

Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi

Fatma Susar Kırmızı¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. 75 öğrenciyle (kız=37; erkek=38) yapılan çalışma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Türkçe dersinde 4. sınıflarda, 1 deney grubu, 1 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yaratıcı Drama Yöntemi, kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Araştırma, İzmir/Buca'da bir ilköğretim Okulunda, yedi hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın verileri "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ)" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; 1. Okumaya yönelik tutuma ilişkin olarak Yaratıcı Drama Yöntemi Grubu ve Türkçe Dersi Öğretim Programı Grubu arasında önemli bir fark bulunmamaktadır. 2. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenme, Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yapılan öğrenmeden daha etkilidir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yaratıcı Drama, Tutum, Okuduğunu Anlama Stratejileri, İlköğretim.

The Effect of the Creative Drama Method on the Attitude and Reading Strategies in Turkish Teaching

Abstract

The purpose of this study was to determine the effect of using creative drama method on attitude and reading strategy in Turkish lesson. In the study experimental design with pre and post test control group was used. There were 75 (female=37, male=38) fourth grade students in Turkish classes. The study was conducted during 2005-2006 education year. In the experimental group creative drama technique, in the control group Turkish course teaching program was applied. The study, conducted in a primary school İzmir, Buca, lasted seven weeks' in data collection, reading comprehension attitude was reading scale and reading strategies scales was used. In data analysis Mann Whitney U-test were used. The results were: 1. There was no difference between creative drama method group and 2005-2006 Turkish lesson teaching program group for attitude toward reading. 2. Creative drama method was more effective on using reading comprehension strategies than Turkish lesson teaching program group.

Key Words: Turkish Teaching, Creative Drama, Attitude, Reading Strategies, Primary School.

¹ Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, Denizli. fatmas_30@yahoo.com

Giriş

“Yaratıcı Drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duyu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır. Ancak Yaratıcı Eğitsel Drama çalışmaları 1. Tiyatro yapmak değildir; 2. Oyunculuk değildir” (San, 2002b: 81; San, 1999: 267). Yaratıcı Drama tiyatro formlarını kullanır, özünde de oyunculuk sözcüğünün, kökündeki “oyun” kavramı bulunur. Tıpkı bir tiyatro ürününün sahneye konuş süreçlerinde yaşandığı gibi, Yaratıcı Drama çalışmalarında katılımcılar belli bir atmosferi, oyun oynamadan duyulan hazzı paylaşırlar. Oyun ya da drama yönlendiricisi de bir bakıma tiyatro yönetmenine benzetilebilir. Fakat drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk örneği sergilemek değildir. Yazılı bir metne dayanmaz, sahneye konmaz (San, 2002b: 81). Yaratıcı Drama’da katılım, birliktelik ve paylaşım önemlidir. Drama etkinlikleri bir grup çalışmasıdır ve katılımda gönüllülük esastır (Adıgüzel, 2002; Aksarı, 2005). Öğrenme sürecine çocuğun etkince katılması için duygularını, düşlem gücünü, imgeleme yetisini, imgesel düşünmeyi ve hatta düşlerini de devreye sokabilmesi gerekir. Yaratıcı Drama çalışmaları bu değerlerin öğrenme süreçlerine katılmasını olanaklı kılmaktadır (San, 2002a: 59).

Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden birisi de öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere olan tutumudur. Öğrencinin bu öğelere yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması onun başarısını etkileyecektir. Bir bireyin tutumları gözle görülemez, ancak, davranışlarına bakılarak tutumuna yönelik bir fikir sahibi olunabilir. Tutumlar, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Çocuğun kitaba yönelik ilk duyuşsal davranışlar edinmesinde, kitabın biçimsel özelliklerinin belirleyici bir değişken olduğu bilinmektedir. İlköğretim yıllarıyla birlikte çocuğun okuduğu masal, öykü, roman ve anlatılardaki kahramanlar, çocukların öykünebilecekleri yaşam modellerini çeşitlendirir (Sever, 2003: 29). İyi bir okuma gerçekleştirmek ve okumadan zevk almak için okuma metnine/kitaba yani okumaya yönelik tutum çok önemlidir. Bundan dolayı ilköğretim okullarında okumaya yönelik tutum eğitime özel bir önem verilmesi okuma alışkanlığının geliştirilmesinde etkili olabilir. Çocuk kitaplıklarıyla, okul ve sınıf kitaplıklarında bulunan kitapların çocukların kitaba ve Türkçe dersine olan tutumunu olumlu yönde etkilemesi gerekmektedir. Ancak buralara konulan kitapların bilinçli ve özenli bir şekilde seçilmesi gerekliliği de göz ardı edilmemelidir. Kitaplıklarda roman, öykü gibi kitapların yanı sıra öğrencinin kendi kendine öğrenmesine de katkıda bulunan sözlük, ansiklopedi, antoloji ve değişik kaynaklar da bol miktarda yer almalıdır (İzgu, 2003: 36). Büyüme ve gelişme çağındaki çocukların yaşları, ilgileri, cinsiyeti, eğitim düzeyleri dikkate alınmadan, onlara sunulacak kitaplar istenmeyen sonuçlara yol açabilir (Kıbrıs, 2002:31). Özellikle ders kitapları, çocuk için bir zorunluluk olmamalı, onun istikle ulaşacağı, bilme merakını gidereceği, uygulama istencini yaratan bir kaynak olmalıdır (Doıran, 2003: 37). Düzeye uygun

olmayan metin ya da kitapların çocuğun Türkçe dersine olan tutumunu olumsuz bir şekilde etkileyeceği göz ardı edilmemelidir.

Önder'in (2003) aktardığına göre Bruton (1998) drama ve strateji eğitimi konusunda şunları söylemektedir: Dramada yaşananların ve sonradan tartışılanların öğretmen ve çocuklar tarafından sözel olarak özetlenmesi ve yeniden düzenlenmesi sayesinde, daha kalıcı öğrenme elde edilebilir. Bilgilerin, dağınık ve seçkisiz bir biçimde sunulması yolu ile değil, aralarında ilişkiler kurularak örgütlenmesi bellekte kalmalarını sağlayabilir. Aynı şekilde önceden bilinenlerle, yeni öğrenilenlerin ilişkilendirilmesi sayesinde, çocuklar için öğrendikleri bilgiler, örgütlü hale gelerek hem anlam kazanır hem de daha kalıcı olur. Eğitim süreci içerisinde amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bireyin okuduğunu anlaması gerekmektedir. Ayrıca okuma bireyin okul yaşantısı ile sınırlı olmamalı, yaşam boyu kullanacağı etkili bir araç haline getirilmelidir.

Okumak, kelimeler ya da cümleleri görmek değildir; anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. "Okuduğunu anlamak için kelimelerdeki anlamı basit bir şekilde yakalamak yeterli değildir. Etkili bir okuyucu anlayarak okumayı başarmak için, metinle kendi yaşantısını ilişkilendirebilme, bilgiyi özetleyebilme, sonuç çıkarma, metne yönelik sorular oluşturma gibi uygulamaları etkin bir şekilde yapabilmelidir" (Allen, 2003; Keer, 2005). Son yıllarda yapılan araştırmalar etkili ve iyi okuyucuların etkin bir şekilde okuyabilmek ve bunu sürdürebilmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım zihinsel etkinlikler kullanarak "yapılandırıcı bir süreç" geçirdiğini ortaya koymaktadır (Allen, 2003). Bunlara okuduğunu anlama stratejileri denilmektedir.

Metnin, okuyucu tarafından anlaşılması biliş ve bilişüstü stratejilerin etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Etkili okuyucular, kapsamlı bir metni anlamayı kolaylaştıran bilişüstü ve biliş stratejileri ustalikle kullanır (Dole et al., 1991, Harvey ve Anne 2002, Vygotsky 1987'den aktaran; Allen, 2003; Schunk ve Zimmerman, 1994). Okuduğunu anlama stratejileri genel olarak alan yazında 3 grupta toplanmıştır: 1. Okuma Öncesi Stratejiler, 2. Okuma Sırası Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri), 3. Okuma Sonrası Stratejilerdir (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri)(<http://www.ncsd.k12.pa.us/pssa/Reading/rihnd20a.htm>).

Tablo 1. Okuma Öncesinde, Okuma Sırasında ve Okuma Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Sürecini Oluşturan Aşamalar	Okuma Sürecinin Aşamalarına İlişkin Stratejiler
Okuma Öncesi Stratejiler	Gözden Geçirme/İnceleme
	Okuma Amaçlarını Belirleme
	Önbilgileri Harekete Geçirme
	Sorular Çıkarma
	Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma
Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)	Sözcükleri Tanımlama
	İlişki Kurma
	Zihninde Canlandırma
	Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma
	Hedefe Odaklanma
	Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme
	Not Alma
	Karmaşık Noktaları Belirleme
	Akılcı Okuma

Tablo 1(Devamı) Okuma Öncesinde, Okuma Sırasında ve Okuma Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Sonrası Stratejiler (Düzelme ve Anlamlandırma Stratejileri)	Özetleme
	Soruları Yanıtlama
	Sentez Yapma
	Metni Görsel Öğelerle İfade Etme
	Değerlendirme
(Susar Kırmızı, 2006: 27)	

Yaratıcı Drama ve okuduğunu anlama stratejilerine ile ilgili olarak yapılan çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Bunlardan birisi de Lin (1999) tarafından yapılmıştır. Lin (1999) Tayvan'da farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerle yaratıcı drama ve hikaye çalışması yürütmüştür. Çalışmanın amacı öykünün anlaşılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin, grup tartışması ve hikayenin sesli bir şekilde tekrarlanması teknikleriyle karşılaştırılmasıdır. Araştırma ile ilgili veriler öykü anlatımından, resim çalışmalarından ve on maddelik görüşme sorularından elde edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre; öğrenciler, öyküler canlandırıldığında ve benzetmeler yapıldığında daha iyi performans göstermiştir. Kraemer 'in (2001) yılında yaptığı çalışmanın amacı, öğretmenlerin Yaratıcı Dramayı algılama biçimlerini ve bu yönetime ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonunda öğretmenlerin tekniğe karşı olan tutumlarının uygulamayı etkilediği ve ders müfredatlarının işlenmesinde Yaratıcı Dramanın etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Ataman (2006) çalışmasını Yaratıcı Drama ile yazınsal değeri olan ürünler ortaya çıkarmak ve öğrencilerde yazmaya karşı istek uyandırmak amacıyla yapmıştır. Çalışma, Bilkent Üniversitesi Hazırlık Okulu 4. sınıf ile yürütülmüştür. Yaratıcı Drama yöntem olarak kullanıldığında, Türkçe dersinin yazma kazanımları verilirken etkili olduğu, yazınsal değeri olan ürünler ortaya çıkmasında yarar sağladığı, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına istekle katıldığı sonucuna varılmıştır. Champley (2005) yaptığı çalışmayla yetişkin insanların kullandıkları okuma stratejilerini ve okuma materyallerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada grup, üst düzey bir okuma eğitime tabi tutulmuştur. Çalışma sonunda katılımcılar diğer normal okuyuculara oranla ortalamaların oldukça üstünde kapsamlı okuma becerisi ve sözcük dağarcığını geliştirme yetisi ortaya koymuştur. Susar Kırmızı (2006) İşbirlikli Öğrenme Yönteminin tutumlar ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılan araştırma ilköğretim dördüncü sınıflarda 178 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda tutum ve strateji kullanım düzeyinde olumlu gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, okuduğunu anlama stratejileri eğitiminin Yaratıcı Drama Yöntemiyle desteklenmesi eğitim sürecini oldukça etkili kılacağı düşüncesi ile yola çıkılmıştır. Çünkü strateji eğitimi ve Yaratıcı Dramanın bir araya getirilmesiyle ortaya konulacak öğretimsel işlerde sınıftaki her öğrenen, grup arkadaşlarıyla birlikte derse katılacak; metnin ana fikrini bulma, bulduğu ana fikre ilişkin şarkı sözü yazma, resim çizme, canlandırma, posterler oluşturma ve bunlar gibi pek çok etkinlikler yapacaktır. Yapılan işlerde de öğrenci yönetime uygun olarak, grup arkadaşlarıyla konuşacak, tartışacak, düşünce alış-verişinde bulunacak, ortak bir sonuca ulaşmaya çalışacak ve grup ürünü ortaya çıkaracaktır. Bu araştırma ile temel olarak, İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında, tutumlar ve öğrenme

stratejilerinin eğitiminde, Yaratıcı Drama Yönteminin etkisinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır: 1. Yaratıcı Drama Yöntemi ve Türkçe Öğretim Dersi Programıyla yapılan öğretim öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmakta mıdır? 2. Yaratıcı Drama Yöntemi ve Türkçe Öğretim Dersi Programıyla yapılan öğretim öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın alt problemlerini araştırmak amacıyla ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ikinci (bahar) döneminde, İzmir ilinin Buca ilçesinde yer alan, MEB'e bağlı orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun birinci kademesinde, 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yer aldığı iki şubenin deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesi seçkisiz bir yolla yapılmıştır. Deney grubunda Yaratıcı Drama Yöntemi, kontrol grubuna ise 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe programında yer alan yöntem, teknik ve etkinlikler uygulanmıştır. Yaratıcı Drama Yönteminin uygulandığı grup 37 öğrenciden (Kız=19, Erkek=18), Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulandığı grup ise 38 öğrenciden (Kız=19, Erkek=18) oluşmaktadır (n=75).

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ), Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ)" kullanılmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ): Ölçeğin araştırma problemiyle olan ilişkisinin gücünü arttırmak amacıyla ilk aşamada okumaya yönelik tutumla ilgili olarak alan yazında yer alan araştırma, yayınlar ve ölçekler incelenmiştir (Aksakal 2002; Altunay, 2002; Baccus 2004). Ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından bazı ilköğretim okullarında öğrencilere, kompozisyon şeklinde açık uçlu sorular yöneltilerek yanıtlar elde edilmiştir. Oluşturulan maddeler için uzman görüşü alınmıştır. Başlangıçta 50 maddeden oluşan ölçeğin deneme çalışması İzmir İli merkezinde yer alan, çeşitli resmi ve özel ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Bu maddelere ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerini belirlemek amacıyla Likert tipi ölçekle "Tamamen Uygun, Oldukça Uygun, Kısmen Uygun, Çok Az Uygun, Hiç Uygun Değil" şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Faktör çözümlemesi çalışması 381 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere faktör çözümlemesi uygulanmasının mümkün olup olmadığını anlamak için KMO (Kaiser-Meyer- Olkin) değeri referans olarak alınmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,81 bulunmuştur. Uygulama sonunda elde edilen verilere döndürülmüş faktör çözümlemesi yapılmıştır. Faktör yük değeri 0.40'ın altında olan 18 madde elenerek kalan maddelerle ölçek oluşturulmuştur. Ölçekteki maddelerin altı faktörde toplandığı görülmüştür. Birinci faktörde yer alan

5 maddeye ilişkin olarak en düşük faktör öz değeri 0,46 en yükseği ise 0,68'dir (Cronbach's Alpha 0,52). İkinci faktörde yer alan 8 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,40 en yükseği ise 0,65'dir (Cronbach's Alpha 0,70). Üçüncü faktörde yer alan 5 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,47 en yükseği ise 0,62'dir (Cronbach's Alpha 0,62). Dördüncü faktörde yer alan 7 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,43 en yükseği ise 0,68'dir (Cronbach's Alpha 0,58). Beşinci faktörde yer alan 4 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,55 en yükseği ise 0,81'dir (Cronbach's Alpha 0,77). Altıncı faktörde yer alan 3 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,47 en yükseği ise 0,66'dir (Cronbach's Alpha 0,53). Son hali ile ölçekte 32 madde yer almaktadır. Ölçeğin tümü göz önüne alındığında Cronbach's Alpha 0,83 olarak tespit edilirken, iki yarı güvenirlik katsayısı ise 0,77 olarak elde edilmiştir. Yedi haftalık esas uygulama sonrasında ise Cronbach's Alpha 0,79 olarak belirlenmiştir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ): Konuya ilişkin literatür taraması yapıldıktan sonra, öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanan kompozisyon sorularından elde edilen yanıtlardan maddeler oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış ve ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Başlangıçta ölçek, kişisel bilgilerle ilgili sorulardan oluşan kişisel bilgi formu ve öğrencilerin okuma stratejilerini ifade eden 34 yargı tümcesi olmak üzere iki bölümden oluşmaktaydı. Bu yargılara ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerini belirlemek amacıyla Likert tipi ölçekle "Her Zaman, Çok Sık, Bazen, Çok Nadir, Hiçbir Zaman" şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Faktör çözümlemesi 390 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,81 bulunmuştur. Uygulama sonunda elde edilen verilere döndürülmüş faktör çözümlemesi uygulanmış, faktör yük değeri 0.40 ve üstünde olan maddeler seçilerek ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Çözümleme sonucunda ölçekten 8 madde elenmiştir. Maddelerin beş faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Birinci faktörde yer alan 7 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,44 en yükseği ise 0,75'dir (Cronbach's Alpha 0,81). İkinci faktörde yer alan 8 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,44 en yükseği ise 0,73'tür (Cronbach's Alpha 0,77). Üçüncü faktörde yer alan 5 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,46 en yükseği ise 0,73'tür (Cronbach's Alpha 0,73). Dördüncü faktörde yer alan 3 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,60 en yükseği ise 0,67'dir (Cronbach's Alpha 0,59). Beşinci faktörde yer alan 3 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,56 en yükseği ise 0,71'dir (Cronbach's Alpha 0,73). Ölçekte 26 madde yer almaktadır. Faktör çözümlemesi sonunda ölçeğin tümü göz önüne alındığında Cronbach's Alpha 0,88 olarak tespit edilirken, iki yarı güvenirlik katsayısı ise 0,87 olarak elde edilmiştir. Yedi haftalık esas uygulama sonrasında ise Cronbach's Alpha 0,80 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda gerçekleştirilen araştırma için Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapılmış ve gerekli izin alınmıştır. Yedi hafta süren, uygulama süreci içerisinde Türkçe eğitiminin unsurları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin bir bütün olduğu

ilkesinden hareket edilmiş, günlük planlar ve çalışma yapıları bu anlayış içerisinde hazırlanmıştır. Değerlendirmeler okuduğunu anlama çalışmaları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı Drama çalışmalarında denge çalışmaları, fotoğraf kullanma, istasyon tekniği, öykü tamamlama, doğaçlama tekniği, resim yapma tekniği, ritim tekniği, öykü yazma tekniği, tiyatral drama, donuk imgeler tekniği, şiiri masallaştırma, maske çalışması, televizyon programı yapma, doğaçlama, bilinç koridoru gibi teknik ve etkinliklere yer verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada, ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerinin sağlanması ve verilerin çözümlemesi için faktör çözümlemesinde madde ölçek korelasyonu, Cronbach's Alpha ve Mann Whitney U-testi istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler, her alt probleme uygun olarak çözümlenmiş ve tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Birinci alt probleme yanıt vermek amacıyla öğrencilere, öncelikle Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Yaratıcı Drama Yöntemi ve Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Gruplarının ön testleri arasındaki farkın önemli olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Yaratıcı Drama ve Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Gruplarının "Okumaya Yönelik Tutum Testine" İlişkin Ön Test Karşılaştırması

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P Önem Denetimi
Ölçeğin Tümü	YD	37	36,27	1342,00	639,00	,497
	TÖPÖ	38	39,68	1508,00		Fark önemsiz p>0,05
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	YD	37	40,11	1484,00	625,00	,406
	TÖPÖ	38	35,95	1366,00		Fark önemsiz p>0,05
Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri	YD	37	32,91	1217,50	514,50	,066
	TÖPÖ	38	42,96	1632,50		Fark önemsiz p>0,05
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	YD	37	33,95	1256,00	553,00	,105
	TÖPÖ	38	41,95	1594,00		Fark önemsiz p>0,05
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	YD	37	40,18	1486,50	622,50	,392
	TÖPÖ	38	35,88	1363,50		Fark önemsiz p>0,05
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	YD	37	38,46	1423,00	686,00	,855
	TÖPÖ	38	37,55	1427,00		Fark önemsiz p>0,05
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	YD	37	33,65	1245,00	542,00	0,084
	TÖPÖ	38	42,24	1605,00		Fark önemsiz p>0,05

Tablo 2'de Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin olarak ön testlere uygulanan Mann Whitney U-testi çözümlemesi sonucuna göre, Yaratıcı Drama Grubu ve Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme

Grubu arasında farkın önemli olmadığı tespit edilmiştir. Deneysel işlem öncesi elde edilen bu sonuçlar okumaya yönelik tutum açısından grupların birbirine benzediğini ortaya koymaktadır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son testlerine göre deney grubu ve kontrol grubu arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi çözümlenmesi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yaratıcı Drama ve Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutum Testine” İlişkin Son Test Karşılaştırması

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p Önem Denetimi
Ölçeğin Tümü	YD	37	35,81	1325,00	622,00	,390
	TÖPÖ	38	40,13	1525,00		Fark önemsiz p>0,05
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	YD	37	40,28	1490,50	618,50	,368
	TÖPÖ	38	35,78	1359,50		Fark önemsiz p>0,05
Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri	YD	37	32,50	1202,50	499,50	,029*
	TÖPÖ	38	43,36	1647,50		Fark önemli P<0,05
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	YD	37	32,43	1200,00	497,00	,026*
	TÖPÖ	38	43,42	1650,00		Fark önemli p<0,05
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	YD	37	40,68	1505,00	604,00	,293
	TÖPÖ	38	35,39	1345,00		Fark önemsiz p>0,05
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	YD	37	38,73	1433,00	676,00	,772
	TÖPÖ	38	37,29	1417,00		Fark önemsiz p>0,05
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	YD	37	32,14	1186,00	486,00	,02*
	TÖPÖ	38	43,71	1661,00		Fark önemli p<0,05

Tablo 3'te Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin tümüne ilişkin olarak son testlere uygulanan Man Whitney U-testi çözümlenmesi sonucuna göre, Yaratıcı Drama ve Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında farkın önemsiz olduğu tespit edilmiştir [U=622,00; p>0,05]. Bu durumda grupların tutumları arasında uygulanan yöntemle göre önemli bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bilindiği üzere tutum geliştirmek uzun süreli bir oluşumdur. Uzun zaman devam eden çalışmalar sonucunda gerçekleşebilir. Ancak yapılan çalışmanın süresi dikkate alındığında, tutum konusunda anlamlı bir fark çıkmaması olağan olarak düşünülebilir.

Tablo 3'e göre Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri ve Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri dışında kalan boyutlarda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son testlerine göre, gruplar arasında önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri [U= 499,50; p<0,05], Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış [U= 497,00; p<0,05] ve Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri [U= 486,00; p<0,05] boyutlarında Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son testlerine ilişkin yapılan Mann Whitney U-testi çözümlenmelerinde, kontrol grubu lehine farkın önemli olduğu görülmektedir. Her üç boyutta da deney

grubunun ortalaması, kontrol grubunun ortalamasından düşüktür. Yani dikkat çekici bir durum olarak Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun lehine bir durum tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunda gerçekleştirilen etkinlikler, İlköğretim okulları Türkçe dersi öğretim programına göre düzenlenmiştir. Bu duruma uygun olarak eğitim süresince çağdaş uygulamalara yer verilmiştir. Bu durum, kontrol grubunun, her iki boyutta da olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamış olabilir.

Öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin sıra ortalaması ve sıra toplamı hesaplanmış, grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Yaratıcı Drama ve Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutum Testine” İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırması

Boyutlar	Gruplar	Testler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p Önem Denetimi
Ölçeğin Tümü	YD	Ön Test	37	36,39	1346,50	643,50	,657
		Son Test	37	38,61	1428,50		Fark önemsiz P>0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	37,13	1411,00	670,00	,589
		Son Test	38	39,87	1515,00		Fark önemsiz P>0,05
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	YD	Ön Test	37	36,42	1347,50	644,50	,664
		Son Test	37	8,58	1427,50		Fark önemsiz P>0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	37,88	1439,50	698,50	,806
		Son Test	38	39,12	1486,50		Fark önemsiz P>0,05
Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri	YD	Ön Test	37	37,54	1389,00		,987
		Son Test	37	37,46	1386,00		Fark önemsiz P>0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	38,20	1451,50	710,50	,904
		Son Test	38	38,80	1474,50		Fark önemsiz P>0,05
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	YD	Ön Test	37	37,84	1400,00	672,00	,883
		Son Test	37	37,16	1375,00		Fark önemsiz p>0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	37,74	1434,00	693,00	,754
		Son Test	38	39,26	1492,00		Fark önemsiz p>0,05
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	YD	Ön Test	37	35,69	1320,50	617,50	,467
		Son Test	37	39,31	1454,50		Fark önemsiz p>0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	37,20	1413,50	672,50	,606
		Son Test	38	39,80	1512,50		Fark önemsiz p>0,05
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	YD	Ön Test	37	36,80	1361,50	658,50	,776
		Son Test	37	38,20	1413,50		Fark önemsiz p>0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	38,28	1454,50	672,50	,928
		Son Test	38	38,72	1471,50		Fark önemsiz p>0,05
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	YD	Ön Test	37	37,99	1405,50	666,50	,841
		Son Test	37	37,01	1369,50		Fark önemsiz p>0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	37,39	1421,00	680,00	,659
		Son Test	38	39,61	1505,00		Fark önemsiz p>0,05

Tablo 4 incelendiğinde, hem ölçeğin tümüne ilişkin olarak hem de alt boyutlara ilişkin olarak okumaya yönelik tutumda gruplara uygulanan ön test ve son testler arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak ortalamalar genel olarak incelendiğinde, son testlerde bir yükselme olduğu dikkat çekicidir. Ancak bu yükselme farklılık yaratacak bir boyutta değildir. Tutum geliştirmenin zor ve uzun zaman isteyen bir durum olduğu bilinmektedir. Elde edilen sonuca göre yapılan etkinliklerin ve ayrılan çalışma süresinin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt vermek amacıyla öncelikle ön test olarak uygulanan Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin sonuçlarına Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaratıcı Drama ve Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Gruplarının "Okuduğunu Anlama Stratejilerine" İlişkin Ön Test Karşılaştırması

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p Önem Denetimi
Ölçeğin Tümü	YD	37	42,24	1563,00	546,00	,096
	TÖPÖ	38	33,87	1287,00		Fark önemsiz p>0,05
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	YD	37	41,77	1545,50	563,50	,137
	TÖPÖ	38	34,33	1304,50		Fark önemsiz p>0,05
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	YD	37	41,28	1527,50	581,500	,196
	TÖPÖ	38	34,80	1322,50		Fark önemsiz p>0,05
Gözden Geçirme Stratejileri	YD	37	41,27	1527,00	582,00	,197
	TÖPÖ	38	34,82	1323,00		Fark önemsiz p>0,05
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	YD	37	41,38	1531,00	578,00	,178
	TÖPÖ	38	34,71	1319,00		Fark önemsiz p>0,05
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	YD	37	37,50	1387,50	684,50	,819
	TÖPÖ	38	38,49	1462,50		Fark önemsiz p>0,05

Tablo 5'te Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin olarak, ön testlerde, deney ve kontrol grupları arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenme stratejilerinde grupların ön testler bakımından benzer olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği son testlerine göre gruplar arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi çözümlenmesi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaratıcı Drama ve Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Gruplarının “Okuduğunu Anlama Stratejilerine” İlişkin Son Test Karşılaştırması

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p Önem Denetimi
Ölçeğin Tümü	YD	37	44,58	1649,50	459,50	,010*
	TÖPÖ	38	31,59	1200,50		Fark önemli P<0,05
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	YD	37	44,78	1657,00	452,00	,007*
	TÖPÖ	38	31,39	1193,00		Fark önemli P<0,05
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	YD	37	41,45	1533,50	575,50	,175
	TÖPÖ	38	34,64	1316,50		Fark önemsiz P>0,05
Gözden Geçirme Stratejileri	YD	37	42,80	1583,50	525,50	,05*
	TÖPÖ	38	33,33	1266,50		Fark önemli P<0,05
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	YD	37	44,27	1638,00	471,00	,013*
	TÖPÖ	38	31,89	1212,00		Fark önemli P<0,05
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	YD	37	44,70	1654,00	455,000	,005
	TÖPÖ	38	31,47	1196,00		Fark önemli P<0,05

Tablo 6’da Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin tümüne ilişkin olarak, Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenme ve Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [U= 459,50; p<0,05]. Bu durumda, grupların strateji kullanım düzeylerinin, uygulanan yöntemle göre önemli bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Deney grubunun ortalamasının, Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ortalamasından daha yüksek olması, bu grubun okuduğunu anlama stratejilerini daha fazla kullandığını göstermektedir. Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı bir şekilde hazırlanıp uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediği söylenebilir. Tablo 6’da yer alan alt boyutlara göre Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri [U= 452,00; p<0,05], Gözden Geçirme Stratejileri [U= 525,50; p<0,05], Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri [U= 471,00; p<0,05] ve Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri [U=455,00; p<0,05] boyutlarında Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenme ve Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu stratejiler metnin anlamada oldukça önemli stratejilerdir. Metne ilişkin ön bilgileri harekete geçirmeyi, tahminlerde bulunmayı vb. gerektirmektedir. Yaratıcı Drama Yöntemine dayalı bir şekilde yedi hafta boyunca yapılan çalışmalarda bu tür uygulamalara sık sık yer verilmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerin her iki boyutta da strateji kullanımını olumlu bir şekilde etkilediği ifade edilebilir. Tablo 6’da Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin Tekrar ve Yorumlama Stratejileri [U= 5,50; p>0,05] boyutunda, Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenme ve Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları

arasında farkın önemsiz olduğu görülmektedir. Adı geçen boyutta, grupların strateji kullanım düzeylerinin, birbirine benzer olduğu görülmektedir. Yapılan uygulamalar bu boyutta anlamlı farklılaşma olmasını sağlayamamıştır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinde grupların ön ve son testleri arasındaki farkın önemli olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7. Yaratıcı Drama ve Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Gruplarının “Okuduğunu Anlama Stratejilerine” İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırması

Boyutlar	Gruplar	Testler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Önem Denetimi
Ölçeğin Tümü	YD	Ön Test	37	31,31	1158,50	455,50	,013*
		Son Test	37	43,69	1616,50		Fark önemli p<0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	33,86	1286,50	545,50	,06
		Son Test	38	43,14	1639,50		Fark önemsiz p>0,05
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	YD	Ön Test	37	35,05	1297,00	594,00	,326
		Son Test	37	39,95	1478,00		Fark önemsiz p>0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	40,16	1526,00	659,00	,50
		Son Test	38	36,84	1400,00		Fark önemsiz p>0,05
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	YD	Ön Test	37	30,36	1123,50	420,50	,004*
		Son Test	37	44,64	1651,50		Fark önemli p<0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	31,68	1204,00	463,00	,007*
		Son Test	38	45,32	1722,00		Fark önemli p<0,05
Gözden Geçirme Stratejileri	YD	Ön Test	37	31,07	1149,50	446,50	,010*
		Son Test	37	43,93	1625,50		Fark önemli p<0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	35,12	1334,50	593,50	,180
		Son Test	38	41,88	1591,50		Fark önemsiz p>0,05
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	YD	Ön Test	37	34,01	1258,50	555,50	,158
		Son Test	37	40,99	1516,50		Fark önemsiz p>0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	38,37	1458,00	714,00	,958
		Son Test	38	38,63	1468,00		Fark önemsiz p>0,05
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	YD	Ön Test	37	25,36	938,50	235,00	,000*
		Son Test	37	49,64	1836,50		Fark önemli p<0,05
	TÖPÖ	Ön Test	38	29,57	1123,50	382,50	,000*
		Son Test	38	47,43	1802,50		Fark önemli p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, ölçeğin tümüne ilişkin olarak deney grubunda ön testle son test arasında önemli bir farklılık olduğu görülmektedir [U= 455,50; p<0,05]. Deney grubunda, Yaratıcı Drama Yöntemine uygun bir şekilde düzenlenen etkinliklerin, deneklerin strateji kullanım düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediği düşünülebilir. Buna dayanarak yapılan deneysel çalışma sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinden daha fazla yararlandıkları söylenebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki sıra ortalaması ile son testteki sıra ortalaması arasındaki farkın anlamsız olduğu tespit edilmiştir [U= 545,00; p>0,05]. Kontrol grubu ile yapılan çalışmaların, deneklerin strateji kullanım düzeylerini etkilemediği görülmektedir.

Tekrar ve Yorumlama Stratejileri Boyutu: Tablo 7'ye göre Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki sıra ortalaması ile son testteki sıra ortalaması arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir [U= 420,50; p<0,05]. Deneysel süreçte, Yaratıcı Drama Yöntemine göre düzenlenen etkinliklerin, Tekrar ve Yorumlama Stratejilerinin kullanım düzeyinin artmada olumlu yönde bir etki yapmış olduğu söylenebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki sıra ortalaması ile son testteki sıra ortalaması arasındaki fark da önemlidir [U=463,00; p<0,05]. Bu grupla sürdürülen çalışmalar yeni programa uygun bir şekilde geleneksel anlayışın dışına çıkılarak yürütülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin Tekrar ve Yorumlama Stratejilerinin kullanım düzeylerini artırma etkili olduğu söylenebilir.

Gözden Geçirme Stratejileri Boyutu: Tablo 7'ye göre Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki sıra ortalaması ile son testteki sıra ortalaması arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [U= 446,50; p<0,05]. Elde edilen sonuca göre, deneysel çalışmalar sonucunda, Yaratıcı Drama Yöntemine göre düzenlenen etkinliklerin, Gözden Geçirme Stratejilerinin kullanım düzeyinin artmasında olumlu yönde bir etki yapmış olduğu düşünülebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki sıra ortalaması ile son testteki sıra ortalaması arasındaki farkın anlamsız olduğu tespit edilmiştir [U=593,50; p>0,05]. Bu grupla sürdürülen çalışmaların, Gözden Geçirme Stratejilerinin kullanım düzeylerinin artmasında etkili olmadığı görülmektedir.

Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri Boyutu: Tablo 7 incelendiğinde deney grubunun ön testteki sıra ortalaması ile son testteki sıra ortalaması arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [U= 235,00; p<0,05]. Deneysel çalışmalar boyunca, Yaratıcı Drama Yöntemine göre düzenlenen etkinliklerin, Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejilerinin kullanım düzeyinin artmasında olumlu yönde bir etki yapmış olduğu söylenebilir. Kontrol grubunun ön testteki sıra ortalaması ile son testteki sıra ortalaması arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [U=382,50; p<0,05]. Kontrol grubuyla sürdürülen yeni programa uygun çalışmaların, Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejilerinin kullanım düzeylerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tartışma

Okumaya Yönelik Tutuma ilişkin olarak son testlerin sonucuna göre, Yaratıcı Drama ve Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında

farkın önemsiz olduğu tespit edilmiştir. Okumaya yönelik tutumda anlamlı bir farklılık çıkmamış olması uygulama süresinin sınırlı olması ile ilişkilendirilebilir. Bilindiği gibi herhangi bir duruma ya da konuya ilişkin tutum geliştirmek oldukça uzun zaman gerektirebilir. Daha fazla zaman ayrılarak yapılacak olan bir Yaratıcı Drama çalışması, değerlendirmede farklı sonuçlar verebilir. Eğitimden artık eleştiren, sorgulayan, düşünen, düşündüren, yaratıcı niteliklerine sahip ve problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu bireylerin yetiştirilmesi, büyük oranda etkin bir şekilde okuma alışkanlığının gelişmesi ile mümkündür. Okuma; özgür, yapıcı, yaratıcı düşünme, bilinçli olma ve eleştirme becerisinin geliştirilmesinde tek ölçüttür. İyi bir okur olmak da öncelikle, okumadan zevk almaya bağlıdır. İşte bu noktada, okumaya yönelik olumlu bir tutumun önemi ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı ilköğretim okullarında okumaya yönelik olumlu tutumlar kazandırılması, okuma alışkanlığının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin tümüne ilişkin olarak, Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenme ve Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında deney grubu lehinde önemli bir fark olduğu görülmektedir. Öğrenciler zaman zaman çok çalışmalarına rağmen öğrenememekten ya da okuduğunu anlayamamaktan yakınmaktadır. Bu sorunların kaynağında temel olarak, nasıl öğreneceğini bilmeme durumu yer almaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar ise öğrenenin kendi öğrenmesini düzenlemesinin ve kendi öğrenme sürecine etkin katılımının gerek anlayarak okumada gerekse öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli etkileri olduğu noktasında birleşmiştir. Birçok eğitimci öğrenmenin zihinsel bir süreç, öğretmenin ise yalnızca öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran unsurları işe koymakla yükümlü olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenmenin gerçekleşmesinin de öğrencinin çaba ve isteğiyle mümkün olduğu savunulmaktadır (Senemoğlu, 2001; Allen 2003; Keer 2004). Bu noktada öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin etkili bir şekilde kullanımı büyük bir önem kazanmaktadır.

İyi bir okuyucu yalnızca kelimeleri basit bir şekilde okumakla yetinmez. Okumayı başarmak için, metne ilişkin tahminlerde bulunur, neden-sonuç ilişkileri kurar, metni gözünde canlandırır, önemli bulduğu yerlerin altını çizer, metne ilişkin notlar çıkarır, okuduklarıyla önceki bildiklerini ilişkilendirir, adeta metnin içine girerek onun bir parçası olur ve böylece kendi zihninde yapılandırıcı bir süreç gerçekleştirir. Bu uygulamaları doğru bir şekilde yapabilen okuyucu anlayarak okumayı başardığı gibi, üst düzey düşünebilme becerisini de geliştirmiş olur. Bu çalışmada okuduğunu anlama etkinliklerinin, Yaratıcı Drama Yöntemiyle desteklenmesi sürecin aktif bir şekilde yaşanmasını sağlamıştır. Elde edilen sonuç daha önce yapılan çalışmaları da destekler niteliktedir (Champley, 2005; Keer ve Verhaeghe, 2005; Nacar, 2005; Sezgin Selçuk, 2004; Doğan, 2002).

Araştırmaya ilişkin şu öneriler geliştirilmiştir: İlköğretim I. kademedeki, Yaratıcı Drama Yöntemine uygun bir şekilde yapılacak çalışmalar okumaya yönelik olumlu tutumun geliştirilmesinde büyük yararlar sağlayabilir. İlköğretimin farklı düzeylerinde de öğrencilerde okumaya yönelik tutumun geliştirilmesine ilişkin olarak Yaratıcı Drama Yönteminin etkisi araştırılmalıdır. İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesinde, okuduğunu anlama

stratejilerinin etkisine ilişkin araştırmaların sayısı artırılmalıdır. Çağdaş, kendi beceri alanında kendini geliştiren ve geleceğine bu anlayıştan yola çıkarak yol veren bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sürecinde, Yaratıcı Drama ile ilgili uygulamalara daha fazla yer verilmelidir. Okuduğunu anlama stratejilerinin eğitiminin Yaratıcı Drama ile birleştirilmesi okuma eğitiminde daha etkili sonuçlar verebilir. Bu nedenle Yeni Programda strateji eğitiminin Yaratıcı Drama ile birleştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, H.Ö. (2002). Biz düşlerimizi yaratıcı drama ile gerçek yapıyoruz. *Yaratıcı Drama/1985- 1995/ Yazılar*. 1. Cilt. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Aksakal, Ö. D. (2004). İşlevsel okuma eğitimi. *Anadili*, 32, 61-87.
- Aksarı, S. (2005). *İlköğretimde günlük plan olarak drama önerileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Altunay, U. (2000). *Ön örgütleyiciler ve öğrenci tutumlarının İngilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerine etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 41-4. Proquest education journals. pg. 319.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1, 74-83.
- Baccus, A. A. (2004). *Urban fourth and fifth grade teachers' reading attitudes and efficacy belief: relationships to reading instruction to students' attitudes and efficacy beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.
- Bruton, L.H. (1998). An explicit or implicit curriculum: which is better for young children?. The article presented in *OMEP's XXII World Congress*, (August, 13-16), Copenhagen, Denmark. Akt.: Önder, A. (2003). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. (5. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Champley J. L. (2005). *An analysis of reading materials and strategies used by older adult*. Unpublished doctoral dissertation, Wichita State University, Kansas.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırdı tuma üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü, İzmir.
- Dole, et al. (1991). *Moving from the new: research on reading comprehension instruction*. *review of educational research* 61(2), 239-264. Akt.: Allen S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. Internal review of applied, Linguistics in language teaching (IRAL). 41-4. ProQuest education journals. pg. 319.
- Doyran, Y. (2003). Ders kitaplarının tasarım ve resimleme sorunları. *Çocuk Çocuk*, sayı: 24, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Harvey, S. And Anne, G. (2002). *Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding*. York ME: Stenhouse Publisher. Aktaran: Allen S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction, Internal review of applied linguistics in language teaching (IRAL). 41-4. ProQuest education journals. pg. 319.
- İzgu, M. (2003). Çocuk kitabı resimlerinde klişe yaklaşımlar. *Çocuk Çocuk*, sayı: 24, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. (10. Baskı). İstanbul: Evrim Basın Yayın Dağıtım.
- Keer, H. V. ve Verhaeghe J. P. (2005) *Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficiency perception*. *The Journal of Experimental Education*, 73, 291-329.
- Kıbrıs, İ. (2002). *Uygulamalı çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Yayınevi.
- Kraemer, K. (2002). *Creative dramatics understanding teachers' perspectives*. Unpublished master of arts, Sanjose State University.
- Lin, M.S. (1999). *The Effects of Creative Drama on Story Comprehension for Children in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University
- Nacar, N. M. (2005). *İlköğretim İngilizce yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?* Yayımlanmamış yüksek lisans dönem projesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Önder, A. (2003). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. (5. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- San, İ. (1999). Türkiye'de yaratıcılık drama çalışmalarının dünü ve bugünü. *Cumhuriyet ve Çocuk. II Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. Ankara: Ankara Üniv. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:2
- San, İ. (2002a). Yaratıcı drama - eğitsel boyutları. *Yaratıcı Drama/1985-1995/ Yazılar*. 1. Cilt. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- San, İ. (2002b). Eğitimde yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama/1985-1995/ Yazılar*. 1.Cilt. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Schunk, H.&Zimmerman, B. J. (1994). *Self Regulation of Learning and Performance*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey. USA.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ethem Yay.
- Sever, S. (2003). Çocuğun gelişim sürecini bütünüleyen bir araç: edebiyat. *Çocuk Çocuk*. Sayı: 24, Ankara: Kök Yayıncılık, [29].
- Sezgin Selçuk G. (2004). *Strateji öğretiminin fizik başarısı, tutum, başarı güdüsü üzerindeki etkileri ve strateji kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Eriş, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Pers. Akt.: Allen S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. Internal review of applied linguistics in language teaching (IRAL). 41-4. ProQuest education journals. pg. 319.
- (<http://www.ncsd.k12.pa.us/pssa/Reading/rihnd20a.htm>). (Son ulaşım tarihi: 16.12.2006).