyi hedefleyen test 32 maddeden oluşan ve hitap edeceği yaş grubu dikkate alınarak 5’li Likert derecesine göre düzenlenmiş bir ölçektir. Ölçeğin yanıt aşamasında öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek üzere hazırlanmış maddeler öğretmenleri tarafından beceri düzeyine göre; çok iyi (5), iyi (4), orta (3), kısmen yeterli (2), yetersiz (1) olarak puanlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin konuşma becerileri ile ilgili vermiş oldukları puanların değerleri toplanarak toplam puan elde edilmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. “Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”ni kullanmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere çalışmanın amacı sözel ve yazılı olarak ifade edilmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik analizi katsayısının $\alpha=.988$ olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmamızda ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha=.988$ olarak bulunmuştur.

3.3.4..İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Bireylerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlama amacıyla Korkut (1996) tarafından geliştirilen ölçek 5’li likert tipte bir ölçektir. İletişim becerileri değerlendirme ölçeği toplamda 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri hiçbir zamandan her zamana doğru planlanmıştır. Puan hesabı yapılırken hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), sıklıkla (4) ve her zaman (5) değeri almaktadır (Akçam, 2019). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği”ni kullanmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere çalışmanın amacı sözel ve yazılı olarak ifade edilmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik analizi katsayısının $\alpha=.89$ olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmamızda ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha=.91$ olarak bulunmuştur.

3.4.Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

Uygulama esnasında deney grubu ile işlenecek Yaratıcı Drama Etkinlikleri toplamında sekiz etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler öğrencilerin işlediği konulara ve konunun sonrasında elde edilmesi gereken beceri ve yetkinliklere göre incelikle planlanmıştır. Kullanılacak olan materyaller sınıf ve okul ortamı göz önünde bulundurularak kararlaştırılmış olup, sınıf seviyesine göre hazırlanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında deney ve kontrol grubu aynı Türkçe dersi konularını aynı yöntemlerle işlemiş olup; deney grubunun etkinlik planlarına Yaratıcı Drama Etkinlik planı da eklenmiştir.

Alınan kurum izinlerinin ve gözden geçirilen etkinlik planlarının ardından, okul ile görüşülüp ölçekler gözden geçirildikten sonra, uygulamanın yapılacağı dördüncü sınıf öğretmenleri ile gerekli görüşmeler yapılmış ve sürecin nasıl işleneceği aktarılmıştır. Uygulamanın yapılacağı sınıflarda, ölçeklerin uygulanması öncesinde öğrencilerin velilerinden Birleştirilmiş Gönüllü Formu ve Veli Onam Formu ile beraber gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin sonrasında, müdahale programına başlamadan önce SÖMÖ, SDAGO, Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile İletişim Becerileri Değerlendirme ölçeği deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Yaratıcı Drama Yöntemine göre belirlenen ve uygulanmaya hazır hale gelen sekiz etkinlik birer ders saatinden işlenmiş olup sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanması gereken dört ölçek olan SÖMÖ, SDAGO, Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile İletişim Becerileri Değerlendirme ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemi kullanılması sebebiyle nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları olan Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ), Sosyal- Ahlaki ve Duyusal Gelişim Ölçeği (SDAGO), Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmış olup; tanımlayıcı istatistikler kavramlar olarak ortalama, standart sapma, standart hata ve

yüzdelerle dağılımlara yer verilmiştir. İki parametrik değişkenin aritmetik ortalamaları arasındaki manidarlığı test etmek için bağımsız gruplar t-testinden, tek bir parametrik değişkenin farklı zamanlarda yapılan testlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki manidarlığı test etmek için ise bağımlı gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson's korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin güvenilirlik katsayıları Cronbach's alfa ile tespit edilmiştir.

Mevcut çalışma ve orijinal ölçeklere ilişkin güvenilirlik katsayıları tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Mevcut Çalışma ve Orijinal Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik Katsayıları

Ölçekler	Cronbach's alfa	
	Orijinal Ölçek	Mevcut Çalışma
SÖMÖ	.855	.859
KBDÖ	.988	.988
SDAGO	.88	.88
İBDÖ	.89	.91

Araştırma problemlerinin yorumlanmasında kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi aşamasında Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ), Sosyal-Ahlaki ve Duygusal Gelişim Ölçeği (SDAGO), Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği (KBDÖ) ile İletişim Becerileri Değerlendirme ölçeği (İBDÖ) ön test puanlarından elde edilen puanların normalliğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılmış olan ölçeklerin geçerliliğinin varsayımların karşılanması durumuna bağlı olduğu düşünüldüğü zaman normalliğin doğru bir şekilde belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Normallik test edilirken betimsel istatistiklerden olan çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi testlerden yararlanılmaktadır (Uysal ve Kılıç, 2022).

Deney ve kontrol gruplarının testlerden elde ettikleri puanların normalliğine ilişkin basıklık- çarpıklık analizi sonuçları tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Testlerden Elde Ettikleri Puanların Normalliğine İlişkin Basıklık- Çarpıklık Sonuçları

		Çarpıklık	Basıklık
	Grup	Değer	Değer
SÖMÖ ön test	Deney	0.22	0.05
	Kontrol	-0.64	1.35
SDAGO ön test	Deney	0.15	-0.02
	Kontrol	0.21	-0.15
KBDÖ ön test	Deney	-0.09	-1.29
	Kontrol	0.30	-1.98
İBDÖ ön test	Deney	-0.58	-0.88
	Kontrol	-0.14	-1.05

Çarpıklık ve basıklık değerleri normallik analizinin iki bileşenini oluşturmaktadır. Çarpıklık ve basıklık 0 (sıfır) olduğunda dağılımın da normal olduğu belirtilebilir. Tablo 3.7’de ön test- son test çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.500 ile +1500 arasında olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.500 ile +1500 arasında olduğu zaman verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmiştir.

Tablo 3.8. Araştırma Doğrultusunda Veri Ölçeklerinin Analizinde Kullanılan Testler Tablosu

Alt Problemler	Kullanılan Ölçekler	Uygulanan Analizler
1. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu başarı puanları nasıldır?	SÖMÖ	Betimsel İstatistikler
2. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal – duygusal ve ahlaki gelişim puanları nasıldır?	SDAGO	Betimsel İstatistikler
3. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri nasıldır?	KBDÖ	Betimsel İstatistikler
4. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri nasıldır?	İBDÖ	Betimsel İstatistikler
5. Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu puanları nasıldır?	SÖMÖ	Bağımsız Gruplar t-testi
6. Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim puanları nasıldır?	SDAGO	Bağımsız Gruplar t-testi
7. Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri puanları nasıldır?	KBDÖ	Bağımsız Gruplar t-testi
8. Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri puanları nasıldır?	İBDÖ	Bağımsız Gruplar t-testi
9. Deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	SÖMÖ	Bağımlı Gruplar t-testi

10. Deney grubu öğrencilerinin sosyal- duygusal-ahlâki gelişimlerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	SDAGO	Bağımlı Gruplar t-testi
11. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	KBDÖ	Bağımlı Gruplar t-testi
12. Deney grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	İBDÖ	Bağımlı Gruplar t-testi
13. Kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	SÖMÖ	Bağımlı Gruplar t-testi
14. Kontrol grubu öğrencilerinin sosyal- duygusal-ahlâki gelişimlerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	SDAGO	Bağımlı Gruplar t-testi
15. Kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	KBDÖ	Bağımlı Gruplar t-testi
16. Kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?	İBDÖ	Bağımlı Gruplar t-testi
17. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin sözcük motivasyonları, sosyal-duygusal- ahlâki gelişimleri, konuşma ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	SÖMÖ SDAGO KBDÖ İBDÖ	Pearson's Korelasyon Analizi

Tablo 3.8. incelendiğinde her bir alt problemin farklı ölçek ya da ölçekler üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Analiz sürecinde ise varılmak istenen sonuca göre farklı test türlerinin kullanılması dikkate alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular:

4.1.1. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu başarı puanları nasıldır?

Araştırmanın birinci alt problemi olan ‘Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu başarı puanları nasıldır?’ sorusuna cevap vermek için deney ve kontrol SÖMÖ puanları istatistiksel betimleyici analizlerle test edilerek, yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verilerin analizi Tablo 4.1’de yapılmıştır.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde Sözcük Öğrenme Motivasyonu Değerlendirme Ölçeği (SÖMÖ) Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik Sonucu

Puan	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}
	Deney	18	54.88	8.71	2.05
SÖMÖ Ön Test	Kontrol	18	59.27	7.97	1.88

Tablo 4.1. incelendiği zaman uygulama öncesinde sözcük öğrenme motivasyonu testinden elde edilen ortalama puanlar 18 kişilik deney grubunda ön test puanları, aritmetik ortalama 54.88, standart sapma 8.71, standart hata 2.05 olarak gözlenirken; 18 kişilik kontrol grubunun SÖMÖ ölçeği ön test puanları aritmetik ortalama 59.27, standart sapma 7.97 ve standart hata 1.88 olarak gözlemlenmiştir.

Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği 3lü Likert tipli toplam 24 maddeden oluşan bir ölçektir. Maddelerin toplamından alınacak üst puan 72, alt puan 24 olacak şekilde hesaplanmıştır. Bu bilgilere bakıldığında deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ve her iki grubunda ölçek üst puanına yakın bir puanda olduğu gözlemlenmiştir.

4.2.ikinci Alt Probleme Ait Bulgular:

4.2.1.Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal – duygusal ve ahlaki gelişim puanları nasıldır?

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim puanları nasıldır?’ sorusunu cevaplamak için deney ve kontrol SDAGO puanları istatistiksel betimleyici analizlerle test edilerek yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verilerin analizi Tablo 4.2’de yapılmıştır.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh\bar{x}
	Deney	18	90.05	11.78	2.77
SDAGO Ön Test	Kontrol	18	98.16	7.43	1.75

Tablo 4.2. incelendiği zaman uygulama öncesinde sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim ölçek testinden elde edilen ortalama puanlar 18 kişilik deney grubunda ön test puanları, aritmetik ortalama 90.05, standart sapma 11.78, standart hata 2.77 olarak gözlenirken; 18 kişilik kontrol grubunun SDAGO ölçeği ön test puanları aritmetik ortalaması 98.16, standart sapma 7.43 ve standart hata 1.75 olarak gözlemlenmiştir.

Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği 4lü Likert tipli toplam 28 maddeden oluşan bir ölçektir. Maddelerin toplamından alınacak üst puan 112, alt puan 28 olacak şekilde hesaplanmıştır. Bu bilgilere bakıldığında deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ve her iki grubunda ölçek üst puanına yakın bir düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular:

4.3.1.Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi puanları nasıldır?

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ‘Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi puanları nasıldır?’ sorusunu cevaplamak için deney ve kontrol KBDÖ puanları istatistiksel betimleyici analizlerle test edilerek, yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verilerin analizi Tablo 4.3’de yapılmıştır.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik Sonucu

Puan	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}
	Deney	18	85.16	18.38	4.33
KBDÖ Ön Test	Kontrol	18	135.16	19.48	4.59

Tablo 4.3. incelendiği zaman uygulama öncesinde konuşma becerileri ölçek testinden elde edilen ortalama puanlar 18 kişilik deney grubunda ön test puanları, aritmetik ortalama 85.16, standart sapma 18.38, standart hata 4.33 olarak gözlenirken; 18 kişilik kontrol grubunun KBDÖ ölçeği ön test puanları aritmetik ortalaması 135.16, standart sapma 19.48 ve standart hata 4.59 olarak gözlemlenmiştir.

Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği 5li Likert tipli toplam 32 maddeden oluşan bir ölçektir. Maddelerin toplamından alınacak üst puan 160, alt puan 32 olacak şekilde hesaplanmıştır. Bu bilgilere bakıldığında deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı bir fark olduğu ve kontrol grubunun ölçek üst puanına yakın bir düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular:

4.4.1.Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerisi puanları nasıldır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan ‘Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerisi puanları nasıldır?’ sorusunu cevaplamak için deney ve kontrol İBDÖ puanları istatistiksel betimleyici analizlerle test edilerek, yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir. Bu alt probleme ilişkin verilerin analizi Tablo 4.4’te yapılmıştır.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik Sonucu

Puan	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}
	Deney	18	95	17.89	4.21
İBDÖ Ön Test	Kontrol	18	102.38	15.06	3.54

Tablo 4.4. incelendiği zaman uygulama öncesinde iletişim becerileri ölçek testinden elde edilen ortalama puanlar 18 kişilik deney grubunda ön test puanları, aritmetik ortalama 95, standart sapma 17.89, standart hata 4.21 olarak gözlenirken; 18 kişilik kontrol grubunun İBDÖ ölçeği ön test puanları aritmetik ortalaması 102.38, standart sapma 15.06 ve standart hata 3.54 olarak gözlemlenmiştir.

İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği 5li Likert tipli toplam 25 maddeden oluşan bir ölçektir. Maddelerin toplamından alınacak üst puan 125, alt puan 25 olacak şekilde

hesaplanmıştır. Bu bilgilere bakıldığında deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı bir fark olmadığı ve her iki grubunda ölçek üst puanına yakın bir düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

4.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular:

4.5.1.Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu puanları nasıldır?

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ‘Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının sözcük öğrenme motivasyon puanları nedir?’ sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.5’deki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında Sözcük Öğrenme Motivasyonu (SÖMÖ) Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik ile Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	Sd	p
SÖMÖ	Deney	18	55.66	9.75	2.29	2.03	34	.68
Son Test	Kontrol	18	57.11	11.55	2.72			

Tablo 4.5. incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 55.66$), kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ölçeği puanlarının ($\bar{x} = 57.11$) olduğu görülmektedir.

4.6.Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular:

4.6.1.Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri nasıldır?

Araştırmanın altıncı alt problemi olan ‘Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri nedir?’ sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.6’daki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik ile Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	Sd	p
SDAGO	Deney	18	101.11	6.61	1.55	2.03	34	.03
Son Test	Kontrol	18	94.94	10.10	2.38			

Tablo 4.6. incelendiğinde uygulama sonrasında Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO)’den elde edilen puanların aritmetik ortalaması deney grubunda ($\bar{x} = 101.11$), kontrol grubunda ($\bar{x} = 94.94$) çıkmıştır.

4.7.Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular:

4.7.1.Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri düzeyleri nasıldır?

Araştırmanın yedinci alt problemi olan ‘Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının konuşma becerileri düzeyleri nedir?’ sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.7’deki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik ile Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	Sd	p
KBDÖ	Deney	18	108.33	19.53	4.60	2.03	34	.03
Son Test	Kontrol	18	135.5	15.89	3.74			

Tablo 4.7. incelendiğinde uygulama sonrasında Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği (KBDÖ)’den elde edilen puanların aritmetik ortalaması deney grubunda ($\bar{x} = 108.33$), kontrol grubunda ($\bar{x} = 135.5$) çıkmıştır.

4.8.Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular:

4.8.1.Uygulama Sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyleri nasıldır?

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan ‘Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının iletişim becerileri düzeyleri nedir?’ sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.8’deki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrasında İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik ile Bağımsız Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	sh \bar{x}	t-testi		
						t	sd	p
KBDÖ	Deney	18	98.88	15.04	3.54	2.03	34	.06
Son Test	Kontrol	18	107.38	11.03	2.60			

Tablo 4.8. incelendiğinde uygulama sonrasında İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)'den elde edilen puanların aritmetik ortalaması deney grubunda ($\bar{x} = 98.88$), kontrol grubunda ($\bar{x} = 107.38$) çıkmıştır.

4.9.Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular:

4.9.1.Deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan 'Deney grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?' sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.9'daki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.9. Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyonlarının Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	sd	p
SÖMÖ Ön Test	Deney	18	54.88	8.71	2.05	2.10	17	.04
SÖMÖ Son Test	Grubu	18	55.66	9.75	2.29			

Tablo 4.9 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan 18 öğrencinin ön test ortalaması ($\bar{x} = 54.88$), son test ortalaması ($\bar{x} = 55.66$) çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama yönteminde kullanılan etkinlikleri yapmadan önce ve yaptıktan sonra sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(17) = 2.10; p < .05$).

4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular:

4.10.1. Deney grubu öğrencilerinin sosyal- duygusal- ahlâki gelişimlerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın onuncu alt problemi olan ‘Deney grubu öğrencilerinin sosyal- duygusal- ahlaki gelişimlerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.10’daki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.10. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal- Duygusal- Ahlâki Gelişimlerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	sd	p
SDAGO Ön Test	Deney	18	90.05	11.78	2.77	2.10	17	.00
SDAGO Son Test	Grubu	18	94.94	10.10	2.38			

Tablo 4.10 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan 18 öğrencinin ön test ortalaması ($\bar{x} = 90.05$), son test ortalaması ($\bar{x} = 94.04$) çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama yönteminde kullanılan etkinlikleri yapmadan önce ve yaptıktan sonra sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim ölçeğinden aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t (17) = 2.10; p<.05).

4.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular:

4.11.1. Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın on birinci alt problemi olan ‘Deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.11’deki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.11. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	sd	p
KBDÖ Ön Test	Deney	18	85.16	18.38	4.33	2.10	17	.00
KBDÖ Son Test	Grubu	18	108.33	19.53	4.60			

Tablo 4.11 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan 18 öğrencinin ön test ortalaması ($\bar{x} = 85.16$), son test ortalaması ($\bar{x} = 108.33$) çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama yönteminde kullanılan etkinlikleri yapmadan önce ve yaptıktan sonra konuşma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(17) = 2.10$; $p < .05$).

4.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular:

4.12.1. Deney grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan ‘Deney grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.12’deki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.12. Deney Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	sd	p

İBDÖ Ön Test	Deney	18	95	17.89	4.21	2.10	17	.01
İBDÖ Son Test	Grubu	18	98	15.04	3.54			

Tablo 4.12 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre, deney grubunda bulunan 18 öğrencinin ön test ortalaması ($\bar{x} = 95$), son test ortalaması ($\bar{x} = 98$) çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama yönteminde kullanılan etkinlikleri yapmadan önce ve yaptıktan sonra iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(17) = 2.10$; $p < .05$).

4.13.On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular:

4.13.1.Kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın on üçüncü alt problemi olan ‘Kontrol grubu öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.13’teki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyonlarının Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	sd	p
SÖMÖ Ön Test	Kontrol	18	59.27	7.97	1.88	2.10	17	.02
SÖMÖ Son Test	Grubu	18	57.11	11.55	2.72			

Tablo 4.13 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunda bulunan 18 öğrencinin ön test ortalaması ($\bar{x} = 59.27$), son test ortalaması ($\bar{x} = 57.11$) çıkmıştır. Öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda, sözcük

öğrenme motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ön test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(17) = 2.10; p < .05$).

4.14. On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular:

4.14.1. Kontrol grubu öğrencilerinin sosyal- duygusal- ahlâki gelişimlerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın on dördüncü alt problemi olan ‘Kontrol grubu öğrencilerinin sosyal- duygusal- ahlaki gelişimlerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.14’teki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.14. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal- Duygusal- Ahlâki Gelişimlerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	sd	p
SDAGO Ön Test	Kontrol	18	98.16	7.43	1.75	2.10	17	.00
SDAGO Son Test	Grubu	18	101.11	6.61	1.55			

Tablo 4.14 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunda bulunan 18 öğrencinin ön test ortalaması ($\bar{x} = 98.16$), son test ortalaması ($\bar{x} = 101.11$) çıkmıştır. Öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(17) = 2.10; p < .05$).

4.15.On Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular:

4.15.1.Kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın on beşinci alt problemi olan ‘Kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.15’teki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.15. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	sd	p
KBDÖ Ön Test	Kontrol	18	135.11	19.48	4.59	2.10	17	.84
KBDÖ Son Test	Grubu	18	135.51	15.89	3.74			

Tablo 4.15 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunda bulunan 18 öğrencinin ön test ortalaması ($\bar{x} = 135.11$), son test ortalaması ($\bar{x} = 135.51$) çıkmıştır. Öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda, konuşma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(17) = 2.10$; $p < .05$).

4.16.On Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular:

4.16.1.Kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın on altıncı alt problemi olan ‘Kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak için betimleyici istatistikler ve bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.16’daki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistik İle Bağımlı Gruplar t-testi Sonucu

Test	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
						t	sd	p
İBDÖ Ön Test	Kontrol	18	102.38	15.06	3.54	2.10	17	.04
İBDÖ Son Test	Grubu	18	107.38	13.03	2.60			

Tablo 4.16 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunda bulunan 18 öğrencinin ön test ortalaması ($\bar{x} = 102.38$), son test ortalaması ($\bar{x} = 107.38$) çıkmıştır. Öğretim programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda, iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(17) = 2.10; p < .05$).

4.17. On Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular:

4.17.1. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin sözcük motivasyonları, sosyal- duygusal- ahlâki gelişimleri, konuşma ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın on yedinci alt problemi olan ‘Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin sözcük motivasyonları, sosyal- duygusal- ahlâki gelişimleri, konuşma ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ sorusuna cevap bulmak için Pearson’s Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analizin sonucunda Tablo 4.17’deki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.17. Uygulama Sonrasında Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyonları, Sosyal- Duygusal- Ahlâki Gelişimleri, Konuşma ve İletişim Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson’s Korelasyon Analizi Sonuçları

Pearson's Korelasyon Analizi Sonuçları	Sözcük Öğrenme Motivasyonu	Sosyal- Duygusal- Ahlâki Gelişim	Konuşma Becerisi	İletişim Becerisi
Sözcük Öğrenme Motivasyonu				
Sosyal- Duygusal- Ahlâki Gelişim	.843**			
Konuşma Becerisi	.822**	.652**		
İletişim Becerisi	.788**	.864**	.655**	

**<0.01; *0.05

Tablo 4.17 incelendiğinde uygulama sonrasında Sözcük Öğrenme Motivasyon Ölçeği (SÖMÖ) ile Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO)'nin arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere uygulanan Pearson's Korelasyon Analizi neticesinde, her iki ölçek arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ($r: .843$; $p<0.001$) bir ilişki saptanmıştır. Bulgulardan hareketle; 'Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin uygulandığı süreçte deney grubu öğrencilerinin sahip olması beklenen sözcük öğrenme motivasyonu, ne kadar yüksek ise öğrencilerin sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri de o kadar yüksektir' sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama sonrasında Sözcük Öğrenme Motivasyon Ölçeği (SÖMÖ) ile Konuşma Becerileri Ölçeği (KBDÖ)'nin arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere uygulanan Pearson's Korelasyon Analizi neticesinde, her iki ölçek arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ($r: .822$; $p<0.001$) bir ilişki saptanmıştır. Bulgulardan hareketle; 'Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin uygulandığı süreçte deney grubu öğrencilerinin sahip olması beklenen sözcük öğrenme motivasyonu, ne kadar yüksek ise öğrencilerin konuşma becerileri düzeyleri de o kadar yüksektir' sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama sonrasında Sözcük Öğrenme Motivasyon Ölçeği (SÖMÖ) ile İletişim Becerileri Ölçeği (İBDÖ)'nin arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson's Korelasyon Analizi sonucunda, her iki ölçek arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ($r: .788$; $p<0.001$) bir ilişki saptanmıştır. Bulgulardan hareketle; 'Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin uygulandığı süreçte deney grubu öğrencilerinin sahip olması beklenen sözcük öğrenme motivasyonu, ne kadar yüksek ise öğrencilerin iletişim becerileri düzeyleri de o kadar yüksektir' sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrasında Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO) ile Konuşma Becerileri Ölçeği (KBDÖ)'nin arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere uygulanan Pearson's Korelasyon Analizi neticesinde, her iki ölçek arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ($r: .652$; $p<0.001$) bir ilişki saptanmıştır. Bulgulardan hareketle; 'Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin uygulandığı süreçte deney grubu öğrencilerinin sahip olması beklenen sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim, ne kadar yüksek ise öğrencilerin konuşma becerileri düzeyleri de o kadar yüksektir' sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama sonrasında Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO) ile İletişim Becerileri Ölçeği (İBDÖ)'nin arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere uygulanan Pearson's Korelasyon Analizi neticesinde, her iki ölçek arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ($r: .864$; $p<0.001$) bir ilişki saptanmıştır. Bulgulardan hareketle; 'Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin uygulandığı süreçte deney grubu öğrencilerinin sahip olması beklenen sosyal- duygusal ve ahlaki gelişim, ne kadar yüksek ise öğrencilerin iletişim becerileri düzeyleri de o kadar yüksektir' sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama sonrasında Konuşma Becerileri Ölçeği (KBDÖ) ile İletişim Becerileri Ölçeği (İBDÖ)'nin arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere uygulanan Pearson's Korelasyon Analizi neticesinde, her iki ölçek arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ($r: .655$; $p<0.001$) bir ilişki saptanmıştır. Bulgulardan hareketle; 'Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin uygulandığı süreçte deney grubu öğrencilerinin sahip olması beklenen konuşma becerileri düzeyi, ne kadar yüksek ise öğrencilerin iletişim becerileri düzeyleri de o kadar yüksektir' sonucuna ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde “İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanımının Öğrencilerin Sözcük Öğrenme Motivasyonuna, Sosyal- Duygusal- Ahlaki Gelişimine, Konuşma ve İletişim Becerilerine Etkisi” adlı araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

5.1.Tartışma ve Sonuç

Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin yeni beceriler edinmesine ve var olan becerilerine olumlu katkılar sağlamasına etki etmektedir. Bununla beraber öğrencinin rahat bir ortamda öğrenim görmesini sağlayarak, öğrencinin stresten uzakta bir eğitim görmesini ve bu esnada öğrenmesini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma genelinde, deney ve kontrol grubu olup, 36 öğrenciden araştırma sonuçlarına etki edecek veriler elde edilmiştir.

Mevcut çalışma sonucunda, deney ve kontrol grubunda bulunan 36 öğrencinin, uygulama öncesinde, sözcük öğrenme motivasyonu, sosyal- duygusal- ahlaki gelişimi, konuşma ve iletişim becerileri ön test puanlarına bakıldığında aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Buradan hareketle uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışma sonucunda, yaratıcı drama yönteminin öğrencinin sözcük öğrenme motivasyonuna etkisinin olduğu saptanmıştır. Geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubunda, sözcük öğrenme motivasyonu düzeyinde ön test lehine bir sonuç görülmektedir. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan drama yönteminin öğrencinin kelime öğrenirken motive olması ve kendini rahat bir ortamda düşünerek daha iyi bir öğrenme sağlaması bakımından bu araştırma sonucu önem taşımaktadır. Ayrıca Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin uygulanmasında öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyon düzeylerinin incelenmesi durumu ile ilgili literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde mevcut çalışma önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen bu

sonuç, önceki araştırmalar ile kıyaslandığında, yaratıcı dramının motivasyona etkisi üzerinden bakılarak, benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yavuz'un (2024) güncel araştırmasında, öğrencilerin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlendiğinde genel motivasyon durumlarının tespitiyle ilgili bir çalışma yapılmış ve drama yönteminin öğrenci motivasyonunu arttırmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Vatansever Bayraktar (2023), ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme durumundaki motivasyonlarını incelemiş ve bu araştırmayı mevcut çalışmamızda da kullandığımız sözcük öğrenme motivasyonu ölçeği (SÖMÖ) ile yapmıştır. Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin Türkçe dersindeki sözcük öğrenme motivasyonlarının sınıf seviyesi, başarı puanı, her gün kitap okuma gibi değişkenler üzerinden farklılık gösterdiğini; anne mesleği, okul türü, kendine ait kütüphane gibi durumlarda farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde, Kuşdemir (2019), ilkokulda okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini incelemek için sözcük öğrenme motivasyon ölçeğinden yararlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Maden (2020), motivasyon durumunu ortaokul öğrencileri düzeyinde incelemiş ve araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu ve bu seviyenin cinsiyet ve sözlük sahibi olma durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erdoğan ve Uzuner (2018), yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisini incelemiş ve araştırmanın sonucunda, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkilediği tespit edilmiştir. Buradan hareketle, yaratıcı drama yönteminin öğrencinin sözcük öğrenme motivasyonuna olumlu etki ettiği sonucuna varılabilir.

Mevcut araştırmada, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sosyal- duygusal ve ahlaki gelişimine etkisinin iyi bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Derslerin, öğrencilerin gelişim özelliklerine katkı sağlayabilecek bir ortamda görülmesi ve bu ortamın sınıf içinde, uygulanabilir yöntemlerle olabilmesi önemlidir. Bu değerlerin ders konularıyla beraber verilerek, geliştirilmesi açısından yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının önemi de büyüktür. Çalışma, yaratıcı drama yönteminde sosyal-duygusal ahlaki gelişimin gözlemlenmesi ve sonuçlarının iyi düzeyde olması literatürde benzerine rastlanmaması açısından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde

edilen bu sonuç, önceki araştırmalar ile kıyaslandığında, benzer sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir.

Kara'nın (2007) araştırmasında, drama yönteminin sosyal becerileri nasıl etkilediği incelenmiş olup, dramanın bireylere, sosyal beceri boyutunda nitelikler kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde, am Türkan ve Din'in (2024) araştırmasında, öğrencilerin drama yöntemi uygulandıktan sonra, toplum önündeki çekingenliklerinin azaldığı ve kendilerini ifade etme konusunda daha ileriyle taşıdığı tespit edilmiştir. Bozgün (2021), ilkokulda okuyan öğrencilerin okuma yazma motivasyon düzeyi değişiminde sosyal- duygusal gelişimin rolü üzerine incelemeler yapmış ve araştırmada, okuma yazma çalışmalarında sosyal- duygusal gelişim ile azim arasındaki bir ilişki olduğu ve okulda azim üzerine çalışmalar yapılması gerektiği ayrıca, kitap okuyanların okumayanlara göre sosyal- duygusal anlamda gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Baykal (2021), "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Ahlaki Gelişimleri ile Öğretmen ve Öğrencilerin Bu Konudaki Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasında, sosyal yaşamlarında aktif olan öğrencilerin sosyal-duygusal durumlarının daha yüksek olduğu ve ailelerine, öğretmenleri ile arkadaşlarına karşı daha kibar davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Turan ve Alemdar'ın (2022), "İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal, Duygusal ve Ahlaki Gelişime Etkisi" başlıklı çalışmasında, yapılan etkinlikler sonucunda, gruplar arasındaki eğitim düzeyinde öz kontrol, dürüstlük, saygı tutumu ve olumlu sosyal davranış gibi durumlarda puan artışı olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, yaratıcı drama yönteminin öğrencinin sosyal- duygusal- ahlaki gelişimine olumlu etki ettiği sonucuna varılabilir.

Mevcut araştırmada, Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemi ile verilen etkinliklerin, öğrencilerin konuşma becerilerini iyi düzeyde etkilediği görölmektedir. Yaratıcı dramanın, öğrencinin konuşurken rahat bir şekilde hareket etmesine, konuşmasında bir amaç gütmesine, duygu, düşünce ve hayallerini sözel bir şekilde ifade edebilmesine olanak sağlamıştır. Konuşma becerisi, diğer tüm becerileri de etkilemektedir. Dil eğitimi, beceri temelli bir eğitimidir. Becerilerin ortaya çıkmasını sağlayacak ortamda öğrencinin yaratıcılığı da aynı oranda artış gösterecektir. Drama yöntemi öğrencinin kendini topluluk önünde ifade etmesine ve onu dinleyenlerle göz teması kurarak girdiği role uygun konuşmasına önem verdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler daha çok grup faaliyetleri yaptıkları drama etkinliklerinde kelimeleri doğru ve tonunda telaffuz

edebilmeyi ve akıcı konuşabilmeyi öğrenmiştir. Yaratıcı drama yönteminde konuşma becerilerinin gözlemlenmesi çoğunlukla yabancı dil öğretimi çalışmalarında karşımıza çıkmaktadır. Konuşma becerisi ve yaratıcı drama yöntemi başlıklı diğer araştırmalara bakıldığında şu şekilde çalışmalar incelenmiştir. Yaman'ın (2024) araştırmasında, konuşma becerisi rubriği kullanılmasının ardından deney grubu öğrencilerinde, gelişme olduğu; konuşma becerisinin gelişiminin anlatma becerisini de etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2017), "İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi" adlı çalışmasında, yaratıcı drama ile işlenen derslerin sonucunda öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etki ettiği gözlemlenmiştir. Önemli (2015), özel gereksinimli çocukların yaratıcı drama eğitiminin ardından konuşma ve ilişki kurma becerilerine etkisini incelemiş ve çalışmanın ardından, drama yönteminin becerileri geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Uysal (2014)'in araştırmasında ise, drama yöntemi kullanımının konuşma becerisine olumlu bir şekilde etki ettiği tespit edilmiştir. Altınar ve Sancı Uzun'un (2024) güncel araştırmasında, yaratıcı dramada kukla tekniği ile yapılan etkinliklerin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerine etkisi incelenmiş ve çalışmanın sonucunda tekniğin öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle yaratıcı drama yöntemi konuşma becerisinde etkilidir sonucu çıkarılabilir.

Mevcut çalışma sonucunda, yaratıcı drama yönteminin öğrencinin iletişim becerisine etkisinin olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, önceki araştırmalar ile kıyaslandığında, yaratıcı dramanın motivasyona etkisi üzerinden bakılarak, benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Akoğuz'un (2002) drama yönteminin iletişim becerisine ne denli etki ettiğini araştırdığı çalışmasında edindiği bulgular, yaratıcı dramanın iletişim becerisini doğrudan etkilediği yönündedir. Erdem (2021), yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirmesi konusunda çalışma yapmış ve çalışmanın sonucunda drama yönteminin iletişim bağlamında, etkili iletişimi eleştirel düşünme, öz farkındalık ara başlıklarını da olumlu anlamda etkilediği konularına değinmiştir. Balcı ve Çelen'in (2023) dil ve konuşma güçlüğü çeken öğrenciler üzerine yapılan araştırmasında, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen iletişim becerisi ölçeği kullanılmıştır. 14 hafta süren çalışmaların sonucunda drama yönteminin konuşma güçlüğü çeken öğrencilerin iletişim becerilerine olumlu yönde etki ettiği tespit

edilmiştir. Buradan hareketle yaratıcı drama yöntemi iletişim becerisinde etkilidir sonucu çıkarılabilir.

Mevcut araştırmada incelenen becerilerin arasında bir ilişki olup olmadığı ve birbirlerini olumlu ya da olumsuz anlamda etkilemeleri üzerine çalışmalar yapılmış ve araştırma sonuçlarında, her bir beceri alanının birbirini olumlu anlamda etkilediği ve etkileme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcı drama yönteminin etki etmesi beklenen beceri alanları incelendiğinde, aralarındaki ilişkinin yakın olduğu ve öğrencilerin günlük yaşamlarına da etki ettiği göz önünde bulundurulduğunda, çalışmadan elde edilen pozitif sonuçlar, araştırmanın yeri bakımında önem taşımaktadır.

Geleneksel yöntemlerle işlenen Türkçe derslerinde öğrenciler daha çok bilgileriyle ön planda olurken; yaratıcı drama yöntemi kullanılarak sürdürülen ders boyunca öğrenciler grup etkinliklerinde görev olarak, arkadaşlarıyla aynı duyguları paylaşması, dinleyen konumundan konuşan konumuna, pasif halden aktif hale geçmesi, dikkatini çeken bir konuda yorumunu paylaşması dikkat çekmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılar, öğretmenler ve karar alıcı kurumlara önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Mevcut çalışmada, Türkçe dersinde uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonuna, sosyal- duygusal ve ahlaki gelişimine, konuşma ve iletişim becerilerine etkisi incelenmiş olup, kalıcılık testi uygulanmamıştır. Yaratıcı drama etkinliklerinin kalıcılığını test etmek için bir sonraki araştırmalara kalıcılık testi de dahil edilebilir.
- Mevcut araştırma iki sınıf karşılaştırılarak yapılmıştır. Daha geniş çaplı, tüm şubeleri kapsayıcı çalışmalar yapılabilir.

- Araştırma nicel verilerle oluşturulmuştur, nitel verilerde eklenerek araştırma daha kapsayıcı hale getirilebilir.
- Araştırma Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı dramanın etkilerini incelemek için yapılmıştır, farklı derslerdeki etkileri görebilmek için ders yelpazesi genişletilebilir.
- Araştırmada son test ölçekleri uygulamadan önce dramada öğrencilerin sevdiği rol oynama, doğaçlama ve pandomimden yararlanılmıştır. Dramanın farklı teknikleri kullanılarak da inceleme yapılabilir.
- Mevcut araştırma Türkçe dersinde kullanılan geleneksel yöntemlerle yaratıcı drama yöntemini karşılaştırmıştır, diğer araştırmalarda sadece bir yöntem seçilerek drama ile karşılaştırılıp araştırma yapılabilir.
- Mevcut araştırmada planların uygulanması sınıf içerisinde kalmıştır, alternatif çalışma alanları da kullanılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Yaratıcı drama yöntemine ders içeriklerinde sıkça yer verilebilir.
- Türkçe derslerinde öğrenciyi zorlayıcı konuların planlanması sürecinde, yaratıcı drama yönteminde destek alınıp, oyun temelli etkinlikler ders planına dahil edilebilir.
- Türkçe derslerine, konu başlıklarına göre azami düzeyde öğrenciyi motive edici eğitici aynı zamanda eğlendirici etkinlikler dahil edilebilir.
- Türkçe ders programları oluşturulurken, öğrencilere verilmesi hedeflenen beceriler göz önüne alınıp, uygun bir ders planı ortaya çıkarılabilir.
- Öğrencinin derse katılmayı daha çok istemesi için oyun barındıran yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılabilir.
- Akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişimini güçlendirmek ve konuşmalarında daha dikkatli olabilmesini sağlamak için, drama etkinlikleri tercih edilmelidir.
- Drama süreciyle okulda desteklenen öğrenciye veli desteğiyle ev etkinlikleri yapma konusunda da teşvik edilebilir.
- Yaratıcı Drama teknoloji karşıtı bir yöntem değildir. Materyaller güncel tutulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adgüzel Çağ, D. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri İle Öğretmen Davranışlarının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Pamukkale.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı Bileşenleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17- 29.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Akbaba, S. (2010). Çocuk Eğitimcileri ve Sağlıklı Psikolojik Gelişim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 73- 91.
- Akinoğlu, O. (2010). Öğretim Kuram ve Modelleri. Şeref Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 143- 194). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Akkocaoğlu, N. (2017). Dramada Planlama. Erdoğan, T. (Ed.). *Drama, Okul Öncesinden İlköğretime Kuramdan Uygulamaya*. Eğiten Kitap Yayıncılık. Ankara. 3. Baskı. 109- 130.
- Akoğuz, A. & Akoğuz, M. (2019). *Yaratıcı Drama Etkinlikleri Okul Öncesi ve İlkokul İçin Uygulamalı Drama Etkinlikleri*. Final Kültür Sanat Yayınları. 5. Baskı.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş Arnas, Y. (2011). *Çocuk Oyunlarından Dramaya*. Çağdaş Drama Derneği Trabzon Temsilciliği Konulu Atölye, Trabzon.
- Altınır, V. & Sancı Uzun, D. (2024). Dramada Kukla Tekniği ile Yapılan Etkinliklerin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerilerine Etkisi. *Akademik Hassasiyetler*, 11(26), 412-447. <https://doi.org/10.58884/akademik-hassasiyetler.1441802>
- Arıcı, A. F. (2010). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.

- Arslan, Ü. (2017). Dramada Teknikler. Erdoğan, T. (Ed.). *Drama, Okul Öncesinden İlköğretime Kuramdan Uygulamaya* (s. 75- 108). Eğiten Kitap Yayıncılık. Ankara.
- Arslan, M., & Gürsoy, A. (2008). Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-127.
- Arslan, D. vd. (2008). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. 1. Baskı. Ekin Yayınevi, İstanbul.
- Aykaç, N. (2021). İlkokulda drama uygulama örnekleri N. Aykaç (Ed.), *İlkokulda drama: kuramsal temeller*. Pegem Akademi.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve Öğretimde Alternatif Bir Yöntem: Yaratıcı Drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 35-54.
- Aytaş, G. (2019). Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 235-255.
- Bağcı, H. (2017). *Yaratıcı Yazma Uygulamaları*. TDK Yayınları. Ankara.
- Bağdatlı, M. (2012). Kazım Karabekir'in Uygulamalarında Yaşayarak Öğrenme ve Eğitici Drama. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology* (23), 121-140.
- Balcı, E. & Çelen, N. (2023). Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (37), 777-789. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1405794>
- Baldwin, P. (2009). *School Improvement Through Drama A Creative Whole Class, Whole School Approach*. Continuum International Publishing. London
- Barçın, F. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Değerler Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Barın, E. & Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi- Ses Bilgisi*. Öncü Kitap. Ankara.
- Batur, Z. & Beştaş, M. (2011), *Divanü Lugati't Türk'te Çocuk Dünyası ve Çocuk Eğitimi*, Turkish Studies-International Periodical for The Languages,

Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2, Spring 2011, 247-262.

Baykal, T. & Yelken, T. (2021). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal, Ahlaki Gelişimleri ile Öğretmen Ve Öğrencilerin Bu Konudaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies- Education Sciences*, 16(1), 99-118. Doi:10.47423/TurkishStudies.46559.

Binbaşoğlu, C. (2005). *Türk Eğitimi Düşüncesi Tarihi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Bozgün, K. (2021). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma- Yazma Motivasyonunda Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşun Rolü*. Doktora tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya.

Bulut, K. & Karadağ, A. N. (Ed.). (2019). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*. Ankara. Pegem Akademi.

ComptonHendrix, R. (2011). *Using Creative Dramatics to Foster Conceptual Learning in a Science Enrichment Program*. Doctor of Philosophy Thesis, Auburn University, Alabama.

Çalışkan, N. & Karadağ, E. (2020). *Eğitimde Drama Teorik ve Uygulama Örnekleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Çam Türkan, Ç. & Dinç, A. (2024). 6. Sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrencilerin sosyal beceri ve derse karşı tutumuna etkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (36), 146-161. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1437608>

Çokçalışkan, Hale. (2023). *İlkokul Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasının Öğrenme Başarılarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çöklü Özkan, E. (2018). Okuduğunu Anlamada Yaratıcı Dramanın Etkisi ve Önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 6(2), 343-368.

Çöklü Özkan, E. (2018). *Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

- Demirci, C. (2003). Etkin öğrenme yaklaşımının kişiye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Deniz, K. (2014). Eğitimde Etkili İletişim. Güzel, A. (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara. Pegem Akademi.
- Desailly, J. (2012). *Creativity In The Primary Classroom*. SAGE Publications. London.
- Dewi, R. S. & Kultsum, U. & Armadi, A. (2016). Using Communicative Games in Improving Students' Speaking Skills. *English Language Teaching*, 10(1), 63.
- Dilek, B. (2019). *Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dramatik Etkinlikler Üzerine Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Dolunay, S. K. (2012). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler. Özbay M. (Ed.) *Türkçe Öğretimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Elver, K. (2023). *İlkokul Derslerinde Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kullanılan Yaratıcı Drama ile İlgili Tezlerin İncelemesi: Bibliyografik Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Er, M. A. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerine Sağduyu, Yardımlaşma, Doğruluk ve Saygı Değerlerinin Kazandırılmasında Drama Etkinliklerinin Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, A. B. (2021). "İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanımı", *Journal Of Innovative Healthcare Practices*, Vol. 2, No. 2, Pp. 88-95, 2021.

- Erdem, İ. (2014) Türkçe Öğretim Programı'nın Konuşma Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Çalışma Toplantısı Bildirileri içinde (91-108)*. 30-31 Ekim. Sivas.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma Eğitimi, Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Güzel, A. (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara. Pegem Akademi.
- Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Erdoğan, T. (2013). The Effect of Creative Drama Method on Pre-Service Classroom Teachers' Writing Skills and Attitudes Towards Writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1).
- Erdoğan, T. (2017). Türkçe Öğretimi ve Drama. Erdoğan, T. (Ed.). *Drama, Okul Öncesinden İlköğretime Kuramdan Uygulamaya*. Eğiten Kitap Yayıncılık. Ankara. 3. Baskı. 197- 234.
- Erdoğan, T. (Ed.). (2017). *Drama, Okul Öncesinden İlköğretime Kuramdan Uygulamaya*. Eğiten Kitap Yayıncılık. Ankara. 3. Baskı.
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö. & Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Tutumlarına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297- 313.
- Ergül, Y. (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Göçer, A. (2014) Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi ve Etkin Sözcük Dağarcığı Oluşturmadaki İşlevi Açısından Değerlendirilmesi *Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Çalışma Toplantısı Bildirileri içinde (109-125)*. 30-31 Ekim. Sivas.
- Gülçiçek, D. (2022). Konuşma Eğitimi ve Drama. E. Aktaş ve A. O. Namdar (Ed.), *Etkinlik Örnekleriyle Türkçe Eğitiminde Drama Ve Tiyatro Uygulamaları* Nobel Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

- Güneş, F. (2017) *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara. Pegem Akademi. 5. Baskı.
- Güven, Z. A. (2012). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Drama Yönteminin Kullanımı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Cumhuriyet International Journal of Education*. Vol 1(2), 52-66.
- Güzel A., Karatay H. (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 133- 150). Pegem Akademi, Ankara.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. 7. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Hökelekli, H. & Gündüz, T. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*. (s. 131- 144).
- İnce, B. (2014). Türkçe Derslerinde Eğitsel Oyun Tabanlı Öğrenme ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. *Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Çalışma Toplantısı Bildirileri içinde* (135- 149). 30-31 Ekim. Sivas
- İzören, M. (1999). *Oyunlarla Dil Öğretimi*, Ankara: Academyplus Yayınları.
- Ji, P. vd. (2013). Social- Emotional and Character Development Scale, *Journal of Research in Character Education*, 9(2), 121- 147.
- Joronen, K. vd. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and antibullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 27(1), 5- 14.
- Kadioğlu Ateş, H. & Mazı, M. G. (2016). Kitap Özeti Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal* Volume:6, 2- 48.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Kara, Ö. T. (2000). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Kara, T. Ö. (2014). Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanılması Üzerine Bir Kaynakça Denemesi. *International Journal of Languages 'Education and Teaching Volume 3*, 177-199.
- Kara, Y. & Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama Oyun ve İşleniş Örnekleriyle*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2014). Yazma Eğitimi, Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Güzel, A. & Karatay, H. (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (s. 265- 306). Pegem Akademi. Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi, Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Güzel, A. (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara. Pegem Akademi.
- Kavcar, C. & Oğuzkan, F. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Engin Yayınevi. Ankara.
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kaya, M. & Kardaş, M. N. (2019). Türkçe Öğretiminin Amacı ve Temel İlkeleri. Bulut, K. & Kardaş, M. N. (Ed.) *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*. (s. 87- 112). Pegem Akademi. Ankara.
- Kocayörük Yaya, A. (2000). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, G. (2000). Etkin öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19).
- Korkut, F. (1996). İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Geçerlilik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.

- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Kurudayıoğlu, M. (2015). Türkçe Eğitiminde Drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 3(4), 26-40.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 962- 979.
- Maden, A. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Sözcük Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Education Sciences*, 15(2), 34-48.
- Maden, S. (2008). Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği. *Sözlü Bildiri, I. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 2008, 134-143.
- Mao, J. (2021). The application of creative drama in primary oral English teaching: A case study of a mainland Chinese primary school. *US-China Education Review B*, 11(1), 19-36.
- McCaslin, N. (2016). Özdemir Şimşek, P. (Ed.) *Yaratıcı Drama Sınıf İçinde ve Dışında*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- McNaughton, M.J. (2004). Educational Drama in The Teaching of Education for Sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2).
- MEB. (2014). Eğlence Hizmetleri. *Yaratıcı Drama Kitapçığı*. Ankara.
- MEB. (2024). *İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kitapçığı (1,2,3, ve 4. Sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Nutku, Ö. (2013). *Dram Sanatı Tiyatroya Giriş*. Kabalcı Yayıncılık. Ankara.
- Oğuz, A. (2017). Drama. Erdoğan, T. (Ed.). *Drama, Okul Öncesinden İlköğretime Kuramdan Uygulamaya*. Eğitim Kitap Yayıncılık. Ankara. 3. Baskı. 1- 18
- Oğuz, B. (2023). *Yaratıcı Drama Yöntemiyle Yapılandırılmış Türkçe Derslerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Okur, A. Ve Dağtaş, A. (2014), “Ortaokula Yönelik Kelime Öğretimi Çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84.
- Onan, B. (2014). Türkçenin Ana Dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve Çözüm Önerileri. Güzel, A. (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara. Pegem Akademi. 2. Baskı.
- Onur, B. (2005), *Türkiye’de Çocukluğun Tarihi*, İstanbul: İmge Yayınları.
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. Nobel Yayıncılık Ankara. 9. Baskı.
- Önemli, M. & Totan T. & Abbasov, A. (2015). Yaratıcı Drama Eğitiminin Özel Gereksinimi Olan Çocukların Sosyal Beceri Alanlarından Konuşma ve İlişki Kurma Becerileri Gelişimine Katkısı. *Asian Journal Of Instruction*, 3(1), 50-65.
- Özbay, M. (2006), *Özel Öğretim Yöntemleri-II*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara. Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Öncü Kitap, Ankara.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe Öğretimi üzerine Araştırma ve İncelemeler*. Ankara. Öncü Kitap.
- Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Paylan, N. (2013). *İlkokulda Yaratıcı Drama Etkinliklerin Öğrencilerin Özgüven Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Roger, E. & Öngen, D. (2019). Deneysel Desen Türleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(1), 303-314. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000504
- Rowland, G. E. (2002). *Every child needs self-esteem: Creative drama builds self-confidence through self-expression*. The Union Institute.
- Sağlam, T. (2003). “Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı?”, *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4- 22.

- Saraç, G. (2007). *Çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saranlı, A. G. & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45(1), 139-164. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239
- Sarı, D. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Öğretimin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Sayim, M. (2021). *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Empatik Eğilim ve Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya* (12. Basım). Gazi Kitabevi. Ankara.
- Sever, S. & Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı Tudem Yayınları, İstanbul.
- Sever, S., 2011, *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmenin El Kitabı*. 16. Baskı. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Susar Kırmızı, F. (2007). Türkçe Öğretiminde Drama Yöntemine Dayalı Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımına ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*. Cilt 1, Sayı 3-4, 159-177.
- Susar Kırmızı, F. (2008). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şahbaz, N.K. (2014). *Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler*.

- Şek Balandı, Ş. (2017). *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Erzurum.
- Şenbay, N. (2000). *Alıştırırmalı Diksiyon Sanatı*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Şimşek, K. (2024). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tataroğlu, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. & Fidell L. S. (2013). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- TDK, (2014). *Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Çalışma Toplantısı Bildirileri*. 30-31 Ekim. Sivas.
- TDK. (2024) <https://sozluk.gov.tr>
- Tedik, G. (2013). *İlkokul 4.Sınıfta Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcılık Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Turan, İ.& Şimşek, Ü. & Aslan, H. (2015). Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (30), 186-203.
- Turan, S. & Alemdar, U. (2022). Is The Effect of Cooperative Learning on Social, Emotional and Moral Development?. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 5(2), 966-979. <https://doi.org/10.38021/asbid.1202078>
- Tümtürk Yılmaz, T. (2000). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi İle Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, İ. & Kılıç, A. (2022). Normal Dağılım İkilemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248.
- Uzunboylu, H ve Hürsen, Ç. (2011) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Üstündağ, T. (2006). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Wright, P.R. (2006). Drama Education and Development of Self: Myth or Reality? *Social Psychology of Education*, 9/ 43–65.
- Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., Yılmaz, İ. (2013). Türkçe Dersinde Uygulanan Eğitsel Oyunlara Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 1059-1081. <https://doi.org/10.14520/Adyusbd.345>
- Vatansever Bayraktar, H. (2012). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretmeni ve Ebeveyni ile Olan İletişimleri ile Türkçe Dersi Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vatansever Bayraktar, H. & Doğan, M. C. (2014). Öğrencilerin Öğretmenleri ile Olan İletişimleri ile Türkçe Dersi Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(6). 107- 122.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). John Dewey: ‘Demokrasi ve Eğitim’. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(7), 229- 253.
- Vatansever Bayraktar, H., Karadağ, S. & Öztürk, Ş. (2023). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (35), 493-529. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1346218>
- Vatansever Bayraktar, H. & Örtem Meriç D. (2023). İlkokulda Dramanın Türkçe Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine Bakış. Tagay, Ö. (Ed.). *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar*. Platanus Publishing Yayıncılık. Ankara. 1. Baskı. 660- 718.

- Vural, B. (2005), *Doğru ve Güzel Konuşma Sanatı*, 5. Baskı, İstanbul, Hayat Yayınları.
- Yahyaoğlu, Z. (2017). Dramanın Tarihsel Gelişimi. Erdoğan, T. (Ed.). *Drama, Okul Öncesinden İlköğretime Kuramdan Uygulamaya* (s. 12- 44). 3. Baskı. Eğiten Kitap Yayıncılık. Ankara.
- Yalçın, A. (2018). *Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçenin Öğretim Yöntemleri*. Ankara. Akçağ Yayınları. 4. Baskı.
- Yaman, H. (2024). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Anlatma Becerilerine, Apollonca ile Dionysosça Gelişimine ve Alımlamaya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
- Yavuz, E. (2024). *7.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Motivasyonlarının Yaratıcı Drama Yoluyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldız, M. (2017). Değerler Eğitimi Grup Rehberliğinin Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeylerine Etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* (63), 85-102.
- Yılmaz, B. (2010). *Yaratıcı Dramanın Görsel Sanatlar Eğitimine Etkisinin İlköğretim Beşinci Sınıf Düzeyinde İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, N. *Yaratıcı Drama Destekli Yaratıcı Yazma Programı*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Yoğurtçu, M. (2021). *Yaratıcı Drama Atölyesi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

EKLER

Ek-1 Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği

		Bana Uygun	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
1	Arkadaşlarımla bana özenmesini istediğim için daha çok sözcük öğrenmek isterim.			
2	Ne kadar çok sözcük öğrenirsem o kadar başarılı olacağıma inanırım.			
3	Öğretmenimin bana aferin demesi için daha çok sözcük öğrenmek isterim.			
4	Sözcük öğrenmem için kullanılacak araçlar sözcük öğrenme isteğimi artırır.			
5	Arkadaşlarımla içerisinde en çok sözcüğü ben öğrenmek isterim.			
6	Sözcük öğrenme etkinliklerini sabırsızlıkla beklerim.			
7	Daha çok sözcük öğrenmek için çaba gösteririm.			
8	Yeni şeyler öğrenmeye yardımcı olacağı için sözcük öğrenmek isterim.			
9	Bazı sözcükleri öğrenmek zor olsa da öğrenmek isterim.			
10	Sözcüklerin anlamlarını araştırmayı hep istemişimdir.			
11	Anlamını bilmediğim sözcükleri öğrenebilmem için cesaretlendirilmek isterim.			
12	Yeni sözcük öğrendiğimde ödüllendirilmek isterim.			
13	Yeni bir sözcüğü ilk ben öğrenmek isterim.			
14	Sözcük öğrenerek öğretmenimin gözüne girmek isterim.			
15	Sözcük öğrenme etkinliklerini en iyi şekilde yapmaya çalışırım.			
16	Sözcük öğrenmenin benim için daha eğlenceli hale gelmesini isterim.			
17	Yeni sözcükler öğrenmek başarılı olmamı sağlar.			
18	Sözcük öğrenmenin benim için faydalı olacağını düşünürüm.			
19	Arkadaşlarımla sözcük öğrenmeye istekli oluşu beni de isteklendirir.			
20	Sözcük öğrendikçe daha fazla sözcük öğrenmeyi isterim.			
21	Yeni sözcükler öğrenmeyi sabırsızlıkla beklerim.			
22	Yeni sözcükler öğrenmekten asla vazgeçmem.			
23	Kendimi daha iyi anlatabilmem için daha çok sözcük öğrenmem gerektiğine inanırım.			
24	Daha çok sözcük öğrenmek için sınıftaki etkinliklere katılmak isterim.			

Ek- 2 Sosyal- Duygusal ve Ahlaki Gelişim Değerlendirme Ölçeği

Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO)	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Arkadaşlarımla güzel güzel oynarım.	1	2	3	4
2. Kuyruğa girdiğimde sıramın gelmesini sabırla beklerim.	1	2	3	4
3. Okulda öğretmenimle ve diğer yetişkinlerle saygılı bir şekilde konuşurum.	1	2	3	4
4. Yanlış bir şey yaptığımda özür dilerim.	1	2	3	4
5. Anne ve babamla nazik bir şekilde konuşurum.	1	2	3	4
6. Daha iyi bir insan olmaya çalışırım.	1	2	3	4
7. Arkadaşlarım için iyi olan şeyleri yaparım.	1	2	3	4
8. Beni kimse görmediğinde bile kurallara uyarım.	1	2	3	4
9. Okulda öğretmenimi ve diğer yetişkinleri sözlerini kesmeden dinlerim.	1	2	3	4
10. Olabileceğim kadar iyi olmaya çalışırım.	1	2	3	4
11. İnsanlara doğru ne ise onu söylerim.	1	2	3	4
12. Anne ve babamın kurallarına uyarım.	1	2	3	4
13. Arkadaşlarım üzgün olduğunda onları neşelendirmeye çalışırım.	1	2	3	4
14. Benimle dalga geçen veya bana lakap takan çocuklara aldırış etmem.	1	2	3	4
15. Okulda öğretmenimin ve diğer yetişkinlerin talimatlarına uyarım.	1	2	3	4
16. Benden farklı olan çocuklara karşı iyi davranırım.	1	2	3	4
17. Anne ve babamın sözlerini kesmeden dinlerim.	1	2	3	4
18. Bir şeyi başarana kadar denemeye devam ederim.	1	2	3	4
19. İnsanlara verdiğim sözleri tutarım.	1	2	3	4
20. Ben iyi bir arkadaşım.	1	2	3	4
21. Kendim için hedefler belirlerim (Örneğin: Gelecek için planlar yaparım).	1	2	3	4
22. Okul kurallarına uyarım.	1	2	3	4
23. Bana nasıl davranılmasından hoşlanıyorsam, arkadaşlarıma da öyle davranırım.	1	2	3	4
24. Yanlış bir şey yaptığımda da gerçeği söylerim.	1	2	3	4
25. Hatalarımı kabul ederim.	1	2	3	4
26. Evdeki kurallara uyarım.	1	2	3	4
27. Arkadaşlarımla tartıştığım zaman sınırlarıma hâkim olurum.	1	2	3	4
28. Okulda öğretmenimin ve diğer yetişkinlerin kurallarına uyarım.	1	2	3	4

Ek-3 Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Sıra no	Öğrencinin Adı- Soyadı:	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli	İyi	Çok İyi
1	Konuşmak için hazırlık yapar.					
2	Konuşma yöntemini belirler.					
3	Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır					
4	Bilgi vermek amacıyla konuşur.					
5	Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.					
6	Sorgulayarak konuşur.					
7	Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.					
8	Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.					
9	Konuşmalarında sebep sonuç ilişkileri kurar.					
10	Kendini, ailesini ve çevresini tanıtır.					
11	Konuşmasında söz varlığını kullanır.					
12	Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.					
13	İkna edici konuşur.					
14	Üstlendiği role uygun konuşur.					
15	Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.					
16	Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.					
17	Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.					
18	Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.					
19	Konuşmasında ana fikri vurgular.					
20	Kendine güvenerek konuşur.					
21	Dinleyicilerle göz teması kurar.					
22	Akıcı konuşur.					
23	Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.					
24	Kelimeleri doğru telaffuz eder.					
25	Bilgi edinmek amacıyla sorular sorar.					
26	Konuşmalarında beden dilini kullanır.					
27	Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.					
28	Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.					
29	Sesine duygu tonu katar.					
30	Topluluk önünde konuşur.					
31	Konu dışına çıkmadan konuşur.					
32	Konu dışına çıkmadan konuşur.					

Ek-4 İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği

	Bu ölçek iletişimle ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde nasıl olduğunuzu düşünerek okuyunuz. Sizin için en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	nadiren	Bazen	sıklıkla	Her zaman
1	Sorunlarımı dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.					
2	Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır bir biçimde ifade edebilirim.					
3	Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim.					
4	Sosyal ilişkide bulunduğum insanları olduğu gibi kabul ederim.					
5	İnsanların önemli ve değerli oldukları anını düşünürüm.					
6	Birisiyle ilgili bir karara ulaşmadan önce onunla ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm.					
7	İlişkide bulunduğum insanların anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.					
8	İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyarım.					
9	İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.					
10	Olaylara değişik açılardan bakabilirim.					
11	Düşüncelerimle yaptıklarım birbirleri ile tutarlıdır.					
12	İlişkilerimin daha iyiye gitmesi için bana düşenleri yapmaya özen gösteririm.					
13	Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranırım.					
14	Arkadaşlıklarımınla beraberken kendimi rahat hissedirim.					
15	Yasadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalarına iletebilirim.					
16	İlişkilerimin nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırım.					
17	Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir konu olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.					
18	Benimle özel konuşmak isteyen bir arkadaşımınla konuyu ayaküstü konuşmamaya özen gösteririm.					
19	Birisini anlamaya çalışırken sakın bir ses tonu ile konuşurum.					
20	İlişkilerimi zenginleştiren, eğlenceli, keyifli bir yanım vardır.					
21	Birisine öneride bulunurken, onun önerimi isteyip istemediğine dikkat ederim.					
22	Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok, onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım.					
23	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim.					
24	Bir yakınımla sorunum olduğunda bunu onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için girişimde bulunurum.					
25	Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınırım.					

Ek-5 Etik Kurul Karar Formu



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-20292139-050.04-2400046789
Konu : Etik Kurul Kararı (Kübra GÜRTÜRK)

25.12.2024

Sayın Kübra GÜRTÜRK
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Sözcük Öğrenme Motivasyonuna, Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişimi ile Konuşma ve İletişim Becerilerine Etkisi" başlıklı araştırmanızla ilgili başvurunuz, kurulumuzun 25.11.2024 tarihli ve 2024/09 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR
Kurul Başkanı

Ek: Kübra GÜRTÜRK

Tarih	25.11.2024
Sayı	2024/09
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Bitirme Tezi
Araştırmanın Adı	<i>İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Sözcük Öğrenme Motivasyonuna, Sosyal-Duygusal ve Ahlakî Gelişimi ile Konuşma ve İletişim Becerilerine Etkisi</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Kübra GÜRTÜRK
Danışman Adı Soyadı	Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)

Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR
Başkan

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Başkan V.

(Katıldı)

Prof. Dr. Tarık ÖZKUL
Üye/Raportör

(Katıldı)

Prof. Dr. Beytullah KAYA
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Üye

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Etik Kurulu Yeminli Sekreter Selda ŞENOL



Ek-6 Ölçeklere İlişkin İzinler



Aysun Akçam
Siz kişisine

21 Eki

...



Merhaba Kübra Hanım,

Tabii ki kullanabilirsiniz.
Çalışmanızda başarılar dilerim, kolay gelsin.

Kübra GÜRTÜRK [REDACTED] <[REDACTED]>, 18
Eki 2024 Cum, 15:09 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Hocam,

Ben Kübra GÜRTÜRK. Zaim Üniversitesi Sınıf
Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisiyim. Türkçe
dersinde kullanılan drama yönteminin öğrencinin
iletişim becerisine etkisini araştırıyorum.
Referans göstererek ölçeğinizi kullanabilir miyim?

Kolaylıklar dilerim,
Saygılar.



Berrin Genç Ersoy
Siz kişisine

18 Eki

...



Merhaba

Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'ni
araştırmanızda kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim

Android için [Outlook](#) edinin

From: Kübra GÜRTÜRK [REDACTED] <[REDACTED]>
Sent: Friday, October 18, 2024 15:09
To: [REDACTED]
Subject: Sömö Kullanımı İzni

Merhaba Hocam,

Ben Kübra GÜRTÜRK. Zaim Üniversitesi Sınıf
Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisiyim. Türkçe
dersinde kullanılan drama yönteminin öğrencinin
sözcük öğrenme motivasyonuna etkisini
araştırıyorum. Referans göstererek ölçeğini
kullanabilir miyim?

Kolaylıkları dilerim,
Saygılar.



Siz
Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR kişisine

7 Kas

...



Merhaba Hocam,
Yüksek Lisans tezim için Konuşma Becerileri
Değerlendirme Ölçeği kullanmak istiyorum.
İziniz var mıdır kullanmama?

Kolaylıklar dilerim.

[iOS için Outlook](#) uygulamasını edinin

Gelen Kutusu



Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR
Siz kişisine

7 Kas

...



Merhaba Hocam,
Uygundur. Kaynakçada göstermek partıyla kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Ek: Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO) Türkçe Formu*

Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO)	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Arkadaşlarımla güzel güzel oynarım.	1	2	3	4
2. Kuyruğa girdiğimde sıramın gelmesini sabırla beklerim.	1	2	3	4
3. Okulda öğretmenimle ve diğer yetişkinlerle saygılı bir şekilde konuşurum.	1	2	3	4
4. Yanlış bir şey yaptığımda özür dilerim.	1	2	3	4
5. Anne ve babamla nazik bir şekilde konuşurum.	1	2	3	4
6. Daha iyi bir insan olmaya çalışırım.	1	2	3	4
7. Arkadaşlarım için iyi olan şeyleri yaparım.	1	2	3	4
8. Beni kimse görmediğinde bile kurallara uyarım.	1	2	3	4
9. Okulda öğretmenimi ve diğer yetişkinleri sözlerini kesmeden dinlerim.	1	2	3	4
10. Olabileceğim kadar iyi olmaya çalışırım.	1	2	3	4
11. İnsanlara doğru ne ise onu söylerim.	1	2	3	4
12. Anne ve babamın kurallarına uyarım.	1	2	3	4
13. Arkadaşlarım üzgün olduğunda onları neşelendirmeye çalışırım.	1	2	3	4
14. Benimle dalga geçen veya bana lakap takan çocuklara aldırış etmem.	1	2	3	4
15. Okulda öğretmenimin ve diğer yetişkinlerin talimatlarına uyarım.	1	2	3	4
16. Benden farklı olan çocuklara karşı iyi davranırım.	1	2	3	4
17. Anne ve babamın sözlerini kesmeden dinlerim.	1	2	3	4
18. Bir şeyi başarana kadar denemeye devam ederim.	1	2	3	4
19. İnsanlara verdiğim sözleri tutarım.	1	2	3	4
20. Ben iyi bir arkadaşım.	1	2	3	4
21. Kendim için hedefler belirlerim (Örneğin: Gelecek için planlar yaparım).	1	2	3	4
22. Okul kurallarına uyarım.	1	2	3	4
23. Bana nasıl davranılmasından hoşlanıyorsam, arkadaşlarıma da öyle davranırım.	1	2	3	4
24. Yanlış bir şey yaptığımda da gerçeği söylerim.	1	2	3	4
25. Hatalarımı kabul ederim.	1	2	3	4
26. Evdeki kurallara uyarım.	1	2	3	4
27. Arkadaşlarımla tartıştığım zaman sınırlarıma hâkim olurum.	1	2	3	4
28. Okulda öğretmenimin ve diğer yetişkinlerin kurallarına uyarım.	1	2	3	4

*Not: Referans göstererek yazarlardan izin alınmadan kullanılabilir.

Ek-7 Araştırma Uygulama İzin Formu



T.C.
KÜÇÜKÇEKMECE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

100 EĞİTİMİN
YÜZYILI

Sayı : E-46004846-405.01-127494542
Konu : Araştırma Uygulama İzni

25.02.2025

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

- İlgi : a) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 14/06/2024 tarihli ve 2024/41 sayılı Genelge.
b) Özel Halkalı Bilek İlkokulu Müdürlüğünün 30/12/2024 tarihli ve 68 sayılı yazısı.
c) İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 06/01/2024 tarihli ve 123534195 sayılı yazısı.

İlçemizde faaliyet gösteren, Özel Halkalı Bilek İlkokulu Müdürlüğü İlgi (a) Genelge esasları çerçevesinde Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme modülü üzerinden başvuru yapan İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi sınıf öğretmenliği bilim dalı öğrencisi Kübra GÜRTÜRK ' ün "İlkokul 4.sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Sözcük Öğrenme Motivasyonuna Sosyal-Duygusal ve Ahlakî Gelişimi ile Konuşma-ve İletişim Becerilerine Etkisi" konulu çalışmalarına veri sağlamak amacıyla konuşma becerileri değerlendirme ölçeği, sosyal-duygusal ve ahlakî gelişim ölçeği, Sözcük öğrenme motivasyonu ölçeği, iletişim becerileri ölçeği doğrultusunda çalışmalar yapmasını ilgi (b) yazı ile talep etmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, gerekli tüm hijyen kurallarına uygun olarak ve tamamen gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Emin ÇIKRIKÇI
İlçe Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Mustafa ANTEPLİOĞLU
Kaymakam

- Ek:
1 - 06/01/2025 tarihli E-50720270-405.01-123534195 sayılı yazı.
2 - 31/12/2024 tarihli 68 sayılı yazı.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-8 Yaratıcı Drama Etkinlik Planları

YARATICI DRAMA ETKİNLİK PLANI- 1

DERS:	TÜRKÇE
ÜNİTE:	SAĞLIK VE SPOR
SINIF:	4. SINIF
SÜRE:	35 + 35 (2 DERS SAATİ)
KAZANIM:	T.4.3.33. Medya Metinlerini değerlendirir.
YÖNTEM – TEKNİK:	Yaratıcı Drama Yöntemi (Doğaçlama – Rol Yapma)
GEREKLİ MATERYALLER:	<ul style="list-style-type: none">• Kartondan Televizyon Ekranı• Medya Metinlerinden birkaç örnek haber, vs.
ETKİNLİK:	Bu derste medya metinleri konusundan kısaca bahsedilerek bir televizyon programı gibi tiyatro gösterisi yapılır sonrasında görmemiz ve görmememiz gereken medya ile ilgili konuşulur.
HAZIRLIK- ISINMA:	Medya kavramının ne olduğu üzerine konuşulur. Medyada neler görmemiz ve görmememiz gerektiği hakkında tartışılır.
CANLANDIRMA:	HABERLER” 93 yaşındaki dede üniversiteden mezun oldu. Pilot, gökyüzünden arıza yapan uçağı denize indirmeyi başardı. Öğrenciler, sokak köpeklerini korumak için ekip kurdu. Sokaktaki hırsızlıkların sorumlusu bir kedi yavrusu çıktı.
DEĞERLENDİRME:	Haber sunumlarından sonra öğrencilerden bir kâğıda televizyonda izlemek istedikleri bir haber metni yazmaları istenir.

YARATICI DRAMA ETKİNLİK PLANI- 2

DERS:	TÜRKÇE
ÜNİTE:	SAĞLIK VE SPOR
SINIF:	4. SINIF
SÜRE:	35 + 35 (2 DERS SAATI)
KAZANIM:	T.4.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçeleri kullanır.
YÖNTEM – TEKNİK:	Yaratıcı Drama Yöntemi (Doğaçlama – Rol Yapma)
GEREKLİ MATERYALLER:	<ul style="list-style-type: none">• Renkli Kartonlar• Boya Kalemleri
ETKİNLİK:	‘Türkçeye Sahip Çık Afişi’
HAZIRLIK- ISINMA:	Önce yabancı kökenli olan ve Türkiye’de de kullanılan kelimeler bulunur ve anlamı öğrenilir.
CANLANDIRMA:	Öğrencilerin her biri bir kelime seçerek onun Türkçesini kullanacağı bir afiş hazırlar. Afişleri kelimelerin anlamlarına uygun malzemeler kullanarak tahtaya çıkarak sergilerler. Sıraların aralarında dolaşırlar. Kelimelerini farklı kelimelerden destek olarak tanıtlar.
DEĞERLENDİRME:	Hazırlanan afişlerin akabinde öğrencilere iki soru yöneltilir: <ol style="list-style-type: none">1. Sizce kullanılan kelimelerin Türkçe söylemini kullanılmalı?2. Hazırladığınız afişte başka hangi kelimeler kullanmak isterdeniz.

YARATICI DRAMA ETKİNLİK PLANI- 3

DERS:	TÜRKÇE
ÜNİTE:	SAĞLIK VE SPOR
SINIF:	4. SINIF
SÜRE:	35 + 35 (2 DERS SAATİ)
KAZANIM:	T.4.3.12.Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
YÖNTEM – TEKNİK:	Yaratıcı Drama Yöntemi (Doğaçlama – Rol Yapma)
GEREKLİ MATERYALLER:	<ul style="list-style-type: none">• Tahta ve tahta kalemleri
ETKİNLİK:	‘Bil Bakalım Oyunu’
HAZIRLIK- ISINMA:	Öğrencilere kullanmayı en çok sevdiğimiz kelimeler nelerdir diye sorulur. Cevaplar üzerine sınıfta tartışılır.
CANLANDIRMA:	Bir tarafa kelimenin kendisi diğer tarafa bazı kelime anlamları yazılır. Öğrencinin kelimenin gerçek anlamını doğaçlama bir şekilde sessizce kelime kullanmadan hareketleriyle arkadaşlarına anlatması istenir.
DEĞERLENDİRME:	Öğrencilerden oyunda canlandırdıkları ve arkadaşlarından tahmin etmelerini istediklerini kelimelerden ilham alarak bir resim çizmeleri istenir.

YARATICI DRAMA ETKİNLİK PLANI- 4

DERS:	TÜRKÇE
ÜNİTE:	SAĞLIK VE SPOR
SINIF:	4. SINIF
SÜRE:	35 + 35 (2 DERS SAATİ)
KAZANIM:	T.4.1.6. Dinledikleri ve izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
YÖNTEM – TEKNİK:	Yaratıcı Drama Yöntemi (Pantomim)
GEREKLİ MATERYALLER:	<ul style="list-style-type: none">• Sandalyeler• Boş kağıtlar ve kalemler
ETKİNLİK:	‘Hikayemi Tahmin Et’
HAZIRLIK- ISINMA:	Öğretmen tahtada sandalyeleri dizer ve öğrencileri oturturur.
CANLANDIRMA:	Öğrenci bir hikâye anlatır. Hikâyenin sonunda öğrencilerden metnin ana duygusunu kağıtlara yazmasını ister. Öğrenciler kağıtlara yazdıkları ana duyguyu arkadaşlarına pantomim tekniğiyle anlatır ve ana fikir tahmin edilir.
DEĞERLENDİRME:	Öğrencilere şu sorular yöneltilerek tartışma ortamı oluşturulur: <ol style="list-style-type: none">1. Hikayende en sevdiğin bölüm neydi?2. Arkadaşının anlattığı hikayenin sonunu sen olsan nasıl bitirirdin?

YARATICI DRAMA ETKİNLİK PLANI- 5

DERS:	TÜRKÇE
ÜNİTE:	SANAT
SINIF:	4. SINIF
SÜRE:	35 + 35 (2 DERS SAATİ)
KAZANIM:	T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
YÖNTEM – TEKNİK:	Yaratıcı Drama Yöntemi (Doğaçlama – Rol Yapma)
GEREKLİ MATERYALLER:	<ul style="list-style-type: none">• Noktalama işaretleri kartları• Kelime Kartları
ETKİNLİK:	Nokta Nokta Noktalama
HAZIRLIK- ISINMA:	Öğrencilere hangi noktalama işaretlerinin nerelerde kullanıldığıyla ilgili bir diyalog yapılır.
CANLANDIRMA:	Büyük harf ve noktalama işaretlerinin olduğu bir metin parçalara ayrılmış kağıtlara yazılır. Öğrencilerin bir kısmı kelimeleri bir kısmı noktalama işaretlerini tutar. Bir diğer öğrenci hikâyeyi kelimelerden yola çıkarak doğaçlama anlatmaya başlar ve hangi noktalama nereye gelecek diğer arkadaş bağırarak söyleyerek yerini tahmin eder.
DEĞERLENDİRME:	Noktalama işaretlerinin büyük resimleri kağıtlara çizilir ve konuşma bulutuyla onu anlatan bir konuşma yazılır.

YARATICI DRAMA ETKİNLİK PLANI- 6

DERS:	TÜRKÇE
ÜNİTE:	SANAT
SINIF:	4. SINIF
SÜRE:	35 + 35 (2 DERS SAATI)
KAZANIM:	T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.
YÖNTEM – TEKNİK:	Yaratıcı Drama Yöntemi (Doğaçlama – Rol Yapma)
GEREKLİ MATERYALLER:	<ul style="list-style-type: none">• Küçük Kağıtlar• Kalemler
ETKİNLİK:	Sihirli Cümleler
HAZIRLIK- ISINMA:	Küçük kağıtlara atasözleri ve deyimler yazılır. Bir öğrenci lider olarak seçilir. Diğer 2 öğrenci doğaçlama yapar. 2 öğrenciyi içinde atasözleri ya da deyim olan üçer kâğıt verilir. Bu 2 öğrenci doğaçlama canlandırmalar yapmaya başlarlar. Canlandırma sırasında lider doğaçlamayı yapan öğrencilerden birinin adını söyleyip cebindeki atasözü ya da deyim kağıtlarından birini okumasını ister. Okuduğu deyim ya da atasözünden sonra oyun o yönde devam eder öğrencilerin cebindeki kağıtlar bitene kadar canlandırma devam eder.
CANLANDIRMA:	Kullanılacak atasözleri ve deyimler Ayağını yorganına göre uzat. Besle kargayı oysun gözünü, Gülü seven dikenine katlanır. Damlaya damlaya göl olur, Saçını süpürge etmek, Dolap çevirmek, Dilinde tüy bitmek, Gözünü dört açmak
DEĞERLENDİRME:	Öğrenci seçtiği atasözü ya da deyimın karikatürün içer ve onu renklendirir.

YARATICI DRAMA ETKİNLİK PLANI- 7

DERS: TÜRKÇE

ÜNİTE: SANAT

SINIF: 4. SINIF

SÜRE: 35 + 35 (2 DERS SAATI)

KAZANIM: T.4.3.29. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.

YÖNTEM – TEKNİK: Yaratıcı Drama Yöntemi (Doğaçlama – Rol Yapma)

**GEREKLİ
MATERYALLER:**

- Kağıtlar ve kalemler
- Mucit resimleri

ETKİNLİK:

Bu Mucit Kim?

HAZIRLIK- ISINMA:

Öğrencilere bir metnin gösterilir ve metin okunur. Sonrasında bazı görseller verilir. Görsellerden dinlediği metnin hangi görsele ait olduğunu ve ne anlatmak istediğini tahmin eder sınıfta tartışır.

CANLANDIRMA:

Thomas Edison'un hayatından yola çıkılarak bir canlandırma yapılır.

DEĞERLENDİRME:

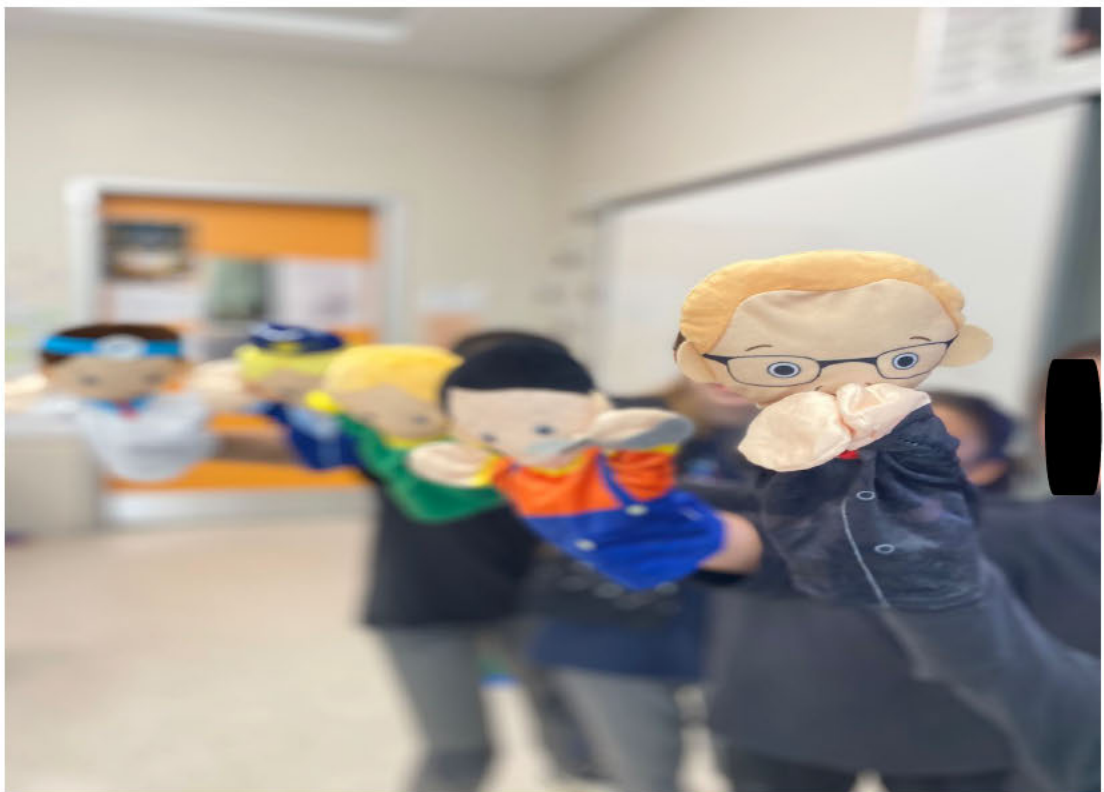
Thomas Edison'un yaptığı icatlar üzerine konuşulur ve bu icatlar olmasaydı dünya nasıl bir yer olurdu diye bir soru yöneltilerek sınıfta tartışma yapılır.

YARATICI DRAMA ETKİNLİK PLANI- 8

DERS:	TÜRKÇE
ÜNİTE:	SANAT
SINIF:	4. SINIF
SÜRE:	35 + 35 (2 DERS SAATI)
KAZANIM:	T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
YÖNTEM – TEKNİK:	Yaratıcı Drama Yöntemi (Doğaçlama – Rol Yapma)
GEREKLİ MATERYALLER:	*Masa ve sandalye
ETKİNLİK:	‘Yeni Bir Gezegenin Keşfi’
HAZIRLIK- ISINMA:	Münazara usulü bir konu seçilir öğrencilere a seçeneği ve b seçeneği sunulur iki masada eşit sayıda öğrenci ve münazarayı yöneten bir lider olur.
CANLANDIRMA:	Lider konuşmayı başlatır; Her geçen gün havayı toprağı suyu kısacası dünyayı kirletiyoruz böyle giderse yaşamak için yeni gezegenlere ihtiyacımız olacak ve Türk bilim adamları bu gezegenin keşfi için yola çıktı sizce yeni gezegen keşfedilmeli mi keşfedilmemeli mi?
DEĞERLENDİRME:	Türk bilim adamları yaşanabilir bir gezegen keşfetmişlerdir dünyamıza çok benzeyen bu gezegene yeni bir isim verilecektir bu isim ne olmalıdır ve bu gezegende yaşamak dünyada yaşamaktan daha güzel mi olacaktır?

EK-9 Etkinlik Fotoğrafları





EK-10 Araştırmacının Aldığı Sertifika



ÖZGEÇMİŞ

Kübra GÜRTÜRK

Eğitim:

Lisans : İstanbul Üniversitesi 2006- 2010

Pedagojik Formasyon : İstanbul Üniversitesi 2008- 2010

Yüksek Lisans : İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Yaratıcı Drama Eğitimliği Eğitimi : İstanbul Üniversitesi 2024

Çalıştığı Kurumlar:

Bağcılar Milli Eğitim Müdürlüğü : 2010- 2020

Küçükçekmece Milli Eğitim Müdürlüğü: 2020-