



## **Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi \***

*Elvide KANTAR\*\**  
*Başak UYSAL\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı, akran zorbalığı algısının değişimini tespit etmeye yönelik yaratıcı drama temelli bir süreç önerisi sunmaktır. Araştırma, İstanbul ili Bağcılar ilçesi Mustafa Kemal Ortaokulunda 2018/2019 eğitim-öğretim yılında 6. sınıfa devam eden deney ve kontrol grubunda yer alan gönüllü 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Her bir grupta 15 öğrenci vardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri “Yarı Yapılandırılmış Görüşme” ve “Öğrenci Günlükleri” ile toplanmıştır. Sürecin başında her iki grupta yer alan öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu” ile “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmış ve gruplarla ön test-son test sürecinde “Odak Grup Görüşmesi” gerçekleştirilmiştir. Bu verilerden hareketle oluşturulan 52 saatlik atölye, deney grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama temelli hazırlanan atölyelerin deney grubu katılımcılarının akran zorbalığı algılarında fiziksel zorbalığın yanı sıra sözlü zorbalık ve ilişkisel/duygusal akran zorbalığını da kapsayacak şekilde değişiklik sağladığı tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarının alan araştırmacıları, ders kitabı hazırlayıcıları ve öğretmenler için faydalı olacağı öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcı drama, akran zorbalığı, metin, ortaokul 6. sınıf öğrencileri

### **The Effects of Creative Drama Activities based on Text Types on the Perception of Peer Bullying**

#### **Abstract**

The aim of this research is to present a process proposal based on creative drama to determine the change in students' perception of peer bullying. The research was conducted with 30 voluntary students who took part in the experimental and control groups, attending 6<sup>th</sup> grade in the 2018/2019 academic year at the Mustafa Kemal Secondary School in the Bağcılar district of İstanbul. There were 15 students in each group. Qualitative research methods were used in the study. The data were collected through semi-structured interviews and student diaries. At the beginning of the process, the “Personal Information Form” and the “Semi- Structured Interview Form” were administered to the students in both groups and “Focus Group Discussions” were held in the groups in the pre-test and post-test processes. After the workshop, the final test administration was conducted on the experimental and control groups. 52 hours of workshop based on those data were carried out with the experimental group. As a result, the study helped the participants in the experimental group change their perceptions on peer bullying, physical bullying as well as verbal bullying, including relational/emotional peer bullying. The results of the study are believed to be beneficial to field researchers, textbook writers and teachers.

**Keywords:** Creative drama, peer bullying, text, secondary school 6<sup>th</sup> grade students

\* “Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi” adlı tezin makale çalışmasıdır.

\*\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mustafa Kemal Ortaokulu, İstanbul, elvidekantar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8385-8544

\*\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, basakuysal@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5803-9878

## Giriş

Medeniyetin ve birlikte yaşama zorunluluğunun bir sonucu olan eğitim ihtiyacını sistemli bir şekilde karşılamak için okullar kurulmuş ve bu okullarda istendik davranışları öğrencilere kazandırmak amaçlanmıştır. Okul, aynı zamanda bireyin sosyalleşmesi için uygun ortam oluşturur. Bu durumu örnekleyen noktalardan birisi, öğretim programlarıdır. Türk eğitim sistemi içinde 1936 tarihli İlkokul Programı'ndan bu yana vurgulanan "gerçek topluluk ilkesi", 1948 tarihli Program'da "İlkokul, gerçek bir topluluktur (Benzer, 2004: 146)." ifadesi ile yer almaktadır Gerçek bir topluluğu temsil etmek kastıyla oluşturulan bu ortamlarda istendik davranışların yanı sıra istenmedik davranışların da kazanılması mümkündür. Ferenczi, "Kusurlu eğitim, yanlış karakterlerin kaynağı olmakla kalmaz, ayrıca hastalıkların da kaynağıdır. Günümüz pedagojisi ise çeşitli nevrozları üreten gerçek bir hastalık üretme ortamıdır (Ferenczi'den aktaran Uysal, 2017: 7)." şeklindeki eleştirel görüşüyle bu tehlikeli davranışlara dikkat çekmektedir. Küfür etmek, yalan söylemek, hırsızlık ve saldırganlık, istenmeyen davranışlara örnek gösterilebilir. Bu davranışların düzenli tekrarı, literatürde akran zorbalığı olarak tanımlanır.

Akran zorbalığı, çocukların başka bir çocuğa düzenli veya aralıklı olarak olumsuz davranışlarda bulunması, çocuğun ruhsal sağlığını sıkıntıya sokacak, kötü niyetlerle gerçekleştirilen fiziksel ve sözlü davranışlardan oluşan eylemlerdir (Tura, 2008). Akran zorbalığı sadece okulda gerçekleşen eylemlerden oluşmamaktadır. Aynı zamanda günlük yaşamın içerisinde bireyler, gerek sözlü gerek fiziksel olarak yaşitlarına karşı zorba davranışlarda bulunabilmektedirler.

### Literatürde Zorbalık Kavramı

Zorba, "gücüne güvenerek hükmü altında bulunanlara söz hakkı ve davranış özgürlüğü tanımayan (kimse), müstebit, mütegalibe, despot, diktatör" ve zorbalık, "zorba davranışta bulunma, müstebitlik" olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011).

Olweus (1997) akran zorbalığını şu şekilde tanımlamaktadır: Bir öğrenci tekrar tekrar veya periyodik olarak bir veya daha fazla başka öğrenci tarafından olumsuz eylemlere maruz kaldığında akran zorbalığı ortaya çıkmaktadır. Buradaki olumsuz eylemler fiziksel temas, sözlü taciz, hoş olmayan jestler yapma, lakap takma, söylentileri yayma ve bir gruptan kasıtlı olarak uzak tutma gibi davranışları kapsayabilir (Olweus, 1997: 496). Zorbalık, sergilenen bir davranışa karşılık yapılmaz, zaman içinde tekrarlanır ve zorba olan çocuk, kurban çocuğa göre daha güçlüdür ya da daha güçlü olarak algılanır (Baker, 2007). Şu hâlde tanımlardan hareketle bir davranışın zorbalık olarak adlandırılabilmesi için tekrarlı olması, taraflar arasında güç dengesinin gözetilmemesi, etki-tepki korelasyonu içinde değil, kendiliğinden de ortaya çıkabilmesi gerekmektedir. Yine tanımlardan görüldüğü üzere zorbalık, sadece fiziksel olarak gerçekleştirilen bir eylem olmayıp sözlü davranış biçimlerinde de kendini göstermektedir.

## Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi

Olweus (1997) tarafından gerçekleştirilen büyük ölçekli bir araştırmanın sonuçları, 1'den 9'a kadar olan sınıflardaki öğrencilerin %9'unun zorbalık kurbanı olduğunu ve % 6-7'sinin başkalarına karşı düzenli bir şekilde zorbalık yaptığını göstermektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) PISA 2015 Sonuçları Raporu'nda zorbalık, öğrencilerin refahı için en tedirgin edici tehdit olarak tanımlanmıştır. Aşağıdaki tabloda, okulda zorbalık ile ilgili OECD ortalaması ve Türkiye'nin durumu verilmektedir.

Tablo 1. OECD ülkelerinde okulda ayda birkaç kez zorbalığa maruz kaldığını bildiren öğrencilerin yüzdesi

	Herhangi bir zorbalık	Başka öğrencilerin dalga geçmesi	Başka öğrencilerin vurması ya da itip kakması
	%	%	%
Türkiye	18.6	9.2	4.5
OECD Ortalaması	18.7	10.9	4.3

Tablo incelendiğinde Türkiye'deki oranların OECD ortalamasına oldukça yakın olduğu, dolayısıyla zorbaca davranışların bu coğrafyadaki öğrenciler için de en tedirgin edici tehdit konumuna geldiği görülmektedir.

Yapılan uluslararası nitelikteki araştırmalar, zorbalığın iki eksenli çalışma alanı olduğunu, zorbaca davranış sergileyenlerin yanı sıra zorbalık kurbanı öğrenci profilinin de varlığını göstermektedir. Hoover ve Oliver, akranları tarafından zorbalığa uğramanın temel sebepleri ile ilgili yaptıkları bir araştırmada şu sonuçları elde etmişlerdir (Gürsoy, 2010: 23):

Tablo 2. Akran zorbalığına uğrama sebepleri

Öncelik Sırası	Erkekler	Kızlar
1	İş birliği içerisinde çalışmamak	İş birliği içerisinde çalışmamak
2	Akranlarına göre daha zayıf olmak	Görünüş olarak güzel olmamak
3	Karakter olarak uyumsuz olmak	Duygularını çok fazla yansıtmak
4	Uygun arkadaş ortamının olmaması	Akran grubuna uyum sağlamamak
5	Arkadaşlarına görünüş olarak uyum sağlamamak	Akademik başarısının yüksek olması

Yukarıdaki tabloya ek olarak okulda akran zorbalığının görülmesine neden olan birçok etmen vardır. Okulda öğrenciler tarafından sergilenen davranışların sonucuna yönelik kesin ve net bir uygulamanın olmaması, yapılan olumsuz davranışlara göz yumulması, öğrencilerin kişilik gelişimlerinin okul ve aile tarafından yeterince desteklenmemesi, tutarsız disiplin uygulamaları akran zorbalığının okul içerisinde gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır.

Okul içerisinde öğretmenleri tarafından desteklenen ve değer gören öğrenciler, akran zorbalığı davranışlarını daha az sergilemektedir. Öğretmen tarafından sınıf içerisinde oluşturulan olumlu ortam zorbalığın azalmasında etkili olacaktır (Gürsoy, 2010). Akran zorbalığına yönelik eğer okul yönetimi ve öğretmenler tarafından gerekli önlemler alınmazsa okul içerisinde olumsuz davranışlar artış gösterebilir.

Akran zorbalığı ilköğretim çağındaki öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı bir durumdur. Akran zorbalığına ergenlik çağında maruz kalan bireyler kimlik kazanmada sıkıntı yaşayacaklardır. Bu bireyler, akranları tarafından kabul görmedikleri için yalnızlık yaşarlar, akranları ile iletişim kurmada zorlanırlar. Kurban olan bireyin kaygı düzeyi yüksek olacağı için akademik başarısında da düşüşler görülebilir. Akran zorbalığına uğrayan birey, kendini kanıtlamak ve akranlarına kendini kabul ettirmek için zorbalığa başvurabilir (Gürsoy, 2010). Bu sebeplerden dolayı akranları ile olan ilişkileri bozulur ve akranları tarafından kabul görmeyebilirler.

Akran zorbalığı, tanımından da görüldüğü üzere tek boyutlu değildir. Griffin ve Alan (2004), zorba davranışları fiziksel zorba davranışlar, sözel zorba davranışlar ve duygusal zorba davranışlar olarak sınıflandırmışlardır (Griffin ve Alan, 2004; Çankaya, 2011: 83). Literatürde akran zorbalığı için kullanılan diğer sınıflamalar şöyledir (Pişkin, 2002; Gültekin, 2003: 2):

- Fiziksel akran zorbalığı
- İlişkisel/duygusal akran zorbalığı
- Sözlü akran zorbalığı
- Cinsel akran zorbalığı
- Siber akran zorbalığı
- Etnik akran zorbalığı
- Homofobik zorbalığı

Elliot (1997) ise zorbalığı bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalık olarak sınıflandırmaktadır. Dolayısıyla akran zorbalığı eksenindeki çalışmalar, bu alt çeşitlemelerin herhangi birini ele alabilmektedir.

Literatürde akran zorbalığını ve sonuçlarını konu alan önemli çalışmalar bulunmaktadır (Açıkgöz, 2017; Atalay, 2010; Çayırdağ, 2006; Dölek, 2002; Elliot, 1997; Ergün, 2015; Gürsoy, 2010; Kapıcı, 2004; Olweus, 1997; Pişkin, 2002; Raptou, 2017; Şimşek, 2014; Uysal, 2017). Bu çalışmaların ağırlıklı olarak yer aldığı zaman aralığı, zorbalığın her ne kadar istenmeyen bir davranış olsa da akran grupları içerisinde de etkisini sürdürdüğünü göstermektedir.

## Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi

Zorbalığın etki alanı düşünüldüğünde örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm derslerin ve bu derslere esas müfredatların da bir hareket planı olmasının gerekliliği tartışılmazdır. En son 2019 yılında güncellenen Türkçe Öğretim Programı'nın yapısına bakıldığında değer ve yetkinlik odaklı bir işleyişe sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2019: 4). Bu yetkinliklerden biri olan “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” maddesi akran zorbalığı için ayrıca önem taşımaktadır: “Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır.” Öğrencilerin bu yetkinliği ne zaman kazanacağını cevabı ise *Öğretim Programının Amaçları* başlığı altında “Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkökulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak (MEB, 2019: 3)” biçiminde belirtilmiştir. Dolayısıyla akran zorbalığının hareket alanına giren eylemlerin azaltılarak çatışma yaratmaktansa çatışma çözen bireylere evrilme süreci, ortaokulda tamamlanmış olmalıdır.

Girişte belirtildiği üzere okullar, sosyal bir kurum olmalarından ötürü kimi zaman istenmedik davranışların da örtük biçimde geliştirildiği kurumlar olabilmektedir. Bu istenmedik davranışların gelişimini azaltmak ve mümkünse ortadan kaldırmak için kullanılacak yöntemlerden birisi, çok disiplinli bir yöntem olmasından ötürü yaratıcı dramadır.

### Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, “Hedeflenen kazanıma yönelik olarak lider tarafından tasarlanan plan dâhilinde bir olay, durum yahut olgunun grup yahut birey tarafından belirli aşamalarla içselleştirilmesini sağlayan yapılabirlik temelli eğitim yöntemi (Uysal, 2014: 22)” olarak tanımlanmaktadır. Sürecin kendiliğindenlik ve esneklik ilkelerine bağlılığı, yöntemin “drama” yerine “yaratıcı drama” olarak adlandırılmasının başlıca sebebidir: “Özellikle ve bilerek önüne yaratıcı sözcüğünü eklediğimiz yaratıcı drama, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceler, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama canlandırmalardır (San, 2010: 19).”

Yaratıcı dramanın öğrenmeye katkı sağlayan bir yöntem olduğu, bir hipotez olmanın ötesinde literatürde kabul görmüş bir nesnel gerçekliktir (Aykaç, 2011; Özcan, 2019; Sağlam, 1997; Synder-Greco, 1983; Şenol, 2011; Şenol, 2019; Uysal, 2014; Ünsal, 2005; Wagner, 1976;). Öğrenmeye sağladığı katkının yanı sıra yaratıcı drama, öğrencinin kişilik özelliklerini geliştirip grup olma becerisini kazanmasına yardımcı olur. Yaratıcı drama sayesinde iş birliği içerisinde çalışan öğrenciler arasında iletişim kuvvetlenir. Yaratıcı dramanın etkili olabilmesi için katılımcıların gönüllü ve iş birliğine hazır olmaları gerekir.

Yaratıcı drama çalışmalarının genel amacı, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış bireyler yetiştirmektir (Aykaç, 2011: 42). Yaratıcı drama çalışmaları gelişmiş ülkelerde eğitimin bütün aşamalarında yaygın biçimde kullanılmaktadır. Yaratıcı drama, ders içinde metinsiz canlandırmalar ve belli bir metne bağlı canlandırmalar olarak yaptırılabilir. Metne bağlı canlandırmalar uygulanacaksa kullanılan edebî metinlerin seçimine dikkat edilmeli, analizi iyi yapılmalıdır (Yalçın ve Aytaş, 2005). Bu çalışmada ise metinler, yaratıcı drama atölyelerinde temel hareket noktası kabul edilmiştir.

### **Metin**

Aktaş (2009: 188)'a göre metin, "Çok farklı düzeylerde dille iletişimde bulunmak amacıyla oluşturulan anlatma ve anlaşma aracıdır". Metinleri öğretici ve sanat metinleri olarak sınıflandırabiliriz. Sanat metinlerine yaygın ve benimsenmiş anlayışla edebî metin denmektedir. İnsan ve insan yaşamını çeşitli şekilde anlatmak edebî metnin amacıdır. Bazı metinler düşündürmeyi, bazı metinler sezdirmeyi bazı metinler ise öğretmeyi amaçlar (Macit ve Soldan, 2008).

Metinlerin sınıflandırılması için birden çok kaynağa başvurmak mümkündür. Dimter (1981), günlük dildeki metin türlerinin saptanmasına ilişkin iletişim durumu, metin işlevi ve metin içeriği olmak üzere üç temel ölçüt önerir:

- Tarife, buyrum, haber, vaad gibi metin türlerine bakıldığında, bunların metnin iletişimsel işleviyle belirlendiği görülür. Tarife, buyrum kavramlarıyla gönderici, alımlayıcının belirli bir eylemi yapmasını, yorumla onun belirli bir tutum kazanmasını, haberle belirli bir olaya ilişkin bilgilenmesini istemektedir. Vaad ile ise alımlayıcıya bir görevi üstlendiğini göstermektedir.

- Hava raporu, gezi notları, spor haberleri, evlilik belgesi, evlilik ilanı, yemek tarifi, doktor reçetesi gibi metin türü adları metin içeriğine göre belirlenmiştir.

- Mektup, telefon görüşmesi, radyo-televizyon yayını, telgraf, gazete makalesi, kitap gibi metin türleri de iletişim durumuna göre saptanmıştır (Dimter, 1981; Kanatlı, 1998; 45-46).

## Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi

Dimter (1981)'in sınıflaması, edebî nitelik taşıyan türler ile birlikte günlük hayatta denk gelinen metin türlerini de kapsamaktadır. Metinlerin öğretim materyali olarak ele alınması ve değerlendirilmesi söz konusu olduğunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanılır (MEB, 2019: 15). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metin türleri; bilgilendirici metin, hikâye edici metin ve şiir olarak belirlenmiş, bu başlıklar ise aşağıda gösterildiği üzere çeşitlendirilmiştir.

Tablo 3. Türkçe dersi öğretim programında yer alan metin türleri (MEB, 2019).

Bilgilendirici Metinler	Anı, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.), özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), sosyal medya mesajları
Hikâye Edici Metinler	Çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal / efsane / destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro
Şiir	Mâni / ninni, şarkı / türkü, şiir, tekerleme / sayımaca / bilmece

Metin türlerinin sınıflandırılması ve çeşitlendirilmesinde edebî metin kavramının da dışına çıkıldığı ve günlük hayatın akışı içinde denk gelinen metinlerin de ders kitaplarında yer almasının tavsiye edildiği tablodan anlaşılmaktadır.

Pardeck (1993)'e göre iyi bir edebiyat eserinin doğasında zaten bireylere yardım etmek ve gerçek yaşam problemleriyle baş etmek için gerekli modeller vardır (Akt. Topuzkanamış ve Uysal, 2010: 879). Glazer'e göre ise edebiyat, çocukların duygusal gelişimine dört farklı biçimde yardımcı olabilecektir: a) Çocukların duygularının birbirleri için tanıdık ve normal olduğunu anlamalarını sağlamak, b) genel bir bağlam içinde farklı bakış açılarından duyguları adres göstermek, c) roman kahramanının eylemleri vasıtasıyla duygularla başa çıkmanın birden çok yolunu öğretmek, d) bir insanın yaşadığı duygulanım çeşitliliklerinin çatışmaya neden olabileceğini fark ettirmek (Raptou, 2017: 194-185). Deniz (2014), ilk gençlik çağı eserleri vasıtasıyla bu çağın problemlerine bibliyoterapik yöntem çerçevesinde ulaşılabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğrenciler tarafından oluşturulan metinler de gerçek yaşam problemlerinden biri olan akran zorbalığı hakkında ipucu verebilir. Metinleri ders içerisinde araç olarak en sık kullanan disiplinlerden başlıcası şüphesiz Türkçe dersi:

Çocuklar içlerini devamlı surette rahatsız eden üzüntülerini çeşitli derslerde açığa vurabilirler. Bu derslerin en önemlileri bize göre: Kompozisyon, resim ve beden eğitimidir. Çocuk bu derslerde içini rahatsız eden üzüntülere bir çıkış noktası bulabilir. Bu bakımdan bu derslerin öğretmenleri, ilkokulda

sınıf öğretmenleri çok dikkatli olmalıdır. Çocuklar farkına varmadan bu derslerde üzüntülerinin ipuçlarını verebilirler. Yalnız öğretmen zaman zaman çocukların endişelerini keşfetmek maksadıyla bu derslere istikamet vermelidir. Bu noktada çocuk öğretmenin yüzde yüz samimiyetine emin olmalıdır. Mesela bir Türkçe öğretmeni veya bir ilkokul sınıf öğretmeni öğrencilerine şöyle bir konu verebilir: Herkes kendisinin iyi veya fena kabul ettiği taraflarını tasvir etsin. Yahut dünyada en çok kimi seviyorsunuz? Böyle bir konuda çocuğun samimilikten uzaklaşmaması için bu ödevleri sınıfta okumayacağını ve kendilerine iade edeceğini öğretmen garanti ederse çocuk, bu tabii ve samimi hava içinde çocuk kafasını rahatsız eden üzüntülerin ipuçlarını verebilir (Berktin, 1972: 286).

Berktin (1972) tarafından da belirtildiği üzere öğrencilerin duygu durumları hakkında bilgi elde etmenin bir yolu da metinleri onların oluşturmasını sağlamaktır.

Metinlerin iyileştirici özelliği, yaratıcı dramının disiplinler arası boyutu ve akran zorbalığının literatürde gördüğü ilgi göz önüne alınarak bu araştırmanın problem cümlesi “Metin türlerine dayalı yaratıcı drama etkinlikleri, akran zorbalığı algısının değişmesinde etkili midir?” şeklindedir. Bu ana probleme bağlı olarak araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu katılımcılarıyla gerçekleştirilen ön test ve son test uygulamaları sonucunda akran zorbalığı algısında değişiklik tespit edilmiş midir?
2. Kontrol grubu katılımcılarıyla gerçekleştirilen ön test ve son test uygulamaları sonucunda akran zorbalığı algısında değişiklik tespit edilmiş midir?
3. Deney grubunda bireysel farklılıklara yönelik algı değişimi gerçekleşmiş midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma desenli bir çalışma olup eylem araştırmasına dayanmaktadır. Eylem araştırması, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama süreci çalışmalarını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 78). Tablo 4’te çalışmanın aşamaları ve aşamalarda kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Çalışmanın Aşamaları

	Ön Test	Süreç	Son Test
Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel Veri Formu</li> <li>• Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaratıcı Drama Temelli 52 Saatlik Atölye Uygulaması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel Veri Formu</li> <li>• Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu</li> </ul>



- Öğrenci  
Günlükleri

Kontrol Grubu

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bağcılar Mustafa Kemal Ortaokulunda öğrenimine devam eden 30 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının her birinde 15 öğrenci vardır. Öğrencilerin tamamı 6. sınıf öğrencisidir ve gönüllülük esası çerçevesinde çalışmaya dâhil olmuşlardır.

Genel kural olarak korelasyon çalışmalarında en az 30 kişinin, deneysel araştırmalarda her grupta en az 15 kişinin bulunması istenir (Balci, 2007: 91). Atölye çalışmasının kapsam ve süresi göz önüne alınarak çalışma grubu 15 katılımcıyla sınırlandırılmıştır.

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarının cinsiyet ve yaş ortalaması dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam	Yaş Ortalaması
Deney Grubu	7	8	15	12,06
Kontrol Grubu	7	8	15	12,2

Deney ve kontrol gruplarının her birinde 7 kız, 8 erkek olmak üzere 15 katılımcı bulunmaktadır. Deney grubu katılımcılarının yaş ortalaması 12,06 iken kontrol grubu katılımcılarının yaş ortalaması 12,2'dir. Her iki grup da birbirine yakın yaş ortalamasına sahiptir. Buradan hareketle cinsiyet ve yaş denkliliğinin iki grup arasında sağlandığını söylemek mümkündür. Yaş grubundaki yakınlık, Olweus (1997) tarafından güç dengesizliği yahut asimetrik güç ilişkisi denilen durumun en azından yaş gruplaması açısından geçerli olmadığını göstermektedir.

### Verilerin Toplanması

Eylem araştırması, problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 297). Eylem araştırmasına dayanan bu çalışmanın verilerinin toplanması aşamasında izlenen yol, aşağıda sıralanmıştır.

1. Katılımcı gruba uygulamak üzere Kişisel Veri Formu hazırlanmış ve bu formda sosyoekonomik düzey ile zorbalık ilişkisini yordamaya imkân verecek maddeler öncelikli olarak yer almıştır.
2. Atölyede yer almasına karar verilen metin türleri ve metin içerikleri belirlenmiş, metinlerde konu ve karakterizasyonun zorbalık ve akran zorbalığı ekseninde ilerlemesine dikkât edilmiştir. Bu eksenindeki metinlerden oluşturulan seçki, 3 alan uzmanının onayına

sunulmuş ve uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda seçkiye son hâli verilmiştir (Bk. Tablo 6).

Tablo 6. Akran zorbalığının önlenmesine yönelik metin türlerine dayalı yaratıcı drama sürecinin planlanması

Hafta	Metin Türleri	Kazanım
1.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Grup arkadaşlarıyla iletişim kurar. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır. Zorbalık kavramını öğrenir.
2.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Grup arkadaşlarıyla iş birliği yapar. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır. Akran zorbalığının yansımalarını fark eder.
3.Hafta	Hikâye Edici Metin (Masal)	Uyum ve güven çalışmalarına katılır. Grup içinde birbirine güvenmenin önemini fark eder.
4.Hafta	Bilgilendirici Metin (Mektup)	Zorbalığın çeşitlerini fark eder. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
5.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır. Lakap takma/isim takmanın yansımalarını görür.
6.Hafta	Bilgilendirici Metin (Röportaj)	Grup arkadaşlarıyla iş birliği yapar. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
7.Hafta	Hikâye Edici Metin (Masal)	Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
8.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Zorbaca davranışların yansımalarını (kurban olma durumunu) fark eder. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
9.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
10.Hafta	Hikâye Edici Metin (Destan) Gılgamış	Fiziksel ve sözlü zorbalığı tanımlar. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
11.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
12.Hafta	Bilgilendirici Metin (Reklam)	Siber zorbalığı tanımlar. Siber zorbalığın özelliklerini bilir.

3. Belirlenen metinlerden hareketle 52 saatlik yaratıcı drama atölye planı araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve akran zorbalığına ilişkin literatür ekseninde düzenlenerek atölye planlarına son hâli verilmiştir (Bk. EK 1).
4. Deney ve kontrol grubu katılımcıları ile birbirlerinden bağımsız olarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş, bu aşamada araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda son hâli verilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan yararlanılmıştır. Sürecin başında gerçekleştirilen bu uygulama, ön test verilerini oluşturmuştur.
5. Çalışmanın başlangıcında gönüllü tüm katılımcılara Kişisel Veri Formu verilmiş ve bu formu doldurmaları istenmiştir. Araştırma boyunca katılımcılar K (Kontrol Grubu Katılımcısı) ve D (Deney Grubu Katılımcısı) şeklinde adlandırılmıştır. Süreç başında katılımcılar sürece yönelik bilgilendirilmiştir.
6. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda spor salonu drama faaliyetleri için uygun hâle getirilmiştir. 15 kişilik katılımcı grubu ile 52 saat süren yaratıcı drama atölye uygulamalarının raporlanması aracılığıyla veriler, aynı zamanda uygulayıcı ve sürecin doğal bir katılımcısı görevinde olan araştırmacı tarafından toplanmıştır.
7. Deney ve kontrol grubu katılımcıları ile birbirlerinden bağımsız olarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş, bu aşamada araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda son hâli verilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan yararlanılmıştır. Sürecin sonunda gerçekleştirilen bu uygulama, son test verilerini oluşturmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Alt problemleri sınamak amacıyla deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrasında “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Yaratıcı drama atölyelerinin uygulanma sürecinde öğrenciler tarafından tutulan “Öğrenci Günlükleri”nden de veriler elde edilmiştir.

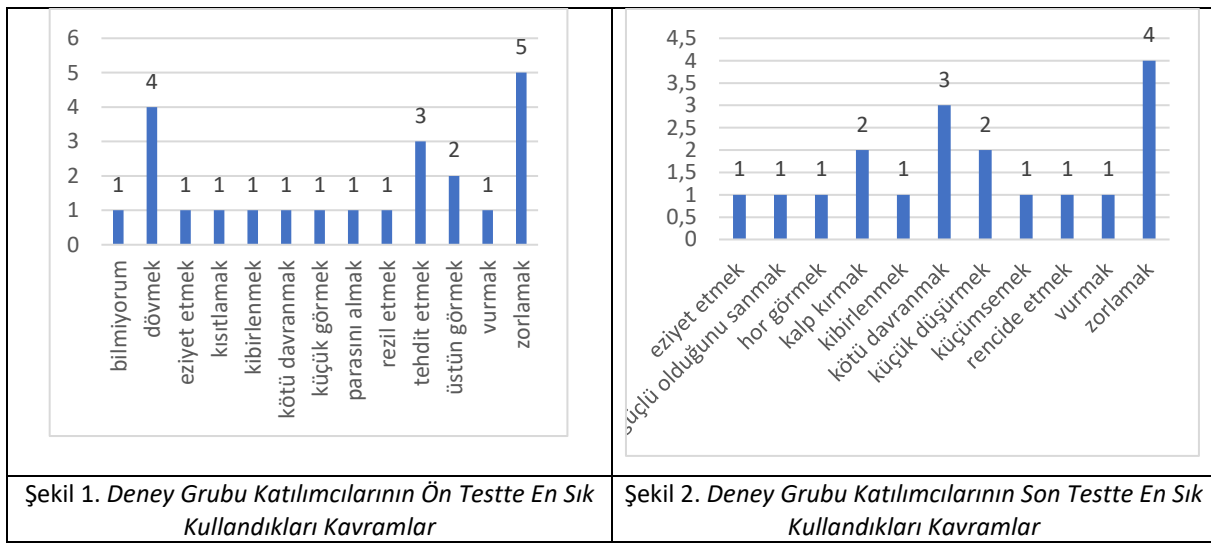
Odak grup görüşmesi ve günlükler aracılığıyla toplanan nitel veriler, doküman analizi yoluyla analiz edilmiştir. Nitel boyuttan elde edilen sonuçlar 2 bağımsız kodlayıcı tarafından oluşturulmuştur. Kodlayıcılar, günlüklerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verileri akran zorbalığı ekseninde bireysel olarak kodlamış ve iç güvenilirliği sağlamak amacıyla bu çalışma iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman (1994) formülüne göre %90 olarak bulunmuştur.

## Bulgular

### 1. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemini “Deney grubu katılımcılarıyla gerçekleştirilen ön test ve son test uygulamaları sonucunda akran zorbalığı algısında değişiklik tespit edilmiş midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu veriye ulaşmak amacıyla katılımcılara sürecin başında ve sonunda “Zorba sence ne demektir?” sorusu yöneltilmiştir.

Deney grubu katılımcılarının “zorbalık” kavramına yönelik algıları Şekil 1 ve Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 1 ve 2 incelendiğinde zorbalığı tanımlarken deney grubu katılımcıları tarafından ön testte en sık kullanılan kavramların zorlamak, dövmek, tehdit etmek ve üstün görmek olduğu belirlenmiştir:

*Birisini hiçbir şey yapmadığı halde vurmak, dövmektir (D 5, Ön Test)*

*Zorba şey yapmak... Zorla bir şey yaptırmak. Oyunda yanmasa da onu dövmek (D 8, Ön Test)*

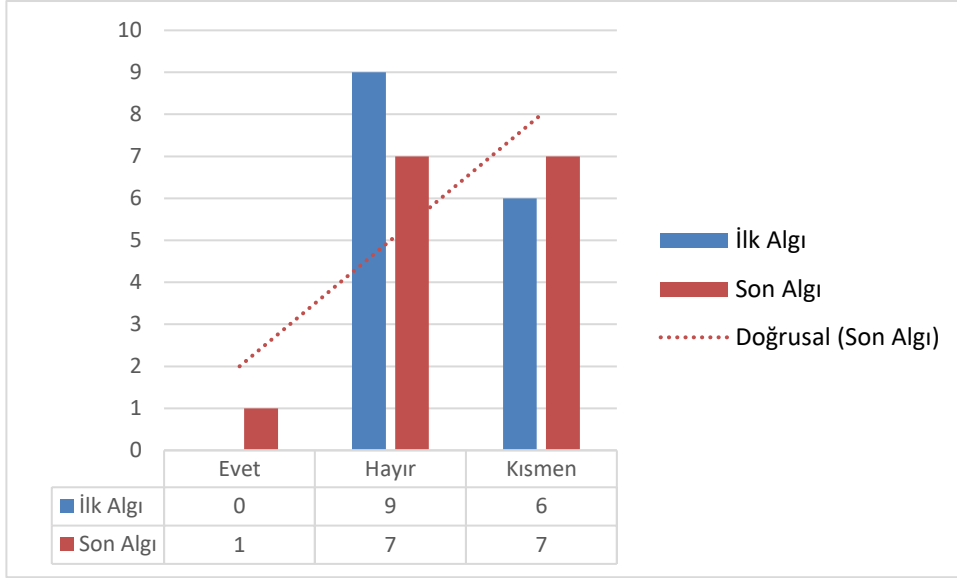
Alıntılanan cümleler incelendiğinde katılımcıların zorbalık algısı sadece şiddet uygulamak değil, gereksiz ve sebepsiz şiddet uygulamak biçimindedir. Dolayısıyla katılımcılar, her şiddet eylemini zorbalık olarak görmemekte ve şiddeti gerekçelendirerek açıklamaktadırlar:

*Bir şey yapmasa bile birini dövmek, kötü davranmak (D 10, Ön Test).*

Şekil 2 incelendiğinde zorbalığı tanımlarken son testte en sık kullanılan kavramların zorlamak, kötü davranmak, küçük düşürmek ve kalp kırmak olduğu görülmektedir. Katılımcılarının zihnindeki zorbalık algısının somut alandan soyut alana doğru evrildiği, tercih edilen kavramlardan anlaşılmaktadır.

Deney grubu katılımcılarına atölye öncesi ve sonrasında “Kendinizi zorba olarak görüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen karşılaştırmalı sonuçlar Şekil 3’te gösterilmiştir.

## Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi



Şekil 3. Deney Grubu Katılımcılarının “Kendinizi zorba olarak görüyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

“Kendinizi zorba olarak görüyor musunuz?” sorusuna ön testte 9 katılımcı “Hayır”, 6 katılımcı “Kısmen” cevabını vermiştir. Atölye öncesi süreçte katılımcılardan hiçbiri kendini zorba olarak nitelendirmemiştir. Bu durumu katılımcıların zorbalık algılarıyla birlikte yorumlamak daha doğru olacaktır. Zorbalık algıları fiziksel şiddet üzerine kurulu olduğu için hiçbir katılımcı, kendisini tam olarak zorba biçiminde tanımlamamıştır. Atölye süreci sonunda aynı soruya 1 katılımcı “Evet”, 7 katılımcı “Hayır”, 7 katılımcı da “Kısmen” cevabını vermiştir. Katılımcıların ilk ve son algıları arasında az da olsa fark gözükmemektedir:

*Arkadaşımı ittiğimde kendimi zorba olarak hissediyorum (D2, Son Test).*

*İstemedem arkadaşlarımı kırıncada kendimi zorba olarak hissediyorum (D9, Son Test).*

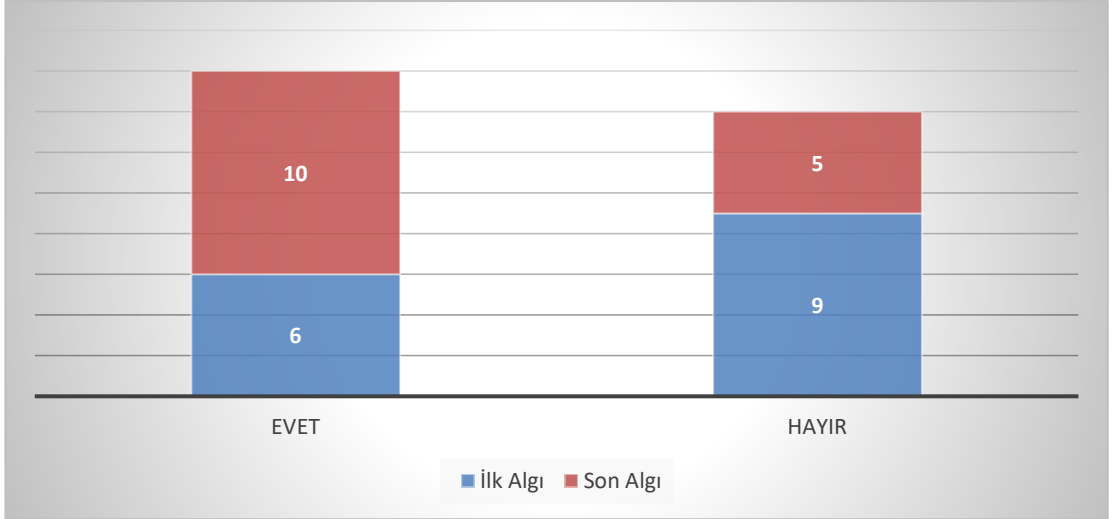
*Bazı zamanlarda... Arkadaşımın da dediği gibi biri bir şey yaptığında ben de ona karşı aynı şekilde davranınca kendimi zorba olarak görebiliyorum (D13, Son Test).*

*Bazen hatalı davrandığım durumlarda zorba olarak görüyorum (D1, Son Test).*

Araştırmacı tarafından tutulan raportör notları da katılımcılardan elde edilen nitel verileri destekler niteliktedir:

*Grup ilk çalışma günü olduğu için etkinliklerin farklı ve eğlenceli olduğunu belirtti. Tesadüfi yöntemle oluşturulan gruplarda kızlar ve erkekler birlikte çalışma yapmaktan memnun olmadıklarını ifade ettiler. Hazine Avı etkinliğinde zorbalık hakkında ön bilgilerinin olup olmadığı ölçülmek istendi. Katılımcıların kavram olarak zorbalığı bildikleri belirlendi (1. Hafta)*

Şekil 4’te katılımcıların “Bir arkadaşınıza isteyerek ya da istemeyerek zarar verdiğiniz oldu mu?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4. Deney Grubu Katılımcılarının “Bir arkadaşınıza isteyerek ya da istemeyerek zarar verdiğiniz oldu mu?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Katılımcılar “Bir arkadaşınıza isteyerek ya da istemeyerek zarar verdiğiniz oldu mu?” sorusuna ön testte 6 evet 9 hayır, son testte 10 evet 5 hayır cevabını vermişlerdir. Katılımcıların ön test ve son test arasında algılarında farklılık meydana gelmiştir. Yaratıcı drama temelli atölye süreci, katılımcıların bazı eylemlerinin ve sözlerinin arkadaşlarını kırmalarına neden olduğunu anlamalarına katkı sağlamıştır:

*Oyunlarda fiziksel şiddet uygulamış olabilirim (D7, Son Test).*

*Ben de zarar verdim ama yanlışlıkla olmuştu (D12, Son Test).*

Araştırmacı tarafından tutulan raportör günlükleri de nitel verileri desteklemektedir:

*İkinci çalışma gününde katılımcılar erkek ve kız olarak ayrı gruplarda çalışmak istediler. Grup etkinliklerinde bazı öğrenciler iş bölümünden ziyade grupta lider olup bütün sorumluluğu almak istedi. Erkekler etkinliklerde daha sert bir tavır sergiledi. Atölyenin ikinci günü olduğu için etkinliklerde katılımcılar arasında tam bir uyum gözlemlenmedi (Hafta 2).*

*Katılımcılar, ısınma oyunun daha eğlenceli olduğunu ve ısınma oyunu süresinin uzun olmasının onları mutlu edeceğini söyledi. Gruplar yazma sürecinde ortak karar almada zorlandı. Grup olarak çalışma etkinliklerinin süreç içerisinde gelişeceği göz önüne alınarak öğrenciler birlikte çalışmaya teşvik edildi (Hafta 3).*

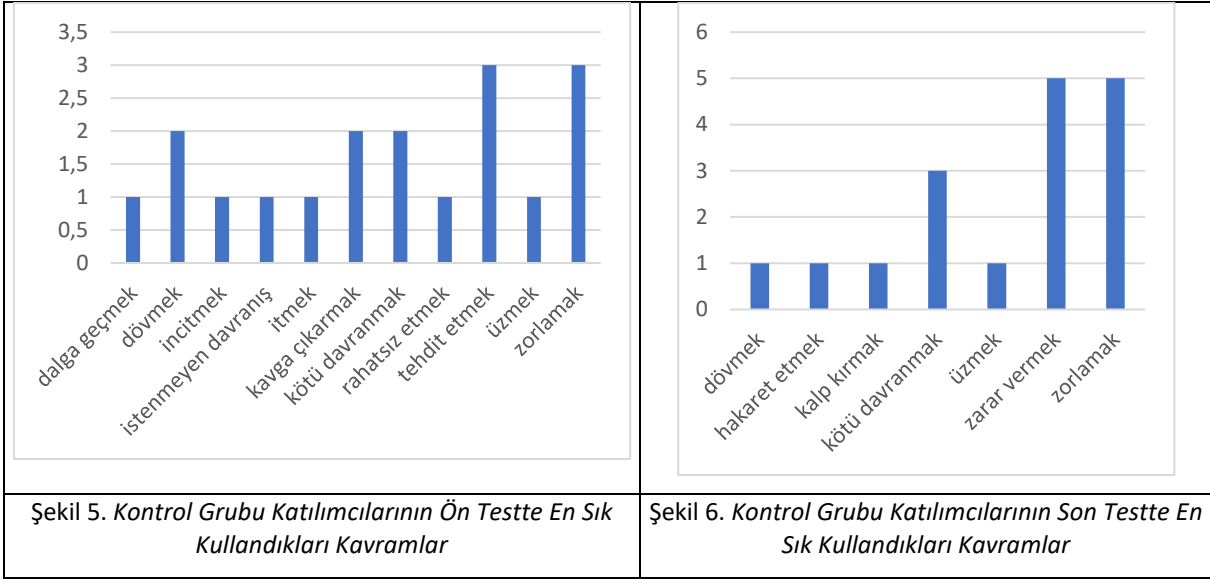
Raportör notlarından görüldüğü üzere yaratıcı dramının ilk aşaması olarak adlandırılan ısınma/oynama aşamasının bütün içerisinde diğerlerinden fazla yer kaplaması, uyum ve güven çalışmalarının başarıyla sonuçlanmasında yardımcı olmaktadır.

## 2. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemini “Kontrol grubu katılımcılarıyla gerçekleştirilen ön test ve son test uygulamaları sonucunda akran zorbalığı algısında değişiklik tespit edilmiş midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu veriye ulaşmak amacıyla katılımcılara sürecin başında ve sonunda “Zorba sence ne

## Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi

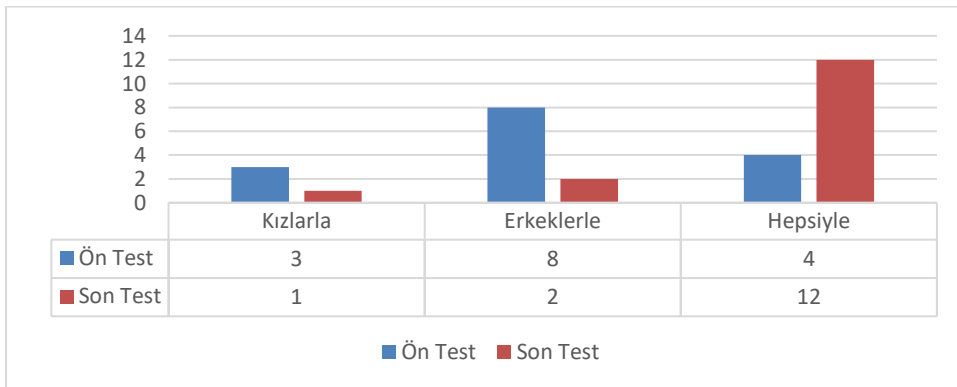
demektir?” sorusu yöneltilmiştir. Kontrol grubu katılımcılarının “zorbalık” kavramına yönelik algıları Şekil 5 ve Şekil 6’da görülmektedir.



Şekil 5 ve Şekil 6 karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ilk olarak dikkat çeken unsur, nicel olarak zorbalığı tarif ederken kullanılan kavram alanındaki kelimelerde bir artış olmadığıdır. Bu durum nitel olarak değerlendirildiğinde ise zarar vermek, zorlamak, kötü davranmak gibi somut eylem bildirimlerinin son testte de sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubunda zorbalık algısının ağırlıklı olarak fiziksel boyutla birlikte nitelendirildiğini söylemek mümkündür.

### 3. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 3. alt problemini “Deney grubunda bireysel farklılıklara yönelik algı değişimi gerçekleşmiş midir?” sorusu oluşturmaktadır.



Şekil 7. Katılımcıların “Etkinliklerde kızlarla mı erkeklerle mi bir arada çalışmak istersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Şekil 7’de katılımcıların etkinlikleri gerçekleştirirken tercih ettiği cinsiyet grubu gösterilmiştir. Ön testte 3 katılımcı kızlarla, 8 katılımcı erkeklerle, 4 katılımcı da her iki cinsiyet grubuyla da birlikte çalışmak istediğini belirtirken son testte 1 katılımcı kızlarla, 2 katılımcı erkeklerle, 12 katılımcı ise her iki cinsiyet grubuyla birlikte çalışabileceğini söylemiştir:

*Erkekler ve kızlar ayrı grupta olmalı (D5, 09.01.2019).*

*Bizim grupta daha çok erkek olsaydı (D13, 09.01.2019).*

*Keşke herkes uyum içinde çalışabileceği arkadaşını seçseydi (D11, 16.01.2019).*

*Keşke arkadaşlarımla aynı grupta olsak (D3, 05.02.2019).*

Cinsiyete göre kabul algısında ön test ve son test arasında belirgin bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar genellikle aynı cinsiyetteki katılımcılarla etkinlik yapmayı tercih ederken atölye uygulaması sonrasında her iki grupta çalışma yapmayı istemişlerdir.

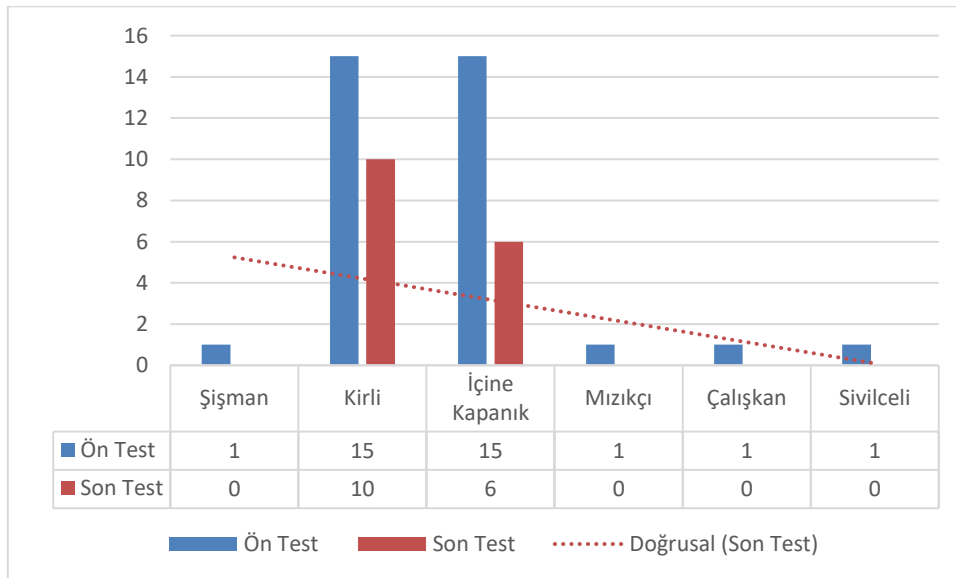
*Bugün arkadaşlarımla grup çalışmasını düzgün yapmamız hoşuma gitti (D3, 05.03.2019).*

*Bugün takım olmayı öğrendim (D6, 05.03.2019).*

*Bugün anlayamadığım bazı arkadaşlarımla anlaştık (D11, 19.03.2019).*

*Tiyatro bana birlik olarak her şeyi yapabileceğimizi kattı (D7, 19.03.2019).*

Akran kabulünü test etmek üzere deney grubu katılımcılarına “Aşağıdakilerden hangisi/hangilerinin grubunuzda olmasını istemezsiniz?” sorusu sorulmuş, elde edilen sonuçlar Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Deney Grubu Katılımcılarının “Hangisi/hangilerinin grubunuzda olmasını istemezsiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Şekil 8’de katılımcılara yöneltilen “Hangisi/hangilerinin grubunuzda olmasını istemezsiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı görülmektedir. Ön testte katılımcılardan 1 kişi şişman, 15 kişi kirli, 15 kişi içine kapanık, 1 kişi mızıkçı, 1 kişi çalışkan, 1 kişi sivilceli birisiyle aynı grupta yer almak istemediğini belirtmiştir:



*Şişman olana bir şey diyemem, onlar da insan ama kirli olanın gruba zarar vereceğini düşündüğüm için ya da mızıkçı insanları istemem. İçine kapanığı söylemedim çünkü içine kapanık birini dışarıya açık şekilde bize benzetebiliriz (D1, Ön Test).*

*Aşırı şişman biriyle aynı grupta olmak istemem (D2, Ön Test).*

*İçine kapanık ve kirli (D3, Ön Test)*

*Kirli ve içine kapanık olanla aynı grupta olmak istemem (D5, Ön Test).*

Aynı soru, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kapsamında da son testte deney grubu katılımcılarına yöneltilmiştir. Son testte 10 katılımcı kirli, 6 katılımcı ise içine kapanık olan biriyle aynı grupta yer almak istemeyeceğini belirtmiştir:

*Hepsiyle aynı grupta çalışırım (D 1, Ön Test)*

*Kirli olanla aynı grupta olmak istemem (D3, Son Test)*

*Sadece kirli olanla vakit geçirmek istemezdim (D9, Son Test)*

*Hepsiyle aynı grupta olmak isterdim. (D12, Son Test).*

### **Sonuç**

Akran zorbalığı algısındaki değişimi belirlemek amacıyla metin türlerinden yararlanarak yaratıcı drama temelli bir süreç tasarısı içeren bu araştırma, 15 deney, 15 kontrol grubu katılımcısıyla gerçekleştirilmiştir. Okul içerisinde oluşturulan 52 saatlik yaratıcı drama atölyeleri sonucunda elde edilen verilerden çıkarılan sonuçlar şu şekildedir:

Odak grup görüşmeleri ve günlükler aracılığıyla elde edilen verilerden deney grubu katılımcılarının zihnindeki zorbalık algısının somut alandan soyut alana doğru evrildiği, tercih ettikleri kavramlardan anlaşılmaktadır. Bu durum, başlangıçta fiziksel boyutta algılanan zorbalığın süreç sonunda ilişkisel/duygusal ve sözlü boyuta da taşındığını göstermektedir. Bu verilerden hareketle deney grubu katılımcılarının süreç sonrasında zorbalık kavramına yönelik algılarında değişiklik olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcılar kendilerini zorba olarak görmediklerini ifade etseler de eğer kendilerine zorbalık yapılırsa zorbalığa başvurabileceklerini söylemişlerdir. Son algılarında ise zorbalığın fiziksel boyutu dışında duygusal ve sözlü olarak yapılan eylemlerin de zorbalık olabileceğini fark ettikleri gözlemlenmiştir.

Çankaya (2011), yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerinin duygusal ve fiziksel zorbalığa nazaran daha çok sözel zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. İkinci sırada ise fiziksel zorbalık gelmektedir. Deney grubu katılımcılarının zorbalığa yönelik ilk algılarının fiziksel boyuta yönelik olduğu, son algılarının ise duyuşsal boyut içerdiği görülmektedir. Bu durum, literatürdeki zorbalık tanımlarıyla da örtüşmektedir. Roland ve Munthe de (1989: 151) zorbalığı benzer bir şekilde, “uzun süreli ve

sistematiik olarak, olaylar sırasında kendini savunamayan bir kişiye karşı, bir başka kişi veya kişilerce fiziksel veya psikolojik şiddet uygulanması” olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, kontrol grubu katılımcılarının akran zorbalığına yönelik algıları, fiziksel zorbalık algısı boyutunda kalmıştır.

Çalışma, akran zorbalığı algısının değişmesini amaçlayan alt problemlere sahip olması dolayısıyla çalışmanın zorba davranış sergileme ve zorbalığa uğrama oranlarının azaltılmasına yönelik bir sonuç elde etme kastı bulunmamaktadır. Nitekim, literatürdeki çalışmalar zorbalığın ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların Olweus (1997) tarafından gerçekteştirilen okul projeleri gibi geniş kapsamlı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dölek (2002) tarafından zorbalığı önlemeye yönelik yapılan 10 haftalık danışma programı ve Türktan (2013) tarafından zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek oturumları sonucunda da anlamlı fark oluşmadığı araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Akran zorbalığını önlemeye yönelik yapılan çalışmalarda okul ortamının düzenlenmesi, ailenin desteği, çevrenin daha uygun koşullara getirilmesi sürecin daha etkili ve kalıcı olmasına olanak sağlayacaktır (Dölek, 2002; Türktan, 2013). Dolayısıyla kısa süreli çalışmaların geçmişe dönük bir tutum olan zorbalık için yeterli olmayacağı düşünölmektedir.

Kapcı (2004)’nın çalışmasında belirttiği gibi zorbalık sürecinin psikolojik iyi oluşa yansımaları da öğrenci günlükleri aracılığıyla doğrulanmıştır. Deney grubu katılımcıları ilk algılarında zorbalığı sadece fiziksel olarak yapılan eylemlerle tanımlarken son algılarında sözel ve duygusal yapılan olumsuz eylemleri de zorbalık olarak tanımlamışlardır.

Öğrenciler en çok 10-14 yaşları arasında zorbalıktan şikâyet etmekte, ikinci olarak 5-9 yaş grubu gelmekte ve bunu 15-19 yaş grubu izlemektedir (Yavuzer, 1993: 32). Kendilerini kısmen veya tamamen zorba olarak niteleyen katılımcılara nedeni sorulduğunda deney grubu katılımcıları, kendilerine yapılan zorbalığa karşılık verme amacıyla zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte hem kendini zorba olarak gören hem de zorbalık yaptığını belirten katılımcı sayısının Çayırdığ (2006)’ı destekler biçimde genel gruba kıyasla az olduğu görölmüştür.

“Deney grubunda bireysel farklılıklara yönelik algı değişimi gerçekteşmiş midir?” biçiminde ifade edilen üçüncü alt probleme yönelik elde edilen veriler doğrultusunda deney grubu katılımcılarının bireysel farklılıklara yönelik algı değişiminin gerçekteştiğini söylemek mümkündür. Deney grubu katılımcıları ön testte genellikle aynı cinsiyetteki kişilerle etkinlik yapmayı tercih ederken son testte her iki grupta da çalışma yapmayı istemişlerdir. Atölye öncesi sürece işaret eden ilk algı sürecinde ön testte 1 kişi şişman, 15 kişi kirli, 15 kişi içine kapanık, 1 kişi mızıkçı, 1 kişi çalışkan, 1 kişi sivilceli olanla aynı grupta olmak istemediğine dair cevap vermiştir. Atölye sonrası sürece işaret eden son algı sürecinde ise son testte 10 kişi kirli, 6 kişi içine kapanık cevabını vermiştir.

Ön test ve son test arasında her ne kadar cinsiyet kabulüne yönelik belirgin bir fark bulunsa da belirli özelliklerin atölye sonrasında da kabul edilmediği görülmektedir. Bu özelliklerin en başta geleni kirlilik olmuştur. Ferenczi (2004)'ye göre çocuk için temizliği öğrenmek, gelişimin en güç evrelerinden biridir (Ferenczi, 2004: 52). Freud'a göre ise çocuğun karakteri önemli ölçüde bu süreç sırasında oluşmaktadır (Uysal, 2017: 9). Dolayısıyla yaratıcı drama temelli eğitim süreci, geçmişten getirilen bu algının değişimi için yeterli olmamıştır. Bu sonuçlar, Atalay (2010)'ın öğrencilerin akran zorbalığı göstermelerinin yaş, cinsiyet, anne baba tutumları ve arkadaş ilişkileri tarafından farklı düzeylerde yordandığı biçimindeki savını destekler niteliktedir.

Bu araştırma akran zorbalığını önlemeye yönelik tasarlanan bir çalışmadır. Aynı zamanda çalışma sürecinde kurban olma davranışına yönelik elde edilen verilerden hareketle bu davranışa yönelik tasarlanacak yaratıcı drama çalışmasının önemli çalışmalardan birisi olacağı öngörülmektedir. Yaratıcı drama çalışması sürecinde gruplaşmanın yoğun olduğu ve akran kabul davranışının gelişmesi gerektiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla ergenlikte akran kabulü üzerinde çalışılması gereken önemli bir konudur. Bu kabulün sağlanması için öğretim programları arasında birbirini destekler nitelikte ara disiplin kazanımlarının yer alması işlevsel sonuçlar doğuracaktır.

Bir diğer öneri, metin türleri boyutundadır. Çalışma esnasında tercih edilen metinlerin zorbalık ve kurban olma temaları üzerine olmasına dikkat edilmiş, bu bağlamda atölyeler oluşturulmuştur. Bununla birlikte akran zorbalığını temel alan yayınlar, yüksek oranda yurt dışı kaynaklıdır. Her ne kadar zorba davranış gösterme oranları Türkiye'deki öğrenciler için de OECD ülkeleri ortalamasına yakın olsa da davranışlar, sosyokültürel arka plana göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu bağlamda, 12-15 yaş grubu öğrenciler için bibliyoterapik okuma serileri oluşturulması bu problemi ortadan kaldıracaktır.

### Kaynakça

- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Kartepi ilçesi örneği)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 39: 187-200.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Balcı, A. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma. Pegem Akademi: Ankara.
- Benzer, A. (2004). Türkiye'de ana dili eğitimi müfredat programları. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Berklin, C. T. (1972). *Problemlili çocuklar ve problem sebepleri*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24 (1), 2011, 81-92.
- Çayırdag, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimi ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Çinkır, Ş., Kepenekci, Y. K. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34. 236-253.
- Deniz, K. (2014). *Multicultural Language education from research into practice: Reading therapy: An evaluation of literary books about puberty on the axis of bibliotherapy* (3. International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics). Cambridge Scholars Publishing.
- Elliot, M. (1997). *101 ways of dealing with bullying*. London: Hodder Childrens's Book.
- Ergün, N. (2015). *Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Griffin, R. S. & Alan, M. G. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Agression and Violent Behavior*, 9 (4), 379-400.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Gürsoy, E.C. (2010). *Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kanatlı, F. (1998). *Dilbilimsel gerekçe çözümlemesi: Almanca ve Türkçe boşanma metinleri bağlamında gerekçelendirme ve belirleyenleri*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Macit, M., Soldan, U. (2008). *Edebiyat bilgi ve teorileri*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- OECD. OECD Raporu. (2017). *Zorbalık, PISA 2015 sonuçları (Cilt III): Öğrencilerin iyi olma hâli* (NIH Publication No: 1996-3777) <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en> sayfasından erişilmiştir.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education* 1991, Vol. XII, ItD 4,495-510.
- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 531-562.
- Raptou, E. (2017). Literature and bullying: Teenage and children novels on school bullying prevention. *International Journal of Criminology and Sociology*, 2017, 6, 183-191.
- Roland, E. & Munthe, E. (1989) *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Sağlam, T. (1997). *Eğitimde drama ve Türk çocuklarının ritüel nitelikli oyunlarının eğitimde dramada kullanımı*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- San, İ. (1999). *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar. Tamer Levent'e armağan. Ömer Adıgüzel (Ed.), Türkiye'de eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının gelişimi*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Synder-Greco, T. (1983). The effects of creative dramatic techniques on selected language functions of language disordered children. *Children's Theatre Review*. 32, 12-13.
- Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

## Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi

- Topuzkanamış, E., Uysal, B. (2010). *Türkçe eğitimi ve bibliyoterapi*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Tura, G. (2008). *Akran zorbalığına maruz kalmayı yordayan özellikler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Uysal, B. (2017, Ekim). *Sayısmacalardaki şiddet dili unsurlarının psikanalitik kuram ekseninde değerlendirilmesi*. IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyum'unda sunulmuş bildiri, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları Birliği, İstanbul.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Wagner, B. J. (1976). Drama as a learning medium: national education association. *Washington D.C. ERIC*, ED130- 362.
- Yalçın, A., & Aytas, G. (2005). *Tiyatro ve canlandırma sahneleme bilgileri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (1992). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

### Extended Abstract

#### Introduction

Schools are established to educate people in order to satisfy the needs of societies to maintain and further their current level of civilization by having their younger generations achieve the socially desired behaviors as students. Schools also provide an adequate environment for the socialization of the individual. Sometimes undesired behaviors may appear in the education of individuals. Peer bullying is one of those undesired behaviors that occur. Peer bullying is a set of actions that consist of physical and verbal behaviors that are performed by children on a regular basis with malicious intentions and it causes disruptions on the emotional health of children (Tura, 2008).

By taking into consideration the remedial properties of texts, inter-disciplinary dimension of creative drama and the interest for peer bullying in the literature, the problem sentence of this study was formulated as "Are creative drama activities based on text types effective in changing the students' perception of peer bullying?" Based on this main question, this study sought answers to the following questions:

1. Are there any evidenced changes in the perception of peer bullying in the pre-test and post-test results of the experimental group participants?
2. Are there any evidenced changes in the perception of peer bullying in the pre-test and post-test results of the control group participants?
3. Has there been a change of perception towards individual differences in the experimental group?

#### Method

The study is qualitative by design and is based on action research. The study group consists of 30 students studying at the Bağcılar Mustafa Kemal Secondary School in the 2018-2019 academic year. There were 15 students each in both the experimental and control groups. All of the students were 6<sup>th</sup> grade students and they participated in the study on a voluntary basis.

The focus group interviews were conducted with the experimental and control group participants independently and at this stage the semi-structured interview form prepared and revised by the researchers in the light of expert opinions was used. This was performed at the end of the process and formed the final test data.

To seek answers to the research questions, the semi-structured interview form was administered to the experimental and control groups before and after the study. The data were also obtained through student diaries that were written by the students during the implementation process of the creative drama workshops.

The qualitative data collected through focus group interviews and diaries were analyzed through document analysis. The findings obtained from the qualitative dimension were the results of analyses by 2 independent encoders. The encoders encoded the data that were obtained from the diaries and the semi-structured interviews individually and this step of the study was conducted separately by two encoders in order to achieve internal reliability. The inter-coder reliability was found to be 90% using the Miles and Huberman (1994) formula.

### **Results and Suggestions**

This research which included a creative drama-based process proposal, using text types to determine the change in the students' perceptions of peer bullying was conducted with 15 experimental and 15 control group participants. The results of the 52 hours of creative drama workshops conducted at the school are as follows:

It was understood through the data acquired through the focus group interviews and diaries that the perception of bullying in the minds of the experimental group participants evolved from concrete to abstract. At the end of the study the participants realized that their emotional and verbal actions might as well be considered as bullying in addition to the physical aspect of bullying.

It was found that the initial perceptions of the experimental group participants on bullying included the physical dimension whereas their final perceptions were in the affective dimension. However, the perceptions of the control group participants towards peer bullying remained the same as physical bullying.

As for the third question, perceptual changes towards individual differences took place.

Although there was a significant difference in terms of gender regarding acceptance between the pre-test and the post- test, it was observed that certain characteristics were not accepted after the workshop. The most important of these features was uncleanliness. Therefore, the creative drama-based education process was not enough to change this perception brought from the past.

### **EK 1: Atölye Planı Örneği**

#### **10. Çalışma Haftası Atölye Planı**

Ders: Türkçe

Grup: 6-D

Süre: 4 Ders Saati (40+40+40+40)

Yer: Mustafa Kemal Ortaokulu Spor Salonu

Tarih: 19.03.2019

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknikler: Rol İçinde Yazma, Canlandırma

Araç-Gereç: 3 adet A4 boyutunda kâğıt

3 adet resim

Kazanım: Grup arkadaşlarıyla iş birliği yapar.

Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.

#### **1.Hazırlık/Isınma**

1.Oyun: Tırtıl Kaç!

Lider, katılımcılardan tek sıra olmalarını ister. Bütün katılımcılar önündeki arkadaşının belinden tutar. En öndeki katılımcı en arkadaki katılımcıyı yakalamaya çalışır. Yakalanan katılımcı elenir. Üç katılımcı kalana kadar oyun devam eder.

#### **2.Canlandırma/Uygulama**

1.Etkinlik: Yapboz

Lider, sınıfta yere resim parçaları bırakır. Katılımcılara müzik eşliğinde sınıfta gezinebileceklerini söyler. Katılımcılardan müzik durduğu anda yerde bulunan resim parçalarından kendilerine en yakın olanını almalarını ister. Her katılımcı aldığı resim parçasını arkadaşlarıyla eşleştirip resmi tamamlamaya çalışır. Resmini tamamlayan katılımcılar grup olur.

Ara Etkinlik: Lider, bütün gruplardan oluşturdukları resimlerde neyin anlatıldığını ifade etmelerini ister.

2.Etkinlik: Gilgamiş

Lider, katılımcılara "Gilgamiş Destanı" metnini okur. Katılımcılardan metni dikkatlice dinlemelerini ister.

"(Gilgamiş kibirli ve bencil tavırlarıyla halkını kızdırır. Tanrılar, ona alçakgönüllülüğü öğretmesi için Enkidu'yu yaratırlar.)

## Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi

Kentimiz Uruk'un güçlü surlarına dikkat et! Bu duvarlar eski zamanlarda ÷lkemize büyük bilgi getiren yedi akıllı adam tarafından atılan bir temelin üstüne Gılgamış tarafından inşa edilmiştir. Hiçbir ölümlü, hatta bir kral bile Gılgamış'ın yarattığı kadar güzel bir yapı inşa edemez.

Bu kadar kalıcı üne sahip bu surları, bu en görkemli tapınağı inşa eden Gılgamış kimdi? Gılgamış Uruk kentinin ünlü kralıydı. Halkı içinse Gılgamış, sonradan büyük bir kahraman olsa da zalim bir hükümdardı.

Gılgamış, ölümden nasıl kaçabileceğini öğrenmek için kentten ayrıldı ve nasıl yaşanacağını öğrenerek geri döndü. Yolculuğu sırasında toprak üzerindeki her şeyi gördü. Gördükleri hakkında düşünüp kafa yorduğu için, bir insanı bilge yapan her şeyi öğrendi.

Gılgamış döndüğünde yolculuğunu ve düşüncelerini taş tabletler üzerine yazdı ve bu tabletleri Uruk'un sağlam surları üzerine yerleştirdi. Büyük tufandan önceki ve tufan sırasındaki zamanı betimledi. Sonsuza dek sürecek yaşam arayışının uzun ve yorucu yolculuğunu anlattı. Yaşama ve ölüme dair keşfettiği gizli sırları açıkladı. Bilgisinin, insanların yaşamlarını daha iyiye götürmelerinde yardımcı olmasını istedi.

Gılgamış üçte iki tanrı ve üçte bir insandı. Annesi, bilge tanrıça Ninsun; babası, aynı zamanda Uruk'un krallığını da yapmış bir ölümlü olan soylu Lugalbanda idi.

Gılgamış, öylesine tanrısal bir insandı ki, halkı onun tanrılar tarafından desteklendiğini biliyordu. Gılgamış, tanrı değil bir insandı. Bunun için, onun sonu da bütün insanların ortak kaderi olan ölümü paylaşmaktı.

Gılgamış genç bir kralken, vahşi bir boğa kadar hırslı ve korku saçan bir kişiydi. Üstün bir güreşçi ve savaşçıydı. Korku nedir bilmezdi. Geleneklere saygısı yoktu. Başkalarına zarar verip onları incitse de her istediğini yapardı.

Sonunda Uruk'taki soylular, Gılgamış'ın davranışlarından son derece rahatsız oldular. Birbirlerine şikâyetle bulundular, "Gılgamış gece gündüz inanılmaz derecede kibirli. Bizim kralımız böyle mi davranmalıydı? Güçlü surları olan kentimizin çobanının gözüpek olması gerektiği doğru olabilir. Ama bir kral ayrıca haşmetli ve akıllı olmalıdır."

Gökteki tanrılar Uruk soylularının şikâyetlerini duydular ve Gılgamış'ın davranışlarını tartışmak için mecliste toplandılar. Tanrıların babası Anu, Ana Tanrıça'yı meclisin huzuruna çağırdı ve şöyle dedi: "Kahraman Gılgamış'ı güçlü ve vahşi boğa gibi bir insan olarak yarattın. Şimdi de eşit ölçüde güçlü ve cesur bir insan olan Enkidu'yu tıpkı Gılgamış gibi olacak şekilde yarat. Enkidu'nun kalbindeki ruhu, savaşçı tanrı Ninurta'nınki gibi yap ki Gılgamış'ın kalbindeki vahşi ruha denk olsun."

"Sonra Enkidu'yu Uruk'a yolla. Bu iki insan devin birbirleriyle savaşmalarını sağla. Enkidu Gılgamış'a dünyada bulunması gereken yeri öğretecektir. Gılgamış'ın bir tanrı değil, tanrısal bir insan olduğunu öğrenmeye zorlanması gerekiyor. Her insan gibi bazı sınırlarının olduğunu öğrenince, güçlü surlara sahip Uruk kentinde yaşayan insanlar huzurlu bir yaşam sürebileceklerdir."

Not: Gılgamış Destanı metni <https://www.mitolojisi.com> sitesinden alınmıştır.

Lider, her gruba farklı görevler verir. Birinci grup, metinle ilgili bir bilgi yarışması hazırlayacaktır. İkinci grup metinle ilgili sessiz sinema hazırlayacaktır. Üçüncü grup, metindeki karakterleri değiştirip yeni karakterler ekleyeceklerdir.

### 3.Değerlendirme

#### 3.Etkinlik: 5'li Değerlendirme

Lider, katılımcılardan halka olmalarını ister. Katılımcılar, başparmaklarını kaldırdıklarında "En beğendiğim şey ne?", işaret parmaklarını kaldırdıklarında "En çok dikkatimi çeken şey ne?", yumruk yaptıklarında "Derste hoşuma gitmeyen şey ne?", yüzük parmaklarını kaldırdıklarında "Dersi geçmişte hangi konularla ilişkilendirebilirim?", serçe parmaklarını kaldırdıklarında "Bu derste benim dikkatimi çeken şey ne?" sorularına yanıt verirler. Bütün katılımcılar sırayla fikirlerini sunar.

Raportör Notları: Katılımcılar, liderin yönlendirmesi olmadan grup etkinliklerini birlikte uyum içerisinde yaptılar. Hazırlanan etkinlikler katılımcıların aktif rol alması ve işbirliği içinde çalışmasıyla sergilendi.