T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİ İLE KURGULANAN YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN GÖÇLE GELEN ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNE ETKİSİ

Meryem ÇOLAK KESKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Nuray ZAN

Çankırı – 2022

T.C.

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİ İLE KURGULANAN YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN GÖÇLE GELEN ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNE ETKİSİ

Meryem ÇOLAK KESKİN

ORCID: 0000-0003-0068-0969

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Nuray ZAN

Bu çalışma *[Tezi Destekleyen Kurumun Adı]* tarafından *[Proje No]* nolu Yüksek Lisans tez projesi olarak desteklenmiştir.

Çankırı – 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ iii
TEZ KABUL VE ONAY iv
ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR v
ÖZET vii
ABSTRACT viii
KISALTMALAR ix
TABLO LİSTESİ x

1. GİRİŞ 1

1.1. Çalışmanın önemi 5
1.2. Çalışmanın amacı 6
1.2.1. Çalışmanın alt problemleri 6
1.2.1.1. Alt hipotezler 7
1.3. Araştırmanın varsayımları 8
1.4. Araştırmanın sınırlılıkları 8
1.5. Araştırmanın etik yönü 9
1.6. Evren ve örneklem 9
1.7. Yöntem 10

2. KURAMSAL BİLGİLER 11

2.1. Türkiye'nin Suriyelilerin eğitimine yönelik yaklaşımları 11
2.2. Bilimsel süreç becerileri 14
2.3. Çocuk edebiyatı 17
2.3.1. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken özellikler 19
2.3.2. Çocuk edebiyatının işlevleri 21
2.4. Yaratıcı drama 24
2.4.1. Yaratıcı dramanın aşamaları 25
2.4.2. Yaratıcı dramanın bileşenleri 26
2.4.3. Yaratıcı dramanın genel amaçları 28
2.4.4. Yaratıcı dramanın tarihsel gelişimi 29
2.4.5. Yaratıcı dramanın Türkiye'deki gelişimi 30
2.4.6. Yaratıcı dramanın yöntem olarak ele alınması 30
2.4.7. Yurt içi ve yurt dışında göç ve drama ile yapılan araştırmalar 39

3. YÖNTEM 44

3.1. Araştırmanın modeli 44
3.2. Veri toplama araçları 44
3.3. Araştırmacı günlüğü 45
3.4. Araştırmanın tasarımı 46
3.5. Evren – Örneklem (Çalışma grubu) 47

3.6. Verilerin analizi 47
3.7. Uygulama 48

4. ARAŞTIRMA BULGULARI 56

4.1. Bulgular 56
4.1.1. Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamasına ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test bulguları 56
4.1.2. Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamasına ilişkin ön test-son test bulguları 57
4.1.2.1. Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamasına ilişkin deney grubu ön test-son test bulguları 57
4.1.2.2. Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamasına ilişkin kontrol grubu ön test-son test bulguları 58
4.1.3. Bilimsel süreç becerilerini algılamaya yönelik yaratıcı drama yöntemine ait öğrenci görüşleri 59

5. SONUÇ VE ÖNERİLER 68

5.1. Sonuçlar 68
5.2. Tartışma ve öneriler 70
KAYNAKLAR 76

EKLER 87

Ek 1: Temel Beceriler Ölçeği Kullanım İzni 88
Ek 2: Etik Kurul Değerlendirme Formu 89
Ek 3: MEB Araştırma İzin Onayı 90
Ek 4: Veli Onam Formu 91
Ek 5: Görüntü Kaydı İzni 92
Ek 6: Temel Beceri Ölçeği 93
Ek 7: Atölye Planları 102
Ek 8: Atölye Fotoğrafları 121
ÖZGEÇMİŞ 134

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım Çocuk Edebiyatı Ürünleri İle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Göçle Gelen Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

20 / 07 / 2022

İmza

Meryem ÇOLAK KESKİN

TEZ KABUL VE ONAY

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Meryem ÇOLAK KESKİN tarafından hazırlanan Çocuk Edebiyatı Ürünleri İle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Göçle Gelen Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi başlıklı bu çalışma, *[20/ 07/ 2022]* tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *[oybirliği/~~oy çokluğuyla~~]* başarılı bulunarak jürimiz *tarafından Eğitim Bilimleri* Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Danışman	: Doç. Dr. Nuray ZAN	İmza: ……..
Üye	: Doç. Dr. Necdet AYKAÇ	İmza: ……..
Üye	: Dr. Öğ. Üyesi Hilal ÇİFTÇİ	İmza: ……..

ONAY

Bu Tez, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../..../ 2022.. tarih ve ..... sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Unvan Ad SOYAD

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR

Göç tarihi oldukça uzun bir geçmişe dayanan Türkiye, son yıllarda aldığı yoğun göç dalgaları ile dünyanın en çok mülteci barındıran ülkesi durumuna gelmiştir. Türkiye 2011 yılında sınır komşusu Suriye'de meydana gelen savaş sonrası geçmişten günümüze kadar karşılaşmış olduğu en büyük göç dalgasıyla karşılaşmıştır. Savaşın etkileri halen sürmeye devam etmekte ve Türkiye'de bulunan geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Yoğun göç sonrası Türkiye pek çok alanda etkilenmiş ve çeşitli sorunlarla karşılaşılmıştır. Bu sorunlardan biri de eğitim sorunudur. Eğitim, en temel insan haklarından biridir. Tüm çocukların hiçbir ayrım gözetmeksizin eğitime erişim hakkına sahip olduğu gerçeğinden hareketle Türkiye'ye göçle gelen çocukların eğitimi, üzerinde hassasiyetle durulması gereken oldukça önemli bir konudur. Yaratıcı drama, eğitim öğretim faaliyetlerinde yaparak, yaşayarak öğrenmeye olanak tanıyan aktif öğretim metotlarından biridir. Bir yöntem olarak kullanıldığında öğrencilerin derse olan ilgisini ve merakını arttırmakta, akademik başarılarına olumlu katkılar sunmakta ayrıca derslere aktif katılım sağlamakla birlikte eğlenceli bir eğitim öğretim ortamı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan bilimsel süreç becerileri ise fen derslerinin önemli bir alan becerisi olmakla birlikte yalnızca fen derslerinde geçerli olan ve akademik başarıyı arttıran bir husus değildir. Bilimsel süreç becerileri, bireyin dünya ve yaşamla bağ kurmasını sağlayarak tüm derslerde etkili bir işleve sahiptir. Elbette tüm bireylerin bilim insanı olması söz konusu değildir. Ancak içinde bulunduğumuz çağda tüm bireylerin sahip olması gereken, dünyayı anlamlandırmada yardımcı olan, soru sorabilen, gözlem yapabilen, analiz yapabilme becerisine sahip yurttaşların eğitimi için önemli bir noktada durmaktadır. Bu bağlamdan yola çıkarak bu çalışmada göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine yaratıcı dramanın etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde pek çok insanın katkısı vardır. Öncelikle tez sürecinin en başından en sonuna kadar daima yanımda olan, her daim beni yüreklendiren, sahip olduğu engin bilgisini, sevgisini, dayanışmasını ve desteğini esirgemeyen değerli danışmanım *Doç. Dr. Nuray ZAN'a*, görüş ve önerileriyle zihnimde yeni ufuklar açan *Doç. Dr. Necdet AYKAÇ'a*, katkılarından dolayı Bilim Uzmanı *Aslıhan YILMAZ'* a çok teşekkür ederim. Atölye uygulamalarını

gerçekleştirdiğimiz okulun okul müdürü *Ramazan ONATÇA'ya* ve idari kadrosuna, her konuda destek olan öğretmen *Katife Ela DALYAN* ve öğretmen *Nesrin SÜRMELİ'ye* teşekkür ederim. Atölye materyallerimin hazırlıklarında yardımıma koşan arkadaşım *Merve AKKAYA'ya*, çalışma sürecinin her aşamasında yanımda olan kardeşim *Dr. Seval ÇOLAK'a*, tüm yaşamım boyunca beni daima destekleyen aileme, sevgili eşim *Haydar KESKİN'e,* eve aldığım onlarca kitabı okuyup düşüncelerini benimle paylaşarak, her atölyemin hazırlık sürecinde ışıltılı fikirleriyle beni daima motive eden kızım *Defne KESKİN'e* ve burada ismini sayamadığım katkısı olan herkese teşekkür ederim. Son olarak eğitim hayatım boyunca yetişmemde katkısı olan tüm öğretmenlerime teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

20/07/ 2022

Meryem ÇOLAK KESKİN

ÖZET

Tezin Başlığı : Çocuk Edebiyatı Ürünleri İle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Göçle Gelen Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi
Tezin Yazarı : Meryem ÇOLAK KESKİN
Danışman : Doç. Dr. Nuray ZAN
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Tezin Türü : Yüksek Lisans
Kabul Tarihi : 20 /07 /2022

Bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatı ürünleri ile kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinin İskenderun ilçesinde bulunan devlete ait ve PIKTES projesi okullarından birinde göçle gelen ve 3. Sınıfa devam eden 28 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için Croin, Padilla ve Twiest (1985) tarafından geliştirilen ve Aydoğdu ve Karakuş (2015) tarafından Türkçeye "Temel Beceri Ölçeği" şeklinde uyarlanan test uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir. Nitel verileri toplamak için araştırmacı tarafından süreç boyunca tutulan günlükler, atölye çıktıları ve araştırmacı gözlemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı dramanın göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen son test bulguları karşılaştırıldığında, kontrol ve deney grubunun Temel Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmacının süreç boyunca tuttuğu notlar ve gözlemleri de sonucu destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, drama, bilimsel süreç becerileri, çocuk edebiyatı

ABSTRACT

Thesis Title **:** The Effect of Creative Drama Activities Constructed with Children's Literature Products on Scientific Process Skills of Immigrant Students
Author **:** Meryem ÇOLAK KESKİN
Supervisor **:** Assoc. Dr. Nuray ZAN
Department **:** Educational Sciences
Thesis Type **:** Master's Thesis / Ph.D
Date **:** 20 /07 /2022

The aim of this study is to investigate the effect of creative drama activities, which are fictionalized with children's literature, on the scientific process skills of immigrant students. Experimental design with pretest-posttest control group was used in the study, and quantitative and qualitative data collection methods were used together. The study group of the research consisted of 28 students who immigrated from one of the state-owned PIKTES project schools in the Iskenderun district of Hatay province in the 2021-2022 academic year and continued in the 3rd grade. In order to collect the quantitative data of the research, the test developed by Croin, Padilla, and Twiest (1985) and adapted into Turkish as "Basic Skill Scale" by Aydoğdu and Karakuş (2015) was applied. The quantitative data obtained in the research were analyzed with the SPSS program. Diaries kept by the researcher throughout the process, workshop outputs and researcher observations were used to collect qualitative data. As a result of the research, it was determined that creative drama significantly improved the scientific process skills of immigrant students. When the post-test findings obtained from the study were compared, it was determined that there was a statistically significant difference in favor of the experimental group between the scores of the control and experimental groups from the Basic Skills Scale. The notes and observations of the researcher throughout the process also support the result.

Keywords: Migration, drama, scientific process skills, children's literature

KISALTMALAR

AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
UNİCEF	Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu
PIKTES	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi
TBÖ	Temel Beceri Ölçeği
TDK	Türk Dil Kurumu
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

TABLO LİSTESİ

Tablo No: **Sayfa**

Tablo 3-1: Deneysel model süreci 46
Tablo 3-2: Uygulanan ön test skorlarının analizi 48
Tablo 3-3: Çalışma grubu 48
Tablo 3-4: Araştırmada kullanılan nitelikli çocuk edebiyatı eserleri 50
Tablo 3-5: Atölye uygulama sürecinde yapılan çalışmalar 53
Tablo 4-1: Temel Beceri Ölçeği ön teste ait betimsel bulgular 56
Tablo 4-2: Temel Beceri Ölçeği ön test skorları 56
Tablo 4-3: Deney grubu Temel Beceri Ölçeği ön test– son test skorları 57
Tablo 4-4: Kontrol grubu Temel Beceri Ölçeği ön test – son test bulguları 58
Tablo 4-5: Temel Beceri Ölçeği son teste ait betimsel bulgular 59
Tablo 4-6: Deney ve kontrol grubu son test bulguları 59

1. GİRİŞ

Göç, Türk Dil Kurumu (TDK) güncel sözlük içeriğine göre, ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret, olarak tanımlanmaktadır (TDK, Erişim tarihi, Aralık 2021). Göç kavramını insanların, toplumsal, ekonomik, politik veya doğal nedenlerden dolayı coğrafi olarak yer değiştirmesi biçiminde tanımlamak mümkündür (Adıgüzel, 2016: s. 3). Her geçen gün artan şiddet, ekonomik istikrarsızlık ve savaş gibi nedenlerle yaşadıkları ülkeyi terk ederek başka bir ülkeye sığınmak zorunda kalan insan sayılarında büyük artışlar görülmekte ve Türkiye de bu konuda birçok yönden etkilenmektedir. Türkiye göç tarihinin uzun bir geçmişe dayandığını söylemek mümkündür. Esasen Osmanlı Devleti dönemlerinden itibaren bir göç ülkesidir. Cumhuriyet kurulduktan sonra da farklı dönemlerde göç almaya devam etmiştir. Ancak bu göç dalgalarının en yeni ve en büyük olanı 2011 yılında Suriye'de yaşanan savaş sonrası meydana gelmiştir. Arap Baharı adı verilen protestolar, ilk olarak Tunus' ta 17 Aralık 2010 tarihinde Muhammed Buazizi'nin kendini yakması ile başlamıştır. Tunus'ta başlayan bu protestolar, kamu alanlarının işgali ile devam etmiş ve protesto hareketleri diğer ülkelere sirayet etmiştir (Göçer, 2014). Arap Baharı Tunus'ta, Libya'da ve Mısır'da hükümetlerin devrilmesi; Ürdün, Umman, Kuveyt ve Yemen'de hükümetlerin yenilenmesiyle sonuçlanırken diğer komşu ülkelerde protestolarla kendini göstermiştir. Suriye'de ise çıkan iç savaş, insanların kitleler halinde ülkelerini terk etmesiyle sonuçlanmış, olayların sonunda Türkiye, Suriye vatandaşlarına kapılarını açmıştır.

2011 yılı itibariyle Türkiye' ye ilk giren Suriyeli sayısı 252 iken Türkiye'nin uyguladığı "açık kapı politikası" nedeniyle bu sayı her geçen gün katlanarak artmış, günümüzde resmi rakamlara göre yaklaşık dört milyon kişi olmuştur. Bu rakamlara transit geçişler ve düzensiz göçler eklendiğinde sayının beş milyonu geçtiği tahmin edilmektedir. Savaş sonrası Türkiye'ye sığınmak durumunda kalan Suriyelilerin planlanmayan yoğun göçü sonrası çok sayıda sorun meydana gelmiştir. Bu sorunlar

içinde en önemli sorunlardan biri de eğitim sorunudur. Çünkü göçle gelen nüfusun çok önemli bir kısmını 0-18 yaş arası eğitim çağındaki çocuklar oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü" altında "Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı" göçle gelen eğitim çağındaki çocukların eğitim sürecinin planlanması için kurulmuştur. Hem yabancı uyruklu çocukların okullara kayıtlarının yapılması hem de öğretmenler, okul yöneticileri ve personele verilecek hizmet içi eğitimlerin içeriği planlanmıştır. Yapılması planlanan çalışmalarda, göçmenlik statüsüne bakılmaksızın çocuk hakları bağlamında Türkiye´de yaşayan eğitim çağında bulunan çocukların nitelikli eğitime ulaşımı için gereken önlemlerin alınması hedeflenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Göç Ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığından alınan verilere göre 2021- 2022 eğitim öğretim yılında geçici koruma altında bulunan eğitim çağında 1.124.353 nüfus bulunmaktadır. Ocak 2022 tarihi itibarı ile bu nüfustan 730.806'sı yani %65'i eğitim öğretim sistemine dahil edilirken, %35'i yani 393.547'si eğitim sistemine dahil edilememiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Buna göre, anaokulu seviyesinde 40.547, ilkokul seviyesinde 313.695, ortaokul seviyesinde 268.752, lise seviyesinde 65.885, lise hazırlıkta 19, HEP A, B, C ve D seviyelerinde Türkçe dil kursuna kayıtlı 7.835 ve açık okullara kayıtlı 34.073 öğrenci öğrenim hayatına devam etmektedir (MEB, 2022, Erişim tarihi: 05 Şubat 2022). Suriye'den Türkiye'ye göçün halen devam ettiği ve göçle gelen öğrencilerin sayılarının artarak eğitim sistemine dahil olduğu düşünüldüğünde göçle gelen çocukların eğitimi daha da önem kazanmaktadır.

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bilim ve teknoloji her gün değişmekte ve gelişmektedir. Gelecek nesillerin de sürekli değişen ve gelişen bu sürece uyum sağlayabilmesi için eğitim kurumları ve öğretim programları da bu değişimin ve yenilenmenin bir parçası haline gelmelidir. Türkiye'de 2005 yılından itibaren tüm derslerin öğretim programlarında bir güncellenme yaşanmış, yapılandırmacı anlayış tüm derslerin programlarında ve buna bağlı olarak sınıf içi uygulamalarda kendini

hissettirmiştir (Zan, Seçken; 2014) Buna göre fen bilimleri dersinin amacı, doğal dünyayı anlayabilmek ve açıklamasını sağlayabilmektir (Aktepe ve Aktepe, 2009). Yeni programlarının hedefleri incelendiğinde, içinde yaşadığımız bilim ve teknoloji çağına uygun olarak, araştıran, sorgulayan, merak eden, günlük hayatta karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen, başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir (MEB, 2018). Bu özelliklerle donanmış bireylerin yetişebilmesi için sahip olunması gereken birtakım beceriler vardır. Bu becerilerin başında fen eğitimi alanının başlıca üç becerisinden biri olan bilimsel süreç becerileri gelmektedir. Bilimsel süreç becerileri fen bilimlerinin araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran, öğrenmenin kolaylaşmasını sağlayan, öğrencileri aktif kılarak kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlayan ve öğrenmede kalıcılığı arttıran temel becerilerdir(Çepni, Ayas, Jhonson ve Turgut,1997, s:71). Bilimsel süreç becerileri dünya hakkında bilgi edinebilmek ve bu bilgiyi düzenleyebilmek için sahip olunması gereken en güçlü araç olarak tanımlanmaktadır (Ostlund, 1992, Akt: Aydoğdu, 2012). Buradan yola çıkarak bilimsel süreç becerilerinin dünyayı anlamlandırmada önemli bir rolü olduğunu, bu beceriler gelişmediği takdirde öğrencilerin çevredeki dünyayı anlamlandırmakta zorlanacağı söylenebilir.

Fen bilimleri dersi soyut kavramlar içermektedir ve bu nedenle öğrencilerin fen kavramlarını anlamakta zorlanmaları olası bir durumdur (Oğuz Namdar, Bülbül ve Çankal, 2018). Özellikle Türkçe dil becerileri yeterince gelişememiş göçle gelen öğrenciler bağlamında düşünüldüğünde soyut olan kavramların somutlaştırılması daha da önem kazanmaktadır. Nitekim, 2018 yılında yapılan bir araştırmaya göre, Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin fen derslerinde yaşadıkları en önemli sorun "dil sorunu" olmakla birlikte yaşanılan sorunlardan biri de ders içeriğinin öğrencilere "ağır" gelmesi ve müfredatın yetiştirilememesi olarak ifade edilmiştir (Şahin ve Doğan, 2018). Üstündağ'a göre (2005), fen bilimlerinde soyut olan kavramları somutlaştırma ve duyu organları ile algılama gibi konular yaratıcı drama ile ele alınabilir. Pincioatti (1993)'a göre, yaratıcı drama, küçük çocukların spontane oyunlarından ortaya çıkan, ve katılımcıların kendi, başkaları ve dünya ile ilgili sanatsal duyarlılık bilincini oluşturmak ve geliştirmek ve her çocuğun dramatik hayal

gücünü geliştirmek için tiyatro sanatını kullanan, kapsayıcı bir öğrenme ortamıdır. Yaratıcı drama, teorik ve atölye çalışmalarıyla yürütülen bir grup etkinliği olup, belli kurallar içinde özgürlüklerle yeni yaşantılar oluşturan, dramatik öğeler yardımıyla gerçekleşen eylemler ve çatışmalar üzerine kurgulanan rol oynamaları içerir (Üstündağ, 2005). Dolayısıyla yaratıcı drama süreçlerinde öğrencilerin hayal dünyası ve yaratıcılığı gelişir. Yaratıcı drama, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda kendiyle ve yaşamla barışık olmasını sağlayarak dünyayı farklı bakış açılarıyla görmelerini mümkün kılar. Bu nedenle göçle gelen öğrencilerle yapılacak olan çalışmalarda yalnızca fen alanında değil tüm alanlarda yaratıcı drama gibi aktif öğrenme yöntemlerinin işe koşulması ve öğrencilerin çok yönlü gelişiminin sağlanması önemlidir. Bu bağlamdan hareketle bu çalışmada çocuk edebiyatı ürünleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi araştırılmıştır.

Bu araştırma giriş, kuramsal bilgiler, yöntem, araştırma bulguları, sonuç ve öneriler olmak üzere 5 bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, araştırma konusu ve önemine, araştırmanın amacına ve hipotezlere, evren ve örnekleme (çalışma grubu), araştırmanın varsayımları ve sınırlılıklarına, araştırmanın etik yönüne ve yönteme yer verilmiştir.

Kuramsal bilgiler bölümünde, Türkiye'nin Suriyelilerin eğitimine yönelik yaklaşımlarına, bilimsel süreç becerileri kavramına, çocuk edebiyatı kavramı ve yaratıcı drama kavramına detaylıca yer verilmiştir. Çocuk edebiyatı kavramı açıklanırken nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken özelliklere ve çocuk edebiyatının işlevlerine değinilmiştir. Ayrıca yaratıcı drama kavramı açıklanırken, yaratıcı dramanın aşamalarına, bileşenlerine, genel amaçlarına, yaratıcı dramanın tarihsel gelişimine ve yaratıcı dramanın Türkiye'de gelişimine detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Daha sonra yaratıcı dramanın yöntem olarak ele alınmasına, yurt içinde ve yurt dışında göç ve drama ile yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Bu bölümde kullanılan veri toplama araçları olan Temel

Beceriler Ölçeği ve araştırmacı günlüğüne değinilmiş, araştırmanın modeli, tasarımı, çalışma grubu seçimi ve uygulama detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamasına ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test bulguları, ön test-son test bulguları, deney grubunun ön test- son test bulguları, kontrol grubunun ön test- son test bulgularına ve araştırmacı günlüğünden elde edilen nitel bulgulara detaylı olarak yer verilmiştir.

Beşinci bölüm olan sonuç bölümünde araştırma bulguları göz önünde bulundurularak araştırmanın hipotezleri değerlendirilerek elde edilen sonuçlar belirtilmiş ve bu sonuçlar literatür ekseninde tartışılarak göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi noktasında önerilere yer verilmiştir.

1.1. Çalışmanın önemi

Türkiye dünyanın en çok mülteci bulunduran ülkesi durumunda olmasına rağmen bu alanda yapılmış az sayıda çalışma vardır. Çocukların nitelikli eğitime erişimlerinin ve bu eğitimi tamamlamalarının önünde yoksulluk, gittikçe artan okul masrafları, kültürel ve sosyal etkenler, çocuk yaşta, erken ve zorla evlilik, çocuk işçiliği, ev içi emek ve bakım yükü gibi birçok engel bulunmaktadır (GBF,2022). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. Maddesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28, 29 ve 30. maddeleri ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesinde yer alan 13. ve 14. maddeler eğitim hakkını temel bir insan hakkı olarak tanımlamaktadır. Türkiye'nin de imzaladığı bu sözleşmeler, cinsiyet de dahil olmak üzere hiçbir özellikten dolayı ayrımcılık yapılmaksızın çocukların ücretsiz ve eşit erişilebilir temel eğitimden yararlanma hakkını korumaktadır. İnsan hakları perspektifinden bakıldığında ileride kayıp nesiller oluşmaması için, göçle gelen öğrencilerin gelişiminin her yönüyle desteklenmesi ve bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Türkiye'de göçle gelen öğrencilerin eğitimi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak hazırlanan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak yaratıcı

drama ve çocuk edebiyatı ürünleri kullanılarak ilkokul düzeyinde ve fen alanında bilimsel süreç becerilerini ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın literatüre ve ilerleyen günlerde bu alanda çalışma yapmak isteyen diğer araştırmacılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın göçle gelen öğrencilerle çalışan öğretmenlere, mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adaylarına ve göçle gelen öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sunacağı umulmaktadır. Söz konusu araştırma kültürler arası bir temele dayandığından göçle gelen öğrencilerin entegrasyonu ve eğitimi ile ilgili olarak bundan sonra yapılacak araştırmalara ve eğitimcilere katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Çalışmanın amacı

Bu çalışmada nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerinin gelişimine etkisi nedir, sorusuna cevap aranacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı çocuk edebiyatı ürünleri ile kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Çalışmanın alt problemleri

1- Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Temel Beceri Ölçeği'nden (TBÖ) aldıkları ön test başarı skorları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan deney grubu öğrencilerinin TBÖ' den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan

kontrol grubu öğrencilerinin TBÖ' den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4- Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin TBÖ' den aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5- Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı sınıfta öğrencilerin öğrenme ortamına ait görüşleri nelerdir?

1.2.1.1. Alt hipotezler

Çalışmanın alt problemleriyle ilgili olarak aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

$H_0$1 Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin TBÖ' den aldıkları ön test puanları arasında farklılık yoktur.

$H_0$2 Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan deney grubu öğrencilerinin TBÖ' den aldıkları ön test ve son test puanları arasında farklılık yoktur.

$H_0$3 Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol grubu öğrencilerinin TBÖ' den aldıkları ön test ve son test puanları arasında farklılık yoktur.

$H_0$4 Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin TBÖ' den aldıkları son test puanları arasında farklılık yoktur.

Null hipotezi formunda ifade edilen yukarıdaki 4 hipotez =,05 anlamlılık düzeyinde SPSS programında istatistiksel olarak analiz edilerek, alt problemlerde olan son problem durumu ise kalitatif olarak değerlendirilmiştir.

1.3. Araştırmanın varsayımları

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin veri toplama aracı olarak kullanılan TBÖ' de yer alan sorulara içten bir şekilde ve dikkatlice yanıt verdikleri varsayılmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, üçüncü sınıfta okuduğu ve uzun süredir Türkiye'de oldukları için, az da olsa Türkçe konuşabildikleri ve yine sınırlı düzeyde okuma yazma öğrenebildikleri düşünülmektedir. Bu duruma ek olarak gerektiği durumlarda kullanabileceği öngörüldüğünden ve araştırmacı temel seviyede Arapça konuşabildiğinden dolayı bir çevirmene ihtiyaç duyulmamıştır. Ayrıca yaratıcı drama çalışmaları öğrencilerin kendilerini sözel veya yazılı olarak, tamamen sözsüz olarak ve beden diliyle, resim çizmek ve dans etmek gibi sanatsal biçimler başta olmak üzere çok çeşitli şekillerde ifade etmesine olanak sunmaktadır. Bu nedenle ayrıca bir dil seviye belirleme sınavına ihtiyaç duyulmamıştır. Çalışma yapılan olan okulda göçle gelen öğrencilerin tüm sınıflara dengeli bir şekilde yerleştirildikleri düşünülerek, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hem öğrenci mevcudu olarak hem de bilişsel beceri bakımından birbirlerine yakın oldukları varsayılmaktadır. Ayrıca aynı okulda eğitim alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini geliştiren etkinlikler konusunda etkileşime girmemiş oldukları düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma,

1- Göçle gelen ve ilkokul üçüncü sınıfta okumakta olan öğrenciler ile 5 haftalık 15 ders saati süresince gerçekleştirilen ve araştırmacı tarafından uygulanan olan atölyelerle,

2- Yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasıyla tasarlanan ve derslerde uygulanan planlarla,

3- Deney grubundaki göçle gelen öğrencilerin çizdikleri resimler, yazdıkları yazılar ve sözel ifadeleri ile,

4- Araştırmacının çalışma süresince tuttuğu günlükler ve araştırmacının gözlemleri ile,

5- Araştırma kapsamında çalışılan temel bilimsel süreç becerileri ile

6- Araştırmacının kaynak olarak kullandığı çocuk edebiyatından seçilen 5 eser ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın etik yönü

Araştırmanın Etik Kurul izni, Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 09.11.2021 tarihinde 23 numaralı toplantı; kurum izni ise Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 11. 03. 2022 tarih ve 45552661 sayılı valilik onayı ile alınmıştır. Etik Kurul ve kurum izinleri alındıktan sonra, araştırmanın yürütüleceği okulun araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı ilde olması vesilesi ile göçle gelen öğrencilerin olduğu okul seçilerek okul yöneticilerine ve sınıf rehber öğretmenlerine araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. MEB izninde verilen 40 dakikalık sürenin etkinliklerin verimli yapılabilmesi bağlamında yeterli olmayacağı ve daha fazla ders saatine ihtiyaç duyulacağı öngörülmüştür. Nitekim uygulamaya başlandığında, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin dil becerilerinin yetersiz olduğu görülmüş, çalışmada yönergelerin anlaşılabilir bir şekilde verilebilmesi ve öğrencilerin yönergeleri doğru bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerek yönergelerin tekrarlanması gerek çeviri yapılabilmesi gerekse de gösterip yaptırma tekniği kullanılabilmesi için daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu nedenle, eğitim öğretimin aksatılmamasına özen gösterilerek sınıf öğretmeni ve kurum yöneticisi işbirliğinde haftalık uygulama saati arttırılmıştır.

1.6. Evren ve örneklem

Örneklem, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenmektedir (Karasar,

2020, s.148-149). Üzerinde çalışılan bir evrenden örneklem seçme işlemine ise örnekleme denilmektedir. Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, çalışmaya dahil edilecek katılımcılar belirlenen ölçütlere uygunluğuna bakılarak bir grubu temsil eden bireylerin seçilmesiyle oluşturulur. Yani örnekleme katılacak kişiler belirlenmiş ölçütlere göre seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin tamamının göçle gelen öğrenciler olması ölçüt olarak belirlendiği için çalışmanın yapılacağı okul, PIKTES projesi okullarından biri seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinin İskenderun ilçesinde bulunan devlete ait ve PIKTES projesi okullarından birinde 3. Sınıfa devam eden ve göçle gelen 28 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada bir genellemeye ulaşılmak istenmediğinden evren-örneklem yerine "Çalışma grubu" terimi kullanılması uygun görülmüştür.

1.7. Yöntem

Nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı bu araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için Croin, Padilla ve Twiest (1985) tarafından geliştirilen ve Aydoğdu ve Karakuş (2015) tarafından Türkçeye "Temel Beceri Ölçeği" şeklinde uyarlanan test uygulanmıştır. Nitel verileri toplamak için araştırmacı tarafından süreç boyunca tutulan günlükler, atölye çıktıları ve araştırmacı gözlemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS programı ile çözümlenmiştir. Nitel veriler ise belirli temalar altında kodlanarak incelenmiştir. Yöntem ile ilgili detaylı bilgiler araştırmanın 3. bölümünde verilmiştir.

2. KURAMSAL BİLGİLER

2.1. Türkiye'nin Suriyelilerin eğitimine yönelik yaklaşımları

Türkiye'ye göçle gelen çocukların eğitimi noktasında, Türkiye'nin attığı adımlara bakıldığında Suriyeli sığınmacıların geldiği dönemden 2014 yılına kadar Türkiye'ye gelen Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımına göre hareket edildiği görülmektedir. Bu varsayıma göre kısa süreli bir rota çizilerek kamp ortamlarında bulunan Suriyeli çocuklara ilişkin eğitim planlamaları yapılmıştır. Bu kapsamda, Türkçe öğretim programlarının uygulanması yerine kendi ülkelerine ait müfredatların uygulaması yapılmış ve Suriye eğitim sisteminde uygulamada olan müfredat ile kendi dillerinde Arapça olarak eğitim verilmiştir.

2012 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, 31 Temmuz 2012 tarihli konuyla ilgili açıklamasında, derslerin Arapça verileceğini, çocukların eğitimlerinin ihmal edilmeyeceğini fakat ailelerin "*Türkiye'de kalmalarını pekiştirecek bir tavırdan da uzak bir üslup içinde"* uygulamaların yapılmaya çalışılacağını belirtmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanının ifade ettiği bu yaklaşım Türkiye'nin bu konuda o dönemki tavrını ortaya koymuştur (Bakan Dinçer: Sloganımız Öğretmen Sınıfta, Erişim tarihi 6 Aralık 2021). Nitekim 2011- 2012 yıllarında hızlıca faaliyete sokulan Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitimler Arapça olarak çocukların Suriye'de gördükleri eğitimin devamı niteliğinde olan ve Suriye'ye geri döndüklerinde zorlanmamaları düşüncesiyle hareket edilerek verilmiştir. GEM'ler, "Okul çağında olan Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik faaliyet gösteren, hem AFAD tarafından 25 ilde oluşturulan kamplarda, hem de kamp dışında Suriye müfredatına bağlı kalarak Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleri" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2014, Erişim tarihi: 6Aralık 2021).

Eğitim ihtiyacına yönelik ilk adımlar Türkiye Diyanet Vakfı ve çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından atılmıştır. Türkiye Diyanet Vakfı yürüttüğü "Farkındayım Yanı Başındayım" projesi ile Suriyelilerin yoğun bir şekilde yaşadığı Ankara, Gaziantep,

Gaziantep/Nizip ve Şanlıurfa'da vakfa ait binalar, Kur'an Kursları ve camiler eğitim amacıyla kullanılmıştır. Bu proje ile birlikte 17 geçici eğitim merkezinde 12.978 öğrenci örgün eğitime dâhil olmuştur (Sever, 2020).

2013 yılında, 26 Eylül 2013 tarihinde konu ile ilgili "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" başlıklı bir genelge çıkarılmıştır. Böylece MEB, Suriyelilerin eğitiminde daha kurumsal bir adım atmıştır. Sivil toplum kuruluşlarının öncülük ederek oluşturduğu eğitim olanakları, 2013 yılında MEB'in yayımladığı genelgeler ile yasal zeminde yürütülmeye başlanmıştır (Coşkun ve Emin, 2016).

2014 yılında, Suriyelilerin varlığının *"geçici"* olduğu varsayımından vazgeçilerek, aynı yıl, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun (YUKK) yürürlüğe girmiştir ve Geçici Koruma Yönetmeliği düzenlenerek Türkiye'deki Suriyeliler "*geçici koruma"* statüsü kazanmıştır (YUKK, 2014). Sonrasında MEB, Suriyelilerin eğitimlerine yönelik, 2013 yılında çıkarılan genelgenin kapsamını genişleterek yeni bir genelge yayınlamıştır. 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" başlıklı bu genelgeyle Suriyeli çocuklara verilecek eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanarak güvence altına alınmıştır (Human Rights Watch, 2015).

2015 yılında, yukarıda bahsedilen yasal düzenlemelerden sonra, MEB ilk kez 2015-2019 Stratejik Planı'nda mülteciler ve sığınmacıların eğitimine değinmiştir. Buna göre; "*Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da, bulundukları süre boyunca eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır."* demektedir (MEB, 2015, s.49). Bu sayede Suriyeli çocukların eğitime erişimi konusunda önemli bir adım atılmıştır. Bu yasal düzenlemelerle birlikte MEB, geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin kamplarda ve kamp dışında GEM'ler aracılığı ve Suriyelilerin açtığı özel okullar ile eğitim görmelerinin önünü açmıştır. Buralarda eğitim dili olarak Arapça kullanılmış ve

Suriye müfredatı uygulanmıştır. Kamp dışında yaşayan Suriyeliler böylece devlet okullarına kayıt yapma hakkı kazanmıştır. Devlet okullarında ise Türkçe ve Türkiye müfredatına göre eğitim görmekteydiler. Fakat Suriye müfredatı uygulanması ve Arapça eğitim verilmesi nedeniyle Suriyeliler GEM'leri tercih etmekteydiler.

2016 yılına gelindiğinde Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in "*Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)"* kapsamında okullar MEB koordinasyonuna geçmeye başlamıştır. Proje resmi olarak 03.10.2016 tarihinde başlamış olsa da 2016 yılının yaz aylarından itibaren MEB tarafından merkezlere ve projeye müdahaleler başlamıştır. Böylece kamuya ait okul binalarında faaliyet gösteren GEM'ler MEB'in koordinasyonuna geçmiş fakat özel girişimcilerin kurduğu GEM'ler kapanmıştır (Sever, 2020).

Bununla birlikte GEM'lerin artan Suriyeli nüfusu karşılayacak imkânlardan yoksun olması, Suriyelilerin artık kalıcı olduğu gerçeğinin kabul edilmesi, eğitimde yaşanan kalite sorunları, öğrencilerin kayıt olsa da okula devam etmemesi nedeniyle, yeni GEM açılmaması ve işlevini yitiren GEM'lerin kapatılması kararı alınmıştır. Ayrıca 2016- 2017 eğitim öğretim yılında GEM'lere ana sınıfı, 1.sınıf ve 2. sınıfa kayıt yapılmaması gibi tedbirler alınmıştır. GEM'lerin derhal kapatılması durumunda ortaya çıkabilecek kapasite sorunları dikkate alınarak bu süreç zamana yayılmıştır (Erdoğan, 2018; Akt: Agcadağ Çelik, 2019). MEB, Suriyelilerin anadilde eğitime devam etmelerine sıcak bakmamış fakat çok kültürlü eğitim bağlamında ele alınan kapsayıcı eğitim modelini benimsemiştir. Böylece de Suriyelilerin kültürel isteklerine duyarlı davranılmıştır (Özcan, 2018).

2017 yılında MEB, okullara gönderdiği bir genelgeyle geçici koruma kimlik kartı olmayan Suriyeli çocukların da okullara kaydedilmesi kararlaştırmıştır. Bu nedenle 2017-2018 eğitim öğretim yılında okullaşma oranı artmıştır (Balcı, 2020). 2018 yılından bu yana okullara kayıt yaptıran Suriyelilerin oranı giderek artmaktadır.

2019 yılının sonlarına gelindiğinde Suriyeli çocukların okula kaydolma oranı ilkokul seviyesinde %89,3, toplamda ise %63,3 olmuştur. Bu önemli bir ilerlemenin göstergesidir. Örneğin, 2016 yılına bakıldığında, okul çağındaki Suriyeli çocukların nüfusun sadece %36'sı okula kayıtlı durumdaydı. MEB, Suriyeli çocukların devlet okullarına kaydedilmesi ile verilen eğitimin sürdürülebilir olması ve niteliği konusunda ilerleme kaydetmiştir (Unicef, 2019). Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine dahil olmasıyla birlikte yaşanan sorunlar da kendini daha çok göstermiştir. Yapılan çalışmalarda belirli bir yol alınmış olsa da başta dil problemi olmak üzere, ekonomik sıkıntılar, yoksulluk, çocuk işçiliği, dilencilik, şiddet, psikolojik travmalar, kültürel farklılıklar, devamsızlık, uyum gibi pek çok sorunun varlığını koruduğu görülmektedir (Ağcadağ Çelik, 2019, Human Rights Watch 2015). Sorunların çözümü için göçle gelen öğrencilerle yapılan çalışmaların arttırılması gerekmektedir Özellikle çocukların nitelikli bir eğitim almaları ve dünyaya uyum sağlayabilmeleri için bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

2.2. Bilimsel süreç becerileri

2005 yılı sonrasında geliştirilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında, bütün bireylerin "*fen okuryazarı"* olarak yetişmesini amaçlanmaktadır. Buna göre fen okuryazarı bireyler, problem çözme becerileri gelişmiş, etkili iletişim kurabilen, işbirliği yapabilen, araştıran ve sorgulayan; fen bilimlerine dair bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donanmış, hayat boyu öğrenme ilkesiyle sürdürülebilir kalkınma bilincine sahip bireylerdir. Fen okuryazarı bireylerin fen bilimlerine dair temel bilgiler ile doğal çevrenin keşfedilmesine ilişkin bilimsel süreç becerilerine sahip olmaları beklenir (MEB, 2013)

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda alana özgü beceriler *"bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri"* olarak üçe ayrılmıştır. Bilimsel süreç becerileri, "*gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları beceriler"* olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018).

Padilla (1984), bilimsel süreç becerilerinin, önemli bir teorik güç olduğunu, pek çok bilim disiplinine uygun olmakla beraber bilim insanlarının gerçek davranışlarını yansıtması ve geniş ölçüde aktarılabilmesi gerektiğini belirtir.

Harlen'e (1999) göre, bilimsel süreç becerileri tüm bilim içeriği ile ilişkili olabilir ve bu içeriği anlayarak öğrenebilmede de merkezi bir rolü vardır. Ona göre, bilimsel süreç becerilerinin gelişimi fen eğitiminin ana hedefi olmalıdır. Çünkü bu beceriler iyi gelişmediği takdirde ortaya çıkan kavramlar çevredeki dünyayı anlamaya yardımcı olmaz.

Rillero'ya (1998) göre ise, bilimsel süreç becerileri yalnızca bilimle ilgilenen insanlar için önemli değildir. İçinde bulunduğumuz bu çağda bilimsel süreç becerilerinin kullanılmayacağı bir iş olmayacaktır. Bilimsel süreç becerileri fen derslerini aşmıştır ve çocukların okuma yazmasından, sosyal bilgiler ve matematiğe kadar her konuda yardımcı olur. Bilimsel süreç becerileri okulda, işyerinde yani hayatın her alanında önemlidir. Okuldaki birçok öğrenci bilim insanı olmayacaktır, fakat herkes vatandaştır. Dünyanın birçok yönünü anlayabilen, gözlem yapabilen, soru sorabilen ve verileri analiz edebilen vatandaşlar istenmektedir.

Bilimsel süreç becerileri farklı kuramcılar tarafından farklı sınıflandırılmışlardır. Örneğin bazı kuramcılar bilimsel süreç becerilerini temel beceriler, nedensel beceriler ve deneysel beceriler olarak üç başlık altında toplarken (Çepni, Ayas, Jhonson ve Turgut, 1997) çoğu araştırmada temel (daha basit) ve üst düzey beceriler (daha karmaşık) olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılmışlardır (Martin, 2009; Padilla, 1984; SAPA, Akt. Padilla 1990).

Temel beceriler, SAPA'ya göre gözlem, sınıflama, iletişim kurma, ölçme, uzay/zaman ilişkilerini kullanma, sayıları kullanma, çıkarım yapma, tahmin etme olmak üzere sekize ayrılır. Üst düzey beceriler ise değişkenleri kontrol etme, hipotez

kurma, verileri yorumlama, işlemsel tanımlama, deney yapma olarak sınıflandırılmaktadır.

Gözlem, duyuları veya farklı aletleri kullanmak suretiyle nesne ya da olayları incelemektir. Gözlem sırasında çocuklar, bilgi edinmek amacıyla bütün duyularını kullanırlar. Gözlem becerisi, temel bir beceri olup çocukların diğer becerilerinin desteklenebilmesi bakımından gereklidir. Örnek olarak çocuklar bir taşı tanımlarken; yuvarlak, beyaz, soğuk ve beysbol topuna benzetebilir ve böylece gözlem yapabilme becerisini kullanırlar. Çocuklar taş ile ilgili gözlemlerini çeşitli aletleri kullanarak (termometre, cetvel, terazi vb.) kullanarak ölçerler (Monhard ve Monhardt, 2006). Çocukluk dönemi gözlemin en çok kullanıldığı dönem olup okula başlamadan önce öğrendikleri birçok şeyin temelini gözlem yolu ile edinmektedirler. Gözlem sırasında çocuğun dikkati kısa zamanda dağılıyorsa bu durum önemli bilgileri kaçırmasına sebep olacaktır. Bu yüzden, Harlen (1993: 58-59, Akt. Tan ve Temiz, 2003: 91) çocukluk döneminin ilk yıllarında çocuklara bolca gözlem yapabilecekleri ortamların oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Sınıflandırma yapabilme yapma becerisi, nesneleri ortak özellikleri veya ya da birbirleri ile olan ilişkilerine göre gruplama yapmasıdır (Monhardt ve Monhardt, 2006: 69). Sınıflandırmanın etkili yapılabilmesi için, sınıflandırılacak olan nesne veya olaylar hakkında yeterli veriye sahip olunmalıdır. Çocuk; benzerlikler ve farklılıkları ayrıntılı olarak ortaya çıkarabilecek şekilde ilişkilendirme yapabilmelidir. Bunun olabilmesi için de iyi gözlem yapılması gerekir (Tan ve Temiz, 2003: 92). Eğitimcinin veya yetişkinin çocukları inceledikleri nesneleri gözlem yaparak elde ettikleri özelliklerine göre sınıflandırabilmeleri için ortam sağlamaları gerekir, böylece çocukların sınıflandırma becerileri pekişecektir. Sınıflandırma becerisini kazanan bir çocuk; nesne ya da olaylar arasında bulunan benzerlik ve farklılıkları belirleyebilir, bir ya da daha fazla özelliği tespit ederek muhakeme yapabilir (Hazır, 2006: 7).

Ölçüm yapmak ve sayıları kullanmak yapılan bir gözlemin nicel verilere çevrilmesi anlamına gelmektedir (Dökme, 2004). Ölçme, en basit düzeyde kıyaslama yapma ve saymadır; doğrusal boyutlar, alan, hacim, zaman, sıcaklık, kütle gibi ölçülebilir

özellikleri tanımlamak için standart ve standart olmayan birimlerin kullanımı demektir(Tan ve Temiz, 2003). Ölçüm yapma becerisi gözlem, sınıflandırma ve iletişim becerilerinin birlikte kullanımlarını sağlamaktadır. Çocuklara hangi ölçüm aracının neyi ölçeceği konusunda tecrübe edinmeleri sağlanmalıdır.

Çıkarım yapma, önceden toplanan veri veya bilgilere dayanarak nesneler ya da olaylar hakkında "mantıklı bir tahmin" yapmaktır (Padilla, 1990). Yukarıda da belirtildiği gibi gözlem, duyuların kullanılmasıyla yapılan incelemelerdir. Çıkarım yapmak ise, gözlemin açıklanmasıdır. Çıkarım yaparken tecrübelerden faydalanılır. (Abruscato, 2000:44; Akt: Aydoğdu, 2014).

Tahmin etme, gelecekteki bir olayın sonucunu bir kanıt örneğine göre sıralamaktır (Padilla, 1990). Pek çok araştırma, bir araştırmanın sonucunu tahmin etmek ve daha sonra da bu tahmin sonuçlarını gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek için test etmekle başlar. Bu nedenle bilimsel çalışmalarda tahmin oldukça önemlidir ve öğrenciler test yapmadan önce tahminde bulunma noktasında özendirilmelidir (Martin, 2009: 126).

İletişim kurma, yaşamın her alanında olduğu gibi bilimsel çalışmalar bakımından da önemlidir. Çocuklar gözlemlediklerini, kendi sınıflandırma sistemlerine ilişkin açıklamaları, keşfettiklerini diğerlerine iletirler. İletişim çok çeşitli biçimlerde örneğin, sözlü veya sözsüz olarak, yazarak, çizerek, oyun oynayarak, şarkı söyleyerek, grafikler, çizelgeler, haritalar kullanarak vb. kurulabilir. (Martin, 2009:102). Çocukların bilimsel süreç becerilerini kazanmalarında program dahilinde nitelikli çocuk kitaplarından yararlanılması oldukça önemlidir.

2.3. Çocuk edebiyatı

Çocuk edebiyatı kavramını yaklaşık üç yüzyıllık geleneği olan, çocuklara her anlamıyla hitap eden, bir taraftan çocukların hayal dünyalarını geliştirirken bir taraftan da onlara yaşamı öğreten edebiyat alanı olarak tanımlanabilir. İki yaşından

itibaren çocukların ergenlik dönemine kadar olan sürede yaşam deneyimleri, ilgileri, ihtiyaçları, gelişim özellikleri ve algı seviyelerine uygun olan tüm nitelikli metinler çocuk edebiyatı olarak tanımlanmaktadır. Bu metinlerin içinde, bilmeceler, tekerlemeler, destanlar, efsaneler, masallar, şiirler, hikâyeler, romanlar, tiyatrolar, gazeteler, dergiler gibi çok sayıda edebi tür sayılabilir.

Mustafa Ruhi Şirin, 99 Soruda Çocuk Edebiyatı (2000) adlı eserinde çocuk edebiyatını, *"...Çocukların büyüme ve gelişmelerine ve hayal, duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine, katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyattır."* diye tanımlar. Şirin'e göre, "*Çocuk edebiyatı önce edebiyattır. Edebiyat yönüyle edebiyatın içinde en incelikli yazarlık biçimidir. Her yaştan okurun ilgisini çekebilen, okunabilen, dili, anlatımı ve biçimi ile edebiyatın içinde yeni bir türdür."* Sever' e göre ise,

"Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2019, s:17)."

Sever'e (2015, s:10) göre, demokratik toplumlarda ihtiyaç duyulan duyarlık sahibi bireylerin kazanması gereken en önemli becerilerden biri de okuma kültürüdür. Okuma kültürünü kişilerin okuma becerilerinin bir yaşama biçimi haline gelmesi olarak tanımlamak mümkündür. Okuma kültürünün gelişimi ve yerleşimi için de çocukların erken yaşta nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile tanışması gerekir.

Türkiye'de çocuk edebiyatı geç bir dönemde ortaya çıkmış olsa da günümüzde bu konuda çok sayıda yayın olduğu ve çok sayıda araştırma yapıldığı da gerçektir (Sınar, 2006). Örneğin, Ungan ve Demir (2016), günümüzde çocuk edebiyatı alanında çok sayıda eser verildiği ve bu eserlerin sayısının giderek arttığı gerçeğinden hareketle, çocuk edebiyatı alanında genel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, günümüzde yaşayan, bu alanda eser vermiş,

vermeye devam eden ve çalışmaları yayımlanmış olan 132 yazar ve kitapları sıralanmıştır. Künye bilgilerinin, "Yazarın İsmi/ Doğum Tarihi/ Eserleri" şeklinde düzenlendiği görülmektedir. Çalışmada, çocuk edebiyatı alanında eser veren çok sayıda yazarımız olduğu, ülkemizde çocuk edebiyatı yakın tarihte gelişmesine rağmen önemli ilerlemeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen eserlerin türlerine bakıldığında ise, masal ve hikâye kitaplarının çok faza sayıda olduğu ancak fıkra, şiir, deneme gibi farklı türlerde daha az eser verildiği; çalışmada yer alan yazarların çocuk öykü kitapları haricinde eğlence, fıkra, eğitici kitaplar, çocuklar için oyun ve şiir kitapları ile derslerde kullanılabilecek yardımcı kaynaklar yazdıkları tespit edildiği belirtilmiştir. Bu araştırmanın yapıldığı 2016 yılından bu yana geçen zaman düşünüldüğünde şu anda çocuk edebiyatı alanında verilmiş nitelikli eser sayısının çok daha fazla olduğu söylenebilir.

2.3.1. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken özellikler

Çocuklar gerek düşsel, gerek duygusal, gerekse de düşünsel olarak yetişkinlerden ayrılırlar. Bu durumda çocuklar için yapılan edebiyatın yetişkinler için yapılan edebiyattan ayrılması gerekir. Çocuklar için yazılmış eserlerin öncelikle "çocuğa görelik" ilkesine uygun yazılması gerekir. Çocuklar için yazılmış ürünler çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak yazılmalıdır (Şirin, 2000. s:19). Ancak "çocuğa görelik*"* çocuksuluk ile karıştırılmamalıdır. Çocuksu, günlük hayatta çocuğa benzeyen anlamında kullanılırken, çocuk edebiyatı bakımından taşıdığı mana, yetişkinlerin kolay olarak gördüğü, basit ve önemsiz anlamlarına gelmektedir (Kaya, 2011, s:17). Çocuğa göre olan metinlerde çocukların dil evrenini görülür, çocuksu metinler ise dilin acemi bir şekilde kullanımını belirtir. Çocuğa görelik ilkesine uygun metinler çocukların hayal dünyasını geliştirecek niteliktedir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin gerek görsel gerekse de dilsel nitelikleri ile çocuklar duygu ve düşünce dünyasında beklenilen etkiyi bırakabilmesi için bazı temel özellikleri taşıması gerekir. Sever (2019, s: 120) bu özellikleri tasarım özellikleri ve içerik özellikleri olarak iki ana başlık altında sınıflandırmaktadır. Tasarım özellikleri boyut, kâğıt, kapak- cilt, sayfa düzeni, harfler, resimler olarak incelenmekte iken içerik özellikleri konu, izlek (tema), karakter, dil ve anlatım, ileti, çevre olarak

incelenmektedir. Tasarım özellikleri bakımından çocuk kitapları özellikle ilk çocukluk yıllarında birbirinden farklı boyutlarda olmalıdır. Hacim ve ağırlık yönünden kolay taşınabilir olması önemlidir. İlkokul yılları ile birlikte daha çok kitaplık düzenine uyum sağlayacak biçimde olmalıdır. Kullanılan kâğıdın çabuk yıpranmayan, yırtılmayan kalitede olması, yazıları ve resimleri net biçimde yansıtabilmesi gereklidir. Kapak ilgi çekici olmalı, ciltleme sağlam olmalıdır (Sever, 1995). Sayfa düzeninde gerekli estetik özen gösterilmeli, kullanılan harfler çocukların yaş grubuna uygun puntolarla yazılmalıdır. Çocuk kitaplarındaki resimler özellikle okul öncesi dönemde tasarım ve içerik yönünden en önemli öğedir. Bu dönemde resimlerin anlatımda temel bir sorumluluğu vardır. Yaş ilerledikçe resimler yerini metinlere bırakmalıdır (Sever, 2019, s: 122-126).

İçerik özellikleri bakımından incelendiğinde en önemli öğelerden biri de konu seçimidir. Çocuk kitaplarında sevgi, arkadaşlık, öfke, ayrılık, yalnızlık, ölüm, yaşam, iyilik gibi çok sayıda konu işlenebilir. Tuğrul ve Feyman (2006), yaptıkları çalışmada 2000'li yıllara kadar çocuk edebiyatı eserlerinde ya çok yer alan ya da yer almayan bazı konulara dikkat çekmişlerdir. Bu konular, "…*haklarını koruma, sabırlı olma, farklılıklara saygı, öfkesini kontrol etme, herkesin başka alanlarda başarılı olabileceğini kabul etme, engelli bireylerin yaşamı…"* gibi konulardır. Çocuk kitaplarında işlenmesi içi ihtiyaç duyulan bu konuların toplumsal yaşamı ilgilendiren konular olması tesadüfî değildir. Çocuk edebiyatı ürünlerinde şiddet, ölüm gibi konularda çok dikkatli olunmalı, bu konular işlenirken amacı çocukların şiddetle karşılaştığında neler yapabileceğini, şiddetin çözüm olmadığını ve şiddete başvurmadan çözüm olabileceği konusunda çocuğu yüreklendirmektir (Kaya, 2011). Sever (2011), şiddet içerikli ve "çocuğa görelik" ilkesine ters düşen, çocukları ve gençleri tek bir düşünce ve inanca hapsetmek isteyen güdümlü yayınlara dikkat çekerek, bu tarz yayınların etkisini arttırmaya başladığı böylesi bir dönemde çocuk ve gençlere insanca duyarlılıklar kazandırmanın hayati önemini vurgulamıştır. İçerik özellikleri bakımından iyi bir çocuk edebiyatı eserinde yazarın vurgulamak istediği bir ana fikir yani tema olmalıdır. Aksi takdirde teması belirsiz olan bir eser çocukları yanlış anlamaya götürür (Şirin, 2000, s: 211). Çocuk okurlar okumakta oldukları eserlerin kahramanlarının kişilik özelliklerinden etkilenirler. Bu nedenle çocuk

edebiyatı eserlerindeki karakterler, çocukların yaşlarına ve tecrübelerine paralel olarak insan gerçekliğini hissettiren özellikler taşımalıdır (Sever, 2019, s: 130). Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri çocuklara gelişim özelliklerine göre zengin bir dil çevresi sunmalı, söz varlığını geliştirmeli, anlatım kısa, duru cümlelerle yapılmalıdır (Şirin, 2000; Sever, 2019). Yazarın çocukla paylaşmak istediği duygu ve düşünce olan ileti, açık bir biçimde paylaşılmalı ve belirsizlik olmamalıdır. Çocuk edebiyatı ürünlerindeki kahramanların çevresiyle yaşadıkları etkileşim ve bunun önemi çocuklar için önemli bir yaşantı kaynağı oluşturur (Sever, 2019; s:135).

Bu çalışmada kullanılmak üzere seçilen eserlerin yukarıda belirtilen tasarım ve içerik özellikleri bakımından değerlendirilerek nitelikli çocuk edebiyatı özelliklerini taşıyor olmasına dikkat edilmiştir.

2.3.2. Çocuk edebiyatının işlevleri

Çocukların okuma sevgisini ve okuma alışkanlığını kazanmasını sağlamak nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının en temel ve en önemli işlevidir. Bu işlevin yerine gelmesinin sonraki adımı ise çocukta okuma kültürü oluşturmaktır. Okuma kültürü edinme süreci küçük yaşlarda başlar. Öncelikle okuryazar olmayan okul öncesi dönemdeki çocuk ebeveynlerinin veya öğretmenlerin okuduğu yapıtlar sayesinde dinleme becerisi kazanır. İlkokul dönemiyle birlikte okuma yazma öğrenir ve dinleyici konumdan çıkarak kitap okumaya başlar. Okuma yazma öğrenen çocuğun kitap okumayı alışkanlık haline getirmesi ve yaşı ilerledikçe eleştirel okuma becerileri kazanması beklenir. Nihayetinde yetişkinlik döneminde evrensel okuryazarlık becerileri kazanmış olur. Böylece toplumda yaygın ve gelişmiş bir okuma kültürü oluşmuş olur.

Bir toplumda okuma kültürü oluşması için öğrenciler nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle erken yaşta tanışmalıdır. Öncelikle ailede daha sonra da okulda bu buluşma sağlanmalıdır. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin yalnızca okuma kültürünü oluşturmak gibi bir işlevi yoktur elbette. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklara bağımsız düşünebilme yeteneği ve demokratik tutum

kazanmaları, hoşgörü sahibi ve yaratıcı bireyler olmaları ayrıca sosyal olarak bir kişilik kazanmaları noktasında önemli bir işlevleri de vardır (Aykaç ve Çakır İlhan, 2014). Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri kullanılarak yapılan bir çalışmada, Turan (2005), arkadaş edinirken güçlük çeken çocukların problemlerine eğilmiştir. Sosyalleşme ve arkadaşlık kavramlarının ele alındığı çalışmada, çocuk edebiyatı aracılığı ile öğrencilere nasıl yardım edilebileceği araştırılmıştır. Kitapla terapi yönteminin ele alındığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf içerisinde belirli bir yol izlemesi gerektiği için, konu ile ilgili Gülten Dayıoğlu'nun yazmış olduğu bir eser üzerinden inceleme yapılmıştır. Burada çocuk edebiyatı yapıtı oldukça işlevsel bir araç olarak kullanmıştır.

Karatay, Destebaşı ve Demirbaş (2015), yaptıkları çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul öğrencilerinin karakter gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda Edebiyat Temelli Karakter Eğitimi'nin öğrencilerin karakter gelişimi ve değer aktarımında etkili olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada da çocuk edebiyatı yapıtının karakter eğitiminde etkili bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir.

Düşünebilen ve duyarlılığı yüksek bireyler yetiştirebilmek için çocukların 1 yaşından itibaren nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulması gerekir (Sever, 2011). Bu noktada elbette ailelere büyük iş düşmektedir. Yapılan bir çalışmada, ailelerin çocuk edebiyatı kavramıyla ilgili fikirleri belirlenmek istenmiştir. Araştırmaya göre ailelerin ve öğretmenlerin çocukların ilgisini çekebilecek yayınları belirlerken yeterince dikkatli davranmadıkları görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kendisi kitap okuyan bir ebeveynin çocuklarının da kitapla haşır neşir olacağı söylenebilir (Şahin, G. Çelik ve B. Çelik, 2012).

Okul çağının başlamasıyla birlikte okul öncesinden başlayarak çocukları nitelikli kitaplarla buluşturma görevi ailelerden sonra öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, çocuk edebiyatının nitelik tüm yapıtlarından çeviri yayınlar ve telif yapıtlar da dahil olmak üzere yararlanmalıdır. Ancak 2005 yılında Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından bir genelge ile uygulamaya konulan "100 Temel Eser" listesi çocuk ve kitap iletişiminde sorunlara neden olmaktadır (Sever, 2015, s.26). Yapılan çalışmalar bunu doğrular ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını tespit eder niteliktedir. Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009), sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına dair ilgilerini ve çocuk edebiyatı ürünlerini sınıflarında kullanma durumlarını tespit etmeyi, elde edilen neticelere göre çözüm tavsiyeleri getirmeyi amaçlayarak bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin çocuk edebiyatının eğitimdeki öneminin ve çocuk gelişimindeki yerinin farkında oldukları ancak konuya olan ilgilerinin yetersiz olduğu ve yeni çıkan yayınları yeterli şekilde takip etmedikleri görülmüştür.

Türkyılmaz (2015), öğrencilerin okuma alışkanlığı kazandırmadaki rolünün daha etkili olduğu düşünülen branşlar olan Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, en çok verilen yazar isimleri Gülten Dayıoğlu, Ömer Seyfettin, Kemalettin Tuğcu, Muzaffer İzgü, İpek Ongun gibi yazar isimleri olmuştur. Çalışmanın 2015 yılında yapıldığı ve günümüzde çok sayıda nitelikli eserlere imza atan Türk yazarlar olduğu göz önünde bulundurulursa, öğretmenlerin yeni yazar ve yayınları takip etmediği sonucu çıkarılabilir. Yine öğretmenler tarafından "100 Temel Eser" seçkisinin çocuklara uygun eserler olarak değerlendirildiği, konu ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmediği ve "100 Temel Eser" seçkisine yönelik değerlendirmelerin takip edilmediği sonucu çıkarılabilir.

Ceran (2015), MEB tarafından ortaokul öğrencileri için önerilen 100 Temel Eser listesindeki Türk Edebiyatına ait olan kitapların okunabilirlik seviyelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Aynı yayınevinden çıkan 49 mensur eser çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın analiz sonuçlarına göre kitapların 24 tanesinin okunabilirlik seviyesi *"kolay"* ve *"çok kolay",* 19 tanesinin "orta güçlükte", 6 tanesinin *"zor"* ve *"çok zor"* olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri öğrencilerin okumayı tamamlayamadıkları 14 kitap olduğunun belirlenmiş olması, bu kitapların tamamlanamama nedenleri arasında "konularının sıkıcı veya basit olması, anlamı bilinmeyen kelimelerin çokluğu, üzücü olaylara yer verilmesi, sayfa sayısının

çokluğu, uzun ve anlaşılması zor cümlelerin varlığı" gibi gerekçeler dikkat çekmektedir. Çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmada kitapların niteliği ile beraber niceliğinin de önemli olduğunu ve seçilen kitapların öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun olması gerektiğini tespit etmişlerdir.

MEB'in önerdiği 100 Temel Eser listeleri yukarıda belirtilen pek çok olumsuzluğuna rağmen bir süre programa dahil edilmiş, öğretmenler bu kitapları almak ve öğrencilere okutmak durumunda kalmışlardır.

Bu çalışmada, yukarıda bahsedilen çalışmaların da ortaya koymuş olduğu nedenlerden ötürü klasikler veya "100 Temel Eser" olarak tanımlanan kitaplar yerine çağdaş Türk yazarlar tarafından kaleme alınan, tasarım ve içerik yönünden nitelikli çocuk edebiyatı özelliklerini taşıyan ürünler tercih edilmiş ve bu ürünler yaratıcı drama etkinliklerini kurgularken bir araç olarak kullanılmıştır. Özellikle belirtmek gerekir ki çocuk kitaplarının nitelikli seçilmesi kadar bu kitapların etkileşime dayalı bir öğrenme ortamında yaratıcı drama gibi öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırdığı aktif olarak öğrenme sürecinin bir parçası olduğu yaratıcı drama gibi yöntemlerle uygulanması oldukça önemlidir.

2.4. Yaratıcı drama

Drama kelimesi Yunancadaki 'dran' kelimesinden gelmektedir. Dran, itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarındadır. Drama sözcüğü ise eylem içeren her türlü etkinliği kapsamaktadır. Drama bütün eylemleri içerir ve dolayısıyla çok sayıda insanın bir durumu, canlandırmaya dayanan süreçlerle tekrar üretmesini de içerir, denilebilir (Adıgüzel, 2006) .

Yaratıcı dramanın genel tanımı şöyledir:

"Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama(rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir eğitmen

eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır" (Adıgüzel, 2019 s.?).

Üstündağ (2016), yaratıcı dramanın duyuların eğitimine her yaş düzeyinde ve sürekli olarak yer vermesiyle bir sanat eğitimi alanı, hem örgün hem de yaygın eğitimin her basamağında kullanılabilecek bir öğretim yöntemi, bilimin betimleme, açıklama ve kontrol olmak üzere üç temel işlevini yerine getirmesi nedeniyle de bir disiplin, olduğunu belirtmektedir.

2.4.1. Yaratıcı dramanın aşamaları

Yaratıcı drama çalışmalarında belirli aşamaların izlenmesi ve sürecin buna göre yapılandırılması gerekir. Tülay Üstündağ (2016), "*Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü"* kitabında yaratıcı drama aşamalarını "Giriş, Gelişme, Sonuç" olarak belirtmektedir. Adıgüzel (2006) ise, yaratıcı drama aşamalarını karışıklıklara meydan verilmemesi adına "*Isınma-Hazırlık, Canlandırma, Değerlendirme-Tartışma"* olarak üç aşama şeklinde belirtmiştir.

Isınma –Hazırlık: Bu aşamada temel amaç, grup dinamiği oluşturmak ve katılımcıları her bakımdan bir sonraki aşamaya hazırlamaktır. Isınma-hazırlık aşamasında katılımcı her yönüyle bir sonraki aşamaya hazırlanır ancak bedenin harekete geçtiği çalışmalar çoğunluktadır. Bu aşamada hem çocuk oyunları hem de türetilen oyunlar etkin ve yoğun bir şekilde kullanılır.

Canlandırma: Bir konunun drama süreci içinde biçimlendiği ve ortaya çıktığı, diğer katılımcılara sergilendiği her türlü rol oynama ve doğaçlama çalışmalarını içerir. Canlandırma aşaması, eğitmen tarafından verilen bir konuyu canlandırabilmek için yapılan canlandırma öncesindeki hazırlıkları da içerir. Bu aşamada, bireysel, küçük grup veya büyük gruplarla canlandırmalar gerçekleştirilir.

Değerlendirme-Tartışma: Drama çalışmalarının neticesinde elde edilen sonuçların değerlendirilmeye tabi tutulduğu aşama bu aşamadır. Drama sürecinin özünün, öneminin, niteliğinin, niceliğinin saptandığı ve sürece dair oluşan duyguların ve fikirlerin paylaşıldığı, konuşulduğu, tartışıldığı bu aşamadır.

2.4.2. Yaratıcı dramanın bileşenleri

Yaratıcı drama, tiyatro veya oyun değildir. Drama kendi bileşen ve ögelerine sahip ayrı bir sanat alanı ve eğitim alanıdır. Drama hem eğitimde hem de sanat eğitiminde kullanılmakta olan bir yöntemdir ve başlı başına bir derstir. Dolayısıyla da kendi bileşenleri vardır. Yaratıcı dramanın bileşenlerini/ öğelerini açıklayabilmek için yaratıcı drama kavramının tanımından yola çıkmakta fayda vardır: *"Yaratıcı drama, bir eğitmenin yönlendirmesinde, herhangi bir konunun çeşitli tiyatro tekniklerinden yararlanarak, bir grupla ve grup üyelerinin kendi yaşantılarından, tecrübelerinden yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır (Adıgüzel, 2006)."* Tanımdan yola çıkarak tanımda geçen "eğitmen, konu, teknik, grup ve yaşantı" kavramlarına yakından bakılmasında fayda vardır.

Drama Eğitmeni/ Öğretmeni/ Lideri: Yaratıcı drama çalışmalarında süreci, yöneten, tasarlayan, biçimlendiren ve katılımcıya rehberlik eden kişi eğitmendir. Süreci tasarlayan kişi olması nedeniyle sürecin en önemli öğesidir, denilebilir. Ancak yaratıcı drama çalışmalarında her ne kadar süreç tasarlanmış olsa da özellikle canlandırma aşamasında katılımcıların kendi yaşantılarından, deneyimlerinden yola çıkarak ortaya koydukları oluşumlarla son noktayı katılımcılar koyar.

Grup/Katılımcılar-Yaşantılar: Yaratıcı drama grup olmadan yapılamaz. Birlikte yaratma, üretme, tasarlama ve paylaşma süreçleri yaşanır. Yaratıcı dramada seyirci yoktur. Çalışma grubu hem oyuncu hem de izleyicidir yani iç izleyici vardır, denilebilir. Katılımcılar drama ortamlarında oluşan bir çatışma durumunu kendi yaşantılarından, birikimlerinden yola çıkarak çözmeye çalışır. Tiyatroda yazılı bir metin varken dramada yoktur. Dolayısıyla katılımcıların yaşam deneyimleri, gözlemleri, okudukları, izledikleri onların yaşantılarını oluşturur.

Konu (düşünce): Yaratıcı dramada konu ele alınıp irdelenecek olan duygu ve imgelerin tamamını oluşturur. Konu herhangi bir olaydan, bir dersin ünitesinden, bir gazete haberinden, bir anıdan, resimden, fotoğraftan, soyut bir kavramdan veya bir davranıştan yola çıkılarak belirlenebilir. Yaratıcı dramada konu sınırlaması yapmak mümkün değildir, yaratıcı drama pek çok konunun kullanımına olanak tanır.

Teknikler: Yaratıcı dramada kullanılan çok sayıda teknik vardır. Ancak bu teknikler içinde en önemli iki teknik rol oynama ve doğaçlamadır. Bu iki teknik aynı zamanda tiyatro alanında da kullanılmaktadır. Bu iki tekniğin diğer tekniklerden daha önemli olmasını nedeni bu tekniklerin kullanılma zorunluluğu olması ve diğer tüm tekniklerin bu iki tekniği içermesidir. Bu iki teknik dışında " Öğretmenin rol alması, donuk imge, iç ses, rol içinde yazma, bilinç koridoru, pandomim, sıcak sandalye, geriye dönüş, fotoğraf karesi" gibi çok sayıda teknik vardır. Yaratıcı dramada süreci planlayan lider, grubun yapısına, özelliklerine ve konuya göre kullanacağı teknikleri belirler.

Mekân (Çalışma Ortamı): Yaratıcı drama açık veya kapalı fark etmeksizin hemen hemen her mekânda yapılabilir. Bu mekânlar derslik, spor salonu, okul bahçesi, konferans salonu, drama sınıfı vb. olabilir. Drama etkinlikleri hareketli etkinlikler olduğu için katılımcıların rahat hareket edecekleri genişlikte mekânlar olmalıdır. Ancak imkanlar dahilinde, özellikle masa ve sıraların olmadığı, zemin döşemesinin halı veya parke ile kaplı olduğu ve katılımcıların hareketine olanak tanıyan derslikler olması tercih edilir. Kullanılan mekânın ısınması ile ilgili sorun olmamalı, ayrıca iyi havalandırılabilmelidir. Rahatça oturabilmek için mekânda minder veya duruma göre sandalye bulunması katılımcıların rahat etmesi bakımından önemlidir. Genellikle drama sınıflarına dışarıda kullanılmayan bir spor ayakkabı ile girilmesi tercih edilir. Ancak bu bir zorunluluk değildir. Derslikler dışında kütüphane, koridorlar, müzeler, parklar, meydanlar, galeriler, fabrikalar, tatil kampları, ormanlık alanlar gibi farklı mekânlarda drama uygulamaları yapmak mümkündür.

Covid- 19 salgını ile birlikte uzaktan eğitime geçilmiştir. Tüm derslerde olduğu gibi drama derslerinin de uzaktan eğitimle işlenmeye başlamasıyla dramanın "çevrimiçi" olarak yapılamayacağı inancı yıkılmıştır. Son bir yıldır çeşitli çevrim içi platformlar (Ör: Zoom) uzaktan eğitim ve çevrimiçi drama atölyeleri için kullanılabilmektedir. Bu gibi çevrim içi platformlar yüz yüze eğitimdeki "mekân" kavramının yerini almaktadır.

2.4.3. Yaratıcı dramanın genel amaçları

Adıgüzel (2019), Eğitimde Yaratıcı Drama kitabında yaratıcı dramanın genel amacını şöyle belirtmektedir:

"Yaratıcı dramanın genel amacı, çocukların, ergenlerin ve gençlerin canlandırmalar yoluyla, bir bilinçlenme ve kültürlenme süreci içerisinde, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış, imgesel düşünebilen, estetik kaygı, demokratik tutum ve davranışları gelişmiş bireyler yetiştirmektir."

Yaratıcı drama süreçlerinde çalışılan grubun özelliklerine göre bir planlama yapmak, katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almak gerekir. Ancak öncelikli ihtiyaç, temel amaçları her yaş seviyesi için yaratıcı drama çalışmalarıyla kazandırılmasıdır. Adıgüzel (2019), bu temel amaçları şu şekilde sıralamaktadır:

Hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirmek

Kendini tanımak ve gerçekleştirmek, iletişim becerisini geliştirmek

Demokratik tutum ve davranış geliştirmek

Estetik davranışlar geliştirmek

Eleştirel ve bağımsız düşünme becerisi geliştirebilmek

İşbirliği yapabilmek- birlikte çalışma becerisi geliştirmek

Sosyal duyarlık yaratmak

Duygunun sağlıklı bir biçimde boşalımı ve kontrolünü sağlamak

Dil gelişimi, sözel ve sözel olmayan ifade becerisini geliştirmek

2.4.4. Yaratıcı dramanın tarihsel gelişimi

Yirminci yüzyılın başlarına kadar oyun ve tiyatro öğrenme ile doğrudan ilişkilendirilmemekte ve okullarda bir öğrenme aracı gibi yer almamaktadır. Oyun boş zaman etkinliği, öğrenme ise sınıf içi etkinlik olarak ele alınırken, bu iki kavram birbirinden ayrı konular olarak görülmüştür. Yirminci yüzyılın başlarında geleneksel eğitim anlayışına yönelik çağın gereklerine uygun olmadığı ve çağın ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı şeklindeki eleştiriler sonucu eğitimin merkezine çocuklar ve gençler konulmaya başlanmıştır. Geleneksel eğitim anlayışının edilgen, ezberci, bağımsız düşünemeyen kişiler yarattığı yönündeki eleştiriler, çağdaş eğitimin merkezine öğrenenlerin konulmasını sağlamıştır (Sağlam, 2017).

Yaratıcı drama alanında ilk adımlar İngiltere'de atılmaya başlanmıştır. 1870'li yıllarda İngiltere'de drama ile ilgilenenlerin çoğu aynı zamanda ilk önderler olarak eğitim alanında yerlerini almışlardır. Böylece drama, çocuğun merkezde olması, aktif öğrenme, kendini ifade etme söylemleri ile okullara girmiştir (Adıgüzel, 2019). İngiltere'de Harriet-Finley Johnson ve Caldwell Cook, Amerika'da ise Winifred Ward ilk öncüler arasındadır. Johnson ders müfredatlarında yer alan konuları dramatik etkinliklerle öğretebilmeye çalışmış, Cook ise Shakespeare ve oyunlarını öğretebilmek için kullanmıştır. Winifred Ward ise, öğrencilerle doğaçlama çalışmalarını yapmış ve bu yöntemle öğrencilerin kendi oyunlarını oluşturmalarını amaçlamıştır (Sağlam, 2017). Drama, bu dönemde daha çok bir öğrenme aracı olarak kullanılmıştır. Yaratıcı Drama İngiltere üzerinden, İngilizce konuşulan ülkelere ve oradan da Kuzey Avrupa ülkelerine yayılmıştır (Adıgüzel, 2019). Zamanla drama ve tiyatro dersi veren okulların sayısı artmış, drama alanında yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. 1960'lı yıllarda dramanın kendi başına bir sanat formu olduğu görüşü yaygınlaşmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde dramanın bir sanat formu mu yoksa bir öğrenme aracı mı olduğu tartışmaları çoğalmış ve aynı zamanda her iki anlayışı tek potada eriten yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar dramanın hem bir öğrenme aracı olduğunu hem de başlı başına bir sanat formu olduğunu savunmaktaydılar. Bu anlayışı destekleyen çağdaş dramacılara Dorothy Heathcote, Gavin Bolton ve Cecily O'Neill örnek olarak verilebilir (Sağlam, 2017).

2.4.5. Yaratıcı dramanın Türkiye'deki gelişimi

Türkiye'de yaratıcı dramanın temellerinin cumhuriyetin ilk yılları ile birlikte atıldığı söylenebilir. 1926, 1930, 1948 ilkokul programları incelendiğinde canlandırma ve dramatizasyon içeriklerine yer verildiği görülmektedir. 1950 yılında Selahattin Çoruh *"Okullarda Dramatizasyon"* isimli kitabı yazmıştır. 1956 yılında İngiltere' de eğitim alan sanat eğitimcisi Nevide Gökaydın, bir yıl süren ilk atölye çalışmalarını gerçekleştirmiştir. 1965 yılında Emin Özdemir'in içinde pandomim, parmak oyunu ve taklide dayalı oyunların yer aldığı *"Uygulamalı Dramatizasyon"* kitabı yayınlanmıştır (Yıldırım, 2019).

Türkiye' de dramanın bugünkü manasıyla yerleşip gelişmeye başlaması 1980'li yılları bulur. 1982 yılında Devlet Tiyatrosu sanatçısı Tamer Levent ve o dönem Doçent olan Prof. Dr. İnci San'ın Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bir araya gelmeleri bir dönüm noktası olmuştur. 1985- 1986 yıllarında tiyatrocular ve eğitim bilimleri öğrencileriyle atölyeler düzenlenmiş, seminerler verilmiş, hizmet içi eğitimler düzenlenmiştir. 1988 yılında Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi kurulmuştur. 1990 yılına gelindiğinde ise Çağdaş Drama Derneği kurulmuştur. İlk Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon Semineri'nin 1985 yılında gerçekleşmesinin ardından günümüze kadar 30 adet Uluslar arası Eğitimde Yaratıcı Drama Seminerleri ve Kongreleri düzenlenmiştir. (Adıgüzel, 2019)

Günümüzde Türkiye'de hem örgün hem de yaygın eğitim kurumlarında daha çok yer almaktadır. Okul öncesinden başlayarak her seviyede drama çalışmaları yapılmaktadır. Ortaokul ve lise düzeyinde seçmeli ders olarak yer almakta, eğitim fakülteleri ve tiyatro bölümlerinde lisans ve yüksek lisans düzeyinde dersler verilmekte ve ayrıca yüksek lisans düzeyinde programlar açılmaktadır. Türkiye drama alanında kat ettiği yol ile pek çok ülkenin ilerisindedir.

2.4.6. Yaratıcı dramanın yöntem olarak ele alınması

Yöntem, bir hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş veya en kısa yol olarak tanımlanmaktadır. Eğimde yöntem denildiği zaman, öğrencilerin yeni davranışların

nasıl kazandırılacağı sorusuna yanıt aranmaktadır (Demirel, 2012). Yöntem derse yönelik amaçların gerçekleştirilmesi için bir araçtır. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları gerçeğinden yola çıkarak, her ders kapsamında birbirinden farklı yöntemler işe koşulmalıdır. Bu yöntemler yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sunmalı ve öğrenci merkezli olmalıdır.

Üstündağ'a (2016) göre, yaratıcı drama tüm duyuların eğitimine yönelik etkinlikler içermesi nedeniyle sanat eğitimi alanı, öğrenende bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri harekete geçirmede etkili bir öğretim yöntemi, bilimin üç temel işlevi olan, betimleme, açıklama ve kontrol etme olanaklarını taşıması bakımından da bir disiplindir. Bu çalışmada yaratıcı drama yöntem boyutuyla ele alınacaktır. Adıgüzel'e (2019) göre, yaratıcı drama bir yöntem olarak kullanıldığında, kendi tekniklerini işe koşar ve kendi alanının konuları dışında kalan konuları öğretmek için kullanılır. Bu konular, amacı uygun ise her ders veya her eğitimde kullanılabilir. Aşağıda yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı, bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Warner ve Andersen (2004),"Salyangoz Bilimdir": Süreçsel Drama Yoluyla Bilimsel Sorgulama ve Yazma İçin Bağlam Oluşturma isimli çalışmalarında, iki farklı ikinci sınıf öğrencileri için bir fen sorgulama dersinin süreçsel dramalı ve süreçsel dramasız olmak üzere iki versiyonunun kullanıldığı bir araştırmanın bulgularını rapor etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre süreçsel drama, fen sorgulama dersini önemli ölçüde geliştirmiştir.

Yoon (2006), yaptığı çalışmada dramanın Kore'de daha çok dil araştırmalarında kullanıldığını belirterek, dramanın özelliklerini ortaya çıkartarak fen eğitimindeki olası kullanımını araştırmıştır. Çalışmada, bilimsel bilginin diğer disiplinlerden farklı olarak oldukça ayırt edici olması nedeniyle fen eğitiminde kullanımının kolay olmadığı belirtilmiştir. Ancak çalışmada, fen eğitimcilerinin kullanabileceği birçok bilim draması türü olabileceği gösterilmiş, ardından ana özelliği olarak 'hikâye' ve 'canlılık' vurgulanmıştır. Buna göre bilim dramasının 'hikâyesi' empatik öğrenmeyi

mümkün kılarken öğrencilerin normal fen sınıflarında neredeyse hiç yaşamadıkları duygulara dokunabileceğini, katılımcıların mevcut eylemlerinden kaynaklanan 'canlılığın' öğrencilerin aktif katılımını ve hikâye ile etkileşimini kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Yılmaz (2006), yaptığı çalışmada ilköğretim fen bilgisi dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanımının öğrencilerin akademik başarısı ve fen bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmada kontrol gruplu ön test- son test deneysel desen kullanılmış olup, 7. sınıf düzeyinde "Tüm Canlılarla Ortak Yuvamız Mavi Gezegenimizi Tanıyalım ve Koruyalım" ünitesi deney grubunda yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin başarı düzeyleri ve fen bilgisi dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Dorion (2009), yaptığı çalışmada kimya, biyoloji ve fizik konularında 12- 16 yaş aralığını kapsayan bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada Cambridge, Kent ve Hertfordshire'daki okullarda öğretilen beş fen dersinde öğretmenlerin kendi drama etkinliklerine odaklanarak, drama formları, öğretim hedefleri ve dramanın fen bilimlerinde öğrenmeyi mümkün kılmak için algılandığı özellikleri araştırılmıştır. Bulgular, drama etkinliklerinin akademik literatürde henüz kaydedilmemiş çeşitli konuları aktarmak için kullanıldığını ve mim ve rol oynama yoluyla soyut bilimsel kavramların öğretimi için daha geniş bir alan ortaya çıkardığını ortaya koymuş, bu etkinliklerin, somutlaştırılmış duyum ve antropomorfik metaforları içeren bir dizi modalite aracılığıyla öğrencilerin görselleştirmelerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Kahyaoğlu, Yavuzer ve Aydede (2010), yaptıkları çalışmada ilköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersinde "Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu" ünitesinin öğretiminde yaratıcı dramanın etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Kontrol ve deney gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin "Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu" ünitesindeki bilgi düzeylerinde bir artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının son test

karşılaştırmasında elde edilen bulguların deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiş, yaratıcı drama yönteminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abed (2016), yaptığı çalışmada drama temelli fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel kavramları anlamalarına ve fen öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışma ayrıca öğrencilerin fen ve drama temelli öğretimdeki başarı düzeyleri arasında bir etkileşim olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretim yöntemi ile öğrencilerin bilimdeki başarı düzeyleri arasında herhangi bir etkileşim olmaksızın, her iki çalışma değişkeninde de çalışma grupları arasında deney grubundaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Yeşiltaş, Taş ve Özyürek (2017), fen bilgisi öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada yaratıcı drama destekli fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, kavram yanılgılarına ve drama yöntemine yönelik tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Ön test-son test kontrol gruplu desen ile yürütülen araştırmada, deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de başarının arttığı ancak bu artışın deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kavram yanılgılarının deney grubunda daha fazla azaldığı ve drama yöntemine ilişkin tutumdaki değişimlerin deney grubunun lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Oğuz Namdar ve diğerleri(2018), yaptıkları araştırmada ilkokul üçüncü sınıf fen bilimleri dersi “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesinin fen bilimleri dersi başarısına, fen bilimleri dersine ilişkin ilgilerine ve fen bilimleri dersi ile yaratıcı drama yöntemine yönelik görüşlerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarısının istatiksel olarak anlamlı seviyede arttığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı drama yönteminin kullanılmasından zevk aldıkları, eğlenceli bir şekilde öğrendikleri ve derse ilişkin ilgilerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım, Şekercioğlu ve Yıldırır (2018), yaptıkları araştırmada ortaokul 8. Sınıf fen bilimleri dersinde "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinde yer alan "Kimyasal Bağlar" konusunun öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin başarısına olan etkisini ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin kullanıldığı çalışmada son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı seviyede bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar drama destekli eğitimin öğrenci başarısını arttırdığı ve derse ilişkin tutumlarını olumlu olarak etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sarışan Tungaç, İncebacak ve Yaman (2019), yaptıkları çalışmada yaratıcı dramanın öğrencilerin fen bilimlerine yönelik merak duyguları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma ön test- son test tek gruplu deneysel desen ile yürütülmüş olup çalışma sonunda yaratıcı dramanın fen bilimlerine yönelik merak duygusunu arttırdığı belirlenmiştir.

Efe, Duyar ve Topsakal (2021), yaptıkları çalışmada yaratıcı dramanın fen bilimleri dersinde kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerini almayı ve yaratıcı dramanın öğrencilerin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Karma yöntemle yapılan araştırmada 6. sınıf fen bilimleri dersinde yer alan "Duyu Organları" konusunun öğretiminde yaratıcı drama kullanılmış, çalışma sonunda öğrencilerin fen bilimleri dersini yaratıcı drama ile işlendiğinde eğlenceli bulduğu, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında olumlu anlamda bir değişiklik meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sedef (2012), yaptığı çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin 7. Sınıfta okuyan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve öz düzenlemelerine etkisini araştırmıştır. Buna göre, yaratıcı drama yöntemi ile tasarlanan etkinliklerin kullanıldığı deney grubunda yer alan öğrencilerde bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılık ve öz düzenleme kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı belirtilmiştir.

Taşkın Can (2013) yaptığı çalışmada, yaratıcı drama temelli öğretimin beşinci sınıf öğrencilerinin ışık ve ses ünitesindeki fen başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucu, yaratıcı drama uygulamalarının, fen başarısı ve bilimsel süreç becerileri ortalamalarında anlamlı farklılıklar yarattığını belirtmiştir.

Çilengir Gültekin (2019), yaptığı çalışmada araştırmacının hazırlamış olduğu Eğitimde Drama Temelli Erken STEM Programı'nın, okul öncesi eğitimine devam etmekte olan 6 yaşındaki çocukların, bilimsel süreç becerilerine ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

Güçlü (2019), yaptığı çalışmada biyoloji dersi kapsamında yaratıcı dramanın lise ikinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve biyoloji öz-yeterlik algılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desende yürütülen çalışmada ekosistem ekolojisi konusu ele alınmıştır. Çalışmada, ekoloji kavramları son testinde puan ortalama artışlarına bakılmış ve kontrol grubuna göre deney grubunun ortalamasının daha fazla artış gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin hem bilimsel süreç becerileri düzeylerinde hem de öğrenci başarısında bir artış olduğu ancak bu artışın belirgin bir biçimde deney grubu lehine olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmada bilimsel süreç becerileri ve ekoloji kavramları testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş, yaratıcı dramanın öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri ve bilimsel süreç becerilerine olumlu etkide bulunduğu belirtilmiş ve ayrıca çalışmanın sonuçlarına göre yaratıcı dramanın biyolojik öz yeterlik algısı üzerinde bir etkisi olmadığı belirtilmiştir.

Ataman (2006), yaptığı çalışmada yaratıcı dramayı yöntem boyutuyla ele alarak, dördüncü sınıf öğrencilerinde yazmaya yönelik istek uyandırmak ve öğrencilerin yazınsal değeri olan ürünler ortaya çıkarmasını sağlamayı hedeflemiştir. Çalışmaların kurgusunda "bavul" sözcüğünden yola çıkılmış, yazılı anlatım etkinlikleri "bavul" sözcüğü etrafında şekillendirilerek oluşturulmuştur. Yazma öncesi yaratıcı drama etkinliklerinde şiir, öykü ve masal gibi metin türlerinden faydalanılmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre, yaratıcı dramanın Türkçe dersi yazma kazanımlarına ulaşmada etkili olduğu, yazınsal değeri olan ürünlerin ortaya çıkışına faydalı olduğu ve öğrencilerin bu çalışmalara istekli bir şekilde katıldıkları belirlenmiştir.

Rosler (2008), yaptığı çalışmada, bir grup beşinci sınıf öğrencisini sosyal bilgiler dersinde süreçsel drama yaparken betimlemeye çalışmıştır. Yazar, süreçsel dramaya katılan öğrencilerin, yeni metinleri anlamak ve oluşturmak için metinleri birleştirmeyi öğrendiklerini bulmuştur. Materyalle meşgul olduklarında, öğrenciler birbirleriyle işbirliği yapmışlar ve sosyal bilgiler ders kitaplarında okudukları kültürleri onurlandırırken sınıfta lider olmuşlardır.

Şimşek, Topal, Maden ve Şahin (2010), yaptıkları araştırmada Türkçe dilbilgisi konularından zarf konusunun öğretiminde yaratıcı dramanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının başarı ortalaması ve kalıcılık puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Piazzoli (2011), yaptığı çalışmada, süreçsel drama stratejilerinin ek dil öğreniminin ileri bir düzeyine uygulandığında ne olduğunu bulmaya çalışmıştır. Bu soruyu cevaplamak için yazar, Avustralya Brisbane'deki bir üniversitede üçüncü yıl İtalyanca dersinin bir parçası olarak altı süreç drama atölyesi tasarlamış ve kolaylaştırmıştır. Sonuçlar, rol, otantik bağlamlar ve dramatik gerilim aracılığıyla, çalışmadaki katılımcıların daha spontane iletişim üreten hedef dile katılabildiklerini göstermiştir. Sonuçlar ayrıca süreçsel drama tarafından oluşturulan duygusal alanın bazı katılımcılarda bir dereceye kadar dil kaygısını azaltmada faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Aykaç ve Çakır İlhan (2014), Türkçe dersinde, çocuk edebiyatı metinleri yardımıyla tasarlanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracından elde edilen bulguları nitel verilerin de desteklediği, çocuk edebiyatı metinleri yardımıyla tasarlanan yaratıcı drama

etkinliklerinin konuşma ve yazma becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdığı belirlenmiştir.

Erkan ve Aykaç (2014), yaptıkları çalışmada Samed Behrengi kitapları ile tasarlanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, deney grubunda uygulanan yaratıcı drama temelli etkinliklerin, kontrol grubundaki geleneksel etkinliklere göre öğrencilerin yazma becerileri ve yazmaya yönelik tutumları istatistiksel olarak anlamlı derecede arttırdığı belirtilmiştir.

Eti ve Arnas (2016), yaptıkları çalışmada, hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim döneminde dört yaş grubu öğrencilerinin dil gelişimine olan etkisini araştırmışlardır. Deneysel desende yürütülen çalışmada on farklı çocuk kitabı belirlenmiş ve kitaplarda yer alan hikâyeler baz alınarak deney grubunda yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise aynı kitaplar aynı süre ve aynı sırayla öğrencilere okunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin kullandığı isim, fiil, zarf ve bağlaç sayısında anlamlı bir artış olduğu ayrıca öğrencilerin toplam sözcük ve cümle sayılarında artış olduğu belirlenmiştir.

Demircioğlu ve İspir (2016), yaptıkları çalışmada yaratıcı dramanın İngilizce gruplarının öğretiminde etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışma deneme öncesi modellerinden tek grup ön test- son test deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre yaratıcı dramanın öğrencilerin sözcük bilgisi üzerine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Burgul Adıgüzel ve Süslü (2017), yaptıkları çalışmada, üçüncü sınıf öğrencilerinin çocuk edebiyatı ürünleriyle okuma sevgisi ve ilgisi kazanmasında yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin okuma sevgisinde bir değişiklik olmamıştır.

Öğrencilerin okuma sıklıkları artmasa da düzenli okuma alışkanlığını desteklediği görülmüştür.

Buley, Yetman ve Mcgee- Herritt (2019), yaptıkları çalışmada drama eğitiminin eğitim öğretim becerilerini nasıl güçlendirdiğini tartışmışlardır. Çalışmada, drama eğitiminin ve drama deneyimlerinin eğitimciler olarak kendi yolculuklarında onlara nasıl yardımcı olduğunu ve sanat formunun öğrencileri yeni topluluklara ve işbirlikçi problem çözmeye nasıl davet ettiğini düşünmüşlerdir. Uzun koridorlarda açılıp kapanan sınıf kapıları ile okulların mekânlarının tecrit edildiğini, müfredatın genellikle silik ve diğer disiplinlerden uzak olduğunu, gençler ve yetişkinlerin zombi benzeri translarda saatler geçirdiklerini ve görünüşte elde tutulan cihazlara bağımlı olduklarını belirtmişlerdir. Dramanın bizi birbirimizle bağlantı kurmaya ve insanlarla yüz yüze gelmeye ve bizi yabancı olabilecek bir yaşam tarzını ve dili 'denemeye' davet ettiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, ardı ardına yapılan araştırmalarla, drama sanatının (ifade edici konuşma, risk alma, yaratıcılık, yaratıcı ve işbirlikçi düşünme ve yapma) öğretme ve öğrenmeye aşılanmasıyla okuryazarlık becerilerinin güçlendiğini ve geliştiğini belirtmişlerdir.

Kalogirou, Beauchamp ve Whyte (2019), yaptıkları çalışmada drama aracılığıyla ikinci dil öğrencilerine yeni bir kelime öğretimi yöntemini, özellikle drama öğretim tekniklerinin ilkokulda Galce öğrenenlerin kelime edinimi üzerindeki etkisini test edilmiştir. Drama Yoluyla Kelime Edinimi'nin hem süreçsel dramadan hem de dil öğretimine yönelik iletişimsel ve görev temelli yaklaşımlardan türetilen ilkelere dayandığı ve drama öncesi, drama ve drama sonrası etkinlikler olmak üzere üç aşamadan oluştuğu belirtilmektedir. Araştırma tasarımı, iki deney ve bir kontrol grubu ve kelime kazanımının üç ölçüsü üzerinde bir ön-sonrası test formatı içermektedir: resim adlandırma, cümle formülasyonu ve doğaçlama görevleri. Araştırmada, sonuçların Drama Yoluyla Kelime Edinimi için faydalı bir etki gösterdiği belirtilmiştir.

Lyngstad, Baraldsnes ve Gjærum (2021), yaptıkları çalışmada, yeni dijitalleşmiş bir toplumda okul zorbalığına karşı çabalarda bir süreçsel dramanın nasıl kullanılabileceği, özellikle Norveçli ergenlerin zorbalık önlemede süreçsel dramada ne tür girişimlerden yararlandığı ve buna karşı ne tür tutumlar olduğu araştırılmıştır. Drama ve Zorbalık (2017-2020) projesinde, 16 yaşındaki 10. sınıf öğrencileri farklı rollere katılmışlar, drama geleneklerini keşfetmişler ve böylece zorbalık ve önlenmesi konusunda daha derin bir anlayış geliştirmişlerdir. Katılımcıların, sağlanan orijinal hikâyeyi günümüzün zorluklarına göre uyarladıkları görülmüştür.

Akdemir ve Karakuş (2016: 55-67) yaptıkları çalışmada "Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerine Etkisi Bir Meta Analiz Çalışması" konusunu ele alarak, meta- analiz yapmışlar ve toplamda 27 çalışmayı incelemişlerdir. Yapılan incelemeler sonucu yaratıcı dramanın derslerde bir yöntem olarak kullanıldığında öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırdığı görülmüştür.

Yukarıda verilen örnek çalışmalardan da anlaşıldığı üzere yaratıcı dramanın etkili bir öğretim metodu olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmalarda yaratıcı dramanın farklı derslerde kullanımına ilişkin olumlu sonuçlarına işaret ettikleri ve birbirleri ile paralellik gösterdikleri söylenebilir. Bu çalışmada da yaratıcı drama, yöntem boyutuyla ele alınmış ve yaratıcı dramanın göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları da yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı diğer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

2.4.7. Yurt içi ve yurt dışında göç ve drama ile yapılan araştırmalar

Pay (2019), yaptığı araştırmada yaratıcı dramanın göçle gelen öğrencilerin uyum sürecine etkisini incelemiştir. Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan karma bir grupla yürüttüğü çalışmada, hazırlanan drama planları uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın, hem göçle gelen çocukların hem de Türk çocuklarının uyum sürecine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım, Aykaç ve Okçu (2019), yaptıkları çalışmada Türkiye'de kültürlerarası duyarlılığı artıracağı, katkı sağlayacağı düşünülerek göç konusunu işleyen resimli çocuk kitapları ve yaratıcı drama kullanılarak örnek bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada resimli çocuk kitapları ve yaratıcı dramanın kültürlerarası duyarlılığı geliştirmesi üzerindeki olumlu etkisi üzerinde durulmuştur. Uygulama sonrası katılımcılarla yapılan yapılandırılmamış görüşmelere göre, uygulama sırasında gerçekleşen etkinliklerin katılımcılara farklı kültürler ve yaşanan olumsuzluklara yönelik bir farkındalık kazandırdığı, bu anlamda katılımcılar üzerinde olumlu bir etki bıraktığı belirlenmiştir.

M. Aykaç ve N. Aykaç (2019), yaptıkları çalışmada drama temelli aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak yapılandırılan etkinliklerin katılımcıların kültürlerarası duyarlılıkları ve göçmen algıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Buna göre yapılan uygulamaların katılımcıların kültürlerarası duyarlılığını artırdığı, göçmenlere yönelik önyargıları kırarak empatiyi geliştirdiği ve olumlu algı oluşturmalarını sağladığı belirlenmiştir.

Piazzoli (2010), ek dil olarak İtalyanca öğrenenler için kültürlerarası farkındalığı artırmak için 'süreçsel dramanın' etkileri üzerine araştırma yapmıştır. 'Süreçsel drama' ve kültürlerarası dil öğrenimi arasındaki potansiyel sinerjiyi doğrulamak için, orta/ileri yeterlilik düzeyinde üçüncü yıl İtalyanca dersinin bir parçası olarak bazı çağdaş İtalyan sosyo-kültürel konularını keşfetmek için altı 'süreçsel drama' tasarlamıştır. Katılımcıların merkezden uzaklaşmalarını ve karakterler ve durumlarla empati kurmalarını sağlamak, deneyim, yansıtma, analiz ve eyleme dayalı kültürlerarası bir farkındalık sürecini tetiklemek için estetik mesafenin manipülasyonunu denemiştir. Bulgular, bir "süreçsel drama" yaklaşımı içinde hazırlanmış manipülasyon stratejilerinin mesafesinin, ek dil öğrenme bağlamında kültürlerarası farkındalığı arttırmada başarılı olabileceğini doğrulamaktadır.

Ntelioglou (2011), "Ama neden bu dersi almam gerekiyor? Zorunlu drama-ESL Sınıfı Ve Çoklu Okuryazarlık Pedagojisi" isimli çalışmasında drama pedagojisinin

ikinci/ilave dil öğrenimindeki rolünü, drama-İkinci Dil olarak İngilizce (ESL) kursu alan İngilizce öğrenenlerin okul temelli etnografik çalışmasından elde edilen verilerle anlamayı amaçlamıştır. Tüm drama öğretiminin otomatik olarak dil öğreniminde gelişmeye yol açmadığının farkında olarak, bir yeterlilik sınavını geçtikten sonra zorunlu drama-ESL dersi alan bir grup İngilizce öğrencisinin deneyimlerini araştırmıştır. Kendi verilerinden ve drama eğitimi, ikinci dil eğitimi ve sömürge sonrası söylemdeki teorik çalışmalardan yola çıkılan çalışmada, çoklu okuryazarlık pedagojisinin iki yönünü incelenmiştir. Anahtar bulgulardan biri, İngilizce öğrenenlerin çoğunluğunun bu zorunlu dersi alma konusundaki ilk direnişine rağmen, bu sınıfta kullanılan drama pedagojisinin, kimlik metinlerinin yaratılmasında öğrencilerin kişisel ve kültürel deneyimlerine dayanması ve böylece bir eğitim için alan sağlamış olmasıdır. Çalışmada, performansa dayalı kimlik metinleri yaratma sürecinin, bilişsel olarak meşgul olan öğrencilerin kimlik yatırımı için yer sağladığı ve bu nedenle, başlangıçtaki zorluklara rağmen, birçok öğrenciye dilsel ve sosyal performanslarında yardımcı olduğu savunulmaktadır.

Dunn, Bundy ve Woodrow (2012), yaptıkları bir çalışmada yeni gelen mülteci çocukların dil öğrenme ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla drama pedagojisini dijital teknolojilerle birleştirmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucu, teknolojinin süreçsel drama içinde yedi temel işleve hizmet ettiğini ortaya koymuştur. Bahsi geçen işlevler dil gelişimi, bilgi sağlama, anlatı geliştirme, tanımlama ve ruh halinin yaratılması ile ilgili olup, teknoloji kullanımının çocukların kendi öğrenmeleri ile ilgili söz sahibi olmalarını, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile deneyimlerini paylaşmalarına fırsatlar yarattığını belirtmişlerdir.

Opfermann (2015), "Üçlü Zorunluluğun Test Edilmesi: Göçmen Çocukların Görüşlerinin Drama Temelli Bir Keşfi" isimli çalışmasında, Güney Afrika'daki refakatsiz ve belgesiz göçmen çocuklarla ilgili zorlukların üstesinden gelmek için sivil toplum ve akademisyenlerin, çocukların kendi bakış açılarını büyük ölçüde göz ardı eden hak temelli bir yaklaşım kullandıklarını belirtmiştir. Bu eksikliğe yanıt olarak, bu çalışma Cape Town'da yaşayan göçmen çocukların görüşlerini araştırmıştır. Çalışma, drama temelli bir metodoloji uygulayarak zorunlu göç

çalışmalarında “üçlü zorunluluk” çağrılarını takip etmeyi amaçlamıştır. Makalede iki ana argüman geliştirilmiştir. İlk olarak, çalışma birçok göçmen çocuğun istikrarlı bir referans kişiden yoksun olduğunu ve bu nedenle kendilerini kendi yaşamlarından sorumlu olarak gördüklerini, ancak yasal bir belge eksikliğinin onları sorumluluklarını yerine getirmekten ve hedeflerine ulaşmaktan alıkoyduğunu göstermiştir. Bunu takiben, göçmen çocukların belgelenmesinin yalnızca yasal bir kalma hakkı sağlama amacını yerine getirmekle kalmayıp, aynı zamanda bir tür istikrar ve çocukların onurunun tanınmasını da oluşturduğu savunulmuştur. İkinci olarak, drama temelli araştırmanın, katılımcıların esenliğine katkıda bulunan bir “sosyal karşılıklılık” biçimiyle sonuçlandığından, geliştirilmiş etik standartları karşılaması önerilmiştir. Drama temelli araştırma aynı zamanda politikayla ilgili sonuçlar ürettiğinden, bu metodolojinin “üçlü zorunluluğu” karşıladığı sonucuna varılmıştır.

Dunn (2016), yaptığı çalışmada ek dil olarak İtalyanca öğrenenler için kültürlerarası farkındalığı artırmak amacıyla süreçsel dramanın etkileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda ek dil öğrenme bağlamında kültürlerarası farkındalığı arttırmada etkili olabileceği belirtilmiştir.

Bir başka çalışmada, drama ve dijital hikâye anlatımı merceğinden 'dönüştürmeyi' ve dil pedagojisini nasıl etkileyebileceği araştırılmıştır. Vaka çalışması, “Irene – Bir Mültecinin Hikâyesi” dijital hikâyesinin yapımına odaklanmıştır. Araştırma verileri drama, dönüştürücü pedagoji ve diller arası alanlarıyla ilgili temel sorular altında analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, drama ve dijital hikâye anlatımını bir araya getirmenin, bu küçük çocukların kendilerini ve dünyayı farklı görmelerine ve kendilerini çift diyalektik öğrenenler olarak deneyimlemelerine nasıl izin verdiğini ortaya koymuştur. Çocukların dil değiştirme uygulamaları onları geleneksel pedagojik ideolojilerin ötesine geçmeye ve daha bağımsız ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmiştir. Bu küçük çocuklar hem Kıbrıs Rumcasının (CG) hem de Standart Modern Yunancanın (SMG) dilsel çeşitleri aracılığıyla düşünebilmiş, tartışabilmiş, keşfedebilmiş, değerlendirebilmiş ve dil ötesi uygulamaları benimsemiştir. Dijital hikâye anlatımı süreci, performatif, öz-yansıtıcı ve dönüştürücü olarak görülmüştür.

Araştırma çalışması, sınıfta yeni dil pedagojilerini denemenin önemini göstermiştir (Stavrou, Charalambous ve Macleroy, 2021).

McAtamney (2021), yaptıkları çalışmada İngilizceyi ek bir dil veya lehçe (EAL/D) olarak öğrenen öğrenciler için konuşma becerilerini geliştirmek ve iyileştirmek için drama açısından zengin süreçlerin pedagojik potansiyeli incelenmiştir. Araştırmanın bağlamı, Sydney'in batısındaki bir ortaokulda, mülteci kökenli öğrencilerin yer aldığı orta düzeyde bir yoğun bir İngilizce dersidir. Veri toplama, gözlemleri, odak gruplarını, öğretmen görüşmelerini ve eser analizini içermiştir. Programın bu örneği, davranışsal ve yapısal sınırlamalar sunarken, kıyaslama değerlendirmesi, tahmin becerilerinde belirgin ila orta düzeyde bir gelişme göstermiştir. Kelime hazinesi, hayal gücü, yaratıcılık ve kendine güven, tahminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesinin en belirgin yolları olarak ortaya çıktı.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar göç, kültürlerarası duyarlılık ve drama odaklı incelendiğinde yurt içinde yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yurt dışında göçle gelen öğrencilerle yapılan drama çalışmalarının daha çok dil edinimi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışma, literatür taramasında karşılaşılan diğer araştırmalarla çeşitli yönleriyle farklılaşmaktadır. Uygulamanın yapıldığı çalışma grubunun gelişimsel özellikleri ve yaş grubu, çalışmanın konusu ve kapsamı, yöntemi ve tasarımı ile bazı çalışmalarla benzerlik göstermekle birlikte yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak göçle gelen öğrenciler ile bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle de çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma, araştırmanın modeli, kullanılan veri toplama araçları, çalışma grubu, verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi ile uygulanan çalışma hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada gerçek deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deneysel araştırma "*bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırma"* olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018, s.18). Bu yöntemde karşılaştırılabilir işlemlerin uygulanması, etkilerinin incelenmesi ve bu araştırma türünde araştırmacının kesin yorumlara ulaşmasının beklenildiğini ifade eder. Amaç değişkenlerin neden-sonuç ilişkisinden ne kadar etkilendiklerini test etmektir. Süreci yönetmek araştırmacının kendisine bağlıdır ve bağımsız değişkenleri kontrol edebilir. Bunu da sorular sorarak, uygulanacak grupların seçimi, kapsamı belirleyerek karar verir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel araştırma modelinde yansız atama ile oluşturulan iki grup bulunur. Gruplardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olur. Deney ve kontrol gruplarına eşit koşullarda deney öncesi ve sonrası ölçme işlemleri yapılır. Böylece ön test ile grupların deney öncesindeki benzerlikleri bilinir ve son test sonuçları buna göre yorumlanır (Karasar, 2020, s.132). Buna göre, araştırmanın bağımsız değişkeni olan yaratıcı dramanın göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini belirlemek için deney grubunda çocuk edebiyatı ürünleri kullanılarak hazırlanan yaratıcı drama etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda herhangi bir işlem yapılmayarak MEB kitapları ve MEB müfredatı takip edilerek geleneksel yöntemlerle dersler işlenmiştir.

3.2. Veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimini belirlemek amacıyla Croin, Padilla ve Twiest (1985) tarafından geliştirilen ve Aydoğdu ve Karakuş (2015) tarafından Türkçeye "Temel Beceri Ölçeği" şeklinde

uyarlanan test kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ilkokul 3. Sınıf seviyesinde olup ilgili yaş grubu için uygun bulunan ölçek; ölçeği geliştiren/ uyarlayan akademisyen önerileri dikkate alınarak ve kendilerinden gerekli izinler alınarak çalışmada kullanılmıştır. Temel Beceri Ölçeği, temel becerilerden gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, ölçme, tahmin ve iletişim kurma becerilerinden her birine yönelik sorulardan oluşan, çoktan seçmeli bir ölçektir. Temel Beceri Ölçeği, geçerlik ve güvenirliği test edilmiş ve pek çok araştırmacı tarafından kullanılmış bir ölçektir (Aydoğdu ve Karakuş, 2015). Ölçek uyarlama çalışmaları esnasında dil geçerliği çalışmaları yapılmış, ölçeğin güvenirlik kat sayısı, ortalama güçlüğü ve maddelerin ayırt edicilik indeksleri belirlenmiş ve buna göre gerekli çalışmalar tamamlanmıştır. Böylece 31 maddelik Temel Beceri Ölçeği'nin, güvenirlik katsayısı (KR–20) 0.83, ortalama güçlüğü ise 0.55 olarak bulunmuştur. Ayrıca üst %27 ve alt %27 ortalama puanlar arasındaki farkların her bir madde için istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) olduğu görülmüştür. Böylece uyarlanan ölçekteki 31 sorunun, üst ve alt grupta yer alan öğrencileri ayırt ettiği ve ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Aydoğdu ve Karakuş, 2015).

3.3. Araştırmacı günlüğü

Yaratıcı drama süreçlerinde duygu ve düşüncelerin aktarıldığı ölçme tekniklerinden biri de günlük tutmadır. Drama süreçlerinde katılımcılar veya eğitmenin kendisi günlük tutabilir (Adıgüzel, 2019). Walker'a göre (2006, Akt. Adıgüzel, 2019), günlük tutmak düşünceyi organize etmek ve kişisel yansıtma yapmak gibi katkıları vardır. Araştırmanın verileri, Hatay ili İskenderun ilçesinde toplanmıştır. Çalışma süresince her atölye sonunda araştırmacı günlük tutmuş ve atölyeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmacının tutmuş olduğu günlüklerden, araştırmacı gözlemlerinden, her atölye sonunda öğrencilerden alınan sözel geri bildirimlerden ve atölye çıktılarından yola çıkılarak temalar belirlenmiştir. Bu temalar, "Eğlenceli Sınıf Ortamı", "Sosyal Etkileşim", "Soyut Kavramları Somutlaştırma", "Fiziksel Ve Zihinsel Derse Katılım" şeklindedir. Bu temalara göre elde edilen nitel verilere bulgular bölümünde detaylıca yer verilmiştir.

3.4. Araştırmanın tasarımı

Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Gruplar yansız atama ile oluşturulmuştur. Her iki grupta da işlem öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır. Çalışmamızda kullanılan deney ve kontrol gruplu ön test- son test Modeli'nin uygulama yöntemi aşağıdaki Tablo 3.1' de sunulmaktadır.

Tablo 3-1: Deneysel model süreci

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
D (Deney)	TBÖ Uygulandı	Yaratıcı Drama Atölyesi	TBÖ Uygulandı
K (Kontrol)	TBÖ Uygulandı	İşlem Yok	TBÖ Uygulandı

Bilimsel süreç becerileri yaratıcı drama uygulama programının etkisini belirleyebilmek için çalışmaya katılan öğrenci gruplarına ön test uygulanmıştır. Uygulanan ön test bilimsel süreç becerilerini ölçebilmek amacıyla Türkçeye çevrilmiş olan Temel Beceri Ölçeği (TBÖ) kullanılmıştır. Çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarının eş gruplar olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test skorları değerlendirilmiştir. Betimsel analiz ile ölçeklerden alınan ortalama puanlar ve standart sapmalar Tablo 4.1'de verilmiştir.

Çalışmada öncelikle elde edilen verilerin dağılımını belirlemek, veriler arasında anlamlı fark olup olmadığını anlayabilmek ve araştırmada kullanılacak istatiksel testleri belirlemek için önemlidir. Elde edilen sonuçlara göre verilerin dağılımı normal ise parametrik, normal olmayan dağılımda ise parametrik olmayan eşlenik testler uygulanır. Çalışma grubunun büyüklüğü 30'dan az olduğundan parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması uygun görülmektedir. Bu durumda veri setinin diğer kriterleri karşılayıp karşılamadığını incelenmesine gerek kalmadan verilerin homojen dağılım göstermediği kabul edilmiştir (Eymen,2007). Eğer veri seti 30'dan büyük ise her bir faktörün normal dağılıma sahip olup olmadığını ve verilerin homojen dağılıp dağılmadığının incelenmesi gerekmektedir. Söz konusu çalışmada çalışma grubunun sayısı 30'un altında bulunmaktadır. Buna bağlı olarak kullanılacak

istatistiki yöntemlerin belirlenmesi için parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması öngörülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre Tablo 3.2'de TBÖ ön test skorları verilmiştir. Tablo incelendiğinde test skorlarının normal olmayan dağılım gösterdiği, p değeri ile (p<0,05, $p=0,013$) değerlendirilmektedir. Araştırmada elde edilen veriler normal olmayan dağılım gösterdiği için non parametrik testler ile analiz edilmektedir. Bu tez çalışmasında kullanılan analiz yöntemleri; ön test skorları bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile araştırılmıştır. Aynı veri kaynağından elde edilmiş iki ölçüm sonuçları arasında farklılık olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Grupların ön test ve son testleri arasındaki farkın belirlenmesi sağlanmıştır.

3.5. Evren – Örneklem (Çalışma grubu)

Araştırma 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Hatay ilinde yer alan bir devlet ilkokulunda gerçekleşmiştir. Okulda 3. Sınıf seviyesinde A şubesinde 17, B şubesinde 15, C şubesinde 21 öğrenci olmak üzere toplam 53 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada göçle gelen öğrenciler ile yansız atama yoluyla kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerin velilerinden onam ve uygulama izin formlarını doldurmaları istenmiştir. Bu gruptan çeşitli sebeplerle katılamayan öğrenciler elendiğinde deney ve kontrol grubunda uygulamanın gerçekleştirildiği 28 öğrenci kalmıştır. Öğrencilerin pandemi sürecinden kaynaklanan sağlık problemleri sebebiyle çalışma sürecinde öğrencilerin devam sorunları olmuş, çalışmaya başından sonuna kadar devam eden öğrenciler çalışma grubu olarak alınmıştır.

3.6. Verilerin analizi

Çalışmaya mazeretsiz devam eden öğrencilerin ön testlerinde aldıkları skorları değerlendirmek amacıyla Man Whitney U testi uygulanmış çıkan sonuçlar Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3-2: Uygulanan ön test skorlarının analizi

Ölçek	Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
TBÖ	Grup 1	13	18,62	242,00	44,00	-2,478	0,013
	Grup 2	15	10,93	164,00			

Tablo 3. 2 incelendiğinde her iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan grupların ön test skorlarının birbirine eşit olduğunun tespiti çalışmanın iç geçerliği açısından önemlidir. Gruplarda olan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ait kavramlar arasında olan fark, öğrencilerin yeni kavramları yapılandırmasını etkileyeceğinden, bilimsel süreç becerileri alanında kavramsal başarıya uygulanan yöntemin etkisi tam olarak tespit edilemez, bu durumda çalışmanın geçerliliğini düşürebilir. Çalışmanın geçerliliğinin tam olabilmesi için grupların denk olması gerekmektedir. Bu bağlamda ön test sonuçları yüksek olarak tespit edilen grup çalışmanın geçerliliği açısından Grup 1 kontrol grubu olarak adlandırılmış ve bu grupta yaratıcı drama uygulamaları yapılmamıştır. Ön test skorları düşük olan 2 numaralı grup ise deney grubu olarak adlandırılmıştır. Çalışma grubu ile ilgili detaylar Tablo 3-3'te verilmiştir.

Tablo 3-3: Çalışma grubu

Grup	Cinsiyet		Total
	Kız	Erkek	
Kontrol	4	9	13
Deney	10	5	15
Total	14	14	28

3.7. Uygulama

09.11. 2021 tarihli Etik Kurul İzin yazısının alınmasından sonra Kasım- Aralık 2021 zaman aralığında uygulamada kullanılacak olan çocuk kitaplarının seçimi tamamlanmıştır. Çalışmada kullanılacak kitapların belirlenmesi sırasında nitelikli

çocuk edebiyatı eserlerinin genel özelliklerini taşımasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler ilkokul 3. Sınıfa devam eden öğrencilerdir. Bu dönemde yer alan öğrenciler Piaget'e göre somut işlemler döneminde yer alır (Senemoğlu, 2004, s.39). Bu dönemde çocuklar olaylara başkalarının açısından bakabilirler fakat düşünme süreçleri çocuğun kendisi tarafından gözlenebilen gerçek olaylara yöneliktir. (Senemoğlu, 2004; s.47). Dolayısıyla çalışmada bilimsel süreç becerilerine ilişkin kazanımlara ulaşılmak istendiğinden bu beceriler ile ilgili etkinliklerin somutlaştırılması gerektiği düşünülerek atölyelerde nesne kullanımına gidilmiştir. Bu nedenle seçilen kitapların kahramanlarının nesneler olmasına veya kitapların nesne kullanımına olanak verecek şekilde yazılmış olmasına dikkat edilmiştir.

Kitap seçiminde dikkat edilen diğer bir husus kitapların anlatım dilidir. Göçle gelen öğrencilerle çalışılacağı için sade, yalın ve akıcı bir anlatımının olmasına, uzun ve karmaşık cümleler yerine kısa ve açık cümleler içermesine dikkat edilmiştir. Yine çalışılacak olan grubun göçle gelen öğrenciler olması ve dil becerilerinin zayıf olması nedeniyle sayfa sayısının çok fazla olmamasına dikkat edilmiştir. Bu durum kitapların daha anlaşılır olmasını, öğrenciler tarafından daha rahat algılanmasını, öğrencilerin dikkat süreleri göz önünde bulundurulduğunda daha rahat odaklanmayı sağlamıştır. Ayrıca seçilen kitapların görsellerinin güzel, ilgi çekici, estetik bir değer taşıyor olmasına özen gösterilmiştir. Kitaplarda yer alan görseller gerek öğrencilerin tahmin, çıkarım yapma gibi temel becerilerini geliştirmek maksadıyla gerekse de canlandırma bölümlerinde doğrudan kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacının yararlandığı eserler aşağıda sunulan Tablo 3.4'te verilmektedir.

Tablo 3-4: Araştırmada kullanılan nitelikli çocuk edebiyatı eserleri

Atölye Sırası	Yazar	Eser
1. Atölye	Ümit Yaşar Özkan ve Elif Konar Özkan	Yalnız Taşın Masalı
2. Atölye	Mavisel Yener	Oyun Sevenler Şapka Taksın
3. Atölye	Elif Seyrekbasan Toz	Kayıp Çoraplar Ülkesi
4. Atölye	Göknil Özkök	Küçük Kırmızı Düğme
5. Atölye	Behiç Ak	Benim Bir Karışım

Çalışmada kullanılacak olan nitelikli çocuk edebiyatı eserleri belirlendikten sonra Ocak- Şubat 2022 tarihlerinde araştırmacı tarafından çalışma grubunun gelişim özellikleri dikkate alınarak atölye planları hazırlanmıştır. Atölye planları hazırlandıktan sonra planlarla ilgili uzman görüşü alınmış, uzman görüşlerine göre planlar üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Veli izinlerinin tamamlanmasından ve 08.03.2022 tarihli MEB Araştırma İzin Onayı'nın alınmasından sonra 23.03.2022 tarihinde araştırmanın yürütüleceği okulda 3. Sınıfa devam eden 28 öğrenciye ön test uygulanmış, ön test uygulaması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Ara tatil ve bayram tatili haftalarında uygulama yapılamadığından, uygulamalar 23.03.2022 tarihi ile 18.05.2022 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Ön testin tamamlanmasından ve deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından 30.03.2022 tarihinde deney grubunda bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yaratıcı drama etkinliklerinin uygulaması başlamıştır. Deney grubunda bilimsel süreç becerilerini kazandırmayı amaçlayan yaratıcı drama uygulamaları her atölye 3 ders saati olmak üzere 5 oturum boyunca devam etmiş ve toplamda 15 saat olarak uygulanmıştır. Atölye uygulamalarının tamamlanmasının ardından 18. 05. 2022 tarihinde son test uygulaması yapılmıştır. Bu sırada kontrol grubunda herhangi bir işlem yapılmamış, derslerde MEB ders kitapları kullanılarak, MEB öğretim programı takip edilmiştir. Yapılan uygulamaların atölye planları EK 7' de sunulmaktadır. Yapılan çalışma göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirerek bu konudaki

farkındalıklarını yaratıcı drama etkinlikleri ile olumlu yönde geliştirmeyi hedeflemektedir. Bilimsel süreç becerilerine yönelik kazanımlar aşağıda sunulmaktadır.

Bilimsel Süreç Becerileri **Temel Beceriler**	**Kazanımlar**
Gözlem yapma	Duyu organlarını kullanarak nesneleri/ortamı gözlemler.
	Nesneleri renk, biçim gibi gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırır.
Tahmin etme	Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak tahminde bulunur.
Çıkarım(Yorum) yapma	Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak çıkarım yapar.
Sınıflama/Çevirme	Olayları, nesneleri ve fikirleri ortak özelliklerine göre gruplandırır.
Ölçme	Standart olmayan ölçüm araçlarıyla ölçüm yapar.
	Verileri tabloya kaydeder.
	Gözlemlerini tablo olarak ifade eder.
	Gözlenen nitelikleri sayı ya da sembollerle ifade eder.
İletişim kurma	Görüş ve gözlemlerini sözel olarak ifade eder.
	Küçük /büyük gruplarla, öğretmeniyle bireysel iletişim kurar.

Deney grubunda yapılan çalışma temel bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar içerik, öğrenme öğretme süreci, öğretim materyali, değerlendirme yöntem ve teknikleri ve değerlendirme alt başlıkları altında açıklanmaktadır.

İçerik: Göçle gelen ilkokul seviyesinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi bağlamında araştırmacı tarafından hazırlanan yaratıcı drama etkinlikleri yer almaktadır. Bu etkinliklerin hazırlanmasında nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılmış, Tablo 3-4 ‘de kullanılan kitap ve yazarlara yer verilmiştir.

Çalışmada kullanılan öğrenme ve öğretme süreçleri: Öğrenme ve öğretme sürecinde uygun etkinlikler tasarlanırken, kazanımlar, öğrencilerin özellikleri,(ön bilgi, beceri, gelişim düzeyleri, tutum ve değerler), öğrenilecek konu ve yaratıcı

drama yöntemi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacının hazırladığı temel planlarda, yaratıcı drama tekniklerinden faydalanılarak (rol oynama, doğaçlama, grup heykelleri/tablo oluşturma) canlandırmalar yapılmış, çeşitli ısınma oyunlarından faydalanılmış, gösterip yaptırma tekniği kullanılarak atölyede kullanılmak üzere materyal hazırlanmış (şapka ve kukla yapımı) ve ayrıca yazma, resim yapma, boyama gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Öğretim materyalleri Araştırmacının hazırladığı ders planı temele alınarak plana göre kullanılması önerilen renkli kartonlar, çeşitli boya kalemleri, farklı büyüklükteki kağıtlar, makas, taşlar, çoraplar, düğmeler, seçilen çocuk edebiyatı ürünleri kullanılmıştır

Değerlendirme yöntem ve teknikleri: Öğrencilerin uygulanan programının kazanımlarına ne ölçüde ulaştıklarını belirlemek amacıyla her ders planının sonunda alternatif değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir, öğrencilerin resim yapması, yazı yazması, sözlü veya yazılı ifadeleri ile kendilerini değerlendirmeleri esas alınmıştır. Aynı zamanda araştırmanın temel veri toplama aracı Temel Beceri Ölçeği çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır.

Çalışmanın değerlendirilmesi: Sınıfta yapılan gözlemler, araştırmacının günlüğü, öğrenci etkinliklerinde elde edilen ürünler değerlendirme için kullanılmıştır. Öğrencilerin, etkinliklere katılımları ve motivasyonları ve son uygulanan Temel Beceri Ölçeği değerlendirmede kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde yapılan çalışmalar haftalık olarak Tablo 3-5'te verilmiştir.

Tablo 3-5: Atölye uygulama sürecinde yapılan çalışmalar

Hafta	Süre	Kazanım	Etkinlik	Yöntem/Teknik	Kitap	Araç-Gereç	Değerlendirme
1. Hafta	40+40+40	Duyu organlarını kullanarak nesneleri/ortamı gözlemler. Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar. Nesneleri renk, biçim gibi gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırır. Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak tahminde bulunur. Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak çıkarım yapar. Görüş ve gözlemlerini sözel olarak ifade eder. Küçük/büyük gruplarla, öğretmeniyle iletişim kurar.	Isınma etkinlikleri, taşları sınıflandırma, taşlarla resim oluşturma, canlandırma, taş boyama	Yaratıcı Drama, Doğaçlama, Rol Oynama	Ümit Yaşar Özkan Elif Konar Özkan Yalnız Taşın Masalı	Farklı renk, şekil ve büyüklükte taşlar, boyalar, su kabı,	Taş boyama, taşları sınıflandırma, sözel değerlendirme

2. *Hafta*	40+40+40	Duyu organlarını kullanarak nesneleri/ortamı gözlemler. Nesneleri renk, biçim gibi gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırır. Nesneleri kullanım amaçlarına göre sınıflandırır. Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak tahminde bulunur. Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak çıkarım yapar. Görüş ve gözlemlerini sözel olarak ifade eder. Küçük/büyük gruplarla, öğretmeniyle iletişim kurar.	Isınma etkinlikleri, şapkalarla şapka dükkanı oluşturma, canlandırma, şapka yapımı.	Yaratıcı drama Rol oynama Doğaçlama Gösterip yaptırma	Mavisel Yener Oyun Sevenler Şapka Taksın	Çok sayıda farklı renk, şekil ve büyüklükte şapkalar. Dersten önce hazırlanan kırmızı renkli şapka Renkli fon kartonları, yapıştırıcı ve süsler "Şapka" isimli Arapça söylenen çocuk şarkısı	Kullanım amacına uygun şapka yapımı, sözel değerlendirme
3. *Hafta*	40+40+40	Duyu organlarını kullanarak nesneleri/ortamı gözlemler. Nesneleri renk, biçim gibi gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırır. Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak tahminde bulunur. Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak çıkarım yapar. Görüş ve gözlemlerini sözel olarak ifade eder. Küçük/büyük gruplarla, öğretmeniyle iletişim kurar.	Isınma etkinlikleri, çorap ülkesi kurma, kukla yapımı, canlandırma.	Yaratıcı drama Rol oynama Doğaçlama Gösterip yaptırma	Elif Seyrekbasan Toz Kayıp Çoraplar Ülkesi	Çok sayıda, değişik renk, şekil ve boyutlarda çoraplar, kukla yapımı için keçe, yapıştırıcı, oynar göz, çorap ülkesi kurmak için kâğıt mendil rulosu, plastik şişe, karton kutu vb. atık malzemeler, çeşitli renk ve sayıda çorap ile kâğıt bant	Donuk heykeller/ Tablo oluşturma, sözel değerlendirme

4. Hafta	40+40+40	Duyu organlarını kullanarak nesneleri/ortamı gözlemler Nesneleri renk, biçim gibi gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırır. Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak tahminde bulunur. Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak çıkarım yapar. Gözlemlerini tablo olarak ifade eder. Standart olmayan ölçüm araçlarıyla ölçüm yapar. Görüş ve gözlemlerini sözel olarak ifade eder. Küçük/büyük gruplarla, öğretmeniyle iletişim kurar.	Isınma etkinlikleri, ölçüm yapma ve verileri tabloya kaydetme, canlandırma.	Yaratıcı Drama, Doğaçlama, Rol Oynama	Göknil Özkök Küçük Kırmızı Düğme	Çok sayıda, değişik renk, şekil ve büyüklüklerde düğme Düğme torbası 2 adet plastik veya karton yumurta viyolü Küçük boy defter, kalem, silgi, 10x7 ölçüsünde kesilmiş 4 adet karton parçası	Ölçüm sonuçlarının ve tabloların incelenmesi, görüş ve önerilerini yazma, sözel değerlendirme
5. Hafta	40+40+40	Duyu organlarını kullanarak nesneleri/ortamı gözlemler. Nesneleri renk, biçim gibi gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırır. Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak tahminde bulunur. Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak çıkarım yapar. Gözlemlerini tablo olarak ifade eder. Standart olmayan ölçüm araçlarıyla ölçüm yapar. Görüş ve gözlemlerini sözel olarak anlatır. Küçük/büyük gruplarla, öğretmeniyle iletişim kurar.	Isınma etkinlikleri, ölçüm yapma ve verileri tabloya kaydetme, canlandırma.	Grup tartışması Yaratıcı Drama, Doğaçlama, Rol Oynama	Behiç Ak Benim Bir Karışım	Benim Bir Karışım isimli kitabın sayfa 47, 48, 51, 54, 57, 58 ve 61'in renkli fotokopileri Farklı renklerde parmak boyalar, elleri boyamak için fırça Büyük boy kraft kâğıdı Gözleri bağlamak için öğrenci sayısı kadar mendil veya göz bağı	Ölçüm sonuçlarının ve tabloların incelenmesi, eli ile resim yapma, sözel değerlendirme

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, deney grubuna uygulanan TBÖ ön test ve son test bulguları, herhangi bir çalışma yapılmayan kontrol grubunun TBÖ ön test ve son test bulguları, deney ve kontrol grubunun sontest bulguları bulunmaktadır.

4.1.1. Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamasına ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test bulguları

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test olarak uygulanan TBÖ'den aldıkları puanların betimsel bulguları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4-1: Temel Beceri Ölçeği ön teste ait betimsel bulgular

Grup	N	X	SS	*Min*	max
Kontrol Grubu	13	17,6154	3,64094	10	23
Deney Grubu	15	12,200	4,91644	5	18
Çalışma grubu	28	14,7143	5,09798	5,00	23,00

Bu tez çalışmasında ön test skorları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4-2: Temel Beceri Ölçeği ön test skorları

TBÖ	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	P
Deney	15	10,93	164	44	-2,478	0,013
Kontrol	13	18,62	242			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TBÖ'den aldıkları ön test skorları arasında farklılık olup olmadığını farklarını ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan incelemede Mann Whitney U testi sonuçları kontrol (*Md*= 17, *n*=13) ve deney(*Md*=12 , *n*=15) grupları arasında TBÖ'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. *(U*=44 *z*=-2,478 *p=0.013*).Analiz sonucunda sunulan tablo incelenecek olursa öğrencilerin aldıkları puanları bakımından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark rapor edilmiştir (p=0,013).

4.1.2. Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamasına ilişkin ön test-son test bulguları

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TBÖ ön test ve son test bulguları incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler normal olmayan dağılım gösterdiği için nonparametrik testler ile analiz edilmektedir. Aynı veri kaynağından elde edilmiş iki ölçüm sonuçları arasında farklılık olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Grupların ön test ve son testleri arasındaki farkın belirlenmesi sağlanmıştır.

4.1.2.1. Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamasına ilişkin deney grubu ön test-son test bulguları

Çalışmada elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden ve çalışma grubu sayısı az oluğu için non- parametrik testler kullanılmıştır. Deney grubunun ön test son test puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 4-3: Deney grubu Temel Beceri Ölçeği ön test– son test skorları

	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	P
Negatif sıralar	0[a]	0,00	0,00	-3,410[b]	0,01
Pozitif sıralar	15[b]	8,00	120,00		
Eşit sıralar	0[c]				

Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında, ön test puanlarının lehine manidar bir fark bulunmuştur (Z = -3,410; p < .05, *p=0,01*). Buna göre, öğrencilere bilimsel süreç becerilerini geliştirmek üzere uygulanan yaratıcı drama atölyelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3 incelendiği üzere, deney grubunun TBÖ ön test son test puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için uygulanan Non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmuştur (p<0,05).

4.1.2.2. Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamasına ilişkin kontrol grubu ön test-son test bulguları

Kontrol grubunun ön test son test puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 4.4 incelendiği üzere, kontrol grubunun TBÖ ön test ve son test puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için uygulanan Non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır (z= p>,05).

Tablo 4-4: Kontrol grubu Temel Beceri Ölçeği ön test – son test bulguları

	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Negatif sıralar	6[a]	5,42	32,50	-0,0513 [b]	0,608
Pozitif sıralar	4[b]	5,63	22,50		
Eşit sıralar	3[c]				

Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamasına ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test bulguları çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test olarak uygulanan TBÖ' den aldıkları puanların betimsel bulguları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4-5: Temel Beceri Ölçeği son teste ait betimsel bulgular

Grup	N	X	SS	*min*	Max
Kontrol Grubu	13	17,0769	5,49942	8	23
Deney Grubu	15	26,7333	3,93640	15	30
Çalışma grubu	28	22,2500	6,74743	8	30

TBÖ, deney ve kontrol grubuna uygulanmış iki grupta elde edilen son test skorları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4-6: Deney ve kontrol grubu son test bulguları

TBÖ	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
Deney	15	20,50	307,50	7,500	-4,161	0,00
Kontrol	13	7,58	98,50			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TBÖ' den aldıkları son test skorları arasında farklılık olup olmadığını farklarını ortaya koymak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 4-6'da yapılan incelemede Mann Whitney U testi sonuçları kontrol (*Md*=21 , *n*=13) ve deney(*Md*=28 , *n*=15) grupları arasında TBÖ'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. *(U*=7,500 z=-4,161; p<,05, p=0,00).

4.1.3. Bilimsel süreç becerilerini algılamaya yönelik yaratıcı drama yöntemine ait öğrenci görüşleri

Çalışmada kullanılan yöntemin etkisini test etmek amacıyla deney grubunda olan öğrencilerin atölye çalışmaları sonunda sözel olarak görüşleri alınmıştır. Araştırmada her atölye sonunda alınan geri bildirimler, araştırmacının gözlemlerini not ettiği günlükler ve atölye çıktıları incelenecek olursa yaratıcı dramanın bulunduğu eğitim öğretim ortamına ilişkin şu sonuçlar çıkarılabilir: Yaratıcı drama, eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlar. Öğreticidir ve anlamayı kolaylaştırır. Edinilen bilgilerin zihinde canlandırılmasını sağlar, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine olanak tanır. Yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine dayalı olduğu için bilgilerin

kalıcılığını sağlayarak aynı zamanda öğrenilenlerin okul dışında da uygulanmasına olanak tanır.

Araştırmada atölye çıktıları, öğrenci görüşleri ve araştırmacının gözlemlerine dayanarak "Eğlenceli Sınıf Ortamı", "Sosyal Etkileşim", "Soyut Kavramları Somutlaştırma", "Fiziksel Ve Zihinsel Derse Katılım" olmak üzere temalar belirlenmiştir. Bu temalara göre atölyelerden elde edilen nitel bulgular şöyledir:

Atölye bulguları

Eğlenceli sınıf ortamı: Öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanmasında içerik önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin edineceği kazanımın içeriğinin, ön bilgilerine ve bilişsel yapılarına uygun olması, öğrencilerin ilgisini çekebilecek unsurlar içererek motivasyonlarını arttırması gerekir. Araştırmanın uygulaması esnasında öğrencilerden her atölye sonunda alınan geri bildirimler ve araştırmacının gözlemleri incelendiğinde öğrencilerin genel anlamıyla mutlu oldukları, etkinliklere istekli bir şekilde katıldıkları gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin ilk başta klasik bir sınav yapılacağını düşündükleri için daha çekimser davrandıkları ancak süreç içinde daha girişken davrandıkları gözlenmiştir. Eğitim öğretimin ortamının eğlenceli hale gelmesine dair öğrencilerin atölye sonlarında verdikleri ifadeler örnek olarak verilebilir.

Birinci atölyenin sonunda:

Ö1: "Birinci ders korktum. Sınav yapacağınızı sandım. Sonra çok mutlu oldum. Hikâyeyi çok sevdim. En çok taş boyamayı sevdim."

Ö2: "Dersler çok güzeldi. Mutlu oldum. Her şey çok güzeldi. En çok taş boyamayı sevdim."

Ö3: "İlk ders çok güzel değildi. Güzeldi ama çok çok güzel değildi. Diğer dersler çok güzeldi."

Ö4: "Canlandırma çok güzeldi. Bütün oyunları sevdim ve mutlu oldum."

Ö5: "Taşlarla oynamak çok güzeldi. Boyamak çok güzeldi."

İkinci atölyenin sonunda:

Ö1: "Çok güzeldi. Çok mutlu oldum."

Ö2: "Çok eğlendim. En çok şapka yapımını beğendim."

Ö3: "Ben çok eğlendim. En çok canlandırmaları sevdim."

Ö4: "Öğretmenim çok güzeldi, yine gelin."

Üçüncü atölyenin sonunda:

Ö1: "Kuklalar çok güzel. Bu derste çok eğlendim."

Ö2: "Ülke kurduk çok güzeldi."

Ö3: "Çok eğlendim, çok mutlu oldum. Teşekkürler kukla için."

Ö4: "Çorapları görünce kukla yapacağımızı anladım. Kukla yapmayı öğrendim."

Ö5: "Kuklaları konuşturmayı öğrendim. Bununla hep oynayacağım."

Dördüncü atölyenin sonunda:

Ö1: "Ben çok eğlendim. Hikâyeyi sevdim. Düğmeler çok güzeldi."

Ö2: "Düğmelerle ölçtüm. Çok kolay oldu. Ben yazı yazdım. Eğlendim."

Ö3: "Hikâyeyi sevdim. Canlandırma çok güzeldi. Ben olsam düğmeyi cekete dikerdim."

Ö4: "Düğmeler rengarenk, çok güzeldi. Hemen ölçtüm. Bütün oyunlar güzeldi."

Beşinci atölyenin sonunda:

Ö1: "Hikâye çok güzeldi, çok eğlendim."

Ö2: "Ben çok mutlu oldum, ellerimi boyamak çok güzeldi."

Ö3: "Canlandırma yapmak çok güzel. En çok boyamayı sevdim."

Ö4: "Hikâyeyi canlandırdık. Ben çok eğlendim."

Ö5: "Karışla arkadaşımın boyunu ölçtüm. Çok güzeldi."

Ö6: "Karışla ölçtüm. Çok kolay oldu. Çok mutlu oldum."

Sosyal etkileşim: İlk atölye itibariyle öğrencilerin işbirliği yapma, birlikte çalışma pratiği ve grup etkileşiminin az olduğu gözlenmiştir. Grup etkinlikleri sırasında öğrencilerin verilen yönergeleri ortak hareket ederek gerçekleştirmek konusunda zorlandıkları gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerle temas etmekten kaçınması, kız öğrencilerin kız öğrencilerle, erkek öğrencilerin de erkek öğrencilerle

eşleşmek istedikleri gözlenmiştir. Ancak süreç içerisinde gerek etkinliklere katılımda gerekse de grup etkinliklerinde bu anlamda olumlu değişimler gözlenmiştir. İlk başlarda sadece kendi cinsiyetinden olan öğrencilerle eşleşmek isteyen öğrenciler uygulama ilerledikçe bu konuda daha rahat davranmaya başlamıştır. Ancak bu konuda tamamen bir iyileşme sağlandığı da söylenemez. Bu davranış giderek daha az olmakla birlikte son atölyeye kadar devam eden bir davranış biçimi olmuştur. Bu noktada bu davranışın oluşmasında öğrencilerin ailelerinin sosyal yapılarının etkili olduğu düşünülmektedir. Süreç ilerledikçe öğrenciler grup etkinliklerinde birlikte hareket etmeye başlamış, birbirlerine yardımcı olmaya başlamışlardır. Bazı grup etkinliklerinde tam bir işbirliği sağladıkları, görev paylaşımı yaptıkları ve öğrencilerin aldıkları görevleri yerine getirmeye çalıştıkları gözlenmiştir.

Soyut kavramları somutlaştırma: Bilimsel süreç becerileri birbirinden bağımsız geliştirilen beceriler değildir, birbiriyle iç içe geçmiş bir şekilde gelişmektedir. Ölçüm yapmadan önce tahmin yürüten, tahminini tabloya işleyen, daha sonrasında ölçüm yaparak bulduğu sonucu tabloya işleyen ve bunu grup arkadaşlarıyla paylaşan bir öğrenci gözlem, ölçme, tahmin, verileri tabloya işleme ve iletişim becerilerini birlikte kullanmış olur. Bu nedenle hazırlanan yaratıcı drama etkinlikleri birden fazla kazanıma hizmet etmektedir.

Öğrencilerin Türkçe bağlamında dilsel becerilerinin yeterli olmaması nedeniyle yazılı ifadelere çok yer verilmese de özellikle atölyelerin özellikle ısınma/hazırlık ve canlandırma aşamalarında nesnelerin kullanılması sonucu yönergelerin ve kavramların daha iyi anlaşıldığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler kavramların adlarını duyduğunda veya düşündüğünde zihninde oluşan şemalar olarak tanımlanan imajlar aracılığıyla kavramları kolaylıkla hatırlayabilmektedir. Bu vesile ile yeni kavramlar ile bağlantı kurarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Öğrencilerin sınıfın duvarının ölçüsünü çoraplarla, defterin ölçüsünü düğmelerle, arkadaşının kol uzunluğunun ölçüsünü karışıyla alması ölçme kavramının somutlaşmasını sağlamış, sınıflandırma becerisine dönük etkinliklerde nesneleri belli özelliklerine göre kategorize etmek kolaylaşmıştır. Bununla birlikte tahmin ve çıkarım yapma becerilerinin giderek iyileştiği gözlenmiştir. Yine aynı şekilde öğrencilerin

canlandırmalar esnasında soyut kavramları somutlaştırdıkları, hayal ettikleri biçimleri, olayları, durumları ete kemiğe büründürdükleri görülmüştür.

Birinci atölyede seçilen kitabın kahramanı bir taştır. Yalnızlıktan canı sıkılan kahraman ve diğer taşlar birleşerek bir oyun oynamaya başlarlar. Burada ısınma/ hazırlık aşamasındaki etkinliklerde sınıfa getirilen taşların gözlenebilir özelliklerine göre sıralanması ve sınıflandırılması kolaylıkla yapılabilmiştir. Yine birinci atölyenin üçüncü etkinliğinde öğrencilerin iki büyük gruba ayrılarak taşlarla resim tamamlama çalışması yapmaları, sonrasında yapılan resim üzerinden bir öykü oluşturmaları ve canlandırmaları beklenmiştir. Buna göre, birinci grup, resimlerinde ev, ağaç, güneş, çiçek, bulut yapmıştır. Oluşturdukları ve canlandırdıkları öyküde evde yaşayan aile, havanın güneşli olması nedeniyle bahçede piknik yapmaya karar verir. Fakat birden bulutlar kaplar ortalığı ve yağmur başlar. Pikniklerini yarıda keserek hemen eve geri dönerler. İkinci grup ise, resimlerinde ev, ağaç, çiçek, kelebek, güneş, bulut yapmışlardır. Oluşturdukları ve canlandırdıkları öyküde güneşli havadan yararlanarak bahçede yemek isteyen bir aile vardır. Ancak bir böcek yemeklerinin içine düşer ve eve geri dönerler. Görüldüğü gibi öğrenciler hayal ettikleri, kurguladıkları olayları canlandırarak somutlaştırmışlardır.

İkinci atölyede kullanılan kitabın kahramanı bir şapkadır. Şapkacı tarafından yapılan bu şapkayı hiçbir işe yaramayacağını düşünerek kimse satın almaz, ta ki küçük bir kız kapıdan girene kadar. Hikâyenin geçtiği yer bir şapkacı dükkânıdır. Atölye sırasında sınıfa getirilen çok sayıda farklı özelliklere sahip şapka, bilimsel süreç becerilerini geliştirecek şekilde, öğrenciler tarafından gözlenerek ve sınıflandırılarak bir şapka dükkânı oluşturulması sağlanmıştır. İkinci atölyenin birinci etkinliğinde öğrenciler birbirinden farklı olan şapkaların kullanım alanlarına dair güneşten ve soğuktan koruduğunu, inşaatta çalışırken ve motor kullanırken kafamızı korumak için taktığımızı (kask), denize giderken kullanıldığını ve golf oynarken (Öğrenci beden diliyle oyunu anlatmıştır.) kullanıldığını söylemişlerdir. Aynı atölyenin ikinci etkinliğinde ise öğrencilerin şapkayı gerçek işlevinin dışında kullanımına yönelik olarak "Örgü örer gibi, yelpaze gibi, tandırdan ekmeği çıkarırken elini yakmamak için elini sarmak amacıyla, top çevirir gibi, kukla gibi, göz bandı gibi, toz bezi gibi,

banyo lifi gibi, boyama kâğıdı gibi, kuşları yakalar gibi, poşet gibi, çorba kasesi gibi, tabak gibi" oldukça geniş bir yelpazede kullanmışlardır. Aynı atölyenin altıncı etkinliği tahmin etme ve çıkarım yapma becerisine dönüktür. Öğrenciler kendilerine yöneltilen metin odaklı tahmin ve çıkarım yapma sorularını cevaplamıştır. Öğrencilerin kırmızı şapkanın alınıp alınmadığı tahmin etmeleri ve bunu gerekçeleriyle açıklamaları, kırmızı şapkayı alan çocuğun ne amaçla almış olabileceği tartışılmıştır. Canlandırma sırasında şapkaların kullanım alanları somutlaşmış ve her sene yapılan büyük bir çocuk şenliği yapma kararı alınmıştır. Her bir öğrenci şenliğe katılacağı kostüme uygun bir şapka seçerek canlandırmalar gerçekleştirilmiştir. Böylece bir grup öğrenci şenliğe spor gösterisi yapan öğrenciler olarak, iki ayrı grup da dans gösterisi yapan öğrenciler olarak katılmışlardır.

Üçüncü atölyenin birinci etkinliğinde gözlem becerisine dayanılarak çoraplar eşleştirilmiş, ikinci etkinlikte öğrencilerin duvarın ölçüsünün kaç çorap olduğunu tahmin etmeleri beklenmiş ve sonrasında çoraplarla sınıf duvarlarının ölçüsü alınmıştır. Burada ilk ölçme işleminde çoraplar öğrenciler tarafından büyüklüklerine aldırış etmeksizin kullanılmıştır. Daha sonra öğretmen diğerlerine göre daha uzun olan çorapları alarak onların yerine daha kısa çoraplar kullanılmasını istemiş ve yeniden ölçüm yapılmıştır. Ölçüm sonuçları arasındaki farklılıkların nedenleri sorgulanarak standart olmayan ölçüm araçlarıyla ölçüm yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde öğrenciler görüşlerini paylaşmışlardır. Üçüncü etkinlikte ise çorapların gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırılması sağlanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler önce iki gruba ayrılmış, her gruba bir küme çorap verilmiştir. Çoraplar gruplandıktan sonra öğrenciler 3 gruba ayrılmıştır. Her gruba yeniden çoraplar verilerek ortak özelliklerine göre yeniden gruplandırmaları ve sergilemeleri istenmiştir. Birinci grup açık renkli ve koyu renkli olarak, ikinci grup uzunluklarına göre, üçüncü grup da desenli ve desensiz olarak gruplama yapmışlardır. Atölyenin dördüncü etkiliğinde atık malzemeleri ve çorapları kullanarak bir ülke hayal etmişler ve daha sonra kurdukları ülkeleri tanıtabilmişlerdir. Ülke ve sınır kavramları öğrenciler için soyut ve yaş grubu itibariyle anlaşılması daha karmaşık olan kavramlardır. Ancak atık malzemeler kullanılarak uygulanan etkinlikte kurdukları ülkelere sınır çizmiş ve bir isim vermişlerdir. Birinci grup kurduğu ülkeye "Mutlu

Çoraplar Ülkesi", ikinci grup da "Rengârenk Çoraplar Ülkesi" adını vermiştir. Birinci grubun oluşturmuş olduğu ülkede bir ev, çamaşır makinesi, yollar ve arabalar, ağaçlık bir piknik alanı, bir dağ, dağdan kaynağını alan bir nehir ve nehrin döküldüğü yerde bir göl yapmışlardır. İkinci grup, büyükçe bir ev, yollar, arabalar, ağaçlar ve çiçekler yapmışlardır. Aynı atölyenin değerlendirme etkinliğinde ise öğrenciler okunulan kitabın son sayfasının resmini bedenlerine uygun bir form vererek oluşturmuşlardır. Oluşturulan grup resminde her öğrenci kendi fikrini yansıtmış ve hayal ettiği sonu canlandırmıştır.

Dördüncü atölyenin ikinci etkinliğinde öğrencilerin gözlerini kapatıp dokunma duyularını kullanarak tahminlerde bulunmaları beklenmiştir. Düğmelerin dokunarak tahmin edilen, şekil, büyüklük, delik sayısı gibi özelliklerin genel olarak doğru tahmin edildiği, fakat renk ile ilgili tahminlerinin yanlış olmasının üzerine bunun nedeni sorularak görme duyusunu kullanmadıkları fark ettirilmiştir. Gözlem denildiğinde ilk akla gelen görme duyusudur ancak gözlem becerisinin gelişiminde sadece görme duyusunun kullanılmadığı tüm duyu organlarının işe koşulduğu öğrencilere hissettirilmiştir. Üçüncü etkinlik gözlem, sınıflandırma ve iletişim kurma becerisine yönelik ölçen bir etkinliktir. Öğrencilerin sınıflandırma becerisi konusunda daha önceki atölyelere göre daha aktif olduğu, daha kolay algıladığı ve etkinliği daha rahat gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Dördüncü etkinlik uzunluk ve alan ölçmeye, tahmin etmeye ve iletişim kurma becerilerine yönelik bir etkinliktir. Bu etkinlikte öğrenciler daha önceki atölyelere göre ölçümleri daha rahat yapmışlardır. Daha önce çoraplar kullanılarak yapılan ölçme etkinliğinden sonra bu etkinlikte tüm gruplar önlerinde duran düğmeler içinden, ölçüm sonuçlarının gerçeğe en yakın olması için büyüklükleri birbirine denk olan düğmeleri seçtikleri gözlenmiştir. Atölyenin beşinci etkinliğinde önce öğrencilerin tahmin becerileri için öğrencilere metin odaklı sorular sorulmuş, tahminler alındıktan sonra canlandırmalara geçilmiştir. Öğrencilerden kitabın kahramanı olan kırmızı düğmenin rüyasının canlandırılması beklenmiştir. Burada da öğrencilerin rüya gibi soyut bir kavramı canlandırmalarda somutlaştırdıkları görülmüştür. Öğrencilerin küçük gruplara ayrılarak gerçekleştirdikleri canlandırmalarda birinci grup, bir aileyi canlandırmıştır. Kışlık elbiseleri kaldırmak isterlerken, çocuğun üzerindeki ceketin artık kendisine

küçük geldiğini fark ederek ceketi komşularına verirler. İkinci grup, yine bir aileyi canlandırmıştır. Kışlık elbiseler kaldırılırken kırmızı düğmenin olduğu ceket de dolaba kaldırılır. Üçüncü grup, yine bir aileyi canlandırmıştır. Montu giyen küçük kız montun kendisine küçük geldiğini fark eder ve mont kardeşine bırakılır.

Beşinci atölyede kullanılan kitabın kahramanı olan çocuk "bir karışını" merak ederek araştırmaya girişmiştir. Öykü boyunca karşılaştığı kişilere bir karışının uzunluğunun ne kadar olduğunu sormaktadır. Atölyenin birinci etkinliği gözlem becerisine yöneliktir ve öğrencilerin gözlem yaparken diğer duyu organlarını işe koşması sağlanır. İkinci etkinlik ölçme ve iletişim kurma becerisini geliştirmeye yöneliktir. Burada dışarıdan bir nesne kullanılması söz konusu değildir. Ancak atölyede öğrencilerin kendi karışlarını kullanarak ölçüm yapmalarına, ölçüm sonuçlarını tabloya işlemelerine ve iletişim kurma becerisinin gelişimine olanak sunulmuştur. Öğrenciler yine somut olarak sınıfta bulunan, masa, sıra, yazı tahtası ile eşi olan arkadaşının boyunu ve arkadaşının kol uzunluğunu karış ile ölçüp elde ettikleri sonuçları tabloya geçirmişlerdir. Daha önceki atölyelerle karşılaştırıldığında öğrencilerin daha rahat ve zorlanmadan bu işlemleri yaptıkları görülmüştür. Atölyenin canlandırma etkinliğinde öğrencilere kahramanın ikili karşılaşma anlarından bazılarının görselleri verilip öğrencilerin görselleri inceleyerek çıkarım yapması ve ardından bir canlandırma kurgulamaları beklenmiştir. Kurguda yer alan soyut kavram ve olaylar canlandırma sırasında somutlaşmıştır.

Fiziksel ve zihinsel derse katılım: Çalışmada uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri ile fiziksel ve zihinsel olarak derse katılarak öğrencinin kendini kolaylıkla ifade edebildiği ortam sağlanmıştır. Öğrencilerin tamamının hem fiziksel hem de zihinsel olarak derse aktif bir şekilde katıldığı gözlenmiştir. Aynı zamanda fen alanının temel becerilerini geliştirmede anlayış geliştirmeleri sağlanarak tecrübeye dayalı öğrenci merkezli, aktif bir öğrenme alanı yaratıldığı gözlemlenmiştir. Atölyeler sırasında kazanım olarak sınıflandırma ve ölçme becerisini içeren tüm etkinliklerde, birbirlerinin yapmış olduğu sınıflamalara ve ölçümlere müdahale ettikleri, yanlış olduğunu düşündüklerini düzelttirdikleri, ara değerlendirmelerde karşılaştırma yapabildikleri gözlenmiştir.

Örneğin, üçüncü atölyenin ikinci etkinliğinde öğrencilerin sınıf duvarlarının ölçüsünü çoraplarla almaları gerekmektedir. Öğrencilerin ilk ölçme işleminde çorapları uzunluklarına aldırış etmeksizin kullanıldıkları, daha sonra farklı boylarda çorap kullanılarak yapılan ölçmelerde farklı sonuçlar elde etmeleri üzerine boy olarak birbirine denk çoraplar seçerek ölçme işlemini gerçekleştirdikleri ve ilgili karşılaştırmayı yaptıkları gözlemlenmiştir. Dördüncü atölyeye gelindiğinde ise daha doğru ölçüm sonuçlarına ulaşmak için öğrencilerin büyüklük olarak birbirine denk düğmeler seçtikleri, uzunluk ve alan ölçülerini doğru bir şekilde yaptıkları, elde ettikleri verileri tablolara işledikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tablolara işledikleri verileri birbirleri ile paylaştıkları ve karşılaştırdıkları dolayısıyla temel becerilerden iletişim kurma becerisine ulaştıkları görülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanması sonrasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Hipotez 1

Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan iki grupta bulunan öğrencilerin TBÖ' den aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere analiz yapılmıştır. "TBÖ' den öğrenci gruplarının aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur." hipotezi reddedilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ölçekten yüksek puan alan grup kontrol grubu olarak, düşük puan alan grup deney grubu olarak atanmıştır.

Hipotez 2

Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan deney grubu öğrencilerinin TBÖ' den aldıkları ön test ve son test puanları arasında farklılık yoktur." hipotezini test etmek amacıyla deney grubuna bilimsel süreç becerilerini kazandırmak amacıyla yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Temel Beceri Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan istatistikî hesaplama sonucunda çalışmanın etkisi olduğu sonucu rapor edilmiştir. Bu sonuca göre Hipotez 2 reddedilmiştir.

Hipotez 3

Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol grubu öğrencilerinin TBÖ' den aldıkları ön test ve son test puanları arasında farklılık yoktur." hipotezini test etmek amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Kontrol

grubu öğrencilerinin TBÖ' den aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Yapılan istatistikî hesaplama sonucunda kontrol grubunda hiçbir işlem yapılmadığından öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine dair bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Hipotez 3 kabul edilmiştir.

Hipotez 4

Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılan yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada oluşturulan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Temel Beceri Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında farklılık yoktur.**"** hipotezini test etmek amacıyla deney grubuna yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirilmiş, kontrol grubuna işlem uygulanmadan eğitim etkililiği araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Temel Beceri Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında fark olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan Wilcoxon testi sonucunda iki grubun testleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre Hipotez 4 reddedilmiştir.

Uygulamadan elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu fark, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu lehinedir. Buna göre yaratıcı dramanın öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma sonunda elde edilen nitel veriler nicel verileri desteklemektedir. Yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin derslere daha aktif katıldıkları, dersleri daha çok sevdikleri, konuları daha iyi anladıkları söylenebilir. Süreç boyunca öğrencilerin heyecan, merak, sevinç ve mutluluk duygularını yaşadıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen nitel veriler genel anlamıyla değerlendirildiğinde ise deney grubunda yer alan öğrencilerin derslerde daha aktif olduğu, yönergeleri anlayabilmek için daha dikkatli dinledikleri, ölçülmek istenen beceriler nesneler kullanılarak gerçekleştirildiği için somutlaştığı ve daha çok akılda kaldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin drama etkinliklerine dair genel anlamıyla "güzel, mutluluk, eğlence" gibi tanımlamalar yaptıkları, ilgi ve

meraklarının uyandığı, mutluluk hissettikleri belirlenmiştir. Bütün bunlar birlikte değerlendirildiğinde yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin derse olan ilgi ve isteklerinin arttığını, soyut kavramların somut ve uygulanabilir hale gelmesinden dolayı temel bilimsel süreç becerileri olan, gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, ölçme, tahmin ve iletişim kurma becerilerinin gelişim gösterdiği söylenebilir. Deney grubunda yer alan öğrenciler sosyal etkileşim yönünden değerlendirildiğinde arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurdukları, birlikte yan yana durmak istemeyen öğrencilerin birbirleriyle kaynaştıkları ve birlikte role girerek canlandırmalar yaptıkları, daha iyi iletişim kurmaya başladıkları ve atölyelerde kullanılan materyalleri paylaşıp grup olarak hareket edebilmeye başladıkları söylenebilir. Bu anlamıyla yaratıcı dramanın uygulandığı sınıf ortamında işbirliğinin geliştiği, grupla ortak hareket etme, sağlıklı iletişim kurma gibi olumlu değişimler sağladığı söylenebilir. Özellikle göçle gelen öğrenciler düşünüldüğünde Türkçe dil becerilerinin yeterli olmaması nedeniyle akademik başarılarının düşük olma ihtimali daha yüksektir. Bu öğrenciler için yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak tanıyan yaratıcı drama gibi diğer aktif öğrenme metotlarının devreye sokulması daha da önem taşımaktadır. Böylece soyut kavramlar somutlaşır, öğrenciler öğrendiklerini uygulama olanağı elde ettikleri için öğrenmede kalıcılık sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin süreç içerisinde Türkçeyi kullanmaya daha istekli hale geldikleri gözlenmiştir. Bu araştırma doğrudan dil becerilerine ilişkin yapılandırılmamış olsa da yaratıcı dramanın dil gelişimini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5.2. Tartışma ve öneriler

Bilginin kalıcı olarak zihinde yer alması anlamlı öğrenmenin bir sonucu olarak yer almaktadır. Ausubel'e göre öğrenmenin gerçekleşmesi için zihnimizde yer alan önceki bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi anlamlı olarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Akt: Tandoğan, 1985). İlişkilendirilemeyen bilgiler ise kısa süreli hafızada geçici olarak kalırken bu bilgiler uzun süreli hafızaya gönderilmeden ve bilgiler kullanılmadan devre dışı kalır (Atasoy, 2004). Bu yüzden ezber yapılan bilgilerin kalıcılığı azdır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak yönergeler vererek öğrencilerin karar vermesine yardımcı olur ve bu doğrultuda seçenekler hazırlar. Öğretmen problemleri çözen kişi değil, öğrencilerin çözmesi için uygun ortam hazırlayan kişi konumundadır. Yapılandırmacılıkta öğrenmenin gerçekleşebilmesi eski öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurulması ile mümkün olur. Dolayısıyla öğrenme süreci ezbere dayanmaz, düşünme ve analiz süreçlerini içerir. (Aykaç ve Ulubey, 2008). Bu yönüyle bakıldığında bir yöntem olarak yaratıcı dramanın yapılandırmacı anlayışla örtüştüğü söylenebilir. Çünkü yaratıcı drama yönteminde de ezbere öğrenmenin tersine öğrencilerin daha önce bildikleri konular ile yeni öğrenilen bilgilerin ilişkilendirilmesi sağlanmaktadır. Yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde öğrenciler daha önce edinmiş oldukları tecrübelerle yeni öğrendiklerini ilişkilendirerek yeni öğrenilenlerin içselleştirilmesini sağlamaktadır.

Yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının en önemli varlığı öğrencilerin hem düşünsel hem duygusal hem de fiziksel boyutlarıyla bütünleşerek öğrencileri aktif kılmasıdır (Üstündağ, 2016, s: 24). Bu araştırmada da yaratıcı drama yönteminin bir avantajı göçle gelen öğrencilerin genelde dil sorunundan kaynaklı olan sessiz duruşlarının bozulması ve derse katılım olanağını sağlamasıdır. Atölyeler sırasında gözlem yapan araştırmacı, ilk zamanlarda derse katılmayan veya fikrini söylemekte çekinen öğrencilerin daha sonraki aşamalarda etkinliklere katılmada istekli olduklarını gözlemlemiştir. Bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik olarak hazırlanan etkinliklerde ölçme becerisini tecrübe eden öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri yorumladıkları belirlenmiştir. Ayrıca etkinlikler sırasında daha önceki etkinlikler kolaylıkla hatırlanarak bilginin transfer edilebilmesi sağlanmıştır.

Yaratıcı drama çalışmalarının birçok avantajı olmakla birlikte bazı dezavantajları da bulunmaktadır. En büyük dezavantajı önemli ölçüde zaman ayrılma ihtiyacının bulunmasıdır. Bu durum araştırmacının aktiviteyi hazırlamak için ön hazırlıklarının aldığı süre olarak açıklanabilir. Yaratıcı drama etkinliklerinde üzerinde konuşulan bu durum yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında kullanılan tüm yöntemler için geçerlidir. Çünkü öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek bu bilgileri harekete

geçirmek ve yeni kavramlarla ilişkilendirip öğrencilerin bu konuda tecrübe sağlaması zaman alan bir süreçtir. Ayrıca belirlenen kazanımlara ulaşılabilmesi için çalışmaların sürekliliği de önemlidir. Göçle gelen öğrenciler söz konusu olduğunda ve öğrencilerin dil gelişiminin yeterli olmadığı düşünüldüğünde yönergelerin anlaşılır şekilde verilebilmesi de zaman almaktadır. Bazı etkinliklerde duruma göre birkaç tekrar yapılması veya gösterip yaptırma gibi başka tekniklerin kullanılması söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla normal şartlar altında 10/15 dakikada uygulanacak bir etkinlik göçle gelen öğrencilerle çalışıldığında ihtiyaç duyulan süre iki katına çıkabilmektedir. Bu çalışmada da benzer bir durumla karşılaşılmıştır.

Bu çalışmada bir diğer dezavantaj göçle gelen öğrencilerin rollerde kendilerini ifade etme konularında kısıtlı bir kelime hazinesi ile canlandırma yapmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler içinde Türkçeyi daha iyi konuşan öğrencilerin canlandırmalar sırasında daha aktif olduğu gözlenmiştir. Aynı durum atölye sonlarında alınan değerlendirmelerde de mevcuttur. Öğrenciler, sınırlı sözcük bilgileriyle ve kısa cümlelerle kendilerini ifade etmiştir. Öğrenciler okuma yazma bilse dahi dört temel dil becerisinden olan konuşma becerisi ve kendini yazılı olarak ifade etme becerisi zayıf kalmıştır. Öğrencilerin 3. sınıfa gittiği ve uzun süredir Türkiye'de oldukları düşünüldüğünde dil probleminin halen ne kadar can alıcı bir noktada durduğunu görmek mümkündür.

Yaratıcı drama, etkinlikleri uygulamada bazı analojilere dayanmaktadır ve analojiler de bazı eksikliklerde bulunabilir (Glynn, 1991). Bu eksikliklerin göz önüne alınması ve giderilmesi de ayrı bir husustur. Analojiler kullanıldığında benzetilen duruma uygun olabildiği gibi öğrencilerin zihninde bazı kavram yanılgıları oluşturabilecekleri göz önüne alınarak öğrencilere doğru yönlendirme yapılmalıdır. Bu nedenle bu öğretim yönteminde bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için bu etkinliklerin mutlaka deneyimli ve çocukların gelişimsel özelliklerine hakim bir eğitmen eşliğinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Çalışma yapılacak olan grubun mutlaka tanınması ve etkinliklerin grubun özelliklerine göre kurgulanması gerekmektedir. Gerektiği durumlarda grubun ihtiyaçlarına göre etkinliklerin bazen

spontane olarak çalışma esnasında bazen de çalışma öncesinde yeniden dizayn edilmesi de ayrıca önemlidir.

Fen bilimleri literatürü incelendiğinde son yıllarda fen bilimleri eğitimi alanında yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin yapılan araştırmaların sayısında bir artış olduğu görülmektedir (Abed, 2016; Dorion, 2009; Efe ve diğerleri, 2021; Kahyaoğlu ve diğerleri, 2010; Oğuz Namdar ve diğerleri 2018; Sarışan Tungaç ve diğerleri 2019; Yıldırım ve diğerleri 2018; Yılmaz 2006; Yeşiltaş ve diğerleri 2017; Yoon, 2006;). Ayrıca fen bilimlerinde önemli bir öğrenme alanı olan bilimsel süreç becerilerine yaratıcı dramanın etkisini ölçen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Sedef, 2012; Taşkın-Can, 2013; Çilengir Gültekin, 2019; Güçlü, 2019). Yurt dışında göçle gelen öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde drama çalışmalarının daha çok dil gelişimini esas aldığı görülmüştür (Dunn ve diğerleri, 2012; Dunn, 2016; Kalogirou ve diğerleri, 2019; Ntelioglou, 2011; McAtamney, 2021; Opfermann, 2015; Piazzoli, 2010; Piazzoli, 2011; Stavrou ve diğerleri, 2021). Yapılan bu araştırmaların sonuçları yaratıcı dramanın olumlu sonuçlarına işaret etmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi yaratıcı dramanın göçle gelen öğrencilerin fen alanı eğitimlerinde kullanıldığı veya göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özetle araştırma sürecinde yapılan literatür taramasında benzer bir çalışma bulunamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın verilerinden elde edilen bulguların bir kısmı için tartışma kısıtlı bir şekilde yapılmak durumunda kalınmıştır.

Sonuç olarak, yapılan inceleme ve değerlendirme sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin göçle gelen öğrencilere bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar literatür incelemesinde karşılaşılan yaratıcı dramanın kullanıldığı diğer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar ekseninde düşünüldüğünde aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1- Göçle gelen öğrencilerle çalışırken karşılaşılan en önemli sorunların başında dil problemi gelmektedir (Agcadağ Çelik, 2019; Balcı, 2020; Coşkun ve Emin, 2016; Human Rights Watch, 2015; Şahin ve Doğan, 2018). Bu nedenle öğrencilerin eğitim sistemine dahil olurken veya ilkokula başlamadan önce özellikle konuşma becerisinin gelişimine yönelik dil kursları açılmalıdır.

2- Çalışma sırasında öğrencilerin Türkçe dil kullanımına ilişkin istekli oldukları gözlenmiştir. Yaratıcı dramanın dil gelişimine olumlu etkilerini ortaya koyan çok sayıda araştırma vardır(Ataman, 2006; Demircioğlu ve İspir, 2016; Dunn, 2016; Eti ve Arnas, 2016; Kalogirou ve diğerleri, 2019; Piazzoli, 2011; Stavrou ve diğerleri, 2021; Şimşek ve diğerleri, 2010). Bu nedenle yaratıcı drama gibi aktif öğrenme yöntemleri işe koşularak dil becerilerinin gelişimine ağırlık verilmelidir.

3-Göçle gelen öğrencilere uygulanacak fen derslerinin içeriği, ders saatleri ve müfredatı öğrencilerin gelişim durumları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmelidir.

4- Göçle gelen öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde kullanılan ders kitapları ve okuma kitapları gibi materyaller çocukların dil gelişimleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

5- Göçle gelen öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu bölge okullarında çalışmakta olan öğretmenlere göçle gelen öğrencilere yönelik eğitim öğretim hizmetleri noktasında hizmet içi eğitimler verilmelidir.

6- Bilimsel süreç becerileri yalnızca fen alanında değil, tüm derslerde ve genel olarak dünyayı anlamlandırmada önemli bir işleve sahip olduğundan göçle gelen öğrencilerin bu bağlamdaki gelişimleri yakından takip edilmelidir.

7- Yaratıcı drama gibi öğrencilerin derslere etkin katılımına olanak tanıyan öğretim yöntemleri fen derslerinin müfredatında daha geniş bir şekilde yer almalıdır.

8- Yaratıcı drama öğretim yönteminin öğrenci tutum ve algılamalarına olan etkisinin kalitatif olarak incelenmesi önerilmektedir.

9- Göçle gelen öğrencilerle yapılması düşünülen deneysel araştırmalarda araştırma süresinin öğrencinin tanınması ve bilişsel süreçler düşünülerek planlanan sürenin iki katı olarak çalışılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Abed, O. H., (2016). Drama-Based Science Teaching and Its Effect on Students' Understanding of Scientific Concepts and Their Attitudes towards Science Learning, *International Education Studies 9(10),* 163-173. DOI:10.5539/ies.v9n10p163

Adıgüzel, Ö., (2019*). Eğitimde yaratıcı drama* (4.bs.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Adıgüzel, Y., (2016). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Nobel yayıncılık.

Adıgüzel, Ö.,(2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 17-27.

Agcadağ-Çelik, İ., (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 12(66). http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3615

Ak, B. (2017), *Benim bir karışım,* İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı

üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning,* 1(2): 55-67.

Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir Bilsem örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (1), 69-80. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59520/855970

Ataman, M. (2006). Yaratıcı Drama Sürecinde Yaratıcı Yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 75-87.

Atasoy, B. (2004) *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Asil Yayın ve Dağıtım.

Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2012). Fen ve teknoloji dersi "Kuvvet ve Hareket" ünitesine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 3 (1), 49-62. Erişim Adresi: http://www.e-ijer.com/en/pub/issue/8017/105327

Aydoğdu, B. ve Karakuş, F. (2015). İlkokul öğrencilerine yönelik Temel Beceri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 105-131.

Aydoğdu, B. (2014). *Bilimsel süreç becerileri.* Ş.S., Anagün ve N., Duban (Ed.), Fen bilimleri öğretimi (s. 87-113.) içinde. Ankara: Anı yayıncılık.

Aykaç, M., Çakır İlhan, A. (2014), Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 47(1). 209-234

Aykaç, M. ve Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 14* (1), 73-98. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/ydrama/issue/60243/876195

Aykaç, N., ve Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi,* 3(6). 25-44. Erişim Adresi: https://www.yader.org/index.php/yader/article/view/yader.2008.009

Bakan Dinçer: Sloganımız Öğretmen Sınıfta. (2012, 1 Ağustos) *Mynet Yurthaber*. Erişim adresi: https://www.mynet.com/bakan-dincer-sloganimiz-ogretmen-sinifta-180100352875

Balcı, E., (2020), *Suriyeli çocukların eğitimi*, 21. Yüzyıl Türkiye Enstitüsü. Erişim adresi: https://21yyte.org/tr/merkezler/islevsel-arastirma-merkezleri/suriyeli-cocuklarin-egitimi

Biçer, E. , Başaran, M. & Güngör Aytar, A. (2021). Resimli çocuk kitaplarının bilimsel süreç becerilerine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (58), 19-36. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/61832/779415

Buley, J., Yetman, J ve McGee-Herritt M. (2019) How has drama education training strengthened our teaching skills? Perspectives from preservice teachers and a university professor, *NJ, 43*(1), 20-27, DOI: 10.1080/14452294.2018.1537134

Burgul Adıgüzel, F. ve Süslü, G. (2017). "Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?" Çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5* (3).

Büyükkavas Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z. (2009), Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. V1*(I), 1-17

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2018), *Bilimsel araştırma yöntemleri*(25.bs.), Pegem Akademi. DOI:10.14527/9789944919289

Carter, C. Ve Sallis, R. (2016) Dialogues of diversity: Examining the role of educational drama techniques in affirming diversity and supporting inclusive educational practices in primary schools, *NJ, 40*(1), 78-88, DOI: 10.1080/14452294.2016.1239504

Ceran, D. (2015). Yüz Temel Eser listesi Türk edebiyatı kategorisinde yer alan kitapların okunabilirlik düzeyleri ile yedinci sınıf öğrencilerinin kitaplar hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 4*(14), 23-51.

Coşkun, İ. ve Emin, M., (2016). *Suriyelerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar.* SETA Yayınları. Erişim Adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi.* Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı.

Demircioğlu, S. ve İspir, O. A. (2016). İngilizce sözcük gruplarının öğretilmesinde yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 11* (1), 105-116. DOI: 10.21612/yader.2016.007

Dorion, K. R., (2009) Science through Drama: A multiple case exploration of the characteristics of drama activities used in secondary science lessons, *International Journal of Science Education,* 31(16), 2247-2270, DOI: 10.1080/09500690802712699

Dökme, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.

Dunn, J., Bundy, P. ve Woodrow, N., (2012) Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: a classroom case study, Research in Drama Education: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17:4, 477-499, DOI: 10.1080/13569783.2012.727622

Dunn, J. (2016) Demystifying process drama: Exploring the why, what, and how, *NJ, 40*(2), 127-140, DOI: 10.1080/14452294.2016.1276738

Efe, H., Duyar, H. ve Topsakal, Ü. U. (2021), Fen Bilimleri Dersinde Yaratıcı Drama: Duyu Organları, *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi (63)*, 1063-1076. Erişim Adresi: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1018410

Erkan, G., Aykaç, M. (2014).Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 7(31), 600-610.

Eti, İ. ve Arnas, Y. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 11*(1), 17-32. DOI: 10.21612/yader.2016.002

Eymen, U. E., (2007). SPSS 15.0 *Veri Analiz Yöntemleri*, İstatistik Merkezi yayın.

https://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2009/bby606/SPSS_15.0_ile_Veri_Analizi.pdf adresinden erişildi.

GPE (2022). *12 years to break down the barriers to education*. Şubat 2022, https://www.globalpartnership.org/sitess/default/files/breaking.down.barriers.girls.education.pdf

Glynn, S. M. (1991). Explaining science concepts: A teaching with analogies model. In S. Glynn, R. Yeany & B. Britton (Eds.), *The Psychology of Learning Science* (pp. 219– 240). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Göçer, İ. (2015). Arap Baharı'nın nedenleri, uluslararası ilişkiler boyutu ve Türkiye'nin dış ticaret ve turizm gelirlerine etkileri. *KAÜ İİBF Dergisi*, t 6 (10). ISSN : 1309 – 4289.

Güçlü, A., F., (2019). *Lise ikinci sınıf ekosistem ekolojisi konusunun öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin kavramsal anlama, bilimsel süreç becerileri ve biyoloji öz-yeterlikleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Erişim: http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/26648

Gültekin, S. Ç. ve Vural, R. A. (2019), Okul öncesinde eğitimde drama temelli erken stem programının bilimsel süreç ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi, *Turkish Journal of Teacher Education,* 8 (2), 67-83.

Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills, assessment in education: *Principles, policy ve practice 6*(1), 129-144, DOI: 10.1080/09695949993044

Hazır, A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini edinebilme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Kurumsal Akademik Arşiv. Erişim Adresi:

http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3314

Human Rights Watch. *Kayıp bir nesil olmalarını önlemek: Türkiye "Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum" Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller 2015*. Erişim Adresi: https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf

Kahyaoğlu, H. , Yavuzer, Y. ve Aydede, M. N. (2010). Fen bilgisi dersinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 8(3), 741-758. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26103/275032

Kalogirou K., Beauchamp, G., ve Whyte, S., (2019) Vocabulary acquisition via drama: Welsh as a second language in the primary school setting, *The Language Learning Journal*, 47:3, 332-343, DOI: 10.1080/09571736.2017.1283351

Karatay, H., Destebaşı F., Demirbaş, M.,(2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 Ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. Erzincan Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(2). 123-140

Karasar, N.,(2020). *Bilimsel araştırma yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler* (36. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Kaya, M., (2011) İlköğretim çocuk edebiyatı ölçütleri. *İlköğretim Çocuk Edebiyatı Kitap Katalogu.* Eğitim Sen (80-81). Ankara: Eğitim Sen Yayınları

Lyngstad, M. B., Baraldsnes, D. ve Gjærum, R. G., (2021) Process drama in anti-bullying intervention: A study of adolescents' attitudes and initiatives, Research in Drama Education: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, DOI: 10.1080/13569783.2021.2011715

Martin, D. J. (2009*). Elementary science methods*: A constructivist approach. Wadsworth Cengage Learning.

McAtamney, O. (2021). School Drama: Using drama for oracy in an EAL/D classroom, *NJ, 45*(2), 113-127, DOI: 10.1080/14452294.2021.2011045

Milli Eğitim Bakanlığı (2015), *2015–2019 Stratejik Planı*, MEB, Ankara. Erişim Adresi:http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2014), *Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*. Erişim Adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı, *2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Verileri.* (2022,). Erişim adresi:https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı, *Fen bilimleri dersi öğretim programı*, 2013, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, *Fen bilimleri dersi öğretim programı,* 2018, Ankara.

Monhardt, L. & Monhardt, R. (2006). Creating a context for the learning of science process skills through picture books. *Early Childhood Education Journal, 34* (1), 67-71.

Oğuz Namdar, A., Bülbül A. N. ve Çankal, A. O (2018). Yaratıcı drama ile canlılar dünyasına yolculuk. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (2), 1404-1422. DOİ: https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.009

Opfermann, L. S., (2015) Testing the "triple imperative": A drama-based exploration of migrant children's views, *Transnational Social Review, 5*(3), 224-240, DOI: 10.1080/21931674.2015.1082777

Özcan, A.S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 4(1), 17-29.

Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/36449/412788

Özkan, Ü. Y ve Özkan, E. K. (2021), *Yalnız taşın masalı*. İstanbul: Erdem Çocuk

Özkök, G. (2019) *Küçük kırmızı düğme*. İstanbul: Can Yayınları

Padilla, M., Okey, J., Garrad, K., (1984). The effects of ınstructıon on ıntegrated scıence process skıll achıevement. *Journal Of Research In Scıence Teachıng, 21*(3), 277-287.

Padilla, M. J. (1990). The science process skills. Research Matters - to the ScienceTeacher, 9004.

Pay, G., (2019), *Eğitimde yaratıcı dramanın sığınmacı çocukların uyum sürecine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Piazzoli, E. (2010) Process drama and intercultural language learning: An experience of contemporary Italy, Research in Drama Education: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(3), 385-402.

DOI: 10.1080/13569783.2010.495272

Piazzoli, E. (2011) Process drama: The use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom, Research in Drama Education: *The Journal of Applied Theatre and Performance, 16*(4), 557-573, DOI: 10.1080/13569783.2011.617104

Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Art Education Policy Review, 94*(6), 24-28.

doi:10.1080/10632913.1993.9936938

Rillero, P., (1998) Process skills and content knowledge, science activities: *Classroom Projects and Curriculum Ideas, 35*(3), 3-4, DOI: 10.1080/00368129809600910

Rosler B., (2008) Process drama in one fifth-grade social studies class, *The Social Studies,* 99(6), 265-272, DOI: 10.3200/TSSS.99.6.265-272

Sağlam, T., (2017). *Liseler için drama.* Adana: Altın Anahtar Yayınları

San, İ., (2002). Yaratıcı drama- Eğitsel boyutları. Adıgüzel, H. Ö (Ed.). *Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar* (113-118). Naturel Yayıncılık.

Sarışan Tungaç, A. , Bal İncebacak, B. ve Yaman, S. (2019). Ortaokullardaki yaratıcı drama etkinliklerinin fen merak duygusuna etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8* (1), 162-184. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/45794/534298

Sedef, A. (2012). *Yaratıcı drama etkinliklerinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve özdüzenlemelerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Ulusal Tez Merkezi https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi

Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.

Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü* (2. Baskı). Ankara: Tudem

Sever, S. (2019).*Çocuk ve edebiyat* (10. Baskı). Ankara: Tudem

Sever, S. (2011). *Niçin çocuk edebiyatı? İlköğretim çocuk edebiyatı kitap katalogu.* Eğitim Sen (80-81). Ankara: Eğitim Sen Yayınları

Sever, M.B., (2020), Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örneklemi, *Journal of European Education, 10*(1-2), 1-16. Erişim adresi: http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/289/237

Seyrekbasan Toz, E. (2021), *Kayıp çoraplar ülkesi*. İstanbul: T Çocuk

Sınar, A.,(2006), Türkiye' de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 75-225.

Stavrou, S., Charalambous, C. ve Macleroy, V. (2021) Translanguaging through the lens of drama and digital storytelling: shaping new language pedagogies in the classroom, *Pedagogy, Culture & Society, 29*(1), 99-118.

DOI: 10.1080/14681366.2019.1692058

Şahin, E., Çelik, G. ,Çelik B. (2012). Anne-babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşleri (Çanakkale örneği). *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı. Sayı: 12*, 109-125 Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/45107

Şahin, M., ve Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda fen bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 13-33.

Şimşek, T. , Topal, Y. , Maden, S. ve Şahin, A. (2010). İlköğretim II. Kademe Türkçe dersinde zarf (belirteç) konusunun drama yöntemi kullanılarak öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi,* 40 (186), 106-120. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36198/407062

Şirin, M. (2000). *99 Soruda çocuk edebiyatı.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Tan, M. ve Temiz, A. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (13), 89-101. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11130/133117

Tandoğan, M. (1985). Ausubel'in Öğrenme-Öğretim Teorisi. Erişim Adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5387/2275

Taşkın Can, B. (2013). Fen Öğretiminde Yaratıcı Drama Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online,* 12 (1), 120-131.

Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8586/106674

Turan, L.,(2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*.*0*(12).124-135.

https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2773/37123

Tuğrul, B., Feyman N. (2007). *"Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar"*, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu, *Güncel Türkçe Sözlük*, TDK, Erişim Adresi: https://sozluk.gov.tr/

Türkyılmaz, M.,(2015), Öğretmenlerin Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Algıları Üzerine Bir İnceleme, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10*/7 Spring 2015, p. 917-934 Erişim : https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/709

Ungan, S., Demir E.,(2016) Günümüz çocuk edebiyatı yazarları ve eserleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Eğitim Dergisi, 1*(1), 40-65. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/27078/286672

Unicef, Türkiye- UNICEF Ülke İşbirliği Programı (2016-2020), 2019 Yıllık Raporu. Erişim Adresi: https://www.unicef.org/turkey/raporlar/unicef-t%C3%BCrkiye-y%C4%B1ll%C4%B1k-raporu-2019

Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Üstündağ, T. (2016). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Warner, C: D. ve Andersen, C. (2004) "Snails are Science": Creating Context for Science Inquiry and Writing through Process Drama, *Youth Theatre Journal*, 18(1), 68-86, DOI: 10.1080/08929092.2004.10012565

Yaman-Ntelioglou, B., (2011) 'But why do I have to take this class?' The mandatory drama-ESL class and multiliteracies pedagogy, Research in Drama Education: *The Journal of Applied Theatre and Performance, 16*(4), 595-615, DOI: 10.1080/13569783.2011.617108

Yener, M. (2019),*Oyun Sevenler Şapka Taksın.* İstanbul: Hep Kitap.

Yeşiltaş, H. M., Taş, E. ve Özyürek, C. (2017). Yaratıcı drama destekli fen öğretimin kavram yanılgılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi ,* (32) , 827-836 . DOI: 10.14582/DUZGEF.1842

Yıldırım, A. , Şekercioğlu, A. G. ve Yıldırır, H. E. (2018). Fen bilimleri dersi 8.sınıf öğrencilerinin "kimyasal bağlar" konusundaki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına drama destekli öğretimin etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 20* (2) , 255-272. DOI: 10.25092/baunfbed.428983

Yıldırım, A. ve Şimşek H., (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, K., Aykaç, N., Okçu, S.T. (2019).Yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları: Kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için örnek bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi,* 14(1), 55-72. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/ydrama/issue/60243/876189

Yılmaz(Cihan), G. (2006), *Fen bilgisi öğretiminde drama yönteminin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi. Erişim Adresi: http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/1292

Yoon, H., (2006). *The Nature Of Science. Drama In Science Education*. 9th International Conference on Public Communication of Science and Technology (PCST), South Korea. Erişim Adresi: https://pcst.co/archive/pdf/Yoon_PCST2006.pdf

Zan, N. ve Seçken, N., (2014). Ortaöğretim okullarındaki kimya öğretmenlerinin yenilenen kimya dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education,* 3(3), 36-47.

6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslar arası Koruma Kanunu. (2013). T. C. Resmi Gazete, 28615, 11/04/2013 Erişim Adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm

EKLER

Ek 1: Temel Beceriler Ölçeği Kullanım İzni

Ek 2: Etik Kurul Başvuru Onay

Ek 3: MEB Araştırma İzin Onayı

Ek 4: Veli Onam Formu

Ek 5: Görüntü Kaydı İzni

Ek 6: Temel Beceri Ölçeği

Ek 7: Atölye planları

Ek 8: Atölye Fotoğrafları

Ek 1: Temel Beceriler Ölçeği Kullanım İzni



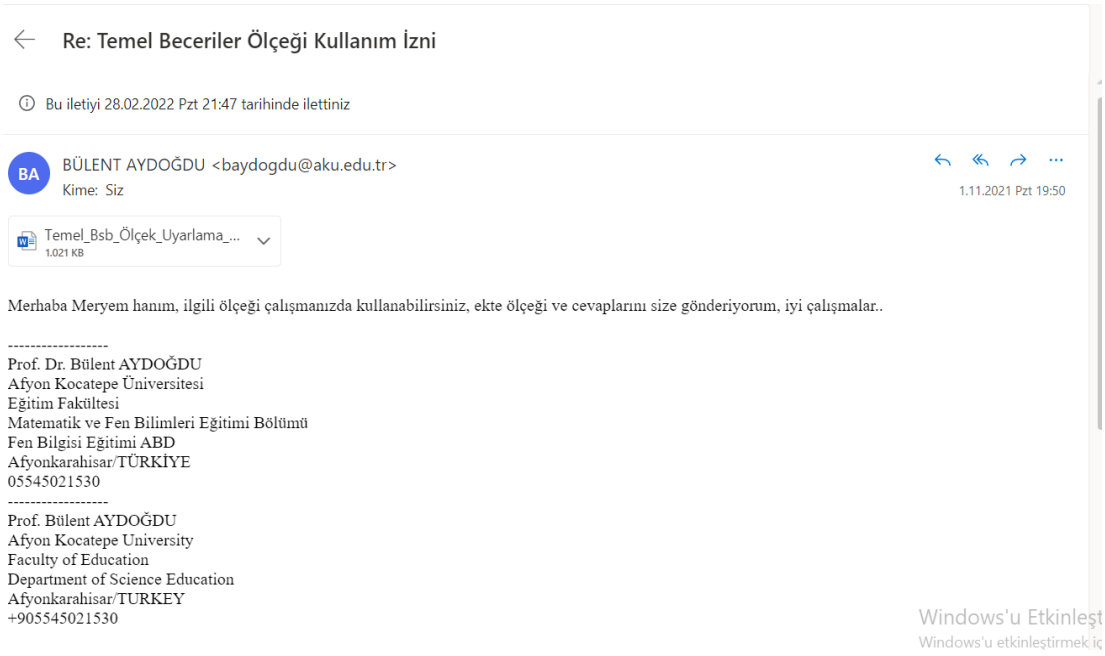
Re: Temel Beceriler Ölçeği Kullanım İzni

Bu iletiyi 28.02.2022 Pzt 21:47 tarihinde ilettiniz

BA BÜLENT AYDOĞDU <baydogdu@aku.edu.tr>
Kime: Siz
1.11.2021 Pzt 19:50

Kimden: "meryem çolak" <meryem-colak@hotmail.com>
Kime: "BÜLENT AYDOĞDU" <baydogdu@aku.edu.tr>, "fkarakus" <fkarakus@aku.edu.tr>
Gönderilenler: 1 Kasım Pazartesi 2021 19:21:38
Konu: Temel Beceriler Ölçeği Kullanım İzni

Merhabalar Bülent hocam ve Fatih hocam.
Ben Meryem ÇOLAK KESKİN. Çankırı Karatekin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç. Dr. Nuray ZAN ile birlikte yürütmekte olduğum "Göçle Gelen Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Nitelikli Çocuk Edebiyatı Ürünleri İle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Etkisi" isimli tezimde "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması" isimli çalışmayla geliştirmiş olduğunuz Temel Beceriler Ölçeği'ni kullanmak üzere ölçeğin detaylarını paylaşmanızı ve kullanım izninizi rica ediyorum. İlginize şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla.



Re: Temel Beceriler Ölçeği Kullanım İzni

Bu iletiyi 28.02.2022 Pzt 21:47 tarihinde ilettiniz

BA BÜLENT AYDOĞDU <baydogdu@aku.edu.tr>
Kime: Siz
1.11.2021 Pzt 19:50

Temel_Bsb_Ölçek_Uyarlama_...
1.021 KB

Merhaba Meryem hanım, ilgili ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz, ekte ölçeği ve cevaplarını size gönderiyorum, iyi çalışmalar..

Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Fen Bilgisi Eğitimi ABD
Afyonkarahisar/TÜRKİYE
05545021530

Prof. Bülent AYDOĞDU
Afyon Kocatepe University
Faculty of Education
Department of Science Education
Afyonkarahisar/TURKEY
+905545021530

Windows'u Etkinleşt
Windows'u etkinleştirmek iç

Ek 2: Etik Kurul Değerlendirme Formu

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Toplantı No:	23
Araştırmanın Yürütücüsü:	Nuray ZAN
Araştırmanın Başlığı:	Göçle Gelen Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Nitelikli Çocuk Edebiyatı Ürünleri İle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Etkisi
Karar Tarihi:	09-11-2021
Kurul Görüşü:	Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

SONUÇ: Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Başkan
Prof. Dr. Hüseyin ODABAŞ
İMZA

Başkan Yardımcısı
Doç. Dr. Ela Özkan CANBOLAT
İMZA

Üye
Prof. Dr. Gülcihan YILDIRIM
İMZA

Üye
Doç. Dr. Hakan ÇOLAK
İMZA

Üye
Doç. Dr. Bilgehan TEKİN
İMZA

Üye
Doç. Dr. Emine ÇELİKSOY
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Serap Aslan COBUTOĞLU
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Erhan Bulut
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Süheyla BOZKURT
İMZA

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Ek 3: MEB Araştırma İzin Onayı

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32889839-605.01-45267010 08.03.2022
Konu : Meryem ÇOLAK KESKİN'in
Araştırma İzin Onayı

VALİLİK MAKAMINA

Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Meryem ÇOLAK KESKİN'in, "Göçle Gelen Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Nitelikli Çocuk Edebiyatı Ürünleri ile Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Etkisi" isimli araştırma çalışmasını yapmayı talep etmektedir.

Söz konusu çalışmanın "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin araştırmanın Müdürlüğümüzün izni ile denetimi ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, **elde edilen verilerin kamuoyu ile paylaşılmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimlerine iletilmesi, yayınlanmasında sakınca yoktur yazısını alması** ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla; İlimiz İskenderun Cumhuriyet İlkokulu 3. sınıf öğrencilerine yönelik **haftada 1 saat olmak üzere 8 hafta süreyle** uygulama çalışması yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Fahrettin ÖVER
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mesut ÇERKO
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Ürgen Paşa Mahallesi Şehit İsmail Yıldırım Sokak Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sitesi No2 İç Kapı No1 31030 Antakya /HATAY
Telefon No : 0 (326) 227 68 68
E-Posta: stratejigelistirme31@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Zişan ÖNDAŞ 1133 Şube Müdürü : Fahrettin ÖVER 1060
Unvan : Memur
İnternet Adresi:https://hatay.meb.gov.tr/ Faks:3262276969

Ek 4: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, **"Göçle Gelen Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Nitelikli Çocuk Edebiyatı Ürünleri İle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Etkisi** " adıyla, **21 Mart 2022 ile 23 Mayıs 2022** tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmanın hedefi, nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin göçle gelen öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Ön test ve Son Test Uygulaması /Yaratıcı Drama Uygulaması / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Meryem ÇOLAK KESKİN

İletişim bilgileri : Tel: 0505 794 98 62 e-posta: meryem-colak@hotmail.com

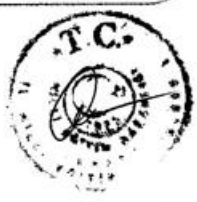
Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

Adı-Soyadı İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



Ek 5: Görüntü Kaydı İzni

ÖĞRENCİ VELİ İZİN BELGESİ

Okulumuzda araştırmacı Meryem ÇOLAK KESKİN tarafından yüksek lisans tezi için yapılan "Göçle Gelen Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Nitelikli Çocuk Edebiyatı Ürünleri İle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Etkisi" isimli araştırma faaliyetleri sırasında ses, görüntü, video kaydı alınacaktır. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Okulunuz ..... sınıfında eğitim görmekte olan, velisi bulunduğum ..... isimli öğrencinin araştırma faaliyetleri kapsamında ses, görüntü ve video kayıtlarının alınmasına izin veriyorum.

Tarih :
Velinin Adı ve Soyadı :
Velisinin İmzası :

Ek 6: Temel Beceri Ölçeği

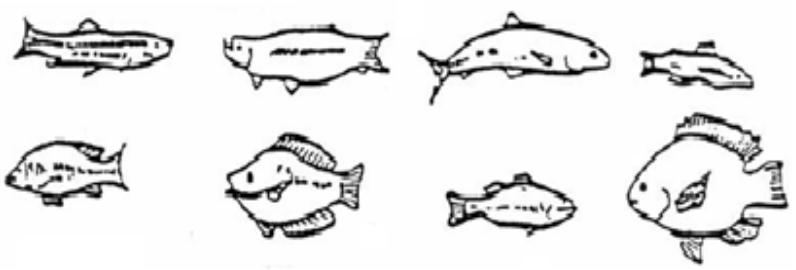
Sayın Katılımcı

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Meryem ÇOLAK KESKİN ve Doç. Dr. Nuray ZAN tarafından yürütülen "Göçle Gelen Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Nitelikli Çocuk Edebiyatı Ürünleri İle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Etkisi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Ek-1. Temel Beceriler Ölçeği

1. Geçen hafta Şevval ve Selin babalarıyla birlikte balık tutmaya gittiler. Her biri iki balık tuttu. **En uzun** balığı kim tutmuştur?



A. Şevval B. Selin C. Şevval'in babası D. Selin'in babası

2. Bu resmin içinde olduğunu farz et bu durumda, aşağıdaki cümlelerden hangisi duyacağın sesleri en iyi ifade eder?



A. Köpeğin havlamasını duyarım. Geyiğin hareketini duyarım. Kuşun ötüşünü duyarım.

B. Tavşanın hareketini duyarım. Tüfeğin sesini duyarım. Kuşun ötüşünü duyarım.

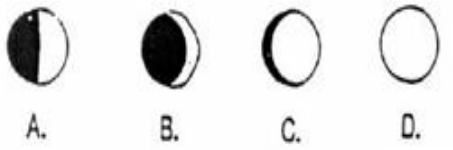
C. Kelebeğin uçuşunu duyarım. Kuşun ötüşünü duyarım. Köpeğin havlamasını duyarım.

D. Kuşun ötüşünü duyarım. Tüfeğin sesini duyarım. Köpeğin havlamasını duyarım.

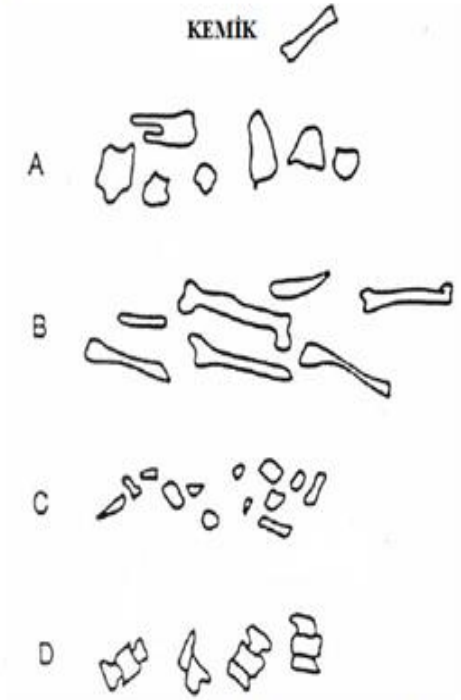
3. Fatih ve Bülent yaz kampına gittiler. Geceleri aya baktılar ve bu değişiklikleri fark ettiler:



16. Günde ayın görünüşü neye benzeyecektir?



4. Bir bilim insanı bir mağarada antik çağlardan kalma bir kemik buldu. Aşağıdaki kemik gruplarından hangisinde bilim insanının bulduğu bu kemik bulunmalıdır.



5. Geçen hafta sonu balıklarımızın 8'i öldü. Iki tanesi hala yaşamaktadır. Ne olduğuna yönelik **en iyi açıklama** aşağıdakilerden hangisidir?

A. Balıklar yaşlanmakta.

B. Balıklar yalnız kaldı.

C. Balıklar hastalandı

D. Pazar günü iki balık öldü

6. Fatih ve Gülçin bir sepet deniz kabuğu topladı. Deniz kabuklarını iki gruba ayırmak istediler. Deniz kabuklarını sınıflandırmanın en iyi yolu ne olmalıdır?



A. Şekline göre **B.** Yaşına göre **C.** Çizgilerinin sayısına göre **D.** Bulundukları yere göre

7. Gülçin kuş yuvasındaki yavru kuşları izliyor. Yavru kuşlar artık çok büyükler. Yuvada yeterli yer bulunmamakta. Bu bilgiyi kullan. Sence ne olacak?

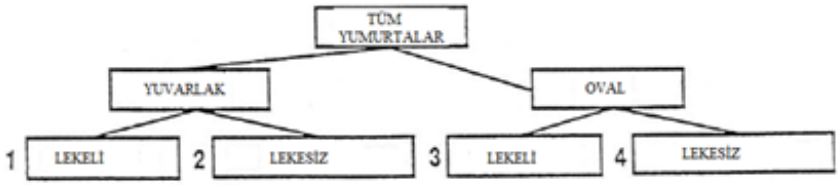
A. Kuşlar sağlıklı olarak kalacaklar

B. Kuşlar uçmayı öğrenecek ve yuvadan ayrılacaklar

C. Kuşlar daha fazla yiyecek yiyecekler

D. Kuşlar üşüyecekler

8. Bülent ağaçlıkta birkaç yumurta buldu. Aşağıdaki resim Bülent'in yumurtaları nasıl gruplandırdığını göstermektedir.





Bu yumurta hangi kutunun içinde olabilir?

A. 1 **B.** 2 **C.** 3 **D.** 4

9. Annen bir mum yaktı. Son 3 saatte mum 3 cm eridi. Bu bilgiyi kullanarak önümüzdeki üç saatte ne olacağını düşünürsün?

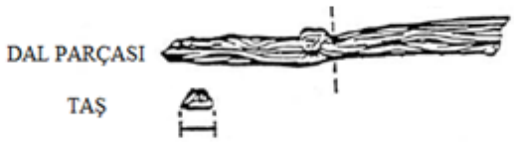
A. Mumun erimesi duracak

B. Mum 3 cm den daha fazla eriyecek

C. Mum 6 cm den daha fazla eriyecek

D. Mum 1 cm den daha fazla eriyecek

10. Oğulcan küçük bir kale yapmak istedi. Bir dal parçası aramak için odunluğa gitti. Bunun gibi bir dal parçası buldu.



Dal parçasını 2 eşit parçaya ayırdı. Her bir parça ne kadar taş uzunluğunda olabilir?

A. 2 **B.** 4 **C.** 6 **D.** 8

11. Fatih ağaçta bir sincabı izlemekteydi. Sincaba sadece bakarak sincap hakkında ne anlatabilir?

A. Sincap kahverengiydi ve uzun fırça gibi bir kuyruğu vardı

B. Sincap 2 yaşındaydı

C. Sincap yavruları için yiyecek arıyordu.

D. Sincap açtı

12. Filiz sınıfa bir kavanoz göl suyu getirdi. Mikroskopla suya baktı. Aşağıdaki canlıları gördü.



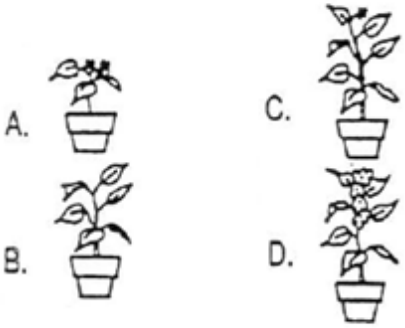
Tüm bu canlıların sahip oldukları özellik aşağıdakilerden hangisidir?

A. Büyük siyah leke **B.** Puro (sigara) şekli **C.** Tüyler **D.** Büyük beyaz leke

13. Selin bir saksıya birkaç tohum ekti. Aşağıda bitkinin zamanla nasıl göründüğü verilmiştir. .



<u>4 hafta sonra</u> bu bitki muhtemelen aşağıdakilerden hangisine benzeyeceklerdir?



14. Şevval bahçesinde mısır yetiştirdi. Resimlerle ne olduğunu göstermek istemektedir. Bu resimlerdeki doğru sıralamayı seçerek ona yardım ediniz.



A. 1, 2, 4, 3

B. 3, 4, 2, 1

C. 3, 1, 2, 4

D. 3, 4, 1, 2

15. Fatih ormanda yaşlı bir ağaç buldu. Arkadaşlarına ağacın yanına nasıl gideceklerini söylemek istiyor. Neyi bilmek <u>en önemli</u> olacaktır?

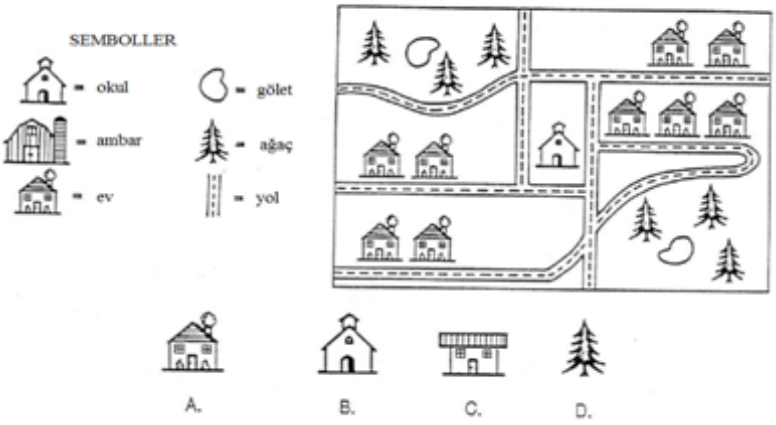
A. Fatih'in gittiği yönü ve uzaklığı

B. Yol boyunca kaç tane bölgeden geçtiği

C. Ağacın neye benzediği

D. Saat kaçta ağacın yanına gittiği

16. Gülçin tavan arasında büyük annesinin eski haritasını buldu. Haritaya bir dükkân eklemek istemektedir. Bunun için hangi sembolü kullanmalıdır?



17. Gülçin'in haritasında bulunan **<u>en yaygın</u>** sembol hangisidir?

A. Ev **B.** Okul **C.** Dükkân **D.** Ağaç

18. Gülçin'in eski haritasını en iyi betimleyen (açıklayan) aşağıdakilerden hangisidir?

A. Bir okul, birçok yol ve bir göletten oluşan bir kasaba

B. Bir okul, iki gölet ve bir ambardan oluşan bir kasaba

C. Birçok ağaç, dükkân ve okuldan oluşan bir kasaba

D. İki gölet, birçok ev ve bir okuldan oluşan bir kasaba

19. Bir gölle bağlantılı dört akarsu akıntısı var. Her bir akıntıdaki balık göle ulaşmak istemektedir. En uzaktaki balık hangisidir?



A. 1 **B.** 2 **C.** 3 **D.** 4

20. Bir aslan akşam yemeği için avlanıyordu. Bir zebra aslanı gördü ve gizlenmesi gerektiğini anladı. Bu zebra için **<u>en iyi</u>** gizlenme yeri hangisi olacaktır?



21. Şevval ve Selin fen bilgisi dersinde bir proje yaptı. Her dakika suyun sıcaklığını kaydettiler. Aşağıdaki tablo kaydettikleri sıcaklıkları göstermektedir.

ZAMAN	SUYUN SICAKLIĞI
1 dakika	18 °C
2 dakika	22 °C
3 dakika	25 °C
4 dakika	29 °C
5 dakika	..... °C

Beş dakika sonra suyun sıcaklığının kaç derece olacağını düşünmektesin?

A. 26 °C **B.** 29 °C **C.** 32 °C **D.** 35 °C

22. Yukarıdaki sorudaki tabloyu kullanınız. Ne olduğuna yönelik en iyi açıklama aşağıdakilerden hangisidir?

A. Su sıcak bir ocak üzerinde

B. Su bir soğutucu içerisinde

C. Su bir sıra üzerinde durmakta

D. Su dışarıda bir ağacın altında

23. Bu resimlerin anlattığı hikaye aşağıdakilerden hangisidir?



A. Adam büyük bir ağacı kesti. Ağacı yakacak odun olarak kullandı

B. Yıldırım büyük bir ağaca çarptı ve onu kırdı. Adam küçük birkaç ağaç dikti.

C. Adam büyük bir ağaçtan birkaç dal kesti. Küçük birkaç ağaç dikti.

D. Adam büyük bir ağacı kesti. Birkaç küçük ağaç dikti.

24. Okulla bir geziye katıldın. Aşağıdaki iki hayvanın ayak izlerini gördün. Bu izlere bak. Ne olduğuna yönelik tahminin ne olabilir?



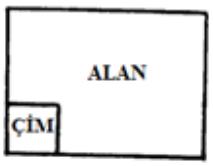
A. Hayvanlar gece yemek yerler.

B. 3 hayvan kavga etmiştir.

C. 2 hayvan kavga etmiştir.

D. Gürültü nedeniyle hayvanlar korkmuştur.

25. Gülçin çim ekmek istemektedir. Çim ekeceği alan 3 metre uzunluğunda ve 4 metre genişliğindedir. Çim ekeceği tüm alanı kaplamak için kaç parça çime ihtiyacı vardır? Resmi kullanarak cevabı bulunuz.



A. 7 **B.** 10 **C.** 12 **D.** 14

26. Aşağıdaki resim bir tırtılın bir kelebeğe dönüşümünü göstermektedir. Sadece bu resme göre ne olduğunu anlatabilir misin?



A. Tırtıl büyüdüğünde, artık yaprak yemez **B.** Tırtıl büyüdüğünde, çok hızlı uçamayacaktır

C. Tırtıl büyüdüğünde, altı bacağı olur **D.** Tırtıl büyüdüğünde, kanatlara sahip olur.

27. Bülent ve Fatih güneşin batışını takip etmektedir. Aşağıdaki tablo son 4 günde güneşin batış zamanını göstermektedir.

GÜN	SAAT
1	6:40
2	6:38
3	6:36
4	6:34
5	?

5. günde güneşin saat kaçta batacağına yönelik en iyi tahminin nedir?

A. 6:30 B. 6:24 C. 6:32 D. 6:31

28. Fatih arka bahçesine 5 biber bitkisi dikti. 6 hafta sonra biber bitkileri aşağıdaki gibi görünmektedir.



Fatih'in biber bitkileri hakkında ne söyleyebilirsin?

A. Tüm bitkileri aynı büyüklüktedir. **B.** Tüm biber bitkileri biber verdi

C. Biber bitkileri üzerinde böcekler vardı **D.** Biber bitkileri yeterince sulanmamaktadır.

29. Bülent geçen hafta küçük yaratıklar aradı. Aşağıdaki tablo nereye baktığını ve ne tür canlılar bulduğunu göstermektedir.

	BAKTIGI YER	ORUMCEK	TESBIH BOCEGI	KURTCUK
1.	Eski bir kütük altı	8	3	2
2.	Yaprak yığını	4	6	3
3.	Kaya altı	2	3	7
4.	Otlar arası	7	9	5

Kurtçukların bulunacağı **en iyi** yer neresidir?

A. kaya altı **B.** yaprak yığını **C.** eski bir kütük altı **D.** otlar arası

30. Oğulcan ve babası bir evcil hayvan dükkânına gitti. Gördükleri hayvanları aşağıdaki gibi sınıflandırmışlardır.





Hangi hayvan 1. kutuya aittir?

A. Balık **B.** Kertenkele **C.** Tavşan **D.** Fare

31. Gülçin bahçesindeki göletin haritasını çizdi. Göletteki nesneler nilüfer yapraklarıdır. Kaç tane nilüfer yaprağı tüm göleti kaplayabilir?



A. 10 **B.** 18 **C.** 24 **D.** 36

Ek 7: Atölye Planları

Birinci Atölye Planı

Sınıf Düzeyi: 3. Sınıf

Konu: Temel Beceriler (Gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, ölçme, tahmin, iletişim kurma)

Öğrenme Alanı: Bilimsel Süreç Becerileri

Süre: 40+40+40

Mekân: 3/B Sınıfı

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı Drama / Doğaçlama, Rol Oynama

Araç-Gereç:

- Farklı renk, şekil ve büyüklükte taşlar
- Orta boy bir kutu
- Ümit Yaşar Özkan ve Elif Konar Özkan'ın Yalnız Taşın Masalı isimli kitabı
- Farklı renklerde parmak boyalar, sulu boyalar, öğrenci sayısı kadar fırça, su kabı.

Kazanımlar:

- Duyu organlarını kullanarak nesneleri/ortamı gözlemler
- Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.
- Nesneleri renk, biçim gibi gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırır.
- Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak tahminde bulunur.
- Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak çıkarım yapar.
- Görüş ve gözlemlerini sözel olarak ifade eder.
- Küçük/büyük gruplarla, öğretmeniyle iletişim kurar.

Süreç

A. Hazırlık-Isınma

Tanışma Etkinlikleri

Bu atölye ilk atölye çalışması olması nedeniyle bilimsel süreç becerilerine ilişkin atölye uygulamasına başlanmadan hemen önce aşağıda yer alan ilk beş etkinlikte verilen isim oyunları oynanarak tanışma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırmacı ve öğrenciler hem tanışmış hem de araştırmacı ve öğrencilerin kendi

aralarında kaynaşmaları sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin çalışmaya ilişkin çekingenlikleri azalmış, çalışmaya ilişkin fikir sahibi olmuşlardır.

1. Etkinlik: Öğretmen, sağındaki öğrenciye bakarak kendi ismini söyler ve her öğrenci kendi sağındaki öğrenciye doğru bakarak ismini söylemesi gerektiğini belirtir. Çember tamamlanınca aynı etkinlik sola doğru tekrarlanır. Çemberde sıra tekrar öğretmene gelince öğretmen, bu defa sağa doğru kendi ismini değil sağındaki öğrencinin ismini söyler. Her öğrenci kendi sağındaki arkadaşının ismini söyler ve çember tamamlanınca aynı etkinlik sola doğru tekrarlanır.

2. Etkinlik: Ayakta çember olunur. Öğretmen sağ elini kaldırır ve çemberde karşısında yer alan bir öğrenciyi belirler. Karşısındaki öğrencinin sürekli ismini söyleyerek ona doğru ilerler ve yanına gelince "çak" yapar. Çemberde onun yanında durur. Eline "çak" yapılan öğrenci aynı etkinliği bir başka öğrenci için tekrar eder. Çemberdeki herkesin ismi söylenince etkinlik sonlandırılır.

3. Etkinlik: "Ebe benim" oyunu oynanır. Öğretmen yüksek sesle "Ben Meryem, ebe benim." der ve bir öğrenciyi ebeler. Ebelediği öğrenci de aynı şekilde yüksek sesle ismini söyleyerek "Ben…… ebe benim." dedikten sonra diğer öğrencileri ebelemeye çalışır. Ebelenen her öğrenci ismini yüksek sesle söyleyip, "ebe benim" demelidir. Ebelenmek için ebe olan kişinin bir öğrenciye dokunması yeterlidir. Oyun bir süre oynandıktan sonra sonlandırılır, diğer oyuna geçilir.

4. Etkinlik: "Kartal dur" oyunu oynanır. Bir gönüllü ebe olur. Ebe, diğer öğrencilere dokunarak onları ebelemeye çalışır. Bu sırada diğer öğrenciler ebelenmemek için, dokunulmadan önce "Kartal Dur" diyerek kollarını iki yana açar ve hareketsiz bekler. Hareket edebilen diğer öğrenciler, hareketsiz bekleyen öğrencilerin kollarının altından geçer. Geçerken her iki katılımcı da birbirlerinin ismini söylemelidir. Böylece hareketsiz bekleyen öğrenciler hareket edebilmeye başlar. Oyun bir süre oynandıktan sonra sonlandırılır.

5. Etkinlik: Öğretmen öğrencilere "İnci Hanım Oyunu" adlı oyunu oynayacaklarını belirtir. Öğrencilerin çemberin etrafında dolanmasına olanak verecek şekilde sıkı bir çember olunur. Daha sonra bir gönüllü ebe seçilir. Ebe çemberde bulunan öğrencilerin birinin omzuna dokunarak oyunu başlatır. İki katılımcı birbirlerine zıt yöndeki istikametlerden hareket ederek karşı karşıya gelirler. Karşı karşıya gelen öğrenciler tokalaşarak, "Merhaba .....bey/hanım, nasılsınız .....bey/hanım', iyi günler

.....bey/hanım" diyerek birbirlerine zıt olan istikametlerde hızlıca ilerleyerek çemberdeki boşluğu doldurmaya çalışırlar. Açıkta kalan kişi yeni ebe olur. Oyun tüm öğrenciler çemberdeki yerinden hareket edene kadar sürdürülür. Bir süre sonra etkinlik sonlandırılır.

6. Etkinlik: Öğretmen elinde bir kutu ile sınıfa girer. Elindeki kutuyu sınıfın ortasına bırakır. Öğrenciler kutunun içinde ne olduğunu tahmin etmeye çalışırlar. Öğretmen kutuyu sallar, ses çıkarır, ağırlığını belli edecek şekilde taşır. Öğrencilerin tahminleri alınır. Daha sonra kutu açılır. Kutuda çok sayıda farklı renk, şekil ve büyüklükte taşlar vardır. Öğretmen "Bugün size bir hikâye anlatacağım. Bu hikâye, kutuda gördüğümüz taşlarla ilgili. Kutudaki bu taşların canı çok sıkılıyormuş. Çünkü kendilerini çok yalnız hissediyorlarmış. Onlarla oyun oynayarak can sıkıntılarını gidermeye ne dersiniz?" der. Öğretmen, öğrencilere kutudan beğendikleri bir taşı alarak çembere gelmelerini söyler. Öğretmen öğrencilerin çemberde yanındaki arkadaşı ile eşleşmelerini sağlar. Öğrenciler A ve B olarak isimlendirilir. Önce A'lar seçtikleri taşı avucuna alır ve ellerini arkaya götürür. Sağ eli ile sol eli arasında değiş tokuş yaparak avuçlarını kapatır ve ellerini öne uzatır. Karşısındaki arkadaşı taşın hangi elinde olduğunu tahmin eder. Doğru tahmin ederse 1 puan alır. Yanlış tahmin ederse diğer arkadaşı 1 puan alır. A ve B'ler sırayla tahmin oyununu oynar. Toplamda 5 puan alan oyunu kazanmış olur. Oyunu kazananlar alkışlanır.

7. Etkinlik: Öğretmen sınıfı iki büyük gruba ayırır. Az sonra bir yarışma yapacaklarını belirtir. Her gruba eşit sayıda olacak şekilde taşlar verilir. Öğretmen, gruplara aşağıdaki yönergeleri verir. Bu yönergeleri doğru bir şekilde en önce tamamlayan grup 1 puan alır. En çok puan alan grup yarışmayı kazanmış olur. Yönergeler aşağıdaki gibidir:

- Taşları küçükten büyüğe / büyükten küçüğe doğru sıralayalım.
- Taşları yuvarlak ve köşeli olma gibi biçimlerine göre gruplayalım.
- Taşları renklerine göre açık ve koyu renkli olanlar şeklinde gruplayalım.
- Taşları yüzeyi pütürlü olanlar ve yüzeyi düzgün olanlar olarak sınıflayalım.
- Tek renkli olanlar ve desenli olanlar olarak sınıflayalım.

B. Canlandırma

8. Etkinlik: Öğrenciler 2 gruba ayrılır. Her grup kendi içinde çember olur. Öğretmen Yalnız Taşın Masalı isimli kitabı eline alır ve kitabın görsellerini akıllı tahta yardımıyla yansıtarak kitabı okumaya başlar. Sayfa 8'deki taşların birleşerek oluşturdukları ev resmi ekrana yansıtıldığı sırada öğretmen sayfa 9'u okur. Burada okuma yarıda kesilerek öğrencilere "Biz de elimizdeki taşlarla bir ev resmi yapalım mı?" der ve her grup taşlarla resmini yapar. Her grup çalışmasını tamamlayınca öğretmen okumaya devam eder. Sayfa 11'deki "Böylece evin yanına…" bölümüne kadar okur. Burada durarak "Evin yanına ne kondurmuş olabilirler? Bu resimde başka ne olabilir?" diye sorar. Gelen yanıtlara göre taşlarla resmi tamamlama çalışması yapılır. Taşlarla resim tamamlandıktan sonra öğretmen taşlarla yaratılan resme uygun olarak bir öykü oluşturacaklarını ve daha sonra bu öyküyü canlandıracaklarını belirtir. Ancak oluşturulan resimler bozulmaz. Her grubun canlandırması izlenir. Canlandırmaların ardından öğretmen kitabın geri kalanını görsellerini göstererek okur.

Ara Değerlendirme: Öğrenciler sıralarına geçer. Öğretmen kitabın görsellerini akıllı tahta yardımıyla öğrencilere gösterir. Kitabın görselleri incelenir. Kendi oluşturdukları görseller ile kitaptakiler karşılaştırılır. Benzerlik ve farklılıklar üzerine konuşulur. Öğrencilerin kendi oluşturdukları öykü ile kitapta yazılanları karşılaştırmaları sağlanır. Son olarak öğretmen öğrencilere kitap ile ilgili fikirlerini sorar.

C. Değerlendirme

9. Etkinlik: Kitabın tamamı okunduktan sonra öğrenciler masalara geçerler. Her öğrenci taşlar arasından istediği bir taşı seçer. Parmak boya yardımı ile taşlarını boyamaları sağlanır. Boyama işlemi bittikten sonra boyanan taşlar kurumaları için birkaç dakika bekletilir. Öğretmen sınıfa "Boyadığımız taşları şimdi yeniden istediğimiz bir özelliğine göre sınıflandırarak sergileyeceğiz." der. Öğrenciler kendi aralarında tartışarak taşları gruplandırır ve sergilerler.

10. Etkinlik: Çember olunur. Öğretmen öğrencilere "Bugünkü atölyemizde neler öğrendiniz? En çok hangi oyunu beğendiniz? Neler hissettiniz? Neler söylemek istersiniz?" diye sorar. Bu sırada öğrenci görüşleri kayıt altına alınır. Öğretmen öğrencilere teşekkür ederek boyadıkları taşları hediye eder ve etkinlik sonlandırılır.

İkinci Atölye Planı

Sınıf Düzeyi: 3. Sınıf

Konu: Temel Beceriler (Gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, ölçme, tahmin, iletişim kurma)

Öğrenme Alanı: Bilimsel Süreç Becerileri

Süre: 40+40+40

Mekân: 3/B Sınıfı

Yöntem/Teknikler: Gösterip Yaptırma, Yaratıcı Drama / Doğaçlama, Rol Oynama

Araç-Gereç:

- Mavisel Yener'in Oyun Sevenler Şapka Taksın isimli kitabı
- Çok sayıda farklı renk, şekil ve büyüklükte şapkalar.
- Dersten önce hazırlanan kırmızı renkli şapka
- Renkli fon kartonları, yapıştırıcı ve süsler
- "Şapka" isimli Arapça söylenen çocuk şarkısı

Kazanımlar:

- Duyu organlarını kullanarak nesneleri/ortamı gözlemler.
- Nesneleri renk, biçim gibi gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırır.
- Nesneleri kullanım amaçlarına göre sınıflandırır.
- Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak tahminde bulunur.
- Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak çıkarım yapar.
- Görüş ve gözlemlerini sözel olarak ifade eder.
- Küçük/büyük gruplarla, öğretmeniyle iletişim kurar.

Süreç:

Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Öğrenciler ayakta çember olur. Öğretmen "Lideri takip et." oyunu oynayacaklarını belirtir. Öğretmen bir şapka takar ve şapkayı taktığı sürece ne yaparsa öğrencilerin onun yaptığını yapacağını söyler. Bir süre sonra başındaki şapkayı öğrencilerden birinin başına geçirir. Bu defa lider o öğrenci olur. Bu şekilde tüm öğrenciler lider olana kadar oyun devam eder.

Ara Değerlendirme: Öğrenciler ayakta çember olur. Öğretmen elindeki şapkayı göstererek "Çocuklar elimde bir şapka var. Bu şapkanın kullanım amacı nedir?

Şapkaların kullanım amaçları başka neler olabilir?" gibi sorularla grup etkileşimi sağlandıktan sonra sıradaki oyuna geçilir.

2. Etkinlik: Öğrenciler ayakta çember olur. Öğretmen şapkasını gerçek hayattaki kullanımının dışında nasıl kullanabileceklerini sorar. Önce öğretmen kendi şapkasını eline alır ve gerçek işlevinin dışında kullanır. Örneğin toz bezi gibi kullanabilir. Daha sonra sırayla öğrenciler şapkayı gerçek hayattaki kullanımının dışında bir nesne gibi kullanırlar.

3. Etkinlik: Öğrenciler ayakta çember olur. Öğretmen bir şapka alır ve az sonra bir şarkı açacağını, şarkı boyunca şapkayı elden ele gezdireceklerini belirtir. Zaman zaman şarkıyı durduracağını ve şarkı durduğunda şapka kimin elinde kalırsa o öğrencinin oyundan çıkacağını belirtir. Oyun birkaç tur çıkma olmadan oynanır. Tek kişi kalana kadar oyun devam eder. Oyunu kazanan öğrenci alkışlanır.

4. Etkinlik: Öğretmen getirdiği şapkaları sınıfın ortasına bırakır. Öğretmen, "Çocuklar burası bir şapka dükkânı. Şimdi bu şapkaları satışa çıkarmak üzere sergileyeceğiz. Ancak çok dağınıklar ve karmakarışıklar. Bu şapkaları belli özelliklerine göre gruplandırmamız ve sergilememiz gerekiyor." der. Öğrencilerin kendi aralarında tartışmalarına fırsat verilir ve şapkaların gruplanması bittikten sonra şapkaların hangi özelliklerine göre (renk, şekil, kullanım mevsimi, kullanım amacı vb.) gruplandığı konuşulur. Daha sonra öğretmen "Çocuklar bugünkü kitabımızda da bir şapkacı dükkânı var. Ne dersiniz, birlikte okuyalım mı?" der ve kitabı okumaya başlar.

B. Canlandırma

5. Etkinlik: Öğretmen Oyun Sevenler Şapka Taksın isimli kitabı akıllı tahtadan yansıtarak okumaya başlar. Etkileşimli bir şekilde, soru cevap şeklinde okuma yapılır. Bu sırada kitabın görselleri akıllı tahtadan yansıtılır. Kırmızı'nın "Keşke şapkacı onu hiç yapmasaymış" dediği yere kadar okur. Daha sonra öğrencilere "Sizler bu şapka dükkânına giren müşterilersiniz. Kırmızı, kimse onu almadığı için çok üzgün. Hiçbir işe yaramadığını düşünüyor. Siz Kırmızı'ya bununla ilgili neler söylemek istersiniz?" der. Öğretmen ortaya bir sandalye getirir ve önceden hazırladığı kırmızı şapkayı sandalyenin üzerine koyar. Öğrenciler müşteri rolüne girerek Kırmızı'yla konuşurlar. Canlandırmaların ardından sıradaki etkinliğe geçilir.

6. Etkinlik: Öğretmen kitabı okumaya devam eder. Diğer şapkaların dükkâna giren çocuğa, "Sakın alma onu, işe yaramaz ömür boyu." dediği yere kadar okur. Öğretmen çocuklara "Sizce çocuk onu almış mıdır? Eğer aldıysa hangi amaçla almış olabilir?" diye sorar. Öğrencilerden gelen tahminler dinlenir. Öğrenciler 3 gruba ayrılır ve verilen cevaplardan bir veya birkaçı canlandırılır. Canlandırmaların ardından öğretmen kitabın devamını okur. Öğrencilerle birlikte kitabın sonu üzerine konuşulur, tartışılır.

C. Değerlendirme

7. Etkinlik: Öğretmen, "Çocuklar biz de şimdi kendi şapkalarımızı yapacağız. Acaba bizim şapkalarımızın işlevi ne olacak?" der. Daha sonra öğretmen getirdiği renkli fon kartonlarını ve diğer şapka yapım malzemelerini ortaya bırakır. Öğrenciler istedikleri renkte bir karton seçerler. Gösterip yaptırma tekniği ile öğrencilerle birlikte şapka yapılır. Şapka yapımı tamamlandıktan sonra her öğrenci yaptığı şapkayı istediği gibi süsler. Şapka yapımının ardından her öğrenci şapkasını nerede ve ne amaçla kullanmak istediğini söyler. Etkinlik sonlandırılır.

8. Etkinlik: Çember olunur. Öğretmen öğrencilere "Bugünkü atölyemizde neler öğrendiniz? Neler hissettiniz? Bugünkü çalışmamızla ilgili neler söylemek istersiniz?" diye sorar. Bu sırada öğrenci görüşleri kayıt altına alınır. Öğretmen öğrencilere teşekkür eder, öğrencilerin yapmış olduğu şapkalar öğrencilere hediye edilir ve etkinlik sonlandırılır.

Üçüncü Atölye Planı

Sınıf Düzeyi: 3. Sınıf

Konu: Temel Beceriler (Gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, ölçme, tahmin, iletişim kurma)

Öğrenme Alanı: Bilimsel Süreç Becerileri

Süre: 40+40+40

Mekân: 3/B Sınıfı

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı Drama / Doğaçlama, Rol Oynama, Gösterip Yaptırma, Grup Heykelleri (Tablo oluşturma)

Araç-Gereç:

Elif Seyrekbasan Toz'un yazdığı Kayıp Çoraplar Ülkesi isimli kitabı

Çok sayıda, değişik renk, şekil ve boyutlarda çoraplar

Kukla yapımı için keçe, yapıştırıcı, oynar göz

Çorap ülkesi kurmak için kâğıt mendil rulosu, plastik şişe, karton kutu vb. atık malzemeler, çeşitli renk ve sayıda çorap ile kâğıt bant.

Kazanımlar:

- Duyu organlarını kullanarak nesneleri/ortamı gözlemler
- Nesneleri renk, biçim gibi gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırır.
- Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak tahminde bulunur.
- Standart olmayan ölçüm araçlarıyla ölçüm yapar.
- Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak çıkarım yapar.
- Görüş ve gözlemlerini sözel olarak anlatır.

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Öğretmen çok sayıda çorabın olduğu bir torba ile sınıfa girer. Bir çorap çıkarır ve "Bir çorapla ne yapabiliriz?" diye sorar. Öğrencilerden gelen yanıtlar tahtaya yazılır. Daha sonra öğretmen çoraplarla bir oyun oynayacaklarını söyler. Öğrenciler iki gruba ayrılır. Her grup tek sıra halinde dizilir. Öğretmen torbanın

içindeki çorapları karışık bir küme halinde ortaya döker. Öğretmen 1 dakikalık süre tutar. Öğrencilerden bu süre zarfında önlerindeki çorap yığınında çorapların eşlerini bulmaları istenir. Grupların başındaki öğrenciler oyuna başlar. Süre sonunda sıranın önündeki öğrenciler arkaya geçer ve sıradaki öğrenciler için süre yeniden başlatılır. Tüm öğrenciler çorap eşleştirene ve ortada yer alan tüm çorapların eşleri bulunana kadar etkinlik devam eder. Tüm çoraplar eşleştirildiğinde her grubun eşleştirdiği çoraplar sayılır. En çok çorap eşleştiren grup alkışlanır.

2. Etkinlik: Öğrenciler iki gruba ayrılır. Çoraplarla sınıfın iki duvarının ölçüsünü alacakları belirtilir. Öğretmen öğrencilerden önce bir tahminde bulunmalarını ve tahminlerini bir kâğıda yazmalarını ister. Sağdan sola ve yukarıdan aşağıya doğru ölçümler yapılır. Daha sonra tahminler ve ölçüm sonuçları karşılaştırılır(Burada öğretmen farklı büyüklükte çorapların kullanılmasından kaynaklanacak olan ölçüm farklılıklarına dikkat çeker. Bu farklılığın nedenleri üzerine konuşulur.).

3. Etkinlik: Bütün çoraplar ortaya dökülür. Öğretmen "Bu çorapları gruplandırmak istersek neye göre gruplandırabiliriz?" sorusunu sorar. Öğrencilerin belirttikleri özelliklere göre (desenli, desensiz, çizgili, puantiyeli, çiçek desenli, açık renkli, koyu renkli, tek renkli, çok renkli vb.) gruplandırmalar yapılır. Bu aşamada öğretmen öğrencileri 3 gruba ayırır ve her gruba kümelenmiş çoraplardan bir veya ikisi verilir. Bu çorap kümeleri kendi içinde yeniden sınıflandırılır ve tıpkı bir sergideki gibi sergilenir. Gruplar birer sözcü belirlerler. Sergiler gezilir ve grup sözcüleri gruplandırmaların neye göre yapıldığı anlatır.

B. Canlandırma

4. Etkinlik: Öğretmen eline kitabı alır ve kitabın kapağı incelenir. Başlık okunur. İçeriğe dair öğrencilerin görüşleri alınır. Öğretmen kitabı okumaya başlar. "Tek kalan çorapların yaşadığı bir ülke olabilir miydi acaba?" cümlesine kadar okur. Burada okumayı yarıda bırakır. Öğrenciler iki gruba ayrılır. Her grubun atık malzemeler ve çoraplarla bir ülke kuracağı belirtilir. Burası Kayıp Çoraplar ülkesidir. Her grup ülkesine bir isim bulur. Ardından gruplar bir reklam filmi hazırlayarak kurdukları ülkeleri tanıtırlar. Hazırlık için yeterli süre verilir ve canlandırmalar izlenir. Öğretmen "Çok güzel ülkelerimiz oldu, isimleri de çok güzel oldu. Acaba Arda'nın ülkesinin adı neymiş, okuyup öğrenelim mi?" diyerek kitabı okumaya devam eder.

5. Etkinlik: Öğretmen kitabı Arda'nın kukla yapmak için bir çorap seçtiği bölüme kadar okur. Burada okumayı bırakarak "Ne dersiniz, biz de kukla yaparak Arda'nın heyecanına ortak olalım mı?" der. Her öğrenci kendi kuklası için çoraplardan birini seçer. Gerekli malzemeler getirilir. Öğretmen yardımıyla kuklalar yapılır. Öğretmen "Evet, şimdi sıra kuklamıza bir isim bulmaya geldi." der ve her öğrenci yaptığı kuklasına bir isim bulur. Öğrenciler sırayla kuklalarının isimlerini söylerler. Hemen ardından öğrenciler 2'li olarak bir araya gelirler ve kuklalarını konuştururlar. Tüm öğrencilerin canlandırmalarının ardından etkinlik sonlandırılır.

C. Değerlendirme

6.Etkinlik: Öğretmen kitabın geri kalanını okur. Ancak kitabın son sayfasının görseli gösterilmez. Öğretmen, "Bu kitabın son bölümünün görseli sizce nasıl olurdu?" der ve bu görseli bedenleri ve kuklalarını kullanarak oluşturacaklarını belirtir. Önce bir öğrenci ortaya gelir ve kitabın sonuna uygun bir form alarak donar. Daha sonra diğer öğrenciler sırayla eklenerek kitabın son sayfasının resmini bedenleri ile oluştururlar.

7. Etkinlik: Çember olunur. Öğretmen öğrencilere "Bugünkü atölyemizde neler öğrendiniz? Neler hissettiniz? Bugünkü çalışmamızla ilgili neler söylemek istersiniz?" diye sorar. Bu sırada öğrenci görüşleri kayıt altına alınır. Öğretmen öğrencilere teşekkür eder, öğrencilerin yapmış olduğu kuklalar öğrencilere hediye edilir ve etkinlik sonlandırılır.

Dördüncü Atölye Planı

Sınıf Düzeyi: 3. Sınıf

Konu: Temel Beceriler (Gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, ölçme, tahmin, iletişim kurma)

Öğrenme Alanı: Bilimsel Süreç Becerileri

Süre: 40+40+40

Mekân: 3/B Sınıfı

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı Drama / Doğaçlama, Rol Oynama

Araç-Gereç:

Göknil Özkök'ün Küçük Kırmızı Düğme isimli kitabı

Çok sayıda, değişik renk, şekil ve büyüklüklerde düğme

Düğme torbası

2 adet plastik veya karton yumurta viyolü

Küçük boy defter, kalem, silgi, 10x7 ölçüsünde kesilmiş 4 adet karton parçası

Kazanımlar:

- Duyu organlarını kullanarak nesneleri/ortamı gözlemler
- Nesneleri renk, biçim gibi gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırır.
- Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak tahminde bulunur.
- Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak çıkarım yapar.
- Gözlemlerini tablo olarak ifade eder.
- Standart olmayan ölçüm araçlarıyla ölçüm yapar.
- Görüş ve gözlemlerini sözel olarak ifade eder.
- Küçük/büyük gruplarla, öğretmeniyle iletişim kurar.

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Öğretmen tahtaya " İğne İplik Düğme İlik" tekerlemesini yazar. Önce öğrencilerle birlikte tekerleme birkaç kez tekrar edilerek çalışılır. Daha sonra

öğrenciler çember olur. Öğretmen eline kırmızı bir düğme alır ve "Şimdi bu tekerlemeyi hep beraber söyleyeceğiz. Tekerleme söylenirken kırmızı düğme elden ele dolaşacak ve tekerleme bittiğinde düğme kimin elinde kalırsa o kişi oyundan çıkacak." der. Oyun son iki öğrenci kalana kadar devam eder. Son iki öğrenci kalınca aralarında düello yapılır. Öğrenciler birbirlerine sırtlarını dönerler ve ileri doğru 3 adım atıp dururlar. Tekerleme son kez yeniden söylenir. Tekerleme bitince öğrenciler hızlıca önlerine dönerler ve karşılarındaki arkadaşlarının adını söylerler. İlk ismi söyleyen oyunu kazanır. Kazanan öğrenci alkışlanır.

TEKERLEME
İğne iplik
Düğme ilik
Elbisenin yakası
Getir bana makası
Ölçtüm biçtim
Ayran içtim
Ben seni ebe seçtim

2. Etkinlik: Öğrenciler çember olur. Öğretmen içi düğme ile dolu torbayı ortaya bırakır. Öğrenciler sırayla ortaya gelerek gözleri kapalı bir şekilde torbadan bir düğme seçerler. Ancak gözlerini açıp düğmeye bakmadan önce düğmeye dokunarak düğmenin rengini, şeklini, boyutunu, delik sayısını tahmin etmeye çalışırlar. Daha sonra gözlerini açarlar ve tahminlerinin doğru olup olmadığı kontrol edilir.

3. Etkinlik: Öğretmen sınıfı iki büyük gruba ayırır. Her gruba birer yumurta viyolüne bol miktarda düğme verilir. Öğrencilerden düğmeleri önce renklerine göre gruplandırmaları istenir. Öğretmen öğrencilere birer tablo (Ek 1) dağıtarak yaptıkları gruplandırmayı tabloya işlemelerini sağlar. Daha sonra aynı etkinlik düğmelerin büyüklüklerine ve şekillerine göre sınıflandırılması ile devam eder. Sınıflandırmalar yapıldıktan sonra tabloya işlenir. Son olarak öğretmen, "Düğmeleri başka hangi özelliğine göre sınıflandırabiliriz?" diye sorar. Öğrencilerin belirttiği bir özelliğe göre sınıflandırma yapılır.

4. Etkinlik: Öğrenciler sıraya otururlar. Öğretmen, öğrencilerden sıranın üzerine bir defter, bir kalem ve bir silgi koymalarını söyler. Daha sonra sırayla bu nesnelerin boylarının kaç düğme uzunluğunda olduğunu ölçerek bulacaklarını söyler.

Öğretmen ölçüm yapmadan önce bir tahminde bulunmalarını, tahminlerini tabloya işledikten sonra (Ek 2) ölçüm yapmalarını söyler. Ölçüm yapıldıktan sonra tahminler ile gerçek sonuçlar karşılaştırılır. Tüm öğrenciler ölçümlerini bitirince öğretmen her gruba aynı büyüklükte birer küçük karton parçası verir. Bu defa öğrenciler karton parçasının alanının kaç düğmeden oluştuğunu önce tahmin eder ve sonra gerçek sonuçla karşılaştırırlar.

B. Canlandırma

5. Etkinlik: Öğretmen Küçük Kırmızı Düğme isimli kitabı alır. Kitabın kapağı öğrencilere gösterilir ve başlık okunur. Öğrencilere "Bugün size bir düğmenin hikâyesini anlatacağım. Sizce bu kitapta ne anlatılıyor olabilir?" sorusu yöneltilir. Öğrenciler, oynanılan oyunlardan, başlıktan ve kitabın kapağından yola çıkarak kitabın konusunu tahmin etmeye çalışırlar. Öğretmen kitabı akıllı tahta yardımıyla yansıtarak okumaya başlar. Kitabı sayfa 25'te yer alan "Kışın bitmesine yakın kötü rüyalar görmeye başladı." cümlesine kadar okur. Burada okumayı bırakır ve öğrencileri 3 gruba ayırır. Her gruba küçük kırmızı düğmenin rüyasını canlandıracakları belirtilir. Hazırlanmaları için öğrencilere yeterli süre verilir. Sırayla grupların canlandırmaları izlenir.

6. Etkinlik: Canlandırmaların ardından öğretmen kitabın devamını sayfa 29'da küçük kırmızı düğmenin "Sonum geldi." dediği yere kadar okur. Öğretmen öğrencilere "Bundan sonra neler olmuş olabilir?" diye sorar ve sınıf 3 gruba ayrılır. Hazırlanmaları için öğrencilere yeterli süre verilir. Ardından canlandırmalar izlenir. Canlandırmaların ardından öğretmen sayfa 30'da "Küçük kırmızı düğme, karşısında örgülü saçlı dostunun anneannesini görünce sevinçle gülümsedi." cümlesine kadar okur. Daha sonra "Sizce düğmeye ne olmuştur?" diye sorar. Gelen yanıtların ardından öğretmen kitabın son sayfasındaki görseli gösterir. Görsel incelenerek öğrencilerin fikirleri alınır ve kitabın devamı okunarak tahminler ile kitabın sonunun karşılaştırılması sağlanır.

C. Değerlendirme

7. Etkinlik: Öğrenciler 2'li olurlar. Öğretmen öğrencilere "Küçük Kırmızı Düğme'yi siz bulmuş olsaydınız onu nasıl değerlendirirdiniz?" diye sorar. Grupların kendi aralarında tartışarak buldukları yanıtı yazmaları istenir. Her grup kendi arasında tartışarak yanıtını yazar.

8. Etkinlik: Çember olunur. Öğretmen öğrencilere "Bugünkü atölyemizde neler öğrendiniz? Neler hissettiniz? Bugünkü çalışmamızla ilgili neler söylemek istersiniz?" diye sorar. Bu sırada öğrenci görüşleri kayıt altına alınır. Öğretmen öğrencilere teşekkür eder ve etkinlik sonlandırılır.

Atölye Eki 1: Tablo 1: Renklerine Göre Düğmeler

Renkler	**Sayı**

Tablo 2: Şekillerine Göre Düğmeler

Şekiller	**Sayı**

Tablo 3: Büyüklüklerine Göre Düğmeler

Büyüklük	**Sayı**

Atölye Eki 2: Tablo 4: Nesneleri Ölçelim

Nesneler	**Tahmin**	**Sonuç**
Defter		
Silgi		
Kalem		
Karton		

Beşinci Atölye Planı

Sınıf Düzeyi: 3. Sınıf

Konu: Temel Beceriler (Gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, ölçme, tahmin, iletişim kurma)

Öğrenme Alanı: Bilimsel Süreç Becerileri

Süre: 40+40+40

Mekân: 3/B Sınıfı

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı Drama / Doğaçlama, Rol Oynama

Araç-Gereç:

- Behiç Ak'ın Benim Bir Karışım isimli kitabı
- Benim Bir Karışım isimli kitabın sayfa 47, 48, 51, 54, 57, 58 ve 61'in renkli fotokopileri(Ek 2)
- Farklı renklerde parmak boyalar, elleri boyamak için fırça
- Büyük boy kraft kâğıdı
- Gözleri bağlamak için öğrenci sayısı kadar mendil veya göz bağı

Kazanımlar:

- Nesneleri renk, biçim gibi gözlenebilir özelliklerine göre sınıflandırır.
- Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak tahminde bulunur.
- Bir nesne veya olay hakkında gözlemlerine dayalı olarak çıkarım yapar.
- Gözlemlerini tablo olarak ifade eder.
- Standart olmayan ölçüm araçlarıyla ölçüm yapar.
- Görüş ve gözlemlerini sözel olarak anlatır.
- Küçük/büyük gruplarla, öğretmeniyle iletişim kurar.

Süreç:

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Ben eşimi ellerinden tanırım: Öğrenciler ikili olurlar. A ve B olarak ayrılırlar. Eşler birbirlerinin ellerini bileğe kadar iyice dokunarak incelerler. Önce A'lar tek sıra halinde yan yana dizilir. Ve gözleri bir mendil yardımıyla kapatılır. B'ler ise karışık olarak A'ların yanına gider. A'lar gözleri kapalı iken karşısına gelen

öğrencilerin ellerine dokunarak eşini bulmaya çalışır. Eşini bulanlar gözlerini açabilir. Etkinlik boyunca kesinlikle konuşulmamalıdır. Daha sonra eşler görev değişimi yapar. Bu defa B'ler gözlerini kapatır ve etkinlik tekrarlanır. Böylece tüm öğrenciler etkinliği deneyimlemiş olur.

Not: Bu etkinlikte, bazı öğrenciler gözünü kapatmak istemeyebilir veya çekinebilir. Etkinliğe başlamadan önce kısa süreli bir alıştırma yapılabilir.

2. Etkinlik: Öğretmen elini kaldırarak öğrencilere bir karışını gösterir. Öğrencilere "Çocuklar, parmaklarımızın bu görünüşüne ne deniyor? Aranızda bilen var mı?" diye sorar. Öğretmen "karış" yanıtını alamazsa kendi belirtir. Daha sonra öğrenciler ikili olurlar. Sınıfta bulunan, masa, sıra, yazı tahtası ile eşi olan arkadaşının boyunu ve arkadaşının kol uzunluğunu karış ile ölçmeleri sağlanır. Öğrencilere Ek-1'de yer alan tablo verilerek tabloyu doldurmaları sağlanır.

Ara Değerlendirme: Çember olunur. Doldurulan tablolar birlikte incelenir. Öğrencilerin ölçümlerindeki bu farklılığın nedenleri üzerine konuşulur.

3.Etkinlik: Öğrenciler ayakta çember olur. Öğretmen "Memo diyor ki" oyununu oynayacaklarını belirtir. Öğretmen "Şimdi sizlere bazı yönergeler vereceğim. Sizler bu yönergelere uygun şekilde hareket edeceksiniz. Her yönerge 'Memo diyor ki' ile başlayacak. Eğer 'Memo diyor ki' demezsem o hareketi yapmayacaksınız." der. Önce örnek birkaç uygulama yapıldıktan sonra oyuna geçilir. Şaşıran öğrenciler çemberden çıkmadan olduğu yerde oturur. Öğretmen karışık olarak "Memo diyor ki eller havada, Memo diyor ki eller burunda, Memo diyor ki eller dizlerde vb." şekilde yönergeler verir. Zaman zaman yönergeleri, başına 'Memo diyor ki' eklemeden söyleyerek öğrencileri şaşırtır. Oyun bir tur oynandıktan sonra öğretmen gönüllü bir öğrenciyi seçerek yönerge vermesini sağlar ve yönerge veren öğrenci değiştirilerek oyun birkaç tur oynanır.

B. Canlandırma

4. Etkinlik: Öğretmen kitabı öğrencilere gösterir ve "Çocuklar kitabımızın kahramanın adı da Memo. Memo da tıpkı sizler gibi bir karışını merak ediyor ve araştırıyor. Şimdi sizlere onun hikâyesini okuyacağım." der. Öğretmen kitabı akıllı tahtadan yansıtarak okumaya başlar. Kitapta Memo'nun karşılaştığı kişilerle konuşmalarının soyut kalmaması için kitabın görsellerinden yararlanılır. Öğretmen

kitabı sayfa 42'deki Memo ve ressam Kadir Bey' in vedalaşma anına kadar okur. Daha sonra okumayı durdurur ve öğrenciler ikili olurlar. İkililerden biri A diğeri B olarak ayrılır. A'lar Memo olacaktır. B'ler ise kitaptaki diğer kişiler olacaktır. Öğretmen, birinci grubun Memo ve Oyuncu Selahattin Abi'nin karşılaşmasını (Sayfa 47), ikinci grubun Memo ve çiçekçinin karşılaşmasını (Sayfa 48), üçüncü grubun Memo ve arkadaşı Ayşe'nin karşılaşmasını (Sayfa 51), dördüncü grubun Memo ve dedesinin karşılaşmasını (Sayfa 54), beşinci grubun Memo ve arkadaşı Recep'in karşılaşmasını (Sayfa 57), altıncı grubun Memo ve Emlakçı Muhsin Amca'nın karşılaşmasını (Sayfa 58), yedinci grubun Memo ve yaşlı amcanın karşılaşmasını canlandıracaklarını belirtir (Sayfa 61).Öğretmen kitaptan ilgili bölümlerin (Sayfa 47, 48, 51, 54, 57, 58, 61) görsellerini renkli fotokopi ile çoğaltarak çocuklara verir(Ek 2). Gruplar ellerindeki görsellerden yola çıkarak bir canlandırma hazırlarlar. Canlandırmalar izlendikten sonra öğretmen kitabın geri kalanını okur. Öğrencilerle Tombiş'in verdiği yanıt üzerine konuşulur.

C. Değerlendirme

5. Etkinlik: Öğretmen yere büyük bir kraft kâğıdı serer. Öğretmen, "Çocuklar ne dersiniz biz de Ressam Kadir Bey gibi bir resim yapalım mı?" diye sorar. Parmak boyalarla eller boyanır ve kâğıda basılır. Her çocuk istediği gibi özgürce ve istediği kadar elini basabilir. Oluşan resim incelenir ve resim üzerine konuşulur. Resim sınıf panosunda sergilenir.

6. Etkinlik: Çember olunur. Öğretmen öğrencilere "Bugünkü atölyemizde neler öğrendiniz? Neler hissettiniz? Bugünkü çalışmamızla ilgili neler söylemek istersiniz?" diye sorar. Bu sırada öğrenci görüşleri kayıt altına alınır. Öğretmen öğrencilere teşekkür eder ve etkinlik sonlandırılır.

Atölye Eki 1. Tablo: 1: Uzunluk Ölçelim

Eşya adı	**Tahmin**	**Sonuç**
Masa		
Sıra		
Yazı tahtası		
Arkadaşımın boyu		
Arkadaşımın kolunun uzunluğu		

Ek 2: Sayfa 47



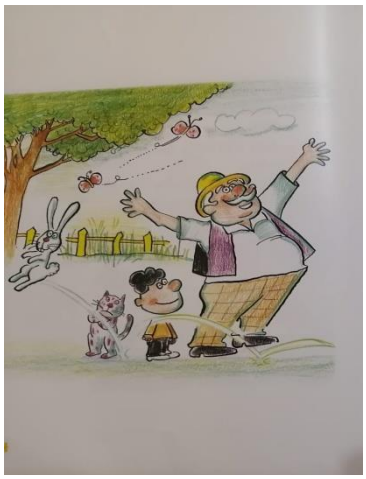
Sayfa 48



Sayfa 51



Sayfa 54



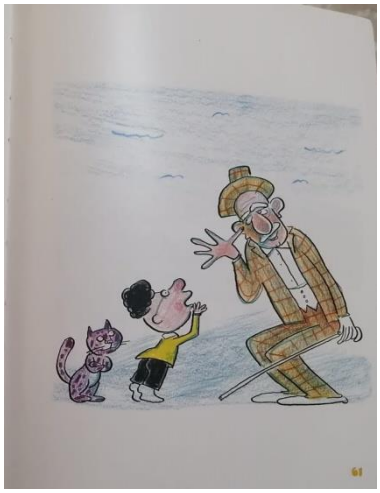
Sayfa 57



Sayfa 58



Sayfa 61



Ek 8: Atölye Fotoğrafları

1. Atölye fotoğrafları



Hazırlık/ Isınma: Öğrenciler nesneleri büyüklüklerine göre sıralarken



Hazırlık/ Isınma: Nesneleri sınıflandırma



Canlandırma aşaması



Değerlendirme Aşaması

İkinci atölye fotoğrafları



Hazırlık/ Isınma Aşaması



Canlandırma Öncesi: Araştırmacı yönerge verirken



Canlandırma aşaması



Değerlendirme Aşaması

3.Atölye Fotoğrafları



Hazırlık/Isınma: Öğrenciler nesneleri sınıflandırırken



Canlandırma öncesi: Atık malzemeler ve çoraplar ile ülke oluşturma



Canlandırma aşaması



Canlandırma aşaması



Değerlendirme aşaması

4. Atölye fotoğrafları



Hazırlık/Isınma aşaması: Öğrenciler düğmeleri belirli özelliklerine göre gruplandırırken



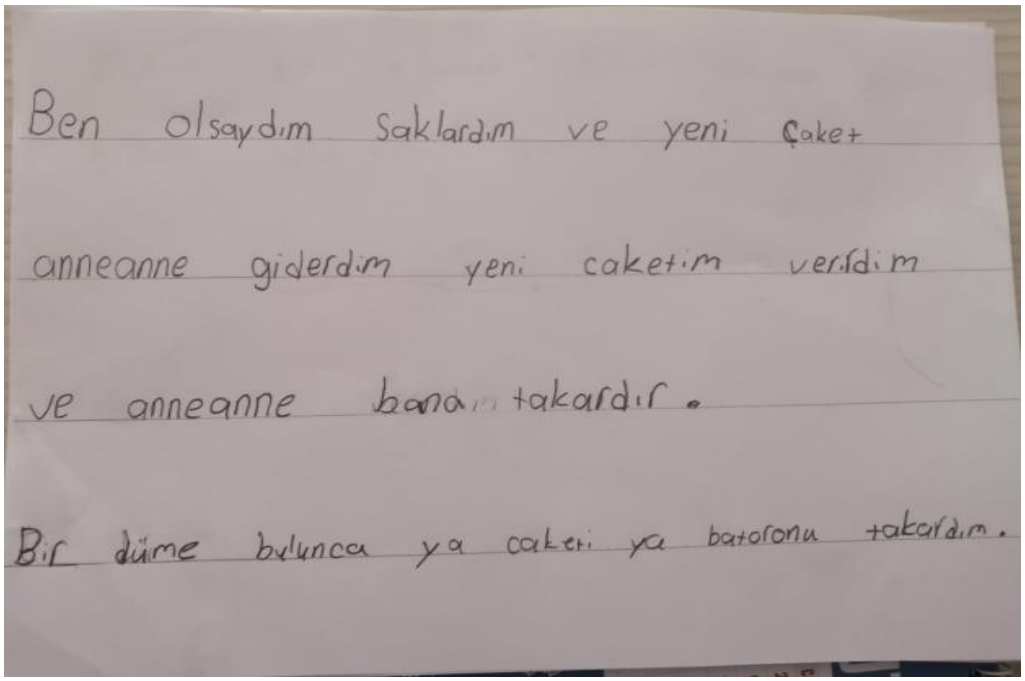
Hazırlık/Isınma aşaması: Öğrenciler düğmelerle ölçüm yaparak verileri tabloya işlerken



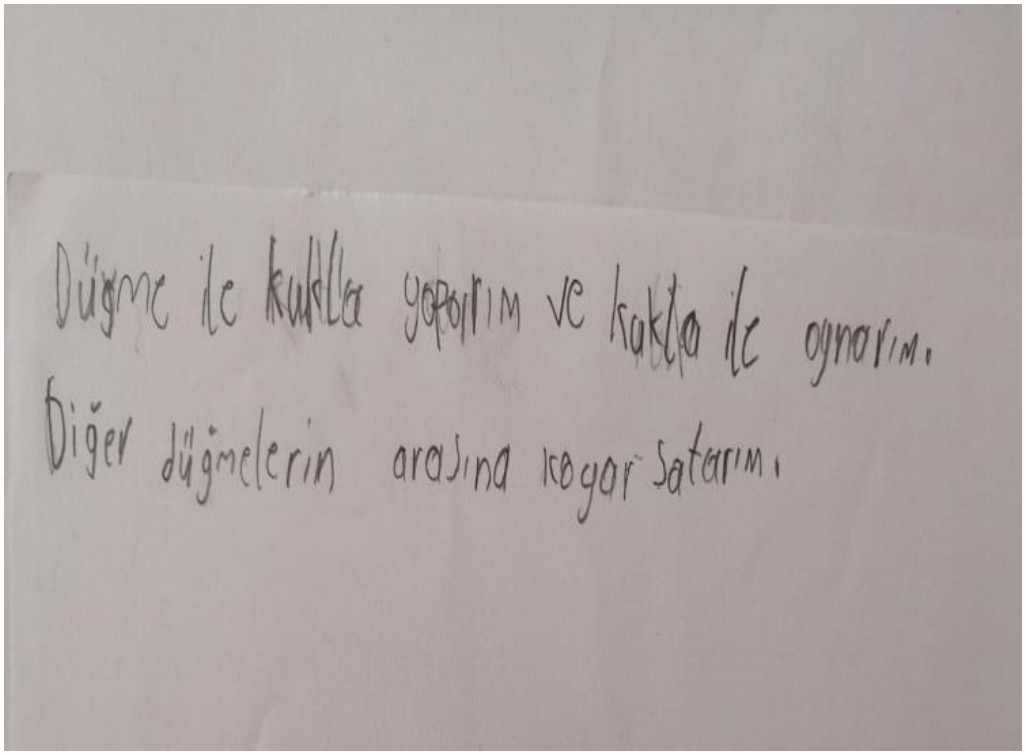
Hazırlık/Isınma aşaması



Canlandırma aşaması



Değerlendirme aşaması

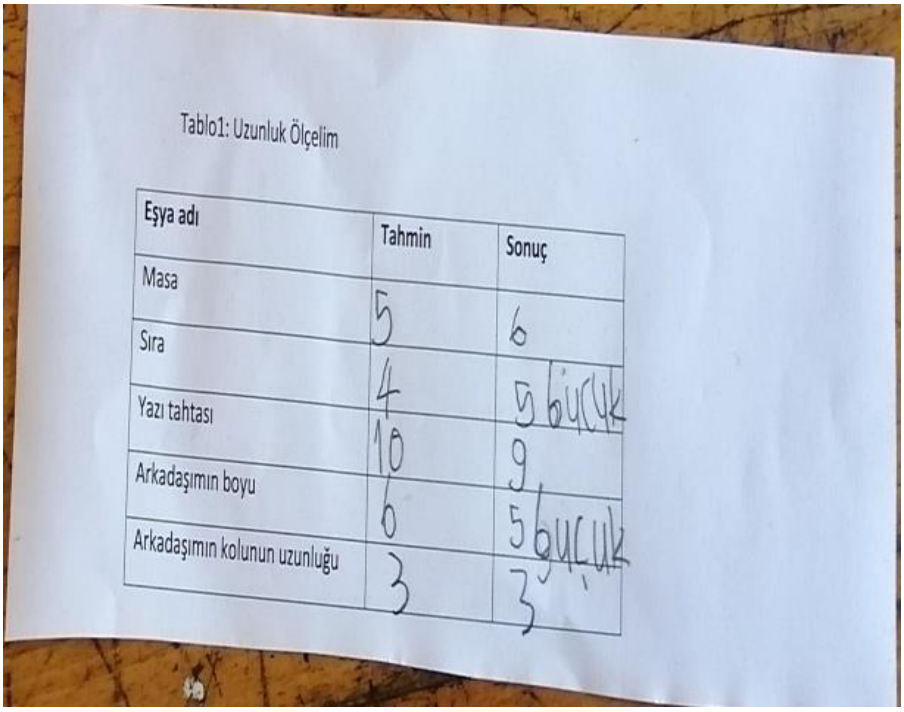


Değerlendirme aşaması

5.Atölye Fotoğrafları



Hazırlık/Isınma aşaması



Tablo1: Uzunluk Ölçelim

Eşya adı	Tahmin	Sonuç
Masa	5	6
Sıra	4	5 büyük
Yazı tahtası	10	9
Arkadaşımın boyu	6	5 büyük
Arkadaşımın kolunun uzunluğu	3	3

Hazırlık/Isınma aşaması: Öğrencilerin yaptıkları ölçümleri yazdıkları tablo



Canlandırma aşaması



Değerlendirme aşaması



Değerlendirme aşaması



Değerlendirme aşaması

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad- Soyad	Meryem ÇOLAK KESKİN
Doğum Yeri	Antakya/ Hatay
Doğum Tarihi	09. 06. 1982

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ-1

Üniversite	Mersin Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği
Mezuniyet Yılı	2004

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ- 2

Üniversite	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Fakülte	Açıköğretim Fakültesi
Bölüm	Türk Dili Ve Edebiyatı
Mezuniyet Yılı	2019

YÜKSEK LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Enstitü	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Programları Ve Öğretim

İŞ DENEYİMİ

Daha Önce Çalıştığı Kurumlar	Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu/Kocaeli Orhangazi İlköğretim Okulu/Kocaeli 23 Nisan İlkokulu/Hatay
Görevi	Sınıf Öğretmeni
Yıl	2005 –2021
Şu Anda Çalışmakta Olduğu Kurum	Mimar Sinan Çok Programlı Anadolu Lisesi

Görevi	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
Yıl	Ocak 2021-…

YAYINLAR

Bildiri	Çolak Keskin, M., Başbuğ, S., (2017). *Atatürkçülük Konularının Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrenci Tutumlarına Etkisi.* H. Aşçı ve diğerleri (Yay. Haz.) Çağdaş Drama Derneği (Yayıncı). 28. Uluslar arası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi. 23-36 Kasım, Antalya, Türkiye (s.48). Ankara: Pegem Akademi.
Bildiri	Çolak Keskin, M. ve Zan, N. (2022, 20-22 Mayıs), *Orta Doğulu Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Etkisi* (Sözlü sunum). 2.Uluslararası Göç Araştırmaları Kongresi. Ankara.
Kitap Bölümü	Çolak Keskin, M., (2021). *Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Drama Uygulamaları.* N. Aykaç (ed.), İlkokulda Drama Uygulama Örnekleri (1.bs.,s.201-224). Ankara: Pegem Akademi.

İLETİŞİM

Adress	Nardüzü mah. 10552 sok. Myhouse sitesi. B blok Daire: 1 Hatay/ Arsuz
E-mail	meryem-colak@hotmail.com