

SENARYO TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA (STÖY) DAYALI EĞİTİMDE DRAMA YÖNTEMİNİN, İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARINA ETKİSİ

Araş.Gör. Dr. Banu YAMAN
Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
byaman@cu.edu.tr

ÖZET

Bu deneysel çalışma, araştırma ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde “Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”na dayalı eğitimde drama yöntemi ile “Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı Geleneksel Yöntem”in uygulandığı deneysel bir çalışmadır. Araştırma 2004-2005 öğretim yılının bahar yarıyılında Adana ili Seyhan ilçesindeki alt sosyo ekonomik düzeydeki üç devlet ilköğretim okulunda okuyan 196 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Dersler, üç deney grubunda STÖY dayalı eğitimde drama yöntemi, diğer üç kontrol grubunda ise tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretmen merkezli yöneme göre işlenmiştir. Ölçme aracı olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilip, geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, ön test, son test olarak verilmiştir. Bulgular “okuduğunu anlama” başarı testinden elde edilen toplam puanlar açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, iki dillilik ve eğitim, Türkçe öğretimi.

ABSTRACT

In the present experimental study, the effects of “scenario based learning approach supported by drama in education” on elementary school fifth grade bilingual and non bilingual students’ Turkish lesson academic achievement (understanding by reading) were investigated. The research was conducted at three elementary public schools of lower socio-economic level with 196 fifth grade students at Adana- Seyhan during the spring semester of 2004-2005. The three experimental groups were instructed with drama method based on scenario based learning approach (SBLA) other control groups were instructed teacher-centered method based on traditional whole class teaching. “Achievement test of understanding of reading”, developed and controlled for the reliability and validity by the researcher, were administered as pretest and posttest. The research results from “The achievement test of understanding reading” shows significant difference among groups favoring the experimental groups.

Key Words: Understanding by reading, bilingualism and education, Turkish language education.

Giriş

Dil öğreniminde, okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların önemli bir yeri vardır. Okuduğunu anlamayan öğrencilerin, yazma ve konuşma becerilerinin de gelişemediğine ilişkin sonuçların elde edildiği çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle iki dilli çocukların okuduklarına anlamalarına yönelik geliştirilen yöntem ve teknikler, çalışmaların önemli bir boyutunu oluşturur. Dil bilim alanında önemli isimlerden olan Krashen'e (1996, 48-49) göre, dil öğreniminde başarının en önemli belirleyicilerinden birisi, öğrenilen dilde yazılan yazıların okunmasıdır. Gerçekten de, öğrenilen dilde yazılan yazıların okunması, kişinin dili anlama, o dilde yazma ve dilbilgisini geliştirmesinin en önemli anahtarıdır. Okuma, dil öğrenmede ihmal edilen bir noktadır. İki dilli çocukların da okuduklarını anlamada zorluklar yaşadıkları yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu çerçevede makale, iki dillilik ve tanımı, okuma ilişkisi ve yapılan çalışmalar, okuduğunu anlamada yöntemin etkisinin ele alındığı bir çalışma özelliği taşımaktadır.

1. İki Dillilik ve Eğitim İlişkisi

İki dilli çocuklar için geliştirilen dil eğitimi uygulamalarında hedeflenen nokta, yaratıcı bireyler geliştirebilmenin yanında işbirliğine dayalı sınıf ortamlarında paylaşımı ve katılımcılığı da sağlamaktır.

İki dilliliğe ilişkin olarak yapılan çalışmalardan elde edilen tanımlardan birisi Cummins'e aittir. Cummins (2000, 68-70), iki dilliliği, iki ayrı dili ana diline yakın bir seviyede bilme olarak tanımlar. Bireyin iki dilli sayılabilmesi için ikinci dilin bir iletişim aracı olarak kullanılabilmesi gerektiğine inanır. Bir başka deyişle iki dillilik, ikinci bir dilin iletişim aracı haline gelmesi ile başlar. Çocukta ve yetişkinde dil öğrenme süreçleri yaş ve öğrenme biçimine göre farklı olduğundan değişik iki dillilik sınıflamaları önerilmiştir. Bunlar;

1.1. a- Doğal (birincil) iki dillilik: Konuştuğu dilleri ya çocukken evde ya da göç nedeniyle iletişim kurma gereksiniminin sonucu, okul dışında öğrenen, her iki dil arasında kolaylıkla çeviri yapmayan bireydir.

1.2. b- İkincil iki dillilik: İkinci dili düzenli bir eğitim sistemi içinde ana diline ek olarak öğrenmiştir. Bu durumdaki birey; her iki dili de çok iyi bilse bile her alanda iki dili birden aynı rahatlıkla kullanmayabilir (Görgü, 1997, s. 143). Baker iki dilliliği okuma, dinleme, yazma, anlama ve anlatım boyutlarında değerlendirmiştir.

Baker'e (2002, s. 5) göre; dil becerileri iki temele dayanır.

- 1- Yeniliğe açık boyutta: Dinleme ve konuşma sözel boyutu.
- 2- Üretici boyutta: Okuma ve yazma yetenek boyutu.

2. Okuma ve Anlama

Bireylerin paylaşım sürecindeki etkinliğini, onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirlemektedir. Bireyler dünyalarını anlamalarına yardım eden sözcükleri kullanarak okuma ve yazmada ilerledikçe, kendilerinin farkına varmaları da sürekli olarak gelişmektedir (Spring, 1991, Akt. Ekmekçi, 54-57). Çağımız okullarında bilginin aktarımı ve tüketiminden çok, bilginin üretimi önem kazanmıştır. Sürekli yönlendirilme ve öğretilmeye muhtaç insanlar değil, bilgiyi üreten olmak önem kazanmıştır. Pasif birer alıcı olmaktan ziyade aktif, düşünebilen bireyler haline getirmenin yolu farklı eğitim öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktan geçer (Yalçın, 2002, 16).

Pek çok yöreden gelip aynı sınıflarda okuyan çocukların, bağlı oldukları kültüre ait ürünleri paylaştıkları, etkileşimde buldukları ortamlar olması açısından sınıflar, dil kazanımı açısından önem taşır. Ayrıca diğer bir önemli nokta, kültür-egitim ve kişilik gelişimi açısından öğrencilerin en önemli etkileşime girdikleri yer olan sınıflarda öğretmenin ve öğrencilerin birbirlerine olan bakış açılarının yaşanan ülkenin ortak dilini öğrenmeye yönelik tutum ya da isteklerinin göz önünde bulundurulması gerekliliğidir. Diğer yandan, sınıflar öğrencilerin, kendi kültür dili ile mensup olduğu ülke dili arasında çelişki duymadan, iki dil arasında uçurumlar oluşturacak yönelimlere girmeden, Türkçe'yi etkili, doğru, düzgün kullanabilmesini sağlayacak yöntemlerin, yaklaşımların uygulandığı ortamlar olması açısından da önemlidir. Eğitimde drama, kubaşık öğrenme, çoklu zeka, senaryo tabanlı öğrenme bunlardan birkaçıdır.

Bu araştırmada, "Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Eğitimde Drama Yöntemi"nin Türkçe öğretiminde kullanılmasındaki amaç; öğretmen-uygulanan yöntem- öğrenci bağı açısından etkileşimde bulunulan en önemli ortam olan sınıfta, Türkçe'yi hem ikinci dil konumunda hem de ana dilinde öğrenen çocukların, okuduğunu anlama akademik başarılarını geliştirmedeki etkisini incelemektir. Türkçe öğretiminin öncelikli sorumluluğu, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla, planlı bir biçimde geliştirmek, onlara Türk dilini doğru, bilinçli kullanma duyarlılığı ve alışkanlığı kazandırmaktır (Sever, 2000, 28).

Okuduğunu anlamının bütün derslerle ilişkisi vardır. Diğer bütün dil alanlarında olduğu gibi, okuduğunu anlama çalışmalarının en yoğun şekilde yapıldığı ve temellerin atıldığı Türkçe öğrencilerin ne tür sorunlar yaşadıklarına ilişkin eleştiriler ise şu şekilde sıralanabilir:

1-Eğitim sisteminde programlarla ilgili olarak benimsenen yöntemlerin ve takınılan tavırların en büyük eksikliği, toplumun ve fertlerin ihtiyaçlarında ortaya çıkacak olan eğitimin genel amaçları üzerinde fazla durulmamış olması, bu konuda yapılacak araştırmaların yeteri kadar teşvik edilmemesi ve yapılan araştırmalardan gerekli şekilde yararlanılmamış olmasıdır (Tekin, 1980, 25). Bu temel eksikliğe dayalı olarak Türkçe eğitim programı, tüm ihtiyaçlara yanıt verecek düzeyde değildir.

2- İlk ve orta öğretimde ciddi bir dil öğretimi gereklidir. Bugün bir çok ülkede olduğu gibi orta öğretim görmüş bir birey dili eksiksiz kullanma, düşündüklerini, rahatça ve doğru olarak anlatabilme yetisini kazanabilmelidir. Bu işin başta gelen koşullarından biri hem nitelik hem de nicelik bakımından yeterli bir öğretmen kadrosunun yetiştirilmesi ise, biri de öğrenciye okuma alışkanlığının kazandırılması, ayrıca onun eline iyi ve ucuz kitap verilebilmesidir (Aksan, 1979, 33-35).

Tüm bu boyutlar bir araya getirildiğinde, Türkçe dersinin bilgi dersi değil, beceri ve anlatım dersi olduğundan yola çıkarak, programda yazılı olan, "okuma, anlama, dinleme, anlatım, dil bilgisi ve yazı" etkinliklerinin tümü yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin, bu alanda kalıcı davranışlar ve alışkanlıklar edinmeleri sağlanmaya çalışılmalıdır. Gereken başarıyı yakalamanın yolu ise farklı yöntemlerin uygulanmasına bağlıdır. Bu yöntemlerden birisi de eğitimde dramadır.

3. Eğitimde Drama

Öğrenci merkezli eğitsel yaklaşımların temel alındığı eğitim uygulamalarında, yaratıcı bir kişiliğe sahip, isteklerini ortaya koyabilen bireyler geliştirmek önem taşımaktadır. Sadece ezberlemenin öğrenme olmadığını bilen öğretmenler tarafından demokratik bir

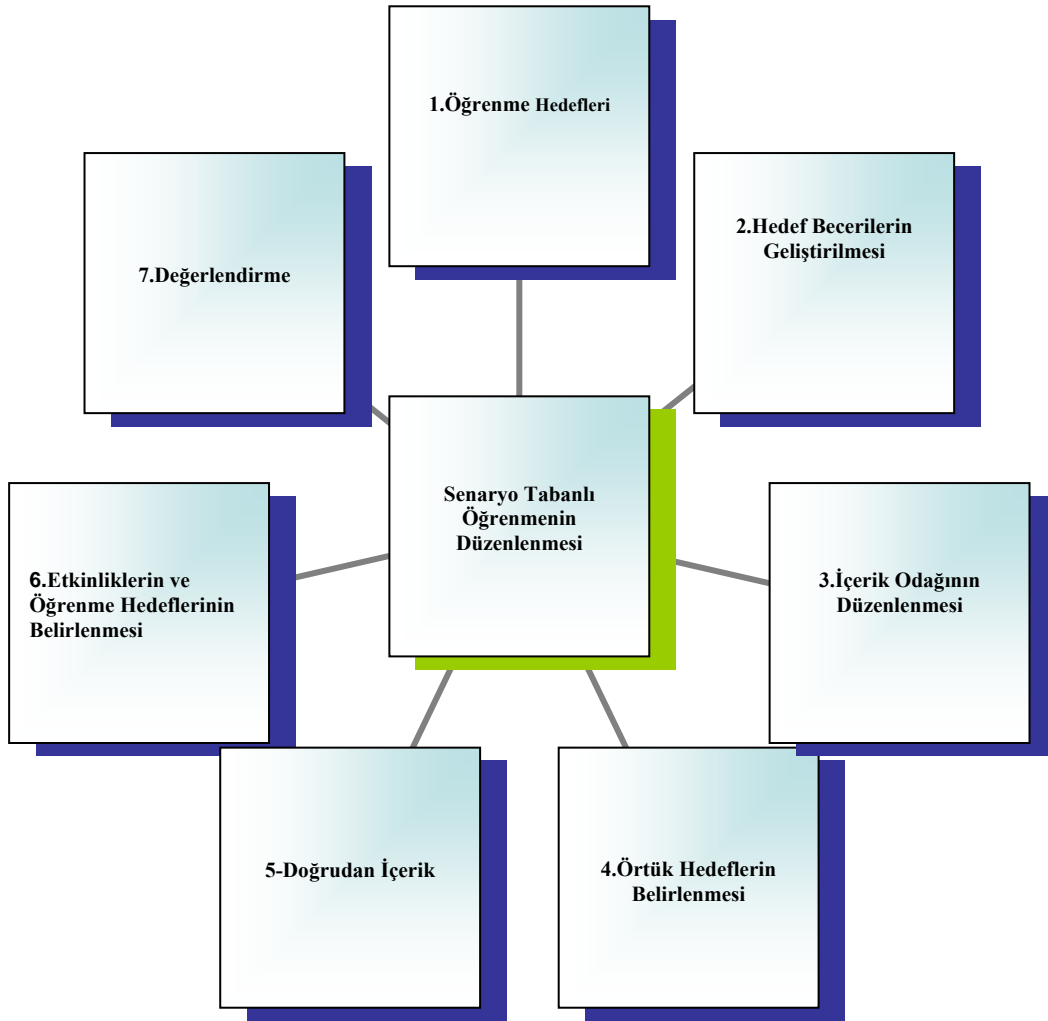
sınıf ortamında gerçekleştirilen eğitsel uygulamalar, hem kalıcılığı artırır hem de öğrencinin daha zevk alarak derse katılımını gerçekleştirmiş olur.

Çağdaş insanı yetiştirmede, etkili, kalıcı, ilgi çekici ve verimli bir öğretim yöntemi olarak kullanılan drama yönteminin, öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bütünlük içerisinde bireysel gelişimini sağlamasının yanında, dilini tam ve doğru olarak kullanarak kendini ifade etmesini sağlayabilmesi amacıyla “öğretim yöntemi” olarak, eğitim sisteminde önemli bir yer tuttuğunu belirtmek gerekmektedir (San, 1995, 573-574). Eğitimde drama özellikle dil eğitimi alanında geniş bir uygulama alanına sahiptir ve bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için başvurulabilecek yöntemlerden birisidir. Geliştirilecek bir drama programının hedefleri ve içeriği saptanırken çalışmanın yapıldığı ülkenin gerçekleri göz önünde bulundurulmalı, iki dillilik sorunları da göz ardı edilmemelidir (Moyle, J. 1996, 122). Bu açıdan Temel eğitim düzeyinde öğrenim gören ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe'nin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, drama yönteminin etkisi sınanmaya çalışılmıştır.

Dil öğretiminde drama uygulamaları oldukça önemlidir (Kase, 1989, 41). Türkçe öğretimi ve kullanımında karşılaşılan sorunlar göz önüne alındığında, ana dili Türkçe olsun ya da olmasın pek çok bireyde dilin kullanımı açısından bazı eksiklikler bulunmaktadır. Bu gerekçelerle Türkçe Öğretimi'nde, öğrencilere okuduğunu ve dinlediği anlama becerilerinin kazandırılması konusunda uygun bir yaklaşımın seçimine gereksinim duyulmuştur.

4. Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (STÖY)

Okuduğunu anlama etkinliklerinde özellikle üzerinde durulan konu, drama etkinliklerinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak öykülerin bölümlere ayrılıp, ortaya konulmasıdır. Bölümlere ayrılarak etkinliklere dayandırılması, anlamı oldukça güçlendirir. Bell 'e (1991a) göre güçlü okuyucuların, ana bölümü ayrı olarak hatırlamak yerine bir bütün olarak öykünün detaylarını göz önünde canlandırabilen kişiler olduğunu ileri sürmüştür. Bell (1991a), bilişsel ve gelişimsel psikolojiye dayanan çalışması ile, imgenin öğrenme için güçlü bir araç olduğunu ve hafızanın önemli bir elemanı olduğunu vurgulamıştır. Yapılan bu deneysel çalışmada da etkinlik düzenleme boyutunda bütün olarak öykünün detaylarını göz önünde bulundurmak için, öykü senaryolaştırmaya dayandırılmış, sahneleme çalışmaları ile okuduklarını anlamada kalıcılık oluşturmaya yönelinmiştir. Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımında izlenen yolu Schank (2000)'ın belirlediği sistematige dayandırarak şu şekilde yapılandırabiliriz:



Şekil 4. 1. Senaryo Tabanlı Öğrenmenin Düzenlenmesi

Düzenlemeye dayalı olarak ele alınan sistematik yapılandırılarak aşağıdaki örnek sıralama ortaya konmuştur,

4.1. Öğrenme Hedefleri: Grupla çalışabilme, sorumluluk alabilme, karar verme, organizasyon yeteneği.

4.2. Hedef Becerilerin Geliştirilmesi: Verilen içerikten yola çıkarak, öğrencilerin ne tür roller alacağı, hangi çalışmalarını oluşturacakları ve nereden başlamaları gerektiğine karar vermeleri.

4.3. İçerik Odağının Düzenlenmesi-Örnek Bir Düzenleme: “Lisemizden beş öğrencimiz uluslararası bir yarışmada çok büyük bir başarı elde etti ve beşi de çok iyi üniversitelerden burs hakkı kazandı. Bu başarımızı kutlamak üzere okulumuza önemli misafirler, basın üyeleri, aileler, öğretmenler gibi pek çok misafir gelecek.

Arkadaşlarınızın şerefine de akşam okulumuzun bahçesinde bir parti düzenlenecek. Bütün bu organizasyondan siz sorumlusunuz. Misafirlerin karşılanması, yapılacak konuşmaların belli bir süreyi aşmayacak, kurallara uygun şekilde düzenlenmesi, okulumuzun tanıtımı, arkadaşlarınızın hangi görevlere getirileceğinin belirlenmesi gibi sorumluluklarınız var. Bütün bu işlerin çok iyi organize edilmesini gerektiğini unutmayın”.

4.4. Örtük (Gizil) Hedeflerin Belirlenmesi: Grupların her türlü adımını rapor halinde lidere vermeleri gerekmektedir. Lider gerekirse grupları değiştirebilir, organizasyonla ilgili çıkabilecek her türlü aksaklığı engellemek adına yeniden düzenlemeye gidilmesini sağlayabilir.

4.5. Doğrudan içerik: Beklenen hedeflerin yanında, grup başarısı, birlik içinde çalışabilme, karar verebilme, kararların onaylanması ve onaylanmaması durumunda neler yapılması gerektiği, her adımın yapılandırılması gibi örtük hedeflere ulaşma örtük içerikle belirlenmiş olmaktadır.

4.6. Etkinliklerin ve Öğrenme Çevresinin Düzenlenmesi: Gerek asıl içeriğe gerekse örtük hedeflere dayalı içeriğe göre, etkinliklerin düzenlenmesi sağlanır. Kimlerin hangi rolleri ve sorumlukları alacaklarına karar vermeleri için gereken düzenlemeler yapılır. Bütün adımları ile etkinlikler gerçekleştirilir.

4.7. Değerlendirme: Adımların uygulanmasından sonra, değerlendirme aşamasına geçilir. Nasıl başladı, nasıl gelişti, nereye ulaştık, ne kazandık, ne öğrendik, kimdik, rolümüz bize ne kattı, biz role ne kattık? gibi sorular yöneltilerek, değerlendirme çalışması yapılır. Nasıl oldu, nasıl olmasını beklerdiniz? türündeki sorularla hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilmiş olur (<http://www.edtech.vt.edu/edtech/id/models/powerpoint/gbs.pdf>) (29.08.2005).

Bu yaklaşımın öngördüğü çalışmalarda, öğrencilere, etkili öğrenme çevresi içinde, nasıl birer uzmanmış gibi davranmaları gerektiği, düşünceleri gerektiği öğretilmeye çalışılır ve edindikleri bilgi ve becerilerin, sınıfta yaratılan, gerçekçi ve zararsız ortamlarda pratiğini yapmalarına olanak tanınır (Schank, 2000, 191).

Yeni eğitim yaklaşımında “yaparak öğrenme”, STÖY’nin temelini oluşturmaktadır. İnsanlar kendi başlarından geçen şeyleri hatırlar ve bunları diğer insanlara anlatırlar. Bu deneyimlerin paylaşımı anlamına gelir. Bir öyküyü, bir cümleyi, soruyu veya sahneyi anlamak için kendinize izlediğiniz ya da dinlediğiniz insanların neden bu şekilde davrandıklarını sorar ve anlamak istersiniz. Senaryolaştırılmış bir öykü, anlaşılabilirliğin artmasını, bir sonraki adımın ne olacağıyla ilgili beklentilerin oluşmasını sağlar. Bir anlamda hayattaki çoğu durumlarda insanlar bir oyundaki rollerini oynarlar (Schank, 1999, 96).

5. Problem: Bu araştırma ile; ilköğretim 5.sınıf iki dilli olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde STÖY na dayalı eğitimde drama yönteminin;

- 1- Öğrencilerin Türkçe’yi doğru, etkili ve verimli kullanabilme;
- 2- Öğrencilerin okuduğunu anlama yeterliliklerinin artırılmasında, uygulanan farklı bir öğretim tekniğinin etkisine bakılmıştır. Bu ilkeler doğrultusunda problem cümlesini;

5.1. Problem Cümlesi

İki dilli olan ve olmayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (STÖY) dayalı eğitimde drama yönteminin etkisi nedir ?

6. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada iki dilli çocukların, Türkçe'yi doğru, etkili kullanmalarını sağlayacak eğitim programlarına rehberlik edecek uygulamalar geliştirebilmek, değerlendirme yolu ile öneriler oluşturmak hedeflenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 5. sınıf iki dilli olan (Arapça ve Kürtçe) ve olmayan öğrencilerin, Türkçe'nin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde STÖY dayalı eğitimde drama yönteminin etkisini sınamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denence sınamıştır:

6.1. Denence: Türkçe dersinde STÖY dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan (ana dili Arapça ve Kürtçe) ve olmayan (Ana dili Türkçe) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, “okuduğunu anlama başarı testi” toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar vardır. Deney grupları arasında anlamlı bir fark yoktur.

7. Araştırmanın Önemi ve Gereksesi

Okuduğunu anlama, düşünmenin bir sonucudur. Düşünme ise, öğrenmenin bir göstergesidir. Öğrenme bir düşünme sürecidir ve bu yüzden öğrenme sürecinin içinde düşünmenin payı ne kadar artarsa, öğrenme de o derece kalıcı olur diyebiliriz. Ana dili Türkçe olmayıp, bunu ikinci dil konumunda sınıf ortamında öğretime dayalı bir eğitimle öğrenmek zorunda olan çocuklarla, ana dili Türkçe olup da uygulanan yöntemler neticesinde Türkçe'yi doğru ve etkili öğrenemeyen ana dili Türkçe olan çocuklar arasında, Türkçe öğretiminde yaşanan aksaklıklar ve uygulamalar konusunda gelişimlerini sağlamak amaçlanmıştır.

8. Araştırma Modeli: Bağımsız değişkenlerin (STÖY Destekli Eğitimde Drama Yöntemi, Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı Geleneksel Yöntem) bağımlı değişken (okuduğunu anlama) üzerinde etkili olup olmadıkları sorusuna yanıt aranmıştır

9. Yöntem

Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini sınamak için, yapılan deneysel bir çalışmadır. Gruplar özellikle öğrencilerin evde kullandıkları dil özelliklerine göre ADK (Ana dili Kürtçe) olan, ADT (Ana dili Türkçe) olan ve ADA (Ana dili Arapça) olan öğrencilerin bulunduğu üç deney üç kontrol grubu belirlenmiştir. Anadili Arapça olan öğrencilerin yoğunlukta olduğu Salmanbeyli, Karayusuflu, Bey mahallesinde yer alan okullar belirlenmiştir. Anadili Kürtçe olan öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullar ise Şakırpaşa, Dağlıoğlu mahallelerinden seçilmiştir. Anadili Türkçe olan öğrencileri ise, Fevzipaşa, Nedimbey civarındaki okullarda okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının seçilmesinde ve eşitlenmesinde bu ölçütler göz önüne alınmıştır. Deney gruplarında STÖY Destekli, Eğitimde Drama Yöntemi, kontrol gruplarında ise tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntem

uygulanmıştır. Bu açılardan, araştırma gerçek deneme modellerinden “ön test-sontest kontrol gruplu” deneme modeline göre desenlenmiştir. Modelin simgesel görünümü Tablo 9.1. de gösterilmektedir (Karasar, 1994, 88).

Tablo 9. 1. Deneme Modelinin Simgesel Görünümü				
Gruplar	Yansız Belirleme	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
ADAD₁	R₁	O 1.1	X₁	O 1.2
ADTD₂	R₂	O 2.1	X₁	O 2.2
ADKD₃	R₃	O 3.1	X₁	O 3.2
ADAK₁	R₁	O 4.1	X₂	O 4.2
ADTK₂	R₂	O 5.1	X₂	O 5.2
ADKK₃	R₃	O 6.1	X₂	O 6.2

ADAD₁: Ana dili Arapça Olan Deney Grubu

ADTD₂: Ana dili Türkçe Olan Deney Grubu

ADKD₃ : Ana dili Kürtçe Olan Deney Grubu

ADAK₁: Ana dili Arapça Olan Kontrol Grubu

ADTK₂: Ana dili Türkçe Olan Kontrol Grubu

ADKK₃: Ana dili Kürtçe Olan Kontrol Grubu

R₁, R₂, R₃: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

O 1.1- O 2.1- O 3.1- O 4.1- O 5.1- O 6.1.: Öntest grupları

O 1.2- O 2.2- O 3.2- O 4.2- O 5.2- O 6.2.: Sontest grupları

X₁: Eğitimde Drama Yöntemine Dayalı Türkçe Öğretimi

X₂: Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı (Geleneksel) Türkçe Öğretimi

Çalışmanın ilköğretim 5. sınıf düzeyinde, belirtilen ilköğretim okullarında eğitimde drama yöntemi ile yürütülmüş olmasının temel nedenleri şunlardır:

- 1- Geleneksel gruplardan farklı olarak, eğitimde drama yöntemine dayalı Türkçe derslerinde, sadece metin okuma, anlatma, okunanı dinleme ve soruları yanıtlama temeline dayalı uygulamalar söz konusu değildir. Eğitimde drama yöntemi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanı sıra, yaşantıya dayanması, etkin öğrenmeye olanak sağlaması, soyut kavramları somutlaştırması, oyunsu süreçlere dayanması açısından özellikle ifade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde kullanılan alternatif bir yöntemdir. Okuma ve anlama her biri farklı yaklaşım ve uygulama gerektiren alt beceriler içermektedir. Bunun da ötesinde, öğrencilerin en az katılımının görüldüğü, çoğunun kendini en iyi şekilde saklayabildiği dil derslerinde öğrencileri aktif hale getirebilmek amacıyla eğitimde drama yöntemi uygulanmaktadır.
- 2- Dil etkinlik alanları olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma her biri farklı yaklaşım ve uygulamalar gerektiren alt beceriler içermektedir. Bunun da ötesinde, öğrencilerin en az katılımının görüldüğü, çocuğun kendisini en iyi saklayabildiği dil derslerinde, belirtilen bu tür olumsuzluklardan öğrencileri uzaklaştırabilmek amacıyla eğitimde drama yöntemi gibi uygulamaya dayalı yöntemlerle geliştirilmesi uygun bir yoldur (Gönen, Dalkılıç, 1999, 44). Yaş ve eğitim düzeyi

ne olursa olsun bireylerin gerek yazma, konuşma, gerekse okuma ve dinleme becerilerindeki yetersizlik uygulanan yöntemden, öğretmen özelliklerinden, ders kitaplarından, dil özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Türkçe derslerindeki yetersizlik ve ilgisizlik sadece iki dilli çocukların sorunu da değildir.

Çocuk için en uygun öğrenmeler çocuğun ilgisini çeken ve zevk alarak öğrenebileceği ortamlarda gerçekleşir. Bu öğrenme ortamını belirlemede;

- 1- İki dilli olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe dersinde okuma, dinleme, anlama akademik becerilerini değerlendirebilme,
- 2- Uygulanan yöntemle bu becerilerin gelişmesini sağlama,
- 3- Uygulanan yöntemin ADT olan ve olmayan gruplar arasında anlamlı farklar oluşturup oluşturmayacağını görebilme hedefleri etkili olmuştur.

ADA, ADK ve ADT olan öğrencilerin ağırlıkta olduğu okullar belirlenmiş, 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışma gerçekleştirilmiştir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda seçilen okulların 5. sınıflarında altı şube deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. ADA olan öğrencilerin ağırlıkta olduğu okulun (26 öğrenci) deney grubu, kontrol grubu (29 öğrenci), ADT öğrencilerin ağırlıkta olduğu sınıfı deney grubu (33 öğrenci), kontrol grubu (34 kişi), ADK olan öğrencilerin sınıfı deney grubu (38 öğrenci), kontrol grubu (36 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının eşitlenmeye çalışılması için aşağıda belirtilen ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Eşitlenme durumunun sağlanamadığı durumlarda ise istatistiksel analizlere başvurulmuştur.

- 1- Okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları
- 2- Öğrencilere kişisel bilgiler formunda yöneltilen cinsiyet, kardeş sayısı, doğum yeri, aile büyüklüğü, evde kullanılan dil, anne doğum yeri, baba doğum yeri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi sorularına verdikleri yanıtlara dayalı olarak elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Çalışma gruplarına deneysel işlemin başında uygulanan başarı testleri ve tutum ölçeklerinin öntest sonuçları, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Ön test puanlarına yönelik elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

9.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi: Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi (30 madde) toplam ön test puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri, tek yönlü varyans analizi ve scheffe-f testi sonuçları Tablo 9.11. de verilmiştir.

Tablo 9.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe-f Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Scheffe-F
ADAD ₁	26	17.96	3.57	10.349	.000	ADAD ~ADKD ADAD ~ADTK ADTD ~ADKD ADTD ~ADTK ADTD ~ADKK
ADTD ₂	33	17.90	3.51			
ADKD ₃	38	14.97	3.11			
ADAK ₁	29	15.79	3.40			
ADTK ₂	34	13.11	3.12			
ADKK ₃	36	14.75	3.31			
Toplam	196	15.62	3.70			

‘~’Gruplar arası farkı sembolize etmektedir.*X’in alabileceği en yüksek değer 30 dur.

Tablo 9.1.1. incelendiğinde öntest ortalamaları açısından ADTK ve ADKK grubunun ortalamasının diğer gruplardan daha düşük olduğu gözlenmektedir. ADTK grubunun ortalaması ($\bar{X}=13.11$); ADKK grubunun ($\bar{X}=14.75$) tir. En yüksek ortalama değerleri açısından ise, ADAD grubunun ($\bar{X}=17.96$); ADTD ($\bar{X}=17.90$); ADKD ($\bar{X}=14.97$); ADAK ($\bar{X}=15.79$) dur. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Tablo 1 e bakıldığında, grupların öntest puanları arasında .0001 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynakladığını belirlemek için yapılan Scheffe-F testi sonuçlarına göre, ADAD ($\bar{X}=17.96$) ile ADKD ($\bar{X}=14.97$) arasında ADAD lehine ; ADAD ($\bar{X}=17.96$) ile ADTK ($\bar{X}=13.11$) arasında, ADAD lehine ; ADTD ($\bar{X}=17.90$) ile ADKD ($\bar{X}=14.97$) arasında ADTD lehine;ADTD ($\bar{X}=17.90$) ile ADTK ($\bar{X}=13.11$) arasında ADTD grubu lehine; ADTD grubu ($\bar{X}=17.90$) ile ADKK grubu ($\bar{X}=14.75$) arasında ADTD grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Başarı testinin geliştirilme aşamaları ise şu şekildedir: On haftalık uygulama süresince, işlenecek konular saptanmış, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “İlköğretim Türkçe Dersi” programındaki 5. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini kazandırmaya yönelik hedef ve davranışlar incelenmiştir. Hedef davranışlar doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak dörder seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddeler oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması açısından, kazandırılacak becerilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Sorular alanda uzman öğretim üyeleri tarafından hem ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluk hem de kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Sonuçta 68 maddelik denemelik form hazırlanmıştır. Soru sayısı 68 olarak düzenlenen form, 2004-2005 eğitim öğretim

yılı güz döneminde 460 öğrenciye uygulanmıştır. Denemelik formun analizleri yapılmış fakat anlamlılık düzeyinin oldukça düşük olduğu gözlenmiştir. Ayırıcılık indisi .20 nin altında olan maddeler çıkartılmıştır. Yapılan analizler geçerli ve güvenilir bir test olma özelliğini göstermemiştir. Öğrencilerin 68 soruyu yanıtlamakta zorluk çektikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenler yöneltilen sekiz sorunun öğrenciler tarafından anlaşılmadığını belirtmişlerdir.

Formdaki sorular kapsam geçerliliği açısından yeniden düzenlenmiş, öğrencilerin yanıtlarken sıkılmaması için, 30 soruluk form şeklinde düzenlenmiştir. Form 3 devlet okulunda toplam 6 şubede bulunan 112 öğrenciye uygulanmıştır. Formun uygulamasından sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde, her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .20 nin altında olan maddeler, testten çıkarılmıştır (Turgut, 1984, 270). Bu maddelerin ayırıcılık gücü yüksek de olsa her madde için alt üst %27 lik gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmıştır. Anlamlı fark görülmeyen maddeler ayırt edici olarak kabul edilmeyip, teste alınmamıştır. Sonuçta formda geçerli ve güvenilir olmayan maddeler elenmiştir. **Bu testten alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan da sıfırdır.**

Tablo 9.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Mad. No	Pj	Sj	Rjx	t*	Mad. No	Pj	Sj	Rjx	t*	Mad. No	Pj	Sj	Rjx	t*
1	.59	.49	.46	5.46	11	.71	.45	.33	4.00	21	.71	.45	.32	3.39
2	.70	.46	.34	3.56	12	.69	.47	.21	3.46	22	.68	.47	.43	5.06
3	.60	.49	.27	3.36	13	.70	.46	.40	4.21	23	.66	.48	.37	4.56
4	.63	.48	.34	3.40	14	.64	.48	.37	3.80	24	.70	.46	.34	3.40
5	.71	.46	.32	3.26	15	.72	.45	.27	3.17	25	.71	.46	.35	3.70
6	.71	.45	.34	4.85	16	.71	.45	.40	4.12	26	.54	.50	.20	3.00
7	.68	.47	.42	4.56	17	.75	.48	.45	4.73	27	.54	.50	.26	4.00
8	.66	.48	.38	3.17	18	.59	.48	.47	4.56	28	.57	.50	.20	3.05
9	.70	.46	.36	3.47	19	.70	.46	.33	3.17	29	.75	.48	.41	3.36
10	.74	.44	.38	3.70	20	.63	.48	.34	3.10	30	.50	.50	.33	3.05

* 5. ; 8. ; 15. ; 19. maddeler p< .002; *26. madde p < .004 ; * 20 ve 30. maddeler p < .003 *Diğer maddeler p< .001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9.1.2 de görüldüğü gibi, test madde güçlükleri en düşük .50 ile en yüksek .75; ayırıcılık güçlükleri en düşük .20 ile en yüksek .47 arasında değişen 30 maddeden oluşmaktadır. Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları, Tablo 9.1.3. de gösterilmektedir.

Tablo 9.1.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

N	\bar{X}	SS	ORTNC.	MOD	ORT. GÇL.	KR 20	SORU SAY.
112	19.92	5.58	21.00	24.00	.66	.81	30

Tablo 9.1.3. incelendiğinde, ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması (19.92 ve 21.00) nedeniyle testin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca yapılan madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR-20

güvenirliliği .81, testin ortalama güçlüğü .66, testin standart sapması 5.58 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular temelinde başarı testinin bu çalışmada kullanılabilecek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Başarı testi ekte sunulmaktadır. Bu çalışmada okuduğunu anlama başarı testi öğrencilere çalışmanın başında ve sonunda uygulanmış, analizler yapılmıştır.

10. Bulgular: Bu bölümde öntest ve sontest uygulamaları sonucunda elde edilen bulgular, tüm testlerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları (\bar{X}), düzeltilmiş ortalamaları (\bar{X}_d), standart sapma değerleri (SS) ile ANCOVA sonuçları ve Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi sonuçları araştırma denenceleri doğrultusunda aşağıda verilmektedir.

10.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi İle İlgili Bulgular: Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri öntest-sontest puanlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4 de verilmektedir.

Tablo 10.1.1.“Okuduğunu Anlama Başarı Testi” Öntest-Sontest Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalamaları ile Standart Hata Değerleri

N	Gruplar	Testler	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları	
			\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
26	ADAD ₁	Öntest	17.96	3,57		
		Sontest	23.03	2,40	21.75	.510
33	ADTD ₂	Öntest	17.90	3,51		
		Sontest	22.97	2,77	21.71	.455
38	ADKD ₃	Öntest	14.97	3,11		
		Sontest	20.32	3,76	20.67	.409
29	ADAK ₁	Öntest	15.79	3,40		
		Sontest	17.83	3,01	17.73	.467
34	ADTK ₂	Öntest	13.11	3,12		
		Sontest	16.85	2,60	18.22	.453
36	ADKK ₃	Öntest	14.75	3,31		
		Sontest	17.41	3,54	17.89	.422

*Bu testten öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 30, en düşük puan sıfırdır.

Tablo 10.1.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının başarı testi sontest puanlarının aritmetik ortalamalarının öntest puanlarına göre yükseldiği gözlenmektedir. Tablo 4 de görüldüğü gibi deney gruplarının sontest toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 23.03$; $\bar{X} = 22.97$, $\bar{X} = 20.32$), kontrol gruplarının ortalamasından ($\bar{X} = 17.83$; $\bar{X} = 16.85$; $\bar{X} = 17.41$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 10.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI (KT)	Sd	KARELER ORTALAMASI (KO)	F	P
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	634,26	1	634,26	100,31	.000
Gruplama Ana Etkisi	513,447	5	102,689	16,240	.000
Hata	1195,034	189	6,323		
Toplam	3050,061	196			

Tablo 10.1.2 de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest toplam düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (F= 16.240; p=.0001). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 10.1.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Toplam Sontest Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Gerçek Farklılık	Standart Hata	p
ADAD/ADAK	4.020*	.689	.000
ADAD/ADTK	3.525*	.707	.000
ADAD/ADKK	3.858*	.671	.000
ADTD/ADAK	3.980*	.650	.000
ADTD/ADTK	3.485*	.668	.000
ADTD/ADKK	3.818*	.630	.000
ADKD/ADAK	2.938*	.622	.000
ADKD/ADTK	2.443*	.602	.000
ADKD/ADKK	2.776*	.585	.000

*. anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 10.1.3. incelendiğinde;

- ADAD ($\bar{X}_d = 21.75$) ile ADAK ($\bar{X}_d = 17.73$), ADTK ($\bar{X}_d = 18.22$); ADKK ($\bar{X}_d = 17.89$) arasında ADAD lehine; ADAD>ADAK; ADAD>ADTK; ADAD>ADKK.
- ADTD ($\bar{X}_d = 21.71$) ile ADAK ($\bar{X}_d = 17.73$); ADTK ($\bar{X}_d = 18.22$); ADKK ($\bar{X}_d = 17.89$) arasında, ADTD lehine; ADTD>ADAK>; ADTD>ADTK; ADTD>ADKK
- ADKD ($\bar{X}_d = 20.67$) ile ADAK ($\bar{X}_d = 17.73$); ADTK ($\bar{X}_d = 18.22$); ADKK ($\bar{X}_d = 17.89$) arasında, ADKD lehine anlamlı farklar vardır. ADKD>ADAK; ADKD>ADTK; ADKD>ADKK

Tablo 10.1.3.de, okuduğunu anlama başarı testi toplam sontest puanları düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin bonferroni testi

sonuçlarına göre, başarı testinden elde edilen bulgular; araştırmanın denencesinde ileri sürülen toplam puanlar açısından deney grupları lehine anlamlı farklar olacağı yargısını destekler niteliktedir. Ayrıca bulgular deney grupları arasında anlamlı farkların olmayacağı yargısını da desteklemektedir.

11. Tartışma ve Yorum

Kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların son test toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda, STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin tüm sınıf öğretimine dayalı öğretmen merkezli geleneksel yönetime göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Eğitimde drama yöntemi deney grubunda on hafta süreyle uygulanmıştır. Bu yöntem çerçevesinde öğrencilerin belli becerileri önceden kazanmaları gerektiği, yapılan ön hazırlık çalışmaları ve pilot uygulama aşamalarının uzun sürece yayılması gerekliliğini doğurmuştur. Çünkü çalışma öncesinde, öğrencilerin materyal paylaşımında, grup bilincinde görülen eksiklikler, sadece oyun oynuyoruz havasında olup birbirlerine zarar vermeye yönelik davranışlarda bulunmaları, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini kaybetme kaygısı ve korkusundan dolayı müdahale etmeye çalışmaları, yarışmacı bilinçten bir türlü sıyrılamayarak sürekli müdahale etmeye çalışmaları vb. durumlar gözlenmiştir.

Bazı öğrencilerin etkinliklere katılmak istememesi, grup içerisinde söylenenleri yapmak istememesi gibi olaylar da söz konusu olmuştur. Bütün olumsuzluklara rağmen, belli bir deneyim süreci geçirildikten, öğrencilere belli becerileri kazandırdıktan sonra etkinlikler çalışmalar süresince oldukça olumlu seyretmiş ve akademik anlamda deney grupları lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Literatüre bakıldığında özellikle iki dilli çocuklarla yapılan çalışmalarla sadece yöntemin değil, kontrol edilemeyen ya da değiştirilemeyen yargıların da akademik başarıyı etkilediği görülmektedir. İki dillilik ve iki dilli öğrencilere yönelik olarak yapılan çalışmalar, öğrencilerin ana dilleri ve ikinci dillerine ilişkin ikili uygulamalar şeklinde yapılmakta, sonuçlar ona göre değerlendirilmektedir.

Yağmur (2002) tarafından 2082 Türk çocuğu üzerinde yapılan bir araştırmada 2010 öğrencinin Türkçe'yi konuşup anlayabildikleri belirlenmiştir. Fakat Türkçe'yi kullanabilme düzeylerinin veya söyleneni anlama düzeyinde olduğu, sadece meramını anlatabilme veya söyleneni anlama düzeyinde olduğu, okuma ve okuduğunu anlamada çocukların aynı başarıyı gösteremedikleri ortaya çıkmıştır.

Okuduğunu anlamaya yönelik bu çalışmalar, farklı yöntemlerin uygulanmasının, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği yönünde sonuçlar ortaya konmuştur. Ana dili Arapça, Kürtçe ve Türkçe olan gruplar arasında, son testler açısından genel bir yükseliş olduğu görülmüştür. Uygulanan yöntemin, dil farkı olmaksızın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır fakat en önemlisi iki dilli çocuklarda farklı bir uygulama yolu ile Türkçe öğretiminde daha etkili sonuçlara ulaşılabileceğidir.

Yaman (1999)'ın "Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama akademik başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi" başlıklı

yüksek lisans tez çalışmasında elde ettiği sonuçlar da, uygulanan farklı bir Türkçe öğretim tekniğinin olumlu sonuçlar gösterdiği yönündedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama düzeylerinde oldukça iyi sonuçlar elde edilmiştir.

Drama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına yönelik araştırma sonuçlarını Conrad (1991) okuduğunu anlamamanın önemli bir elemanının, okunulanı canlandırmadan geçtiğini, bu yolun bütünü anlamada önemli bir boyutu teşkil ettiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma “Okuduğunu anlayan kişilerin, okudukları sahneleri göz önünde canlandırabilen kişiler” olduğu ortaya konulmuştur. Bu görüşe dayalı olarak, drama etkinliklerine dayalı bir Türkçe dersinde okuduğunu anlamada etkili sonuçlara ulaşılmıştır.

Anderson, (1990), Bell (1991) ve Whirwindle (1996) drama yöntemine dayalı uygulamalar ile imge ve okuduğunu anlama, hafıza ve algı, anlam temelli hafızaya ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir. Ayrıca, “anamlı bilginin anlamsız bilgidan daha iyi hatırlandığı” sonucu elde edilmiştir.

Bu sonuca dayalı olarak, özellikle Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin öğrencilerin ilgilerine, seviyelerine uygun, hayal güçlerini tetikleyici ve zevk alabilecekleri boyutlarda ele alınmasının, öğrencilerin okuduklarını anlamalarında etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu anlamda, seçilen metinlerin ve drama etkinliklerinde kullanılan içeriklerin öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

12. Sonuçlar ve Öneriler

12.1. Denence: Türkçe dersinde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki iki dilli olan (ana dili Arapça ve Kürtçe) ve olmayan (Ana dili Türkçe) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, “**okuduğunu anlama başarı testi**” toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından

- a- Deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur.
- b- Deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Denence doğrulanmıştır.

Özellikle uygulama düzeyinde STÖY’na dayalı eğitimde drama yönteminin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların son test puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ön test ve son test puanları göz önüne alındığında, STÖY dayalı eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney gruplarındaki ortalamaların kontrol gruplarına göre daha yüksek bir değer gösterdiği ama kontrol gruplarında da artış olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumu, araştırmada birden çok kontrol grubunun seçilmesi güçlü bir araştırma deseni oluşturulmak istenmesi şeklinde açıklanabilir. Ayrıca, kontrol gruplarının öğretmenlerinin, diğer gruplarla etkinliklere dayalı Türkçe dersi yapıldığını bildikleri için, kendi sınıflarının daha başarılı olmalarını sağlamak amacıyla, farklı etkinlikler uygulamaya yöneldiklerini söylenebilir.

Eğitimde drama yöntemi, daha çok uygulamada görülen değişikliklere dayalı bir öğretim yöntemidir. Yapılan çalışmaların, istatistiksel olarak verilere dayandırılması gerekmektedir de, uygulamalar boyutunda öğrencilerin derse yönelik ilgileri, başarıları,

katılımları, öğretmenlerin olumlu görüşleri yöntemin etkisini ortaya koymada önemli bir boyutunu teşkil eder. Zaten istatistiksel olarak da etkisi ortaya konmuştur.

Uygulanan yönetime yönelik hem öğretmen hem öğrencilerden olumlu dönütler alınmıştır. Etkinliğe dayalı, sınıf ortamında ya da farklı bir mekanda oyunlara dayalı bir yöntemle ders yapıyor olmak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ilgisini yoğunlaştırmış, öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı bir yöntemi öğrenmeye yönelik isteklerinin artmasını sağlamıştır. Araştırmacının girmediği kontrol gruplarında, sadece okuma metinlerini verdiği, yine tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemle okuyalım-anlatalım- tartışalım-yazalım-bilinmeyen kelimeleri bulma, cümle kurma sürecini devam ettirmeleri sağlanmıştır.

Kontrol gruplarına haftanın 2 günü 3 er saatten 6 saat ders yapılmıştır. Kontrol gruplarının da aynı devrede olması, etkileşimi kaçınılmaz kılmış olabilir. Her iki başarı testinde de, ana dili Kürtçe olan kontrol grubunun son test değerleri ön teste göre düşüş göstermiştir. Bu düşüş, araştırma süreci dışındaki etkenlerden kaynaklanmış olabilir. Kontrol grupları arasında, ana dili Arapça olan kontrol grubundaki öğrencilerle ana dili Kürtçe olan öğrenciler arasında, Ana dili Arapça olan kontrol grubundaki artışın, gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin farklı bir uygulayıcıya gösterdikleri olumlu tavırdan kaynaklandığı söylenebilir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin sınıf mevcutları, olanakları, aile ilgileri, ana dili Kürtçe olan öğrenci gruplarından daha iyi düzeyde idi. Bunun da olumlu bir etken olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada uygulanan yönetime geçmeden önce, ön deneme uygulamaları ve hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilere bu yöntemi uygulamaya geçmeden önce, küçük grup becerileri ve kişiler arası beceriler (toplumsal beceriler) yeterli düzeyde kazandırılmadan uygulamaya geçilmemelidir. Grup içinde, diğer arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyarak, doğaçlama çalışmalarında, rol almada, rol oynamada üzerlerine düşeni yaptıklarını görebilmek, paylaşım, bir etkinlik anında diğer grupları izleme alışkanlıklarını kazandırabilmek gibi becerilerin kazanılması için belirli bir süre geçmesi ve her şeyin çok iyi planlanmış olması gerekmektedir. Onlara bunları söz ile bildirmek yeterli olmayacaktır.

Bu çağlarda çocuklar birlikte çalışmayı reddetmekte, zorluklar çıkarmakta ve sürekli şikayetlerle dersin performansını düşürmektedirler. Özellikle drama etkinliklerini bir ders boyutu olarak görmelerini sağlamak bile oldukça zor olmaktadır. Uzun bir hazırlık devresi, doğaçlama, rol alma etkinliklerinin uzun vadede verilmesi, grupla çalışma bilincini sağlayacak farklı yöntemlerin uygulanması (haftanın başarılı çalışma grubu, haftanın en yardımsever grubu, haftanın en saygılı grubu, materyalleri en iyi paylaşan grup gibi) ödül temelli uygulamalarla öğrencilere grupla çalışma ve paylaşım bilinci kazandırılmalıdır.

Çalışma bütün gruplar için alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerden en fazla ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ailelerinin anne babalarının öğrenim düzeyleri düşük, evdeki çalışma koşulları yetersiz, çoğunluğunun evlerinde ikinci dil konuşulması gibi nedenlerle, öğrencilerin akademik anlamda yeterince destek göremedikleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmen bu tür durumları da göz önünde bulundurarak, tüm materyalleri sınıf içerisinde sağlamalıdır.

İki dilli öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullarda öğretmenler, öğrencilerin

derslere karşı ilgisiz olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerinin verimsizliğini kabullenmiş olduklarına yönelik durumlara şahit olunmuş, dile getirilen ifadelerden, tutum ölçeklerinin uygulanmasında “hocam boşuna uğraşmayın bunlar anlamaz, anlatmak için çok uğraşmam gerekir, beni yormayın” tarzında ifadelerle karşılaşmıştır. Bu durumun çözümlenmesi için, özellikle iki dilli çocukların dil gelişimlerini sağlayacak yeni düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin ilgilerini çekecek metinlere yer verilmeli, dinlediğini anlama, yazma boyutlarında da öğrencilerin gelişmesi sağlanmalıdır. Yardımcı ders kitabı biçiminde kitaplar düzenlenerek, sadece okuma değil aynı zamanda dinlediğini anlamayı da geliştirmek üzere CD’ler de eklenmelidir. Farklı kuramlar temel alınarak eğitimde drama uygulamaları gerçekleştirilebilir. Farklı teknikler karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H. Ö. (1993) “Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi” (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aksan, D. (1979). “Ana dili”. İzlem Yabancı Dil Öğretimi Dergisi. *TÜMOK Yayınları*. Eskişehir; Uğur Basımevi. 3 (3), 19-35.
- Anderson, R. C. (1990). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, 10 – 29
- Baker, C. (2002) “Foundations of bilingual education and bilingualism”. 3 .rd edition *Multilingual Matters*, England.
- Bell, T. (1991a) “Building a comprehensive theory of foreign language reading. language reading, theory, research, and implications. *The Southern Journal of Linguistics*, 27(1).
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Gönen, M.; Uyar Dalkılınç, N. (1999) Çocuk Eğitiminde Drama Yöntemi ve Uygulamalar. Epsilon Yayıncılık. İstanbul.
- Görgü, A.T. (1997). “Avusturya ilk okullarında 4.sınıfta eğitim gören Türk çocuklarının Türkçe yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma.” (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Altıncı Baskı. Ankara: Üç Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kase, J.- Pollisini (1989) *The Creative Drama Book: Three Approaches*. New Orleans: Anchorage Press.
- Krashen. S.; Shin, H. (1996) “Teacher attitudes toward the principles of bilingual education and toward students participation bilingual programs: same or different?” *The Bilingual Research Journal*. Winter, vol 20, No:1 pp.45-68)
- Moyles, J. (1996) *Just Playing?, The Role and Status of Play in Early Childhood Education*. British Library in Publication Data. London.
- San.İ. (1995) “*Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama.*” Ocak-Şubat. Sayı 7. Yıl 2.(148-161)
- Schank, R. (1999). “Learning by Doing” *Instructional Design Theories and Models*. New Jersey. USA.

- Schank, R. (2000), Designing a Goal-Based Scenario.
<http://www.engines4ed.org/hyperbook/misc/rcs.html>. 28.10.2005 tarihinde erişilmiştir.
- Sever, S. (2000). “Çocuk kitaplarında dilsel ve görsel duyarlılık” *1. Ulusal Çocuk Kitapları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil öğretim Merkezi.
- Spring, H. (1991). *Özgür Eğitim*. Çeviren: Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Vural, M.(2001). *Ev ve sınıf etkinlikleri antolojisi*. Yakutiye yayıncılık bilgi ve işlem merkezi. Erzurum.
- Vural, M. (2001) *İlköğretim okulu ders programları ve öğretim kılavuzu*. Yakutiye yayıncılık bilgi ve işlem merkezi. Erzurum.
- Whirwindle, K. (1996) “Metacognitive awareness and second language reading”. *Modern Language Journal*, 73, 121-133..
- Yagmur, K. (2002) “*Language maintenance patterns of Turkish immigrant communities in Australia, and western europe: the impact of majority attitudes on ethnolinguistic vitality perceptions*” . *International Journal of Sociology of Language*. (Special issue on Turkish Sociolinguistics)
- Yalçın, A (2002) *Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ yayınları, Başer Matbaası, Ankara.
- Yaman, B. (1999). “Birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama akademik başarıları ile Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi” (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.