



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ANLATMA  
BECERİLERİNE, APOLLONCA İLE DİONYOSÇA GELİŞİMİNE VE  
ALIMLAMAYA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hatice YAMAN

Danışman

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR

ALANYA  
2024



T.C.  
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ANLATMA  
BECERİLERİNE, APOLLONCA İLE DİONYOSÇA GELİŞİMİNE VE  
ALIMLAMAYA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hatice YAMAN

Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Program Adı: Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Danışman

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR

ALANYA

2024

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Hatice YAMAN

## ÖN SÖZ

Bilginin en ulaşılabilir olduğu günümüzde artık öğrenmek değil; bilgiyi aramak, gerçeğe ulaşmak için emek sarf etmek, bilgiyi bir hammadde gibi işlemek önem taşımaktadır. Tez çalışma sürecinde, meslek hayatımın tecrübesinin yanında bilginin ve akademik araştırmanın kapılarını açan bir yolculukla bilgiye giden yollar keşfedildi. Türkçe öğretimi alanında

Tez çalışmasının tamamlanması sürecinde, desteklerini esirgemeyen herkese teşekkür etmek isterim. Özellikle, denizin içinde bir damla gibi kalıp ne yöne gideceğimi ve birkaç damla ile nasıl birleşeceğimi bilmezken bilgisiyle bana yol olan, nezaketi ve anlayışı ile ışık olan Sayın Danışmanım Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR' e değerli rehberlikleri ve katkıları için çok teşekkür ederim. Alan bilgisi ile içinden çıkamadığım sorularımın hepsine büyük bir sabırla cevaplayan ve kapısını her çaldığımda büyük bir gülümseme ile karşılayan Doç. Dr. Duygu KOÇAK' a, Türkçe öğretiminde akademik bilgilerle yeniden yapılanmama yardımcı olan Sayın Hocalarım Prof. Dr. Elif AKTAŞ, Doç. Dr. Bora BAYRAM ve Doç. Dr. Vedat HALİTOĞLU'na teşekkür ederim.

Son olarak, çalışmanın tamamlanmasında desteğini ve sabrını esirgemeyen yol arkadaşım Cengiz BARCIN'a, her zaman arkadaştan öte hissettiren ve hep yanımda olduğunu bildiğim Merve GÖKGÜL'e, bu süreçte varlığını her zaman hissettiğim dostlarıma, aileme ve sevdiklerime teşekkür etmek istiyorum. Çalışma esnasında araştırmama katkı sunan, Ayşe Melahat Erkin Ortaokulunda okuyan sevgili öğrencilerime teşekkür ederim. Onların motivasyonu ve destekleri sayesinde bu çalışmayı başarıyla tamamlayabildim.

Alan yazını için küçük, benim için büyük bir adım olan çalışmanın gelecekteki araştırmacılar ve akademisyenler için bir başvuru kaynağı olması dileğiyle. Umarım, bu çalışma alanındaki bilgi birikimine katkı sağlayacak ve ilgili konularda daha fazla araştırmaya yol açacaktır.

Hatice YAMAN

## ÖZET

### TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ANLATMA BECERİLERİNE, APOLLONCA İLE DİONYOSÇA GELİŞİMİNE VE ALIMLAMAYA ETKİSİ

Hatice YAMAN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Şubat, 2024 (130 sayfa)

Dil; insanlar arasında iletişim sağlayan, kullanıcılarının etkisiyle zaman içinde değişen, çağın gereksinimleri doğrultusunda gelişen, yaşayan bir sistemdir. İçinde yaşamla canlılığı barındıran dilin gelişiminde de öğretiminde de aynı güncelliği ve canlılığı yakalamak gerekmektedir. Dil bilim felsefesinden yararlanarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının amacı bu canlılığın devam ettirilmesidir. Hayatın içinde var olan dil, yaratıcılıktan ayrı düşünülmemelidir. Bu noktadan hareketle Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının; öğrencilerin ifade becerileri, Apollonca ile Dionysosça gelişimi ve alımlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada; Türkçe öğretiminde yaratıcı drama tekniği ile planlanan derslerin yapıldığı deney grubu ile geleneksel tekniğin kullanıldığı kontrol grubu arasında anlatma becerileri, Apollonca ve Dionysosça alanında gelişimi ve alımlama düzeyleri arasında fark olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin dramaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları belirlenmiştir.

Araştırmada deneysel yöntem olan “ön test – son test kontrol grubu” kullanılmıştır. Çalışma grubunu Antalya ili Alanya ilçesi Ayşe Melahat Erkin Ortaokulunda 5. sınıf sınıfta okuyan 40 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimi programındaki yer alan okuma, konuşma, yazma ve anlama kazanımları dikkate alınarak hazırlanan başarı testi kullanılmıştır. Bir konuşma ve bir yazma etkinliğinden oluşan başarı testi, uzman görüşü alınarak hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarı ile incelenmiştir. Araştırmada drama yöntemine ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçekleri kullanılmıştır.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; çalışmanın genel hatları verilmiş, ana problem ile altında yer alan alt problemler belirtilmiş, araştırmanın amacı ve önemi sunulmuş, varsayımlar ile sınırlılıklar verilerek bölüm tamamlanmıştır. İkinci bölümde araştırmaya konu olan kavramlar tanımlanmış, alan yazını destekleri ile araştırma konusu açıklanmıştır. Üçüncü bölümde çalışmada uygulanan yöntem, kullanılan veri toplama araçları, veri analiz araçlarından bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde elde edilen veriler sonucunda ulaşılan bulgular sunulmuştur. Beşinci bölüm ile araştırma sonunda ulaşılan bulgulara ait nihai sonuçlar belirtilmiş, elde edilen sonuçlara ait tartışmalar yapılmış ve gelecekteki çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, yaratıcı drama, alımlama, anlatma becerileri, Apollonca, Dionysosça.



## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA METHOD ON APOLLONIAN AND DIONYSIAN DEVELOPMENT OF NARRATION SKILLS AND RECEPTION IN TURKISH TEACHING**

Hatice YAMAN

Department of Turkish and Social Sciences Education  
Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,  
February, 2024 (130 pp)

Language functions as a living system, fostering communication among people. It undergoes continual change influenced by its users and adapts to the needs of each era. Capturing the essence and vitality inherent in language is crucial in its development and teaching. The integration of the creative drama method in Turkish language teaching aligns with the philosophy of linguistics to sustain this vitality. Language, as an integral part of life, should not be isolated from creativity. From this perspective, the impact of the creative drama method on students' expression skills and their Apollonian and Dionysian development and reception in Turkish language teaching was investigated. The study aimed to discern differences between the experimental group, where lessons were planned to use the creative drama technique, and the control group, where traditional techniques were employed in Turkish teaching. Assessment focused on expression skills, Apollonian and Dionysian development, and reception levels. Additionally, students' attitudes towards drama and their perceptions of the Turkish lesson were determined.

The study employed the experimental method of "pre-test - post-test control group." The study group comprised 40 fifth-grade students from Ayşe Melahat Erkin Secondary School in the Alanya district of Antalya province. Data collection utilized an achievement test, which was designed considering reading, speaking, writing, and comprehension achievements outlined in the 5th-grade Turkish language teaching program. The achievement test, encompassing a speaking and a writing activity, underwent analysis using an analytical rubric crafted based on expert opinions.

Additionally, the study incorporated attitude scales gauging participants' attitudes towards the drama method and their perceptions of the Turkish lesson.

The study is structured into five chapters. The first chapter provides a general overview, outlines the main problem along with its sub-problems, articulates the research's purpose and significance, and concludes by presenting assumptions and limitations. In the second chapter, the research delves into defining the concepts pertinent to the study and elucidates the research topic with support from existing literature. The third chapter expounds on the methodology employed in the study, detailing the data collection tools and data analysis methods utilized. The fourth chapter is dedicated to presenting the findings derived from the collected data. Finally, the fifth chapter encapsulates the ultimate results derived from the research, engages in discussions on the obtained results, and provides recommendations for future studies.

**Keywords:** Turkish Teaching, Creative Drama, Reception, Narration Skills, Apollonian, Dionysian.

## İÇİNDEKİLER

ONAY .....	i
ETİK BEYAN.....	ii
ÖN SÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3. Varsayımlar.....	4
1.4. Sınırlılıklar .....	4
1.5. Tanımlar .....	4
1.6. İlgili Araştırmalar.....	5
2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	9
2.1. Anlatma Becerileri .....	9
2.1.1. Konuşma Becerisi .....	10
2.1.2. Yazma Becerisi .....	11
3. YARATICI DRAMA .....	13
3.1. Yaratıcı Drama Aşamaları .....	13
3.2. Yaratıcı Dramanın Unsurları .....	15
3.3. Yaratıcı Drama ve Türkçe Öğretimi .....	16
4. ALIMLAMA .....	19
4.1. Alımlama Estetiği Kuramı .....	19
4.2. Alımlama ve Türkçe Öğretimi.....	22
5. APOLLONCA VE DIONYSOSÇA .....	23
6. YÖNTEM .....	26
6.1. Araştırmanın Modeli.....	26
6.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	26
6.3. Veri Toplama Araçları.....	26
6.4. Verilerin Analizleri .....	28

7. BULGULAR.....	29
7.1. Yazma ve Konuşma Becerilerine Ait Ön Test Bulguları.....	29
7.2. Yazma ve Konuşma Becerisine Ait Son Test Bulguları.....	29
7.3. Deney-Kontrol Grubu Yazma Becerisine Ait Bulgular.....	30
7.3.1 Deney-Kontrol Grubu Alımlama Boyutuna Ait Son Test Bulguları .....	30
7.3.2. Deney-Kontrol Grubu Apollonca Boyutuna Ait Son Test Bulguları.....	31
7.3.3. Deney-Kontrol Grubu Dionysosça Boyutuna Ait Son Test Bulguları .....	32
7.3.4. Deney-Kontrol Grubu Yazma Boyutuna Ait Son Test Bulguları .....	34
7.3.5. Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Bulguları.....	35
7.3.6. Deney Grubuna Ait Alt Maddeler Ön Test-Son Test Bulguları .....	36
7.3.7. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Bulguları .....	37
7.4. Deney-Kontrol Grubu Konuşma Becerisine Ait Bulgular.....	38
7.4.1 Deney-Kontrol Grubu Alımlama Boyutuna Ait Son Test Bulguları .....	38
7.4.2. Deney-Kontrol Grubu Apollonca Boyutuna Ait Son Test Bulguları .....	39
7.4.3. Deney-Kontrol Grubu Dionysosça Boyutuna Ait Son Test Bulguları .....	41
7.4.4. Deney-Kontrol Grubu Konuşma Boyutuna Ait Son Test Bulguları .....	42
7.4.5. Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Bulguları.....	43
7.4.6. Deney Grubu Alt Maddelere Ait Ön Test-Son Test Bulguları .....	44
7.4.7. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Bulguları.....	46
7.5. Dramaya Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Bulgular.....	46
7.6. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Bulgular.....	48
8. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	50
8.1. Yazma Becerisi Rubriğine Ait Sonuç ve Tartışma .....	50
8.2. Konuşma Becerisi Rubriğine Ait Sonuç ve Tartışma .....	54
8.3. Dramaya Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Sonuç ve Tartışma .....	56
8.4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Sonuç ve Tartışma .....	57
8.5. Öneriler.....	57

KAYNAKÇA.....	59
EKLER.....	65
Ders Planları.....	65
Rubrikler .....	84
Rubriklerin Cevap Anahtarları.....	91
Başarı Testleri .....	104
Tutum Ölçekleri .....	108
Tutum Ölçeklerine Ait İzinler.....	109
Etik Kurul İzni .....	111
İntihal Raporu .....	112
ÖZGEÇMİŞ.....	113

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 7.1.: Deney-Kontrol Grubu Yazma ve Konuşma Becerisi Ön Test Toplam Puan Bulguları .....	27
Tablo 7.2.: Yazma ve Konuşma Becerisi Son Test Toplam Puan Bulguları.....	27
Tablo 7.3.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Alımlama Boyutu Son Teste Ait Bulgular .....	28
Tablo 7.4.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Alımlama Boyutu Alt Maddeleri Son Teste Ait Bulgular.....	28
Tablo 7.5.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Apollonca Boyutu Son Teste Ait Bulgular .....	29
Tablo 7.6.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Apollonca Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular.....	30
Tablo 7.7.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Dionysosça Boyutu Son Teste Ait Bulgular .....	31
Tablo 7.8.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Dionysosça Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular .....	31
Tablo 7.9.: Deney– Kontrol Grubu Yazma Becerisi Son Test Yazma Boyutuna Ait Bulgular .....	32
Tablo 7.10.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Yazma Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular .....	32
Tablo 7.11.: Deney Grubu Yazma Becerisi Boyutları Ön Test- Son Teste Ait Bulgular .....	33
Tablo 7.12.: Deney Grubu Yazma Becerisi Boyutları Alt Maddeler Ön Test – Son Teste Ait Bulgular .....	34
Tablo 7.13.: Kontrol Grubu Yazma Becerisi Boyutları Ön Test- Son Teste Ait Bulgular. ....	35

Tablo 7.14.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Alımlama Boyutu Son Teste Ait Bulgular .....	36
Tablo 7.15.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Alımlama Boyutu Alt Maddeleri Son Teste Ait Bulgular .....	37
Tablo 7.16.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Apollonca Boyutu Son Teste Ait Bulgular .....	38
Tablo 7.17.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Apollonca Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular .....	38
Tablo 7.18.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Dionysosça Boyutu Son Teste Ait Bulgular .....	39
Tablo 7.19.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Dionysosça Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular .....	40
Tablo 7.20.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Konuşma Boyutu Son Teste Ait Bulgular .....	41
Tablo 7.21.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Konuşma Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular .....	41
Tablo 7.22.: Deney Grubu Konuşma Becerisi Boyutları Ön Test- Son Teste Ait Bulgular .....	42
Tablo 7.23.: Deney Grubu Yazma Becerisi Rubriği Ön Test - Son Teste Ait Bulgular .....	43
Tablo 7.24.: Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Boyutları Ön Test- Son Teste Ait Bulgular .....	44
Tablo 7.25.: Deney Kontrol Grubu Drama Tutum Ölçeği Ön Test- Son Teste Ait Bulgular .....	45
Tablo 7.26.: Deney Kontrol Grubu Drama Tutum Ölçeği Ön Test- Son Teste Ait Bulgular .....	46
Tablo 7.27.: Deney Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test- Son Teste Ait Bulgular.....	46
Tablo 7.28.: Deney Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test- Son Teste Ait Bulgular.....	47

## KISALTMALAR LİSTESİ

Ed. : Editör

SPSS : Statistical Packages for the Social Sciences

Çev. : Çeviren

Yay. : Yayınevi

TDK : Türk Dil Kurumu

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı



## 1. GİRİŞ

Dil; insanın kendini anlatma, iletişim kurma, karşımızdakine bir mesaj iletme çabasıdır. Ergin (2003); dili, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendi kuralları ile gelişen bir canlı, her toplumun kendine has biçimde şekillendirdiği saklı bir antlaşma, o dile ait olan topluluğun ayakta durmasını sağlayan ulusal bir birlik olarak tanımlamıştır. Aksan (1977) dili; fikirlerin, hislerin ve isteklerin, bir cemiyet tarafından ortak kuralların ve ses öğelerinin aynı anlamda bulunduğu; oldukça farklı yönü bulunan ve gelişen bir sistem olarak tanımlamıştır.

Düşünce dünyasının dışı iz düşümü olarak da tanımlayabileceğimiz dil, bir yetenektir ve bireyin bu yeteneği geliştirilmesi için düşünce eğitimi ile dil edimini gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Öztürk, 1998). Düşünen, üreten, sorgulayan, anlayan, problem çözen, gelişen bireyler yetiştirmenin temeli; düşünce eğitimi ve dil eğitiminden geçmektedir. Kişi dil ile sadece bireysel iletişimini sağlamaz, aynı zamanda toplumdaki yerini inşa eder. Birey düşünce dünyasını, bunu dışarı aktaracak kelimelerini ne kadar zenginleştirirse bilgiyi kavrama, kullanma ve yaratma konusunda o kadar başarılı olmaktadır (Güneş, 2009). Dil öğretiminin amacı; bireyin kendini doğru ve etkili ifade edebilmesini, bilgi kaynaklarına ulaşarak zihin süzgecinden geçirmesini, düşünce dünyasını zenginleştirmesini, iletişim becerilerini geliştirmesini, dilin kurallarını doğru bir şekilde kullanmasını sağlamaktır. Yeniliklere açık olma ve sürekli değişme olgusunu da içinde taşır. Sürekli etkin ve her alanda var olan dilin yaratıcılıktan yararlanması oldukça doğaldır. Yaratıcılık; bireyin yeni bir şey üretme becerisi değil; farklı olabilme, yeni bakış açısı üretebilme, var olanın dışına çıkabilme becerisidir (Kristiansen, 2011).

Yaratıcı dramının yöntem olarak seçildiği çalışmada Türkçe öğretiminde bu tekniği kullanmanın; anlatma becerileri, Apollonca ile Dionysosça ve alımlama üzerinde etkisi araştırılmıştır. Giriş bölümünde çalışmanın temelini inşa eden kavram alanlarına yer verilmiştir. Kavram alanları; dil, Türkçe öğretimi, anlatma becerileri, yaratıcı drama, Apollonca, Dionysosça ve alımlama olarak belirlenmiştir. Belirlenen kavram alanları ile ilgili alan yazını incelenerek sunulmuş, problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacı ve önemi üzerinde durulmuş, çalışma ile ilgili araştırmalar incelememiş ve araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları çizilmiş, konu ile ilgili tanımlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Çalışma, Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanmanın Apollonca ile Dionysosça gelişime ve alımlamaya etkisini araştırmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin neyi, ne kadar aldıklarının tespit edilmesi boyutunda anlatma becerilerinden destek alınmıştır. Bilginin işlenmesi ve yorumlanmasının önem kazandığı günümüzde, dil öğretiminde dil bilim unsurlarının yer almasının bireyin dil becerilerini kazanmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Türkçe öğretimi; dilin kuralları, bilgi, kültürel aktarım, anlama, anlatma, yorumlama gibi kavramlar bütün haline gelerek metinler aracılığı ile işlenilmektedir. Bilgi ile bir beceri dersi olan Türkçe öğretiminde alımlama ile ilgili çalışmaların yapılması temel dil becerilerine -anlama ve anlatma becerileri- katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde çalışma ile ilgili yapılan araştırmalarla karşılaşılmıştır. Yaratıcı drama temelli ders işlenişinin etkili olduğu birçok çalışma ile kanıtlandığı incelenen son üç yılın araştırmalarında görülmektedir (Özcan, 2019; İsbir Abrekoğlu, 2019; Bahar Bozkaya, 2020; Şentürk, 2020; Önalın, 2020; Akalın, 2021; Naçacı, 2021; Özyürek, 2021; Bağ, 2021; Yüceer, 2022; Akdemir, 2022; Yazgan, 2022; Nur Konaklı, 2022; Ustaoglu, 2022; Çokçalışkan, 2023; Duman, 2023; Yıldırım, 2023; Derin, 2023; Atunay, 2023).

Türkçe öğretiminde yapılan araştırmalarda temel dil becerileri, anlama becerileri, anlatma becerileri gibi konuların üzerinde etkili olduğu birçok farklı çalışmada görülmektedir (Aykaç, 2011; Sivrioğlu, 2014; Uysal 2014; Çöklü Özkan, 2018; Kardeş, 2018; Tataroğlu, 2019; Özcan, 2019; İsbir Abrekoğlu, 2019; Yüceer, 2022; Muzaffer, 2022; Okuçu İnel, 2023).

Türkçe eğitiminde alımlama başlığına bakıldığında (Yüksel, 2004; Kanatlı ve Çekici, 2008; Bahar, 2010; Onarıcıoğlu, 2020; Çimen, 2020) başlıca çalışmaların olduğu görülmektedir. Alımlama ile ilgili alan yazını incelemesi yapıldığında daha çok edebiyat, radyo ve televizyon, güzel sanatlar gibi alanlarda daha çok araştırma yapıldığı görülmektedir (Dovan, 2021; Kendir, 202; Gürkan, 2022; Söğütlüer, 2022; Atmaca Demir, 2022; Burnazoğlu, 2023; Yılmaz, 2023; Doğaner, 2023; Pehlivan, 2023).

Türkçe öğretiminde dil bilim felsefesinden yararlanılarak ele alınan “alımlama” bu çalışmanın önemli bir noktasını oluşturmaktadır. Öğrencinin anlam dünyasında neler olduğunun dışı aktarımı, anlatma becerileri ile sağlanabileceği için araştırmada tercih

edilmiştir. Öğrencinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenen derslerde oyunun doğası içinde eğlenerek öğrenme, anlama, anlatma ve yorumlama becerisi kazanması amaçlanmaktadır.

Bu çalışma ile “Türkçe öğretiminde anlatma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle Apollonca ve Dionysosça açısından gelişimine ve alımlamaya etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Alt Problemler:

- Yaratıcı drama yönteminin Apollonca alanında gelişimine etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama yönteminin Dionysosça alanında gelişimine etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama yönteminin alımlamaya etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama yönteminin Apollonca ve Dionysosça gelişimi ile alımlama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisi gelişimine etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama yönteminin yazma becerisi gelişimine etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama yönteminin Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde etkisi var mıdır?
- Yaratıcı drama yönteminin drama tutumuna yönelik etkisi var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dil eğitiminde bilgiden fazla beceri ön plandadır. Öğrencilerin bilginin yanında beceri geliştirmesi için uygulama yapılmalı ve derslerde etkin bir rol almalıdır. Öğrencilerin etkinlik planları ile katıldıkları derslerde katılımcı ve uygulayıcı olmaları yaratıcılıkların artmasını sağlayacaktır (Uysal, 2014). Harrison (1999), yaratıcı drama uygulamalarının ilköğretim derslerinde uygulanabileceğini; öğrencinin duygusal, estetik ve zihinsel anlamda gelişimlerine katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sanatsal eserlerle estetik bir zevk kazandırmak gibi bir amacı bulunmaktadır. Bu amacın kazandırılması için Türkçe öğretiminde alımlama kavramının yer almasının başarıyı nasıl etkileyeceği araştırılmıştır. Türkçe eğitiminde metin okumayı biçimsel bir imge olmaktan çıkarıp anlamlandırma, alışkanlık olmaktan çıkarıp alışkanlıkların yıkılması olarak tanımlama, alımlamadıklarını üst düzeyde yazılı ve sözlü ifade edebilme becerisi kazandırma bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Öğrencilerin; oyunla ve iş birliği hâlinde işlenen derslerde, akran öğrenmesiyle daha rahat bir şekilde metni -bilgiyi- üst düzey bir beceri olarak yorumlaması beklenmektedir. Bu çalışma ile öğrencilerin, tüketim çağında üretmesi için

-özellikle ve öncelikle düşüncelerini üretmesi için- bir çaba sarf etmesi; bilgiyi içselleştirmesi, özümsemesi ve yeniden kullanması için yaratıcı drama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı; üstü düzey anlama becerisi olan alımlamanın, anlatma becerilerinin ve bilişsel ile duyuşsal alanla birlikte gelişimini incelemektir.

Türkçe eğitimi alanında alımlama ile ilgili çalışma sayısı sınırlı olduğu için bu araştırma hem alana katkı sağlaması hem de farklı yöntemlerle -yaratıcı drama- alımlamanın etkisinin arttığını göstermesi yönüyle önem taşımaktadır.

### 1.3. Varsayımlar

Gerçekleştirilen çalışmada,

- Çalışılan grup üzerinde yapılan başarı testi sorularının ve uygulama şekillerinin, başarı testinin değerlendirildiği dereceli puanlama anahtarının ve tutum ölçeklerinin çalışmanın belirlenen hedeflerine ulaşmak için yeterli bir ölçme aracı oldukları;
- Öğrencilerin soruları içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıtladıkları;
- Araştırmacının çalışmasını yaparken nesnel bir bakışla çalışmayı yürüttüğü;
- Öğrencilerden elde edilen konuşma, yazma becerisi ön test ve son testlerin gerçekleri yansıtmakta olduğu;
- Araştırma için planlanan başarı testi ve tutum ölçeklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olduğu;
- Araştırma için planlanan yaratıcı drama ders planları etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olduğu varsayımı ile hareket edilmiştir.

### 1.4. Sınırlılıklar

Yapılan çalışmada uygulama,

- Antalya ili Alanya ilçesinde Ayşe Melahat Erkin Ortaokulunda okuyan 40 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- Temel dil becerilerinden anlatma becerileri ile sınırlıdır.
- Veri toplama aracı başarı testi ve tutum ölçekleri ile sınırlandırılmıştır.

### 1.5. Tanımlar

**Alımlama:** Herhangi bir şeyi kendi bilgi ve tecrübe birikime göre anlamaktır (TDK, 2023).

**Apollonca:** Apollon antik Yunan mitolojisinde akli temsil eden bir tanrıdır ve Apollonca; mantık, matematik, ölçülülük, disiplin gibi alanları temsil eden; insanların akılcı ve düzenli bir yaşamı sürmelerini savunan görüştür (Nietzsche, 2005). Eğitimde bilişsel alanın dayandığı felsefenin temelidir.

**Dionysosça:** Dionysos antik Yunan mitolojisinde eğlence, şarap, doğa ve yaratıcılığı temsil eden bir tanrıdır ve Dionysosça duygusal ve içgüdüsel bir yaşamı sürmelerini savunan görüştür (Nietzsche, 2005). Eğitimde duyuşsal alanın dayandığı felsefenin temelidir.

**Anlatma becerileri:** Dil öğretiminde dört temel beceri vardır: okuma, dinleme, yazma, konuşma. Bunlardan okuma ve dinleme becerisi “anlama becerisi”ni, yazma ve konuşma ise “anlatma becerisi”ni kapsamaktadır (Özcan, 2004).

## 1.6. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde dil öğretimi, ilk kademededen itibaren Türkçe Ders Öğretim Programı ile gerçekleşmektedir. Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin -dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma- geliştirilmesi amaçlanır. Bu beceriler geliştirilirken öğrencinin zihinsel gelişimi, sosyal gelişimi ve etkili iletişim becerilerini arttırmak Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (TDÖP) hedefleri arasında yer alır (MEB, 2019). Temel dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki bölümden oluşur. Anlama becerileri “dinleme/izleme ve okuma”, anlatma becerileri “yazma ve konuşma” olarak gruplandırılır. Anlatma becerileri, öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve fikirlerini etkili bir şekilde ifade etmelerini kapsar.

Öğrencinin düşünce dünyasında var olanları yazılı ya da sözlü bir şekilde ifade etmesi, becerileri geliştirmesi, kurallarını uygulaması için Türkçe öğretiminde çeşitli yöntem ve etkinlikler kullanılır. Yaratıcı drama yöntemi eğitimde oldukça yaygın kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntem ile yapılan tez çalışmaları incelendiğinde en çok eğitim fakültelerinin bu yöntem üzerinde araştırma yaptığı görülmüştür (Samsa, 2020). Yaratıcı drama ile yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmamızla ilgili tezlerden bazıları tarihî bir sıra ile incelenmiştir.

Yaratıcı dramanın yöntem olarak ele alındığı çalışmaların yanında, yaratıcı drama sürecinde yararlanılan tekniklerin de araştırmalara kaynaklık ettiği alan yazını

incelemesinde görülmektedir. Sıklıkla üzerinde çalışılan tekniklerden birisi, dramtizasyon tekniğidir.

Koç, 2009 yılında “İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramayla Dramtizasyonun Karşılaştırılması” isimli tezini tamamlamıştır. Bu 14 araştırmada elde edilen bulgular, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin dramtizasyondan daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ünsal (2005), “İlköğretim İkinci Kademe (6,7,8. sınıflar) Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı” adlı yüksek lisans tezinde drama yöntemi kullanmanın başarı oranı üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Uygulanan testler sonucunda öğrencilerin, drama tekniği ile gerçekleştiren Türkçe dersinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saraç, (2007), “Çocukların Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması” adlı yüksek lisans tezinde, yaratıcı drama yöntemi kullanmanın yaşları 7 ile 9 arasında değişen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma sonunda yaratıcı drama yöntemi kullanmanın yabancı çocuklar üzerinde rahat bir öğrenme ortamı sağladığı, öğrenci atılımının daha çok olduğu ve konuşma becerisinin gelişme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maden (2010), “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi (Sevgi Teması Örneği)” adlı doktora tezinde drama tekniğinin temel dil becerinin öğretiminde kullanılmasının kalıcılık ve başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada deney-kontrol grubu ile çalışma yapmıştır. Temel dil becerilerinin -yazma, okuma, dinleme/izleme, konuşma- ve dil bilgisi öğrenimindeki başarı ve kalıcılık açısından fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla çalışmada, drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında temel dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisindeki başarı ve hatırd tutma düzeyleri (kalıcılık) açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca araştırmada deney grubuna drama tekniğine yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve deney grubunun karne notları ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun drama yöntemiyle temel dil becerileri ve dil bilgisi öğretiminde başarı ve kalıcılık anlamında

deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan tutum ölçeği ile öğrencilerin dramaya yönelik tutumlarında olumlu bir tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aykaç (2011), “Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi” adlı doktora çalışmasında deney kontrol grubu ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna çocuk edebiyatı metinleri ile uygulanan yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tataroğlu (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisan tezinde; yaratıcı drama yöntemi kullanmanın yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, öğrencilerin stressiz bir ortamda uygulama yapmasının dil gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

İsbir Aberkoğlu (2019), “Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Becerine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının öğrencilerin yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Deney kontrol grubuna uygulanan çalışmada 7. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yaratıcı yazma becerisinde ve yazmaya yönelik tutumlarında olumlu gelişmeler gözlenmişken kontrol grubunda bir farklılık oluştuğuna ulaşılmıştır.

Özcan (2019), “Okuma ve Yazma Eğitiminde Yaratıcı Drama” adlı doktora tezinde yaratıcı drama yöntemi uygulanmasının öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda yaratıcı drama ile uygulanan derslerin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretimi ile alımlama alanında bağlantılı yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Bahar (2016), “Alımlama Gösterge Bilim Açısından Türkçe Eğitiminde Şiir Türünden Metinlerden Yararlanmaya Eleştirel Bir Yaklaşım” adlı çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin, ders kitaplarında yer alan şiir türündeki metinlerin üst seviye alımlamasına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarındaki şiir metinlerinin bir kısmının alımlama çalışmak için yeterli içerikte olduğu, bazı şiir metinlerinin ise derinsel anlam taşımadıkları için yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanatlı ve çekici (2018), yaptıkları çalışmada Türkçe okuma eğitimi kitapları ile Almanca okuma eğitimi kitapları incelenmiş ve bu kitaplardaki okuma kavramına yönelik eleştirel bir bakış sunmayı amaçlamışlardır. Çalışmada dikkat çeken noktalardan bir tanesi de alımlama kavramına Almanca kaynaklarda çok sık rastlanırken Türkçe okuma eğitimi alanındaki kitaplarda alımlama kavramının yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Onarıcıoğlu (2020), “Ortaokul ğrencilerinin ykleyici Metinlere İlişkin Tepkilerinin Alımlama Estetiği Kuramı Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinde yaptığı araştırmada 12 ile 14 yaş arasında değişen 40 ğrenci ile çalışmıştır. Nitel bir çalışma yapan araştırmacı betimsel analiz yöntemi kullanarak öğrencilerin alımlamalarının nasıl oluştuğuna dair sonuçlara ulaşmıştır.

imen (2020), “Türkçe Eğitimine Alımlama Estetiği Açısından Yaklaşmak” adlı çalışmasında Türkçe eğitimi alanında alımlama estetiğini incelemiş ve bir derleme araştırması yapmıştır. Araştırma sonucunda becerinin ön planda olduğu Türkçe ğretiminin amaçlarından biri de okuma kültürü oluşturmak olduğunu dile getirmiştir. Okuma kültürünü geliştirmek için öğrencinin metinle bağ kurması gerektiğini, kendini metne ait hissetmesi gerektiğini ve anlamları kavrayıp yeniden üretmesinin sağlanmasını vurgulamıştır. Bütün bunların da Türkçe ğretiminde alımlamanın uygulanması ile mümkün olabileceği ve olumlu bir katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır.

## 2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Dil; insanların duygu ve düşüncelerini iletmek için kullandığı kültürel bir alt yapısı olup var olan, yaşayan, değişen, gelişen ve insanları bir arada tutan bir varlıktır. Hayatın içinde varlığını sürdüren dilin eğitiminde ise onun kurallarını öğretmek kadar beceriye dönüştürerek sosyal yaşamda etkin bir kullanım sağlamak da öğretim programının amacıdır. Dil eğitiminde bilgi aktarımının yanında bunların beceriye dönüşmesi hedeflenmektedir (MEB,2019).

Bireyler doğal yaşam içinde dil edimini sağlarlar. Ancak dilin kurallarının öğrenilmesi, geliştirilmesi, anlama ve anlatma becerilerini üst seviyeye taşıması için dil öğretiminden yararlanılmasını ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda planlı bir çalışma yürütülmesi için eğitim programları hazırlanmaktadır. Tyler (2014), yaptığı çalışmada eğitim programlarının eğitim öğretim kazanımlarının başarıya ulaşması için bir vasıta olduğunu dile getirmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde dört temel dil becerisinin (*dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma*) gelişmesi amaçlanırken beraberinde zihinsel ve sosyal becerilerin gelişmesinin yer aldığı görülmüştür. Türkçe eğitiminde bilgi, beceri ve değerler harmanlanarak bir bütün halinde öğrenciye verilmesi planlanmıştır. Bu bütünlük sunulurken elbette tek bir öğrenme ya da öğretme yaklaşımı ile sürdürülemeyeceği, özellikle öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onların sınıf içinde daha etkin bir rol almalarının sağlanması gerektiği, ilgi çekici etkinliklerle yapılması yapılandırmacı yaklaşımı da içinde taşıyan 2005 programında belirtilmiştir. Yine program içeriğine bakıldığında estetik ve sanatsal değerlerin sezilmesi, anlaşılması ve kabul edilmesi özellikle Türk ve dünya kültürüne ait eserlerle bunların sağlanması Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları arasında yer almaktadır.

### 2.1. Anlatma Becerileri

İnsan, varoluşundan bu yana hep bir şeyleri anlatma çabası içinde olmuştur. Yaşadığı dönem içinde iletişim kurmayı, kendini ifade etmeyi, duygularını ve düşüncelerini paylaşmayı anlatma isteği ile gerçekleştirmiştir. Döneminin özelliklerine göre sözlü ya da yazılı ifadelerle kendini anlatmaya çalışmıştır. Yaşadığı dönem içinde iletişimini sağlarken aynı zamanda geleceğe bir şeyler taşımayı da amaçlamıştır. Resim ile başlayan anlatma yolculuğu tarih boyunca çivi yazısı, hiyeroglif, harf sistemi ile

devam eden alfabelerle devam etmiştir. Anlatma, insanlığın varlığı ile eş bir süreci kapsar.

Dilin etkin kullanım alanı, üretim alanı, dışa vurum alanı anlatma becerisidir. İç dünyanın dışa aktarılması, var olan zamanın geleceğe aktarılmasıdır. Bu iletişimin ve aktarımın gerçekleşmesi için de zamanla dil öğretimine ihtiyaç duyulmuştur. Dil öğretiminde temel beceriler belirlenmiş ve bunlar anlama ve anlatma becerisi olarak gruplandırılmıştır (Özcan, 2004).

Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan dört temel beceriyi ele alır. Dinleme/izleme ve okuma “anlama becerileri” başlığı altında incelenirken yazma ve konuşma “anlatma becerileri” olarak programda yer almaktadır (Özcan, 2004). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçları arasında konuşma ve yazma becerisini dilin kurallarına uygun olarak bilinçli ve özenli kullanması özel amacı bulunur. Anlatma becerileri ana dilin yetkin kullanılması ve bireyin kendini doğru ifade etmesi açısından oldukça önemlidir.

### **2.1.1. Konuşma Becerisi**

Doğada birçok canlı farklı sesler kullanarak iletişim kurabilir. Konuşma da insanın kendini sesli bir şekilde ifade etme becerisidir. Ancak insan, konuşma becerisi ile sadece ses sembolleri sayesinde iletişim kurmayı değil sembollerle sayısız anlamları da oluşturmayı başarmıştır. Düşüncelerin, duyguların, zihinde yer alan düş dünyasının semboller aralığı ile ses kullanılarak aktarılmasıdır. Konuşma hem fiziksel hem zihinsel etkinlikleri beraberinden barındıran bir beceridir. Demirel (2003)’e göre konuşma; bilgilerin, hislerin, fikirlerin sesler ve dil unsurları aracılığı ile karşıya ulaştırılmasıdır. Nas’a (2003) göre konuşmanın gayesi sadece dili doğru kullanmak değil, düşünce süzgecinden geçirilen bilgilerin anlamlandırılması, sorgulanması, diğer bilgiler ile arasında anlam bağına kurup üst düzey bir beceriye ulaşmaktır. Bireyin eğitim sürecine dahil olmadan kazandığı konuşma, etkili bir iletişim kurması açısından oldukça önem taşımakta ve üzerinde özellikle durulması gereken bir beceridir (Akyol, 2006).

2005 ve sonrasında yapılan Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki çalışmalarla beraber öğrencinin sınıf içinde etkin olması, iletişim becerilerinin önem kazanması, sosyal gelişimin desteklenmesi gibi başlıklar ön plana çıkmıştır. Artık öğrenci sınıf içinde edilgen olmaktan çıkıp etken bir role girecektir. Burada anlatma becerisi özellikle konuşma becerisi kazandırmak bu amaçları geliştirmek için de kullanılacak yoldur.

Konuşma becerisinin gelişmesi demek, öğrencinin duygu ve düşüncelerini paylaşması demektir. Öğrencinin bunu gerçekleştirmesi de sınıf içerisinde kendini rahat hissedeceği bir yöntemle mümkün olacaktır. Diğer becerilerden biraz daha zor kazanılan bir beceridir çünkü öğrencinin belli bir bilgi ve kültür birikime ihtiyaç duyar. Yazma, dinleme ve okuma becerileri zihinde geçirilen bir süreç iken konuşma becerisinde bu süreç anında karşıya iletilen bir mesaja dönüşür. Kadioğlu, (2007), konuşma becerisinin geliştirilmesi için rahat bir ortamda yapılması ve dramatizasyon etkinliklerinden yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır. Özcan (2004), dil becerileri içinde zihnin en çok kullanıldığı beceriyi konuşma olarak belirler. Çünkü konuşma esnasında kişi hem karşıya aktif dinleyerek anlamlandırır hem de vereceği cevabı düşündüğü için zihnin her zaman aktif olmasını sağlar.

2019 Türkçe dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan konuşma kazanımları: hazırlıklı konuşma yapar, hazırlıksız konuşma yapar, konuşma stratejilerini uygular, konuşmada beden dilini etkili bir şekilde kullanır, kelimeleri anlamlarına uygun bir biçimde kullanır, konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerine yer verir, konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmeyen kelimelerin Türkçelerini kullanır şeklindedir. Araştırmada konuşma becerisinin kazanımları dikkate alınarak planlama, uygulama ve ölçme değerlendirme çalışmaları uygulanmıştır.

### **2.1.2. Yazma Becerisi**

İnsanın iletişim kurma ya da zaman ötesinde izler bırakmak çabası onu yazı sistemlerini ortaya çıkarmıştır. Yazma bireyin kendini yazılı bir şekilde ifade etme, kendilerini farklı birine anlatma, düşüncelerini dışa sembollerle vurma becerisidir. Resimleme ile başlayan yazının tarihi insanlığın tarihine de ışık tutan bir sistemdir. Vardar (1982)'a göre yazı, görsel sembollerle uzak yerlerden de iletişimi ve iletilen mesajların kalıcılığını sağlayan bir kodlama sistemidir. Güneş (2017); bellekte yer alan fikirlerin, hislerin, bilgilerin belirli şemalarda yazıya aktarılmasını “yazma” olarak açıklamıştır. Coşkun (2014), yazma becerisinin gelişmesi için diğer becerilerin -konuşma, dinleme, okuma- çok iyi bir şekilde kazanılmasıyla mümkün olacağını dile getirmiştir. Akyol (2006) ise başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıklarını dile getirir. Çünkü yazma, sadece bilgilerin şemalarla kâğıda aktarılması değil belli bir sözcük dağarcığına ihtiyaç duyulan, düşünce dünyasının somut hale getirilmesidir. MEB

(2006), yazılı anlatımı kişinin iletişim kurarken kendini doğru ve amaçlanan şekilde ifade etmesini sağlamak olarak belirtir.

Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ve bireyin kendini doğru ifade etmesinin yolu eğitimle daha güçlü hale gelebilir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri temel becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri hayatlarına dahil ederek bireysel ve sosyal açıdan kendini geliştirmelerini amaçlanmaktadır. Ayrıca etkili bir iletişim becerilerini kazanmaları, Türkçe sevgisi ile donanmaları, okuma yazma alanına istek duyarak alışkanlık kazanımını edinmelerini sağlayacak bir biçimde bilgi, beceri ve değerleri bir bütün halinde vermek için yapılandırılmıştır. Okuma ve yazma alanında özellikle metin içi ve metin dışı anlam kurulması da programın özel amaçları içinde yer almaktadır. Okuma yazma sevgisi kazandırmak, yazma becerisini geliştirmek, yazma kurallarını doğru bir biçimde benimsemesini ve dikkatle kullanmasını sağlamak da Türkçe dersi hedefleri arasındadır (MEB, 2019).

Araştırmada yazma becerinin biçimsel kazanımlarından çok anlam odaklı kazanımları dikkate alınmıştır. Hazırlanan planlanalar, uygulamalar ve ölçme değerlendirme ölçeklerinde de aynı durum gözlemlenmiştir. Çünkü çalışmanın temel yapısını oluşturan alımlamayı ölçmek için biçimsel özelliklerden çok öğrencinin metni nasıl yorumladığı, kendini nasıl ifade ettiği, düşünceyi içselleştirmesi ve yeniden üretmesi üzerine durulmuştur.

### 3. YARATICI DRAMA

Millî eğitim programına 2005 yılında giren yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi gündeme gelmiş ve Türkçe öğretiminde öğrencinin zihinsel gelişimini de destekleyen, öğrenciyi merkeze alan, zihinsel becerilerin yanı sıra sosyal beceriyi de önemseyen bir program oluşturulmuştur (Akyol, 2007). Bu yaklaşımla beraber öğrencinin sınıfta daha etkin olması ön plana çıkmıştır. Aytaş'a (2008) göre öğrencinin sınıfta etkin bir şekilde var olduğu yöntem yaratıcı dramadır. Nixon (1987); dili etkili olarak kullanmak, dilin varlığını geliştirmek için yaratıcı dramanın etkin bir yöntem olduğunu vurgulamıştır. Üstündağ (1995) yaratıcı drama yoluyla öğrencilerde dil ve düşünce becerilerinin geliştirilebileceğini dile getirmiştir.

San (1991) eğitimde yaratıcı dramayı şöyle açıklamıştır:

*“Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde bireylerin; bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman soyut bir kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerle anlamlandırılması ve canlandırılmasıdır.”*

Yaratıcı drama tiyatro sanatından beslenir ancak tiyatro yapmak demek değildir, içinde oyun barındırır ancak oyunculuk yapmak ya da sadece oyun oynamak da değildir. Yaratıcı dramanın eğitsel boyutunda tiyatronun bazı formlarından yararlanılır ancak salt metne bağlı bir çalışma söz konusu değildir ve özellikle bu yönüyle tiyatrodan ayrılır. Yaratıcı drama tekniğinde birey öncelikle grup çalışmasına hazır olmalı, kendini rahat ve huzurlu hissetmeli, yeniliğe ve keşfe açık olmalıdır. Uygulama esnasında anında yaratma ilkesi oldukça önem taşır ve bu yönüyle tiyatronun ana hattından ayrılır. Yaratıcı dramada oluşan grup içinde başka gruplar oluşturulur, fikir alışverişi yapılır, eleştirmeye açık olunur, başka fikirlerle çatışma ve uyum sağlama gibi düşünsel etkinlikler oldukça fazladır. Bireylerin bu etkinliklerde kendini daha rahat hissetmesi için de kendini güvende hissetmesi önemlidir (San, 1991).

#### 3.1. Yaratıcı Drama Aşamaları

Yaratıcı drama, belirli aşamaları takip ederek gerçekleştirilen bir süreçtir. Yalçın ve Aytaş (2002), yaratıcı dramanın aşamalarını “ısınma çalışmaları, oynama çalışmaları, doğaçlama çalışmaları, oluşumlar” olarak ele almıştır. Okvuran (2010), eğitimde uygulanan yaratıcı drama tekniğinde izlenen aşamaları “ısınma, kaynaşma, uygulama,

değerlendirme” başlıkları ile sıralamıştır. Bu çalışmada yaratıcı drama aşamaları; “ısınma, esas çalışma (uygulama), değerlendirme” olarak uygulanmıştır.

Isınma: Yaratıcı drama etkinliği başlamadan önce, öğrencilerin enerjilerini yükseltmek ve odaklanmak için bir ısınma aşaması yapılır. Bu aşamada, bedensel hareketler, ritim çalışmaları, basit oyunlar, müzik gibi hem fiziksel hem zihinsel ısınmayı sağlayan etkinlikler kullanılabilir. Belirtilen usule dayalı çalışmanın amacı, grup enerjisini yükseltmek ve katılımcıları hazır hale getirmektir. Yalçın ve Aytaş (2002), ısınma çalışmalarını gruptaki katılımcıların birbirleriyle tanışması, kaynaşması ve etkileşim kurması amaçlanan bölüm olarak açıklamışlardır.

Esas çalışma (uygulama): Yaratıcı drama etkinliğinde, katılımcılar kendilerine karakterler yaratır. Bu karakterler, hikâyenin veya senaryonun içinde yer alır. Karakter oluşturma aşamasında, katılımcılar karakterlerin fiziksel özelliklerini, duygusal durumlarını, hedeflerini ve ilişkilerini belirler. Senaryo veya hikâye, yaratıcı drama etkinliğinin merkezini oluşturur ve katılımcıların karakterlerin yaşadığı olayları takip etmelerini sağlar. Senaryo veya hikâye, önceden belirlenebilir veya katılımcılar tarafından ortaklaşa oluşturulabilir. Öğrenciler, karakterlerine bürünerek rol oynamaya başlar ve karakterlerin düşünce, duygu, beden dili ve konuşma tarzını taklit ederler. Karakterlerin hikâye içindeki rollerini üstlenirler ve etkileşimde bulunurlar, empati yeteneklerini geliştirmeleri ve farklı bakış açılarını deneyimlemeleri sağlanır. Yaratıcı drama etkinliğinde, katılımcılar arasında etkileşim ve iletişim kurulur. Karakterler arasında diyaloglar, tartışmalar ve etkileşimler gerçekleştirilir. Kendilerini ifade etme, dinleme ve başkalarıyla etkileşimde bulunma becerileri geliştirilir. Aynı zamanda, grup içinde iş birliği yapma ve takım çalışması yeteneklerini de güçlendirirler. Yaratıcı drama, yaratıcılığın ortaya çıkarmalarını teşvik eder. Olayların gelişimine ve karakterlerin tepkilerine kendiliğinden yanıt verilir. Yaratıcılık kullanılarak hikâyeye veya senaryoya katkıda bulunulur. Doğaçlama en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Uygulama aşaması, farklı teknik ve yöntemlerden faydalanılan ayrıca bireylerin kendini özgür hissettiği aşamadır. Öğrenci grubun bir üyesidir ve gruba katkı sunar. Kişinin ortaya çıkardığı çalışma var olduğu gruba ait olur ve grup üyelerinin de çalışması sayılır (Yalçın ve Aytaş, 2002).

Değerlendirme: Yaratıcı drama etkinliği sonrasında, katılımcılarla birlikte değerlendirme yapılır ve geri bildirim alınır. Deneyimlerin paylaşıldığı, neler öğrenildiği ve nasıl geliştiği ifade edilir. Geri bildirim, katılımcıların yaratıcı drama etkinliğine dair

başarıları ve zorlukları gözlemlmelerine yardımcı olur ve gelecekteki etkinliklerde iyileştirmeler yapmalarını sağlar. Üstündağ (2009), yaratıcı dramada değerlendirme aşamasının etkinliklerden sonra ya da en sonra gelen olarak yapılabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca değerlendirme sürecinin test, anket, görüşme formu gibi ölçme araçlarıyla yapılabileceği gibi yaratıcı drama etkinlikleri ile de yapılabileceğini dile getirmiştir. Geri bildirim alfabeti, sokak röportajları, duygu bulutu, gibi farklı tekniklerle görüşler alınarak değerlendirme yapılabilir.

Yaratıcı drama aşamaları, katılımcıların duygusal, zihinsel ve bedensel olarak etkinlik içine katılmalarını sağlar. Her aşama, katılımcıların kendilerini ifade etmelerini, başkalarıyla etkileşime geçmelerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını teşvik eder. Yaratıcı drama etkinliklerinin keyifli, öğretici ve destekleyici bir deneyim olması sağlanır. Kişiler, bireysel farklılıklarını ve özelliklerini bir tema üzerinden daha özgür bir şekilde ifade edebilirler. Grup çalışması içinde yapılan her bireyin göstermiş olduğu çaba sonucunda çıkan ürünün herkesin ortak çalışması olarak kabul görmesi sağlanır (Yalçın ve Aytaş, 2002: 25). Sonrasında mutlaka değerlendirme yapılır ve bireyler oyunun neden oynadığını fark eder.

### **3.2. Yaratıcı Dramanın Unsurları**

Adıgüzel (2010), yaratıcı drama unsurlarını “lider, katılımcı, mekân” olarak belirtmiştir.

Drama lideri; çalışmaya rehberlik yapan, süreci baştan sona planlayan kişidir (Adıgüzel, 2010). Liderin özellikleri arasında iyi hazırlık yapması, iletişiminin kuvvetli olması, çalışmaya istekli olması sayılırken ayrıca tiyatro sanatı ile de ilgilenmiş olması ve oyun pedagojisi alanına hâkim olması beklenmektedir (Eğitmen, 2010).

Katılımcılar, çalışma ekibini oluşturan kişilere söylenir. Yaratıcı dramanın planı, katılımcıların özelliklerine göre belirlenir.

Mekân, yaratıcı dramanın gerçekleşeceği ortamdır. Yaratıcı drama çalışması için mekân seçimi oldukça önemlidir. Katılımcı sayısına göre ayarlanmış, etkinliklerin gerçekleştirilmesine uygun, rahat hareket edilecek alanların olduğu yerler tercih edilmektedir.

### 3.3. Yaratıcı Drama ve Türkçe Öğretimi

Yaratıcı drama, Türkçe öğretimi alanında kullanılan etkili bir yöntemdir. Yaratıcı drama, öğrencilerin katılımını teşvik eden, deneyim odaklı ve etkileşimli bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde, öğrenciler yaratıcı drama tekniklerini kullanarak kendilerini ifade eder, sorunları çözer, farklı rolleri deneyimler ve yaratıcılıklarını geliştirirler. Yaratıcı dramanın kişiye kazandıracakları beceriler arasında dil, iletişim ve yaratıcılık alanlarında beceri geliştirme, sosyal farkındalık oluşturma, empati kurmadır (Davis ve Behm, 1978). Barın (1997), dilin anlam odaklı bir öğrenme ile gerçekleşeceğinde sorunları çözme ve iletişim becerisini geliştirmede yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğunu ifade etmiştir.

Yaratıcı drama; öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir, yaratıcılıklarını teşvik eder, özgüvenlerini artırır, problem çözme becerilerini geliştirir, öğrenmeyi eğlenceli hale getirir ve kültürel farkındalığı artırır. Eğitimde yaratıcı drama aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimine de katkı sağlar. Yaratıcı drama aktiviteleri sırasında öğrenciler duygusal ifade becerilerini geliştirir, duygusal deneyimlerini paylaşır ve empati kurma yeteneklerini güçlendirir. Ayrıca, grup çalışmaları ve iş birliği gerektiren yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin sosyal ilişkilerini güçlendirir ve takım ruhunu oluşturur. Yaratıcı drama yöntemi Türkçe öğretiminde uygulanacak tek yöntem değildir ancak uygulama boyutuyla ve öğrenciyi merkeze alarak onu odak yapan yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu ile bilgiyi -temel dil becerilerini- beceriye dönüştüren etkili bir yoldur.

Yaratıcı drama, öğrencilerin öğrenmeyi daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olur. Yaratıcı drama aktiviteleri, soyut kavramları somutlaştırma, deneyimleme ve uygulama fırsatı sunar. Öğrenciler; derslerle ilgili konuları canlandırarak, kendi deneyimlerine bağlayarak ve gerçek yaşamdaki senaryoları taklit ederek öğrenmeyi daha etkili bir şekilde içselleştirir. Ayrıca öğrencilerin kendini ifade etme ve özgün fikirlerini paylaşma becerilerini geliştirir. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında öğrenciler; kendi hikâyelerini oluşturur, karakterler yaratır ve fikirlerini sahnede sergiler. Bu; özgün düşünme, yaratıcı problem çözme ve kendini ifade etme yeteneklerini güçlendirir. Yaratıcı drama eğitimde öğrencilerin etkin katılımını teşvik eder ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir. Öğrenciler; rol oynama, senaryo yazma, tartışma ve taklit etme gibi etkinliklerle derslerine etkin olarak katılır ve kendi öğrenme süreçlerini oluşturmalarını sağlar (San, 1995).

Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması hem anlama hem anlatma becerisini geliştirmek için kullanılabilen etkili bir yöntemdir (Aytaş, 2008). Bu becerilerin kalıcı hale gelmesi ve öğrencinin sosyal yaşamda dili etkin kullanabilmesi, yapılandırmacı yaklaşımla öğrenci merkezli bir anlayışın ön planda olması, ders içi etkinliklerde yaparak ve yaşayarak öğrenmesi en etkili yöntem olan yaratıcı drama ile mümkün olacaktır. Öğrenci merkezli, eleştiren, yorumlayan, üreten bir dil eğitimi anlayışında okur merkezli bir kuram olan alımlamadan yararlanmak anlama becerisinin üst seviyeye çıkarmasında yararı olacaktır.

Aytaş (2008), günümüz eğitim sisteminde sadece geleneksel yöntemlerin kullanılmasının artık yetersiz kaldığını ve bu yüzden farklı yöntemlere ihtiyaç duyulmaya başlandığı vurgulamıştır. Yaratıcı drama tekniğinin kullanılmasıyla temel dil becerilerinin gelişiminin olumlu anlamda fark gösterdiğini, çocukların derse istekle katıldığını dile getirmiştir. Laurin (2010), yaratıcı drama yöntemi kullanılırken etkinlikler boyunca öğrencilerin kendi bilgilerini göstermesinin diğer çocukların gelişimini olumlu anlamda etkilediğini, bu karşılıklı bilgi ve deneyim aktarımının arasında kurulan bağlantıların öğrenciyi ve grubu daha fazla geliştirdiğini dile getirmiştir. Kurudayıoğlu ve Özden (2015), yaptıkları çalışmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okudukları metni daha iyi anladıkları, olayı ve şahısları daha çok içselleştirdikleri, metinde geçen olayları canlandırma yoluyla somuttan soyuta dönüştürdükleri ve kendi hayatlarıyla bağlantılarını daha iyi kurduklarını ifade etmiştir.

Bireyler herhangi bir metinle karşı karşıya kaldıklarında; yaşam tecrübelerine ait bilgileri, inançları, toplumsal bakış açılarını da yorumlamasına dahil eder. Metin ile birey arasındaki bu karşılaşma, kişinin ön anlamlandırmasını da beraberinde gelir. Birey; olayı kendi açısından kendi değerleriyle, bilgileriyle bilinç dünyasında anlamlandırır. Bu anlamlandırma ve yorumlama edimi, içinde kişinin kendini yorumlaması anlamına da gelmektedir. Bu nedenle okumak sadece metinle ilgili değil içerisinde taşıdığı farklı anlamlar, metnin önü arkası, yüzeyi derini gibi katmanlarda bir geziye çıkmak, emek vermek, uğraşmaktır (Göktürk, 1989). Bu noktada yaratıcı drama ile öğrencinin bireysel kendi dünyasında bilgiyi yorumlaması bilişsel gelişimine, kendi yorumunu etkileşimli öğrenme ile paydaşlarıyla paylaşması onun duygusal gelişimine, her öğrencinin kendi yorumunu katmasıyla da farklı yorumları keşfetmesi de bakış açısının gelişimine katkı sunabilecektir. Burada devreye anlama, okuma ve yorumlama süreci olarak ifade edilen alımlama kavramı ön plana çıkmaktadır.

Okuma sürecinde zaman içinde farklı anlayışlar geliştirilmiştir: Metnin yazımında dış etkenlerin önemli olması, yazarın yaşadığı dönem ve hayatının önemli olması, metnin içeriğinin ne anlatmak istediğinin önemli olması, okurun eserden ne anladığının önemli olması. Edebi eserlerin içinde taşıdığı çok anlamlılık kavramı, yazar ve metnin dışında okuyan kişiye de rol vermiştir. Özbek (2005), kitabında yazarın ifade ettiği her kelimenin onun anlatmak istediği şey olmadığını belirtirken okurun buradan ne anladığının önemli olduğunu vurgulamıştır. Okuru merkeze alan bu yaklaşımla beraber, alımlama kavramı karşımıza çıkmaktadır.



## 4. ALIMLAMA

Alımlama, öğrencinin bilgiyi -metni- alma yani yorumlamasını anlatan bir kavramdır. Burada okur merkezli bir yaklaşım söz konusudur ve başrol okuyucudur. Öğrencinin okuduğu, dinlediği bir metni kendi dünyasında nasıl yorumladığı, kendi yaşamıyla kurduğu bağlantıları, kendi yaşamının dışında farklı unsurlarla kurduğu bağlantıya alımlama denebilir. Öğrencinin bu yorumlama sürecinde yaşam tecrübesi de önem taşımaktadır. Yaşadıklarından bağımsız bir yorum düşülemeyeceği için her okuma/dinleme/izleme eylemi okuyucuya göre farklı yorumlar getirebilir. Özbek (2005), okurun her okuduğu metinde yazarın bıraktığı belirsizliği yorumlamasını, metni keşfetmesini ve yeniden yorumlayarak inşa etmesini alımlama olarak tanımlamaktadır. Alımlama çalışırken seçilen metinler düşünce dünyasında öğrencinin beklenti ufkunu geliştirmeli ve sis etkisi ile anlam çözümlemesine izin vermelidir. Açık bir anlam içeren metinlerde alımlama çalışmaya ihtiyaç duyulmayacaktır. Eco (2021), metnin gizemini ve boşluklarını fark eden okuru gerçek okur ve alımlayıcı olarak değerlendirmektedir. Deneyim uyku, öğrencinin metni okumadan önceki yaşam tecrübelerini, bilgi ve kültür birikimini okumaya dahil ettiği unsurdur. Beklenti ufku ise öğrencinin metindeki gizemi çözmek için heyecan duyması ve bu istek ile metinle arasında bağ kurduğu unsurdur. Holup (1984), deneyim ufkunu ve beklenti ufkunu alımlamanın önemli iki unsuru olarak belirtmiştir.

### 4.1. Alımlama Estetiği Kuramı

Okuma sürecinde zaman içinde farklı anlayışlar geliştirilmiştir: Metnin yazımında dış etkenlerin önemli olması, yazarın yaşadığı dönem ve hayatının önemli olması, metnin içeriğinin ne anlatmak istediğinin önemli olması, okurun eserden ne anladığının önemli olması. Edebi eserlerin içinde taşıdığı çok anlamlılık kavramı yazar ve metnin dışında okuyan kişiye de rol vermiştir. Özbek (2005), kitabında yazarın yazdığı her kelimenin onun anlatmak istediği şey olmadığını söylerken okurun buradan ne anladığının önemli olduğunu vurgulamıştır. Okuru merkeze alan bu yaklaşımla beraber alımlama estetiği karşımıza çıkmaktadır.

Edebiyat dünyası, Eski Yunan döneminden bugüne kadar hep eserlerin kişiler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Zamanla ayrıcalıklı sınıflardan halkın söz sahibi olduğu yönetim biçimlerine geçmeye başladıkça okuyucu sayısı ile profili gittikçe artış ve değişiklik göstermiştir. Değişiklikler zamanla sanata ve edebiyata farklı noktalardan

değinen kuramları beraberinde getirmiştir. Özellikle 1960'lı yıllardan sonra okur-yazar bağlantısı ile ilgili kuramlar giderek arttığı dile getirilmiştir (Rifat, 2020).

Alman Kontstanz Okulunda 1960 yılında öncülüğünü W. Iser, H. R. Jauss, S. Fish isimlerinin yaptığı alımlama estetiği kuramı, okurun metindeki tek anlamı bulmaya çalışmasının ötesinde her okurun kendi yorumunu katarak eserin anlamlı olacağını savunan bir edebiyat kuramı olarak literatüre girmiştir. Latince 'recipiere' den gelmekte ve 'karşılama, alma, bir eserin etkisi' anlamlarında kullanılan alımlama kavramı beceriye dönüşen bilgiyi ifade etmektedir (Aytaç, 2009).

Almanca, İngilizce ve felsefe ile ilgilenen Iser'e göre alımlama boşlukların doldurulmasıdır (Çimen, 2020). Moran (2014); Iser'in görüşünü, her metinde belirsizlikler olduğu, metnin içinde her şeyin anlatılmadığı ve burada okurun görevinin metnin içinde yer alan o boşlukları doldurmak olduğu şeklinde açıklamıştır.

Alman akademisyen Hans Robert Jauss'un kurama yaklaşımı Iser'e göre farklılık göstermektedir. Yine okur merkezli bir yaklaşım söz konusu olmakla beraber salt okurun yorumlamasının önemli olmadığını; okurun bu yorumlamayı yaparken tarihten, sosyal etkiden ve dönemin kültüründen etkilendiğini savunur. Okurun bu tarihsel etki altında yaptığı yoruma da "beklenti ufku" adını verir (Thiselton, 2006). Jauss, okuru tarihten etkilenerken yorumladığı için edilgen, yorumunu kendi alımlaması ile paylaştığı içinse etken bir rol olarak ifade eder (Kavalcı, 2017).

Amerikalı edebiyat teorisyeni Stanley Fish, alımlamayı çok daha farklı yorumlamıştır. Tamamen okuru merkeze alan bir görüş ortaya atmıştır. Alımlama, okur yorumlama yaparken metnin anlamının ve dilsel öğelerinin okur üzerinde nasıl bir etki bıraktığıdır. Metnin içinde yer alan kavramların okur üzerindeki etkisini olarak yorumlamaktadır (Çimen, 2020). Eagleton (2014), Jauss'un kurama yaklaşımını şöyle açıklar: okur metnin anlamını bulmaya yönelik bir süreçte değil, metnin kendi üzerindeki etkilerini tecrübe etme sürecindedir.

Alımlama estetiği kuramı, Alman filozof ve estetik teorisyeni Hans-Georg Gadamer tarafından geliştirilmiş ayrıca estetiği sadece sanat eserlerinin estetiğiyle sınırlı kalmayıp, her türlü insan deneyimi ve anlam üretimiyle ilişkilendiren bir yaklaşımdır (Çimen, 2020). Gadamer'e (1989) göre, bir sanat eseri veya herhangi bir nesne, izleyici veya katılımcıyla bir etkileşim sürecine girer. Alıcı, eserin içindeki anlamları keşfetmek ve kendi perspektifinden yorumlamak için bir dizi önyargı ve ön bilgiyle donatılmıştır.

Bu ön bilgiler; alıcının deneyimlerinden, kültürel arka planından ve değerlerinden kaynaklanır. Alımlama estetiği kuramına göre, bir eseri anlamak ve değerlendirmek için izleyicinin önyargılarını ve ön bilgilerini açıkça tanınması ve farkındalıkla ele alması önemlidir. Bir estetik deneyim sadece alıcının eseri objektif bir şekilde analiz etmesiyle sınırlı değildir. Bunun yerine, estetik deneyim, alıcının kendi ön bilgilerini, değerlerini ve perspektifini eseri anlamak için kullanmasıyla gerçekleşir. Bu süreçte, alıcı ve eser arasında bir diyalog ortaya çıkar ve yeni bir anlam üretilir. Gadamer'in (1989) alımlama estetiği kuramı, estetiği bireysel bir deneyim olarak ele almaktan ziyade, toplumun ve kültürün bir parçası olarak görür.

Eco'ya (2021) göre bir eserin anlamı, yaratıcısı tarafından verilen anlamdan bağımsızdır. Okuyucu veya izleyici, eseri kendi deneyimlerine, kültürel arka planına ve kişisel fikirlerine göre yorumlar. Bu yüzden her okuyucu veya izleyici, aynı eseri farklı şekillerde anlayabilir ve yorumlayabilir. Eco (2021), alımlama kuramında üç farklı okuma stratejisi üzerinde durur. İlk olarak, 'etkileşimci okuma'da okuyucu, yazarın metindeki anlamları kontrol ettiğini düşünür ve metni tam olarak anlamaya çalışır. İkinci olarak, 'toplumsal okuma' da okuyucu, metni toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamda inceler ve metnin toplum üzerindeki etkisini analiz eder. Son olarak, 'meydan okuyan okuma' da okuyucu, metni yaratıcı bir şekilde yeniden yorumlar ve alternatif anlamlar üretir. Alımlama, bir eserin anlamının sabit ve tek bir şekilde belirlenemeyeceğini vurgular. Okuyucu veya izleyici, kendi deneyimleri ve bakış açıları doğrultusunda anlam oluşturur ve eseri kendi özgün yorumuyla zenginleştirir. Bu da eserin çoklu anlamlı ve açık yapıtlar olduğunu gösterir. Edebi eserlerin ve diğer sanat formlarının sadece tek bir doğru yorumu olmadığını savunur. Her okuyucu veya izleyici, kendi deneyimleri, bilgileri ve bakış açısıyla eseri farklı şekillerde algılar. Bu nedenle, bir eseri anlamak ve yorumlamak hem yaratıcının amacını dikkate almak hem de okuyucunun veya izleyicinin kendi etkileşimini değerlendirmek gerektirir (Eco, 1991).

Alımlama aynı zamanda kültürel ve tarihsel bağlamların önemini vurgular. Bir eserin anlamı, o dönemin toplumsal ve kültürel şartlarına göre şekillenebilir. Bu nedenle, bir eseri anlamak için o dönemin sosyal, kültürel ve tarihsel arka planını göz önünde bulundurmak önemlidir. Okuyucunun veya izleyicinin etkin katılımını ve yaratıcılığını teşvik eder. Bir eserin anlamı, okuyucunun veya izleyicinin yorumu ve etkileşimiyle zenginleşir. Bu da sanatın ve edebiyatın çok boyutlu, çok katmanlı ve sürekli değişen bir deneyim olduğunu gösterir.

#### 4.2. Alımlama ve Türkçe Eğitimi

Alımlamanın Türkçe eğitiminde kullanılması; öğrencilerin metni yorumlarını kendi biliş dünyası içerisinde tecrübelerini, hayallerini, duygu ve düşüncelerini de katarak yeniden inşa etmesini sağlayacaktır. Böylelikle öğrencinin kendini daha iyi anlatması, bir metni yorumlaması, değerlendirme yaparak yaratıcılığının gelişmesi sağlanacaktır. Bu noktada alımlama ile drama, yaratıcılık ve bireyin kendi dünyasının keşfetmesi noktasında buluşacaktır.

Kanatlı ve Çekici (2018); yaptıkları çalışmada okuma öğretimi ile ilgili Türkçe ve Almanca kaynakları incelediğinde “okuma” kelimesin yanında en çok karşılaşılan kavram olarak Türkçe kaynaklarda “alışkanlık” kelimesine rastladıklarını, Almanca kaynaklarda ise “düşünme ve anlama alışkanlıklarının yıkılması” olarak incelediklerini ifade etmektedirler. Yine aynı çalışmada Türkçe alanında yazılmış olan kitaplarda alımlama estetiği kuramına rastlamazken Almanca kaynaklarda bu kuramın okuma eğitimi için önemli bir yapı taşı olduğu belirtilmiştir. Okumak bir alışkanlık değil, alışkanlıkların yıkılması demektir. Bu noktada Türkçe eğitiminde anlama ve anlamlandırma çalışmaları yapılırken hem yaratıcı drama yönteminin yaratıcılığı, eleştirel bakış açısı, düşüncelerini özgürce ifade etme ve yorumlama becerisinden faydalanılmalı hem de alımlama estetiği kuramının okur – eser yorumuyla kitabı sadece biçimsel bir imge olmaktan çıkarıp farklı anlamlar çıkaran, beklenti ufklarının genişlediği bireyler olarak yetişmesi amaçlanmaktadır.

Alımlama, öğrencinin bilgiyi yorumlarken önceki yaşamındaki tecrübelerden yararlandığını vurgular. Aynı düşünce, yaratıcı dramada “anında yaratma” ile üretilen her bilginin önceki yaşam tecrübelerinden oluşmasında da yer almaktadır. Araştırmada dil bilim felsefesinden doğan alımlamanın Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının sebebi, benzer noktalarda buluşmasıdır.

## 5. APOLLONCA VE DİONYOSÇA

Apollonca ve Dionysosça, antik Yunan mitolojisindeki tanrılar Apollon ve Dionysos'un farklı özelliklerini ve karakterlerini temsil eden iki farklı yaklaşımı ifade eder. Apollon, ışık, güzellik, düzen, sanat ve akıl gibi özelliklerin tanrısıdır. Apollonca, Apollon'un niteliklerini takip eden bir yaklaşımı ifade eder. Apollonca; disiplin, ölçülülük, düzenlilik ve mantık gibi değerlere önem verir. Düşünce, matematik, müzik ve edebiyat gibi alanlarda gelişmeyi teşvik eder. İnsanların akılcı ve düzenli bir yaşam sürmelerini savunur. Dionysos; şarap, eğlence, çılgınlık, doğa ve yaratıcılık gibi özelliklerin tanrısıdır. Dionysosça, Dionysos'un niteliklerini takip eden bir yaklaşımı ifade eder. Anındalık, duygusal, içgüdüsel bir yaşam sürmeyi teşvik eder ve insanların doğaya bağlılığını, içlerindeki yaratıcı enerjiyi ortaya çıkarmayı önemser. Müzik, dans, düşsel düşünce ve doğa ile bütünleşmeyi savunur. Bu iki yaklaşım, Antik Yunan düşüncesinde bir denge arayışını temsil eder. Apollonca ve Dionysosça, insanın hem aklını kullanmasını hem de içgüdülerine ve duygularına kulak vermesini gerektiren bir yaşam felsefesi sunar. Apollonca bilişsel alanı, Dionysosça duyuşsal alanı yani insan zihni ve deneyimlerinin farklı yönlerini temsil eder (Nietzsche, 2005).

Apollonca -bilişsel alan-, zihinsel süreçlerle ilgilenir ve düşünme, anlama, hatırlama, problem çözme gibi faaliyetleri kapsar. Bilişsel süreçler, bilgi işleme, mantık yürütme, dikkat, hafıza gibi zihinsel faaliyetleri içerir. Bilişsel öğrenme alanı, bireylerin bilgiyi nasıl alıp işlediklerini ve öğrendiklerini anlamak için bilişsel süreçlere odaklanır. Bilişsel öğrenme teorilerine göre, insanlar bilgiyi etkin olarak işlerler ve öğrenme süreci, bireyin mevcut bilgisiyle yeni bilgiyi bağlantılandığı bir süreçtir. Bilişsel süreçler, bilgiyi anlama, organize etme, dil kullanma, dikkat, hafıza, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi faaliyetleri içerir. Bilişsel öğrenme yaklaşımına dayalı eğitim yöntemleri, öğrencilerin etkin katılımını teşvik eder, öğrenme sürecini organize eder ve öğrencilerin bilişsel süreçlerini destekler. Bu yaklaşım, öğrencilerin derinlemesine anlama, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Çalışmada Apollonca alanında üstbilişsel bilgi ve beceri kavram alanları incelenmiştir. Alımlama bireyin algıladıklarının içselleştirmesinden sonra yeniden üretmesini amaçlar bu yönüyle çalışmada Apollonca alanında bilginin üstbilişsel aşamaları üzerinde durulacaktır. Sönmez (2018), üstbilişsel gerçekleşen okuma sürecinde bireyin bilgileri ilişkilendirerek metni daha iyi anlamasını desteklediğini ve farkındalık oluşturduğunu dile getirmiştir. Ayrıca bu farkındalıkla bireyin bilgi üstüne düşünmesi ve bilgi ile arasında oluşan bağ

üzerine kurması yönüyle ile Apollonca alanının temelinde bireyin olduğunu vurgular. Bireyin üstbilişsel alanda edindiği bilgileri alması, yorumlaması, değerlendirme sürecinde alması, yeniden düzenlemesi ve sonrasında bu bilgiyi kabul ya da reddetmesi süreçlerini bilinçli bir beceri ile sürdürür (Sönmez, 2018).

Dionysosça -duyuşsal alan- ise duygusal deneyimler, duygular ve duygusal tepkilerle ilgilenmektedir. Kişinin dünyayı nasıl algıladığını ve hissettiğini etkilemektedir. Duyuşsal deneyimler, insanların empati kurmasını, başkalarının duygusal durumlarını anlamasını ve duygusal bir bağ kurmasını sağlamaktadır. Bu alanda tanımlanan davranışların kaynağı içseldir ve bu içsel bir kaynaktan hareket eden duyuşsal alanın öğrenme amaçları öğrencide içselleşip yer etmiş tutuma, sahip olduğu değerlere ya da duygusal anlamda verdikleri tepkilere göre şekil almaktadır (Sönmez,2018). Duyuşsal öğrenme, duygusal deneyimlerin öğrenme sürecini nasıl etkilediğini inceleyen bir öğrenme alanıdır. Bireylerin duygusal tepkileri, motivasyonları ve değerleri üzerinde durarak öğrenmenin daha iyi anlaşılmasını sağlarken ayrıca öğrenme sürecinde duygusal tepkileriyle etkileşimde olduğunu kabul etmektedir. Duyuşsal öğrenme, bireyin öğrenme sürecinde duygusal bağlantılar kurmasını ve anlamlandırarak öğrenmesini teşvik etmektedir. Öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek için, öğrencilere gerçek dünya ile ilişkilendirilebilecek görevler ve örnekler sunularak oluşturulan bağlantılar, öğrenilen bilginin hatırlanmasını ve uygulanmasını artırabilir. Öğrenme materyalleri, öğrencilerin duygusal tepkilerini uyandırabilecek etkileyici ve ilgi çekici olduğunda öğrencinin derse olan çalışma istediğini de arttırmaktadır. (Bacanlı, 1999).

Duyuşsal alanın öğrenme davranışları beş kategoride incelenmektedir. İlk basamak olan alma, bireyin öğrenen kişinin farkındalığı, konuyu almak için istekli olması alanını ifade etmektedir. Yanıtlama- tepkide bulunma basamağı ikinci sırada yer alır ve konu ile ilgili uyarıcılara etkin bir şekilde dikkat ettiği alandır. Üçüncü basamak değer verme basamağıdır. Bu basamak da bireyin bir değerle ilgili kabul ve bağlılık sürecini kapsamaktadır. Dördüncü basamak olan düzenleme, bireyin kendi dünyasındaki duygu ve düşüncelerle, öğrendiklerinin birleşmesi aşamasıdır. Son aşama olan nitelendirme basamağında, birey öğrendiği bilgiyi içselleştirdikten sonra üst seviye bir kabul ile yaşamında bir felsefe oluşturarak bilgiyi yaşamında düzenlemektedir (Sönmez, 2018).

Bu çalışmada, yaratıcı drama yöntemi ile öğrencinin kendini rahat hissettiği bir ortamda, oyun içinde öğrenme gerçekleşirken bilişsel öğrenme alanına da katkı sağlamak

amaçlanır. Kendini ait hissettiği bir etkinlikte etkin rol alarak deneyimlediği duygularıyla duyuşsal öğrenme alanına değinirken amaç sadece bilgi kazandırmak değil bilgiyi yorumlaması, içselleştirmesi yani alması -alımlaması- gibi üst düzey becerileri de geliştirmesidir. Bu yüzden yaratıcı dramının anlatma becerileri ile Apollonca ve Dionysosça gelişimine ve alımlamaya olan etkisi incelenmiştir.



## 6. YÖNTEM

### 6.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının anlatma becerilerinin Apollonca ve Dionysosça gelişimine ve alımlamaya etkisini incelemektedir. Bu incelemeyi yapmak için deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2020), deneysel yöntemin en çok tercih edilen yöntem olduğunu çünkü karşılaştırılabilir uygulamalar yapıp sonra bu etkilerin sonuçlarının araştırmacıyı en kesin sonuçlara götürdüğünü dile getirmiştir. Deneysel araştırma modelinde, araştırmacılar değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi belirlemek için kontrollü deneyler yaparlar. Araştırmada deneysel yöntem olan “ön test – son test kontrol grubu” uygulanmıştır.

### 6.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunu uygun örneklem grubu olan Antalya ili Alanya ilçesi Ayşe Melahat Erkin Ortaokulunda 5. sınıfta okuyan 40 öğrenci oluşturmuştur. Tarafsız belirleme yöntemi ile dört şubeden iki grubun oluşturulduğu bu yöntemde bir deney bir kontrol grubu kullanılmış ve iki gruba da ön ve son testler uygulanmıştır. Karasar (1998); tarafsız belirleme örneklemin, seçim sürecinde her bir üyenin seçilmek için eşit şansı olduğu anlamına gelir. Kolaylı örnekleme ise pratik nedenlerle örnekleme yapılırken, örnekleme yer alacak bireylerin seçimi kolaylık ve erişilebilirlik faktörlerine dayanır. Araştırmacının eldeki verilere en hızlı ve uygun şekilde ulaşabilecekleri kişiler veya gruplar kolaylık örnekleme ile seçilmektedir. Örneklem sayısı deney grubu için 20, kontrol grubu için 20 kişiden oluşmaktadır. Deney grubunun uygulama alanı ilgili okulun konferans salonu, uygulama saati ise okul ders saati sonrasıdır. Kontrol grubuna da ders saati içinde, eğitim gördükleri sınıfta ders içi uygulama yapılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu arasında çalışma başlangıcında başarı testi uygulanmış ve ön test puanları hesaplanmıştır. Araştırma başlangıcında puanları eşit olduğu tespit edilmiştir.

### 6.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda yer alan okuma, konuşma, yazma ve anlama kazanımları dikkate alınarak hazırlanan başarı testi kullanılmıştır. Bir konuşma ve bir yazma etkinliğinden oluşan

başarı testi, uzman görüşü alınarak hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarı ile incelenmiştir. Rubrik; bir performansı, bir çalışmayı veya bir projeyi değerlendirmek veya puanlamak için kullanılan bir değerlendirme aracıdır. Önceden belirlenmiş kriterler ve puanlama ölçekleri kullanarak bir çalışmanın veya performansın farklı yönlerini değerlendirir. Her bir kriter için belirlenen puanlama ölçeği, değerlendiriciye bir ölçüt sağlar ve her kriterin ne kadar iyi karşılandığını veya ne kadar başarılı olduğunu belirlemesine yardımcı olur. Değerlendirme sürecini daha sistematik ve adil hale getirir ayrıca değerlendiricilere net bir geribildirim sunar. Öğrenciler için beklentileri netleştirir ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur. Genellikle kategorik bir yapıya sahiptir ve her bir kategoriye veya kritere farklı bir puan atanır. Değerlendirme sürecini standartlaştırarak, değerlendirmeler arasında tutarlılık sağlar. Geri bildirim sağlama ve performansın geliştirilmesine yönelik öneriler sunma konusunda yardımcı olmaktadır (Kutlu ve diğerleri, 2009). Çalışmada verilerin toplanması için hazırlanan rubrikte boyutları belirlenmiş ve boyutlara puanlar verilmiştir. Boyutlar ve alt başlıkları şu şekildedir:

Yazma becerisi boyutuna ait alt maddeler: “İçerik, Bağlam, Nedensellik, Bağlantılar”; konuşma becerisi boyutuna ait alt maddeler: “Konuşma Stratejileri, Beden Dili, Nedensellik, Bağlantılar”; alımlama boyutuna ait alt maddeler: “Yorum, İçselleştirme, Dönüştürme, Yeniden Üretim”; Apollonca boyutuna ait alt maddeler: “Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme”; Dionysosça boyutuna ait alt maddeler: “Tepkide Bulunma, Değer Verme, Örgütleme, Niteleme”dir.

Araştırmada drama yöntemine ve Türkçe dersine yönelik olmak üzere iki tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeklerinin gerekli izinleri uygulama yapılmadan önce alınmıştır. Tutum ölçekleri sonucunda kişinin duygularının ölçülen durumun lehine mi yoksa aleyhine mi sonucuna ulaşıldığı incelenmektedir. Alan yazını incelendiğinde drama yöntemine yönelik tutum ölçekleri içinde Maden (2010) tarafından geliştirilen tutum ölçeği tercih edilmiştir. Türkçe dersine tutum ölçeği Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014), tarafından geliştirilen ölçek tercih edilmiştir.

Konuşma ve yazma becerilerinin güvenilirlik analizi SPSS 26.0 programı ile incelenmiştir. Rubriklerin güvenilirliği incelenirken Cronbach Alpha kullanılmıştır. Yanıtların dereceli puanlama anahtarı ile elde edildiğinde bu yöntemin sıklıkla kullanılır. Bu testte a katsayısının hesaplanması maddelere ait toplam puanlarla olan tutarlılığı ölçülür. Korelasyon katsayısı 0,70-0,99 arasında olması yüksek, 0,69-0,30 arasında

olması orta, 0,29-0,01 arasında olması ise düşük seviyede bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Konuşma becerisi rubriği güvenilirliğine bakıldığında 48 maddeden oluşan yazma becerisi rubriği Cronbach's Alpha değeri “,928” olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç da yazma becerisine ait rubriğin güvenilir olduğu sonucunu göstermektedir. Yazma becerisi rubriğine bakıldığında güvenilirliği 48 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach's Alpha değeri “,972” olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç da yazma becerisine ait rubriğin güvenilir olduğu sonucunu göstermektedir. Tutum ölçeklerine ait güvenilirlik incelendiğinde dramaya yönelik tutum ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri “,748” olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç da yazma becerisine ait rubriğin güvenilir olduğu sonucunu göstermektedir. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği sonuçlarına göre Cronbach's Alpha değeri “,265” olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç da yazma becerisine ait rubriğin güvenilirliğinin düşük olduğu sonucunu göstermektedir.

#### **6.4. Verilerin Analizi**

Çalışma sonucunda rubriklerden elde edilen nicel verilerin analiz sonuçları SPSS 26.0 programında incelenmiştir. Örneklem sayısı 30 birimin altında olduğu için non-parametrik Wilcoxon Signed Rank ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

## 7. BULGULAR

### 7.1.1. Yazma ve Konuşma Becerilerine Ait Ön Test Bulguları

Tablo 7.1: Deney-Kontrol Grubu Yazma ve Konuşma Becerisi Ön Test Toplam Puan Bulguları

Deney Kontrol Grubu Ön test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Yazma Becerisi Rubriği Ön test</b>	Deney	20	21,90	438,00	<b>-,122</b>	<b>,903</b>
	Kontrol	20	19,10	382,00		
<b>Konuşma Becerisi Rubriği Ön test</b>	Deney	20	20,73	414,50	<b>-,759</b>	<b>,448</b>
	Kontrol	20	20,27	405,50		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun yazma ve konuşma becerisi ön test toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya grubu olan deney ve kontrol gruplarının yazma ve konuşma becerisi ön testi toplam puanları incelendiğinde başlangıç aşamasında aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,050$ ). Bu, çalışma başında iki grubun puanlarının da eşit olduğunu belirlemiştir.

### 7.2. Yazma ve Konuşma Becerilerine Ait Son Test Bulguları

Tablo 7.2: Yazma ve Konuşma Becerisi Son Test Toplam Puan Bulguları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Yazma Becerisi Rubriği Son test</b>	Deney	20	24,33	486,50	<b>- 2,071</b>	<b>,038</b>
	Kontrol	20	16,68	333,50		
<b>Konuşma Becerisi Rubriği Son test</b>	Deney	20	24,55	491,00	<b>- 2,196</b>	<b>,028</b>
	Kontrol	20	16,45	329,00		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun yazma ve konuşma becerisi son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma yapılmadan önce tüm öğrencilere biri yazma diğeri konuşma becerisi ile ilgili iki başarı testi uygulanmıştır ve bunlar hazırlanan rubrikler ile değerlendirilmiştir. Yukarıda bulunan tabloda rubriklerin alt boyutları hesaba katılarak toplam puanları hesaplanmıştır. Tablo incelendiğinde yazma becerisi rubriği son test toplamları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p<0.05$ ) görülmüştür. Yine konuşma becerisi rubriği son test toplam puanında deney grubu lehine anlamlı bir fark ( $p<0.05$ ) vardır. Bu da yapılan çalışmada yaratıcı drama yöntemi kullanmanın öğrenciler üzerine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Hem yazma becerisi hem konuşma becerisi üzerinde anlamlı bir fark olması yöntemin olumlu anlamda etkilediğini göstermektedir.

### 7.3. Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisine Ait Bulgular

#### 7.3.1. Deney – Kontrol Grubu Alımlama Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Tablo 7.3.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Alımlama Boyutu Son Teste Ait Bulgular

Deney- Kontrol Grubu Alımlama Boyutu	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Yazma Becerisi Rubriği Alımlama Boyutu Son test</b>	Deney	20	27,58	551,50	<b>-3,853</b>	<b>,000</b>
	Kontrol	20	17,15	268,50		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun yazma becerisi Alımlama boyutu son test toplam puanları arasında deney grubu lehinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu yazma becerisi son testi alımlama boyutuna göre incelendiğinde deney grubu lehinde anlamlı bir olduğu ( $p<0,050$ ) görülmektedir. Bu tabloya bakarak öğrencilerin yaratıcı drama ile yapılan dersler ile anlama yönelik becerilerin geliştiği söylenebilmektedir. Alımlama boyutunun alt maddelerindeki gelişim aşağıdaki şekildedir.

Tablo 7.4.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Alımlama Boyutu Alt Maddeleri Son Teste Ait Bulgular

Deney Kontrol Grubu Alımlama Boyutu Alt Maddeler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Yorum Son test</b>	Deney	20	24,40	488,00	<b>-2,264</b>	<b>,024</b>
	Kontrol	20	16,60	332,00		
<b>İçselleştirme Son test</b>	Deney	20	26,53	530,50		<b>,001</b>

	Kontrol	20	14,48	289,50	-	3,474
<b>Dönüştürme Son test</b>	Deney	20	27,80	556,00	-	,000
	Kontrol	20	13,20	264,00	4,180	
<b>Yeniden Üretme Son test</b>	Deney	20	25,68	513,50	-	,004
	Kontrol	20	15,33	306,50	3,120	

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun yazma becerisi rubriği Alımlama boyutu alt maddeleri son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Alımlama boyutunun alt maddelerinin yazma becerisi açısından son test puanları incelendiğinde alımlamanın her alt maddesinde ( $p<0,050$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasıyla alımlama boyutunda en çok “Dönüştürme” alt maddesinde ilerlendiği tespit edilmiştir.

### 7.3.2. Deney– Kontrol Grubu Apollonca Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Tablo 7.5.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Apollonca Boyutu Son Teste Ait Bulgular

Deney- Kontrol Grubu Apollonca Boyutu	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Yazma Becerisi Rubriği Apollonca Boyutu Son test</b>	Deney	20	24,85	497,00	-2,368	,018
	Kontrol	20	16,15	323,00		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun yazma becerisi Apollonca boyutunda son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p>0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Yazma becerisi testinde incelenen Apollonca boyutunda deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ( $p<0,050$ ) olduğu tespit edilmiştir. Yazma kazanımlarına göre öğrenci yaratıcı drama ile işlenen derste her alt maddede kontrol grubundan daha çok ilerleme kaydetmiştir.

Tablo 7.6.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Apollonca Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular

Deney Kontrol Grubu Apollonca Boyutu Alt Maddeler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P																																																				
<b>Bilgi Son Test</b>	Deney	20	24,28	485,50	- 2,243	,025																																																				
	Kontrol	20	16,73	334,50			<b>Kavrama Son Test</b>	Deney	20	24,13	482,50	- 2,081	,037	Kontrol	20	16,88	337,50	<b>Uygulama Son Test</b>	Deney	20	25,55	511,00	- 2,903	,004	Kontrol	20	15,45	309,00	<b>Analiz Son Test</b>	Deney	20	25,20	504,00	- 2,821	,005	Kontrol	20	15,80	316,00	<b>Sentez Son test</b>	Deney	20	25,00	500,00	- 2,739	,006	Kontrol	20	16,00	320,00	<b>Değerlendirme Son test</b>	Deney	20	22,40	448,00	- 1,313	,189	Kontrol
<b>Kavrama Son Test</b>	Deney	20	24,13	482,50	- 2,081	,037																																																				
	Kontrol	20	16,88	337,50			<b>Uygulama Son Test</b>	Deney	20	25,55	511,00	- 2,903	,004	Kontrol	20	15,45	309,00	<b>Analiz Son Test</b>	Deney	20	25,20	504,00	- 2,821	,005	Kontrol	20	15,80	316,00	<b>Sentez Son test</b>	Deney	20	25,00	500,00	- 2,739	,006	Kontrol	20	16,00	320,00	<b>Değerlendirme Son test</b>	Deney	20	22,40	448,00	- 1,313	,189	Kontrol	20	18,60	372,00								
<b>Uygulama Son Test</b>	Deney	20	25,55	511,00	- 2,903	,004																																																				
	Kontrol	20	15,45	309,00			<b>Analiz Son Test</b>	Deney	20	25,20	504,00	- 2,821	,005	Kontrol	20	15,80	316,00	<b>Sentez Son test</b>	Deney	20	25,00	500,00	- 2,739	,006	Kontrol	20	16,00	320,00	<b>Değerlendirme Son test</b>	Deney	20	22,40	448,00	- 1,313	,189	Kontrol	20	18,60	372,00																			
<b>Analiz Son Test</b>	Deney	20	25,20	504,00	- 2,821	,005																																																				
	Kontrol	20	15,80	316,00			<b>Sentez Son test</b>	Deney	20	25,00	500,00	- 2,739	,006	Kontrol	20	16,00	320,00	<b>Değerlendirme Son test</b>	Deney	20	22,40	448,00	- 1,313	,189	Kontrol	20	18,60	372,00																														
<b>Sentez Son test</b>	Deney	20	25,00	500,00	- 2,739	,006																																																				
	Kontrol	20	16,00	320,00			<b>Değerlendirme Son test</b>	Deney	20	22,40	448,00	- 1,313	,189	Kontrol	20	18,60	372,00																																									
<b>Değerlendirme Son test</b>	Deney	20	22,40	448,00	- 1,313	,189																																																				
	Kontrol	20	18,60	372,00																																																						

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun yazma becerisi rubriği Apollonca boyutu alt maddeleri son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Sadece “Değerlendirme” alt maddesinde ( $p > 0,050$ ) anlamlı bir fark yoktur. Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Yazma becerisi alt maddelerinin son testleri incelendiğinde Apollonca boyutunda “Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz ve Sentez” alt maddelerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p < 0,050$ ) görülmüştür. “Değerlendirme” alt maddesinde ise anlamlı bir fark olmadığı ( $p > 0,050$ ) tespit edilmiştir.

### 7.3.3. Deney–Kontrol Grubu Dionysosça Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Tablo 7.7.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Dionysosça Boyutu Son Teste Ait Bulgular

Deney- Kontrol Grubu Dionysosça Boyutu	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
---	------	---	--------------------	-----------------	---	---

Yazma Becerisi Rubriği Dionysosça Boyutu Son test	Deney	20	25,45	509,00	-	2,691	,007
	Kontrol	20	15,55	311,00			

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun yazma becerisi Dionysosça boyutunda son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p>0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Yapılan çalışmada deney ve kontrol gruplarının son test yazma becerisi Dionysosça boyutunda incelendiğinde deney grubu lehinde olumlu anlamda anlamlı ( $p<0,050$ ) bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 7.8.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Dionysosça Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular

Deney Kontrol Grubu Dionysosça Boyutu Alt Maddeler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Alma Son Test</b>	Deney	20	26,15	523,00	-	<b>3,27 9</b>
	Kontrol	20	14,85	297,00		
<b>Tepkide Bulunma Son Test</b>	Deney	20	25,05	501,00	-	<b>2,65 3</b>
	Kontrol	20	15,95	319,00		
<b>Değer Verme Son Test</b>	Deney	20	25,60	512,00	-	<b>2,96 3</b>
	Kontrol	20	15,40	308,00		
<b>Örgütlenme Son Test</b>	Deney	20	24,20	484,00	-	<b>2,18 6</b>
	Kontrol	20	16,80	336,00		
<b>Niteleme Son test</b>	Deney	20	22,53	450,50	-	<b>1,25 1</b>
	Kontrol	20	18,48	369,50		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun yazma becerisi rubriği Dionysosça boyutu alt maddeleri son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Sadece "Niteleme" alt maddesinde ( $p>0,050$ ) anlamlı bir fark yoktur. Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Deney kontrol grupları son testler arasındaki farklarda Dionysosça alt boyutunun deney grubu lehine “Alma, Tepkide Bulunma, Değer Verme ve Örgütlenme” alt maddelerinde olumlu yönde ( $p < 0,050$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. “Niteleme” alt boyutunda ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $p > 0,050$ ) tespit edilmiştir.

#### 7.3.4. Deney– Kontrol Grubu Yazma Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Tablo 7.9.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Yazma Boyutu Son Teste Ait Bulgular

Deney- Kontrol Grubu Yazma Boyutu	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Yazma Becerisi Rubriği Yazma Boyutu Son test</b>	Deney	20	26,55	531,00	<b>-3,291</b>	<b>,001</b>
	Kontrol	20	14,45	289,00		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun yazma becerisi Yazma boyutunda son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu yazma boyutunun son testi puanları incelendiğinde deney grubu lehine olumlu yönde ( $p < 0,050$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 7.10.: Deney- Kontrol Grubu Yazma Becerisi Yazma Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular

Deney Kontrol Grubu Yazma Boyutu Alt Maddeler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Kurgu Son Test</b>	Deney	20	26,55	531,00	<b>-3,487</b>	<b>,000</b>
	Kontrol	20	14,45	289,00		
<b>İçerik Son Test</b>	Deney	20	26,10	522,00	<b>-3,189</b>	<b>,001</b>
	Kontrol	20	14,90	298,00		
<b>Bağlam Son Test</b>	Deney	20	26,30	526,00	<b>-3,375</b>	<b>,001</b>
	Kontrol	20	14,70	294,00		
<b>Nedensellik Son Test</b>	Deney	20	24,90	498,00	<b>-2,614</b>	<b>,009</b>
	Kontrol	20	16,10	322,00		

<b>Bağlantılar Son test</b>	Deney	20	23,20	464,00	<b>-2,003</b>	<b>,045</b>
	Kontrol	20	17,80	356,00		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 10 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun yazma becerisi rubriği Yazma boyutu alt maddeleri son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Yazma becerisine ait alt maddelerin son test puanları incelendiğinde tüm maddelerde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p < 0,050$ ) tespit edilmiştir. Yazma alt maddelerinde olumlu anlamda en çok ilerleme gösteren alt madde “Kurgu” olmuştur.

### 7.3.5. Deney Grubuna Ait Ön test-Son Test Bulguları

Tablo 7.11.: Deney Grubu Yazma Becerisi Boyutları Ön Test- Son Teste Ait Bulgular

Deney Grubu		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Alımlama Boyutu</b>	Pozitif	20	10,50	210,00	<b>-3,982</b>	<b>,000</b>
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	0				
<b>Apollonca Boyutu</b>	Pozitif	19	10,00	190,00	<b>-3,836</b>	<b>,000</b>
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	1				
<b>Dionysosça Boyutu</b>	Pozitif	19	10,00	190,00	<b>-3,864</b>	<b>,000</b>
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	1				
<b>Yazma Boyutu</b>	Pozitif	19	10,00	190,00	<b>-3,872</b>	<b>,000</b>
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	1				

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 11 incelendiğinde deney grubunun yazma becerisi ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesi Wilcoxon Signed Rank testi ile gerçekleştirilmiştir.

Yazma becerisine ait rubrik incelendiğinde deney grubunda ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunun çalışma sonunda anlamlı ( $p<0,50$ ) bir fark geliştirdiği görülmektedir. Yazma becerisinin alt boyutları incelendiğinde tüm boyutlarda anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

### 7.3.6. Deney Grubuna Ait Alt Maddeler Ön Test-Son Test Bulguları

Tablo 7.12.: Deney Grubu Yazma Becerisi Boyutları Alt Maddeler Ön Test – Son Teste Ait Bulgular

Deney Grubu	Alt Maddeler	Pozitif	Negatif	Eşit	Z	P
<b>Ahlımlama Boyutu</b>	Yorum	14	0	6	-3,742	,000
	İçselleştirme	16	0	4	-4,000	,000
	Dönüştürme	20	0	0	-4,472	,000
	Yeniden üretim	13	0	7	-3,500	,000
<b>Apollonca Boyutu</b>	Bilgi	13	0	7	-3,606	,000
	Kavrama	13	0	7	-3,606	,000
	Uygulama	12	0	8	-3,464	,001
	Analiz	12	0	8	-3,276	,001
	Sentez	13	0	7	-3,606	,000
	Değerlendirme	14	0	6	-2,530	,011
<b>Dionysosça Boyutu</b>	Alma	17	0	3	-4,025	,000
	Tepkide bulunma	14	0	6	-3,742	,000
	Değer verme	14	0	6	-3,742	,000
	Örgütlenme	11	0	9	-3,317	,001
	Niteleme	6	0	14	-2,271	,023
<b>Yazma Boyutu</b>	Kurgu	14	0	6	-3,742	,000
	İçerik	14	0	6	-3,742	,000
	Bağlam	6	0	14	-2,449	,014
	Nedensellik	7	0	13	-2,646	,008
	Bağlantılar	5	0	15	-2,236	,025

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun yazma becerisi alt maddelerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesi Wilcoxon Signed Rank testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tabloya ait veriler incelendiğinde alımlama boyutuna ait olan alt maddelerde pozitif anlamda en çok ilerlenen madde “Yorum”, en az ilerlenen madde ise “Yeniden Üretim” olarak görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son testlerine bakıldığında alımlama boyutunun her maddesinde ( $p < 0,050$ ) anlamlı bir fark olmuştur. Apollonca boyutunun alt maddelerine bakıldığında en çok ilerleme gösterilen madde “Bilgi”, en az ilerleme gösterilen madde ise “Değerlendirme” olarak karşımıza çıkmaktadır. Deney grubunun ön test son test incelemelerine göre Apollonca boyutunun her maddesinde ( $p < 0,050$ ) anlamlı bir fark olmuştur. Dionysosça boyutuna bakıldığında en çok ilerlemenin “Alma” alt maddesinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte en az ilerleme gösterilen madde “Niteleme” alt maddesidir. Deney grubunun ön test ve son test değerlerine bakıldığında “Alma, Tepkide Bulunma, Değer Verme, Örgütlenme ve Niteleme” alt maddelerinin tamamında ( $p < 0,050$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yazma Boyutunun değerlerinde en çok ilerleme gösterilen alt madde “Kurgu”, ilerlemenin daha az olduğu alt madde ise “Nedensellik” olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 12’de deney grubunun yazma becerisi rubriğinin boyutlarının alt maddeleri incelenmek istenmiştir. Genel tabloya bakıldığında tüm alt maddelerde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Boyutların alt maddelerinde bakıldığında başlangıç seviye alt maddelerde gelişme daha çok olduğu, daha üst seviye maddelerde gelişmenin daha az olduğu görülmektedir.

### 7.3.7. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Bulguları

Tablo 7.13.: Kontrol Grubu Yazma Becerisi Boyutları Ön Test- Son Teste Ait Bulgular

Kontrol Grubu		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Alımlama Boyutu	Pozitif	3	2,00	6,00	-1,633	,102
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	17				
Apollonca Boyutu	Pozitif	6	3,50	21,00	-2,449	,014
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	14				

<b>Dionysosça Boyutu</b>	Pozitif	0	,00	,00	,000	1,000
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	20				
<b>Yazma Boyutu</b>	Pozitif	5	3,00	15,00	-,577	,564
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	15				

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 13 incelendiğinde kontrol grubunun yazma becerisi rubriği ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesi Wilcoxon Signed Rank testi ile gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubunun yazma becerisi ön test ve son testi toplam puanları incelendiğinde boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı ( $p>0,050$ ) tespit edilmiştir. Kontrol grubu başlangıç ile aynı seviyede yazma etkinliklerini tamamlamıştır. Alıştığı yöntem ile sınıf içinde eğitim gören öğrencilerde altı haftanın sonunda anlamlı bir fark oluşmamıştır. Öğrencinin sınıf içinde etkin olmasının, yeni yöntemlerle merak duygusunu uyandırmanın, öğrenciyi öğrenme sürecine dahil etmenin etkisini göstermektedir. Boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı gibi alt boyutlarda da anlamlı bir fark oluşmamıştır. Alt boyut tablosu oluşturulmamıştır.

#### 7.4. Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisine Ait Bulgular

##### 7.4.1. Deney–Kontrol Grubu Alımlama Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Tablo 7.14.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Alımlama Boyutu Son Teste Ait Bulgular

Deney- Kontrol Grubu Alımlama Boyutu	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Konuşma Becerisi Rubriği Alımlama Boyutu Son test</b>	Deney	20	26,68	533,50	3,374	,001
	Kontrol	20	14,33	286,50		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 14 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi Alımlama boyutu son test toplam puanları arasında deney grubu lehinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Konuşma becerisi rubriğine ait bulguların toplam gelen değerlendirmesi bulgular bölümünün ilk tablosunda verilmiştir. Bu bölümde konuşma becerisinin boyutları ve alt maddelerinin incelemesi yapılacaktır. Deney kontrol grubunun konuşma becerisi son testi

alımlama boyutunda incelediğinde deney grubu lehinde anlamlı bir fark ( $p < 0,050$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7.15.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Alımlama Boyutu Alt Maddeleri Son Teste Ait Bulgular

Deney Kontrol Grubu Alımlama Boyutu Alt Maddeler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Yorum Son test</b>	Deney	20	25,70	514,00	- 3,002	,003
	Kontrol	20	15,30	306,00		
<b>İçselleştirme Son test</b>	Deney	20	25,85	517,00	- 3,145	,002
	Kontrol	20	15,15	303,00		
<b>Dönüştürme Son test</b>	Deney	20	27,48	549,50	- 4,138	,000
	Kontrol	20	13,53	270,50		
<b>Yeniden Üretme Son test</b>	Deney	20	27,60	552,00	- 4,416	,000
	Kontrol	20	13,40	268,00		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 15 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi rubriği Alımlama boyutu alt maddeleri son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Konuşma becerisi rubriğinin alımlama boyutu alt maddeleri incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında tüm maddelerde deney grubu lehine anlamlı bir fark ( $p < 0,050$ ) olduğu tespit edilmiştir. Konuşma becerisinde dikkat çeken nokta alımlama alt boyutunda “Dönüştürme” ve “Yeniden Üretme” alt maddelerinin daha üst düzey bir madde olmasına rağmen oradaki olumlu anlamda ilerleme daha çok görülmüştür.

#### 7.4.2. Deney–Kontrol Grubu Apollonca Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Tablo 7.16.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Apollonca Boyutu Son Teste Ait Bulgular

Deney- Kontrol Grubu Apollonca Boyutu	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Konuşma Becerisi Rubriği Apollonca Boyutu Son test</b>	Deney	20	27,03	540,50	- 3,543	,000
	Kontrol	20	13,98	279,50		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 16 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi Apollonca boyutunda son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p>0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

İki grup arasında Apollonca boyutunda son testler incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark ( $p<0,050$ ) olduğu görülmüştür. Bilişsel öğrenme alanları geleneksel sınıf ortamında çok daha ön planda tutulmaktadır. Bu çalışma ile öğrencilerin rahat oldukları bir ortamda ve oyunun içinde bu becerileri geliştirebileceği belirlenmiştir. Apollonca alt boyutları incelendiğinde aşağıdaki tablo karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 7.17.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Apollonca Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular

Deney Kontrol Grubu Apollonca Boyutu Alt Maddeler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Bilgi Son Test</b>	Deney	20	24,18	483,50	-	<b>,035</b>
	Kontrol	20	16,83	336,50	<b>2,107</b>	
<b>Kavrama Son Test</b>	Deney	20	24,03	480,50	-	<b>0,42</b>
	Kontrol	20	16,98	339,50	<b>2,035</b>	
<b>Uygulama Son Test</b>	Deney	20	25,18	503,50	-	<b>,008</b>
	Kontrol	20	15,83	316,50	<b>2,671</b>	
<b>Analiz Son Test</b>	Deney	20	25,53	510,50	-	<b>,003</b>
	Kontrol	20	15,48	309,50	<b>2,973</b>	
<b>Sentez Son test</b>	Deney	20	27,40	548,00	-	<b>,000</b>
	Kontrol	20	13,60	272,00	<b>4,018</b>	
<b>Değerlendirme Son test</b>	Deney	20	29,03	580,50	-	<b>,000</b>
	Kontrol	20	11,98	239,50	<b>4,999</b>	

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi rubriği Apollonca boyutu alt maddeleri son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Konuşma becerisi rubriğinde Apollonca boyutunun alt maddelerinin son test toplan puanları deney ve kontrol grubu açısından incelendiğinde iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ( $p<0,050$ ) olduğu görülmektedir. Konuşma becerisi incelendiğinde yaratıcı drama yöntemi ile ders yapan öğrencilerin bilişsel düzeyleri gelişirken özellikle üst düzey beceri olan sentez ve değerlendirme alt boyutlarında daha çok ilerleme gösterdikleri dikkat çekmektedir

#### 7.4.3. Deney-Kontrol Grubu Dionysosça Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Tablo 7.18.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Dionysosça Boyutu Son Teste Ait Bulgular

Deney- Kontrol Grubu Dionysosça Boyutu	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Konuşma Becerisi Rubriği Dionysosça Boyutu Son test</b>	Deney	20	26,70	534,00	<b>- 3,367</b>	<b>,001</b>
	Kontrol	20	14,30	286,00		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 18 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi Dionysosça boyutunda son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p>0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi rubriği Dionysosça boyutunun alt maddeleri incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark ( $p<0,050$ ) olduğu görülmektedir. Derslerde öğrenciyi merkez alan, grup çalışmalarının yapıldığı, rol oynama ve doğaçlama gibi sahnelenen tekniklerin kullanılmasının konuşma becerisi üzerinde özellikle de duyuşsal alandaki gelişimde etkili olduğu görülmüştür. Dionysosça boyutunun alt maddeleri incelendiğinde alttaki tablo ile karşılaşmaktayız.

Tablo 7.19.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Dionysosça Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular

Deney Kontrol Grubu Dionysosça Boyutu Alt Maddeler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Alma Son Test</b>	Deney	20	24,70	494,00	<b>- 2,446</b>	<b>,014</b>
	Kontrol	20	16,30	326,00		
<b>Tepkide Bulunma Son Test</b>	Deney	20	26,80	536,00		<b>,000</b>

	Kontrol	20	14,20	284,00	-	3,682	
<b>Değer Verme Son Test</b>	Deney	20	26,23	524,50	-	3,274	,001
	Kontrol	20	14,78	295,50			
<b>Örgütlenme Son Test</b>	Deney	20	26,03	520,50	-	3,200	,001
	Kontrol	20	14,98	299,50			
<b>Niteleme Son test</b>	Deney	20	27,90	558,00	-	4,440	,000
	Kontrol	20	13,10	262,00			

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 19 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi rubriği Dionysosça boyutu alt maddeleri son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi Dionysosça boyutunun alt maddeleri incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark ( $p<0,050$ ) olduğu görülmektedir.

#### 7.4.4. Deney–Kontrol Grubu Konuşma Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Tablo 7.20.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Konuşma Boyutu Son Teste Ait Bulgular

Deney- Kontrol Grubu Konuşma Boyutu	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Konuşma Becerisi Rubriği Konuşma Boyutu Son test</b>	Deney	20	25,70	514,00	-	2,823
	Kontrol	20	15,30	306,00		,005

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 20 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi Konuşma boyutunda son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p>0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi rubriğinde konuşma alt maddeleri son testi incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark ( $p<0,050$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 7.21.: Deney- Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Konuşma Boyutu Alt Maddeler Son Teste Ait Bulgular

Deney Kontrol Grubu Konuşma Boyutu Alt Maddeler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Kurgu Son Test</b>	Deney	20	24,40	488,00	-	<b>,026</b>
	Kontrol	20	16,60	332,00	<b>2,221</b>	
<b>İçerik Son Test</b>	Deney	20	25,15	503,00	-	<b>,008</b>
	Kontrol	20	15,85	317,00	<b>2,655</b>	
<b>Bağlam Son Test</b>	Deney	20	25,55	511,00	-	<b>,004</b>
	Kontrol	20	15,45	309,00	<b>2,883</b>	
<b>Nedensellik Son Test</b>	Deney	20	25,43	508,50	-	<b>,004</b>
	Kontrol	20	15,58	311,50	<b>2,847</b>	
<b>Bağlantılar Son test</b>	Deney	20	24,90	498,00	-	<b>,009</b>
	Kontrol	20	16,10	322,00	<b>2,630</b>	

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 21 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi rubriği Konuşma boyutu alt maddeleri son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi alt maddesi son testleri karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark ( $p<0,050$ ) olduğu görülmektedir. Tüm maddelerde tespit edilen bu anlamlı fark yaratıcı drama yöntemi kullanmanın konuşma becerisi üzerinde olumlu katkı sağladığı bağlamında değerlendirilebilir.

#### 7.4.5. Deney Grubuna Ait Ön Test-Son Test Bulguları

Tablo 7.22.: Deney Grubu Konuşma Becerisi Boyutları Ön Test- Son Teste Ait Bulgular

Deney Grubu		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Alımlama Boyutu</b>	Pozitif	20	10,5	210,00		
	Negatif	0	,00	,00	-3,941	,000
	Eşit	0				
<b>Apollonca Boyutu</b>	Pozitif	20	10,5	210,00	-3,941	,000

	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Pozitif	20	10,5	210,00		
<b>Dionysosça Boyutu</b>	Negatif	0	,00	,00	-3,946	,000
	Eşit	0				
	Pozitif	189	10,00	190,00		
<b>Konuşma Boyutu</b>	Negatif	0	,00	,00	-3,848	,000
	Eşit	1				

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 22 incelendiğinde deney grubunun konuşma becerisi ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesi Wilcoxon Signed Rank testi ile gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunun konuşma rubriği ön test son test puanları incelendiğinde tüm boyutlarda ( $p < 0,050$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Konuşma becerisine ait olan boyutlarda pozitif anlamdaki artış en çok “Konuşma Boyutu”nda gerçekleştiği görülmektedir. Tabloya bakıldığında konuşma becerisi alanlarında pozitif anlamda gelişme gösteren öğrenci sayısı daha fazladır.

#### 7.4.6. Deney Grubu Alt Maddelere Ait Ön Test-Son Test Bulguları

Tablo 7.23.: Deney Grubu Konuşma Becerisi Rubriği Ön Test – Son Teste Ait Bulgular

Deney Grubu -Konuşma Ön Test – Son Test	Alt Maddeler	Pozitif	Negatif	Eşit	Z	P
		Yorum	17	0	3	-3,729
<b>Alımlama Boyutu</b>	İçselleştirme	20	0	0	-4,234	,000
	Dönüştürme	17	0	3	-3,827	,000
	Yeniden üretim	10	0	10	-2,889	,004
	Bilgi	11	3	6	-1,830	,067
<b>Apollonca Boyutu</b>	Kavrama	18	0	2	-4,146	,000
	Uygulama	18	0	2	-4,001	,000
	Analiz	17	0	3	-3,945	,000
	Sentez	12	0	8	-3,357	,001
	Değerlendirme	12	0	8	-3,217	,001

	Alma	11	0	9	-3,317	,001
	Tepkide bulunma	16	0	4	-4,000	,000
<b>Dionysosça Boyutu</b>	Değer verme	18	0	2	-4,243	,000
	Örgütlenme	13	0	7	-3,419	,001
	Niteleme	11	0	9	-3,035	,002
	Hazırlıklı Konuşma	16	0	4	-4,000	,000
	Konuşma Stratejileri	14	0	6	-3,742	,000
<b>Konuşma Boyutu</b>	Beden Dili	12	0	8	-3,464	,001
	Nedensellik	10	0	10	-3,051	,002
	Bağlantılar	9	0	11	-2,887	,004

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 23 incelendiğinde deney grubunun konuşma becerisi alt maddelerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesi Wilcoxon Signed Rank testi ile gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunun konuşma becerisi rubriği boyutlarının alt maddelerinin ön test ve son test puanları incelendiğinde genel toplamda ( $p < 0,050$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Boyutların alt maddelerini ayrı ayrı değerlendirdiğimizde alımlama boyutunda pozitif anlamda en çok ilerleme kaydedilen madde “yorum” dur. Alımlama boyutunda pozitif ilerlemenin en az görüldüğü madde ise “Yeniden Üretim”dir. Apollonca boyutunda en dikkat çekici alt madde olarak karşımıza “Bilgi” çıkmaktadır. Bu alt maddede üç öğrencinin negatif yönde puan alması ve ön test son test puanlarının incelenmesi sonucunda ( $p > 0,050$ ) anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bilişsel düzeyde öğrencilerde her alt maddede pozitif anlamda ( $p < 0,050$ ) anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin yaratıcı drama yöntemiyle yaptığı uygulamalarda kendine olan güvenin artmasıyla beraber öğrendiklerini ifade etme düzeyi de artış göstermiştir. Dionysosça boyutunun alt maddelerinin tamamı incelendiğinde deney grubunun ön test ve son test arasında ( $p < 0,050$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Örgütlenme” ve “Niteleme” basamaklarında ise öğrenci bu değeri artık içselleştirmiş ve kendi değeri haline getirerek savunmuş olması gerekmektedir. Konuşma boyutunun alt maddelerinde deney grubunun ön test son test puan karşılaştırılmalarında ( $p < 0,050$ ) anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Konuşma becerisi alt maddesine baktığımızda pozitif anlamda

anlamli farkın en çok olduğu “Hazırlıklı Konuşma” olduğu görülmektedir. Konuşma rubriğinde dört boyut altında yirmi alt madde bulunmaktadır. Deney grubu ön test son test puanları incelendiğinde sadece dört alt maddede anlamlı bir fark olmadığı, diğer on altı maddede pozitif anlamda bir fark olduğu tespit edilmiştir.

#### 7.4.7. Kontrol Grubuna Ait Ön Test-Son Test Bulguları

Tablo 7.24.: Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Boyutları Ön Test- Son Teste Ait Bulgular

Kontrol Grubu		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Alımlama Boyutu	Pozitif	2	1,5	3,00	-1,342	,180
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	18				
Apollonca Boyutu	Pozitif	4	2,5	10,00	-1,857	,063
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	16				
Dionysosça Boyutu	Pozitif	2	1,5	3,00	-1,414	,157
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	18				
Konuşma Boyutu	Pozitif	0	,00	,00	,000	1,000
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	20				

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 24 incelendiğinde kontrol grubunun konuşma becerisi rubriği ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesi Wilcoxon Signed Rank testi ile gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubunun konuşma rubriği boyutları ön test ve son test puanları incelendiğinde anlamlı bir fark (0,050) olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğrencinin geleneksel sınıf ortamında kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini paylaşma becerisi olan konuşmanın ilerlemediği tespit edilmiştir.

#### 7.5. Dramaya Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Bulgular

Tablo 7.25.: Deney Kontrol Grubu Drama Tutum Ölçeği Ön Test- Son Teste Ait Bulgular

Deney Kontrol Drama Tutum	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Drama Tutum Ön test</b>	Deney	20	21,10	422,00	-,325	,745
	Kontrol	20	19,90	398,00		
<b>Drama Tutum Son test</b>	Deney	20	29,83	596,50	-5,056	,000
	Kontrol	20	11,18	223,50		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 25 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun drama tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı fark ( $p>0,050$ ) olmadığı, son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark ( $p<0,050$ ) olduğu görülmektedir. Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7.26.: Deney Kontrol Grubu Drama Tutum Ölçeği Ön Test- Son Teste Ait Bulgular

Drama tutumu		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Deney Grubu Ön Test Son Test</b>	Pozitif	20	10,5	210,00	-3,922	,000
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	0				
<b>Kontrol Grubu Ön Test Son Test</b>	Pozitif	3	2,00	6,00	-1,732	,083
	Negatif	0				
	Eşit	17				

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 26 incelendiğinde deney grubunun drama tutum ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesi Wilcoxon Signed Rank testi ile gerçekleştirilmiştir.

Drama tutum ölçeği ön test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $p>0,050$ ) tespit edilmiştir. Çalışmanın başında iki gruba da uygulanan ölçeklerde grupların eşitliği görülmüştür. Çalışma tamamlandıktan sonra yapılan son test ölçeğinin puanları incelendiğinde ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0,050$ ). Çalışma ile öğrenciler yaratıcı drama yöntemini tanımış ve bu alana yönelik tutumlarında olumlu anlamda gelişme göstermişlerdir. Çalışma öncesi “Drama nedir” sorusuna öğrencilerin çoğunluğu “tiyatro” ya da

“bilmiyorum” cevabını yazdıkları gözlenmiştir. Çalışma sonunda ise aynı soruya verilen cevaplar “eğlenceli ders”, “renkli bir dünya”, “oyun” kavramlarını kullanmışlardır.

## 7.6. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Bulgular

Tablo 7.27.: Deney Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test- Son Teste Ait Bulgular

Deney Kontrol Türkçe Tutum	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ön test</b>	Deney	20	21,53	430,50	-,555	,583
	Kontrol	20	19,48	389,50		
<b>Türkçe Dersine Yönelik Tutum Son test</b>	Deney	20	30,35	607,00	-5,365	,000
	Kontrol	20	10,65	213,00		

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 27 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı fark ( $p>0,050$ ) olmadığı, son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark ( $p<0,050$ ) olduğu görülmektedir. Farkın neden kaynaklandığının incelenmesinde ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7.28.: Deney Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test- Son Teste Ait Bulgular

Türkçe Dersine Yönelik Tutum		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Deney Grubu Ön Test Son Test</b>	Pozitif	20	10,50	210,00	-3,921	,005
	Negatif	0	,00	,00		
	Eşit	0				
<b>Kontrol Grubu Ön Test Son Test</b>	Pozitif	10	5,5	55,00	-2,816	,005
	Negatif	0				
	Eşit	10				

P değeri 0,050'nin altındaysa anlamlı fark vardır.

Tablo 28 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun da Türkçe dersine yönelik ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Farkın neden kaynaklandığının incelenmesi Wilcoxon Signed Rank testi ile gerçekleştirilmiştir.

Türkçe dersine yönelik yapılan tutum ölçeğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı Tablo 25'te görülmektedir ( $p>0,050$ ). Deney ve kontrol

gruplarına uygulanan son testte ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0,050$ ). Her grubu kendi içinde incelediğimizde deney grubunun tüm katılımcılarında olumlu anlamda bir artış gözlenirken ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark oluşmuştur ( $p<0,050$ ). Kontrol grubunda da on katılımcıda Türkçe dersine yönelik tutumda bir artış görülmüş ve ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur ( $p<0,050$ ). İki grupta da kendi içinde Türkçe dersine yönelik tutumda olumlu anlamda ilerleme kaydedilmiştir. Deney grubundaki yüzde yüz artış yaratıcı drama yöntemi ile yapılan derste tutumu daha çok arttığını göstermektedir.



## 8. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanmanın anlatma becerilerine, Apollonca ve Dionysosça gelişimine ve alımlamaya etkisi araştırılmıştır. Yazma ve konuşma becerileri başarı testi dereceli puanlama anahtarı sonuçlarına göre, drama ve Türkçe dersine yönelik tutumlar ise tutum ölçekleri ile SPSS 26.0 programında incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

### 8.1. Yazma Becerisi Rubriğine Ait Sonuç ve Tartışma

Türkçe eğitiminde yaratıcı drama yöntemi kullanmanın alımlamaya, Apolloncaya, Dionysosçaya ve yazma becerisine etkisini yazma becerisi rubriği üzerinden incelendiğinde tüm boyutlarda deney ve kontrol grubunun arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisindeki puanları artış göstermiştir.

Yazma becerisi alımlama boyutu incelendiğinde tüm alt maddelerde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerini ile yapılan derslerde öğrencinin alımlama, yorumlama düzeylerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Üst düzey bir beceri gerektiren alımlama boyutunda öğrenci edindiği bilgileri yorumlayıp, içselleştirdikten sonra hayatın başka alanlarına transfer edebildiği bilgilere sahip olması gerekirken devamında kendisi de yeni bir düşünce üretmesi beklenir. Anlatma becerilerinden olan yazma becerisi ile öğrencinin bu aşamalarını iç dünyasından çıkarıp yazıya aktarmasıyla gelişmesi takip edilebilmiştir. Alımlama, okuma ve yorumlaya bağlı gibi görünse de öğrencinin ne kadar anladığı ve anladıklarının ne kadarını yazı ile anlatabileceğini belirlemek için çalışmanın bu boyutu oldukça önemlidir. Yazma başarı testinin rubrik ile nesnel bir şekilde değerlendirilmesi ile alımlamanın daha somut bir tespiti yapılmıştır.

Drama ile metinlerle iç ve dış anlam bağlantılarının sıklıkla kullanılması öğrencilerin bu alt maddelerde daha çok ilerlemesini sağladığı düşünülmektedir. Metinleri dönüştürme, başka metinlerle birleştirme, farklarını ve benzerliklerini ortaya koyma ve bunu kendi cümleleri ile yazılı ifade etme çalışmaları yazma becerinin alt boyutu olan alımlama etkisinin içeriğini yansıtmaktadır. Yorum becerisi öğrencilerle yapılan en çok çalışma olduğu varsayılarak daha önceki tecrübeleri ile hareket etmeleri onların bu anlamda önceden de iyi oldukları için bu maddedeki gelişimlerinin daha az olduğu belirlenmiştir. Yazma becerisi öğrencinin düşünce, duygu ve bilgilerini dışa

aktarıırken kendi ile baş başa kalabildiği bir alandır. Bu yönüyle konuşma ile ifade etmekten daha kolay olarak nitelendirilebilir. Drama ile öğrenciler grup etkinliği ile yaparken başarı testinin uygulama aşamasında bireysel yazmaları istenmiştir. Bu sonuç yorumlanacak olursa öğrencilerin grup etkinlikleri içinde aynı zamanda akran öğrenmenin gerçekleştiği ve grup içinde çok etkin olmasa da grup üyelerinden öğrendikleri ile bireysel gelişimini desteklediği görülmektedir. Onarıcıoğlu (2020), yaptığı çalışmasında öğrencilerin metinle aynı durumları önce kendi yaşantısıyla, sonra yakın çevresi ve yeni zamana uygun olan kültürden yararlanarak çağrışım kurabildikleri sonucuna ulaşması da araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Yazma becerisi rubriği alt boyutu olan Apolloncanın alt maddelerinde anlamlı bir fark oluşmuştur. Öğrencilerin etkin rol aldıkları ders işlenişinde bilişsel düzeyin tüm aşamalarında gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Apollonca boyutunun son alt maddesi olan “değerlendirme” deney ve kontrol grubu arasında bir fark oluşmamıştır. Öğrenciler değerlendirme aşamasında var olan değerlendirme kriterlerine göre uygulama yaparken zorlanmamıştır. Bunun yanında kendilerinin kriter oluşturması istenildiğinde zorlandıkları tespit edilmiştir.

Sınıf etkinliklerinde öğrencilerin daha çok söz sahibi olduğu, hareket içinde işlenen derslerde öğrenmenin gerçekleşebildiğini ve kazanımları alabildiğini göstermektedir. Öğrenci yazma becerisi ile yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat etmiş; yazısında geçiş ve bağlantı ifadelerini daha çok kullanarak uzun ve anlamlı cümlelerini arttırmış; yazının içinde bir olay yaratıp onu çözüme kavuşturma yollarını keşfetmiş; yazısına farklı son senaryoları yazarak son olarak kendi yazısını kendi değerlendirmiştir. Yazma becerisinin Apollonca boyutu sonuçları incelendiğinde yapılan etkinliklerin yazma becerisine ait bilgilerde olumlu anlamda bir gelişme söz konusudur. Özcan (2019), araştırmasında yaratıcı drama ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşması yapılan araştırmayı desteklemektedir.

Dionysosça boyutunda toplam puan incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Alt maddelerde yapılan incelemelerde “alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme” basamaklarında yöntemin işe yaradığı söylenirken “niteleme” basamağında anlamlı bir fark oluşmadığı bu aşamada bir gelişme gösterilmediği görülmektedir. Yaratıcı drama yöntemi ile yapılan derslerde Dionysosça açısından gelişimine katkı sağladığı, öğrencinin metin içindeki değerleri içselleştirdiği tespit edilirken bu değeri savunması ve değer kalıcı olması

boyutunda gelişme göstermemesi uygulama zamanının kısa olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Geleneksel ders yönteminde daha çok bilişsel boyut ön plana çıkarken drama yönteminde öğrencinin akranları ile grup olarak etkin görev alması, derse katılırken kendini ait hissetmesi, edilgin durumdan daha etkin bir hale gelmesi onun çevresine karşı daha dikkatli ve duyarlı olmasını sağlamıştır. Toplumsal sorunlara çözümler üretmiş, yazısında değerleri ve o değerlerin karşı görüşlerine dikkat çekmiş, tüm bunları kendi yaşantısıyla birleştirirken değerlerini inşa etmiştir. Duyuşsal alanda en çok öne çıkan yön öğrencinin bilgiyi, değeri, fikri içselleştirmesini sağlamaktır. Sadece değer farkında olması değil bunu kendi dünyasına ait hissetmiştir. Bu yönüyle öğrencinin arkadaşlarıyla inşa ettiği metinlerle beraber duyuşsal gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Duyuşsal alanda yapılan çalışmalarda öğrenciler değerlerin farkına varmış, tespit etmiş, toplumsal sorunlara değinmiş hatta bunları içselleştirip uygun davranışları yazılarında dile getirmişlerdir. Ancak verilen değer niteleme alt maddesinde öğrencinin değeri inşa etmesi, savunması ve bu değeri başkalarına taşıması gibi bir davranışı yazısında yapılmasını istediğinde bu üretimde yeterince ilerleyememiştir. Bu da öğrencinin geçirilen süre içinde üst düzey bir davranışa geçemediğini göstermiştir. Altı haftalık olan çalışma planında öğrenci değeri içselleştirme aşamasına kadar ilerleyebilmiştir. Gömleksiz & Kan (2012), hislerle Dionysos alanının gelişimi arasında anlamlı bir bağ olduğunu bu yüzden de öğrenmenin gerçekleştiği esnada öğrencinin duygularının ve Dionysos açısının birlikte ele alınarak önemsenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yaptığı araştırmada bunun gerçekleşmesi için de öğrencinin öğrenme sırasında kendini rahat hissetmesi, öğrenme alanının içinde varlığını hissetmesi ve öğrenme alanı arasında bir bağ oluşması için bir gayret olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu da bizim çalışmamızda yaratıcı drama yöntemi kullanmanın öğrencinin Dionysosça açısından gelişimine katkı sağlayacağı sonucunu desteklemektedir.

Çalışma sonuçlarına göre yaratıcı drama ile ders etkinliklerinin planlanması öğrencinin yazma becerileri üzerinde de olumlu bir etkisi olmuştur. Tüm alt maddelerinde gösterilen ilerleme ile yazma derslerinin öğrencinin kendini rahat hissettiği, grup etkinlikleri ve serbest ortamda olması öğrencinin; yaratıcılığını, merakını, yazma isteğini olumlu yönde etkilemiştir. Drama yöntemi ile işlenen derslerde öğrencinin yazısında hikâye unsurlarını arasında anlamlı bağ olacak şekilde kurgulayabilmiş, sözcük tekrarlarına düşmeden yazısını tamamlamış, ana fikir ve yardımcı fikirleri metnin

içerisine yerleştirmiş, yazdıklarında neden sonuç bağlantılarını kullanarak anlatımını güçlendirmiş ve günlük hayatla ilişkilendirerek deneyimleri ile yazısını tamamlayabilmiştir. Tüm bu aşamalarda olumlu anlamda ilerleme göstermiştir.

Drama ile anında yaratma sürecince yazı çalışmalarını yaparken öncelikle kurgu aşamalarını öğrenmekte ve yazı planı hazırlanmaktadır. Bu doğrultuda yazıların ana fikri ve yardımcı düşüncelerinin belirlenmesi, öğrencinin yazı çalışmasını yaparken nasıl yol alacağını bir haritasını da oluşturduğu için öğrencilerin bu alt maddede daha çok ilerlediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin gelişmeyi diğer alt maddelere göre daha az gösterdiği “Bağlantılar” bölümünde öğrencinin yazı çalışmasında kendi hayatıyla ya da okuduğu bir kitapla bağlantı kurulması istendiği alt bölümdür. Burada öğrenci günlük hayatta karşılaştığı olayları başka olaylarla birleştirme ya da okuduğu bir kitapla bağlantısını kurmada yeterli olmadığını göstermektedir. Uygulama zamanı daha geniş olsa bu alt madde öğrencinin kendi yaşam tecrübesini dahil etmesi yönüyle öğrencinin hayatıyla doğrudan bağlantılıdır. Öğrenci kendi tecrübelerini arttırmalı, bunları düşünce süzgecinden geçirip hafızasında saklamalı daha sonra karşılaştığı metinlerde bu bilgileri kullanmalıdır. Bu alt madde drama ile anlamlı farkı yine oluşturmuştur ancak diğer alt maddelere göre daha az gelişme göstermesi bu nedenlerle açıklanmaktadır. Deney grubunun yazma becerisi ve alt maddeleri sonuçları incelediğinde yaratıcı drama dersi ile yapılan etkinliklerde öğrenciler yazma becerilerini geliştirirken aynı zamanda hem duyuşsal hem bilişsel gelişimlerini hem de anlamaya yönelik becerilerin geliştiği tabloda görülmektedir. Tüm alt boyutlarda görülen gelişmede en çok artış görülen boyut yazma becerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin kendilerini daha özgür hissettikleri bir yerde ve alanda yapılan dersin metni yorumlama ve yeniden inşa etme boyutunda etkili olduğunu söylenebilmektedir. Kaya Güler (2008)’in yaptığı araştırmada öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi kullanarak okuduklarını anlama ve anladıklarını yazı ile ifade etme becerilerinin geliştiğine dair bir sonuca ulaşması bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Aynı zamanda İsbir Abrekoğlu (2019), “yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi” çalışmasında yaratıcı drama yönteminin öğrencinin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutumuna güçlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da yapılan çalışmayı desteklemektedir.

## 8.2. Konuşma Becerisi Rubriğine Ait Sonuç ve Tartışma

Konuşma becerisi alımlama boyutu olarak değerlendirdiğimizde tüm alt boyutlarda deney grubundaki öğrencilerin gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Yaratıcı drama süreci sonunda öğrencilerin alma düzeyleri geliştiği gibi bunu konuşma becerisi ile ifade ederek anlatma becerileri de gelişmiştir. Alımlama ile öğrenci hikâyenin boşluklarını doldurup hikâyeyi devam ettirme, beklenti ufkunu geliştirme gibi yönlerinin yaratıcı drama etkinliklerinde kullanılması ve oyunun içinde iş birliği ile sürdürülmesi öğrencideki alma ve yaratma düzeyini etkilemiştir. Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin alma düzeylerini etkilemiş ve üst düzey kazanımların elde edilmesini sağlamıştır. Oyunun içinde var olan öğrenci oynarken öğrenme, anlama, yaratma gibi süreçleri de beraberinde daha istekli bir şekilde kazanmıştır.

Konuşmasında iç ve dış bağlantıları kullanabilen öğrenciler, kendi düşüncelerini ekleyerek hikâyenin ana fikri ile kendi yaşamının içinde bunlara nerelerde karşılaşacağı ile ilgili çıkarımlarda bulunmuştur. Alımlama boyutunda öğrencinin hikâyeyi yorumlaması, içselleştirmesi ve kendi hayatı ile ilişkilendirerek anlatması alımlamanın ilerlediğini gösterdiği gibi öğrencinin anlamını geliştirerek kendini ifade etme yeteneğini de ilerlettiği söylenebilmektedir. Çimen (2020)'e göre de alımlama estetiğinin yoruma açık oluşu, metnin boşluklarının okur tarafından doldurulduğu görüşü öğrencilerin yorum, yaratıcılık ve tahmin becerilerin gibi üst düzey beceriler açısından gelişmesini ve bu becerilere ilişkin kazanımların gerçekleştirilmesini sağlar.

Apollonca boyutu incelendiğinde yaratıcı drama yöntemi ile öğrencinin etkin rol alması ile konuşma becerisi gelişirken bunun yanında bilişsel alanda da anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Konuşma becerisi rubriğinde gösterilen gelişme ile sınıfta farklı yöntemler kullanmanın öğrencinin merakını arttırdığı ve ilgi ile katılmasını sağlamıştır. Öğrencinin ilgisi ile derse katılımının artması becerilerin gelişmesini de desteklemiştir. Öğrenciler hikâye sonunu değiştirme, hikâye yaratma, metin dışı anlam ilişkilerini kurarak başka benzer hikayeleri konuşmasına dahil ettiği ve bu sayede de üst düzey becerilerin geliştiği söylenebilir. “Kavrama” alt maddesine bakıldığında buradaki gelişme diğer maddelerden daha az olduğu görülmektedir. Burada öğrencilerin hikâyeyi kendi cümleleriyle ifade etmeleri istenmişse de öğrenciler hikâyede yer alan cümlelerle anlatmaya yönelmiştir. Yeniden inşa etme boyutunda daha başarılı olan öğrenciler var olanı anlatmakta etkilenerik hikâyeyi olduğu gibi anlatmışlardır. Buradaki daha az olan ilerlemenin sebebi alışagelmış sınıf kitabı etkinliklerindeki metinlerle ilgili soruların alt

düzy sorular olması ve öğrencilerin bu metinleri özetlediklerinde aynı tepki ile cevap vermiş oldukları varsayılmıştır. Apollonca boyutunda her maddede anlamlı fark oluşması özellikle üst düzey becerilere katkısının olduğunu göstermektedir.

Dionysosça boyutunda deney ve kontrol gruplarının son testleri incelendiğinde yaratıcı drama yöntemi ile yapılan Türkçe dersinde deney grubu lehine bir fark oluştuğu tespit edilmiştir. Alışıl gelmiş sınıf ortamının dışında etkileşim halinde işlenen ders planında öğrencilerin kazanımlarını edinmesi çok daha etkili ve hızlı olmuştur. Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemi kullanmanın konuşma becerisi üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Konuşma becerisi rubriği son testi toplam puanı deney ve kontrol gruplarının arasında incelendiğinde deney konuşma becerisi alanında etkili olduğu ortaya konmuştur. Öğrencinin bir değeri kazanması, uygulaması benimsemesi, savunması ve bu değeri devam ettirmesi duyuşsal alanın önemli yapılarındandır. Öğrencide değer kazandırma özellikle son dönemde oldukça ön plana çıkmıştır. Yaşayarak öğrenme ile içselleşecek olan duyuşsal alanda öğrenci etken bir rol ile sınıfta bulunması ile mümkün olacaktır. Roger (1965) da etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için özellikle başkalarına duyulan saygı, yaşamın içinde olma hakikatinin bir grup ile yapılan çalışmalarda daha mümkün olacağını dile getirmiştir. Ayrıca Thayer (1976), Dionysos açısında gelişen öğrencinin beraberinde bireysel algısının ve öğrenme kolaylığının üzerinde etkili olacağını söylemiştir. Ait hisseden, empati yapabilen, etkin rol alan öğrencilerde önce duyuşsal gelişim beraberinde diğer gelişimleri de getirmektedir.

Konuşma becerisi boyutunda yapılan incelemede deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Derslerde öğrenciyi merkez alan, grup çalışmalarının yapıldığı, rol oynama ve doğaçlama gibi sahnelenen tekniklerin kullanılmasının konuşma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler yaratıcı drama ile yapılan etkinliklerde özellikle rol alma, anında hikâye yaratma ve oynama gibi çalışmaları toplulukla beraber hareket ederek sergiledikleri için konuşma becerisi hep ön planda tutulmuştur. Bir toplulukla beraber olma ve güvende hissetme ile kendini ifade ederken daha rahat olduğu belirlenmiştir. Konuşma boyutunun alt maddeleri incelendiğinde aşağıdaki tablo karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı drama ile yapılan derslerde öğrenciler etkinliklerde rol alması, grup çalışması ile ürünler sergilemesinin bireysel konuşma becerisine de katkı sağladığı söylenebilir. Uysal (2014) da yaptığı çalışmada yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının konuşma becerisini geliştirdiği

sonucuna ulaşmıştır. Sonucu bu araştırma ile örtüşmüştür. Yaratıcı drama yöntemi kullanmak grup içinde yapılan etkinlikle bireyin kendini bir yere ait hissetmesini sağlamaktadır, uygulanan oyunlarla da kendini daha rahat ve özgür hisseden öğrenciler yalnız olmadığını düşündüğünde kendini daha rahat ifade edebilmekte dolayısıyla konuşma becerisinde olumlu yönde daha etkili bir dil edimi gerçekleştirmektedir. Ross ve Roe (1975), yaptıkları araştırmada öğrencilerin öykülerdeki karakterle bütünleştiklerinde, öğrencilerin canlandırma esnasında girdikleri rollerde kahramanı içselleştirdiklerinden ve öykünün devamını getirmeleri gerektiğinden dolayı akıcı konuşmayı geliştirdikleri ve bu uygulamaya yaparken de çekingenliklerini yavaşça üzerlerinden attıklarını tespit etmiştir. Ross ve Roe (1975) yaptığı çalışma ile araştırmanın ulaştığı sonuçları desteklemektedir. Derslerde öğrenciyi merkez alan, grup çalışmalarının yapıldığı, rol oynama ve doğaçlama gibi sahnelenen tekniklerin kullanılmasının konuşma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Konuşma stratejilerini ve beden dilini etkili bir şekilde kullanmaları da bu teknikleri ile sağlanmıştır. Çalışma boyunca konuşma alanında yapılan etkinliklerde özellikle alımlama ile bağlantılı çalışmalara dikkat edilmiştir. Konuşma becerisi öğrencinin iç dünyasını dışa yansıtmanın ve kendini oluşturmanın da bir anahtarıdır.

Yazma ve konuşma becerisi rubriği toplam puanları karşılaştırıldığında bu iki beceriden konuşma becerisindeki gelişimin yazma becerisinden daha olduğu görülmektedir. Burada öğrencinin yaratıcı drama ile sınıf içinde etkin olması ve geleneksel sınıf ortamında öğrencinin konuşma becerisinin gelişmesi sunulan ortamın, ayrılan zamanın beceriyi geliştirmek için yeterli olmamasından kaynaklanmaktadır. Dramda lider öğrencilere etkinliği anlatır, yönergeleri verir ve öğrencilere bu etkinlik için zaman vererek onların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine liderlik eder. Bu da öğrenciye güveni hissettirir ve rol alma çalışmalarıyla da beraber konuşma becerisinin geliştirir.

### **8.3. Dramaya Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Sonuç ve Tartışma**

Deney ve kontrol gruplarının son testleri karşılaştırıldığında yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumun deney grubu lehinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özcan (2019), öğrencilerde derste uygulanan etkinliklere yönelik tutumlarının başarıları ile doğrudan bir ilişkisi olduğunu ve yaratıcı drama yönteminin Türkçe derslerine dahil edilmesiyle başarıya etkisinin olacağını vurgulamıştır. Deney

grubu öğrencileri yaratıcı drama etkinliklerinin sonunda çalışmaların devam etmesini istemeleri ve bunu dile getirmeleri drama yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Yaratıcı drama yöntemine yönelik olumlu tutum Türkçe derslerine dahil edilmesiyle Türkçe dersine yönelik tutumu destekleyeceği düşünülmektedir. Maden (2010), öğrencilerin yaşayarak etkin bir rol alarak yaratıcı drama ile işlenen derslerde kendini çok daha özgür hissetmesi, bilgiyi yaşamıyla bağlantılı bir şekilde alması, bütün bunları da oyun içinde eğlenerek uygulaması yaratıcı drama yönteminin hem sevildiğini hem de yüksek seviyede tutum geliştirdiğini dile getirmiştir. Oyunun doğal akışı içinde yazan, üreten, uygulayan, değerlendiren bireyler olarak var olmaları dramının öğrenciler tarafından beğenildiği ve olumlu tutuma yönlendirdiği söylenebilmektedir.

#### **8.4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Sonuç ve Tartışma**

Deney ve kontrol grubu tutum ölçeği son test toplam puanları incelendiğinde Türkçe dersine yönelik tutumuna deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu ön test son test puanları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin tamamında olumlu anlamda bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları incelendiğinde de yine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında iki grup da olumlu bir tutum geliştirmiştir. Dikkat çeken anlamlı fark ise deney grubundaki öğrencilerin tamamı olumlu tutum geliştirirken kontrol grubundaki öğrencilerin bir kısmı olumlu tutum gelişmiştir. Derslerin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi öğrencilerin dinamik bir süreçte, kendilerini daha rahat hissettikleri ortamda, yaratıcı ve üretici bir konumda etken bir şekilde yapılması öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini de sağlamıştır. Dönmez ve Akar Vural (2014)'ın yaptıkları çalışmalarda, Türkçe öğretmenlerinin derse katılımı ve ilgiyi arttırmak için yaptıkları çalışmalarını sorulduğunda öğrencilerin sınıf içinde daha etkin olduğu drama ve münazara gibi faaliyetler düzenlendiğinde öğrencilerin keyifli bir şekilde derse katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

#### **8.5. Öneriler**

Yapılan araştırmada Türkçe öğretimi yaratıcı drama yöntemi kullanmanın anlatma becerilerine, Apollonca ile Dionysosça açısından gelişimine ve alımlamaya etkisi araştırılmış ve yaratıcı drama yöntemi kullanmanın bu alanlarda gelişime katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada drama yöntemine ve Türkçe dersine yönelik

tutumlarının olumlu anlamda geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara ve öğretmenlere bu sonuçlar ışığında bazı öneriler sunulabilir.

- Öğrenme sürecini daha keyifli hale getirmek ve öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgisini arttırmak için yaratıcı drama yöntemi kullanılabilir.
- Apollonca ile Dionysosça açısından gelişimleri incelemek için farklı yöntem, teknik ve ölçme araçları kullanılabilir. Bilişsel alanla beraber duyuşsal alanın da dikkate alınarak hazırlandığı bir ders etkinliği öğrencinin tutumunu olumlu anlamda etkileyebilir ve tutumu olumlu olan öğrencilerin ders başarı da artabilir.
- Alımlama kavramı, dil felsefesi ve dil bilimi temelinde, Türkçenin tüm kazanım alanlarıyla ilişkilendirilebilir ve çalışılabilir. Öğrencilerde yorumlama ufkunu belirlemek ve genişletmek, okumaya estetik bir zevk kazandırmak için kuramın Türkçe öğretiminde uygulanması sağlanabilir.
- Alımlamanın Türkçe öğretiminde uygulanması ile ilgili akademik çalışmalar genişletilebilir.
- Dil bilim felsefesi ile Türkçe öğretimi alanında farklı çalışmalar yapılabilir.
- Alımlama kavramı temel becerilerin hepsi ya da tek halinde farklı yaş grubu ya da özellikteki öğrenci grubu ile çalışılabilir.
- Okuma kavramını nicel bir imge olmaktan çıkarıp anlama nitelik kazandıracak çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2010). Türk eğitim sisteminde yaratıcı drama öğretmeni yetiştirme sorunsalı., Ö. Adıgüzel. (Editör). *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Akalın, N. (2021). *Yaratıcı drama eğitim programının çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir, A. (2022). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanmanın 4. Sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, I. Cilt, Ankara: TDK Yayını.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2007). Türkçe öğretim programı: Yenilikler ve sorunlar. *İlköğretmen Dergisi*, 61.
- Altunay, S. (2023). *Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi ile sorumluluk, saygınlık, çalışkanlık, duyarlılık ve dayanışma değerlerinin öğrencilere kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sinop Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sinop.
- Atmaca Demir, B. (2022). *Bulmaca filmsel anlatı biçimlerinin seyirciler tarafından alımlanması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe Öğretiminde Tematik Yaratıcı Drama (Etkinlik ve Uygulamaları)*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Bağ, L. (2021). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Derslerinde Yaratıcı Drama Kullanma Durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Bahar, M. A. (2010). *Türkçe Öğretiminde Şiir*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Barın, M. (1997). *Dinleme konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk üniversitesi İngiliz dili bölümlerinde uygulandığı*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bozkaya, A. B. (2020). *Exploring the use of negotiation skills through creative drama for young learners: A case study*. Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- Coşkun, H. (2014). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Amaca Uygun Metin Yazma Becerilerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çimen, L. (2020). *Türkçe Eğitimine Alımlama Estetiği Açısından Yaklaşmak*. 9. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Ankara.
- Çokçalışkan, H. (2023). *İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin kavram öğrenme başarılarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Çöklü Özkan, E. (2018). *Türkçe dersinde yaratıcı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Davis, J. H. & Behm T. (1978). *Selected Definitions of Creative Drama Childrens*. Theatre Review, Sayı: XXVI.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2003). *Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. PegemA Yayıncılık (5. Baskı), Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğaner, S. K. (2023). *Sinematerapi bağlamında göç psikolojisi ve seyirci deneyimleri*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Dovan, B. G. (2021). *Sosyal medya platformlarından Youtube'un Türk sinemasına etkisi: Youtuberların rol aldığı filmlerin izleyici tarafından alımlanması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez, B., & Vural, R. A. (2014). *6. Sınıf Türkçe Öğretim Programının ve Sınıf-içi Uygulamaların Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Çevresi Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 35-56.
- Duman, Ş. (2023). *Yaratıcı drama etkinliklerinin okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık ve sosyal becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Eco, U. (1991). *Alımlama Göstergelimi (Çev: Sema Rifat)*. İstanbul: Düzlem Yayıncılık.
- Eco, U. (1921). *Yorum ve Aşırı Yorum (Çev: Kemal Atakay)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eco, U. (2021). *Açık Yapıt (Çev: Tolga Esmer)*. İstanbul: Can Yayınları.
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat Kuramı: Giriş (Çev: Tuncay Birkan)*. İstanbul: Ayrıntı.
- Eğitmen, A. (2010). *Yaratıcı dramının bir ögesi: lider (Edit. Ömer Adıgüzel), Yaratıcı Drama 1999-2002 Yazılar*. Naturel Yayınları. Ankara.
- Ergin, M. (2003). *Türk Dil Bilgisi*. BayrakYay. İstanbul.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oak: Sage publications.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and Method. 2 11d rev. ed. Joel C. Weinsheimer and Donald G. Marshall*. New York: Crossroad.
- Göktürk, A. (1989). *Sözün Ötesi. Yazılar*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2017). *Bitişik Eğik ve Dik Temel Yazı Savaşları*. The Journal of Limitless Education and Research, 2(3), 1-20. <https://doi.org/10.29250/sead.349627>.
- Gürkan, C. G. (2022). Netflix orijinal içeriklerinde görsel efekt kullanımının izleyici alımlamasına etkisi: Hakan: Muhafız (The protector) ve The Witcher örneği. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Harrison, L. (1999). *Drama Curriculum Bank Key Stage Scottish Levels*. U.K.: Scholastic Ltd.
- Holub, R. C. (1984). *Reception Theory: A Critical Introduction*. London and New York: Methuen.
- İşbir Arbekoğlu, B. (2019). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Kadıoğlu, H. (2007). *Projeye dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin görsel sunu uygulamalarına ve sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kanatlı, F. & Cekici, Y. E. (2018). *Okuma Eğitimi Alanındaki Kuramsal Kitaplarda Okumanın Kavram Alanına Yönelik Eleştirel Bir Değerlendirme*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 303-316.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kavalcı, T. (2017). *Üç Önemli Kuramcı Üzerinden Alımlama Estetiğinin İncelenmesi ve Bir Uygulama*. Söylem Filoloji Dergisi, 2(1), 52-74.
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kendir, S. (2022). *Türk edebiyatında alımlama estetiği ve Akşit Göktürk'ün inceleme ve deneme yazıları*. Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kesici, S. (2021). *Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Koç, K. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramayla dramatisasyonun karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Konaklı, H. N. (2022). *Yüzdeler konusunu yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısı, tutum ve inançlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Kristiansen, A. (2011). *“Planning Process Drama-Can Drama and Learning Styles improve Education?”* Ed. Stephen Carney. <http://rudar.ruc.dk/handle/1800/6474>, Erişim Tarihi: 10/12/2014.

- Kurudayıoğlu, M. & Özdem, A. (2015) *Türkçe Öğretiminde Drama*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(4), 26-40.
- Laurin, S. (2010). *The Effect Of Story Drama On Children's Writing Skills*. Concordia University. Canada. Retrieved April, 8, 2008. from www.proquest.com
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi (Sevgi teması örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Moran, B. (2014). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri (25 b.)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Muzaffer, N. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde drama tekniğinin kullanımı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Nalçacı, İ. Ö. (2021). *Fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik bir eylem çalışması*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi
- Nietzsche, F. (2005). *Tragedyanın Doğuşu. (Çev. Mustafa Tüzel)*. İstanbul: İthaki
- Nietzsche, F. (2005). *Yunan Tragedyası Üzerine İki Konferans. (Çev. Mahmure Kahraman)*. İstanbul: Say.
- Nixon, J. (1987) *Teaching Drama A Teaching Skills Workbook (Focus on Education)*, London: Macmillan Education Ltd.
- Okçu İnel, Ö. (2023). *Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve etkinliklerin dört temel dil becerisine etkisi: bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Okvuran, A. (1995). *Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, C. 27; Sayı: 1, Ankara.
- Onarıcıoğlu, A. S. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Öyküleyici Metinlere İlişkin Tepkilerinin Alımlama Estetiği Kuramı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Oruç, K. (2013). *Drama ve okul tiyatrosu*. İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.
- Önalın, N. H. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin "enerji dönüşümleri ve çevre bilinci" ünitesinin akademik başarı ve fene karşı tutumlarına yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömer Adıgüzel (Editör). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar. İnci San'a Armağan*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Özbek, Y. (2005). *Post-modernizm ve Alımlama Estetiği (1 b.)*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, N. (1998). *Fonetik Türk Alfabesi Türkçe İlkokuma-Yazma ve Gestalt Kuramı Üzerine Düşünceler*. Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri. AÜ Tömer Gaziantep Şubesi.
- Özyürek, A. (2021). *Çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama uygulamalarının empati becerisini geliştirmesine etkisinin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Pehlivan, D. (2023). *Postmodern alımlama estetiği: Jose Saramago'nun 'Kabil' adlı romanı*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Rifat, M. (2007). *Homo Semioticus ve Genel Göstergibilim Sorunları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rifat, M. (2020). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergibilimin Kuramları. II*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ross, E. P., & Roe, B. D. (1975). *Creative Drama for Building Proficiency in Reading*.
- Samsa, F. (2020). *Türkiye'de yaratıcı drama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri* Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- San, İ. (1991). *Yaratıcı dramanın Eğitsel Boyutları. Ömer Adıgüzel (Editör). Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar. İnci San'a armağan*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (1991). *Eğitim Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama*. Eğitimde Nitelik Geliştirme Yeni Arayışlar I. Sempozyumu, Ankara: Kültür Koleji Yay., s: 261266.
- San, İ. (1991). *Yaratıcı Drama Eğitsel Boyutları. I. Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı, İzmir, s.558564*.
- San, İ. (1995). *Sanatta Yaratıcılık Oyun Drama*. Yaratıcılık ve Eğitim Semineri. Ankara: TED Yayınları. s.71-103.
- Saraç, G. (2007). *Çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Söğütlüer, T. (2022). *Z kuşağı Netflix yerel içeriklerini alımlama biçimleri*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sönmez, H. (2018). *Bilişsel ve Üstbilişsel/Duyuşsal Alana Göre Hazırlanan Etkinlik Temelli Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Şentürk, A. (2020). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisinin incelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Tataroğlu, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarının konuşma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TDK Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>

Thayer, L. (Ed.), (1976). *50 Strategies for Experiential Learning: Book One*. San Diego, CA: University Associates.

Thiselton, A. C. (2006). *On Hermeneutics: The Collected Works and News Essays of Anthony Thiselton*. Hampshire, UK: Ashgate Publishing.

Topçuğlu Ünal, F. & Köse, M. (2014). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 233-249.

Tyler, W. R. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ustaoglu, T. (2022). Sekizinci sınıf matematik dersi EBOB-EKOK konusunun yaratıcı drama ile öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uysal, B. (2014). *Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üstündağ, T. (1995). *Temel Eğitimde Drama*. Eğitim ve Bilim Dergisi, C:19, s:19 35-43.

Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Pegem Akademi.

Vardar, B. (2007). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları

Yalçın, A. & Aytaş, G. (2002). *Tiyatro ve Canlandırma: Sahneleme Bilgileri*. Ankara: Akçağ Yayınevi.

Yazgan, Z. (2022). *Felsefe dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yıldırım, G. (2023). *Yaratıcı yazma becerisinin kazandırılmasında yaratıcı drama kullanımı*. Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

Yılmaz, E. (2023). Aile değerlerinin izlerkitle tarafından alımlanması: Sadakatsiz dizisi örneğinde Kırşehirli izleyicilerin aileye bakışı. Doktora Tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüceer, H. (2022). *Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinleriyle yaratıcı drama uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Yüksel, G. (2004). *Anlatımbilim kuramı yoluyla eleştirel öykü okuma becerisinin geliştirilmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

## EKLER

### DERS PLANLARI

<b>YARATICI DRAMA TÜRKÇE DERS PLANI 1</b>	
<b>SÜRE</b>	40+40
<b>SINIF</b>	5. SINIF
<b>ARAÇ GEREÇ</b>	Kâğıt, kalem
<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>T.5.2. KONUŞMA</b> T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p><b>T.5.4. YAZMA</b> T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar. T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir. T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p><b>Anlama</b> T.5.3.17. Metni yorumlar. T.5.3.13. Okuduklarını özetler. T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir. T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar.</p>
<b>ISINMA ETKİNLİKLERİ</b>	<p><b>1.ETKİNLİK (İSİM VE...):</b> Öğrencilerin daire şeklinde yer alması istenir. Her öğrencinin kendi isminin baş harfi ile kendini anlatan bir sözcük bulması istenir. Bulmakta zorlanan katılımcılara yardım edildikten sonra isim ve... etkinliği başlatılır. İlk önce lider kendi sözcüğünü ve ismini söyler. Liderin sağındaki kişi önce lideri daha sonra kendini</p>

	<p>söyler. Devamındaki kişi önce lider sonra arkadaşı sonra kendini söyler ve tüm katılımcılar söyleyene kadar etkinlik devam eder. En son lider tüm katılımcıların sözcüklerini ve isimlerini söyleyerek bu etkinliğe bir son verir.</p> <p><b>2. ETKİNLİK (KURT-KUZU):</b> Katılımcıların daire içine sırtını dönmeleri ve gözlerini kapamaları istenir. Lider bazı öğrencilerin sırtına hafif dokunur. Dokunduğu kişiler kurt diğerlerine ise kuzu olacağı söylenir. Herkes gözünü açınca katılımcıların ikiye eşleşmesi istenir ve kurt mu, kuzu mu oldukları sorulur. İki kurt elenir, iki kuzu kazanır, bir kurt bir kuzu işe kuzu elenir. Kalan katılımcılarla etkinlik devam eder.</p>
<p><b>ESAS ÇALIŞMA</b></p>	<p><b>3. ETKİNLİK (ALTI KELİMELİK ÖYKÜ):</b> Her öğrenciye bir kâğıt dağıtılır ve altı kelime bir öykü yazması istenir. Örnek birkaç cümle verilir. Cümlelerin hikâyesinin can alıcı noktası olması önce ve sonrasını hayal etmeleri istenir. Öğrenciler cümlelerini tamamlayınca kâğıtlar toplanır ve karışık bir şekilde sınıfa tekrar dağıtılır. Bu defa öğrencilerden arkadaşlarının cümlesinin hikayesini yazmaları istenir. Hikayeler tamamlandıkça isteyen katılımcılardan başlanarak hikayeler okunur. İlk cümleyi yazan kişi ile arasındaki farklılıklar ve aynı olan noktalarla ilgili düşünceler paylaşılır.</p>
<p><b>DEĞERLENDİRME</b></p>	<p><b>4. ETKİNLİK (...ÇÜNKÜ...):</b> Katılımcılara ders sonunda duygu ve düşüncelerini paylaşacağı kâğıtlar dağıtılır, süreç değerlendirmesi yapılır.</p> <p><b>Mutluyum çünkü...</b>  <b>Heyecanlıyım çünkü...</b>  <b>Meraklıyım çünkü...</b>  <b>Üzgünüm çünkü...</b>  <b>Pişmanım çünkü...</b>  <b>İstekliyim çünkü....</b></p>

<b>YARATICI DRAMA TÜRKÇE DERS PLANI 2</b>	
<b>SÜRE</b>	40+40
<b>SINIF</b>	5. SINIF
<b>ARAÇ GEREÇ</b>	Kâğıt, kalem
<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>T.5.2. KONUŞMA</b>  T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.  T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.  T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p><b>T.5.4. YAZMA</b>  T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar.  T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular. Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.  T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir.  T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.  T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.  Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.</p> <p><b>Anlama</b>  T.5.3.17. Metni yorumlar.  a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.  b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.</p>

	<p>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</p> <p>T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.</p> <p>T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar.</p>
<p><b>ISINMA ETKİNLİKLERİ</b></p>	<p><b>1.ETKİNLİK (SEVGİ DOLU SIRTLAR):</b> Öğrencilerin daire şeklinde yer alması istenir. Yapılacak çalışma ile ilgili öğrencilere bilgi verilir. Her öğrencinin sırtına bir not kâğıdı yapıştırılır ve arkadaşının olumlu özelliklerinin yazılması istenir. Müzik açılır ve öğrenciler birbirleriyle ilgili düşüncelerini sırtlarındaki kağıtlara yazarlar. Etkinlik belli bir süre devam ettikten sonra tüm öğrencilerden sırtlarındaki kağıtları alıp okuması istenir. İsteyen öğrencilerin kendi ile ilgili yazılan bilgileri paylaşması istenir. Lider tarafından olumlu özellikler vurgulanır. Sonunda lider tüm katılımcıların olumlu yanlarıyla ilgili düşüncelerini paylaşır ve bu etkinliğe bir son verir.</p> <p><b>2. ETKİNLİK (LİDER KİM?):</b> Katılımcıların daire olmaları istenir. İçlerinden bir kişi ebe olacaktır ve sınıftan dışarı çıkacaktır. Ebe dışarı çıktıktan sonra grup üyelerinden biri lider seçilecek ve o hangi hareketi yaparsa (ayaklarını yere vurma, alkışlama, dönme... gibi) herkes aynı hareketi yapacaktır. Ebe grup içindeki lideri bulmaya çalışacak lider de kendini yakalatmamaya çalışacaktır. Lider yakalanırsa ebe olarak o dışarı çıkacaktır. 3. Turda dışarı çıkan ebeyi lider olarak belirleyip içeri giren ebe hangi hareketi yaparsa herkes onu yapacaktır etkinlik bu seçikle son bulacaktır.</p>
<p><b>ESAS ÇALIŞMA</b></p>	<p><b>3. ETKİNLİK (DİNLEDİĞİN ÖYKÜYÜ SEN TAMAMLA):</b> Her öğrenciye bir kâğıt dağıtılır ve bir hikâyeye dinleyecekleri söylenir. Hikâyeyi dikkatle dinlemeleri istenir. Hikâyeye 2 yerde bölünür ve öğrencilerden devamı yazması istenir. Öğrenciler yazsını tamamlayınca hikâyenin devamı dinletilir. İkinci durak noktasında tekrar durdurulur ve devamının öğrencilerin yazması istenir. Son</p>

	<p>aşamada hikâyenin kalan kısmı da dinlenilir. Öğrencilerin yazdıkları hikayeleri paylaşmaları istenir. Aralarındaki oluşan farklarla ilgili görüşler alınır. Devamında hikâye baştan sona dinlenir. Öğrencilerden hikâyede geçen anahtar kelimeleri tespit etmeleri ve bir yere not etmeleri istenir. Belirlenen anahtar kelimeler toplanır ve ortak beş anahtar kelime belirlenir. Beş grup oluşturulur her gruba bir anahtar kelime verilir bu konu ile ilgili küçük bir canlandırma hazırlamaları istenir. Yeterli süre verildikten sonra canlandırmalar izlenir. Her gruba teşekkür edilir ve etkinlik tamamlanır.</p>
<p style="text-align: center;"><b>DEĞERLENDİRME</b></p>	<p><b>4. ETKİNLİK (SOKAK RÖPORTAJLARI)</b> Katılımcılara aşağıdaki soruların yer aldığı kağıtlar dağıtılır ve birbirlerine sorular sorarak röportaj yapmaları istenir. Röportaj kuralları ve girişte tanıma ile ilgili soruların yer alacağı söylenir. Örnek bir çalışma yapılır ve öğrencilerin süreç değerlendirmesi yapılması için gerekli süre verilir. Verilen cevaplar sınıfla paylaşılır. Bu şekilde süreç değerlendirmesi yapılır.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Metinde geçen evcilleştirmek ne demek?</b></li> <li>• <b>Küçük prens neden devamlı aynı sormaktadır?</b></li> <li>• <b>Siz merak ettiğiniz bir konu olduğunda nasıl araştırma yaparsınız?</b></li> <li>• <b>Sizin hayatınızda önemli yere sahip kişiler kimler ve neden sizin önemli?</b></li> <li>• <b>Canlandırma hazırlığı ve sunum aşamasında hissettiklerini benimle paylaşır mısın?</b></li> <li>• <b>Hikâye sonları senin düşündüğün gibi tamamlandı mı?</b></li> <li>• <b>Bugün yapılan çalışmanın sana katkısı nedir?</b></li> </ul>

İşte tilki o zaman ortaya çıktı.

"Günaydın," dedi küçük prens.

"Günaydın," dedi küçük prens nazikçe, ama kimseyi görememişti.

"Burdayım," dedi tilki. "Elma ağacının altında."

"Kimsiniz" dedi küçük prens. Sonra da, "Çok güzel görünüyorsunuz," diye ekledi.

"Tilkiyim ben," dedi tilki.

"Benimle oynar mısın?" dedi küçük prens. "Çok mutsuzum."

"Hayır," dedi tilki. "Oynayamam; evcil değilim ben."

"Öyle mi? Bağışla beni," dedi küçük prens. Ama bir süre düşündükten sonra, "Evcil ne demek?" diye sordu.  
"Sen buralı değilsin," dedi tilki. "Ne arıyorsun buralarda?"  
"İnsanları arıyorum," dedi küçük prens. "Evcil ne demek?" (1)



"İnsanları mı arıyorsun? Silahları var ve avlıyorlar. Çok can sıkıcı. Ayrıca tavuk yetiştiriyorlar. Tek konuları bunlar. Tavuk mu arıyorsun?"  
"Hayır," dedi küçük prens. "Arkadaş arıyorum. Evcil ne demek?"  
"Genellikle ihmal edilen bir iş," dedi tilki. "Bağlar kurmak anlamına geliyor."

"Bağlar kurmak mı?"

Tilki, "Yani," dedi, "örneğin sen benim için hâlâ yüz bin öteki çocuk gibi herhangi bir çocuksun. Benim için gerekli de değilsin. Senin için de aynı şey. Ben de senin için yüz bin öteki tilkiden hiç farkı olmayan herhangi bir tilkiyim. Ama beni evcilleştirirsen, birbirimiz için gerekli oluruz o zaman. Benim için sen dünyadaki herkesten farklı birisi olursun. Ben de senin için eşsiz benzersiz olurum..."

Küçük prens, "Anlıyorum galiba," dedi. "Bir çiçek var... Galiba o beni evcilleştirdi..."

"Olabilir," dedi tilki, "Dünyada böyle şeyler hep olur."

"Ama hayır, o Dünya'da değil," dedi küçük prens. Tilki şaşırmişti. Merakla, "Başka bir gezegende mi?" diye sordu. "Evet."

"Orada avcılar var mı?" "Yok."

"Aman ne hoş! Peki tavuklar?" "Hayır, tavuklar da yok."

"Hiçbir şey mükemmel olamıyor," diyerek içini çekti tilki.

Birden aklına bir fikir geldi. (2)

"Benim yaşamım çok tekdüze," diye anlatmaya başladı. "Ben tavuk avlıyorum, insanlar da beni. Bütün tavuklar birbirine benziyor, bütün insanlar da... Bu yüzden çok sıkılıyorum. Ama beni evcilleştirirsen yaşamıma güneş doğmuş gibi olacak. Duyduğum bir ayak sesinin ötekilerden farklı olduğunu bileceğim. Öteki ayak sesleri beni köşe bucak kaçırdığında, seninkiler tıpkı bir müzik sesi gibi beni çağırarak, sığınağımdan çıkaracak. Hem bak, şu buğday tarlalarını görüyor musun? Ben ekmek yemem. Buğday benim hiçbir işime yaramaz Buğday tarlalarının da hiçbir anlamı yoktur benim için. Bu da çok üzücü. Ama senin saçların altın sarısı. Beni evcilleştirdiğini bir düşün! Buğday da altın sarısı. Buğday bana hep seni hatırlatacak. Ve ben buğday tarlalarında

esen rüzgârın sesini de seveceğim..."

Tilki uzun bir süre küçük prensle baktı. Sonra da, "Lütfen... Evcilleştir beni!" dedi.

"Çok isterim," dedi küçük prens, "ama burada çok kalamayacağım. Bulmam gereken yeni dostlar ve anlamam gereken çok şey var."

"İnsan ancak evcilleştirirse anlar," dedi tilki. "İnsanların artık anlamaya zamanları yok. Dükkânlardan her istediklerini satın alıyorlar. Ama dostluk satılan bir dükkân olmadığı için dostları yok artık. Eğer dost istiyorsan beni evcilleştir."

"Seni evcilleştirmek için ne yapmalıyım?" diye sordu küçük prens.

"Çok sabırlı olmalısın," dedi tilki. "Önce karşıma, şöyle uzağa çimenlerin üstüne oturacaksın. Gözümün ucuyla sana bakacağım, ama bir şey söylemeyeceksin. Sözler yanlış anlamaların kaynağıdır. Her gün biraz daha yakınımıza oturacaksın..."

Ertesi gün küçük prens yine geldi.



"Örneğin sen öğleden sonra dörtte geleceksen, ben saat üçte mutlu olmaya başlarım."

"Aynı saatte gelmen daha iyi olur," dedi tilki. "Örneğin sen öğleden sonra dörtte geleceksen, ben saat üçte mutlu olmaya başlarım. Mutluluğum her dakika artar. Saat dörtte artık sevinçten ve meraktan deli gibi olurum. Ne kadar mutlu olduğumu görmüş olursun. Ama herhangi bir zamanda gelersen yüreğim saat kaçta senin için çarpacağını bilemez. İnsanın belli alışkanlıkları olmalı..."

"Alışkanlıklar mı?"

"Evet. Bunlar çoğunlukla ihmal edilir," dedi tilki.



"Alışkanlıklar bir günü öteki günlerden, bir saati öteki saatlerden farklı kılan şeylerdir. Örneğin benim avcılarımın bir alışkanlığı vardır. Her perşembe köyün kızlarıyla dansa giderler. Bu nedenle perşembeleri benim için güzel günlerdir. Üzüm bağlarına kadar sokulabilirim o günler. Ama avcılar dansa herhangi bir günün herhangi bir saatinde gidiyor olsalardı hiç tatilim olmazdı."

Böylece küçük prens tilkiyi evcilleştirdi. Ayrılma zamanı geldiğinde tilki,

"Ağlayacağım," dedi.

"Benim bunda bir suçum yok," dedi küçük prens. "Seni üzmem istememiştim, ama evcilleştirilmeyi sen istedin..."

"Evet, orası öyle," dedi tilki.

"Ama ağlayacağını söylüyorsun."

"Evet, öyle," dedi tilki.

"O halde evcilleştirilmek senin için pek iyi olmadı!"

"Çok iyi oldu!" dedi tilki. "Buğdayların rengini düşün."

Sonra da, "Gidip güllere bak şimdi," diye ekledi. "Kendi gülünün eşi benzeri olmadığını göreceksin. Sonra da gel vedalaşalım. Sana armağan olarak bir sır vereceğim."

Küçük prens gidip güllere baktı.

"Siz benim gülüme benzemiyorsunuz," dedi. "Hatta hiçbir şeysiniz şu anda. Çünkü ne bir kimse sizi evcilleştirdi ne de siz bir kimseyi. İlk gördüğüm zamanki tilkim gibisiniz. O zaman yüz bin başka tilkiden herhangi biriydi. Ama şimdi dostum oldu ve benim için eşi benzeri yok."

Güller çok utanmışlardı.

"Çok güzelsiniz, ama boşsunuz benim için," diye sürdürdü sözlerini küçük prens. "İnsan sizin için ölemez. Doğru, gelip geçen biri için benim çiçeğimin sizden hiçbir farkı yok. Ama o benim için yüzlerce sizden daha önemli; çünkü suladığım, cam bir fanusun altına koyduğum, önüne siperlik yerleştirdiğim çiçek o. Çünkü tırtılları ben onun için öldürdüm. (Birkaç tanesini bıraktık, sonradan kelebek oldular.) Çünkü yakındığı ya da övündüğü ya da hiçbir şey söylemediği zamanlarda dinlediğim çiçeğim o benim. Çünkü o benim çiçeğim."

Tilkinin yanına döndü sonra.

"Hoşça kal," dedi.

"Hoşça kal," dedi tilki. "İşte sana bir sır, çok basit bir şey: İnsan yalnız yüreğiyle doğruyu görebilir. Asıl görülmesi gerekeni gözler göremez."

"Asıl görülmesi gerekeni gözler göremez," diye yineledi küçük prens; unutmamalıydı bunu.

"Gülünü senin için önemli kılan, onun için harcamış olduğun zamandır."

"Onun için harcamış olduğum zaman..." diye yineledi küçük prens. Unutmamalıydı bunu.

"İnsanlar unuttular bunu," dedi tilki. "Ama sen unutmamalısın."

Evcilleştirdiğimiz Őeyden sorumlu oluruz. Sen glnden sorumlusun..."  
"Ben glmden sorumluyum," diye yineledi küçük prens. Bunu da  
unutmamalıydı.



<b>YARATICI DRAMA TÜRKÇE DERS PLANI 3</b>	
<b>SÜRE</b>	40+40
<b>SINIF</b>	5. SINIF
<b>ARAÇ GEREÇ</b>	Hikâye unsurları kâğıtları, tombala kutusu, kâğıt, kalem
<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>T.5.2. KONUŞMA</b>  T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.  T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.  T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p><b>T.5.4. YAZMA</b>  T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar.  T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular. Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.  T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir.  T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.  T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.  Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmalarını sağlar.</p> <p><b>Anlama</b>  T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.  T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.</p>
<b>ISINMA ETKİNLİKLERİ</b>	<p><b>1.ETKİNLİK (GÜNEŞ PARLAR ..... ÜSTÜNDE):</b> Öğrencilerin daire şeklinde yer alan sandalyelere oturması istenir. Katılımcı sayısından bir eksik sandalye olması gerekir. Bir kişi ortada ayakta olacaktır ve “Güneş parlar ..... üstünde” diye bir sıfat kullanarak o kişilerin yer değiştirmesini sağlar. Örneğin</p>

	<p>“Güneş parlar mavi giyenlerin üstünde” diyerek mavi giyenlerin yer değiştirmesini ister bu ara kendi de bol olan bir yere geçmeye çalışır. Ortaya geçen kişi istediği bir sıfatı kullanarak grubu hareketlendirir.</p> <p><b>2. ETKİNLİK (NE ALAKA?):</b> Katılımcıların daire şeklinde oturmaları istenir. Lider etkinlik için sevgi kavramını kullanacaklarını açıklar. Liderin sağındaki kişi sevginin kendi için ne demek olduğunu söyler diğer sağındaki ise ona “ne alaka?” diye sorar ve katılımcı açıklar. Çember bu şekilde tüm öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesiyle tamamlanır.</p>
<b>ESAS ÇALIŞMA</b>	<p><b>3. ETKİNLİK (KAVRAM HAVUZUNDAN ÖYKÜ):</b> Önceki etkinlikte belirlenen sevgi ile ilgili kavramlar bir yere not edilir. Daha sonra grup ekiplere ayrılır ve tombala kutusundan içinden kendileri için dört kavram seçmeleri istenir. Bu kavramları kullanarak bir hikâye oluşturmaları ve canlandırmaları istenir. Yeterli süreden sonra canlandırmalar izlenir.</p>
<b>DEĞERLENDİRME</b>	<p><b>4. ETKİNLİK (GERİ BİLDİRİM ALFABESİ):</b> Katılımcıların görebileceği şekilde harflerin hepsi bir çember olacak şekilde sandalye üzerine konur. “Bu etkinliği sizin için hissettirdiği duygu ve düşünce nedir, bunu tek kelime ile anlatacak olsanız bu ne olurdu? Lütfen herkes o kelimenin baş harfi olan kâğıdın olduğu sandalyeye otursun” diyerek süreç değerlendirmeleri ile ilgili konuşmalar yapılır.</p>

<b>YARATICI DRAMA TÜRKÇE DERS PLANI 4</b>	
<b>SÜRE</b>	40+40
<b>SINIF</b>	5. SINIF
<b>ARAÇ GEREÇ</b>	Kâğıt, kalem, boya kalemi
<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>T.5.2. KONUŞMA</b>  T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.  T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.  T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.  T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p><b>T.5.4. YAZMA</b>  T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar.  a) Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır.  T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.  Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.  T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir.</p> <p><b>Anlama</b>  T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.  T.5.3.17. Metni yorumlar.  a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.  b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.  T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</p>

	T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
<b>ISINMA ETKİNLİKLERİ</b>	<b>1.ETKİNLİK (KİM KAYBOLDU):</b> Katılımcıların karışık bir şekilde alanda durması istenir. Müziğin çalması ile herkesin alanda yürümesi ve dans etmesi istenir. Müzik durduğu anda herkes yere dizlerini toplayarak oturmaları ve yüzlerini de aşağı eğerek gözlerini kapatmaları söylenir. Bu arada bir öğrencinin üzeri örtü ile örtülür. Herkesin gözünü açması istenir ve kim kayboldu sorusu sorulur. Kaybolan kişinin adı bulununca üzerinde ne vardı, ayakkabısı ne renkti gibi dikkati toplayacak sorular sorulur. Isınma çalışması ile ders başlatılır.
<b>ESAS ÇALIŞMA</b>	<b>2. ETKİNLİK (GYGES'İN YÜZÜĞÜ):</b> Katılımcılar daire şeklindeki sayılarla karışık bir şekilde üç gruba ayrılır. Gyges'in hikayesi anlatılır. 1. Gruba Başlangıçta sıradan bir çoban olan Gyges' in eline böylesi mutlak bir gücün geçmesi ile sizce ülkede neler yaşanmış olabilir. 2. Gruba Gyges'in yüzüğün kendisine sağladığı bu güçle kralı ve kendisine karşı çıkan herkesi öldürdüğü ve kendini yeni kral ilan edip ülkeyi istediği gibi yönetmeye başladığını söyler. "İnsanlar sonra Gyges'e karşı ne yapmış olabilir?" 3. Gruba Sizin elinizde böyle bir yüzük olsaydı ne yapardınız? Bu yüzük bir başkasında olsaydı sizce ne yapmalıdır? Görevler verilir ve yeterli süre verildikten sonra öğrencilerin öyküyü tamamlamaları ve canlandırmaları istenir. Sonra gruplarla gücün kimde olması gerektiği, iyilik ve kötülük kavramlarının diğer insanları nasıl etkilediği ile görüşleri alınır.
<b>DEĞERLENDİRME</b>	<b>4. ETKİNLİK (KÖŞE KAPMACA):</b> Katılımcılara odanın merkez noktası gösterilir ve herkese soru yönelteceğini söyler. Sorulara verilen cevaplar olumluysa merkeze yakın olumsuzsa merkeze uzak bir yere gitmeleri istenir.

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hikâyenin devamını canlandırmak hoşunuza gitti mi?</li><li>• Kendinizi rahat ifade edebildiniz mi?</li><li>• Çalışmayı verimli buldunuz mu?</li><li>• Canlandırma yaparken rahat mıydınız?</li><li>• Canlandırmaları beğendiniz mi?</li><li>• Arkadaşlarınızla ekip halinde bir çalışma yapmak nasıldı?</li></ul>
--	---



<b>YARATICI DRAMA TÜRKÇE DERS PLANI 5</b>	
<b>SÜRE</b>	40+40
<b>SINIF</b>	5. SINIF
<b>ARAÇ GEREÇ</b>	Resim Kâğıdı, kalem, boya kalemi
<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>T.5.2. KONUŞMA</b>  T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.  Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.  T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.  Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.  T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.  T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.  T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmalarını sağlar.</p> <p><b>T.5.4. YAZMA</b>  T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar.  a) Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır.  T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.  Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.  T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler, yazdıklarını sınıf ve okul panosu gibi farklı ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir.</p> <p><b>Anlama</b>  T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulur.  T.5.3.17. Metni yorumlar.</p>

	<p>a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.</p> <p>T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.</p> <p>T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.</p>
<b>ISINMA ETKİNLİKLERİ</b>	<p><b>1.ETKİNLİK (TUVALET KAĞIDI):</b> Katılımcılara tuvalet kağıdı rulosu uzatılır istediği kadar yaprak koparması söylenir. Herkes istediği kadar yaprak aldıktan sonra açıklama yapılır. Aldığı yaprak kadar kendisiyle ilgili herkesin bilmediği bir özelliğini paylaşması istenir. Öğrencilerin rahat olması için etkinliği lider başlatır ve çember şeklinde tüm öğrenciler bitirene kadar devam eder.</p> <p><b>2. ETKİNLİK (SAYI SAY):</b> Katılımcıların daire olması istenir. Sonra herkesten daireye sırtını dönmesi istenir. Katılımcılar gözleri kapalı bir şekilde sırtları dairenin iç kısmına dönük durarak birden ona kadar saymaları istenir. Kural bir sayıyı bir kişi söylemelidir eğer iki ve daha fazla kişi aynı anda söylerse baştan başlayacaktır. Birden ona kadar tek tek sayma tamamlanınca etkinlik tamamlanır.</p>
<b>ESAS ÇALIŞMA</b>	<p><b>3. ETKİNLİK (HAYAT DÖNGÜSÜ):</b> Lider katılımcıları karma olacak bir şekilde ekiplere ayrılmasını sağlar. Ekiplere büyük resim kâğıdı verilir. Beraber bir hayatın hikayesi yazılacağı söylenir. 1. Ekip doğumundan ilkökul mezuniyetine kadar olan kısmı, 2. Ekip ortaokul lise hayatını, 3. ekip üniversite ve iş hayatını, 4. Ekip de emeklilik dönemini yazacak ve resmedecektir. Anlatım tarzının (1. ya da 3.) nasıl olacağına grubun tamamı karar verdirdikten sonra hiçbir ekibin birbiri ile iletişim kurmaması ve kendilerine verilen zaman dilimini anlatan hikâyeyi yazmaları istenir. Ekip içindeki görev dağılımı ekibe ait olacaktır. Belli bir süre verdikten sonra yazılan hikâye ve resimleri ekipler sırayla çıkıp sunum şeklinde arkadaşlarına anlatacaktır. Hayat döngüsü tamamlanınca bütün katılımcılarla yazıların eksik ve farklı yönleri ile ilgili görüş ve düşünceler paylaşılacaktır.</p>

<p><b>DEĞERLENDİRME</b></p>	<p><b>4. ETKİNLİK (KARTLARLA RULET):</b>  Katılımcıların daire olması istenir ve daha önceden hazırlanmış yarım kalan cümlelerden oluşan kartları çekmesi istenir. Kartları çeken öğrencinin cümleyi tamamlaması ve herkes tamamlayınca grupta düşüncelerini paylaşması istenir.</p> <p>.....ile ekibime katkıda bulundum.</p> <p>.....düşünüyorum.</p> <p>.....benim için en zor olan şeydi.</p> <p>.....benim için en kolay olan şeydi.</p> <p>.....beni şaşırttı.</p> <p>.....önceden tahmin etmiştim.</p> <p>.....kimse dinlemedi.</p> <p>.....gerçekten memnunum.</p> <p>İsterdim ki .....</p> <p>..... eve gitmek istedim.</p> <p>Eğer fotoğraf makinem olsaydı .....</p> <p>Aynı çalışmayı bir daha yapıyor olsak .....</p> <p>.....keşke önceden bana sorulsaydı.</p> <p>.....canım sıkıldı.</p> <p>.....motivasyonum düştü.</p> <p>.....bana yardımcı oldu.</p> <p>.....yardımcı oldum.</p> <p>.....çok takdir ettim.</p> <p>Şikayetçi olduğum konu.....</p> <p>Ekibimize şunu söylemek isterim.....</p> <p>Ben olsam hikâyeyi şöyle devam ettirirdim.....</p> <p>Etkinlik üzerine konuşma yapmam gerekirse derim ki.....</p> <p>.....çünkü konuşmayı çok severim.</p> <p>Hikâye yazmayı severim çünkü.....</p> <p>.....oyunlarla ders işlemekten memnunum.</p>
-----------------------------	--

<b>YARATICI DRAMA TÜRKÇE DERS PLANI 6</b>	
<b>SÜRE</b>	40+40
<b>SINIF</b>	5. SINIF
<b>ARAÇ GEREÇ</b>	Kâğıt, kalem, boya kalemi
<b>KAZANIMLAR</b>	<p><b>T.5.2. KONUŞMA</b>  T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.  Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.  T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.  Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.  T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.  T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.  T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.</p> <p><b>T.5.4. YAZMA</b>  T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar.  a) Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır.  T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular.  Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.  T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p><b>Anlama</b>  T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulur.  T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.  T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.</p>

	<p>T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlanır.</p>
<b>ISINMA ETKİNLİKLERİ</b>	<p><b>1.ETKİNLİK (MOLEKÜL OL):</b> Katılımcıların alanda karışık bir şekilde durmaları istenir. Müzik başlar ve herkes alanda serbest bir şekilde dolaşır. Müzik durduğu an lider öğrencilere komut verir “ikişerli molekül ol” öğrenciler ikişerli sırt sırta molekül olurlar, sonra tekrar müzik çalmaya başlar lider “üçerli molekül ol” komutu ile öğrencilerim üç kişinin sırt sırta vermesini bekler üç kişi olmayanlar elenir. Grubun yeterince ısınmasının ardından etkinlik sonlandırılır.</p>
<b>ESAS ÇALIŞMA</b>	<p><b>2. ETKİNLİK (TOMBALADAN ÇIKAN ÖYKÜ):</b> Lider katılımcıları karma olacak bir şekilde ekiplere ayrılmasını sağlar. Ekiplere kâğıt ve boya kalemleri verilir. Daha sonra hikâye unsurlarının ayrı ayrı yer aldığı kutulardan her grubun “yer, zaman, kahraman, olay, görsel” kartlarını çekmesi istenir. Grup üyeleri çektikleri bilgilerden oluşan minik bir hikâye kitabı yazmaları, kapak tasarımı yapmaları istenir. Yeterli süre tamamlandıktan sonra hikâye kitapları sınıfta sergilenir ve herkesin görebileceği bir yerde sunum yapılır. Tüm ekipler sunumlarını tamamlayınca genel değerlendirme yapılır ve görüş alınır ekipler hem kendilerini hem de diğer ekiplerin çalışmaları ile ilgili görüşlerini dile getirir.</p>
<b>DEĞERLENDİRME</b>	<p><b>4. ETKİNLİK (KARTLARLA RULET):</b> Gruplara yeni bir kâğıt dağıtılır bu defa yapılan drama etkinliği ile ilgili bir afiş hazırlamaları istenir. Afişte etkinliklerin size katkılarını anlatan bir slogan ve görsel çizimleri istenir. Herkes afişini tamamladıktan sonra afişler sergilenir, herkes düşüncelerini anlatan bir konuşma ile sunumlarını gerçekleştirir ve süreç değerlendirmesi yapılmış olur.</p>

## RUBRİKLER

YAZMA BECERİSİ		PERFORMANS DÜZEYLERİ			
Bölmeler (Boyutlar)	Maddeler (Alt Boyutlar)	4 Puan (Çok İyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Geliştirilmeli)	1 Puan (Yetersiz)
1. ALIMLAMA	1.1. YORUM	Yazıda ele alınan üç soruna çözüm üretir.	Yazıda ele alınan iki soruna çözüm üretir.	Yazıda ele alınan bir soruna çözüm üretir.	Yazıda ele alınan sorunlara çözüm üretmez.
	1.2. İÇSELLEŞTİRME	Yazarın bakış açısını fark eder, olayları ele alış şeklini yorumlar ve yazı ilgili kendi bakış açısını üç bölümde de ifade eder.	Yazarın bakış açısını biraz fark eder, olayları ele alış şeklini yorumlar ve yazı ilgili kendi bakış açısını iki bölümde de ifade eder.	Yazarın bakış açısını fark etmesi, olayları ele alış şeklini yorumlaması ve yazı ilgili kendi bakış açısını bir bölümde ifade eder.	Yazarın bakış açısını fark edemez, olayları ele alış şeklini yorumlayamaz ve yazı ilgili kendi bakış açısını ifade edemez.
	1.3. DÖNÜŞTÜRME	Yazı içi ve dışı anlam ilişkilerini kurar ve üç bölümde de kendi cümleleri ile ifade eder.	Yazı içi ve dışı anlam ilişkilerini biraz kurar ve iki bölümde de kendi cümleleri ile ifade eder.	Yazı içi ve dışı anlam ilişkilerini kurması ve bir bölümde kendi cümleleri ile ifade eder.	Yazı içi ve dışı anlam ilişkilerini kuramaz ve kendi cümleleri ile ifade edemez.
	1.4. YENİDEN ÜRETİM	Yazısında görsel yorumlayarak üç farklı görüş bildirir ve görsellerin bilgiyi nasıl farklı yollarla ilettiğini ifade eden üç cümle kurarak görselle yeni bir hikâye yazar.	Yazısında görsel yorumlayarak iki farklı görüş bildirir ve görsellerin bilgiyi nasıl farklı yollarla ilettiğini ifade eden iki cümle kurarak görselle yeni bir hikâye yazar.	Yazısında görsel yorumlayarak bir farklı görüş bildirir ve görsellerin bilgiyi nasıl farklı yollarla ilettiğini ifade eden bir cümle kurarak görselle yeni bir hikâye yazar.	Yazısında görsel yorumlayarak üç farklı görüş bildiremez ve görsellerin bilgiyi nasıl farklı yollarla ilettiğini ifade eden hikâye yazamaz.
2. APOLLONC A	2.1. BİLGİ	Yazı; üç bölümüne dikkat edilerek yazının öncesi ve sonrası kurgulanarak yazılmıştır.	Yazı; iki bölümüne dikkat edilerek yazının öncesi ve sonrası kurgulanarak yazılmıştır.	Yazı; bir bölümüne dikkat edilmiş bütünlük bağlantısı olmadan yazılmıştır.	Yazı; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat edilmeden yazının öncesi ve sonrası kurgulanmadan yazılmıştır.

	<b>2.2. KAVRAMA</b>	Yazısında uygun beş tane geçiş ve bağlantı ifadesine yer verilmiştir.	Yazıda üç tane geçiş ve bağlantı ifadesine yer verilmiştir.	Yazıda bir tane geçiş ve bağlantı ifadesine yer verilmiştir.	Yazıda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerine yer verilmemiştir.
	<b>2.3. UYGULAMA</b>	Yazıda mesajı vermek için bir olay yaratma ve çözüme ulaştırma aşamalarının üç kullanılmıştır.	Yazıda mesajı vermek için bir olay yaratma ve çözüme ulaştırma aşamalarının ikisi kullanılmıştır.	Yazıda mesajı vermek için bir olay yaratma ve çözüme ulaştırma aşamalarının biri kullanılmıştır.	Yazıda mesajı vermek için bir olay yaratma ve çözüme ulaştırma aşamaları kullanılmamıştır.
	<b>2.4. ANALİZ</b>	Yazıda metnin ana fikrini destekleyen üç yardımcı düşünceye yer verilmiştir.	Yazıda metnin ana fikrini destekleyen iki yardımcı düşünceye yer verilmiştir.	Yazıda metnin ana fikrini destekleyen bir yardımcı düşünceye yer verilmiştir.	Yazıda metnin ana fikrini destekleyen yardımcı düşünceye yer verilmemiştir.
	<b>2.5. SENTEZ</b>	Yazısına üç farklı son senaryosu yazmıştır.	Yazısına iki farklı son senaryosu yazmıştır.	Yazısına farklı bir son senaryosu yazmıştır.	Yazısına farklı bir son senaryosu yazmamıştır.
	<b>2.6. DEĞERLENDİRME</b>	Yazısını değerlendirme formunu oluşturur ve 5 boyut ile puanlama ölçeğine göre değerlendirir.	Yazısını değerlendirme formunu oluşturur ve 4 boyut ile puanlama ölçeğine göre değerlendirir.	Yazısını değerlendirme formunu oluşturur ve 3 boyut ile puanlama ölçeğine göre değerlendirir.	Yazısını değerlendirme formunu oluşturup değerlendiremez.
	<b>3.1. ALMA</b>	Yazısında ana fikirle ilgili üç toplumsal soruna yer vermiştir.	Yazısında ana fikirle ilgili iki toplumsal soruna yer vermiştir.	Yazısında ana fikirle ilgili bir toplumsal soruna yer vermiştir.	Yazısında ana fikirle ilgili toplumsal soruna yer vermemiştir.
<b>3. DYONISO SCA</b>					

	<b>3.2. TEPKİDE BULUNMA</b>	Yazısında, değer ve karşı görüşleri birlikte kullandığı üç örnek göstermiştir.	Yazısında, değer ve karşı görüşleri birlikte kullandığı iki örnek göstermiştir.	Yazısında, değer ve karşı görüşleri birlikte kullandığı bir örnek göstermiştir.	Yazısında, değer ve karşı görüşleri birlikte kullandığı örnek göstermemiştir.
	<b>3.3. DEĞER VERME</b>	Yazısına kendi yaşamından ve değerlerinden üç örnek unsur eklemiştir.	Yazısına kendi yaşamından ve değerlerinden iki örnek unsur eklemiştir.	Yazısına kendi yaşamından ve değerlerinden bir örnek unsur eklemiştir.	Yazısına kendi yaşamından ve değerlerinden örnek unsur eklememiştir.
	<b>3.4. ÖRGÜTLEME</b>	Kahraman, verilen değeri içselleştirmiş ve buna uygun üç davranışta bulunmuştur.	Kahraman, verilen değeri içselleştirmiş ve buna uygun iki davranışta bulunmuştur.	Kahraman, verilen değeri içselleştirmiş ve buna uygun bir davranışta bulunmuştur.	Kahraman, verilen değeri içselleştirmemiş ve buna uygun davranışta bulunmamıştır.
	<b>3.5. NİTELEME</b>	Yazısını verilen değerler etrafında şekillendirmiş ve değerle ilgili vurgulu üç sloganla ve görselli mesajla bitirmiştir.	Yazısını verilen değerler etrafında şekillendirmiş ve değerle ilgili vurgulu iki sloganla ve görselli mesajla bitirmiştir.	Yazısını verilen değerler etrafında şekillendirmiş ve değerle ilgili vurgulu bir sloganla ve görselli mesajla bitirmiştir.	Yazısını verilen değerler etrafında şekillendirmiş ve değerle ilgili vurgulu bir sloganla ve görselli mesajla bitirmemiştir.
<b>4. YAZMA BECERİSİ</b>	<b>4.1. KURGU</b>	Ana fikir ve üç yardımcı fikir metnin içine yerleştirmiştir.	Ana fikir ve iki yardımcı fikir metinde kullanılmıştır.	Ana fikir ve bir yardımcı fikir metinde kullanılmıştır.	Ana fikir ve yardımcı fikirler metnin içine kullanılmamıştır.
	<b>4.2. İÇERİK</b>	Olayları tekrara düşmeden aynı sözcükler dörtten fazla kullanılmamış yerine eş anlamları kullanılmıştır.	Olayları tekrara düşmeden aynı sözcükler beşten fazla kullanılmamış yerine eş anlamları kullanılmıştır.	Olayları tekrara düşmeden aynı sözcükler altıdan fazla kullanılmamış yerine eş anlamları kullanılmıştır.	Olayları tekrara düşmüş aynı sözcükler sık kullanılmıştır.

	<b>4.3. BAĞLAM</b>	Olayla; yer, durum ve varlıklardan üçünün arasında anlamlı bağlantı kurabilir.	Olayla; yer, durum ve varlıklardan ikisinin arasında anlamlı bağlantı kurabilir.	Olayla; yer, durum ve varlıklardan birinin arasında anlamlı bağlantı kurabilir.	Olayla; yer, durum ve varlıklar arasında anlamlı bağlantı kuramaz.
	<b>4.4. NEDENSELİK</b>	Yazdıklarında neden sonuç ilişkisi olan üç cümleye yer vermiştir.	Yazdıklarında neden sonuç ilişkisi olan iki cümleye yer vermiştir.	Yazdıklarında neden sonuç ilişkisi olan bir cümleye yer vermiştir.	Yazdıklarında neden sonuç ilişkisi olan cümleye yer vermemiştir.
	<b>4.5. BAĞLANTILAR</b>	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili üç örnek durumu kullanmıştır.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili üç örnek durumu kullanmıştır.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili üç örnek durumu kullanmıştır.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili üç örnek durumu kullanmıştır.

KONUŞMA BECERİSİ		PERFORMANS DÜZEYLERİ			
Bölümler (Boyutlar)	Maddeler (Alt Boyutlar)	4 Puan (Çok İyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Geliştirilmeli)	1 Puan (Yetersiz)
1. ALIMLAMA	1.1. YORUM	Konuşmasında ele alınan üç soruna çözüm üretir.	Konuşmasında ele alınan iki soruna çözüm üretir.	Konuşmasında ele alınan bir soruna çözüm üretir.	Konuşmasında ele alınan sorunlara çözüm üretmez.
	1.2. İÇSELLEŞTİRME	Konuşmasında hikâyenin bakış açısını fark eder, olayları ele alış şeklini yorumlar ve konuşma ilgili kendi bakış açısını üç bölümde de ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin bakış açısını biraz fark eder, olayları ele alış şeklini biraz yorumlar ve konuşma ilgili kendi bakış açısını iki bölümde ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin bakış açısını fark etmesi, olayları ele alış şeklini yorumlaması ve konuşma ilgili kendi bakış açısını bir bölümde ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin bakış açısını fark edemez, olayları ele alış şeklini yorumlayamaz ve konuşma ilgili kendi bakış açısını ifade edemez.
	1.3. DÖNÜŞTÜRME	Konuşmasında hikâyenin iç ve dış anlam ilişkilerini kurar ve üç bölümde de kendi cümleleri ile ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin iç ve dış anlam ilişkilerini biraz kurar ve iki bölümde kendi cümleleri ile ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin iç ve dış anlam ilişkilerini kurması ve bir bölümde kendi cümleleri ile ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin iç ve dış anlam ilişkilerini kuramaz ve kendi cümleleri ile ifade edemez.
	1.4. YENİDEN ÜRETİM	Hikâyeyi yorumlayarak görüşlerini bildirir ve verilen ana fikrin hayatının hangi alanlarında kullanılacağını on ve daha fazla cümle ile açıklar.	Hikâyeyi yorumlayarak görüşlerini biraz bildirir ve verilen ana fikrin hayatının hangi alanlarında kullanılacağını beş cümle ile açıklar.	Hikâyeyi yorumlayarak görüşlerini bildirir ve verilen ana fikrin hayatının hangi alanlarında kullanılacağını iki cümle ile açıklar.	Hikâyeyi yorumlayarak görüşlerini bildiremez ve verilen ana fikrin hayatının hangi alanlarında kullanılacağını açıklayamaz.
2. APOLLONCA	2.1. BİLGİ	Verilen alan hakkında on ve üzeri cümle ile hazırlıksız konuşma yapar.	Verilen alan hakkında kısa hazırlıksız konuşma yapar.	Verilen alan hakkında sadece cümle kurar.	Verilen alan hakkında hazırlıksız konuşma yapamaz.
	2.2. KAVRAMA	Dinlediği hikâyeyi kendi cümleleriyle yeniden on ve üzeri cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeyi yeniden beş cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeden iki cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeyi yeniden anlatamaz.

	<b>2.3. UYGULAMA</b>	Dinlediği hikâyenin serim, düğüm, çözüm bölümlerinin hepsini anlatır.	Dinlediği hikâyenin serim, düğüm, çözüm bölümlerinin ikisini anlatır.	Dinlediği hikâyenin serim, düğüm, çözüm bölümlerinin birini anlatır.	Dinlediği hikâyenin serim, düğüm, çözüm bölümlerini anlatamaz.
	<b>2.4. ANALİZ</b>	Dinlediği hikayedeki hikâye unsurlarını anlatır	Dinlediği hikayedeki hikâye unsurlarını biraz anlatır.	Dinlediği hikayedeki hikâye unsurlarını belirsiz anlatır.	Dinlediği hikayedeki hikâye unsurlarını anlatamaz.
	<b>2.5. SENTEZ</b>	Dinlediği hikâyenin sonunu değiştirerek kendi yorumuyla anlatır.	Dinlediği hikâyenin sonunu biraz değiştirerek anlatır.	Dinlediği hikâyenin sonunu değiştiremeden olduğu anlatır.	Dinlediği hikâyenin sonunu değiştiremez.
	<b>2.6. DEĞERLENDİRME</b>	Dinlediği hikâyeye benzer başka bir hikâyeyi on beş ve üzeri cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeye benzer başka bir hikâyeyi on cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeye benzer başka hikâyeyi beş cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeye uygun başka bir hikâye anlatamaz.
<b>3. DYONISOSCA</b>	<b>3.1. ALMA</b>	Konuşmasında üç farklı toplumsal soruna değinir.	Konuşmasında iki farklı toplumsal soruna biraz değinir.	Konuşmasında bir farklı toplumsal soruna değinir.	Konuşmasında toplumsal sorunlara değinmez.
	<b>3.2. TEPKİDE BULUNMA</b>	Konuşmasında değer verdiği üç alana yer verir.	Konuşmasında değer verdiği iki alana yer verir.	Konuşmasında değer verdiği bir alana yer verir.	Konuşmasında değer verdiği alanlara yer vermez.
	<b>3.3. DEĞER VERME</b>	Konuşmasında vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğünü korumaya yönelik değerlerle ilgili beş cümle yer verir.	Konuşmasında vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğünü korumaya yönelik değerlerle ilgili dört cümle yer verir.	Konuşmasında vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğünü değerlerle ilgili üç cümle yer verir.	Konuşmasında vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğünü korumaya yönelik değerlere yer vermez.

	<b>3.4. ÖRGÜTLEME</b>	Konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararlı dört ifade kullanmıştır.	Konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararlı üç ifade kullanmıştır.	Konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararlı iki ifade kullanmıştır.	Konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararsızdır.
	<b>3.5. NİTLEME</b>	Konuşmasında inandığı değerlerle ilgili ödün vermez ve bu davranışı devam ettirir.	Konuşmasında inandığı değerlerle ilgili ödün vermez ve bu davranışı biraz devam ettirir.	Konuşmasında inandığı değerlerle ilgili ödün vermez ve bu davranışı değiştirebilir.	Konuşmasında inandığı değerlerle ilgili ödün verir ve bu davranışı devam ettirmez.
<b>4. KONUŞMA BECERİSİ</b>	<b>4.1. HAZIRLIKLI KONUŞMA</b>	Verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek etkili üç dakikalık bir sunum hazırlar.	Verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek iki dakikalık bir sunum hazırlar.	Verilen bir konu ile ilgili bir dakikalık bir sunum hazırlar.	Verilen konu ile ilgili hazırlıklı bir sunum yapamaz.
	<b>4.2. KONUŞMA STRATEJİLERİ</b>	Kelime ve kavram havuzundan dört kelime seçerek konuşma yapar.	Kelime ve kavram havuzundan üç kelime seçerek konuşma yapar.	Kelime ve kavram havuzundan iki kelime seçerek konuşma yapar.	Kelime ve kavram havuzundan kelime seçerek konuşma yapamaz.
	<b>4.3. BEDEN DİLİ</b>	Konuşmasında beş beden dili özelliğini etkin bir şekilde kullanır.	Konuşmasında dört beden dili özelliğini etkin bir şekilde kullanır.	Konuşmasında üç beden dili özelliğini etkin bir şekilde kullanır.	Konuşmasında beş beden dili özelliğini etkin bir şekilde kullanır.
	<b>4.4. NEDENSELLİK</b>	Konuşmasında neden sonuç ilişkisini üç cümle ile kurabiliyor.	Konuşmasında neden sonuç ilişkisini iki cümle ile kurabiliyor.	Konuşmasında neden sonuç ilişkisini bir cümle ile kurabiliyor.	Konuşmasında neden sonuç ilişkisi kuramıyor.
	<b>4.5. BAĞLANTILAR</b>	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak konuşmasını bir akış içinde giriş, gelişme, sonuç bölümlerden yapabilir.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak konuşmasını bir akış içinde giriş ve gelişme bölümü yapabilir.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak konuşmasını giriş bölümünü yapabilir.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak konuşmasını bir akış içinde yapamaz.

## RUBRİK CEVAP ANAHTARI

YAZMA BECERİSİ		PERFORMANS DÜZEYLERİ			
Bölümler (Boyutlar)	Maddeler (Alt Boyutlar)	4 Puan (Çok İyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Geliştirilmeli)	1 Puan (Yetersiz)
1. ALINLAMA	1.1. YORUM	Yazıda etrafında gördüğü üç sorunu dile getirir.	Yazıda etrafında gördüğü iki sorunu dile getirir.	Yazıda etrafında gördüğü bir sorunu dile getirir.	Yazıda etrafında gördüğü sorunu dile getirmez.
	ÖRNEK CEVAP	<i>Yazısında üç toplumsal sorunu dil getirmiştir. (Ör.: çevre kirliliği, şiddet, kitap okumama)</i>	<i>Yazısında iki toplumsal sorunu dil getirmiştir. (Ör.: çevre kirliliği, şiddet)</i>	<i>Yazısında bir toplumsal sorunu dil getirmiştir. (Ör.: çevre kirliliği)</i>	<i>Yazısında üç toplumsal sorunu dil getirmiştir.</i>
	1.2. İÇSELLEŞTİRME	Yazarın bakış açısını fark eder, olayları ele alış şeklini yorumlar ve yazı ilgili kendi bakış açısını üç bölümde de ifade eder.	Yazarın bakış açısını biraz fark eder, olayları ele alış şeklini biraz yorumlar ve yazı ilgili kendi bakış açısını iki bölümde de ifade eder.	Yazarın bakış açısını fark etmesi, olayları ele alış şeklini yorumlaması ve yazı ilgili kendi bakış açısını bir bölümde ifade eder.	Yazarın bakış açısını fark edemez, olayları ele alış şeklini yorumlayamaz ve yazı ilgili kendi bakış açısını ifade edemez.
	ÖRNEK CEVAP	<i>Hikâyenin seçtiği kavramlarla ilgili olduğunu, bunların hangi açıdan işlendiğini ve kendine göre bu kavramın tanımını yazısının içinde yer verir.</i>	<i>Hikâyenin seçtiği kavramlarla ilgili olduğunu, bunların hangi açıdan işlendiğini yazısının içinde yer verir.</i>	<i>Hikâyenin seçtiği kavramlarla ilgili olduğuna yazısının içinde yer verir.</i>	<i>Hikayesinde seçtiği kavramlar, bunlarla ilgili kendi tanım cümleleri ve işlenen açı yoktur.</i>
	1.3. DÖNÜŞTÜRME	Yazı içi ve dışı anlam ilişkilerini kurar ve üç bölümde de kendi cümleleri ile ifade eder.	Yazı içi ve dışı anlam ilişkilerini biraz kurar ve iki bölümde de kendi cümleleri ile ifade eder.	Yazı içi ve dışı anlam ilişkilerini kurması ve bir bölümde kendi cümleleri ile ifade eder.	Yazı içi ve dışı anlam ilişkilerini kuramaz ve kendi cümleleri ile ifade edemez.

	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Hikâyenin kahramanı ile benzer özelliklerde tanıdığı bir kişi ile bağdaştırır ve üç bölümde (serim, düğüm, çözüm) de bunu kendi cümleleri ifade eder.</i>	<i>Hikâyenin kahramanı ile benzer özelliklerde tanıdığı bir kişi ile bağdaştırır ve iki bölümde (serim, düğüm, çözüm) de bunu kendi cümleleri ifade eder.</i>	<i>Hikâyenin kahramanı ile benzer özelliklerde tanıdığı bir kişi ile bağdaştırır ve bir bölümde (serim, düğüm, çözüm) bunu kendi cümleleri ifade eder.</i>	<i>Hikâyenin kahramanı ile benzer özelliklerde tanıdığı bir kişi ile bağdaştıramaz ve üç bölümde (serim, düğüm, çözüm) bunu kendi cümleleri ifade edemez.</i>
	<b>1.4. YENİDEN ÜRETİM</b>	Yazısında görsel yorumlayarak üç farklı görüş bildirir ve görsellerin bilgiyi nasıl farklı yollarla ilettiğini ifade eden üç cümle kurarak görselle yeni bir hikâye yazar.	Yazısında görsel yorumlayarak iki farklı görüş bildirir ve görsellerin bilgiyi nasıl farklı yollarla ilettiğini ifade eden iki cümle kurarak görselle yeni bir hikâye yazar.	Yazısında görsel yorumlayarak bir farklı görüş bildirir ve görsellerin bilgiyi nasıl farklı yollarla ilettiğini ifade eden bir cümle kurarak görselle yeni bir hikâye yazar.	Yazısında görsel yorumlayarak üç farklı görüş bildiremez ve görsellerin bilgiyi nasıl farklı yollarla ilettiğini ifade eden hikâye yazamaz.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Kavram havuzundan kelimeleri belirleyip hikâyelerinin sonuç bölümü bittikten sonra hepsine bir görsel verilir ve bu görselle ilgili üç cümleyle hikâyeyi birleştirmiştir.</i>	<i>Kavram havuzundan kelimeleri belirleyip hikâyelerinin sonuç bölümü bittikten sonra hepsine bir görsel verilir ve bu görselle ilgili iki cümleyle hikâyeyi birleştirmiştir.</i>	<i>Kavram havuzundan kelimeleri belirleyip hikâyelerinin sonuç bölümü bittikten sonra hepsine bir görsel verilir ve bu görselle ilgili bir cümleyle hikâyeyi birleştirmiştir.</i>	<i>Kavram havuzundan kelimeleri belirleyip hikâyelerinin sonuç bölümü bittikten sonra hepsine bir görsel verilir ve bu görselle ilgili hikâyeyi birleştirmemiştir.</i>
<b>2. APOLLONCA</b>	<b>2.1. BİLGİ</b>	Yazı; üç bölümüne dikkat edilerek yazının öncesi ve sonrası kurgulanarak yazılmıştır.	Yazı; iki bölümüne dikkat edilerek yazının öncesi ve sonrası kurgulanarak yazılmıştır.	Yazı; bir bölümüne dikkat edilmiş bütünlük bağlantısı olmadan yazılmıştır.	Yazı; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat edilmeden yazının öncesi ve sonrası kurgulanmadan yazılmıştır.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Verilen kelimelerle serim, düğüm, çözüm bölümlerini üçünü de ayrı paragraflar halinde yazmıştır.</i>	<i>Verilen kelimelerle serim, düğüm, çözüm bölümlerini ikisini ayrı paragraflar halinde yazmıştır.</i>	<i>Verilen kelimelerle serim, düğüm, çözüm bölümlerini birini ayrı paragraflar halinde yazmıştır.</i>	<i>Verilen kelimelerle serim, düğüm, çözüm bölümlerini ayrı paragraflar halinde yazmamıştır.</i>
	<b>2.2. KAVRAMA</b>	Yazısında uygun beş tane geçiş ve bağlantı ifadesine yer verilmiştir.	Yazıda üç tane geçiş ve bağlantı ifadesine yer verilmiştir.	Yazıda bir tane geçiş ve bağlantı ifadesine yer verilmiştir.	Yazıda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerine yer verilmemiştir.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yazısında uygun yerlerde beş tane geçiş ve bağlantısı ifadesi (ama, fakat, bununla birlikte, ayrıca vb., gibi) kullanmıştır.</i>	<i>Yazısında uygun yerlerde dört tane geçiş ve bağlantısı ifadesi (ama, fakat, bununla birlikte, ayrıca vb., gibi) kullanmıştır.</i>	<i>Yazısında uygun yerlerde iki tane geçiş ve bağlantısı ifadesi (ama, fakat, bununla birlikte, ayrıca vb., gibi) kullanmıştır.</i>	<i>Yazısında uygun yerlerde geçiş ve bağlantısı ifadesi (ama, fakat, bununla birlikte, ayrıca vb., gibi) kullanmamıştır.</i>

	<b>2.3. UYGULAMA</b>	Yazıda anlatımı kuvvetlendirmek için üç farklı söz sanatı kullanılmıştır.	Yazıda anlatımı kuvvetlendirmek için iki farklı söz sanatı kullanılmıştır.	Yazıda anlatımı kuvvetlendirmek için bir söz sanatı kullanılmıştır.	Yazıda anlatımı kuvvetlendirmek için söz sanatı kullanılmamıştır.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yazının düğüm bölümünde üç söz sanatına (benzetme, abartma, karşılaştırma, kişileştirme, konuşurma, tezat) yer vermiştir.</i>	<i>Yazının düğüm bölümünde iki söz sanatına (benzetme, abartma, karşılaştırma, kişileştirme, konuşurma, tezat) yer vermiştir.</i>	<i>Yazının düğüm bölümünde bir söz sanatına (benzetme, abartma, karşılaştırma, kişileştirme, konuşurma, tezat) yer vermiştir.</i>	<i>Yazının düğüm bölümünde hiç söz sanatına (benzetme, abartma, karşılaştırma, kişileştirme, konuşurma, tezat) yer vermemiştir.</i>
	<b>2.4. ANALİZ</b>	Yazıda metnin ana fikrini destekleyen üç yardımcı düşünceye yer verilmiştir.	Yazıda metnin ana fikrini destekleyen iki yardımcı düşünceye yer verilmiştir.	Yazıda metnin ana fikrini destekleyen bir yardımcı düşünceye yer verilmiştir.	Yazıda metnin ana fikrini destekleyen yardımcı düşünceye yer verilmemiştir.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yazı planında belirlediği ana fikir hikâyede verilmiş ve onunla bağlantılı üç yardımcı düşünce yazı içinde kullanılmıştır.</i>	<i>Yazı planında belirlediği ana fikir hikâyede verilmiş ve onunla bağlantılı iki yardımcı düşünce yazı içinde kullanılmıştır.</i>	<i>Yazı planında belirlediği ana fikir hikâyede verilmiş ve onunla bağlantılı bir yardımcı düşünce yazı içinde kullanılmıştır.</i>	<i>Yazı planında belirlediği ana fikir hikâyede verilmiş ve onunla bağlantılı yardımcı düşünce yazı içinde kullanılmamıştır.</i>
	<b>2.5. SENTEZ</b>	Yazısına üç farklı son senaryosu yazmıştır.	Yazısına iki farklı son senaryosu yazmıştır.	Yazısına farklı bir son senaryosu yazmıştır.	Yazısına farklı bir son senaryosu yazmamıştır.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Hikâyeye ilk kendi sonlarını yazarlar, ardından görselle birleştirerek yeni bir son yazarlar en son bambaşka bir son daha üretmiştir. Hepsini yazmıştır.</i>	<i>Hikâyeye ilk kendi sonlarını yazarlar, ardından görselle birleştirerek yeni bir son yazarlar en son bambaşka bir son daha üretmiştir. Sadece iki tanesini yazmıştır.</i>	<i>Hikâyeye ilk kendi sonlarını yazarlar, ardından görselle birleştirerek yeni bir son yazarlar en son bambaşka bir son daha üretmiştir. Sadece bir tanesini yazmıştır.</i>	<i>Hikâyeye ilk kendi sonlarını yazarlar, ardından görselle birleştirerek yeni bir son yazarlar en son bambaşka bir son daha üretmiştir. Bunlardan hiçbirini yazmamıştır.</i>

	<b>2.6. DEĞERLENDİRME</b>	Yazısını değerlendirme formunu oluşturur ve 5 boyut ile puanlama ölçeğine göre değerlendirir.	Yazısını değerlendirme formunu oluşturur ve 4 boyut ile puanlama ölçeğine göre değerlendirir.	Yazısını değerlendirme formunu oluşturur ve 3 boyut ile puanlama ölçeğine göre değerlendirir.	Yazısını değerlendirme formunu oluşturup değerlendiremez.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yazısını değerlendirme tablosu oluşturur ve kendi yazısının değerlendirme ölçeğini hazırlarken beş boyut oluşturur. (İçerik, konu, yaratıcı düşünme, noktama, yazım kuralları)</i>	<i>Yazısını değerlendirme tablosu oluşturur ve kendi yazısının değerlendirme ölçeğini hazırlarken dört boyut oluşturur. (İçerik, konu, yaratıcı düşünme, noktama, yazım kuralları)</i>	<i>Yazısını değerlendirme tablosu oluşturur ve kendi yazısının değerlendirme ölçeğini hazırlarken üç boyut oluşturur. (İçerik, konu, yaratıcı düşünme, noktama, yazım kuralları)</i>	<i>Yazısını değerlendirme tablosu oluşturur ve kendi yazısının değerlendirme ölçeğini hazırlayıp değerlendirmemiştir. (İçerik, konu, yaratıcı düşünme, noktama, yazım kuralları)</i>
<b>3. DYONISOSCA</b>	<b>3.1. ALMA</b>	Yazısında ana fikirle ilgili üç toplumsal soruna yer vermiştir ve çözüm üretmiştir.	Yazısında ana fikirle ilgili iki toplumsal soruna yer vermiştir ve çözüm üretmiştir.	Yazısında ana fikirle ilgili bir toplumsal soruna yer vermiştir ve çözüm üretmiştir.	Yazısında ana fikirle ilgili toplumsal soruna yer vermemiştir.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Seçtiği kavramlarla ilgili yazdığı yazıda toplumsal sorunlara üç örnek verir ve çözüm üretir.</i>	<i>Seçtiği kavramlarla ilgili yazdığı yazıda toplumsal sorunlara iki örnek verir ve çözüm üretir.</i>	<i>Seçtiği kavramlarla ilgili yazdığı yazıda toplumsal sorunlara bir örnek verir ve çözüm üretir.</i>	<i>Seçtiği kavramlarla ilgili yazdığı yazıda toplumsal sorunlara örnek vermez ve çözüm üretmez.</i>
	<b>3.2. TEPKİDE BULUNMA</b>	Yazısında, değer ve karşı görüşleri birlikte kullandığı üç örnek göstermiştir.	Yazısında, değer ve karşı görüşleri birlikte kullandığı iki örnek göstermiştir.	Yazısında, değer ve karşı görüşleri birlikte kullandığı bir örnek göstermiştir.	Yazısında, değer ve karşı görüşleri birlikte kullandığı örnek göstermemiştir.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yazısında değerlere karşı olumsuz yargıları da karşılaştırarak kullandığı üç örnek vermiştir.</i>	<i>Yazısında değerlere karşı olumsuz yargıları da karşılaştırarak kullandığı iki örnek vermiştir.</i>	<i>Yazısında değerlere karşı olumsuz yargıları da karşılaştırarak kullandığı bir örnek vermiştir.</i>	<i>Yazısında değerlere karşı olumsuz yargıları da karşılaştırarak kullandığı örnek vermemiştir.</i>

	<b>3.3. DEĞER VERME</b>	Yazısına kendi yaşamından ve değerlerinden üç örnek unsur eklemiştir.	Yazısına kendi yaşamından ve değerlerinden iki örnek unsur eklemiştir.	Yazısına kendi yaşamından ve değerlerinden bir örnek unsur eklemiştir.	Yazısına kendi yaşamından ve değerlerinden örnek unsur eklememiştir.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Hikayesini yazarken kendi yaşamından ve değerlerinden üç örnek yazmıştır.</i>	<i>Hikayesini yazarken kendi yaşamından ve değerlerinden iki örnek yazmıştır.</i>	<i>Hikayesini yazarken kendi yaşamından ve değerlerinden bir örnek yazmıştır.</i>	<i>Hikayesini yazarken kendi yaşamından ve değerlerinden örnek yazmamıştır.</i>
	<b>3.4. ÖRGÜTLEME</b>	Kahraman, verilen değeri içselleştirmiş ve buna uygun üç davranışta bulunmuştur.	Kahraman, verilen değeri içselleştirmiş ve buna uygun iki davranışta bulunmuştur.	Kahraman, verilen değeri içselleştirmiş ve buna uygun bir davranışta bulunmuştur.	Kahraman, verilen değeri içselleştirmemiş ve buna uygun davranışta bulunmamıştır.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Kahraman verilen ana fikri benimseyip bununla ilgili sergilediği üç örnek davranışa yer vermiştir.</i>	<i>Kahraman verilen ana fikri benimseyip bununla ilgili sergilediği iki örnek davranışa yer vermiştir.</i>	<i>Kahraman verilen ana fikri benimseyip bununla ilgili sergilediği bir örnek davranışa yer vermiştir.</i>	<i>Kahraman verilen ana fikri benimseyip bununla ilgili sergilediği örnek davranışa yer vermemiştir.</i>
	<b>3.5. NİTELEME</b>	Yazısını verilen değer etrafında şekillendirmiş ve değerle ilgili vurgulu üç sloganla ve görselli mesajla bitirmiştir.	Yazısını verilen değer etrafında şekillendirmiş ve değerle ilgili vurgulu iki sloganla ve görselli mesajla bitirmiştir.	Yazısını verilen değer etrafında şekillendirmiş ve değerle ilgili vurgulu bir sloganla ve görselli mesajla bitirmiştir.	Yazısını verilen değer etrafında şekillendirmiş ve değerle ilgili vurgulu bir sloganla ve görselli mesajla bitirmemiştir.

	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yazısının sonuç bölümünde ana fikirle bağlantı görsel ve üç slogan kullanmıştır.</i>	<i>Yazısının sonuç bölümünde ana fikirle bağlantı görsel ve iki slogan kullanmıştır.</i>	<i>Yazısının sonuç bölümünde ana fikirle bağlantı görsel ve bir slogan kullanmıştır.</i>	<i>Yazısının sonuç bölümünde ana fikirle bağlantı görsel ve slogan kullanmamıştır.</i>
<b>4. YAZMA BECERİSİ</b>	<b>4.1. KURGU</b>	Hikâye yazılırken taslak plandaki beş bölüme de yer verilmiştir.	Hikâye yazılırken taslak plandaki dört bölüme de yer verilmiştir.	Hikâye yazılırken taslak plandaki üç bölüme yer verilmiştir.	Hikâye yazılırken taslak plandaki bölümlere yer verilmemiştir.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yazı taslağı bölümünde yer alan, kişi, olay, yer, zaman, ana fikir gibi öğeler taslaktaki şekliyle hepsi kullanılmıştır.</i>	<i>Yazı taslağı bölümünde yer alan, kişi, olay, yer, zaman, ana fikir gibi öğeler taslaktaki şekliyle hepsi kullanılmıştır.</i>	<i>Yazı taslağı bölümünde yer alan, kişi, olay, yer, zaman, ana fikir gibi öğeler taslaktaki şekliyle hepsi kullanılmıştır.</i>	<i>Yazı taslağı bölümünde yer alan, kişi, olay, yer, zaman, ana fikir gibi öğeler taslaktaki şekliyle hepsi kullanılmıştır.</i>
	<b>4.2. İÇERİK</b>	Olayları tekrara düşmeden aynı sözcükler dörtten fazla kullanılmamış yerine eş anlamları kullanılmıştır.	Olayları tekrara düşmeden aynı sözcükler beşten fazla kullanılmamış yerine eş anlamları kullanılmıştır.	Olayları tekrara düşmeden aynı sözcükler altıdan fazla kullanılmamış yerine eş anlamları kullanılmıştır.	Olayları tekrara düşmüş aynı sözcükler sık kullanılmıştır.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yazılı anlatım çalışmasında aynı kelime dörtten fazla kullanılmamıştır ve yerine eş anlamlıları tercih edilmiştir.</i>	<i>Yazılı anlatım çalışmasında aynı kelime beşten fazla kullanılmamıştır ve yerine eş anlamlıları tercih edilmiştir.</i>	<i>Yazılı anlatım çalışmasında aynı kelime altıdan fazla kullanılmamıştır ve yerine eş anlamlıları tercih edilmiştir.</i>	<i>Yazılı anlatım çalışmasında aynı kelimeler yediden fazla tekrar kullanılmıştır.</i>
	<b>4.3. BAĞLAM</b>	Olayla; yer, durum ve varlıklardan üçünün arasında anlamlı bağlantı kurabilir.	Olayla; yer, durum ve varlıklardan ikisinin arasında anlamlı bağlantı kurabilir.	Olayla; yer, durum ve varlıklardan birinin arasında anlamlı bağlantı kurabilir.	Olayla; yer, durum ve varlıklar arasında anlamlı bağlantı kuramaz.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Taslakta belirlediği unsurlardan üç tanesinin arasında anlamlı bağlantı kurulmuştur.</i>	<i>Taslakta belirlediği unsurlardan iki tanesinin arasında anlamlı bağlantı kurulmuştur.</i>	<i>Taslakta belirlediği unsurlardan bir tanesiyle anlamlı bağlantı kurulmuştur.</i>	<i>Taslakta belirlediği unsurlar arasında anlamlı bağlantı kurulamamıştır.</i>

	<b>4.4. NEDENSELİK</b>	Yazdıklarında neden sonuç ilişkisi olan üç cümleye yer vermiştir.	Yazdıklarında neden sonuç ilişkisi olan iki cümleye yer vermiştir.	Yazdıklarında neden sonuç ilişkisi olan bir cümleye yer vermiştir.	Yazdıklarında neden sonuç ilişkisi olan cümleye yer vermemiştir.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yazılı anlatımında olay örgüsünde neden sonuç bağlantısını sağladığı üç örnek cümle kullanmıştır.</i>	<i>Yazılı anlatımında olay örgüsünde neden sonuç bağlantısını sağladığı iki örnek cümle kullanmıştır.</i>	<i>Yazılı anlatımında olay örgüsünde neden sonuç bağlantısını sağladığı bir örnek cümle kullanmıştır.</i>	<i>Yazılı anlatımında olay örgüsünde neden sonuç bağlantısını sağladığı örnek cümle kullanmamıştır.</i>
	<b>4.5. BAĞLANTILAR</b>	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili üç örnek durumu kullanmıştır.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili üç örnek durumu kullanmıştır.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili üç örnek durumu kullanmıştır.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili üç örnek durumu kullanmıştır.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yazısında günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili üç örnek durumu anlatmıştır.</i>	<i>Yazısında günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili iki örnek durumu anlatmıştır.</i>	<i>Yazısında günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili bir örnek durumu anlatmıştır.</i>	<i>Yazısında günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak kendi hayatıyla ya da okuduğu başka bir kitapla ilgili bağlantı kurmamıştır.</i>

KONUŞMA BECERİSİ		PERFORMANS DÜZEYLERİ – ÖRNEK CEVAP ANAHTARI			
Bölmeler (Boyutlar)	Maddeler (Alt Boyutlar)	4 Puan (Çok İyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Geliştirilmeli)	1 Puan (Yetersiz)
1. ALIMLAMA	1.1. YORUM	Konuşmasında ele alınan üç soruna çözüm üretir.	Konuşmasında ele alınan iki soruna çözüm üretir.	Konuşmasında ele alınan bir soruna çözüm üretir.	Konuşmasında ele alınan sorunlara çözümler üretmez.
	ÖRNEK CEVAP	<i>Konuşma etkinliğinde hikâyede bölünen üç noktada sorulan sorunlara çözüm üretmiştir.</i>	<i>Konuşma etkinliğinde hikâyede bölünen iki noktada sorulan sorunlara çözüm üretmiştir.</i>	<i>Konuşma etkinliğinde hikâyede bölünen bir noktada sorulan soruya çözüm üretmiştir.</i>	<i>Konuşma etkinliğinde hikâyede bölünen üç noktada sorulan sorunlara çözüm üretmemiştir.</i>
	1.2. İÇSELLEŞTİRME	Konuşmasında hikâyenin bakış açısını fark eder, olayları ele alış şeklini yorumlar ve konuşma ilgili kendi bakış açısını üç bölümde de ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin bakış açısını biraz fark eder, olayları ele alış şeklini biraz yorumlar ve konuşma ilgili kendi bakış açısını iki bölümde ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin bakış açısını fark etmesi, olayları ele alış şeklini yorumlaması ve konuşma ilgili kendi bakış açısını bir bölümde ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin bakış açısını fark edemez, olayları ele alış şeklini yorumlayamaz ve konuşma ilgili kendi bakış açısını ifade edemez.
	ÖRNEK CEVAP	<i>Hikâyenin yardımseverlikle ilgili olduğunu, yardımseverliğin hangi açıdan işlendiğini ve kendine göre yardımseverlik kavramının tanımını durulan konuşma bölümünün üçünde yapar.</i>	<i>Hikâyenin yardımseverlikle ilgili olduğunu, yardımseverliğin hangi açıdan işlendiğini ve kendince yardımseverlik kavramının tanımını durulan konuşma bölümünün ikisinde yapar.</i>	<i>Hikâyenin yardımseverlikle ilgili olduğunu, yardımseverliğin hangi açıdan işlendiğini ve kendince yardımseverlik kavramının tanımını durulan konuşma bölümünün birinde yapar.</i>	<i>Hikâyenin yardımseverlikle ilgili olduğunu, yardımseverliğin hangi açıdan işlendiğini ve kendince yardımseverlik kavramının tanımını yapamaz.</i>
	1.3. DÖNÜŞTÜRME	Konuşmasında hikâyenin iç ve dış anlam ilişkilerini kurar ve üç bölümde de kendi cümleleri ile ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin iç ve dış anlam ilişkilerini biraz kurar ve iki bölümde kendi cümleleri ile ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin iç ve dış anlam ilişkilerini kurması ve bir bölümde kendi cümleleri ile ifade eder.	Konuşmasında hikâyenin iç ve dış anlam ilişkilerini kuramaz ve kendi cümleleri ile ifade edemez.
	ÖRNEK CEVAP	<i>Hikâyenin kahramanı ile benzer özelliklerde tanıdığı bir kişi ile bağdaştırır ve üç bölümde de bunu kendi cümleleri ifade eder.</i>	<i>Hikâyenin kahramanı ile benzer özelliklerde tanıdığı bir kişi ile bağdaştırır ve iki bölümde de bunu kendi cümleleri ifade eder.</i>	<i>Hikâyenin kahramanı ile benzer özelliklerde tanıdığı bir kişi ile bağdaştırır ve bir bölümde de bunu kendi cümleleri ifade eder.</i>	<i>Hikâyenin kahramanı ile benzer özelliklerde tanıdığı bir kişi ile bağdaştıramaz ve bunu kendi cümleleri ifade eder.</i>

	<b>1.4. YENİDEN ÜRETİM</b>	Hikâyeyi yorumlayarak görüşlerini bildirir ve verilen ana fikrin hayatının hangi alanlarında kullanılacağını on ve daha fazla cümle ile açıklar.	Hikâyeyi yorumlayarak görüşlerini biraz bildirir ve verilen ana fikrin hayatının hangi alanlarında kullanılacağını beş cümle ile açıklar.	Hikâyeyi yorumlayarak görüşlerini bildirmesi ve verilen ana fikrin hayatının hangi alanlarında kullanılacağını iki cümle ile açıklar.	Hikâyeyi yorumlayarak görüşlerini bildiremez ve verilen ana fikrin hayatının hangi alanlarında kullanılacağını açıklayamaz.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yardımseverlikle ilgili görüşlerini, hayatının hangi alanlarında var olduğunu kendi cümleleriyle on ve daha fazla cümle kurmuştur.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili görüşlerini, hayatının hangi alanlarında var olduğunu kendi cümleleriyle beş cümle kurmuştur.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili görüşlerini, hayatının hangi alanlarında var olduğunu kendi cümleleriyle iki cümle kurmuştur.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili görüşlerini, hayatının hangi alanlarında var olduğunu açıklayamamıştır.</i>
<b>2. APOLLONCA</b>	<b>2.1. BİLGİ</b>	Verilen alan hakkında on ve üzeri cümle ile hazırlıksız konuşma yapar.	Verilen alan hakkında kısa hazırlıksız konuşma yapar.	Verilen alan hakkında sadece cümle kurar.	Verilen alan hakkında hazırlıksız konuşma yapamaz.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yardımseverlikle ilgili düşüncelerin paylaşılması istenildiğinde hazırlığı olmadan on ve üzeri cümle kurmuştur.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili düşüncelerin paylaşılması istenildiğinde hazırlığı olmadan beş cümle kurmuştur.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili düşüncelerin paylaşılması istenildiğinde hazırlığı olmadan iki cümle kurmuştur.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili düşüncelerin paylaşılması istenildiğinde hazırlığı olmadan konuşma yapamamıştır.</i>
	<b>2.2. KAVRAM A</b>	Dinlediği hikâyeyi kendi cümleleriyle yeniden on ve üzeri cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeyi yeniden beş cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeden iki cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeyi yeniden anlatamaz.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Hikâyeyi özetlerken kendi cümleleriyle on ve üzeri cümle kullanmıştır.</i>	<i>Hikâyeyi özetlerken kendi cümleleriyle beş cümle kullanmıştır.</i>	<i>Hikâyeyi özetlerken hikâyenin cümleleri kullanarak beş cümle kullanmıştır.</i>	<i>Hikâyeyi özetlerken kendi cümleleriyle özetleyememiştir.</i>
	<b>2.3. UYGULAMA</b>	Dinlediği hikâyenin serim düğüm çözüm bölümlerinin hepsini anlatır.	Dinlediği hikâyenin serim düğüm çözüm bölümlerinin ikisini anlatır.	Dinlediği hikâyenin serim düğüm çözüm bölümlerinin birini anlatır.	Dinlediği hikâyenin serim düğüm çözüm bölümlerini anlatamaz.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Hikâyede giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin üç aşamasını anlatır.</i>	<i>Hikâyede giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin iki aşamasını anlatır.</i>	<i>Hikâyede giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin bir aşamasını anlatır.</i>	<i>Hikâyede giriş, gelişme, sonuç bölümlerini anlatamaz.</i>

	<b>2.4. ANALİZ</b>	Dinlediği hikayedeki hikâye unsurlarını anlatır	Dinlediği hikayedeki hikâye unsurlarını biraz anlatır.	Dinlediği hikayedeki hikâye unsurlarını belirsiz anlatır.	Dinlediği hikayedeki hikâye unsurlarını anlatamaz.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Hikâyede kişi, olay, yer, zaman unsurlarının hepsini belirler.</i>	<i>Hikâyede kişi, olay, yer, zaman unsurlarının üçünü belirler.</i>	<i>Hikâyede kişi, olay, yer, zaman unsurlarının ikisini belirler.</i>	<i>Hikâyede kişi, olay, yer, zaman unsurlarını belirleyemez.</i>
	<b>2.5. SENTEZ</b>	Dinlediği hikâyenin sonunu değiştirerek kendi yorumuyla anlatır.	Dinlediği hikâyenin sonunu biraz değiştirerek anlatır.	Dinlediği hikâyenin sonunu değiştirmeden olduğu anlatır.	Dinlediği hikâyenin sonunu değiştiremez.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Dinlediği hikâyenin sonunu tamamen değiştirir ve başka bir son anlatır.</i>	<i>Dinlediği hikâyenin sonunu biraz değiştirir ve yakın bir son anlatır.</i>	<i>Dinlediği hikâyenin sonunu olduğu gibi anlatır</i>	<i>Dinlediği hikâyenin sonunu değiştiremez.</i>
	<b>2.6. DEĞERLENDİRME</b>	Dinlediği hikâyeye benzer başka bir hikâyeyi on beş ve üzeri cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeye benzer başka bir hikâyeyi on cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeye benzer başka hikâyeyi beş cümle ile anlatır.	Dinlediği hikâyeye uygun başka bir hikâye anlatamaz.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yardımseverlikle ilgili yeni hikâye anlatması istendiğinde on beş ve üzeri cümle ile anlatır.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili yeni hikâye anlatması istendiğinde on cümle ile anlatır.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili yeni hikâye anlatması istendiğinde beş cümle ile anlatır.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili yeni hikâye anlatması istendiğinde anlatamaz.</i>
<b>3. DYONISOSCA</b>	<b>3.1. ALMA</b>	Konuşmasında üç farklı toplumsal soruna değinir.	Konuşmasında iki farklı toplumsal soruna biraz değinir.	Konuşmasında bir farklı toplumsal soruna değinir.	Konuşmasında toplumsal sorunlara değinmez.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Yardımseverlikle ilgili yaptığı konuşmada toplumsal sorunlara değinir ve üç örnek verir.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili yaptığı konuşmada toplumsal sorunlara değinir ve iki örnek verir.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili yaptığı konuşmada toplumsal sorunlara değinir ve bir örnek verir.</i>	<i>Yardımseverlikle ilgili yaptığı konuşmada toplumsal sorunlara değinemez.</i>

	<b>3.2. TEPKİDE BULUNMA</b>	Konuşmasında değer verdiği üç alana yer verir.	Konuşmasında değer verdiği iki alana yer verir.	Konuşmasında değer verdiği bir alana yer verir.	Konuşmasında değer verdiği alanlara yer vermez.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Konuşma esnasında değer verdiği alandan bahseder ve üç örnek verir. (Ör.: çalışkanlık, saygı, dürüstlük)</i>	<i>Konuşma esnasında değer verdiği alandan bahseder ve iki örnek verir. (Ör.: çalışkanlık, saygı)</i>	<i>Konuşma esnasında değer verdiği alandan bahseder ve bir örnek verir. (Ör.: çalışkanlık)</i>	<i>Konuşma esnasında değer verdiği alandan bahsedemez.</i>
	<b>3.3. DEĞER VERME</b>	Konuşmasında vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğünü korumaya yönelik değerlerle ilgili beş cümleye yer verir.	Konuşmasında vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğünü korumaya yönelik değerlerle ilgili dört cümleye yer verir.	Konuşmasında vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğünü değerlerle ilgili üç cümleye yer verir.	Konuşmasında vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğünü korumaya yönelik değerlere yer vermez.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Konuşmasını vatan sevgisi ile bütünleştirmiş ve bununla ilgili beş cümle kurabilmiştir.</i>	<i>Konuşmasını vatan sevgisi ile bütünleştirmiş ve bununla ilgili dört cümle kurabilmiştir.</i>	<i>Konuşmasını vatan sevgisi ile bütünleştirmiş ve bununla ilgili üç cümle kurabilmiştir.</i>	<i>Konuşmasını vatan sevgisi ile bütünleştirmemiştir.</i>
	<b>3.4. ÖRGÜTLEME</b>	Konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararlı dört ifade kullanmıştır.	Konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararlı üç ifade kullanmıştır.	Konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararlı iki ifade kullanmıştır.	Konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararsızdır.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Hikâye ile ilgili sorulara cevap verirken konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararlı olduğu dört cümle kullanmıştır.</i>	<i>Hikâye ile ilgili sorulara cevap verirken konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararlı olduğu üç cümle kullanmıştır.</i>	<i>Hikâye ile ilgili sorulara cevap verirken konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararlı olduğu iki cümle kullanmıştır.</i>	<i>Hikâye ile ilgili sorulara cevap verirken konuşmasında inandığı değerleri savunmada kararlı cümleler kullanmamıştır.</i>
	<b>3.5. NİTELEME</b>	Konuşmasında inandığı değerlerle ilgili ödün vermez ve bu davranışı devam ettirir.	Konuşmasında inandığı değerlerle ilgili ödün vermez ve bu davranışı biraz devam ettirir.	Konuşmasında inandığı değerlerle ilgili ödün vermez ve bu davranışı değiştirebilir.	Konuşmasında inandığı değerlerle ilgili ödün verir ve bu davranışı devam ettirmez.

	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Konuşmasında değer verdiği alanlarla ilgili gelecekte devam edeceğine dair üç cümle kullanmıştır.</i>	<i>Konuşmasında değer verdiği alanlarla ilgili gelecekte devam edeceğine dair iki cümle kullanmıştır.</i>	<i>Konuşmasında değer verdiği alanlarla ilgili gelecekte devam edeceğine dair bir cümle kullanmıştır.</i>	<i>Konuşmasında değer verdiği alanlarla ilgili gelecekte devam edeceğine dair hiçi cümle kullanmamıştır.</i>
<b>4. KONUŞMA BECERİSİ</b>	<b>4.1. HAZIRLIKLI KONUŞMA</b>	Verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek etkili üç dakikalık bir sunum hazırlar.	Verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek iki dakikalık bir sunum hazırlar.	Verilen bir konu ile ilgili bir dakikalık bir sunum hazırlar.	Verilen konu ile ilgili hazırlıklı bir sunum yapamaz.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Sevgi teması ile ilgili üç dakikalık bir konuşma yapar. Konuşmasını görsellerle destekler.</i>	<i>Sevgi teması ile ilgili iki dakikalık bir konuşma yapar. Konuşmasını görsellerle destekler.</i>	<i>Sevgi teması ile ilgili bir dakikalık bir konuşma yapar. Konuşmasını görsellerle desteklemez.</i>	<i>Sevgi teması ile ilgili bir konuşma yapamaz.</i>
	<b>4.2. KONUŞMA STRATEJİLERİ</b>	Kelime ve kavram havuzundan dört kelime seçerek konuşma yapar.	Kelime ve kavram havuzundan üç kelime seçerek konuşma yapar.	Kelime ve kavram havuzundan iki kelime seçerek konuşma yapar.	Kelime ve kavram havuzundan kelime seçerek konuşma yapamaz
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Konuşmasında kavram havuzundan seçtiği dört kelimeyi anlamlı bir bağ kurarak kullanmıştır.</i>	<i>Konuşmasında kavram havuzundan seçtiği üç kelimeyi anlamlı bir bağ kurarak kullanmıştır.</i>	<i>Konuşmasında kavram havuzundan seçtiği iki kelimeyi anlamlı bir bağ kurarak kullanmıştır.</i>	<i>Konuşmasında kavram havuzundan seçtiği kelime ile konuşma yapamaz..</i>
	<b>4.3. BEDEN DİLİ</b>	Konuşmasında beş beden dili özelliğini etkin bir şekilde kullanır.	Konuşmasında dört beden dili özelliğini etkin bir şekilde kullanır.	Konuşmasında üç beden dili özelliğini etkin bir şekilde kullanır.	Konuşmasında beş beden dili özelliğini etkin bir şekilde kullanır.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Konuşma esnasında beş beden dili özelliğini kullanır. (göz teması, ellerin kullanımı, ses tonu, hareket, mimikler)</i>	<i>Konuşma esnasında dört beden dili özelliğini kullanır. (göz teması, ellerin kullanımı, ses tonu, hareket)</i>	<i>Konuşma esnasında üç beden dili özelliğini kullanır. (göz teması, ellerin kullanımı, ses tonu)</i>	<i>Konuşma esnasında beden dilini etkin kullanamaz.</i>

	<b>4.4. NEDENSELİK</b>	Konuşmasında neden sonuç ilişkisini üç cümle ile kurabiliyor.	Konuşmasında neden sonuç ilişkisini iki cümle ile kurabiliyor.	Konuşmasında neden sonuç ilişkisini bir cümle ile kurabiliyor.	Konuşmasında neden sonuç ilişkisi kuramıyor.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Hikâyenin başından sonuna kadar konuşmasında neden sonuç ilişkilerini kurabildiği üç cümle kurmuştur.</i>	<i>Hikâyenin başından sonuna kadar konuşmasında neden sonuç ilişkilerini kurabildiği iki cümle kurmuştur.</i>	<i>Hikâyenin başından sonuna kadar konuşmasında neden sonuç ilişkilerini kurabildiği bir cümle kurmuştur.</i>	<i>Hikâyenin başından sonuna kadar konuşmasında neden sonuç ilişkilerini kuramamıştır.</i>
	<b>4.5. BAĞLANTILAR</b>	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak konuşmasını bir akış içinde giriş, gelişme, sonuç bölümlerden yapabilir.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak konuşmasını bir akış içinde giriş ve gelişme bölümü yapabilir.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak konuşmasını giriş bölümünü yapabilir.	Günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak konuşmasını bir akış içinde yapamaz.
	<b>ÖRNEK CEVAP</b>	<i>Konuşmasında kendi deneyimlerine yer vererek konuşmasında giriş, gelişme, sonuç bölümlerini oluşturmuştur.</i>	<i>Konuşmasında kendi deneyimlerine yer vererek konuşmasında giriş, gelişme bölümlerini oluşturmuştur.</i>	<i>Konuşmasında kendi deneyimlerine yer vererek konuşmasında sadece giriş bölümünü oluşturmuştur.</i>	<i>Konuşmasında kendi deneyimlerine yer verememiştir ve konuşmasında bir akış yoktur.</i>



## Konuşma Becerisi Başarı Testi

Merhaba Sevgili Öğrenciler, birazdan bir hikâye dinleyeceksiniz. Hikâyenin belli noktalarında durak noktaları vardır ve buralarda size soru sorulacaktır. Verilen sorulara tamamen içten cevap vermeniz ve sorular üzerinde konuşmanızı istiyorum. Sorulara cevap verirken tamamen özgürsünüz. Düşüncelerinizi olduğunuz gibi paylaşmanız ve sizin nasıl konuştuğunuzu dinlemek için sabırsızlanıyorum. Hazırsanız başlayalım. Lütfen dikkatle dinleyin.

### HERKESİN DOSTU ANTON

Tümüyle söz özgürlüğüne dayanarak, dünyanın büyük gücü olan paraya boyun eğmemek ve bir tek düşman bile kazanmadan insanlar içinde yaşayabilmek gibi yaşamın en güç iki şeyini bana öğretmiş olan bir adamı unutursam nankörlük etmiş olurum.

Eşine rastlanılması güç olan bu adamı bir rastlantı sonucu tanıdım. O zamanlar küçük bir kasabada oturuyordum. Bir akşam köpeğimi yanıma alarak dolaşmaya çıkmıştım. Yolda köpeğim aniden ilginç hareketler yapmaya, yerlerde yuvarlanıp ağaçlara sürtünmeye başladı. Sürekli bağırp inliyordu.

Acaba nesi var diye şaşkınlıkla bakındığım sırada yanımdan birinin geçtiğini fark ettim. Yaklaşık otuz yaşlarında, şapkalı bir adamdı. Dilenci olduğunu düşünerek elimi cebime atmak üzereydim ki çok sakin bir tavırla ve mavi gözleriyle, eski bir tanıdığım gibi, gülümseyerek bana baktığını gördüm.

“*Bu zavallı hayvana bir şey olmuş*” diye eliyle işaret etti. Sonra köpeğe dönerek, “*Gel bakayım*” dedi. “*Şimdi anlaşılır.*” Bu arada, sanki iki eski dostmuşuz gibi, bana da “*Sen*” diye hitap ediyordu. Samimiyetine kızamadım, çünkü hali bana iyi yürekli ve dost bir kişi duygusunu veriyordu. Peşinden giderek ben de yanına, bir banka oturdum. Keskin bir ıslık çalarak hayvanı çağırdı.

Fakat şaşılacak şey... Yabancılara karşı güvensiz olan köpeğim hemen geldi ve başını bu tanımadığımız adamın dizlerinin üstüne koydu. Adam, duyarlı olduğu anlaşılacak parmaklarını hayvanın sırtında gezdirerek muayene ediyordu. Sonra “*İşte buldum*” diye bağırdı. Hayvanın bağırmasından, bu sırada can acıtıcı bir ameliyat geçirmekte olduğunu fark ediyordum. Fakat buna karşın kaçmaya çalışmıyordu. Sonunda adam köpeğimi bıraktı.

Yabancı adam elinde tuttuğu bir şeyi havaya doğru kaldırmış “*İşte kurtuldun, artık yine istediğin gibi koşabilirsin.*” diyerek gülümsüyordu. Köpek koşup giderken o da ayağa kalktı. Başını hafifçe eğerek beni selamladı ve “*Haydi, eyvallah*” diyerek yoluna devam edip gitti. O kadar çabuk uzaklaşmıştı ki bu zahmetine karşı kendisine bir şey vermek şöyle dursun, “*Teşekkür ederim*” demeyi bile düşünenecek zamanım olmamıştı.

Eve döndüğüm zaman onun ilginç halini düşünmekten kendimi alamıyordum. Karşılaşmamızı açımıza anlattım. “*Ona Anton derler*” dedi. “*Böyle şeylerden anlar.*” Hangi işte çalıştığını, neyle geçindiğini sordum. Açığımız, kendisine çok ilginç şeyler soruluyormuş gibi şaşırarak, “*Hiç!.. Ne işte çalışacak?.. İşi ne yapacak?*” dedi. “*Peki, anladım ama... Dünyada herkesin yaşamak için bir iş sahibi olması gerekli değil mi?*”

**“Anton, için gerekli değil... Ona herkes bir şeyler verir. Paraya hiç aldırdığı yoktur. Para onun için gerekli değil...”**

Gerçekten çok ilginç bir şey... Dünyanın her yerinde olduğu gibi, bu küçük kasabada da bir lokma ekmek, bir bardak çay, yatacak bir yer, giyecekler için para gerekiyordu. Eski püskü bir kıyafet içindeki bu gösterişsiz adamcağz dünyanın bu sarsılmaz kuralından acaba kendisini nasıl kurtarabilmişti de mutlu, dertsiz ve sıkıntısız yaşayıp gidiyordu?

Yaşamının gizemini keşfetmeye karar verdim. Kısa bir zaman sonra da aşçımızın haklı olduğunu gördüm. Adının Anton olduğunu öğrendiğim kişinin gerçekten bir işi yoktu. Sabahın erken saatlerinden akşama dek, görünüşte hiçbir amacı olmaksızın, kentin sokaklarında dolaşıyor, yalnızca dikkatli bakışlarıyla her şeyi gözlemliyordu. İşte böylece, örneğin bazen bir arabacıyı durdurup atın koşumlarının iyi takılmadığını söylüyor ya da bir bahçeye uğrayıp tahta parmaklıkların çürümüş olduğunu sahibine gösteriyordu. Bu işleri genellikle kendisine yaptırırlardı, çünkü onun hiçbir zaman para kazanma hırsıyla böyle davranmadığını, yalnızca yürekten bir dostlukla yapmak istediğini herkes bilirdi.

Birçok kişinin işini onun hallettiğini gördüm. Bir keresinde bir kunduracının dükkânına girmiş ayakkabı tamir ediyordu. Anladım ki, başı sıkışan herkes Anton' a koşmaktaydı. Hatta bir gün onu pazar yerinde satıcı kadınlarla birlikte tezgâhın başına oturmuş elma satarken görmüştüm. Tezgâhın sahibi olan kadıncağz lohusaymış, Anton' dan işlerine bakmasını rica etmiş.

Her yerde her türlü işi yapan birçok insan vardır. Anton' un özelliği, yaptığı iş ne kadar ağır ve zor olursa olsun, ancak bir günlük yaşamasına yetecek kadar para kabul etmesiydi. Bu gereksinimini sağlamış olduğu günler artık hiç para almazdı: “*Canım, gerektiği zaman ben seni bulurum*” derdi. Artık iyice anlamıştım ki, herkesin yardımına koşmaya can atan bu küçük adam, kendisi için, **tümüyle yeni bir ekonomik sistem keşfetmişti. İnsanlara güveniyordu.**

Herkesin ona ne denli özel bir saygı gösterdiğini anlamak için Anton' u sokakta görmek yeterliydi. Herkes onun elini sıkardı. Bu basit, açık yürekli adam kasabanın sokaklarında, evlerini gözden geçirmekte olan zengin bir kişi gibi gururlu ve sevimli bir biçimde dolaşırdı. Her kapı ona açıktı. Her masaya oturabilirdi. Her şey emrine hazırdı.

Köpeğimin ameliyatından sonra Anton' un beni sokakta gördükçe yalnızca hafif bir baş eğerek selamlayıp geçmesine, bana bir yabancı gibi davranmasına üzülüyordum. Hizmetine karşı benden teşekkür beklemiyordu. Fakat onun bu terbiyeli ama mesafeli davranışıyla beni dostu olarak görmediğini duyumsuyordum. Bir gün evde çatının oluşu delinmiş akıyordu. Onarım için Anton' u çağırmasını aşçımıza söyledim. “*O öyle çağrılmaz! Nerede bulunduğu da bilinmez*” dedi.

Bu ilginç adamın kaldığı bir evi yoktu. Fakat buna karşın onu bulmak denli kolay bir şey daha yoktu. Rastlayacağınız herhangi bir kişiye onu sormanız yeterliydi. Haber ağızdan ağza yayılır ve onu bir kişi kesinlikle görürdü. Ve öyle de oldu.

Anton aynı gün bizim eve geldi. Dikkatli gözlerle çevreye bakınarak bahçe içindeki yoldan geçerken budanma zamanı gelen ağaçları bana gösterdi, bir ağacın yerinin değiştirilmesinin gerektiğini söyledi. Sonunda oluşu inceleyerek onarımına başladı.

İki saat sonra işinin bittiğini haber vermiş ve çıkıp gitmişti. Yine görüp teşekkür edemedim. Fakat aşçımıza ona iyi bir para vermesini söylemişim.  
“*Memnun oldu mu?*” diye sordum. “*Elbette*” dedi. “*O zaten her zaman memnundur. Altı şilin verdim istemedi, iki şilin aldı. Yarın akşama dek ona yetermiş... Fakat, ‘Doktorun bir eski paltosu varsa...’*” dedi.

Bu adamın bir isteğini yerine getirme fırsatının bana verilmesinden dolayı ne denli sevdiğimi anlatamam. Ayrıca şu noktayı da ekleyeyim ki kendisine verileden daha azını alan ilk dostum o oldu. Arkasından koştum ve seslenmeye başladım. “*Anton! Anton! Gel sana bir palto vereceğim!*”

Sakin ve parlak gözlerini bir kez daha gözlerime dikti. Böyle arkasından koştuğuma hiç de şaşırma benzemiyordu. **Evinde fazla bir paltosu bulunan insanın onu gereksinimi olan bir başkasına vermesini çok doğal buluyordu.** Aşçımız tüm eskilerimi ortaya çıkartıp aramaya başladı. Anton da bu yığını onunla birlikte elden geçiriyordu. Bir palto bularak denedi. Sakin bir tavırla “*Bu bana iyi gelebilir*” dedi. O kadar doğal bir hali vardı ki, onu bir mağazada önüne konulan çeşitli eşyalardan birini seçen bir insan sanırdınız. Sonra öteki elbiselere de bir göz gezdirdi: “*Şu ayakkabıları Tuzcu Çıkmazı’ndaki Cuci’ye armağan edebilirsiniz. Bir çift ayakkabıya çok gereksinimi var. Şuradaki gömlekleri de Büyük Sokak’taki Jozef’e ver, onarıp giysin. İstersen senin yerine ben götürüp vereyim*” dedi. Sesi, bir kişiye iyilik yapan cömert bir adamın ruhunu yansıtıyor gibiydi. Giysilerimi kendilerini hiç tanımadığım birtakım kişilere dağıtmak istediğinden dolayı ona teşekkür etmem gerek diye düşündüm. Ayakkabıları, gömlekleri sardı ve “*Sen gerçekten iyi bir adammışsın. Bunları hemen gözden çıkarıp verdin*” dedi. Sonra çıkıp gitti.

Fakat size şunu söyleyeyim ki, hiçbir kitabımın topladığı beğeni beni şu babacan kompliman kadar sevindirmemiştir. Yıllar geçti. Anton’u hiç unutmadım. Çünkü bana ahlak bakımından hiç kimse onun kadar büyük bir yardımda bulunmamıştı. Küçük para kavgalarından canım sıkıldığı zaman onu düşünürüm. Bir günlük gereksiniminden fazlasını hiçbir zaman istemediği için huzur ve güven içinde yaşayıp giden Anton’u her zaman anımsadım ve her zaman şöyle düşündüm: Eğer tüm insanlar birbirlerine güvenseler polise, mahkemeye, hapishaneye ve paraya gerek kalmazdı. Eğer herkes, tüm gücüyle ve her zaman başkalarının yardımına koşan, karşılığında ancak gerekli olduğu kadarını alan şu adam gibi yaşasa acaba dünyanın şu çapraşık ekonomik yaşamı daha iyi olmaz mıydı?

**Stefan Zweig**

#### **Metin Soruları:**

1. Yaşamak için herkesin bir iş sahibi olmasıyla ilgili ne düşünüyorsun?
2. Anton’un keşfettiği ekonomik sistem sence nasıl? Sen yeni bir ekonomik sistem kurmak istesen bu nasıl olurdu?
3. Eşyalarını ihtiyacı olan birileriyle paylaşma fikri ile ilgili düşüncelerin nelerdir?
4. Anton’ un yardımseverliği ile günümüzdeki yardımseverliği karşılaştırırız?
5. Hikâyede beğendiğin ya da beğenmediğin yerler var mı, neden?
6. Metnin bir yerini değiştirmek istesen bu hangi bölüm olurdu ve nasıl değiştirdin?
7. Senden yardımseverliği anlatan bir konuşma yapmanı istiyorum.  
Hikâyeleştirebilirsin ya da düşüncelerini anlatabilirsin.

## TUTUM ÖLÇEKLERİ

DRAMA YÖNTEMİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ		Çok Fazla Etkilidir	Fazla Etkilidir	Etkilidir	Az Etkilidir	Etkili değildir.
Aşağıdaki sorular drama etkinlikleriyle işlenen derslere ve drama yöntemi ne karşı tutum ve görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyup size hangisi daha uygun seçenek ise altındaki boşluğa ( X ) işareti koyunuz.						
Teşekkürler...						
	Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenen derse katılmamda					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) dersin çekici hâle getirilmesinde					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) derse devamı sağlama açısından					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) öğretmenimle iletişim kurmamda					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) derse karşı dikkatimde					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenecek konuya karşı ilgili olmamda					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) yeteneklerimi keşfetmemde					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) sınıf arkadaşlarım ile daha iyi iletişim kurmamda					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) kendimi ifade etme yeteneğimin gelişiminde					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) özgür ve rahat sınıf atmosferi sağlamada					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) öğretmen ile demokratik ve dostça ilişki kurabilmemde					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) işlenen konuların derinlemesine anlaşılmasında					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) dersteki konuların hayatla ilişkilendirilmesinde (yaşayarak öğrenmede)					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) derse hazırlıklı gelmemde					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) derse aktif katılım, grupta çalışma ve paylaşma konularında					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) hayata ve olaylara eleştirel bakabilmemde					
	Drama yöntemi(etkinlikleri) olay ve nesnelere karşısında yaratıcı olmamda					
	Drama yöntemine(etkinlikleri) yönelik olumlu veya olumsuz görüşlerinizi buraya yazabilirsiniz.					

## TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçekte Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır, dolayısıyla doğru ya da yanlış cevap vermeniz söz konusu değildir. Kolaylıklar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

**Sınıfınız:** 5.sınıf  6.sınıf  7.sınıf  8.sınıf  **Cinsiyetiniz:** Kız  Erkek

**Annenizin eğitim durumu:** İlkokul  Ortaokul  Lise  Yüksek Okul  Üniversite  Yüksek Lisans  Doktora

**Annenizin mesleği:**

**Babanızın eğitim durumu:** İlkokul  Ortaokul  Lise  Yüksek Okul  Üniversite  Yüksek Lisans  Doktora

**Babanızın mesleği:**

**Türkçe dersi son karne notunuz:**

Cümleler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.	5	4	3	2	1
2. Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
3. Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.	5	4	3	2	1
4. Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.	5	4	3	2	1
5. Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.	5	4	3	2	1
6. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	5	4	3	2	1
7. Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	5	4	3	2	1
8. Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.	5	4	3	2	1
9. Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.	5	4	3	2	1
10. Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.	5	4	3	2	1
11. Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.	5	4	3	2	1
12. Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.	5	4	3	2	1
13. Türkçe dersinin işleniş ilgi çekicidir.	5	4	3	2	1
14. Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.	5	4	3	2	1
15. Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.	5	4	3	2	1
16. Türkçe dersine sevinerek gelirim.	5	4	3	2	1
17. Türkçe dersi beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
18. Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.	5	4	3	2	1
19. Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.	5	4	3	2	1
20. Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.	5	4	3	2	1
21. Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.	5	4	3	2	1
22. İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.	5	4	3	2	1
23. Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.	5	4	3	2	1
24. Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.	5	4	3	2	1
25. İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.	5	4	3	2	1
26. Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.	5	4	3	2	1
27. Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.	5	4	3	2	1

## TUTUM ÖLÇEKLERİNE AİT İZİNLER



**SEDAT MADEN**  
Kime: Hatice YAMAN

13 Nis 2022, 20:10  
[Ayrıntılar](#)

### Ynt: Drama Yöntemine Yönelik Tutum Ölçeği

Hatice Hanım merhaba, söz konusu tutum ölçeğini tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Tez sürecinde yardımcı olabileceğim konularda, sorularınız olursa, yazabilirsiniz.

Danışman hocanıza selamlar, çalışmalarınızda kolaylıklar..

Prof. Dr. Sedat MADEN  
ORCID: 0000-0002-8024-8182  
Bayburt Üniversitesi  
Bayburt Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
69000 BAYBURT / TÜRKİYE

**Gönderen:** Hatice YAMAN

**Gönderildi:** 8 Nisan 2022 Cuma 18:13:34

**Kime:** SEDAT MADEN



**Fulya Topçuoğlu Ünal**

Alıcı: ben ▾

Merhaba Hocam,  
Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz.  
Ekte ölçek formunu gönderiyorum.  
Ayrıca güzel sözleriniz için çok teşekkür ederim.  
Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim.  
Sevgilerimle.

HATİCE YAMAN

, 3 Nis 2022 Paz, 17:44 tarihinde şunu yazdı:

\*\*\*

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL  
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

**Bir ek** • Gmail tarafından tarandı

5 Nis 2022 Sal 16:11

## ETİK KURUL İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.06.2022-72791

T.C.

### ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

#### Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
03	13	08.06.2022

**Karar Numarası: 2022/12**

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR'in Araştırmanın yürütücüsü olduğu (Diğer araştırmacı – Üniversitemiz Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Hatice Yaman) “Türkçe Eğitiminde Anlatma Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Apollonca ve Dionysosca Açısından Gelişimi ve Ahımlamaya Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR'in Araştırmanın yürütücüsü olduğu (Diğer araştırmacı – Üniversitemiz Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Hatice Yaman) “Türkçe Eğitiminde Anlatma Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Apollonca ve Dionysosca Açısından Gelişimi ve Ahımlamaya Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi 08.06.2022

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR  
Kurul Başkanı

(e-İmzalıdır)  
Prof. Dr. Kamile DEMİR  
(Kurul Başkan YRD.)

(e-İmzalıdır)  
Prof. Dr. Mehmet AK  
Üye

(Mazeretli)  
Prof. Dr. Tamer BUDAK  
Üye

(e-İmzalıdır)  
Prof. Dr. Seymur AĞAZADE  
Üye

(Mazeretli)  
Prof. Dr. Süleyman UYAR  
Üye

(e-İmzalıdır)  
Prof. Dr. Harun UÇAK  
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## İNTİHAL RAPORU

### TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ANLATMA BECERİLERİNE, APOLLONCA İLE DİONYOSÇA GELİŞİMİNE VE ALIMLAMAYA ETKİSİ

ORJİNALLIK RAPORU

% <b>16</b>	% <b>17</b>	% <b>8</b>	% <b>9</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<a href="http://www.edebifikir.com">www.edebifikir.com</a> İnternet Kaynağı	% <b>4</b>
<b>2</b>	<a href="http://forum.memurlar.net">forum.memurlar.net</a> İnternet Kaynağı	% <b>3</b>
<b>3</b>	<a href="http://acikbilim.yok.gov.tr">acikbilim.yok.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>2</b>
<b>4</b>	<a href="http://forum.turkcedersi.net">forum.turkcedersi.net</a> İnternet Kaynağı	% <b>2</b>
<b>5</b>	<a href="http://egitimaski.com">egitimaski.com</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>6</b>	<a href="http://acikerisim.alanya.edu.tr">acikerisim.alanya.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>7</b>	<a href="http://tegm.meb.gov.tr">tegm.meb.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>8</b>	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>

[acikerisim.alanya.edu.tr:8080](http://acikerisim.alanya.edu.tr:8080)

## ÖZGEÇMİŞ

**Hatice YAMAN**

---

## ÖĞRENİM DURUMU

---

- Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği (2002-2006)
- Alanya Lisesi (1998-2002)

## İŞ DENEYİMİ

---

2007-2012	Adana / Hadırlı Ortaokulu
2012-2021	Alanya / Atatürk Ortaokulu
2021- Halen	Alanya / Ayşe Melahat Erkin Ortaokulu

## SERTİFİKA VE KURSLAR

- Alternatif Öğretim Yöntemleri/ Teknikleri Semineri
- Çevreye Uyum Eğitimi Semineri
- Ölçme Değerlendirme Farkındalık Kursu
- Yaratıcı Drama Kursu
- Eğitimde Teknoloji Kullanım Kursu
- Diksiyon ve Güzel Konuşma Semineri
- Öğretmenlerimizle 2023 Projesi Eğitici Eğitimi Kursu
- Özel Eğitim Semineri
- FATİH Projesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu
- Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu
- Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Öğretim Becerilerinin geliştirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu
- Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Semineri
- Proje Danışmanlığı Semineri