



**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 2. VE 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNE SINIF VE OKUL
KURALLARI'NIN HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMI
ÇERÇEVESİNDE DRAMA TEKNİĞİYLE ÖĞRETİMİNİN
KALICILIĞA ETKİSİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Gönül ONUR

BURSA 2008



**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 2. VE 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNE SINIF VE OKUL
KURALLARI'NIN HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMI
ÇERÇEVESİNDE DRAMA TEKNİĞİYLE ÖĞRETİMİNİN
KALICILIĞA ETKİSİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Gönül ONUR

Danışman

Yrd. Doç. Sebahattin ÇİÇEK

BURSA 2008

TEZ ONAY SAYFASI

T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda 700534005 numaralı Gönül ONUR'UN hazırladığı "İLKÖĞRETİM 2. VE 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNE SINIF VE OKUL KURALLARI'NIN HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMI ÇERÇEVESİNDE DRAMA TEKNİĞİYLE ÖĞRETİMİNİN KALICILIĞA ETKİSİ" konulu Yüksek Lisans Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, ~~07.08/2008~~ 2008 günü ~~10.30-12.00~~ saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının ~~başarılı~~ (başarılı/başarısız) olduğuna ~~oybirliği~~ (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Yrd.Doç Sebahattin ÇİÇEK

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

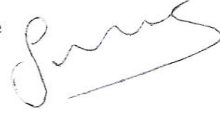
Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)



Yrd. Doç Dr. Selma GÜLEÇ

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

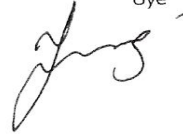
Üye



Yrd.Doç Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Üye



07.08/2008

ÖZET

Yazar : Gönül ONUR
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı : İlköğretim
Bilim Dalı : Sınıf Öğretmenliği
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı :xiv+ 104
Mezuniyet Tarihi : 07 /08 / 2008
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Sebahattin ÇİÇEK

İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerine Sınıf ve Okul Kuralları'nın Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Drama Tekniğiyle Öğretiminin Kalıcılığa Etkisi

Bu çalışma ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine okul ve sınıf kurallarının hayat bilgisi dersi programı çerçevesinde drama tekniği ile öğretiminin öğrenmede kalıcılığa etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bunun yanı sıra, cinsiyet faktörünün, uygulama kapsamına alınan öğrencilerin ilköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına gitmelerinin, annenin eğitim durumunun ve sınıf düzeylerinin drama tekniği ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki sınıf ve okul kurallarının öğretiminde kalıcı öğrenmeye etkisi de incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Hayat Bilgisi Dersi Programı çerçevesinde, hayat bilgisi programında belirtilen kazanımlara uygun olarak, konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalardan da yararlanarak, araştırmacı tarafından hazırlanan Okul ve Sınıf Kuralları Gözlem Formu kullanılmıştır. Buna göre ön gözlem formu, son gözlem formu, tekrar gözlem formu uygulamalarını içeren araştırma, gözleme dayalı deneme modeline uygunluk göstermektedir. Ön gözlem sonrasında drama tekniği ile okul ve sınıf kurallarının öğretimine yönelik uygulamalar yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini Bursa ili Osmangazi ilçesindeki ilköğretim okullarının ikinci ve üçüncü sınıfları oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini temsil edebilecek örnekleme, 2006–07 öğretim yılında Osmangazi ilçesi Fertur İlköğretim Okulu'nun 2/B, 2/E ve 3/B, 3/E şubelerinde öğrenim gören 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler istatistikî analizlerden yararlanılarak değerlendirilmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak öğrencilere uygulanan, cinsiyet alt gruplarının, ilköğretime başlamadan önce kreş, yuva veya anaokuluna gitme durumunun, anne ve babanın eğitim durumunun yol açtığı farklılaşmaları tespit etmek için, bağımsız örneklemlerde “t testi” istatistik tekniği ile analiz edilmiştir. Bununla birlikte kontrol ve deney gruplarının ön gözlem, son gözlem1 ve son gözlem2 formundan aldıkları puanlar arasındaki farkı bulmak amacıyla bağımlı örneklemlerde “t testi” tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; Araştırmanın başlangıcında yapılan ön gözlem sonucu kontrol ve deney gruplarının okul ve sınıf kurallarını davranışa yansıtma bakımından birbirinden farklı olmadıkları, araştırma süreci içinde yapılan son gözlem1’de deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama gözlem puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine son gözlem1’den sonra okul ve sınıf kurallarının kalıcılığını belirlemek için yapılan son gözlem2 sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretimin kalıcılığını arttırmada da dramanın etkili bir teknik olduğu ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin öz gözlem formundan aldıkları puanların almayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin, anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilere göre okul ve sınıf kurallarını hayat bilgisi dersi ile öğretiminde hem ön gözlemde hem de son gözlem1 ve son gözlem2’de daha iyi davranışa dönüştürdükleri belirlenmiştir. Bu durum anne eğitim durumunun öğrenmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okul ve sınıf kurallarını drama tekniği ve düz anlatım yöntemi ile öğrenmeleriyle sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılaşmalar bulunamamıştır. Bu durum okul ve sınıf kurallarını uygulama açısından ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden aynı beklentiler içinde bulunulduğunu göstermektedir. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre cinsiyetler arasında anlamlı farklılaşmalar bulunamamıştır. Bu durum drama tekniği uygulanan deney grubunda ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda da aynı şekilde olmuştur. Araştırma sonuçları ortaya koymaktadır ki; drama tekniği geleneksel yöntemlere oranla kalıcılığı arttırmada etkili bir tekniktir. Kontrol ve deney gruplarının son gözlem2’den aldıkları puanlar arasındaki farklılaşmalar bunu desteklemektedir.

Anahtar Sözcükler

Drama tekniği, hayat bilgisi dersi, okul ve sınıf kuralları, ilköğretim

ABSTRACT

Yazar : Gönül Onur
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı : İlköğretim
Bilim Dalı : Sınıf Öğretmenliği
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : xiv+ 104
Mezuniyet Tarihi : 07 /08/ 2008
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Sebahattin ÇİÇEK

The Effects On Permanence Of Teaching Elementary School Second and Third Grade Students Classroom and School Rules With Drama Technique Within The Framework Of The Course Of Knowledge Of Life Syllabus

This study aims to reveal the extent to which teaching elementary school second and third grade students classroom and school rules with drama technique within the framework of the knowledge of life course syllabus affects permanent learning and find how gender, going to a kindergarten before elementary school, educational levels and social classes of parents and teaching by drama technique affect permanent learning. The data collection instrument was the School and Classroom Rules Observation Form, which was prepared by the researcher considering the related literature and the acquisitions mentioned in the syllabus of the knowledge of life course. Including the implementation of a pre-observation form, a post-observation form and a replicated observation form, the study is compatible with the experimental model which is based on observation. After the pre-observation, drama technique was used in different ways to teach the school and classroom rules.

The study population consists of the second and third grade students of the elementary schools in the town of Osmangazi of Bursa City. The sample comprised 56 students in the 2/B, 2/E and 3/B, 3/E classes in Fertur Elementary School in the academic year 2006-07. The data were evaluated using several statistical analyses to get the results. The prior analysis technique employed was the “t test” technique in independent samples to determine the differences caused by gender, going to a kindergarten before elementary education and educational levels of parents. The same technique was used in the dependent samples as well to find the differences between the scores the control and experimental groups had in the pre-observation, post-observation and replicated observation forms.

According to the findings of the study, the control and experimental groups were not different from each other in the pre-observation phase in terms of behaving as stated in the school and classroom rules, but the average scores the experimental group students had in the post-observation phase were higher than those the students in the control group had. According to the replicated observation to determine the permanence

of the adoption of the rules by the students, the average scores of the experimental group students were still higher than those of the control group students', which shows that drama is an effective technique to make learning permanent. Another finding is that the pre-observation scores of the students who had received preschool education were higher than those of the students who had not.

Compared to those with secondary school graduate parents, the students whose parents were high school graduates were found in all the three observation phases more likely to behave as stated in the rules taught in the knowledge of life courses with drama technique. This reports that educational levels of parents affect learning. There were no significant differences between the class levels and the school rules learnt with drama technique and direct presentation, which shows that second and third grade elementary school students are supposed to follow school and classroom rules in the same way. There were no significant differences also between the findings about gender. The results of the study suggest that drama is a more effective technique than the traditional ones in achieving the permanence of what is learnt. This is supported by the differences found between the scores the control and experimental groups had in the replicated observation phase.

Key Words

Drama technique, the knowledge of life course, school and classroom rules, elementary education

ÖNSÖZ

Bu araştırma, İlköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerine hayat bilgisi dersi programı çerçevesinde sınıf ve okul kurallarının drama tekniğinin kullanımının öğrenmede kalıcılığın arttırılmasına etkisinin ortaya konması amacıyla yapılmıştır.

Öncelikle deneyimleri ile bana yol gösteren, çalışmanın ilk gününden itibaren her aşamada bana destek olan, emek veren ve çalışmanın tamamlanmasında büyük katkılar sağlayan değerli hocam Yrd. Doç. Sebahattin ÇİÇEK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın ortaya çıkmasında yardımlarını esirgemeyen Okul Müdürüne, çalışmada özveri gösteren değerli öğretmenlere ve araştırmaya katılan öğrencilere ayrıca emekleriyle burada olmamda büyük katkıları olan tüm hocalarıma, yüksek lisans öğrenimim süresince yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarıma ve emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Son olarak da hayatın her aşamasında yanımda olan, bana destek veren ve sabır gösteren annem ve babam Hilmiye ve Bedri ONUR'a ve sevgili kardeşim Gökhan ONUR'a da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bursa, 2008

Gönül ONUR

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR.....	x
TABLolar	xi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar	31
1.2. Araştırmanın Amacı.....	40
1.3. Araştırmanın Önemi	41
1.4. Sayıtlar	43
1.5. Sınırlılıklar	43
1.6. Tanımlar	44

BÖLÜM II

2. YÖNTEM.....	45
2.1. Araştırma Modeli.....	45
2.2. Evren ve Örneklem	46
2.3. Veriler ve Toplanması.....	47
2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	50

BÖLÜM III

3. BULGULAR VE YORUM.....	51
3.1. Bulgular.....	51
3.1.1. Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okul ve Sınıf Kurallarının Drama Tekniği İle Öğretilmesinin, Geleneksel Yöntem ve Tekniklere Oranla Kalıcılığın Daha Fazla Gerçekleşmesine Etkisi.....	51

3.1.2. Cinsiyet Faktörünün, Drama Tekniği ve Düz Anlatım Yönteminin Kullanıldığı Sınıflardaki, Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okutulan Okul ve Sınıf Kurallarının Öğretiminde Kalıcı Öğrenmeye Etkisi	54
3.1.3. Öğrencilerin İlköğretim Okuluna Başlamadan Önce Kreş, Yuva veya Anasınıfına Gitmelerinin, Drama Tekniği ve Düz Anlatım Yönteminin Kullanıldığı Sınıflardaki Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okutulan Okul ve Sınıf Kurallarının Öğretiminde Kalıcı Öğrenmeye Etkisi	55
3.1.4. Annenin Eğitim Durumunun, Drama Tekniği ve Düz Anlatım Yönteminin Kullanıldığı Sınıflardaki Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okutulan Okul ve Sınıf Kurallarının Öğretiminde Kalıcı Öğrenmeye Etkisi	58
3.1.5. Sınıf Düzeylerinin, Drama Tekniği ve Düz Anlatım Yönteminin Kullanıldığı Sınıflardaki Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okutulan Okul ve Sınıf Kurallarının Öğretiminde Kalıcı Öğrenmeye Etkisi	60
3.1.6. Kontrol-Deney Gruplarının ve Cinsiyet Gruplarının, Drama Tekniği ve Düz Anlatım Yönteminin Kullanıldığı Sınıflardaki Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okutulan Okul ve Sınıf Kurallarının Öğretiminde Kalıcı Öğrenmeye Etkisinin Karşılaştırılması	62
3.2. Yorum	73

BÖLÜM IV

4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
4.1. Sonuç.....	79
4.2. Öneriler	80
KAYNAKÇA	83
EKLER	92
Ek 1. Sınıf ve Okul Kuralları Gözlem Formu	92
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu	93
Ek 3. Drama Uygulama Örnekleri.....	94
Ek 4. Uygulama İzin Belgeleri.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	104

KISALTMALAR

Kısaltma	Bibliyografik Bilgi
Akt.	Aktaran
c.	Cilt
çev.	Çeviren
ed.	Editör
no.	Numara
pp.	Page to page
s.	Sayfa
ss.	Sayfadan sayfaya
sy.	Sayı
vb.	Ve benzeri
vol.	Volume
vs.	Vesaire
Yay.	Yayımlayan

TABLÖLAR

Tablo 1	Araştırma Kapsamına Giren Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyete Göre Dağılımı	46
Tablo 2	Araştırma Kapsamına Giren Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Frekans Dağılım Tablosu.....	47
Tablo 3	Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Gözlem Formundan Alınan Puanların T-testi Sonuçları.....	51
Tablo 4	Deney ve Kontrol Grupları İçin Son Gözlem1 Formundan Alınan Puanların T-testi Sonuçları	52
Tablo 5	Deney ve Kontrol Grupları İçin Son Gözlem2 Formundan Alınan Puanların T-testi Sonuçları	53
Tablo 6	Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Ön Gözlem Formundan Alınan Puanların T-testi Sonuçları	54
Tablo 7	Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Son Gözlem1 Formundan Alınan Puanların T-testi Sonuçları.....	54
Tablo 8	Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Son Gözlem2 Formundan Alınan Puanların T-testi Sonuçları.....	55
Tablo 9	İlköğretim Okuluna Başlamadan Önce Kreş, Yuva veya Anasınıfına Giden Öğrencilerin Ön Gözlem Formundan Aldıkları Puanların T-testi Sonuçları..	56
Tablo 10	İlköğretim Okuluna Başlamadan Önce Kreş, Yuva veya Anasınıfına Giden Öğrencilerin Son Gözlem1 Formundan Aldıkları Puanların T-testi Sonuçları.....	56
Tablo 11	İlköğretim Okuluna Başlamadan Önce Kreş, Yuva veya Anasınıfına Giden Öğrencilerin Son Gözlem2 Formundan Aldıkları Puanların T-testi Sonuçları.....	57
Tablo 12	Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Ön Gözlem Formundan Aldıkları Puanların T-testi Sonuçları	58
Tablo 13	Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Son Gözlem1 Formundan Aldıkları Puanların T-testi Sonuçları	59

Tablo 14	Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Son Gözlem2 Formundan Aldıkları Puanların T-testi Sonuçları	59
Tablo 15	Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Ön Gözlem Formundan Alınan Puanların T-testi Sonuçları	60
Tablo 16	Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Son Gözlem1 Formundan Alınan Puanların T-testi Sonuçları	61
Tablo 17	Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Son Gözlem2 Formundan Aldıkları Puanların T-testi Sonuçları	61
Tablo 18	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Gözlem-Son Gözlem1 Puanlarına Göre T-testi Sonuçları.....	62
Tablo 19	Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Gözlem-Son Gözlem1 Puanlarına Göre T-testi Sonuçları.....	63
Tablo 20	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Gözlem1-Son Gözlem2 Puanlarına Göre T-testi Sonuçları	64
Tablo 21	Deney Grubu Öğrencilerinin Son Gözlem1-Son Gözlem2 Puanlarına Göre T-testi Sonuçları.....	64
Tablo 22	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Gözlem-Son Gözlem2 Puanlarına Göre T-testi Sonuçları.....	65
Tablo 23	Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Gözlem-Son Gözlem2 Puanlarına Göre T-testi Sonuçları.....	66
Tablo 24	Kız Cinsiyet Alt Gruplarında Ön Gözlem-Son Gözlem1 Puanlarına Göre T-testi Sonuçları.....	66
Tablo 25	Erkek Cinsiyet Alt Gruplarında Ön Gözlem-Son Gözlem1 Puanlarına Göre T-testi Sonuçları.....	67
Tablo 26	Kız Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem1-Son Gözlem2 Puanlarına Göre T-testi Sonuçları.....	68
Tablo 27	Erkek Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem1-Son Gözlem2 Puanlarına Göre T-testi Sonuçları	69
Tablo 28	Kız Cinsiyet Alt Gruplarında Ön Gözlem Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-testi Sonuçları.....	69

Tablo 29	Erkek Cinsiyet Alt Gruplarında Ön Gözlem Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-testi Sonuçları.....	70
Tablo 30	Kız Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem1 Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-testi Sonuçları.....	71
Tablo 31	Erkek Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem1 Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-testi Sonuçları.....	71
Tablo 32	Kız Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem2 Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-testi Sonuçları.....	72
Tablo 33	Erkek Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem2 Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-testi Sonuçları.....	73

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Maria Montessori “Eğitim, öğretmenlerin çocuklara sözcüklerle anlattıklarıyla değil, çocukların fiziksel ve sosyal çevrede geçirdikleri yaşantılarla gerçekleşir” der. Bir ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik alanlarda gelişebilmesi ile o ülke insanların sahip oldukları eğitimlerinin niteliği arasında doğrusal bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle, eğitim alanında sahip olunan nitelikli bireylerle toplumsal kalkınma sağlanır.

Toplumda bireyin nitelikli yetişmesi görevini ise eğitim süreci üstlenmiştir. Birey, diğer bir deyişle insan, bio-kültürel ve sosyal bir varlıktır (Ertürk, 1994). İnsanın biyolojik boyutu insanın insan olabilmesi için temel ya da zorunlu neden olarak kabul edilmektedir. İnsanın biyolojik bir varlık olarak diğer canlılardan ayıran en önemli özellik düşünebilme yeteneğine sahip olmasıdır. İnsan doğa ile etkileşerek kültür boyutunu geliştirmektedir İnsanın sosyal boyutunun gelişebilmesi için de mutlaka diğer bir insanla etkileşim içinde olması gerekir (Demirel, 2000).

Eğitim olgusu, insanlığın var oluşundan günümüze kadar insanı sürekli olarak ilgilendiren etkinlik alanlarından birisi olmuştur. İnsanlığın gelişim sürecindeki tarihsel ve toplumsal koşullarına bağlı olarak eğitimin yapısında da gelişmeler olmuştur. Günümüz dünyasında bilim ve teknolojideki gelişmeler bilginin çok hızlı bir şekilde artmasına, böylelikle bireyin kazanmak durumunda olduğu bilgi ve becerilerin de değişmesine etki etmektedir. Bunun sonucu olarak, bireylerin kazanmak durumunda olduğu davranışların, eğitim ortamı içerisinde nasıl oluşturulacağı konusunda da değişik yaklaşımlar oluşmaktadır.

Eğitimin literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. Binbaşıoğlu, eğitimi şöyle tanımlamaktadır;

“Öğrenmenin temelini yaşantılar veya duyumlar sonucunda ortaya çıkan algılar oluşturur. Algı, duyu organlarının uyarılmasıyla olgu ya da olayların, nesnelerin, niteliklerinin farkında olunmasına verilen genel isimdir. Bir nesnenin bilinmesi önce onun algısına sahip olmaya bağlıdır kısaca, algı bir tanıma işidir. Davranış; öğrenme sürecinin son evresinde bireyde görüş ve tepki olarak ortaya çıkan değişikliklerin tümüdür. Davranış; geniş anlamıyla içsel ve dışsal tepkilerin tümünü kapsar” (Binbaşoğlu, 1983: 3).

Başka bir tanıma göre; “Eğitim bir süreçtir. Süreç, bir oluşumu gerçekleştirmek için birbirlerini izleyen ve birbiri üzerine biriken olayların, durumların akışıdır. Eğitim süreci de birbirini izleyen, birbiri üzerine biriken öğretme-öğrenme olaylarından oluşmaktadır” (Fidan,1985: 10). Yaygın olarak kullanılan tanımlarından biri de şöyledir; “Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişmeyi oluşturma sürecidir” (Ertürk, 1994: 12). Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim), isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal eğitim), sadece istedik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Okullarda kazanılan kopya çekme, argo konuşma vb. davranışlar ise istenmedik nitelikte davranışlardır ve eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilir (Senemoğlu, 2005).

Geleneksel eğitimde, birey eğitim programlarının merkezinde yer almaz, bu nedenle öğrenci etkin değildir. Bütün roller öğretilerde toplanmıştır. Ancak çağdaş eğitim öğrenci merkezli eğitimi benimsemektedir. Bu eğitimde öğrenciler sadece bilişsel değil duyuşsal, devinimsel ve sosyal alanlarda da gelişmesi hedeflenmektedir. Ayrıca bu eğitim yaklaşımı; çocukluk döneminden başlayarak çevresindekileri taklit eden, böylece yeni durumlara uyum gösteren, diğer bir deyişle oyun oynama gereksinimini sona erdirmeyen “bireyi “ temele alan yaklaşım demektir (Bolton, 1985; Akt. Kaf, 1999). Öğrenci merkezli eğitimin, konu merkezli eğitimden farkı bireyin oyunlar oynaması ya da izlemesi ile ilgili olan süreç olarak görülmesidir

Organizmanın yaşamını sürdürmesi, büyük ölçüde çevresindeki değişmelere başarılı olarak uyum sağlama yeteneğine bağlıdır. Etkin uyum sağlama ise öğrenmeyle mümkündür (Senemoğlu, 2005). Birey açısından toplumsallaşma-kültürlenme, toplum açısından kültürlenme olarak adlandırılan bu süreç aslında kapsamlı bir öğrenme ya da öğretme sürecidir. İnsanı düşünme ve üretmeye iten güç, daha iyisine ulaşma isteğidir, ancak bu isteğin karşılanması için insanın çaba sarf etmesi gerekmektedir ve buna

karşılık verecek güç 'zekâ'dır. Zekâyı harekete geçiren ise insanların dış çevre ile etkileşimi sonucunda edindikleri yaşantılar ve öğrenmelerdir. Bu yaşantılar önceleri düzensiz bilgiler şeklinde iken daha sonra okul kurumunun ortaya çıkması ile daha planlı hale gelmiştir, bundan sonra ise öğrenmeleri daha kalıcı ve anlamlı hale getirebilmenin yolları aranmaya başlamıştır (Bıyık, 2001).

Herhangi bir konuyu öğrenmek, eşya ve olguları algılamada öğrencinin zihninde aksiyonlar oluşturabildiği ve ona bir bakış açısı kazandırabildiği oranda değer taşımaktadır. Bütün konular belli bir düşünme biçiminin yansımasından ve somutlaşmasından başka bir şey değildir (Özden, 1998). Öğrenme, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Selçuk,1996). Gagne'ye göre (1983) öğrenme sadece büyüme sürecine atfedilemeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişimdir. Bir başka psikolog Hergenhahn'a göre (1988) öğrenme ise, vücutta hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişimdir (Erhan, 2000).Özetle öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir.

Öğrenme ile ilgili tanımlar incelendiğinde öğrenmenin ortak özelliklerinin şunlar olduğu görülmektedir:

1. Davranışta gözlenebilir bir değişim olması ki, bu değişiklik olumlu ya da olumsuz olabilir.
2. Öğrenme kalıcı izlidir, davranışta değişikliğin oldukça devamlı olması gerekmektedir.
- 3.Yaşantı ürünüdür; büyüme, olgunlaşma ya da sakatlanma sonucu meydana gelen değişiklik öğrenme değildir.(Senemoğlu, 2005).

Öğrenmenin nasıl olduğu yüzyıllardır açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenme ile ilgili ilk bilimsel ve deneysel araştırmalar yirminci yüzyılın başında başlamıştır. Fidan

(1985), öğrenme kuramlarının “öğretmenin hangi koşullar altında oluşacağını ve oluşamayacağını” açıkladığını belirtirken, Köymen (1996), öğrenme kuramlarının “öğrenenin ne yaptığı ve davranışlarındaki değişmelerin nasıl ve neden olduğunu” araştırdıklarını belirtmiştir. Bazı psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını iki ana grupta toplamaktadırlar. Bunlar öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağla açıklamaya çalışan davranışçı-çağrışımsal kuramlar ve bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin onun davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel alan kuramlarıdır.(Senemoğlu, 2005).

Davranışçı-çağrışım kuramları olarak “Pavlov’un kasık koşullanma”, “Watson ve Guthrie’nin bitişiklik kuramları”, “Thorndike’nin bağ kuramı”, “Skinner’in edimsel koşullanma kuramı”, ve “Hull’un sistematik davranış kuramı” bulunmaktadır. Bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları olarak, “Tolman’ın işaret-Gestalt” ve “Bandura’nın bilişsel sosyal öğrenme” kuramları öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar içinde yer almaktadır. Davranışçı kuramlar öğrenmeyi, uyarıcı ile tepki arasında bağ kurmak ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklamaktadırlar. Bunun yanında, insan davranışlarının çok karmaşık bir özellik taşıdığını ve bunların “uyarıcı-tepki” kalıpları içinde açıklamanın yeterli olmayacağını açıklayan bilişsel kuramcılar, öğrenmeyi, çevremizdeki olay ve durumlara anlam verme girişimlerimiz sonucunda, sahip olduğumuz bütün zihinsel araçları kullandığımız zaman meydana geldiğini belirtmektedirler (Ormord, 1990).

Bilişselciler ve davranışçılar öğrenmenin hem çevresel hem de öğrenciyle ilgili içsel etkenler sonucu oluştuğu konusunda görüş birliği içindedirler. Ayrıldıkları nokta ise, davranışçıların çevreye, bilişselcilerinde öğrenciye ağırlık vermesidir. Bilişselciler ile davranışçıların ayrıldığı bir diğer nokta, öğrenme süreci ile ilgilidir. Bilişselcilere göre öğrenme, davranışçı akımdaki anlayışın aksine öğrenenin edilgin değil etkin olduğu süreçtir. Bilişselciler öğrencilerin kendilerine bilgiler aktarılan, pasif alıcılar olmadığı ve bilgiyi kendilerine özgü, aktif yollarla işledikleri görüşündedirler (Açıkgöz, 1996). Bu iki yaklaşımın öğrenme tanımları arasında gözlenen en önemli farkı öğrenme sürecinin ürünü ile ilgilidir. Davranışçılar bu ürünü davranış değişikliği olarak ele alırken, bilişsel öğrenme kuramlarının odak noktasını bilgi edinme yolları ya da bilgi

yapılarındaki değişiklikler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler ile ilgili yanıldıkları bir nokta öğrencilerin okula bir boş levha (ta-bula rasa) gibi gelmedikleri gerçeğidir. Tüm öğrenciler kendilerine özgü bağlantı ve kavramlara sahiptirler. Öğretmenin öncelikli görevi öğrencinin önceden neler bilip bilmediğini anlamaya çalışmaktır. Bu bilgilerin bazıları belirsiz bazıları da tamamen yanlıştır. Bağlantılar arasında ilişkiler kurup yeni şeyler öğrenmek bu temel bağlantıların doğru olmasıyla sağlıklı olacaktır (Bilgin, 2001).

Okulda ve evde çocukların çevresiyle iyi ilişkiler kurma olanakları kısıtlı kalmaktadır. Çocuğun çevresi ve dünyası ile kurduğu iletişimde hep bir iletişim aracı bulunmaktadır, bunlar; öğretmen, ders kitabı ya da yazarı veya bir kitle iletişim aracıdır. Böylece çocuğun duyuşsal alanı ve özellikle duyguları ile düşünsel dünyası ve bilişsel alanı ister istemez birbirinden ayrılmakta, öğrenme yaşantısal olmaktan çıkıp salt bilişsel yoldan gerçekleşmekte, çocuğun bilgilerini öznelletirmesine ve dolayısıyla onları yararlı ve işlevsel kılmasına çok az olanak tanınmalıdır. Oysa öğrenme süreçlerine duyuşsallığı da katmak gerekir. Öğrenme ortamına çocuğun etkili bir şekilde katılması için, duygularını, hayal gücünü, imgesel düşünmeyi ve hatta düşlerini de devreye sokabilmesi gerekir. İşte yaratıcı drama bütün öğrenme süreçlerine yaşantısal boyut kazandırarak eğitime bu yönüyle katkıda bulunabilecektir (San, 1991). Bilişsel kuramlara göre öğrenenin etkin katılımı, yaparak yaşayarak öğrenmesi önemlidir. Çalışmada kullanılan drama tekniğinde öğrenen etkin durumdadır ve yaparak yaşayarak öğrenmektedir. Bu nedenle, çalışmada öğrenme kuramlarından bilişsel kuramlara yer verilmiştir.

Öğrenme her koşulda ve her yerde olabilir. Formal ya da informal seviyeye uygun ya da uygun olmayan uyarıcılar tarafından sunulan bilgiler, öğrenilebilir. Öğrenme planlı programlı ve belirli bir amaç doğrultusunda olduğu zaman öğretim olur. “Öğretim; öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların meydana gelmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür” (Varış, 1994: 13). Öğretme, öğretmen tarafından planlanmış bir öğrenme sürecidir. Bu sürecin amacı, öğrencilere önceden hedeflenen davranışları kazandırmaktır. Bu davranışları kazandıracak araçlar ise, öğrencilere hazırlanacak yaşantılardır. Buna göre öğretim süreci şöyle tanımlanabilir; öğretim,

öğretmen tarafından hedeflenen davranışları öğrencilere kazandırmak için düzenlenmiş yaşantılar sürecidir (Başaran, 1982).

Üstündağ (1988), öğretimin etkin bir süreç olduğunu ve bu süreç içinde öğrencinin de etkin kılınması gerektiğini, tersine bir durumda öğrencide öğrenmenin azaldığını, hazırcılığın geliştiğini, ezbere yönelimin arttığını vurgulamaktadır. Öğretme, öğretmen tarafından planlanmış bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte amaç, öğrencilere önceden hedeflenen kazanımları öğrencilere hazırlanacak yaşantılarla kazandırmaktır. İdeal bir öğretme kuramı “öğretmenlerin hangi koşullar altında nasıl davranacağını, neden belirli biçimde davranması gerektiğini ve davranışlarının öğrenci üzerindeki etkisinin ne olacağını belirtmesi” olarak tanımlanmaktadır (Fidan, 1985: 33). Öğretim kuramı, eğitsel bir ortamda belirli değişkenlerin öğrencinin öğrenmesine nasıl etki edeceğine bir dereceye kadar kestirip kontrol etmeye olanak veren, tekrarlanabilen araştırmalara bağlı olarak geliştirilmiş kavramlar ve genellemeler bütünüdür (Babadoğan, 1996).

“Nasıl öğreniriz?” konusu psikolojinin temel konularından birini oluşturmaktadır. Öğrencilere bu kazanımların nasıl verileceği yöntem sorununu gündeme getirmektedir. Yöntem ile “belli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır”(Fidan, 1985: 167).

Öğretim yöntemi hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Sokrat, tartışma ve karşılıklı konuşma yöntemlerine ağırlık vermiştir. Platon, sezgi yoluyla ve hayal gücüyle gerçeklere ulaşmayı kullanmıştır. Aristoteles, gözlem ve deneye önem vermek gerektiğini belirtmiştir. Comenius, öğretimde basamak basamak ilerlemek gerektiğini, öğretim yönteminin öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olması gerektiğini savunmuştur. Dewey, yaşantılar ve bunların öğrenciler tarafından yeniden düzenlenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Ona göre en iyi yöntem, yaşantıların yeniden düzenlenmesini sağlayan “yaparak-yaşayarak öğrenme” yöntemidir. Herbart, her dersin basamaklardan gidilerek öğretilbileceğini söylemiştir (Binbaşıoğlu, 1983).

Öğrenme, öğretme ya da eğitim, hepsi de bireyin yaşantısında değişiklik meydana getiren, bildiklerinin üstüne yenilerini ekleyen yaşantılardır. Çevresini anlama

çalışmalarının ilk ortamını ise oyunlar oluşturur. Hayatın içinde ve hayat boyunca farklı biçimlerde yer alan oyunun en önemli unsurlarından biri “taklit”dir. Taklit anlamındaki mimicry, Grekçe mimos kökünden gelir ve mimeris; taklit, öykünme, benzetme anlamındadır. Mimicry kişiye başka bir kimse bir yaratık ya da nesne olma fırsatı verir. (Nutku, 1998).

İnsan doğduktan sonra, çevresinde olup bitenleri anlamaya çalışarak taklitler yapar. Çevresindekileri, öncelikle de anne ve babasının davranışlarını taklit eden çocuğun, bu girişimi pekiştirilerek sonrakilerin yolu açılır. Taklit sadece çocukların gerçekleştirdiği bir eylem değildir. Dinsel törenlerde veya geleneklerin yaşatıldığı alanlarda kısacası sosyal hayatın içinde taklidin varlığı görülmektedir. Taklitle birlikte oyun ortaya çıkar böylece eğlendiren, öğretene en önemlisi zevkli zaman geçirme süreci başlamış olur. Oyun, bir başka varlığın fiziksel olarak nasıl hareket ettiğini kavramak, düşünce ve his dünyasına girebilmek için kullanılacak en iyi yoldur (Bıyık, 2001).

“Oyun, özgürce yapılan fakat tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan farklı başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem ve faaliyettir” (Huizinga, 1995: 48). Dökmen’e göre (1997) oyun, kendini diğerinin yerine koyma ve onun özel heyecan dünyasına girme anlamına gelen empatiyi içinde barındırır. Empati, bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır.

Oyun aracılığıyla çocuk, kendi kendini eğlendirmeyi öğrenir, kişinin hayatı için bu çok önemlidir. Oyun, çocuğun kendini, diğerlerini ve çevresindeki eşyaları daha iyi tanımasına yardımcı olur, temel olarak öğrenmeyi öğrenme olanağı verir (Uluğ, 1997). Oyun yoluyla, insanların çevresini anlama çabası içinde, olup bitenleri öğrenmeye çalıştığı görülmektedir. Oyun içinde kural oluşturma ile sosyal yaşamın gerçeklerine yakınlaşan, taklit yoluyla bir başka varlığın kimliğine bürünen, empatik anlayışla onun fizik ve ruh dünyasını anlayabilen insan, yeni fikirler üretmede, problemlere çözüm yolları bulmada yine oyunu bir araç olarak kullanır.

Yaratıcılık; sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde

bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir (Sungur, 1997). Drama etkinlikleri ile çocuklar, aşağılanma ve eleştiri olmadan yeni davranışlar sergileme olanağına sahip olur. Ayrıca çocukların diğer çocuklarla ve varlıklarla empati kurarak onları daha iyi anlamalarını sağlar (Farris ve Parke, 1993). Yaratıcılığımız beynimizin aldığı dürtüler sonucu ortaya çıkar. Beynimizde bu dürtüleri sağlayan şeyler, kişiden kişiye değişmektedir. Herhangi bir öğrenme etkinliğinin farklı duylara hitap etmesiyle, gerçekleşecek olan öğrenmenin kalitesi ve niteliğini artırabiliriz (Bentley, 1999).

Ortaya çıkan fikir ya da ürünü başkalarıyla paylaşmak yaratıcılığın bir parçasıdır ve aynen bilimsel düşünmede olduğu gibi; düşün-planla-yap-paylaş sürecini içerir. Yaratıcı olmayan birey yoktur, ancak önüne set çekilmiş, bastırılmış, engellenmiş, yaratıcılık kanalları açılmamış birey vardır. İnsanlara yeni şeyler öğretme, var olan bilgiyi aktarma, düşünme yollarını öğretme işi eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Yaratıcılığın geliştirilmesi, kullanılması ve yaratıcı düşüncenin oluşturulması ve sürdürülmesi yine eğitim yoluyla olacaktır.

Çocuklar, içinde kendilerinin rol alacakları yeni bir dünya oluştururken bu dünyanın kurallarını sıkı sıkıya belirtirler. Oyun içinde oyuncuların uyması gereken kurallar vardır. Kurallara uyulmadığında oyuncuların cezalandırılması veya oyunun sona ermesi, sonuca ulaşma isteği gerilim yaratır, bu ise heyecan vericidir. Bir başka varlığın yerine geçip bir sürede olsa onun kimliğini taşıma, çevrede olup bitenlere başka bir gözle bakmayı gerektirir bunun içinde insanın kendini tanıma çabası da yatmaktadır (Bıyık, 2001). “Çocuk oyun oynarken birçok bilişsel yeteneği de geliştirir. Karar verme, bellek, strateji, gözlem, mekânsal akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünce bu önemli bilişsel becerilerden kazanılır” (Gander ve Gardiner, 1998: 257). Bu becerilerin kazandırılabilmesi için, eski öğretim yöntemleri yerine; Rol Oynama, Dramatizasyon ve Eğitimde Drama gibi çağdaş ve etkin yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (San,1994).Eğitimde dramatik yaşantılar, olay, olgu ve durumların öğrenciler tarafından canlandırılmasıyla edinilir. Dramatik biçim öğrencileri de içine alan, ilgilerini çeken, çalışmalarının sonucunu gördükleri ve onları daha fazla motive eden, güçlü bir eğitim aracıdır (Beehner, 1990).

Drama, Yunanca da “Dran” sözcüğünden türetilmiştir. Dran sözcüğü yapmak, etmek, kılmak anlamlarını içermektedir (Çebi, 1996). Drama ise doğrudan doğruya “yaşamak” (Heathcote ve Phly, 1985) anlamında kullanılmaktadır. Dramatik sözcüğünün Türkçe’de “acıklı” gibi bir anlam kazanmasına karşın, elbette bu sözcüğün anlamı bu değildir. “Etkili, canlı, tiyatral, göz alıcı” gibi anlamlara gelen bu sözcük drama sözcüğüne hizmet eden bir anlam taşımaktadır (Gönen ve Dalkılıç, 1998). Drama sahneye çıkmadan ve bir oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmektir (Heathcote, 1971). Ayrıca drama; genel durumlardan yeni anlamlar çıkarabilmek, genel olmayan uygulama sorunlarını çözebilmek ve daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçlara varabilmek için kullanılmaktadır (Heathcote ve Phly, 1985). Kavcar’ın tanımı ile drama yaşama sanatı; dramatisasyon ise oyunlaştırma, yaşanır hale getirmedir (Kavcar,1985).

O’Neill ve Lambert’e göre drama bir öğrenme yöntemidir. Drama aracılığıyla olaylar ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilmektedir. Düş gücünün alabildiğine genişletilebildiği bir alandır (O’Neill- Lambert, 1995). Drama; emeklemeye başladığımız zamanlarda keşfettiğimiz ilk sanat olduğu gibi eski çağlarda bıraktığımız son sanat olmaktadır (McCaslin, 1990).

Çilenti (1992: 66), dramatik etkinliklerin eğitim yönünden yararlarını şöyle sıralamaktadır:

- 1) Karmaşık olayları anlaşılır hale getirir.
- 2) Duyu organlarının algı sınırlarını aşacak kadar büyük ya da küçük olayların, algılanarak anlaşılmasını sağlar.
- 3) Zaman ya da uzaklık yönünden ulaşılamayan olayların incelenebilmesi olanağını sağlar.
- 4) Tasarlanan soyut ve teorik olay ve cisimlerin anlaşılmasına yardımcı olur.
- 5) Öğrencilerin dikkat, konuşma, dinleme, anlatım, algılama ve yorumlama gibi iletişim yeteneklerini geliştirir.
- 6) İçe dönük, utangaç, kendini aşağı gören öğrencilerin iyileşmesine yardım eder.

7) Birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.

Öğretim süreci içinde bir yöntem olarak ele alınan oyunun değişik isimler aldığı görülmektedir. Bu yöntemlerden rol oynamanın daha sınırlandırılmış bir yapısı varken, dramatizasyon ve yaratıcı dramanın rol oynamaya göre daha esnek olduğu görülmektedir (Bıyık, 2001). Rol oynama yönteminin esasını, dramatizasyon teşkil eder. Bu yöntemde bir fikir, durum, sorun ya da olay, grup içinde dramatize edilir. Öğrenciler empati becerilerini güçlendirirken bir başkası gibi düşünür, hisseder ve davranırlar. Bu yöntem yapmayı ve yaşamayı içeren dramatik etkinlik esasına dayanır (Adıgüzel, 1993). Rol oynama, eğitim yapılan konuda bir olay ya da olgu ile ilgili analiz, sentez ve değerlendirme yaparak bilgi kazandıran bir yöntemdir (Taymaz, 1997).

Rol oynamada, roller öğrencilere öğretilir ve çoğu kez önceden hazırlık yapmayı gerektirir. Rol kartları yardımıyla öğrenciler görev aldıkları rolü ezberlemektedirler. İnsanlar zaman zaman duygularını ifade etmek isterler. Drama diğer sanatlarda olduğu gibi eğitimde de kullanıldığında, çocuğun yetenek ve yaratıcılığına uygun olarak yönlendirilebileceği bu yolları estetik bir tatminle sunar (Sağlam, 1997 a). Drama, çocuğa kendini ifade etmek için oyun yolu ve rol oynamaya göre daha özgür bir ortam sunmaktadır.

Drama, tiyatro metinleri anlamında da kullanılmaktadır. Günümüzde ise yazılmış bir oyunun oynanmasının tersine, bir grup tarafından geliştirilen, yaratılan oyun anlamında kullanılmaktadır (McCaslin, 1990). Tiyatro da yazarın yazdığı bir metin ve nerede ne yapılacağını söyleyen bir yönetmen varken, dramada oyuncuların birlikte oluşturdukları bir ortam söz konusudur, dramada esas olan grubun birlikteliği ya da kişinin kendini ifade etmesidir. Dramada yazarın veya yönetmenin belirlediği bir çerçeve yoktur bunun yerine, süreci amacın doğrultusunda yönlendiren bir lider bulunmaktadır. Drama doğaçlama gibi tiyatro tekniklerinden yararlanır (Bıyık, 2001). Eğitimde tiyatro tekniklerinden yararlanılması, dersleri öğretmen merkezli olmaktan kurtarır. Değişik konuların izlenmesi, öğrencilerin daha çok motive olmasını sağlar. Birçok eğitimci öğretimde dramanın kullanılmasının heyecan verici etkin bir araç olduğuna inanmakta, ancak öğretmenler kontrolleri dışında bir eğitimden sakınabilmektedirler (Beehner, 1990).

Çağdaş eğitim yaklaşımında, bireyi öğrenme sürecinde etkin kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı, üretken bir birey olmasına, başkalarıyla olumlu sosyal etkileşim kurmasına, kısaca bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem yaratıcı drama kullanılmaya başlanmıştır. San yaratıcı dramayı şöyle tanımlamaktadır:

Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da bir soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği 'oyunsu' süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması" olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, bu canlandırmanın gerçekleştirilebilmesi için grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak düşünce alışverişi yapma değerlendirme, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması gerektiğini de vurgulamaktadır (San, 1996: 149–150).

San (1990), yaratıcı drama ile bilgilenmenin, okul disiplinleri içinde edinilen ezbere dayalı kuramsal bilgilenme olmadığını, çeşitli disiplinlerden gelen bilginin kullanıldığını ama bu kez bilgilerin eşi olmayan bir biçimde dünya ile kurulan öznel ve nesnel ilişkiler içinde yapılandığını belirtmektedir. Ayrıca, San (1996), olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik olan yaratıcı drama çalışmalarında, tiyatro olgusunda olduğu gibi, bir başlangıç ve bir son bölümünün olmayabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte yaratıcı drama bildiğimiz çocuk oyunlarındaki gibi, belli kurallar içinde sonsuz özgürlükleri içermektedir. Yaratıcı dramada, öğrenciler hayal güçlerini de kullanarak öğrendikleri konuya ve konunun hedefine uygun olarak kendilerini bir başka duruma uydurur, bir başkasının kişiliğine bürünür ya da sınıf dışında bir ortamdaymış gibi davranırlar. Yani yaratıcı drama, öğrencinin kendisini ya da başka bir kimseyi hayali bir durumda canlandırmasıdır (Hoiden, 1981; Akt. Aynal, 1989).

Drama çalışmaları genel olarak üç aşamadan oluşmaktadır:

- 1) Birinci aşamada ısınma ve rahatlama yönelik çalışmalar yer alır. Burada amaç, çocukları motive etmektir.
- 2) İkinci aşama hedefe yönelik asıl etkinlikleri içermektedir. Bu aşamada doğaçlama, dramatizasyon, dramatik oyun, rol oynama, pandomim vb. gibi çeşitli etkinlikler kullanılmaktadır.

3) Son olarak da değerlendirme aşaması gerçekleştirilir.

Isınma ve rahatlama çalışmaları; Kendini tanıma (psişik ve bedensel açıdan), Karşısındakini tanıma, Karşılıklı iletişim (önce ikili iletişim) kurma, İkili iletişimden giderek daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçme. Grup dinamiğinin doğması, Etkileşim çalışmaları (anıların anlatılması gibi), Oynama aşamasına geçme biçiminde süregelir (San, 1996) .

İkinci aşamanın önemli etkinliklerinden birisi doğaçlamadır. Doğaçlamada olaylar, durumlar ve bu durumlar içinde karakterler canlandırılmaktadır. Bu etkinliklerde temel belirleyici, saptanan hedefe hayal gücüyle ulaşmaktır. Çünkü doğaçlama anları, insanın iç ve dış dünyasının neredeyse birleştiği diyebileceğimiz anlardır Bu anlarda, bireyin gerçek kimliğinin anlaşılması bakımından önemli olan anlardır (Adıgüzel, 1993). Diğer taraftan Üstündağ (1995), çocukların eleştirel düşünme ve problem çözmeye dönük davranışlarının, kendi doğaçlamaları ile yarattıkları kişilikler çevresinde geliştiğini vurgulamaktadır.

Yaratıcı drama etkinliklerinden bir diğeri dramatik oyunlardır. Dramatik oyun bir grup oyunudur ve liderin örgütlediği ve kendisinin de yer alabileceği bir etkinlik biçimidir. Birey, lider tarafından önerilen bu oyun grubunda, gruptaki diğer arkadaşlarına katılma ve işbirliği içinde çalışma kurallarına uymayı öğrenir. Bu nedenle, dramatik oyun çocuğun benmerkezci bir yapıdan veren-alan ve paylaşan insan olmaya geçişe yardım eder. Dramatik oyun, çocuklar arası iletişim ve etkileşimi şart koşan imgeleme dayalı oyun türüdür (Adıgüzel, 1993). Yaratıcı dramada kullanılan diğeri bir etkinlik de rol oynamadır. Rol oynamada bir fikir, durum, sorun ya da olay bir grup önünde dramatize edilmektedir. Bu yöntemde öğrenciler başka bir kimliğe bürünür, başkalarının nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu anlama imkânına sahip olurlar (Küçükahmet, 1995). Yaratıcı drama sürecinde kullanılacak bir diğeri etkinlik de pandomimdir.

Erden (1997), düşünce, duygu ve fikirlerin konuşmaksızın el, kol, yüz ve beden hareketleriyle anlatılması olan pandomimin, uygulaması kolay bir etkinlik olduğunu dile getirmektedir. Pandomim, tüm sınıfı etkin kılacak bir özelliğe sahiptir.

Son aşama olan **değerlendirme** de yaratıcı drama etkinliğinin sonunda grup tarafından yapılır. Gruptaki her birey hem kendini, hem gruptakileri, hem de süreci değerlendirebilir. Değerlendirme, aşamaların her birinin ya da birkaçının ardından öğrencilere “Ne yaşadınız?”, “Neler hissettiniz?”, “Nerede güçlük çektiniz?” gibi sorularla yapılır. Bu soruların öğrenciler tarafından yanıtlanması değerlendirme için oldukça önemlidir (San, 1996).

Drama ya da yaratıcı drama kavramlarının kullanımı konusunda, farklı görüşler bulunmaktadır: Sağlam (1997 a), dramanın yaratıcı bir eylem olduğunu bunun bir de yaratıcı sıfatıyla desteklenmesinin gereksiz olduğunu, böyle söylenmesinin nedeninin ise yabancı bir kelime olan dramanın, Türkçe olarak içinin doldurulamamasından kaynaklandığını savunmaktadır. Yaratıcı drama kavramı daha çok A.B.D.’de kullanılan bir kavramdır, İngiltere’de daha çok ‘eğitimde drama’ kavramı kullanılmaktadır. Almanya’daki kullanımı okul oyunu ya da oyun etkileşimidir (San, 1990).

Dramanın farklı görüşlere göre değişik isimler aldığı ya da kendi içinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Erden (1997), formal ve informal drama olmak üzere iki tür dramadan söz etmektedir. İnformal drama, gerek duyulduğu zaman hazırlık yapılmaksızın gerçekleştirilirken, formal dramada gerçeklere uygun ortamlar oluşturmak için kostüm ve dekor kullanılır. Önder (1999: 28), “Eğitici Drama kavramını kullanmaktadır; çocuğun her bir konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir. Çocuğun, psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini, özel bir yetenek olarak yaratıcılığını da kazanmasını amaçlar.”

Drama, tiyatro kavramı ile de karıştırılmaktadır. Tiyatroda, ezberlenmesi gereken belli bir metin varken, dramada oyuncunun katılımı, hayal gücü esastır. Amaç gösteri yapmak değildir, oyuncunun katılımı yaşaması önemlidir. Drama bir sanat olarak ders programından ayrı bir konu olarak ele alındığında dramatik oyun çocuğun kişilik gelişimine destek olmayı amaçlayan ayrı bir etkinliği oluşturur (Sağlam, 1997 b). Bu gösteri değildir ancak yaratmaktır. Drama bir öğretim aracı olarak ders programında yer alan konuları öğretmek için kullanıldığında, çocuklar çalışılan konuya deneysel olarak katılırlar. Çocuklar kendilerini öğretilen konuya ilişkin bir dramatik anın içinde

varsayarlar ve böylece o konuya daha yakından ve kişiselleştirerek bakabilirler, konuyu daha derinlemesine inceleyip öğrenirler

Eğitimde drama çalışmalarında çocuklar, gerçek yaşam durumlarını yaşattıkları ya da oluşturdukları için çocukluk döneminde drama önemli rol oynar. Suç ve ceza olmadan, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almasına imkân tanır (Farris ve Parke, 1993). Dramanın kullanıldığı alanlara ya da biçime göre farklı isimler aldığı görülmektedir. Dramatizasyon Yöntemi, bir duygu veya düşüncenin hareket, jest ve mimikle anlatımıdır. Bir başka deyişle bir konu ya da durumun canlandırılması, yaşayarak yansıtılması, yaşantı ya dönüştürülmesidir. Bu yöntem, öğrencinin anlama ve anlatma yeteneklerini ve kişiliğini daha çok geliştirir (Kavcar, 1988).

Dramatizasyon, çocukların öykünme güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yoludur. Bundan dolayı, çocukların hayatında geniş ölçüde yer alır. Evde, sokakta, oyunda çocuklar genellikle dramatizasyonun içindedirler. Bir başka deyişle dramatizasyon çocuk dünyasının kendisidir. Çocukların oyunlarına yakından bakış; bu yargının doğruluğunu bütün açıklığı ile bize gösterir (Özdemir, 1965). Dramatize edilen bir konuyu izleyici olanlar yalnızca yaşarlarken, rol oynayanlar için hem yapma hem yaşama söz konusudur.

Courtney (1980) ise, bu yöntemin, Dewey'in yaparak yaşayarak öğrenme yöntemine çok yakın olduğunu söylemektedir. Dramatizasyon bağımlı ve bağımsız olmak üzere sınıflandırmaktadır. Bağımlı dramatizasyon, yazılı metinlere aynen bağlı kalınarak canlandırmanın yapıldığı, piyeslerin yazılıp oynandığı dekorun ve kostümün kullanıldığı bir türdür. Öğrenciler sahne, diyalog, karakter, eylem, düğüm, çözüm gibi dramatik kavramları tanımaya çalışır. Bağımsız Dramatizasyon ise; bir hikâyeyi bir hayat durumunu, bir şiiri veya birbirine bağlı olaylar dizisini bir grup çocuğun, konuya sıkı sıkıya bağlı kalmadan, kendi hayal güçlerine göre canlandırmasıdır. Konuşmalar ezberlenmez, eylemler belli kalıba dökülmez, her grubun değişmesinde eylemler de konuşmalar da değişir (Özdemir, 1965). Bağımsız dramatizasyonda bir metine bağlı kalma, ezberleme ve oyunu belli kalıplar içinde oynama söz konusu olmadığı için, çocukların bağımsız dramatizasyonda daha özgür oldukları görülmektedir. Bağımsız Dramatizasyon, çocukların hayal güçlerini zenginleştirir, konuşma yetilerini arttırır,

grup içinde hareket etme olanağı sağlar (Özdemir, 1965). Dramatizasyon, hiçbir zorlama olmadan öğretmenin anlattığı bir hikâyenin ya da çocukların başından geçen bir olayın veya öğretmenin çocuklarla birlikte karar verdikleri bir durumun canlandırılmasıdır. Bu canlandırma, hiçbir zaman piyes çalışması gibi kurallara bağlı değildir. Çocukların hiçbir sözü ezbere tekrar etme zorunluluğu yoktur (Oğuzkan, 1988).

Drama çalışmalarında çocuk, izleyici konumunda olsa dahi katılımcıdır. Çünkü o an, içten gelen ifadelerle hayal gücü ile canlandırılan konuya, olaya şahitlik etmektedir. Rol oynayanlar ise canlandırdıkları olayı birebir yaşamakta, kendi bakış açılarını rol yapmanın gereğini yerine getirmektedirler. Çocuk canlandığı bir kimsenin rolüne bürünürken kendini tanır, insanları ve çevresini öğrenir. Konunun gerektirdiği ölçüde yorum ve hayal gücü kullanır, duygularını heyecanlarını harekete geçirir. Bunları eylemleştirip dillendirirken de kelime hazinesini zenginleştirir. İşte bütün bu nedenlerden dolayı, dramatizasyon programlarımızda da yer almış, çeşitli ders konularının öğretiminde sık sık başvurulan bir etkinlik haline gelmiştir (Özdemir, 1965). Drama çalışmalarında çocuklar, yetişkin rolü de yaparak gelecekteki rollerini tanırlar. Bu arada kendi duygularını da kontrol etmesini öğrendikleri gibi kaygılarını, sorunlarını dile getirme fırsatı bulurken onlara problem çözme yeteneği kazandırır. Bu şekilde sağlıklı bir sosyalleşme gerçekleşir (Kavcar, 1985).

Öğrencinin etkinliklere birebir katıldığı Drama Tekniğinde sadece dersin öğretimine katkıda bulunmaz. Çocuğun kişiliğinin, olumlu yönde gelişmesine, kendini rahatça ifade etmesine olanak sağlar. Bu özelliği ile bizi yalnızca bilişsel hedeflere ulaştırmaz, duyuşsal ve psiko-motor hedeflere ulaşmak için de uygun ortam sağlar. Dramatize aktif öğrenme ile bir denge sağlar. Öğrenciler, deneme aracılığıyla içsel olarak motive olurlar. Ayrıca akranları harekete geçirme, grup çalışmalarını cesaretlendirme gibi yönleri vardır (Drege, 2000). Drama Tekniğinin ayırıcı özelliği ise, kesinlikle öğrencinin aktifliğine öğretmenin ise rehberliğine dayalı oluşudur.

Grup içinde yapılan deneye dayalı çalışmalar, çocuğa dramatik yaşantılar kazandırmayı hedefler. Bunu gerçekleştirmek ise, onun düş gücünü, yaratıcılığını uygun bir uyararla sergilemesini sağlamaktır (İsmihan, 1992).

Drama çalışmalarında öğretmenin işi, öğrencilere neler duyacaklarını nasıl davranacaklarını, neler söyleyeceklerini dikte ettirmek ya da bunları zorla kabul ettirmek değildir. Her şeyden önce konuyu, çocukla birlikte yaşayacak ve çocuklara kılavuzluk edecektir (Özdemir, 1965). Öğrenciler, fikirlerini açıkça ifade ederlerken birbirlerini dinledikleri için etkili iletişim becerileri geliştirirler. Öğrencilerin öz saygıları geliştiğinden sonuç, hayat boyu öğrenme için olumlu olur (Drege, 2000). Drama Tekniğinde öğrenci merkezde, aktif ve katılımcı iken, öğretmen rehber konumundadır. Öğrenci kişisel deneyimleriyle öğrenme fırsatı bulabildiği gibi yaşantılarını zenginleştirme fırsatı da kazanmaktadır. Öğretmen ise rehber konumunda olduğu için, daha iyi gözlem yapma ve öğrencilerini tanıma fırsatı bulmaktadır. İnsanın doğuştan getirdiği özellikleri ve bazı yetilerinin geliştirilmesi açısından dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması öğretime olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Eğitimde dramanın amaçlarını uygulamada programın yapısı şöyledir:

- 1) Yaratıcı hareket: Öğrencilerin özgürlükleri artar ve orijinal ifadede bulunurlar. İletişimde detaylara önem verme alışkanlığı kazanırlar. Öğretmen de öğrencilerin grup içinde bireysel alışkanlıklarını, fikirlerini denemede önyak olmalarını, karakteri yorumlamalarını, dikkatle hazırlanan fikirleri ve yaratılan duyguları fark eder.
- 2) Duygular ve hareketler: Öğrenciler duygularını kullandıkları deneyimde nesnelerin hareketlerinin farkına varırlar. Öğretmen öğrencinin sözel tepkilerini, mimik ve bedensel hareketlerini, duygularının farkında olma alışkanlığını ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını not eder.
- 3) Karakter yaratma: Bir başkasının veya bir nesnenin canlandırılmasıdır. Karakter yaratma öğrencinin yaşına ve tecrübelerine dayanmaktadır. Öğrenciler karakter yaratırken ilk önce “ne?”, ikinci olarak “nasıl?” ve en son “niçin?” soruları ile ilgilinirler. Öğretmen, öğrencilerin benlik kavramlarını, empati kurabilmelerini, farklı sosyo-ekonomik ve kültürdeki bireyleri tasvir edebildiklerini fark edebilir.
- 4) Doğaçlama: Bu alanda çalışmak için öncelikle yaratıcı fikirleri özgürce aktarılabilceği bir ortam hazırlanmalıdır. İkinci olarak fikirlerini kelimelerin bir

amaç etrafında toplanması sağlanmalıdır. Öğretmen öğrencinin iletişim becerilerinin, kendisinin yarattığı karakterin ve diyalogdaki karakteri nasıl canlandırdığını fark edebilir.

- 5) Dramatizasyon: Bu alanda öğrenciler, oyun geliştirebilir, yeni karakterler yaratıp oynayabilir ve giriş, gelişme ve sonuç bölümlerden oluşan bir öykü oluşturabilirler. Öğretmen, öğrencileri problem çözme becerilerinin, oyunun aşamaları ile ilgili yeni fikirler üretebilmelerini, gruba katılımlarını ve oynadığı karakterle özdeşleşmelerini fark edebilir (Hollingsworth ve Hoover,1999).

Bu adımlar, Piaget'in gelişim teorisine paraleldir. Örneğin, dil düşünceye ihtiyaç gibi görünür. Diğer yandan motor deneyim ve sosyal etkileşime de ihtiyaçtır. Drama, motor deneyim ve sosyal etkileşimi birleştirir, böylece genel dil yetenekleri çocuklarda tamamlanır. Bu noktada çocukların konuyu öğrenmelerinde kolaylık sağlamak için bazı öğrenme stratejilerine ve görüşme tekniklerine ihtiyaç duyulur. Bunlara da ancak çocuklardan drama esnasında gelen tepkilere göre anlık düşünerek karar verebilir (Ömeroğlu, 1990).

Eğitimde Dramanın tarihsel gelişimi incelendiğinde, temel taşı olan, yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımının en basit anlamıyla Platon (Eflatun)'a kadar dayandığı görülür. Çocuk, oyunla büyümeli derken hem beden hem de ruhun eğitiminin yapılması gerekliliği üzerinde durulmaktadır.1697'de John Locke, 'yaparak-yaşayarak' öğrenme fikrini ortaya atmıştır. Daha sonraki yıllarda birçok taraftar bu an bu görüşün sahibi Locke, derslerin dikkat çekici olması için çocuklarda var olan oyun güdüsünden faydalanmak gerektiği üzerinde durmaktadır.

Fransa'da Rousseau'nun yaklaşımı, eğitime yenilikler getirirken, İngiltere'de de eğitim sisteminde değişiklikler olmuştur. Çocuğun, içine bilgilerin boca edildiği boş bir kap gibi görülmesi, 1870'lerde yapılan değişikliklerle çocuk merkezli eğitim kavramına dönüşmüştür. Bireysel duyarlılığın eğitilmesi öngörülmesi 1889-1893 yıllarında açılan okullarda çocuk merkezli eğitime geçilmiştir. Eğitimde dramının ilk uygulamaları bu okullarda görülmüştür (Gönen ve Dalkılıç, 1998). Yaşantıların eğitimdeki yerine özellikle vurguda bulunup yaparak-yaşayarak öğrenmeyi asıl olarak ete kemiğe bürüten, eğitim tarihinin önde gelen eğitimcilerinden John Dewey'dir. Birçok eğitimde

drama kuramcısı ve uygulamacısı Dewey'in görüşlerinden yoğun biçimde etkilenmiştir (Çebi, 1996).

Yirminci yüzyılın başlarında İngiltere'de bir köy okulunda öğretmenlik yapan Harriet Finlay Johnson, okulda öğrencilere sınıf ayrımı yapıldığını gördü. Öğretimde, dramatik süreci kullanarak denemeler yaptı ve bunu 'Dramatik Yöntem' olarak adlandırdı ve öğretilebilecek her konuyu, dramatik eyleme uyarlamaya başladı. Dramayı, drama olarak öğretmek için değil, bilgiyi aktarmak için kullandı (Sağlam, 1997 b). Johnson'un eğitimdeki bu yaklaşımını 'dramatik yöntem' biçiminde isimlendirmesi ilk ve önemli bir adım olarak kabul edilmektedir. İngiltere'de, Caudell Cook'un çabaları ikinci kilometre taşı olarak kabul edilmektedir. Cook, 'The Play Way' isimli kitabında drama yöntemini; yaparak-yaşayarak, gönüllü katılım ve oyun, olmak üzere üç ilkeye dayandırmaktadır (Çebi, 1996). Cook, dramayı drama olarak öğretmemiş, dramatik süreci öğrencilere zevkli bir deneyime sahip olma şansı vermek için kullanmıştır. Amaçları ve yöntemleri farklı olsa da, hem Cook hem de Johnson, dramayı bir öğretme aracı olarak görmüştür (Sağlam, 1997 a).

Amerika'da, Winifred Ward, 'Creative Dramatics', 'Playmaking For Children', 'Stories for Dramatize' kitaplarını yazmıştır. Ward'a göre okul çocuğa zengin bir yaşama sahip olma fırsatı vermeli ve çocuğun sadece zihnini değil bütünü eğitmelidir. Bu tür bir eğitim, çocuğun yetişkin hayatına hazırlanmasının da en iyi yoludur (Sağlam, 1997 b). Peter Slade, 1954 yılında, 'Child Drama' kitabını yayınladı. Çocukların, yaratıcı bir eğitimle yetiştirilmeleri için yetişkin standartlarına göre değerlendirilmemesi gerektiğini söylüyordu (Adıgüzel, 1993). Slade, pek çok öğrenme kuramının tersine, öğrenmeyi zekâdan çok deneyim ve bütünsel bir kişilik, soyutlamadan çok etkileşim olarak görmüştür. Bu anlayış bugünkü eğitimsel görüşlere yakındır. İlk çocukluk dönemleri yaratıcı kişisel ifadelerin olduğu dönemdir. Slade, dramayı gelişimin bir aracı olarak görmüştür (Henry, 2000). 1960'lı yıllarda Brian Way sınıfta dramaya duysal yaşantıları ekledi, böylece rol yapma becerilerine değil temel yaşamsal becerilere önem veriliyordu. Böylece rol yapma zorunluluğundan uzaklaşmış ve yaşam deneyimleri dramaya girmiş oluyordu (San, 1990).

1970'li yıllarda Dorothy Heathcote'un etkisi ülkemizde de, kitaplarından yola çıkılarak gelişerek drama anlayışına farklı bir yaklaşım getirdi. Modern drama eğitiminin kurucusu Heathcote, dramayı tiyatrodan ayırarak eğitimde drama kavramı üzerine yoğunlaşmıştır. Çocukların etkinliklere katılarak, kendilerine daha fazla güvenmelerini sağlamıştır. Heathcote'a göre; çocukların özgürlüklerini elde etmek için enerji harcamaları gerekiyordu. Özgürlük, kolay ulaşılabilecek bir olgu değildi, çocuklar güçlerini kullanmasını yaşadıkça öğrenirlerdi. Böylece drama ile öğrencilerin gerçek yaşantılarını yaşatma dönemi başlamıştır (Akın, 1993). Eğitimde drama, diğer konuları öğretmek için dramanın kullanılmasıdır. Çocukların ilgisini genişletmek, gerçekliğe fantezi yoluyla bakmalarını sağlamak ve hareketlerinin görünen yüzeyinin altındaki anlamlarını çözebilmek için kullanılır. Buradaki amaç, oynamaktan çok anlamaktır (McCaslin, 1990).

Ülkemizde drama eğitiminin başlangıcı bu yüzyılın başında görülmektedir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 1908'li yıllarda eğitim programlarının başkanlığını yapmış etkili bir eğitimcidir. Eğitim, sanat, sanat eğitimi, felsefe hakkında kırktan fazla kitap yazmıştır. Okullarda tiyatro çalışmalarının yapılabileceğini kabul etmiştir (San, 1998). Baltacıoğlu, hem eğitim konusunda hem de okullarda tiyatro konusunda son derece özgün ve hala önemini koruyan zamanı içinde çok yeni ve öncü sayılabilecek görüşler üretmiş ve bu görüşleri sistemleştirmiştir. Baltacıoğlu, eğitimin soyut olarak çocuğun kafasında değil, emek vererek, çalışarak, üretmekle yapılması gerektiğini, okul tiyatrosunun amaç değil eğitimin bir aracı olduğunu belirtmektedir (Şener, 2000). Türkiye'de dramatisasyonun doğrudan ifade edildiği ilk yayın, Selahattin Çoruh'un 1950 yılında yayınlanan 'Okullarda Dramatisasyon' isimli kitabıdır. Çoruh'a göre oyunun amacı sınıfın birleştirilmesidir ve bu sadece oynayarak, yaparak ve beraberce yaratarak olur (San, 1998). İlkokullarda toplu öğretimin uygulanması konusundaki yazılar, çeşitli derslerin dramatik gösterilerle ifade edilmesi gerektirdiğini bildirdiği için, dramatisasyonun okul çalışmalarına katılmasının zamanının gelmiş olduğunu göstermektedir (Çoruh, 1950).

1965 yılında Emin Özdemir'in, 'Uygulamalı Dramatisasyon' isimli kitabı yayınlanmıştır. Kitap; dramatisasyon nedir, dramatisasyon türleri, sınıfta dramatisasyon

bölümlerinden oluşmaktadır (Özdemir, 1965). Öğrenmenin temel koşullarından biri etkinliktir, öğrenci etkin olduğu sürece daha iyi öğrenir. Drama ise, eğlendirici olanakları taşıyan bir etkinliktir

1951 M.E.B. Ortaokul Eğitim Programında, 1966 yılında Nimet Erkut'un İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınlarından çıkan 'Okul Öncesi Eğitimi' kitabında ve 1968 Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Programında 'temsil yoluyla canlandırma' tanımlamasının yapıldığı görülmektedir. 1970'lerde biri ilkokul dördüncü, biri de beşinci sınıflara yönelik, öğretmen Sadık Özdemir'in yazdığı 'Dramatize Fen ve Tabiat Bilgileri' adıyla yayınlanan iki kitapla karşılaşırız (Çebi, 1996).

1982 yılında Tamer Levent ve İnci San' ın, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrencilerle birlikte drama çalışmalarını başlattıkları ve 1985'te Uluslararası Eğitimde Drama seminerlerinin birincisinin Ankara'da yapıldığı ve bundan sonra da her iki yılda bir yine Ankara'da bu seminerlerin düzenlendiği görülmektedir. 1985 yılında yapılan ilk seminer 'Eğitimde Dramatizasyon, Oyun ve Dramatizasyonun Eğitimde Kullanımı' adı altında yapılmıştır (Aslan, 1998). 1990 yılında Ankara'da Çağdaş Drama Derneği kurularak, özel yuva ve ilköğretim kurumlarında drama etkinlikleri ve dersleri hızla yayılmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın 1989'dan bu yana lisansüstü programlarında Yaratıcı Drama dersleri yer almaktadır. 1997-1998 öğretim yılından başlayarak ilköğretim okullarının dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında seçmeli dersler arasında drama yer almıştır. Drama, öğretmen okulları ve eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olarak konulmuştur (San, 1999).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun okul tiyatrosu görüşünden günümüze kadar, oyun yoluyla eğitim konusunda önemli ilerlemeler kaydedildiği görülmektedir. Drama Tekniğinin, öğrenciye yaşantılar kazandırmak için kullanılabilecek en iyi teknik olduğunu görmekteyiz. İlköğretim okulları içinde ilk üç sınıfta okutulan Hayat Bilgisi dersinin okula yeni başlayan öğrencilerin yakın ve uzak çevresini, kuralları, toplumsal işleyişi tanımasında ayrı ve önemli bir yeri vardır. Hayat Bilgisi dersi ile Drama Tekniğinin yaşantı kazandırma, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma yönleri ile paralellikler gösterdiği açıktır.

Hayat Bilgisi dersi ilköğretim okulları birinci kademe birinci devrede okutulmaktadır. Adından da anlaşılacağı üzere ‘hayatın bilgisini’ veren bu dersle ilgili olarak M.E.B. 1998 Hayat Bilgisi programında bu dersin temel amacının, öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve becerileri geliştirmek olduğu söylenmektedir. Hayat Bilgisi, çocuğun okula başladığı ilk yıllarda, onun bütün halinde gelişmesini sağlayan ilk derstir. Çocuğun algı, dikkat, tasarım, bellek, akıl yürütme gibi yetileri Hayat Bilgisi derslerinde uygulanacak iyi bir öğretimle en iyi biçimde gelişme olanağı bulur. Hayat Bilgisi dersi ile eğitim arasında çok yakın bir ilişki vardır. Hayat Bilgisi dersi eğitimin amacı olan, çocuğun başarılı, etkin, olumlu biçimde topluma uyum sağlamasını gerçekleştiren ilk derstir. Bu derste küçük yaşlardan başlayarak çevre sorunları ve çevre hakkında doğru bilgiler vermek, iyi alışkanlıklar kazandırmak, beceriler öğretmek amacı ön planda yer alır (Binbaşoğlu, 1983).

Hayat Bilgisi derslerinde topluma uyum sağlamayı öğrenen çocuklar öncelikle hayatta uyulması gereken kuralları okulda çeşitli yaşantılarla edinir. Hayatın her bölümünde var olan kurallar kültürel, sosyal, ailevi ve diğer insanlarla ilişkilere rehberlik etmektedir. İnsanlar önceki deneyimlerinden öğrendikleri kuralları yeni yaşantılarına da uygulamaktadırlar. Bu durumda kurallar, insanların sosyal bir bütün olarak yaşamasında en önemli öğeyi oluşturmaktadır (Burk ve Le Blanc, 1993). Disiplin bir kurallar dizisinden oluşmaktadır. Başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış öğrencilerin haklarını korumaya yöneliktir. Disiplin bu anlamı ile uyulması gereken ‘kurallar listesinden çok’ daha geniş bir anlam ifade etmektedir (Aytekin, 2000). Kurallar ise, ilişkilerin etkili ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde kullanılan yazılı veya yazısız düzenlemeler bütünüdür (Erdoğan, 2005). Oluşturulan kuralları soyut semboller olan sözcüklerle tartışmak yerine, birlikte uygulayarak, yaşayarak benimsetmek gerekmektedir. Kuralların nedenleri öğrencilerin anlayabilecekleri şekilde eylemlerle ve somut olarak açıklanmalıdır. Öğretmenler kuralları kendileri de uygulayarak iyi bir model olmalıdır (Senemoğlu, 2005). Öğretmen, öğretmek istediği kuralı açıklarken kuralın ne işe yaradığı ve neden konmuş olduğu konusunda öğrencilerin görüşlerini sormalı, kurala uyulduğu ve uyulmadığı zaman ortaya çıkabilen olası sonuçları sınıfla tartışmalı, gereken hallerde rol yapma

tekniklerinden, drama çalışmalarından, kukla oyunlarından, posterlerden ve resimlerden yararlanmalıdır (Yeşilyaprak, 2000; Jones ve Jones, 1997: Akt. Erdoğan, 2005).

Sönmez'e göre (1996) çocuk, içinde yaşadığı doğal ve toplumsal çevresindeki olgu ve olayları bilmek, onları anlamak, yorumlamak, ilke, genelleme ve yöntemleri yeni durumlarda kullanmak, analiz etmek, yeni çözümler önermek ve değerlendirmek gibi davranışları kazanmak durumundadır. Bu istedik davranış düzeyleri tüm yaşamla ilgilidir, Bu nedenden dolayı, Hayat Bilgisi dersi doğal ve toplumsal bilim alanlarını kapsadığı gibi düşünsel ve sanatsal alanları da içerebilir.

Hayat Bilgisi dersinin psikolojik yapısı Gestalt psikolojisine dayanmaktadır. Gestalt psikolojik görüşüne göre, olaylar bütün olarak algılanır. Buna dayanarak zihin yapısı olarak henüz somut işlemler döneminde olan bu yaş çocuğunun, dersleri birbirinden bağımsız biçimde algılayamayacağı göz önünde bulundurularak farklı alanlar bir araya getirilmiş, Hayat Bilgisi dersi adı altında ele alınmıştır.

Yedi yaşında okula başlayan ve temel bilimleri Hayat Bilgisi dersi adı altında öğrenmeye başlayan çocuk, Piaget'in sınıflamasına göre zihin süreçleri açısından henüz somut işlemler dönemindedir. O halde öğrenciye yaşantı kazandırmak ve öğrencinin yaşantılarından yola çıkarak yeni bilgilere ulaşmasını sağlamak gerekmektedir. Dağınık bilgi hayat için faydasızdır, bilgiyi toplu olarak vermek lazımdır (Baltacıoğlu, 1942: Akt. Bıyık, 1999).

Çocuk, çevresine karşı her zaman ilgilidir. Bu özellik, Hayat Bilgisi derslerinde çok iyi değerlendirilmelidir. Bu devrede çocuk, yaşadığı çevre ile ilgili pek çok soru sorar (Binbaşıoğlu, 1983). Olayların merkezinde önce kendisini gören bu yaş çocuğuna konuların öğretiminde yakından-uzaya, bilinenden-bilinmeye ilkelerine dikkat edilerek, derslerde verilen örneklerin öncelikle çocuğun algılayabileceği ortamlardan olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Somut işlem dönemi çocukları, oyunlarında ortak kuralları ve amaçları paylaşarak, sıraya uyarak, gerçek bir eş güdüm ve yarışma davranışı gösterirler. Birbirlerini dinlemeye ve yanıtlamaya yeteneklidirler ve her zaman olmasa da iş birliği yapabilirler. Başkalarının düşünce ve tutumlarını imgeleyebilirler, buna rol oynama yeteneği de denilebilir ki kendilerini başkalarının yerine koyabilirler (Gander ve Gardiner, 1998).

Somut işlemler döneminde, rol yapabilen yani kendini başkasının yerine koyarak düşünebilen ve işbirliği yapan çocuğun bu özelliklerinden yararlanmak gerekmektedir. Somut işlemler döneminin zihin algısına en yakın ders olan Hayat Bilgisi dersinde, Drama Tekniğinin kullanılması ile çocuğun rol yapma özelliğinden yararlanılmaktadır. Çocuğun dikkati kısa sürelidir, dikkat ise çocuğun yaşama uyumu için çok gerekli bir yetenektir, bunu Hayat Bilgisi dersi yoluyla artırabiliriz. Dikkati artırmak için çocuğu ilgi duyacağı konularla karşılaştırmak gerekir. Çocuğun dikkati azaldığı zaman o konuyla ilgili bir oyun bir müzik, deney, gözlem ya da oyun benzeri başka bir iş yaptırmak gerekir (Binbaşoğlu, 1983).

Dünyada Hayat Bilgisi dersinin gerekliliği ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşleri şöyle sıralayabiliriz: Hayat Bilgisi dersinin temellerinin Platon (Eflatun)'a kadar dayandığı bilinmektedir. Aristo ise gözlem ve deneye önem vermek gerektiğini belirtirken onyedinci yüzyılda Comenius, öğretimde basamak basamak ilerlemek gerektiğini söylemiştir (Binbaşoğlu, 1983). Hayat Bilgisi dersinin kurucusu olarak bilinen Comenius, çocukların bir yetişkin olarak görülmemesi gerektiğini, çocuğun yapısına uygun olmayan şeylerin zorla öğretilmeyeceğini söylemiştir (Aytuna, 1955).

John Locke, tabiatçı eğitimi savunmuş ve bu görüşlerini İngiltere'de uygulamaya çalışmıştır (Baymur, 1994). Rousseau'ya (1945) göre, öğrenci tabiatla karşı karşıya bırakılmalıdır. Öğrencinin tecrübe kazanmasını sağlayıcı ortamlarda bulunması, sağlanarak, kendisinin gerçeklerle karşı karşıya kalmasına imkân hazırlanmalıdır. Öğretimi kitaplardan yapmak yerine, çocuk doğayı incelemeye bırakılmalıdır. Pastelozzi, Hayat Bilgisi dersinin şekillendirilmesinde önemli bir isimdir, onsekizinci yüzyılda çocuklarla ilgili çalışmalar yapmıştır. Çocuğun eğitiminde yakın çevreden yola çıkmanın öneminden ve çevreye dayalı, bütün halinde bir Hayat Bilgisi dersinden söz etmektedir (Baymur, 1994).

Ondokuzuncu yüzyıl eğitimcilerinden Herbart, eğitim ve öğretimin amaçlarından birisinin, karakter gelişimi olduğunu belirtmiş, irade eğitimine önem vererek, eğitim ve öğretimin çocuk faaliyetlerine ağırlık verilerek düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiştir (Aytuna, 1955). Hayat Bilgisi dersinin diğer ülkelerdeki

gelişim aşamaları yukarıda sözü edilen düşünür ve eğitimcilerin fikir, kuram, yaklaşım ve kurdukları okullardan etkilenmiştir.

Ülkemizde Hayat Bilgisi dersinin gelişiminde etkili olan isimlerin de bu görüşlerden faydalandıkları görülmektedir. Hayat Bilgisi dersi içinde toplumsal yaşayışı, gelenekleri de barındırmaktadır. Bu nedenle her toplumdaki ahlak öğretilerinde farklılıklar olması söz konusudur. Toplumsal temellere ve evrensel kurallara dayanan günümüz Hayat Bilgisi dersi anlayışı şekillenirken, Türk toplumunun içindeki farklı yaklaşımlardan ve zaman içinde batı ülkelerindeki eğitim anlayışlarından da etkilenmiştir.

Cumhuriyet'in ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmek amacıyla 1924'te İlk Mektep Müfredat Programı hazırlanmıştır. Program, daha çok proje çalışmasıdır (Tekişik, 1992). 1926 yılında ikinci program çıkarılmış ve ilkokulun temel esasları birincisine göre daha açık ifade edilmiştir. Cumhuriyet döneminde ülkemize davetli olarak gelen John Dewey eğitime ilişkin bir rapor sunmuştur. 1926 programında Dewey'in üzerinde durduğu, Hayat Bilgisi ve İş Okulu kavramlarına yer verilmiştir. "Öğrencilerin işe yarar bilgi kazanmalarını göz önünde bulunduran programda, olanaklar ölçüsünde derslerin hayat ve yakın çevre ile ilişkilerini dikkate alarak uygulanmasına önem vermiştir. Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi derslerinde yakın çevre özelliklerinin dikkate alınarak işlenmesi yoluna gidilmiştir"(Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı 2000: 40).

1926 ilkokul programında, ilkokulun ilk üç sınıfında Hayat Bilgisi dersine haftada dört saatin ayrıldığı görülmektedir (İlk mektepler müfredat programı, 1926). 1929 yılında Millet Mektepleri Talimatnamesi yayımlanmıştır. Buna göre; Hayat Bilgisi dersi çocuk ile tabii ve içtimai muhit arasındaki münasebetlerin toplandığı derstir. Bu itibarla, öğrencinin öğrenme faaliyetinin merkez ve mihrini bu ders teşkil eder (İlk mektepler talimatnamesi, 1929). 1936 yılında çıkarılan ilkokul programında Hayat Bilgisi dersi birinci sınıflarda beş saat, ikinci sınıflarda altı saat, üçüncü sınıflarda yedi saat olarak belirlenmiştir. Birinci sınıflarda otuz, ikinci ve üçüncü sınıflarda otuz bir tane konu sayısı vardır. Yaşanılan yerin özelliklerine bağlı olarak programdan bazı konular çıkartılıp bazı konular eklenebilir (M.E.B., 1936).

1939 1. Maarif Şurası'nda köy okullarının beş sınıfa çıkarılması kararlaştırıldı. Bu şurada Hayat Bilgisi dersinin içeriği köydeki hayata uygun hale getirilmiştir. 1936 ilkokul programı ve köy okulları projesini günün koşullarına ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlemek amacıyla 1948 ilkokul programı hazırlanmıştır. 1948 Programı Hayat Bilgisi dersinde de amaç, bir arada toplanan bilim dalları ile ilgili temel bilgileri vermektir. 1948 programında Hayat Bilgisi dersinin çevre özellikleri dikkate alınarak işlenmesi daha çok önem kazanmıştır. Bu program öğretmene daha çok yetki vermiştir ve yöreselleşmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

1962 yılında çıkarılan İlkokul program taslağı deneme amaçlı olup bundan sonra 1968 yılında çıkarılan ilkokul programında yer alan Hayat Bilgisi dersi programı zaman zaman yapılan küçük değişikliklerle 1998 yılına kadar okutulmuştur. 1968 ilkokul programında Hayat Bilgisi üniteleri birinci sınıfta yedi, ikinci ve üçüncü sınıflarda sekiz tanedir. Ders saatleri günde birer saat olmak üzere her üç sınıf için haftada beş saat şeklinde düzenlenmiştir. Diğer dersler için ilkokul ilk üç sınıfın mihreri olarak Hayat Bilgisi dersi üniteleri esas olarak kabul edilmiştir. Hayat Bilgisi dersi Fen bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin temeli olmakla beraber içeriği bakımından ondan ayrılır. Bu ders çocuğa içinde bulunduğu doğal ve sosyal gerçeği, onun ruhi durumuna uygun olarak bir bütün halinde kavratmaya çalışır. Hayat Bilgisi dersi bir gözlem, iş ve deney dersidir (M.E.B., 1995). Onun için bu derslerde öğrencilerin eşya ve olaylarla bizzat karşı karşıya gelmelerine ve bunları yaş ve seviyelerine uygun bir biçimde incelemelerine yol açacaktır. Hayat Bilgisi dersinin konusu, çocukların doğrudan duyu organlarına hitap eden yakın çevreleridir.

1968 Hayat Bilgisi Programı, otuz yıl süreyle kullanıldıktan sonra 1998 yılında Hayat Bilgisi Programı çıkarılmıştır. 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programının, 1968 Hayat Bilgisi Öğretim Programından en önemli farkı, yeni programda çağdaş program geliştirme ilkelerine uygun tekniğin uygulanmış olmasıdır. Program geliştirme ilkeleri doğrultusunda tutarlı bir ürün olduğu, günümüz koşullarına uygun bir program olduğu söylenebilir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). Hayat Bilgisi dersi üniteleri birinci sınıflarda on, ikinci sınıflarda on bir, üçüncü sınıflarda on iki tane olarak düzenlenmiştir. Program uygulanırken bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa,

kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta öğretim ilkesine uyulmalıdır. Hayat Bilgisi dersinde temel amaç, öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve beceriler geliştirmek olmalıdır. Küme çalışmaları, rol oynama, oyun gibi tekniklere ağırlık verilmelidir. Ders işlenirken öğretmen yol göstericidir. Öğrencinin derse katılımı ve yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanır (M.E.B., 1998).

İlköğretimin 1,2 ve 3. sınıflarında okutulan hayat bilgisi dersi doğal, toplumsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluşmaktadır. Bu nedenden dolayı, hayat bilgisinin kapsamı bu özellikleri kapsamalıdır. Bu alanların her birinin hayat bilgisi dersinin içinde hangi oranda yer alacağı, öğrencinin içinde yaşadığı ortama, onun hazır bulunuşluk düzeyine, kazanımlara, eğitim biliminin özelliklerine bağlı olmaktadır. Hayat bilgisi dersinin kapsamını etkileyen değişkenler vardır.

2005 Hayat Bilgisi Dersi Programında insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleri ve değişim iç içedir; bunlar sadece eğitim-öğretim amacıyla yapay olarak birbirinden ayrılabilir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları, “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olarak kararlaştırılmıştır.

Yukarıda belirtilen konular çerçevesinde *2005 Hayat Bilgisi Dersi Programı*'nda aşağıda belirtilen ilkeler benimsenmiştir:

- 1) Hayat bilgisi programı öğretmen ya da konu merkezli değil, çocuk merkezli olmalı; çocuğun bakış açısını yansıtmalıdır.
- 2) Öğrenci kendisine sunulan bilgileri ezberleyerek, edilgen bir biçimde öğrenmeye çalışmak yerine, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalıdır. Kendisine sunulan uyarınları yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bilgiyi bizzat kendisi yapılandırmalıdır.

- 3) Program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimleriyle örtüşmelidir. Hızla değişen ve eskiyen, genellikle de çocuğun yaşamında herhangi bir karşılığı olmayan bilgilere programda yer verilmesi gerekmez.
- 4) Program, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmalıdır. Olabildiğince çok miktarda bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik olmalıdır.
- 5) Hayat bilgisi dersleri yetişkinlere özgü bir “ciddiyet” içinde geçmek zorunda değildir. Aksine okul ve ders programları çocuğun eğlenme gereksinimini de karşılamalıdır. Bu anlayışla, hayat bilgisi dersi çocuklar için oldukça eğlenceli ve çocukların zevkle katıldıkları bir ders olmalıdır.
- 6) Olaylar ve olgular yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Olgular analitik ve atomistik bir yaklaşımla değil, çocukların gelişimsel özelliklerine de uygun bir biçimde bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınarak incelenmelidir (Yetkin ve Daşcan, 2006).

Hayat Bilgisi dersi programında çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda da belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde kazanımlar oluşturulmuştur. Kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanında, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerden oluşmaktadır.

İçeriğin düzenlenmesinde önemli değişkenlerden biri öğrencinin içinde yaşadığı ortamdır. Örnekler, olgu ve olaylar öğrencinin içinde yaşadığı ortamdan seçilmelidir; çünkü bu tür bir seçim öğrenmeyi kolaylaştırabilir; kalıcılığı ve eğitimin ne işe yaradığını öğrencinin görmesini sağlayabilir. Ayrıca öğrenci bu yaşlarda olay ve olgular arasındaki temel ilişkileri de daha kolay görüp anlamasına bu durum yardım edebilir. Eğitim durumu düzenlenirken örnekler, sorular, ipuçları, düzeltmeler, pekiştireçler öğrencinin içinde yaşadığı ortama; onun içinde bulunduğu kültürel değerlere uygun olmalıdır. Öğrencini çevresinden seçilen somut ve uygun örnekler, hem öğrenmeyi kolaylaştırır, hem de kalıcılığı sağlayabilir. Sınama durumları da öğrencinin içinde yaşadığı duruma uygun olmalıdır; çünkü bu tür sorular ve yanıtların geçerliği ve

güvenirligi daha tutarlı bir biçimde yoklanabilir. Çevresinde bulunan sorunlardan birini ondan çözmesi istenildiği zaman; öğrencinin sorun çözme davranışlarını kazanıp kazanmadığı gerçek ortamda gözlenebilir. Ayrıca sorun çözmekle ilgili düzenlenecek örnek olaylar onun bulunduğu çevreden seçilmelidir; çünkü öğrencinin bu örnek olayları çözmesi beklenmektedir. Eğer bunları çözüyorsa, program bu alandaki hedeflere ulaşmıştır denebilir.

Öğrenci ilköğretimde somut işlemler döneminde dir. Bu dönemde yaşam parça parça değil, bir bütün olarak algılanmaktadır. Günlük yaşamdaki olgular bir bütünlük gösterir. İlköğretim döneminde çocuk, günlük yaşamda karşılaştığı sorunları bir bütünlük içinde çözmeye çalışır. Değişik olguların, olayların sorun üzerine etkilerini görür ve çok boyutlu düşünmeye başlar. Bu yaşamın en belirgin niteliğidir. Hayat bilgisi dersindeki sorunların tek nedeni yoktur; tam tersine o soruna etki eden pek çok neden vardır. İşte bu özelliğinden dolayı, olayların pek çok boyutunu görmesi açısından hayat bilgisi öğrenciye bir bütünlük içinde sunulmalıdır.

Hayat Bilgisi dersinin temelinde yatan görüş; öğretimde topluluk ilkesidir. İlköğretim bir, iki ve üçüncü sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersinin verildiği bu dönem çocukları, zihinsel olarak somut işlemler döneminde dir. Çocukta var olan bu özellikleri dikkate alarak ve bunlardan yararlanarak öğretimi gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu yaklaşım, hem öğretici hem de öğrenen açısından zevkli ve kolay öğrenmeyi sağlayacaktır. Hayat Bilgisi dersinde, bu dönem çocuğunun özelliklerine uygun ve kısa süreli dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlayacak, uygun yöntemle eğitim durumlarını düzenlemek gerekmektedir.

Drama çocukların öykünme güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yoludur. Bu nedenle çocukların hayatında geniş ölçüde yer alır. Evde, sokakta, oyunda çocuklar genellikle dramatizasyonun içindedirler. Drama öğrenmeye, çocukların tecrübelerini zenginleştirmeye olanak sağlar (Özdemir, 1965). Drama Tekniği, birden çok duyu organını harekete geçirmektedir. Bu da farklı duyu organlarıyla öğrenen bireylerin bulunduğu sınıfta, öğretimi kolaylaştırmaktadır. Yapılan etkinlikler, farklı özellikteki öğrencileri kapsayacak hale gelmektedir. Zaman sabit tutulmak üzere insanlar okuduklarının % 10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp

işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Alkan, 1979).

Öğrenciler ve genelde kişiler, düşünme stilleri açısından da farklılık gösterirler. Birbirlerinden farklı şekilde düşünürler, düşünürken farklı yollardan giderler, farklı araçlara dayanırlar (Bacanlı, 1997). Bu da bireysel farklılıkların söz konusu olduğunu ve bu farklılıkları dikkate almamız gerektiğini göstermektedir. Bireyde var olan bu farklılıkları yadsımak yerine bunları fark ederek, bireyi değişik düşünme yollarından haberdar etmek gerekmektedir. Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde de diğer derslerde olduğu gibi çocukların gelişim hızları ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır ilkesinden hareket edilmelidir. Bu nedenle çocuklardan her faaliyette aynı düzeyde başarı beklenmesi yanlış olur. Yine bu yaş çocuğu başarılı olmak ister, öğrencilere başarılı olma fırsatı verilmelidir (Erden, 1993).

Drama Tekniği, öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk almalarına olanak sağlar, dil ve düşünme becerileri gelişir. Konuşmaya bağlı bireysel tutumların gelişiminde olumlu etkiye sahiptir. Özgüven, benlik kavramı, kendini gerçekleştirme, empati, yardım etme davranış ve isteği, işbirliği böylelikle gelişir (Farris ve Parke, 1993). Dramatik yaşantılar, istenildiği anda yaşanılmayacak olayların, öğrencilerin kendileri tarafından yaşanarak temsil edilmesiyle edinilen yaşantılardır. Bir cisim için model ne ise, bir olay için de dramatik etkinlik odur. Yani dramatik yaşantılar, hayattaki olayların bireyler tarafından temsil edilen modelleri yardımıyla edinilir. Dramatik etkinliklerle yaşantı edinmede, mimikler, jestler, vücut hareketleri ve sesler iletişim aracı olarak kullanılır (Çilenti, 1992).

Rotter'a (1966) göre, denetim odağı, bireyin inancı ile olayların nedensellik odağına ilişkin genelleştirilmiş beklentidir. İki türlü karakter vardır; birincisi elde ettiği ödülleri kendi özellik ve davranışlarına ilişkin algılayan içten denetimli olanlar, ikincisinde ise bunları kader, şans, talih gibi dışsal etkenlere bağlayan kişiler yani dıştan denetimliler yer almaktadır. Birisi tarafından ödül olarak karşılanan olay, bir başkası tarafından farklı algılanabilir (Sungur, 1997). Drama Tekniği, dıştan denetimli bireylerin kendini ispat etmesine, konuşarak anlatamadığı duyguları beden dili ile anlatmasına olanak sağlayarak bu özellikteki bireylere de ulaşmayı sağlamaktadır.

Bununla beraber kendi iç denetimi ile güdülenebilen bireylerin, daha rahat bir ortamda bulunmalarına da olanak sağlamaktadır.

Yaratıcı eğitimin amacı, merak eden, araştıran, deneyen, keşfeden, üreten, sorunları değişik açılardan ve çok yönlü değerlendirebilen, aklını kullanan, duygularını, korkularını, kaygılarını denetleyebilen, duyarlı, diyaloga açık, bağımsız kendi kendine karar verebilen, sorgulayan, kuşku duyan kısacası düşünen insan yetiştirmek olduğu göz önüne alınırsa, ezberci eğitimin yol açtığı tıkanmaları aşmak ve yaratıcı düşünmeyi teşvik edici yöntem, teknik ve programları eğitime dâhil etmek gerekmektedir. Yaratıcılık doğuştan kazanılan davranış biçimi olmaktan çok eğitim yoluyla geliştirilen bir eylemdir (San, 1997).

İlköğretim okulları birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersi, bu dönem çocuklarının zihinsel faaliyetleri göz önüne alınarak birçok dersin basitleştirilip toplu biçimde verilmesinden ibarettir. Bilimsel alanların birlikte verildiği, kuralların öğretildiği, çevrenin tanıtıldığı bu dersin öğretiminde izlenecek yol, bu dönem çocuklarının zihinsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmelidir. Hayat Bilgisi ve Drama Yönteminin öğrencilerin yakından uzağa öğrenme ilkesine hizmet ettiği ve beraber kullanılarak, bu amacı daha açık bir şekilde gerçekleştirileceği görülmektedir. Sosyal ve fen bilimlerini içinde barındıran esnek yapısıyla, yaratıcı birey yetiştirme anlayışını desteklemesi beklenen Hayat Bilgisi dersinde, Drama Yönteminin kullanılmasının aynı zamanda yaratıcılığı da geliştirme anlayışını besleyeceği düşünülmektedir.

Çocukların hayal gücü ve ilgi alanları-merakları çok geniştir. Öğretmen bu önemli potansiyeli kullanabilirse onların ihtiyaçlarını ve ilgilerini göz önüne almış, çocuğun çevresindeki gerçekler ile karşılaşmasını bir uyum içinde sağlamış olur. Çocukların bu yönünü geliştiren bir etkinlik oyunlaştırmadır. Ayrıca bu tip etkinliklerle, yaratıcılığın gelişmesi için önemli adımlar atılmış olur (Çilenti, 1992). İyi bir öğretmen, gelişimin bu dönemdeki çocuklar üzerinde oldukça olumlu bir etki bırakabilir. Öğrenci, belirli bir konuda başarılı olduğu zaman okulu ve öğretmeni hakkında daha iyi duygular besler. Bunun sonucunda da iyi bir öğrenci olduğunu hisseder. Bazı konularda başarısız olan ve desteklenmeyen öğrenciler ise okula ve bilgi edinmeye karşı olumsuz

düşünceler geliştirirler (Selçuk, 2000). Drama Tekniği, öğrencinin kendini gösterebileceği bir ortam sunarak kendisini ifade edebilmesine olanak sağlar. Böylelikle kendine güvenen, okulu ve öğrenmeyi seven bireylerin ortaya çıkmasına yardımcı olan yöntemlerden birinin de Drama olduğu görölmektedir.

Dramayı bir yöntem olarak kullanmanın eğitim açısından önemli yararları vardır. Drama, öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini harekete geçirir. Çocuklar yalnızca bilgiyi edinmezler, aktif birer öğrenci olarak soru üretirler; fikirleri yorumlarlar ve bir senteze ulaşırlar (Drege, 2000) “Drama, çocukların deneyimlerini zenginleştirir, öğrenmeye olanak sağlar, eğitimde ve öğretimde etkin olmak öğrenmeyi kolaylaştıran bir ölçüttür. Duyu organlarının harekete geçirilerek aktif hale gelmesi, eğitimin ve öğretimin etkili ve başarılı olmasını sağlar” (Adıgüzel, 1993: 180).

Drama'nın öğretim sürecinde etkili bir yöntem olduğu ve Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde kullanılmasıyla, bu dersin daha da etkili hale getirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine sınıf ve okul kurallarının Hayat Bilgisi Dersi programı çerçevesinde öğretiminde Drama Tekniğinin kullanıldığı gruplarla Geleneksel Yöntemlerin kullanıldığı grupların kalıcılık düzeyleri incelenmiştir.

1.1. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Stabler (1978: 112), yaptığı çalışmada drama etkinliklerinin dilin gelişimi ile ilgili bir takım hedefleri gerçekleştirmek için iyi birer araç olduğunu belirtmiştir. Stabler dil gelişimiyle ilgili olarak geliştirilmesi gereken hedefleri şu şekilde sınıflamıştır:

- 1) Konuşurken kendine güven duygusunun gelişmesi,
- 2) Konuşmanın gelişmesi,
- 3) Akıcılığın gelişmesi,
- 4) Kelime haznesinin genişliğinin artması,
- 5) Fikirlerin daha iyi ifade edilmesi,
- 6) İnsanlarla ilişki kurma becerilerinin kazanılması,

- 7) Dinleme becerisinin kazanılması,
- 8) Farklı durumlarda farklı dil kullanılması,
- 9) Tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerisinin gelişmesi,

Bu hedefler sonucunda, dramanın sadece bir öğrenme tekniği olmadığı, beraberinde dilin geliştirilmesi çalışmalarına da yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Heinig (1981), drama çalışmalarının çocuğun yaratıcılığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların, kendilerini ifade etmelerinde ve yaratıcılıklarını geliştirmede yaratıcı dramanın önemine dikkat çekmiştir. Çocuk drama ortamı içinde deneme-yanımlarda bulunur, riske girmeyi öğrenir, yaşantılar edinir ve en önemlisi keşfeder. Yaratıcı drama yolu ile çocuk çevresel uyarılara karşı duyarlı olur, önemli fikirlerle oynayabilir seviyeye gelir. Çocuğa çözmesi için değişik durumları içeren problemler verilerek yaratıcı düşünceleri geliştirilebilir.

Kallipuska ve Titinen (1982), yaptıkları araştırma sonucunda eğitimde drama tekniğinin kullanılmasının çocuklarda empati gelişimine olumlu etki yaptığını ortaya koymuşlardır (Köksal, 2000).

Siks (1983), yaptığı çalışmalar sonucunda drama etkinlikleri ile çocukların sözel iletişim kurmaya başladıklarını, doğal ve içlerinden geldiği gibi, hayal gücüne dayanarak konuştuklarını söylemiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların kelime hazinelerini geliştirmeye yardım edeceğini belirtmiştir.

Drama çalışmalarının hayal gücünü geliştirme üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır. Rosenberg ve arkadaşları (1985), yaptıkları bir çalışmada drama çalışmalarına katılanların üç tür hayal gücü süreci kullandıklarını görmüşlerdir.

Bunlar:

- 1) Hayal kurma (Image)
- 2) Hayal gücü (Imagery)
- 3) Hayal (Imagination) şeklindedir.

Çebi (1985), Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Rol oynama, isimli yüksek lisans tezinde kaynak taraması sonucunda elde ettiği bilgilerden yola çıkarak yöntemin kuramsal temellerini incelemiştir. Öğretim programlarında dramatizasyon ya da rol oynama olarak belirtilen bu aktif öğrenme yöntemlerine, sınıf içi uygulamalarında yeteri kadar yer verilmediğini, bu yöntemlerin öğretimdeki uygulamalarda daha sık kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Saab (1987), araştırmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Dersinin Öğretimi Üzerindeki Etkisini incelemiştir. Araştırma drama yönteminin uygulandığı deney grubuyla ders kitabına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun bulunduğu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda matematik dersinin öğretiminde Drama Yönteminin kullanıldığı deney grubunun başarısında artış olduğu bulunmuştur.

Dramatizasyon Yönteminin Çocuk ve Oyuncu Eğitimindeki Yöntemlerde Kullanımı ile ilgili olarak Çevik'in (1987) yüksek lisans tezinde Dramatizasyon Yönteminin çocuk ve oyuncu eğitiminde kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

İlkokullarda Okutulan Hayat Bilgisi Dersi programının Değerlendirilmesi adı altında Karagülle'nin (1988), yüksek lisans çalışması bulunmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin derse verdikleri önemi, dersin yeterliliğini belirlemek için yapılan tezde anket ve erişim testi uygulanmıştır. Sonuç olarak Hayat Bilgisi dersinin daha verimli uygulanabilmesi için programın amaç ve ilkelerinin yeniden değerlendirilmesi ve incelenmesi önerilmiştir.

Üstündağ (1988), yaptığı çalışmada ilkokulda dramatizasyon tekniğinin, takrir yani düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu hipotezini savunmuştur. Yaptığı araştırmayı ilkokul ikinci sınıfa devam eden bir grup öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmasında, İlkokul Hayat Bilgisi Programında yer alan Çevremizde Sonbahar ünitesini konu olarak seçmiştir. Konuyu işlerken kontrol grubuna konuyu ağırlıklı olarak takrir yöntemi ile işlemiş, deney grubuna ise drama ağırlıklı işlemiştir. Yapılan ön ve son testler ile öğrencilerin bilgileri yoklanmış sonuçta dramatizasyon tekniğinin takrir yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yine Aynal (1989), yaptığı yüksek lisans çalışmasında dramatizasyon tekniğinin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma kapsamında İngilizce derslerinde yer alan emir cümleleri, hayvan ve meyve isimleri ile saatlerin öğretiminde dramatizasyon tekniğini uygulamıştır. Yine kontrol grubunda bunların öğretiminde geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda drama tekniği uygulanan grubun aldığı puan ortalaması diğer gruptan daha fazla olmuştur. Sonuç olarak dramanın bilişsel amaçlara ulaşmada geleneksel yöntem ve tekniklere göre daha başarılı bir teknik olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Ömeroğlu (1990), yapmış olduğu araştırmasında, anaokullarına giden 5–6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisini ele almıştır. 80 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında ön test olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sözel A formunu uygulamış, daha sonra deney grubunda alan öğrencilere yaratıcı drama ile ilgili eğitim vermiştir. Son test olarak, deney ve kontrol grubunun her ikisine de Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin B formu uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda drama eğitimi alan çocukların kontrol grubuna oranla son testte daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu sonuç yaratıcı drama eğitiminin önemini ortaya çıkarmıştır.

Kalkancı (1991), “Dramatizasyon Yönteminin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı” isimli çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı dramanın kullanılmasının gerekliliği ve bu durumun getireceği yararları incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma kavramsal ve kuramsal bilgiler üzerine kurulmuştur. 4–6 yaş grubundaki çocuklarla yapılan bir uygulama çalışması öne çıkmaktadır. Araştırmada, izleri yaşam boyu silinmeyen eğitimin ilk basamaklarında dramatizasyonun yararlı ve geleceğe dönük bir teknik olduğu vurgulanmış, çocuk, ergen ve yetişkinlere eğitimin estetik yönü ile ulaşılması gerekliliği belirtilmiştir.

Adıgüzel (1993), “Oyun Ve Yaratıcı Drama” isimli yüksek lisans tezinde yaratıcı dramanın eğitimdeki yeri ve oyun kavramıyla olan bağlantısını inceleyerek, eğitsel yaratıcı dramada bugüne kadar süregelen kavram kargaşasının giderilmesine yönelik çalışmalarda bulunmuştur.

Akın (1993), farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı dramının etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışmasında dramının öğrencilerin sosyalleşmesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla Moreno Sosyometri Testinden yararlanmıştır. Araştırmada; 10 haftalık drama çalışmaları sonucunda deney grubunda gözle görülür farklar ortaya çıkmıştır.

Farris ve Parke'nin (1993) araştırması, dramının dil gelişimine ve edebiyata katkısını desteklemek amacıyla, öğrencilerin drama hakkında neler düşündüklerini ve dramının kendilerine geleneksel sınıf ortamı içinde nasıl yardımcı olabildiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada öğrencilerden yazılı ve sözlü olarak alınan görüşler, öğrencilerle ilgili olarak tutulan gözlem kayıtları ve öğretmenin görüşleri bir araya getirilmiştir. Üç haftalık araştırma boyunca oyunların yanı sıra; okuma tiyatrosu, doğaçlama, pandomim gibi yaratıcı düşünceyi geliştiren etkinlikler sınıf çalışmalarıyla bütünleştirilmiş; böylece Bloom'un bilişsel, duygusal ve devinışsel alandaki tüm davranışları kapsamıştır

İlköğretim Sekizinci Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi içinde bulunan Hürriyetçi Demokrasimizde Temel Hak ve Ödevlerimiz Ünitesinin öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi ve Geleneksel Yöntemi karşılaştıran Üstündağ (1997), kontrol gruplu ön-test, son-test desenini kullanmıştır. Deney grubunda Yaratıcı Drama Yöntemi kullanılırken kontrol grubunda dersler Geleneksel Yöntemle sürdürülmüştür. Ayrıca öğrencilere bir de tutum ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak Yaratıcı Drama Yönteminin öğrenci tutumları üzerinde daha olumlu ve öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur.

Koç (1998), sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak yaratıcı dramının öğrenmeye etkisi konusunda bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda drama tekniğinin sosyal bilgiler dersinin öğretiminde ve erişkiye ulaşmadaki başarıya olumlu yönde etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tuzcuoğlu, Önder, Kamaraj (1998), 3,5-4 yaş çocuklarının kavram öğrenimine dramının etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda cinsiyetler arasında kavram öğrenmede farklılıklar bulunmamıştır. Çalışmada deney grubunda yer alan çocukların

lehine kuralları bilme, ses çıkaran nesnelere isimlendirebilme, şekilleri vücudunu kullanarak ifade etme boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma drama tekniği lehine ortaya çıkmıştır.

Bowers ve Basso (1999), yaptıkları çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin sınıf içinde hedeflenen sosyal iletişim ve işbirliği ilişkilerini geliştirdiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Bunun sonucu olarak sınıf içinde öğrenme oranının arttığına dikkat çekmişlerdir.

Fen Bilgisi Dersinde Yaratıcı Dramanın Kullanımını doktora tezinde inceleyen Kamen (1991), ilkokullarda yaptığı gözlem, sınav ve görüşme yoluyla verilerini elde etmiştir. Görüşme sonucunda öğretmen ve öğrenciler yaratıcı drama etkinlikleri ile daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere uygulanan sınav sonucunda başarılarının arttığı görülmüştür.

İsmihan (1992), yüksek lisans tezinde Dramatizasyon Yönteminin Okul Öncesi Eğitiminde kullanımını incelemiştir. Betimsel bir çalışma olan tezde oyun, çocuk tiyatrosu ve dramatizasyonun eğitimdeki yeri konuları üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak, dramatizasyonun eğitimde kalıcılığı sağlayacağı vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin ilkokul hayat bilgisi dersinde süreleri hangi etkinlikler için harcadıklarını belirlemek amacıyla Kalaycı (1994), doktora tezinde İlkokul İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Okutan Öğretmenlerin, Bu Dersteki Etkinliklere Ayırdıkları Süreyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak gözlem formu, teyp bantları, kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Hayat Bilgisi dersi program taslağı oluşturulmuştur.

Hayat Bilgisi Dersinin Etkililiğini inceleyen Baysal (1995) ilişkisel tarama modelini kullanarak öğretmen ve öğrenciye uygulanmak üzere iki ayrı anket formu hazırlamıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin büyük bir kısmının Hayat Bilgisi dersini sevdiğini bunun yanında öğrencilerin büyük bir kısmının dersin önemini kavrayamamış olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin çoğu kendilerine uygulanan anketin cevaplarında hayat bilgisi dersini zevkle verdiklerini dile getirirken, öğretmenlerin ancak %4'ü verdikleri dersten tatmin olduklarını söylemişlerdir.

Bayazitoğlu (1996), İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Erişi ve Kalıcılık isimli doktora tezinde, trafik ve taşıtlar ile haberleşme ünitesinde eğitsel oyunların kullanıldığı, programlandırılmış grupla ve geleneksel öğretimin yapıldığı grupların erişi ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmayla eğitsel oyunlarla programlandırılmış öğretim yapılan grupların geleneksel öğretimin yapıldığı gruplara oranla daha başarılı olduğu ve bilgilerin daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Karadenizli (1998), Hayat Bilgisi Dersi Programının İçerik Boyutu ile ilgili Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Saptanması amacıyla yaptığı yüksek lisans tezinde veri toplama aracı olarak anket kullanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerden Hayat Bilgisi dersinin içeriği ile ilgili sorulan cevaplandırmaları istenmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak Hayat Bilgisi dersi içeriği ile ilgili olarak önerilere yer verilmiştir.

Öğrenme Etkinliklerinde Farklı Drama Yapılarının Kullanıldığı imgesel Süreçlerin incelendiği Cremin'in (1998) araştırmasının genel amacı; öğretmenlerin sınıftaki drama uygulamalarında kullanılan imgeleme tam olarak ne anlam verdiklerini anlamaya yöneliktir. Haftada bir gün olmak üzere dokuz hafta süren uygulamalar sırasında öğrencilerden, imgesel bir okula gelen kişilermiş gibi hareket etmeleri istenmiştir. Araştırmacının gözlemci olarak katıldığı uygulamada, görüşme sonuçları, video, teyp ve gözlem formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda empati duygusunun drama etkinliklerindeki temel duygu olduğu sonucuna varılmıştır.

Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisinin incelendiği Kaf'ın (1999) tezinde, Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Yöntem karşılaştırılmıştır. Hayat Bilgisi dersi Köyü Tanıyalım Ünitesinde; selam verme, paylaşma-işbirliği gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Geleneksel Yönteme göre daha etkili olduğu bulunmuşken, çevreyi koruma sosyal becerisinin kazandırılmasında Geleneksel Yöntemle Yaratıcı Drama Yöntemi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İlköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Türklerin Anadolu'ya Yerleşmesi ünitesinin öğretiminde, Yaratıcı Dramanın Bir Öğretim Yöntemi Olarak

Kullanılmasının Öğrenmeye Etkisinin incelendiği Koç'un (1999) araştırmasında, ön-son-test deneysel modeli kullanılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından Yaratıcı Drama Yöntemi uygulanırken, kontrol grubuna ise sınıf öğretmeni tarafından geleneksel yöntem uygulanmıştır. Sonuç olarak Yaratıcı Drama yönteminin uygulandığı grubun daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Vural (1999), yüksek lisans tezinde iki uygulamada dramatizasyon yöntemiyle geleneksel yöntemi karşılaştırmıştır. İlköğretim birinci kademe çocuklarında dramatizasyona dayalı resim-iş öğretimi ismini verdiği çalışmasındaki ilk uygulamada, Dramatizasyon Yönteminin uygulandığı deney grubunun resim başarısı ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı kontrol grubunun resim başarısı arasında dramatizasyon yöntemi lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. İkinci uygulamada ise Dramatizasyon Yönteminin uygulandığı deney grubunun psiko-motor becerileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun psiko-motor becerilerinin gelişiminde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmasıyla oyun temelli öğrenme yöntemlerinin keşfedilme sürecini araştırarak sosyal bilimlerde program oluşturma beklentilerini karşılayan Cassano (2000), sekizinci sınıf tarih öğretim programında oyunun kullanımını incelemek için görüşme ve gözlem notlarını veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma verilerine göre drama derslerine katılım ile öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucunda, drama gibi oyun temelli yöntemlerin öğretmenlerce saygı ile karşılandığı, dramanın öğrenciyi motive ettiği, katılımını sağladığı ancak öğretmenlerin bu alanda yeterli beceriye sahip olmamasının tekniğin sık kullanılmasını engellediği sonucuna varılmıştır.

Drege (2000), Dramanın Eğitimsel mantığını ve İngiliz liselerinde uygulanan drama etkinliklerini sunarak sınırlılıklarını belirlemek amacıyla yazdığı doktora tezinde kurmaca yazılar, şiir yazma gibi keşfedici etkinliklere yer vermiştir. Araştırmadaki etkinlikler dramanın bugünkü İngiliz programına uygulanabilirliğinin somut yollarını göstermektedir.

Sınıf ve Okul Kurallarının öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle meslekte olan öğretmenlere uygulandığı görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde;

Blankship'in (1985) on sekiz anaokulu öğrencisi ve öğretmeniyle yaptığı araştırmada, kuralların öğretmenlerin öğretimiyle değil, öğrencilerin davranışlarının sonuçlarının gözlenmesiyle öğrenildiğini saptamıştır.

Ök, Göde ve Alkan (1998), öğretmenlerle yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin sınıf kurallarını, öğrencilerle belirlediklerini saptamışlardır. Ancak Kişi (2003), konuyla ilgili araştırmasında sınıf içinde oluşturulacak kuralların bazen öğretmenler tarafından, bazen öğrenciler tarafından, bazen de öğretmen öğrenci birlikteliği ile belirlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Türnüklü (2001), "İlkokullarda Sınıf Yönetimi" adlı araştırmasında Türkiye ve İngiltere'deki ilkokullarda öğrenci davranışlarının nasıl yönetildiğini ve sınıf düzenini karşılaştırmıştır. Bu çalışmada, İngiltere'de tüm öğretmenlerin, dönem başında sınıf kurallarına yönelik öğrencilerle görüşmeler yaptığı ve her hafta yapılan okul toplantılarında, müdürün o hafta uyulması gereken kurallara yönelik beklentileri üzerinde sınıfta özenle durduğu belirlenirken, Türkiye'de bu uygulamaya rastlanmadığı saptanmıştır.

Güleç, Bağçeli ve Onur (2008), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada sınıf kurallarının öğretimi ile ilgili, sınıf kurallarının belirlenmesinde sınıfta karmaşayı azaltmak için, öğrencilere sınıf kurallarını tam ve bilinçli bir biçimde öğretilmesi gerektiğini, öğrencilerin gelişim düzeylerinin de dikkate alınması önemini, soyut ifade içeren kurallar uygulamada sorun yaratabileceğinden, günlük hayatla ilişkilendirerek dramatizasyon, rol yapma çalışmalarına yer vererek kuralları anlaşılır hale getirmenin önemli bir yer tuttuğunu saptamışlardır. Öğretmen adaylarının çoğu sınıf kurallarının öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmenin en önemli yolunun öğrencilerin davranışlarını gözlemlemek olduğunu belirtmişlerdir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu araştırma, ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine okul ve sınıf kurallarının hayat bilgisi programı çerçevesinde drama tekniği ile öğretiminin öğrenmede kalıcılığa etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1) Hayat Bilgisi dersi programı çerçevesinde okul ve sınıf kurallarının drama tekniği ile öğretilmesinin, geleneksel yöntem ve tekniklere oranla kalıcılığın daha fazla gerçekleşmesine etkisi var mıdır?
- 2) Cinsiyet faktörünün, drama tekniği ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki, Hayat Bilgisi dersi programı çerçevesinde okutulan okul ve sınıf kurallarının öğretiminde kalıcı öğrenmeye etkisi var mıdır?
- 3) Uygulama kapsamına alınan öğrencilerin ilköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına gitmelerinin, drama tekniği ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki Hayat Bilgisi dersi programı çerçevesinde okutulan okul ve sınıf kurallarının öğretiminde kalıcı öğrenmeye etkisi var mıdır?
- 4) Annenin eğitim durumunun, drama tekniği ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki Hayat Bilgisi dersi programı çerçevesinde okutulan okul ve sınıf kurallarının öğretiminde kalıcı öğrenmeye etkisi var mıdır?
- 5) Sınıf düzeylerinin, drama tekniği ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki Hayat Bilgisi dersi programı çerçevesinde okutulan okul ve sınıf kurallarının öğretiminde kalıcı öğrenmeye etkisi var mıdır?
- 6) Kontrol-deney gruplarının ve cinsiyet gruplarının arasında, drama tekniği ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki hayat bilgisi dersi programı çerçevesinde okutulan okul ve sınıf kurallarının öğretiminde farklılaşmaya etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanın doğuştan getirdiği özellikleri ile öğrenme arasında sıkı bir ilişki vardır. Doğuştan getirilen özelliklerin sonradan öğrenmelerin üzerinde etkisi olduğu gibi, öğrenme etkinliklerinin yapısının da beynin işlevini harekete geçirmede önemli bir etkisi söz konusudur. Farklı zihinsel özellikteki öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda öğrencilerin bu özelliklerini dikkate alacak ve zihinsel süreçleri harekete geçirecek yöntemler tercih edilmelidir.

Zihin süreçleri açısından henüz somut işlemler döneminde olan bu yaş çocuğuna, yakın çevresinden örnekler verilmesi yararlı olacaktır. Böylece yakından-uzaya, somuttan-soyuta ilkesine uyularak öğrencinin algı özelliklerine dikkat edilerek öğretim yapılmış olacaktır. Derslerde bu özelliklere önem verilmesi öğrenmeyi kolaylaştıracadığı gibi öğrenmeyi daha anlaşılır ve amacına hizmet eder hale getireceği düşünölmüştür. Henüz oyun çağında olan bu yaş çocuğunun özelliklerinin dikkate alınarak, öncelikle toplumsal yaşayışla ilgili olan Hayat Bilgisi dersinde bu özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler, bu dersin genel ve özel amaçlarına uygun beceriler kazanacaklardır. Bu becerilerin kazandırılmasında, dersin hangi yöntem ve teknikle işlendiği, beceriye ulaşılması açısından önemli değişkenler arasındadır. Kendisi merkezde olmak üzere çevresindeki olayları algılayabilen, işbirliği yapabilen ve en önemlisi başkalarının tutumlarını onların rolüne bürünerek anlayabilen bu yaş çocuğu için Hayat Bilgisi derslerinde Drama yoluyla yapılacak öğretim, zihinsel süreçlere olumlu katkısının olması beklenmektedir.

Dikkatini belli bir konuya uzun süre yoğunlaştıramayan çocuğun ilgisini çekmenin zor olduğu bilinmektedir. Dikkat süresini uzatmanın bir yolunun da çocuğun yapmaktan hoşlandığı etkinliklere olanak tanımak olduğu düşünölmür. Böylece çok katılımlı ve gönüllü olarak derse ilgilerinin arttığı görölecektir. Hayat Bilgisi derslerinde çocuğun ilgisini canlı tutacak yol, çocuğun her zaman ilgilendiği, bütün etkinliklerinde yer alan oyun yoluyla öğrenmeler olacaktır ki, bunu sağlayan tekniklerden birinin Drama Tekniği olduğu bilinmektedir. Hayat Bilgisi dersinde Drama Tekniğinin kullanılmasıyla sınıf ortamında bulunmayan durumlar imgesel olarak oluşturulur.

Öğrencilerin bilişsel öğrenmelere duyuşsal ve psiko-motor becerilerini de katarak ulaşmaları sağlanır. Böylece birden çok duyu organı işe koşularak, öğrenmelerin kalıcı olması için uygun bir ortam sağlanır.

Hayat Bilgisi dersi, yaşamın bilgisini veren ders anlamını taşımaktadır. Hayatın önümüze çıkardığı ve çıkaracağı problemler her gün değişmektedir. O halde bu derste-öğretilmesi gereken, ortaya çıkacak problemler karşısında çözüm üretme yolları ve bunlara nasıl ulaşılabilceğı olmalıdır. Bu da yaratıcı öğrenme yolları öğretilerek aşılabilir. Ülkemiz şartlarında, programların yapısına bakıldığında, yaratıcılığın geliştirilmesi ve desteklenmesi için en uygun dersin Hayat Bilgisi olduğu görülmektedir. Uzman görüşlerinde de belirtildiğı gibi, uygun teknik ve yöntemler kullanıldığında ve bireysel farklılıklar göz önüne alındığında yaratıcılığın geliştirip desteklenmesi Hayat Bilgisi dersinde mümkün olabilecektir, çünkü bu ders, içinde diğere dersleri de barındıran temel bir ders durumundadır.

İlköğretim okulları birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersi, bu dönem çocuklarının zihinsel faaliyetleri göz önüne alınarak birçok dersin basitleştirilip toplu biçimde verilmesinden ibarettir. Bilimsel alanların birlikte verildiğı, kuralların öğretildiğı, çevrenin tanıtıldığı bu dersin öğretiminde izlenecek yol, bu dönem çocuklarının zihinsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmelidir. Henüz oyun çağında olan, bu dönem çocuğunun yapısına en uygun öğretim yöntemlerinden birisinin de, Drama olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi ve Drama'nın öğrencilerin yakından uzağı öğrenme ilkesine hizmet ettiğı ve beraber kullanılarak, bu amacı daha açık bir şekilde gerçekleştirileceğı görülmektedir. Bu araştırma okul ve sınıf kurallarının ilköğretim okulu hayat bilgisi derslerinde öğrenmede kalıcılığın sağlanmasına drama tekniğinin etkisini koymak, hayat bilgisi derslerini farklı yöntem ve tekniklerle işleme gerekliliğine vurgu yapmak yönünden önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırma kapsamında:

- 1) Örnekleme oluşturan deneklerin hepsinin normal zekâ dağılımı gösterdikleri,
- 2) Seçilen örneklem grubunun sınıf içinden öğretmen görüşlerine başvurularak rasgele seçildiği,
- 3) Seçilen örneklemin evreni temsil edebilecek nitelikte ve nicelikte olduğu,
- 4) Araştırmada örnekleme oluşturan çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin eşit oldukları,
- 5) Araştırma kapsamında kullanılacak olan ön gözlem formunun / son gözlem formunun konu ile ilgili düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler olduğu,
- 6) Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışmaları severek ve isteyerek yaptıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırma,

- 1) Bursa ili Osmangazi ilçesi Fertur İlköğretim Okulu 2/B, 2/E ve 3/B, 3/E sınıfı öğrencileri içinden random yöntemiyle seçilen öğrenciler ile,
- 2) Araştırmaya katılan çocuklara ilişkin bilgilerin doğruluğu çocukların devam ettikleri kurumdan alınan bilgilerle,
- 3) Çocukların kendilerini tanımaya dönük olarak uygulanan kişisel bilgi formlarına verdikleri bilgilerle,
- 4) Araştırma kapsamında yapılan gözlemlerde kullanılan ön gözlem formları, uygulamalar ve son gözlem formları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Drama: İnsanın tasarımlarını eyleme dönüştürebildiği bir yoldur. Eğitimde Drama ise; önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir.

Hayat Bilgisi: İlköğretim okulları birinci kademe birinci devrede, “hayatın bilgisini” veren bu dersin temel amacı, öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve becerileri geliştirmektir.

Yöntem: Eğitimin hedeflerine ulaşmak için kullanılacak tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturacak şekilde örgütlenerek hizmete sunulan öğretim yoludur.

Teknik: Bir öğretim yöntemi uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür.

Öğrenme: Kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu kendisinde oluşan kalıcı izli davranış değişimleridir.

Düz Anlatım: Öğretmenden öğrencilere doğru bilgi akışını sağlayan bir yöntemdir.

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul ve sınıf kurallarının ilköğretim okulu hayat bilgisi dersi programı çerçevesinde drama tekniği ile öğretiminin, öğrenmede kalıcılığın artırılması üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Buna göre ön gözlem formu, son gözlem formu, tekrar gözlem formu uygulamalarını içeren araştırma, gözleme dayalı deneme modeline uygunluk göstermektedir.

Gözlem “bir şeyi iyi anlamak için onun kendi kendine meydana çıkan türlü belirtilerini gözden geçirmektir” (TDK, 1969, ss. 304). Gözlem, olaylar arasındaki nitel ve nicel olası bağıntıların bulunmasına ve onların istenen biçimlerde etkilenmesine olanak sağlar (Bouty, 1952, Akt., Karasar, 2005). Veri toplama tekniği olarak gözlemden, çoğu kez, karmaşık davranışların (öğretmen- öğrenci ilişkilerinin, doktor-hemşire ve doktor- hasta ilişkilerinin...) araştırılmasında; bazen de, varlık-yokluk bildiren basit sınıflamalı verilerin toplanmasında yararlanılabilir. Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde objektif olarak belirlenebilir. Canlıların (özellikle insanlardan), öteki tekniklerle veri toplarken, bunların “oldukları gibi” değil “görünmek istedikleri” gibi davranma eğilimleri ile belleğe dayalı bilgilerin hatırlanma güçlüğü bilinmektedir. Ayrıca, bazı durumlar vardır ki, gerekli bilgiler, ancak gözlemlerle elde edilebilir.

Gözlemci ile gözlenen arasındaki fiziki yakınlık ve ilişkilere göre, iki türlü gözlem vardır: Dışarıdan Gözlem ve Katılarak Gözlem. Bu çalışmada her iki gözlem türü de kullanılmıştır. Gözlemdeki sürekliliğe göre, olgu ve zaman örneklemesine dayalı olarak yapılan iki türlü gözlem vardır: Sürekli gözlem ve Aralıklı gözlem. Aralıklı gözlemlerde, belli bir oluşum içinde bulunan gözlem üniteleri, belli zaman aralıkları ya da örneklenmiş zaman aralıkları ile izlenir. Örneğin, bir dersteki öğretmen- öğrenci ilişkileri, günün belli saatlerinde ve kısa süreli örnekler alınarak gözlenebilir. Böylece gözlenen ilişkilerin çeşitli durumları temsil etme olasılığı yükseltilir. Bilgi

edinmek üzere kendisine bakılan, dinlenen her şey gözlem ünitesidir. Her türlü veri toplamada olduğu gibi, gözlemlerde de yansız (objektif) bir bakış önemlidir (Karasar, 2005).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bursa ili Osmangazi ilçesindeki ilköğretim okullarının ikinci ve üçüncü sınıfları oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini temsil edebilecek örneklemini, 2006–2007 öğretim yılında Osmangazi ilçesinden random usulü ile seçilen Fertur İlköğretim Okulu'nun 2/B, 2/E ve 3/B, 3/E şubelerinde öğrenim gören 56 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan çocukların sınıf düzeylerine göre dağılımını cinsiyete göre dağılımları ve her gruba giren çocuk sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırma Kapsamına Giren Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Çocuk Sayıları				Toplam
	Kız		Erkek		
	n	%	n	%	
2. Sınıf	14	50	14	50	28
3. Sınıf	14	50	14	50	28
Toplam	28		28		56

Yukarıda Tablo 1’de görüldüğü gibi; ikinci sınıf düzeyinde olan 14 kız, 14 erkek, toplam 28; üçüncü sınıf düzeyinde olan 14 kız, 14 erkek, toplam 28 çocuk olmak üzere 56 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma örneklemini oluşturan 2/B, 2/E ve 3/B, 3/E şubelerinden ikinci sınıflardan ve üçüncü sınıflardan birer tanesi deney, birer tanesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu işlem yine random usulü ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2’de araştırma örneklemini oluşturan deney ve kontrol grupları ile bu gruplarda yer alan öğrenci sayıları gösterilmiştir.

Tablo 2
Araştırma Kapsamına Giren Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Frekans Dağılım Tablosu

Sınıf Düzeyleri	Gruplar				Toplam
	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	n	%	n	%	
2. Sınıflar	14	50	14	50	28
3. Sınıflar	14	50	14	50	28
Toplam	28		28		56

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin 14’ü ikinci sınıf, 14’ü üçüncü sınıf olmak üzere toplam 28’i deney grubunda; 14’ü ikinci sınıf, 14’ü üçüncü sınıf olmak üzere 28’i de kontrol grubunda yer almaktadır.

Deney grubuna alınan öğrencilerden 2/B şubesinde yer alanların 7’si kız, 7’si erkek; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 2/E şubesinde yer alanların 7’si kız, 7’si erkek öğrencidir. Yine üçüncü sınıflardan deney grubuna alınan öğrencilerden 3/B şubesinde yer alanların 7’si kız, 7’si erkek; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 3/E şubesinde yer alanların da 7’si kız, 7’si erkek öğrencidir.

2.3. Veriler ve Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Hayat Bilgisi Dersi Programı çerçevesinde, hayat bilgisi programında belirtilen kazanımlara uygun olarak, konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalardan da yararlanarak, araştırmacı tarafından hazırlanan Okul ve Sınıf Kuralları Gözlem Formu kullanılmıştır. Gözlem formu maddeleri, Uludağ

Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde alanında uzman öğretim görevlileri tarafından incelenmiş ve bir grup öğretmenin de görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Formda, Hayat Bilgisi Dersi çerçevesinde belirlenen kurallar, “Okul İçinde”, “Sınıf İçinde”, “Koridorda ve Bahçede” başlıklarına ayrılarak, bu başlıklar altında kazanımlara uygun maddeler oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddeler çalışmaya başlamadan önce okul öğretmenleri ile gözden geçirilmiş ve 25 maddelik gözlem formu kullanılmıştır. Okul ve Sınıf Kuralları için Cronbach alfa değerleri hesaplanmış, Okul İçinde bölümünde yer alan 9 maddeye ilişkin değer .78, Sınıf İçinde bölümünde yer alan 11 maddeye ilişkin değer .70, ve Koridorda ve Bahçede bölümünde yer alan 5 maddeye ilişkin değer .78, toplam değer .76 olduğu bulunmuştur. Maddelere puanlama “Evet” ise 4 puan, “Bazen” ise 3 puan, “Hayır” ise 2 puan ve “Gözlenmedi” ise 1 puan’dır. Bu maddeler gözlemciler tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerin isimleri sadece gözlemciler tarafından bilinmektedir.

Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce okulun yetkilileriyle görüşülmüş ve öğretmenlerle birlikte belirlenen sınıflarla gün ve saatlerde ilköğretim okullarında bulunulmuştur. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaş, anne ve baba öğrenim düzeyleri ve diğer bilgileri içinde 20 maddelik Kişisel Bilgi Formları, gözlem sürecine alınacak öğrencilerin dikkat çekmemesi amacıyla tüm öğrencilere uygulanmış, ancak bunların içinden sadece gözlem sürecine alınan öğrencilerin doldurduğu bilgi formları işleme alınmıştır. Çocuklarla yapılan çalışmalar çocukların devam ettikleri ilköğretim okullarında 2006–2007 öğretim yılı başında okullar açıldıktan sonraki ilk dört haftayı kapsamıştır. Çünkü Okul ve Sınıf Kuralları ile ilgili kazanımlar dönem başında işlenmekte ve dönem boyunca aralıklarla devam etmektedir.

Araştırmanın uygulama aşamasında ise sırayla şu işlemler yapılmıştır:

- 1) Konu belirlenip gözlem formu geliştirildikten sonra çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izin alınmıştır. Bunun için sınıflarda yapılacak olan çalışmaların ayrıntılı planları hazırlanarak ilgili dilekçe ile birlikte başvurulmuş, istenilen okulda çalışma yapılmasında sakınca olmadığını belirten belge alınarak çalışmanın yapılacağı okul müdürlüğüne götürülmüş ve uygulama ile ilgili bilgi verilmiştir.

- 2) Fertur İlköğretim Okulu'nun 2/B, 3/B sınıfları deney, 2/E, 3/E sınıfları kontrol grupları olarak seçilmiştir.
- 3) Her iki sınıfta da drama uygulamaları yapmadan önce öğretmenlerle birlikte belirlenen saatlerde belirlenen öğrencileri gözlemlemek için bir hafta boyunca ön davranışlarını gözlemlemek amacı ile ön gözlem formu iki gözlemci tarafından uygulanmıştır.
- 4) 2/B, 3/B sınıflarından hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra deney grubu olarak uygulamaya alınan öğrencilere uygulanmak üzere okul ve sınıf kurallarını kazandırmak amacıyla 5 saatlik ders planlanarak drama etkinliği yapılmıştır. 5 ders saati boyunca öğrencilerle kazanımlara uygun çalışmalar yapılmıştır. Bir sonraki hafta yine aynı gözlem formları iki gözlemci tarafından uygulanmış; üç hafta sonra da hatırlama düzeyini belirlemek amacıyla tekrar gözlem formu uygulanmıştır.
- 5) 2/E, 3/E kontrol sınıflarında ise düz anlatım tekniği ile sınıf öğretmenleri tarafından dersler yürütülmüş, kurallar o sınıfın öğretmeni tarafından işlenmiştir. Bir sonraki hafta yine aynı gözlem formları iki gözlemci tarafından; üç hafta sonra da hatırlama düzeyini belirlemek amacıyla tekrar gözlem formu uygulanmıştır.
- 6) Uygulanan formlar her uygulama sonunda iki gözlemci (araştırmacı, sınıf öğretmenleri) tarafından karşılaştırılmıştır. Bağımsız gözlemciler arası uyum sağlandıktan sonra elde edilen verilerle analizler yapılmıştır.
- 7) Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin birbirine yakın olmasına, sınıf mevcutlarının drama çalışmaları yapılmasına uygun ve okulun gerekli donanıma sahip olmasına dikkat edilerek bu özellikleri taşıdığı düşünülen Osmangazi İlçesindeki Fertur İlköğretim Okulu çalışmanın yapılacağı okul olarak seçilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında elde edilen veriler çeşitli istatistikî analizlerden yararlanılarak değerlendirilmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak

öğrencilere uygulanan, cinsiyet alt gruplarının, ilköğretime başlamadan önce kreş, yuva veya anaokuluna gitme durumunun, anne ve babanın eğitim durumunun yol açtığı farklılaşmaları tespit etmek için, bağımsız örneklemelerde “t testi” istatistik tekniği ile analiz edilmiştir. Bununla birlikte kontrol ve deney gruplarının ön gözlem, son gözlem1 ve son gözlem2 formundan aldıkları puanlar arasındaki farkı bulmak amacıyla bağımlı örneklemelerde “t testi” tekniğinden yararlanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır

Verilerin analizinde SPSS 13.0 programı kullanılmıştır.

BÖLÜM III

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda, verilerin istatistiksel analizi dört aşamada gerçekleştirilmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.1.1. Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okul ve Sınıf Kurallarının Drama Tekniği İle Öğretilmesinin, Geleneksel Yöntem ve Tekniklere Oranla Kalıcılığın Daha Fazla Gerçekleşmesine Etkisi

Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön gözlem formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 3
Deney ve Kontrol Grupları İçin Ön Gözlem Formundan
Alınan Puanların t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Deney Grubu	28	31,57	9,51	53,787	1,061	,294
Kontrol Grubu	28	28,79	10,13			

$p > .05$

Tablo 3'e göre ön gözlem olarak uygulanan deney ve kontrol gruplarının, okul ve sınıf kuralları ile ilgili olarak gözlemciler tarafından doldurulan formdan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır.

Amacı drama tekniğinin uygulanması sonucunda öğrencilerin hatırlama düzeylerinde, düz anlatım yöntemiyle ders işleyen öğrencilere oranla bir takım anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını ortaya koymak olan bu çalışmada; kontrol altında

tutulması gereken değişkenlerden birisi öğrencilerin gözlenen konu alanındaki ön bilgi ve becerileridir. Öğrencilerin uygulama öncesi davranışlarının bilinmesi araştırma sonuçlarının anlamlılığını saptamada önemli bir değişkendir. Elde edilen sonuç, kontrol ve deney gruplarının ön gözlemden aldıkları puanlar arasında ortaya çıkan farklılaşmanın anlamsız olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece diğer testlerden elde edilecek anlamlı farklılaşmalar drama yönteminin etkililiğine bağlanabilecektir

Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son gözlem1 formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4
Deney ve Kontrol Grupları İçin Son Gözlem1 Formundan
Alınan Puanların t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Deney Grubu	28	70,43	11,03	54	2.002	,05*
Kontrol Grubu	28	63	16,24			

* p< .05

Tablo 4'e göre deney ve kontrol gruplarının uygulama sonucu gerçekleştirilen son gözlem1 'den aldıkları puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır.

Araştırma verilerini toplamak amacıyla seçilen konunun deney grubunda drama tekniği ile kontrol grubunda geleneksel tekniklerle işlenmesinden sonra bir son gözlem uygulanmıştır ve öğrencilerin davranışlarına göre aldıkları puanlar birbiriyle karşılaştırıldığında, drama tekniği uygulanan grubun, geleneksel yöntemle ders işlenen gruba göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Gruplar arasındaki farklılaşmanın .05 düzeyinde anlamlı olması her iki yöntemin de öğrenmeyi gerçekleştirdiğini göstermektedir. Fakat drama tekniği ile ders işleyen grubun, geleneksel yöntemle ders işleyen gruba göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son gözlem2 formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 5
Deney ve Kontrol Grupları İçin Son Gözlem2 Formundan
Alınan Puanların t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Deney Grubu	28	63,93	14,79	54	3,447	,01*
Kontrol Grubu	28	50,71	13,62			

* p< .05

Tablo 5'e göre deney ve kontrol gruplarının son gözlem2'den aldıkları puanlar arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Hatırlama testleri (son gözlem2) öğretilen bir konunun belli bir zaman dilimi sonunda ne kadar hatırlanabildiğini belirlemek amacıyla kullanılır. Buna ihtiyaç duyulmasının sebebi öğrenilenlerin kalıcılığını ortaya koymaktır. Yapılan bu çalışmada drama tekniği ile geleneksel tekniklerin öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamadaki etkililiği araştırılmıştır. Bu amaçla son gözlemin uygulanmasından üç hafta sonra son gözlem2 uygulanmıştır. Uygulanan son gözlem2'nin sonuçlarına bakıldığında; farklılaşma drama tekniği kullanan deney grubu lehine .01 düzeyindedir. Bu da drama tekniğinin öğrencilerde, öğrenilen bilgilerin davranışta kalıcılığını sağlamada etkili bir teknik olduğu düşüncesini oluşturmaktadır.

3.1.2. Cinsiyet Faktörünün, Drama Tekniği ve Düz Anlatım Yönteminin Kullanıldığı Sınıflardaki, Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okutulan Okul ve Sınıf Kurallarının Öğretiminde Kalıcı Öğrenmeye Etkisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyetlerine göre, ön gözlem formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6
Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Ön Gözlem Formundan Alınan Puanların t-testi Sonuçları

Cinsiyetler	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Kız	28	29,79	9,76	54	-0,296	,768
Erkek	28	30,57	10,08			

p> .05

Buna göre araştırmanın başlangıcında kız ve erkek öğrenciler arasında okul sınıf kuralları kapsamında belirlenen maddelerden elde edilen puanlar arasında anlamlı kabul edilecek fark bulunmamaktadır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin, cinsiyetlerine göre, son gözlem1 formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 7
Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Son Gözlem1 Formundan Alınan Puanların t-testi Sonuçları

Cinsiyetler	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Kız	28	68,29	16,29	54	0,822	,415
Erkek	28	65,14	11,98			

p> .05

Tablo 7'ye göre kız ve erkek öğrencilerin son gözlem1'den aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Yapılan uygulama çalışmalarından sonra gerçekleştirilen son gözlem1 de kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma çıkmadığı görülmektedir. Bu durumda öğrenmede cinsiyet farkının etkili olmadığı düşünülebilir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin, cinsiyetlerine göre, son gözlem2 formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Son Gözlem2 Formundan Alınan Puanların t-testi Sonuçları

Cinsiyetler	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Kız	28	58,57	16,84	52,760	0,597	,553
Erkek	28	56,07	14,43			

$p > .05$

Tablo 8'e göre kız ve erkek öğrencilerin son gözlem2'den aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Yapılan son gözlem2'de kız ve erkek öğrencilerin okul ve sınıf kuralları çerçevesinde gözlemlerinden aldıkları puanları arasında anlamlı farklılaşma çıkmadığı görülmektedir. Bu durum cinsiyetler arasında öğrenme farklılıkları ortaya çıkmadığını göstermektedir.

3.1.3. Öğrencilerin İlköğretim Okuluna Başlamadan Önce Kreş, Yuva veya Anasınıfına Gitmelerinin, Drama Tekniği ve Düz Anlatım Yönteminin Kullanıldığı Sınıflardaki Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okutulan Okul ve Sınıf Kurallarının Öğretiminde Kalıcı Öğrenmeye Etkisi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin, ilköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına gitme durumlarına göre, ön gözlem formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

İlköğretim Okuluna Başlamadan Önce Kreş, Yuva veya Anasınıfına Giden Öğrencilerin Ön Gözlem Formundan Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları

Kreş, Yuva veya Anasınıfına Gitme Durumu	N	X_{ort}	S	sd	t	p
Giden Öğrenciler	23	41,87	10,84	54	8,916	.02*
Gitmeyen Öğrenciler	33	31,67	16,43			

* p< .05

Tablo 9 incelendiğinde, uygulamalardan önce yapılan ön gözlem formundan öğrencilerin aldığı puanlar incelendiğinde, puanlar arasında .02 düzeyinde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bu durum ilköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına giden öğrencilerin okul ve sınıf kurallarını daha iyi bildiği ve bunu davranışa daha çok yansıttığı düşüncesini oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin, ilköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına gitme durumlarına göre, son gözlem1 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 10

İlköğretim Okuluna Başlamadan Önce Kreş, Yuva veya Anasınıfına Giden Öğrencilerin Son Gözlem1 Formundan Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları

Kreş, Yuva veya Anasınıfına Gitme Durumu	N	X_{ort}	S	sd	t	p
Giden Öğrenciler	23	48,24	16,84	54	1,056	,206
Gitmeyen Öğrenciler	33	42,13	14,43			

p> .05

Tablo 10'a göre, ilköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına giden öğrenciler için son gözlem1 formundan alınan puanlar arasında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Öğrencilerin uygulamalardan sonra yapılan gözlemlerde davranışları arasında farklılaşma tespit edilmemiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin, ilköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına gitme durumlarına göre, son gözlem2 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 11'de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 11
İlköğretim Okuluna Başlamadan Önce Kreş, Yuva veya Anasınıfına Giden Öğrencilerin Son Gözlem2 Formundan Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları

Kreş, Yuva veya Anasınıfına Gitme Durumu	N	X_{ort}	S	sd	t	p
Giden Öğrenciler	23	43,56	13,45	54	0,597	,553
Gitmeyen Öğrenciler	33	39,07	11,02			

p> .05

Tablo 11'e göre, ilköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına giden öğrenciler için son gözlem2 formundan alınan puanlar arasında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Bu durum, okul ve sınıf kurallarının drama tekniği ile öğretiminin ilköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına giden öğrencilerin davranışlarında kalıcılığa etkisinin olmadığı sonucu çıkarılabilir.

3.1.4. Annenin Eğitim Durumunun, Drama Tekniği ve Düz Anlatım Yönteminin Kullanıldığı Sınıflardaki Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okutulan Okul ve Sınıf Kurallarının Öğretiminde Kalıcı Öğrenmeye Etkisi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre ön gözlem formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 12
Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Ön Gözlem Formundan Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Ortaokul	23	42,03	11,04	27	3,981	,03*
Lise	33	62,07	13,44			

* p < .05

Tablo 12 incelendiğinde, anne eğitim düzeyi ile drama uygulamalarının ve düz anlatım yönteminin okul ve sınıf kurallarının öğretimindeki etkisini belirlemek için yapılan ön gözlem puanları arasında .03 düzeyinde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bu durum, okul ve sınıf kurallarının drama tekniği ile ya da düz anlatımla öğretimının annenin eğitim durumunun öğrencilerin davranışlarına etkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Tablo 12 incelendiğinde anne eğitim düzeyi Lise olan öğrencilerin, anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre ön gözlem formlarından aldıkları puanlar arasında fark bulunmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre son gözlem formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 13’te verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 13
Annelerin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Son Gözlem1
Formundan Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	X_{ort}	S	sd	t	p
Ortaokul	23	51,55	12,54	27	4,402	,03*
Lise	33	65,09	11,38			

* p< .05

Tablo 13'e göre, anne eğitim düzeyi ile drama uygulamalarının ve düz anlatım yönteminin okul ve sınıf kurallarının öğretimindeki etkisini belirlemek için yapılan songözlem1 puanları arasında .03 düzeyinde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre son gözlem2 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14
Annelerin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Son Gözlem2
Formundan Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	X_{ort}	S	sd	t	p
Ortaokul	23	49,98	11,23	27	3,659	,05*
Lise	33	62,71	12,45			

* p< .05

Tablo 14 incelendiğinde, anne eğitim düzeyi ile drama uygulamalarının ve düz anlatım yönteminin okul ve sınıf kurallarının öğretimindeki etkisini belirlemek için yapılan songözlem2 puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

Anne eğitim düzeyi Lise olan öğrencilerin drama uygulamalarından önce yapılan ön gözlem, drama uygulamalardan sonra yapılan son gözlem1 ve kalıcılığı ölçmek amacıyla yapılan son gözlem2 ortalamaları incelendiğinde, anne eğitim düzeyi İlköğretim olan öğrencilere göre okul ve sınıf kurallarına daha çok uyma, kuralları daha çok davranış haline getirme gösterdikleri belirlenmiştir.

3.1.5. Sınıf Düzeylerinin, Drama Tekniği ve Düz Anlatım Yönteminin Kullanıldığı Sınıflardaki Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okutulan Okul ve Sınıf Kurallarının Öğretiminde Kalıcı Öğrenmeye Etkisi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre, ön gözlem formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15
Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Ön Gözlem Formundan Alınan Puanların t-testi Sonuçları

Düzeyler	N	X _{ort}	S	sd	t	p
2.sınıf	28	43,06	11,02	52	0,079	,978
3.sınıf	28	51,68	9,80			

p> .05

Tablo 15’e göre, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin 2. sınıf ya da 3.sınıf olma düzeyleri ile ön gözlem formundan alınan puanlar arasında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Bu durum, okul ve sınıf kurallarının drama tekniği ile öğretiminin ilköğretim okullarında 2. ve 3. sınıf düzeylerinde davranışa yansıtma boyutunun yaklaşık olarak aynı oranda olduğunu gösterebilir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre, son gözlem1 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16
Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Son Gözlem1 Formundan
Alınan Puanların t-testi Sonuçları

Düzeyler	N	X _{ort}	S	sd	t	p
2.sınıf	28	66,09	9,72	52	0,211	,503
3.sınıf	28	72,57,	9,42			

p> .05

Tablo 16 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin 2. sınıf ya da 3.sınıf olma düzeyleri ile son gözlem1 formundan alınan puanlar arasında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Uygulamalardan sonra kuralların davranışa dönüşümünü belirlemek amacıyla yapılan son gözlem1'den elde edilen verilere göre 2. ve ya 3. sınıf düzeyinde olmanın öğrencilerin öğrendiklerini davranışa geçirmeleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre, son gözlem2 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17
Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Son Gözlem2 Formundan
Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları

Düzeyler	N	X _{ort}	S	sd	t	p
2.sınıf	28	62,09	11,40	52	1,233	,401
3.sınıf	28	74,32	12,65			

p> .05

Tablo 17'ye göre, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin 2. sınıf ya da 3.sınıf olma düzeyleri ile son gözlem2 formundan alınan puanlar arasında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Son gözlem2'den elde edilen verilere göre, öğrenciler belli bir süre

geçmesine rağmen sınıf düzeylerine göre, okul ve sınıf kurallarını davranışa yansıtma arasında farklılaşma belirlenmemiştir.

3.1.6. Kontrol-Deney Gruplarının ve Cinsiyet Gruplarının, Drama Tekniği ve Düz Anlatım Yönteminin Kullanıldığı Sınıflardaki Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Okutulan Okul ve Sınıf Kurallarının Öğretiminde Kalıcı Öğrenmeye Etkisinin Karşılaştırılması

Araştırma kapsamına alınan kontrol grubu öğrencilerinin, ön gözlem-son gözlem1 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Gözlem-Son Gözlem1 Puanlarına Göre t-testi Sonuçları

Testler	N	X _{ort}	S	r		t		
				r	p	sd	t	p
Ön Gözlem	28	28,79	10,13	,054	,783	27	9,234	,01*
Son Gözlem 1	28	63	16,24					

* p< .05

Tablo 18’e göre kontrol grubunun ön gözlem ve son gözlem1 puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Tablo 18’de elde edilen sonuçlar bize geleneksel yöntem sonucunda da öğrencilerin öğrendiklerini göstermektedir. Bu beklenen sonuçtur. Çünkü bireyler bir öğrenme süreci içindedirler ve yeni bir öğrenme konusu ile karşılaşıldığında mutlaka konu ile ilgili öğrenmeler olacaktır. Burada ortaya çıkan farklılaşma bu düşüncemizi ve gerçeği desteklemektedir. Fakat yapılan çalışmanın asıl amaçlarından bir tanesi kullanılan yöntem ve tekniklerin kalıcılığı sağlamadaki etkililiğidir.

Araştırma kapsamına alınan deney grubu öğrencilerinin, ön gözlem-son gözlem2 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19
Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Gözlem-Son Gözlem1 Puanlarına Göre
t-testi Sonuçları

Testler	N	X _{ort}	S	r		t		
				r	p	sd	t	p
Ön Gözlem	28	31,57	9,51	,281	,147	27	16,622	,01*
Son Gözlem 1	28	70,43	11,03					

* p< .05

Tablo 19'a göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön gözlem ve son gözlem1 puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir

Tablo 19'a bakıldığında deney grubu ön gözlem ve son gözlem1 puanları arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Ön gözlem puan ortalaması 31,57 iken, bu ortalama son gözlem1'de 70,43 olarak gerçekleşmiştir. Bu durum bize verdiğimiz eğitimin başarılı olduğunu göstermektedir. Sonuçlar Tablo 18 ile karşılaştırıldığında kontrol grubunun ön gözlem puan ortalaması 28,79'dir. Bu ortalama deney ve kontrol gruplarının ön gözlem davranış puan ortalamaları arasında fazla bir fark olmadığını göstermektedir. Fakat kontrol grubunun son gözlem1 ortalama puanı 63'tür. Deney grubunun son gözlem1 puan ortalaması görüldüğü gibi daha yüksektir. Bu durum bizi drama tekniğinin, geleneksel yöntem ve tekniklere göre daha etkili bir teknik olduğu ve daha fazla davranışta öğrenme sağladığı sonucuna götürmektedir.

Araştırma kapsamına alınan kontrol grubu öğrencilerinin, son gözlem1-son gözlem2 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Gözlem1-Son Gözlem2 Puanlarına Göre
t-testi Sonuçları

Testler	N	X _{ort}	S	r		t		
				r	p	sd	t	p
Son Gözlem1	28	63	16,24	,893	,01	27	8,811	,01*
Son Gözlem 2	28	50,71	13,62					

* p< .05

Tablo 20'ye göre kontrol grubunun son gözlem1 ve son gözlem2 puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı farklılaşma görülmüştür.

Burada ortaya çıkan sonuca göre öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama oranları son gözlemdeki puanlarına göre oldukça düşmüştür. İki gözlemin ortalama puan farklarına bakıldığında yaklaşık olarak 13 puanlık bir fark vardır. Bu durum geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen öğrenmelerin zaman geçtikçe unutulduğunu ve doğru davranışlarında azaldığını göstermektedir.

Araştırma kapsamına alınan deney grubu öğrencilerinin, son gözlem1-son gözlem2 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21
Deney Grubu Öğrencilerinin Son Gözlem1-Son Gözlem2 Puanlarına Göre
t-testi Sonuçları

Testler	N	X _{ort}	S	r		t		
				r	p	sd	t	p
Son Gözlem1	28	70,43	11,03	,860	,01	27	4,450	,01*
Son Gözlem 2	28	63,93	14,79					

* p< .05

Tablo 21'e göre deney grubunun son gözlem1 ve son gözlem2 puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Deney grubunun son gözlem1 ve son gözlem2 puanları karşılaştırıldığında da kontrol grubunda olduğu gibi son gözlem ve son gözlem2'den alınan puanlar arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Fakat kontrol grubundan farklı olarak deney grubundaki öğrencilerin son gözlem1 ve son gözlem2'den aldıkları puanlar arasındaki fark daha azdır. Kontrol grubunda yaklaşık olarak 13 olan puan farkı deney grubunda yaklaşık olarak 7 puan civarındadır. Bu sonuç ise drama yöntemi ile öğrenilen bilgi ve davranışların geleneksel yöntemle işlenen derslerde öğrenilen bilgileri davranışa dönüştürmeye ve daha kalıcı olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamına alınan kontrol grubu öğrencilerinin, ön gözlem-son gözlem2 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Gözlem-Son Gözlem2 Puanlarına Göre t-testi Sonuçları

Testler	N	X _{ort}	S	r		t		
				r	p	sd	t	p
Ön Gözlem	28	28,79	10,13	-,136	,489	27	-6,429	,01*
Son Gözlem 2	28	50,71	13,62					

* p< .05

Tablo 22'ye göre kontrol grubunun ön gözlem ve son gözlem'den alınan puanlar arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Bu durum bize kontrol grubunun da aldığı geleneksel eğitim sonucu da okul ve sınıf kurallarını davranışa yansıtmada başarılı olduğunu göstermektedir. Fakat bu yine öğrenme sürecinin doğal bir sonucu olarak kabul edilebilir.

Araştırma kapsamına alınan deney grubu öğrencilerinin, ön gözlem-son gözlem2 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23
Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Gözlem-Son Gözlem2 Puanlarına Göre
t-testi Sonuçları

Testler	N	X _{ort}	S	r		t		
				r	p	sd	t	p
Ön Gözlem	28	31,57	9,51	,339	,078	27	-11,076	,01*
Son Gözlem 2	28	63,93	14,79					

* p< .05

Tablo 23'e göre deney grubunun ön gözlem ve son gözlem2'den alınan puanlar arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin de verilen eğitim sonunda okul ve sınıf kuralları ile ilgili davranışlarında artış görülmüştür. Bu durum gözlem formundan alınan puan ortalamalarından izlenebilmektedir. Sonuçları kontrol grubu ile karşılaştırdığımızda drama yöntemini uygulayan deney grubu başlangıçta kontrol grubuyla hemen hemen eşit puanlar almışken, dersin işlenişinde drama tekniğinin uygulanması sonucunda iki grup arasında 13 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Bütün bunlar drama yönteminin daha kalıcı bir öğrenme sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerinin kız cinsiyetine göre, ön gözlem-son gözlem1 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24
Kız Cinsiyet Alt Gruplarında Ön Gözlem-Son Gözlem1 Puanlarına Göre
t-testi Sonuçları

Testler	N	X _{ort}	S	r		t		
				r	p	sd	t	p
Ön Gözlem	28	29,79	9,76	,228	,224	27	12,001	,01*
Son Gözlem 1	28	68,29	16,29					

* p< .05

Tablo 24'e göre kız cinsiyet alt gruplarının ön gözlem ve son gözlem1 puanları arasında .01 anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Cinsiyet alt grubuna göre yapılan istatistikî analiz sonucunda kontrol ve deney gruplarında yer alan kız öğrencilerin ön gözlem ve son gözlem1 sonuçları arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerinin erkek cinsiyetine göre, ön gözlem-son gözlem1 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25
Erkek Cinsiyet Alt Gruplarında Ön Gözlem-Son Gözlem1 Puanlarına Göre t-testi Sonuçları

Testler	N	X _{ort}	S	r		t		
				r	p	sd	t	p
Ön Gözlem	28	30,57	10,08	,030	,879	27	11,515	,01*
Son Gözlem 1	28	65,14	11,98					

* p< .05

Tablo 25'e göre erkek cinsiyet alt grubunun ön gözlem ve son gözlem1 puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Cinsiyet alt grubuna göre yapılan istatistikî analiz sonucunda kontrol ve deney gruplarında yer alan erkek öğrencilerin ön gözlem ve son gözlem1 sonuçları arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu durum geleneksel yöntemle, erkek cinsiyet alt grubu arasında da kuralların davranışa dönüştürülmesinde başarılı bir öğrenme sağladığını göstermektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerinin kız cinsiyetine göre, son gözlem1-son gözlem2 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26
Kız Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem1-Son Gözlem2 Puanlarına Göre
t-testi Sonuçları

Testler	N	X _{ort}	S	r		t		
				r	p	sd	t	p
Son Gözlem1	28	68,29	16,29	,860	,01	27	5,860	,01*
Son Gözlem 2	28	58,57	16,84					

* p< .05

Tablo 26'ya göre kız cinsiyet alt grubunun son gözlem1 ve son gözlem2 puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan kız öğrencilerin son gözlem1 ve son gözlem2'den aldıkları puanların karşılaştırma sonuçlarının gösterildiği tabloya göre öğrencilerin iki davranış gözlem formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark yaklaşık olarak 9'dur. Tablo 27 incelendiğinde erkek öğrencilerin puanları arasındaki fark yaklaşık olarak 10'dur. Bu durum kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha okul ve sınıf kurallarını davranışa dönüştürmede daha başarılı olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerinin erkek cinsiyetine göre, son gözlem1-son gözlem2 formundan aldıkları puanlarının t-testi sonuçları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27
Erkek Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem1-Son Gözlem2 Puanlarına
Göre t-testi Sonuçları

Testler	N	X _{ort}	S	r		t		
				r	p	sd	t	p
Son Gözlem1	28	65,14	11,98	,860	,01	27	6,510	,01*
Son Gözlem 2	28	56,07	14,43					

* p< .05

Tablo 27'ye göre erkek cinsiyet alt grubunun son gözlem1 ve son gözlem2 puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Tablo 26 ve 27'ye göre hem düz anlatım yönteminin hem de drama tekniğinin kullanıldığı gruplarda öğrenciler okul ve sınıf kurallarına ilişkin öğrendikleri davranışların bir bölümünü anlamlı oranda unutmaktadır.

Araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin, ön gözlem formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28
Kız Cinsiyet Alt Gruplarında Ön Gözlem Puanlarının Deney ve
Kontrol Gruplarına Göre t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Deney	14	31,71	8,80	26	1,048	,304
Kontrol	14	27,86	10,60			

p> .05

Tablo 28'e göre deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin ön gözlem davranış puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Bu tabloda ortaya konulan verilere göre; deney grubunda yer alan kız öğrencilerle kontrol grubunda yer alan kız öğrenciler arasında okul ve sınıf kuralları davranış düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grupta yer alan kız öğrencilerin aynı davranış düzeyinde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin, ön gözlem formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29
Erkek Cinsiyet Alt Gruplarında Ön Gözlem Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Deney	14	31,43	10,51	26	,443	,661
Kontrol	14	29,71	9,95			

p> .05

Tablo 29'a göre deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin ön gözlem davranış puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

İlgili tablo ile ortaya konulan sonuçlara göre, deney grubunda yer alan erkek öğrencilerle kontrol grubunda yer alan erkek öğrenciler arasında konu hakkında davranış düzeyleri bakımından anlamlı bir fark yoktur

Araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin, son gözlem1 formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30
Kız Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem1 Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Deney	14	73,14	9,85	26	1,625	,116
Kontrol	14	63,43	20,08			

p> .05

Tablo 30'a göre deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin son gözlem1 puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Bu tablodan elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin son gözlem1 davranış puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu duruma göre; dersin drama tekniği ile işlendiği sınıftaki kız öğrencilerin göstermiş olduğu davranış değişikliği ile dersin düz anlatım yöntemi ile işlendiği sınıftaki kız öğrencilerin göstermiş olduğu davranış değişikliği arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin, son gözlem1 formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31
Erkek Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem1 Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Deney	14	67,71	11,82	26	1,142	,264
Kontrol	14	62,57	12,01			

p> .05

Tablo 31'e göre deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin son gözlem1 puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Bu duruma göre; dersin drama tekniği ile işlendiği sınıftaki erkek öğrencilerin göstermiş olduğu okul ve sınıf kuralları davranışları ile dersin düz anlatım yöntemi ile işlendiği sınıftaki erkek öğrencilerin göstermiş olduğu okul ve sınıf kuralları davranışları arasında anlamlı sayılabilecek düzeyde bir fark yoktur. Fakat gözlem1 formundan alınan puanların ortalamasında deney grubunda yer alan öğrencilerin bu davranışlarından daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Bu durum bize öğretim aşamasında kullanılan yöntem ne olursa olsun bir miktar öğrenme olacağını gösterir. Bununla birlikte öğretim aşamasında değişik yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrenciler arasındaki davranış değişimini ve başarıyı farklılaştıracaktır. Bu durumu göz önünde bulundurmak yararlı olacaktır.

Araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin, son gözlem2 formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32
Kız Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem2 Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Deney	14	67,71	10,69	26	3,384	,01*
Kontrol	14	49,43	17,16			

* p< .05

Tablo 32'ye göre deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin son gözlem2 puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Tabloya bakıldığında deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin son gözlem2 puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Tablo 32'ye göre; öğrenme dersin drama tekniği ile işlendiği sınıftaki kız öğrencilerde, dersin düz anlatım

teknigi ile işlendiği sınıftaki kız öğrencilere göre daha kalıcı bir şekilde gerçekleşmiştir. Yani öğrencilere kazandırılmak istenen okul ve sınıf kurallarının kalıcılığı drama tekniğinin kullanıldığı sınıfta daha fazla olmuştur.

Araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin, son gözlem2 formundan aldıkları puanların t-testi sonuçları Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33
Erkek Cinsiyet Alt Gruplarında Son Gözlem2 Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X _{ort}	S	sd	t	p
Deney	14	60,14	17,58	19,804	1,538	,142
Kontrol	14	52	9,35			

p> .05

Tablo 33’e göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin son gözlem2 puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Tablo 33’teki sonuca göre; drama tekniğinin kullanıldığı sınıftaki erkek öğrenciler ile düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıftaki erkek öğrencilerin arasında okul ve sınıf kurallarının davranış düzeyi bakımından anlamlı kabul edilebilecek farklılık ortaya çıkmamıştır. Fakat aritmetik ortalamalar incelendiğinde dersi drama tekniği ile işleyen grubun aldığı davranış puan ortalaması 60,14; kontrol grubunda ise bu puan ortalaması 52’dir. Bu durum drama tekniğinin kalıcılığı sağlamada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Buna göre farklılaşma anlamlı olmamasına rağmen öğrenciler arasında bir miktar öğrenme farklılıkları ortaya çıkmıştır.

3.2. Yorum

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; araştırma sürecine katılan deney ve kontrol gruplarının ön gözlemden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğrencilerden, uygulamalar sonrasında elde edilen son gözlem1 ve son gözlem2 puanları arasındaki farklılaşmalar drama tekniğinin etkililiğini göstermektedir. Bu çalışma sonunda deney grubuna uygulanan drama tekniğinin,

kontrol grubuna göre, daha etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, deney grubundaki öğrencilerin okul ve sınıf kuralları ile ilgili davranışlarında, kontrol grubundaki öğrencilere göre, daha fazla gelişme gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, Akın (1993) ve Uysal (1996)'ın, yaptığı araştırmalar da öğrenmede drama tekniğinin etkililiğini desteklemektedir.

Bu çalışmanın bulguları, drama tekniğinin farklı düzey ve konularda etkililiği üzerine yapılmış diğer çalışmaların bulgularıyla (Saab,1988; Kamen, 1992; Yağcı, 1995; Eğitimci, 1995; Öztürk, 1996; Üstündağ, 1997; Ay, 1997).paralellik göstermektedir. Bu yöntemin etkili olması, öğrenmenin pasif değil etkin bir süreçte gerçekleştiğini açıklayan bilişsel öğrenme yaklaşımıyla da tutarlılık göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin okul içinde ve dışında birbirleriyle olan iletişimlerinde drama tekniğinin etkili olması, bu teknik içinde kullanılan ısınma çalışmaları, dramatisasyon, rol oynama, birlikte oyun oynama, doğaçlama etkinlikleri ile de açıklanabilir.

Ön gözlem sonuçları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında konu hakkında ön bilgi ve becerilere sahip olma bakımından bir fark olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin ilköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına gitmelerinin, drama tekniği ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki hayat bilgisi dersi programı çerçevesinde okutulan okul ve sınıf kurallarının öğretiminde kalıcı öğrenmeye etkisi incelendiğinde okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ve almayan öğrencilerin ön gözlem puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, okul öncesi eğitim alan öğrenciler okul ve sınıf kuralları ile ilgili daha fazla doğru davranış sergilemektedirler. Ancak, drama tekniğinin ve düz anlatım tekniğinin uygulandığı gruplarda, uygulamalardan sonra yapılan son gözlem1 ve son gözlem2 puanları ile öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları arasında farklılık tespit edilmemiştir. Anaokullarıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre de, drama çalışmaları sonucunda çocukların gerek sosyal gelişimleri gerek sözel dağarcıklarının geliştiğı saptanmıştır(Tuzcuoğlu, Önder, Kamaraj 1998; Ömeroğlu, 1990; Kalkancı, 1991).

Annenin eğitim durumunun, drama tekniği ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki hayat bilgisi dersi programı çerçevesinde okutulan okul ve sınıf kurallarının öğretiminde kalıcı öğrenmeye etkisi incelendiğinde araştırmaya alınan öğrencilerin annelerinin ortaokul ve ya lise mezunu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, annelerinin eğitim durumları ile ön gözlem, son gözlem1 ve son gözlem2'den aldıkları puanlar arasında farklılıklar saptanmıştır. Anne eğitim durumu Lise olan öğrencilerin davranış puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Drama tekniği ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki hayat bilgisi dersi programı çerçevesinde okutulan okul ve sınıf kurallarının öğretiminde kalıcı öğrenmeye sınıf düzeylerinin etkisi incelendiğinde ise, anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. 2. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf öğrencilerinin ön gözlem, son gözlem1 ve son gözlem2 puanları arasında farklılık çıkmadığı görülmektedir. Ancak 3. sınıf öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, okul ve sınıf kurallarının öğrenilmesinde sınıf seviyesinin etkili olmadığı düşünülebilir.

Bu durum deney ve kontrol grupları için de aynıdır. Ön gözlem ve son gözlem1 sonuçları karşılaştırıldığında ise şu durum görülmektedir: Düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda ön gözlem ve son gözlem1 puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Aynı sonuç drama tekniğinin kullanıldığı deney grubunda da elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son gözlem1 sonuçları arasında ise anlamlı bir farklılaşma yoktur. Deney grubunun son gözlem1 ortalama puanı görüldüğü gibi daha yüksektir. Bu sonuç drama tekniğinin düz anlatım yöntemine göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Daha önce Üstündağ'ın (1988) ilkökul ikinci sınıfa giden bir grup öğrenci üzerinde hayat bilgisi dersinde yaptığı çalışmada da dramatisasyon tekniğinin düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine Koç tarafından 1998 yılında yapılan bir çalışmada drama tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde başarıya ulaşmada olumlu yönde etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Bu ve buna benzer araştırmaların sonuçları incelendiğinde drama tekniği lehine sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bizim çalışmamızda da aynı şekilde drama tekniğinin başarıya ulaşmada daha etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Amacı okul ve sınıf kurallarının hayat bilgisi dersi programı çerçevesinde drama tekniği ile öğretiminin kalıcılığın artırılmasına etkisini ortaya koymak olan araştırmada bu nedenle son gözlem1'in uygulanmasından üç hafta sonra son gözlem2 uygulanmıştır. Kontrol grubunun son gözlem1 ve son gözlem2 puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Aynı farklılaşma deney grubunda da görülmektedir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin son gözlem1 ve son gözlem2'den aldıkları puanlar arasındaki fark daha azdır. Bu sonuç drama tekniği ile işlenen derslerde öğrenilen bilgilerin düz anlatım yöntemi ile işlenen derslerde öğrenilen bilgilere göre daha kalıcı olduğunu göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretiminde kalıcı öğrenmenin nasıl sağlanabileceğini araştıran Pehlivan'ın (1998) araştırmasından ortaya çıkan sonuçlar bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralel doğrultudadır. Buna göre sosyal bilgiler öğretiminde de farklı yöntem ve teknikler kullanmak kalıcı öğrenmenin sağlanmasında önemli bir faktördür.

Ön gözlem ve son gözlem2 sonuçları karşılaştırıldığında kontrol grubunda da deney grubunda da anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bu durum düz anlatım yöntemi kullanılan derslerde de başarı sağlandığını göstermektedir.

Ön gözlem ve son gözlem1 sonuçları cinsiyet faktörü dikkate alınarak değerlendirildiğinde ise şu sonuçlara varılmaktadır: Kontrol ve deney grupları kız cinsiyet alt grubunun ön gözlem ve son gözlem1 puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ancak deney grubunda yer alan kız öğrencilerin son gözlem1'den aldıkları puanların ortalamaları daha fazladır. Bu da aynı cinsiyet grubu içinde drama tekniğinin daha etkili olduğunu göstermektedir.

Yine kontrol ve deney gruplarında yer alan erkek cinsiyet alt gruplarının ön gözlem ve son gözlem1 puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ancak deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin son gözlem1'den aldıkları puanların ortalamaları daha fazladır. Bu da erkek cinsiyet alt grubu içinde de drama tekniğinin daha etkili bir öğrenme sağladığını göstermektedir.

Son gözlem1 ve son gözlem2 puanları cinsiyet faktörüne göre değerlendirildiğinde kız cinsiyet alt grubunun son gözlem1 ve son gözlem2 puanları

arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin iki gözlem sonucunda aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 9'dur. Tablo 27 incelendiğinde ise erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın 10 olduğu görülür. Bu sonuçlar kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 28 ile 29 incelendiğinde ise deney ve kontrol gruplarında yer alan kız ve erkek öğrencilerin ön gözlem puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Yani deney ve kontrol gruplarında yer alan kız ve erkek öğrenciler arasında ön bilgi ve becerilere sahip olma bakımından bir fark yoktur.

Son gözlem1 sonuçları cinsiyet etkeni göz önüne alınarak incelendiğinde şu sonuçlara varılmaktadır: Deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin son gözlem1 puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Yine deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin son gözlem1 puanları arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum öğretim aşamasında hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın bir miktar öğrenme olacağını ispatlamaktadır. Bununla beraber öğretim aşamasında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması başarının artmasını sağlayacaktır. Kız cinsiyet alt gruplarına göre son gözlem2'den alınan puanların sonuçları değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan kız öğrencilerin son gözlem2 puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı görülmektedir. Tablo 32'ye göre öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların kalıcılığı dersin drama tekniği ile işlendiği sınıftaki kız öğrencilerde daha fazla olmuştur.

Aynı değerlendirme erkek cinsiyet alt grubu dikkate alınarak yapıldığında ise şu sonuç ortaya çıkmaktadır: Deney ve kontrol gruplarında yer alan erkek öğrencilerin son gözlem2 puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Yani drama tekniğinin kullanıldığı sınıftaki erkek öğrenciler ile düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıftaki erkek öğrenciler arasında bilgi düzeyi bakımından bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak aritmetik ortalamalar incelendiğinde dersi drama tekniği ile işleyen grubun aldığı puan ortalaması 60,14'tür. Kontrol grubunda bu puan 52'dir. Bu sonuç drama tekniğinin kalıcılığı sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 32 ve Tablo 33'den elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında erkek ve kız öğrenciler arasında kalıcı öğrenme bakımından farklılıklar bulunduğu görülmektedir.

Uygulamalar sırasında öğrencilerin oyunlara gönüllü olarak katılımının sağlandığı, oyunları zevkle oynadıkları gözlemlenmiştir. Bunun dışında sınıf içi ders uygulamalarında verilen çalışma kâğıtlarındaki etkinlikleri de yine bir oyun olarak görüp, aynı heyecanla cevaplandırmışlar geri bildirimlerini yine sınıf içinde almışlardır. Yapılan etkinliklerdeki güdüleyici hikâye ve oyunların, motivasyonu sağlayarak derse katılımı arttırdığı görülmüştür. Uygulamaya katılan öğrenciler, yapılan çalışmalardan zevk aldıklarını, dersin bir oyun gibi eğlendirici ve heyecan verici olduğunu öğretmenin de kendileri gibi oyunlara katılmasının ilginç ve güzel olduğunu belirtip böylece daha iyi öğrendiklerini söylemişlerdir. Bundan sonraki derslerini de böyle yapmak istediklerini belirten öğrencilerin bu görüşlerini araştırma sonuçları da desteklemektedir. Cassano'nun (2000) araştırmasındaki bulgular öğrencilerin bu görüşlerini destekler niteliktedir.

Bu araştırmadan deneysel işlemlerden elde edilen bulgular sonucunda drama tekniğinin geleneksel tekniklere göre öğrenci davranışlarına ve öğrencilerin bu davranışlarının kalıcılığı üzerine etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Araştırmanın bu genel sonucu konu ile ilgili yapılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

BÖLÜM IV

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu bölümde, yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar anlatılacak ve bu sonuçlardan hareket edilerek bir takım önerilerde bulunulacaktır.

Bu araştırma ile bir öğretim tekniği olan dramanın öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistikî analizleri sonucu şu bulgulara ulaşılmıştır:

- 1) Araştırmanın başlangıcında yapılan ön gözlem sonucu kontrol ve deney gruplarının okul ve sınıf kurallarını davranışa yansıtma bakımından birbirinden farklı olmadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu bizi farklı öğrencilerin okul ve sınıf kurallarını aynı ölçüde davranışa dönüştürdükleri sonucuna ulaştırmaktadır.
- 2) Araştırma süreci içinde yapılan son gözlem1'de deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama gözlem puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından yüksektir. Bu durum öğretim sırasında drama tekniğini kullanmanın, öğrenme seviyesini arttırdığını göstermektedir.
- 3) Yine yapılan çalışmada son gözlemden üç hafta sonra öğrencilere son gözlem2 formu uygulanmış, okul ve sınıf kurallarının drama tekniği ile öğretiminden sonra ne kadar uygulandığı gözlenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrenciler ortalama olarak 63,93 puan alırken kontrol grubundaki öğrenciler ise 50,71 puan almışlardır. Buna göre öğretimin kalıcılığını arttırmada da dramanın etkili bir teknik olduğu ortaya çıkmaktadır.
- 4) Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ön gözlem formundan aldıkları puanlar almayanlara göre daha yüksektir. Bu durum okul öncesi eğitimin önemini tekrar ortaya çıkarmaktadır.

- 5) Anne eğitim durumu lise olan öğrencileri, anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilere göre okul ve sınıf kurallarını hayat bilgisi dersi ile öğretiminde hem ön gözlemlerde hem de son gözlem1 ve son gözlem2’de daha iyi davranışa dönüştürdükleri belirlenmiştir. Bu durum anne eğitim durumunun öğrenmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır.
- 6) Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okul ve sınıf kurallarını drama tekniği ve düz anlatım yöntemi ile öğrenmeleriyle sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılaşmalar bulunamamıştır. Bu durum okul ve sınıf kurallarını uygulama açısından ilköğretim 2. ve 3. öğrencilerinden aynı beklentiler içinde bulunduğunu göstermektedir.
- 7) Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre cinsiyetler arasında anlamlı farklılaşmalar bulunamamıştır. Bu durum drama tekniği uygulanan deney grubunda ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda da aynı şekilde olmuştur.
- 8) Araştırma sonuçları ortaya koymaktadır ki; drama tekniği geleneksel yöntemlere oranla kalıcılığı arttırmada etkili bir tekniktir. Kontrol ve deney gruplarının son gözlem2’den aldıkları puanlar arasındaki farklılaşmalar bunu desteklemektedir.

4.2. Öneriler

Hayat Bilgisi Dersi programı çerçevesinde okul ve sınıf kuralları öğretiminde drama tekniğinin kalıcılığın artırılmasında kullanılması konulu araştırmamızda elde edilen bulgular dikkate alındığında, eğitim uzmanları ve Mili Eğitim Bakanlığı'na ışık tutabilmek için aşağıda geliştirilen önerilerin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

- 1) Drama tekniği ile işlenen derslerde öğrenciler dersleri kendileri yürütmekte ve sonuçlara ulaşmaktadırlar. Bu sayede kalıcı öğrenme geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı derslere oranla daha fazla gerçekleşmektedir.
- 2) Bu sonuç göz önüne alındığında hayat bilgisi dersi programında, öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya ve etkinlikler gerçekleştirmeye yöneltecek kriterlerin göz önünde bulundurulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

- 3) Aynı şekilde öğretim sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla öğrencilerin tüm duyu organlarını kullanmalarını sağlayıcı etkinliklere önem verilmelidir.
- 4) Araştırmada kullanılan dramatizasyon tekniği orta öğretim ve yüksek öğretim düzeyinde verilen derslerde de denenmeli ve sonuçları değerlendirilmelidir.
- 5) Eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinde drama ile ilgili dersler okutulmalıdır. Böylece öğretmen adayları bu tekniği daha iyi öğrenmiş olacaklardır.
- 6) Eğitim fakülteleri okulöncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde drama dersi zorunlu olarak programa alınmıştır. Ancak sistemdeki öğretmenlerin çoğu tarafından drama bilinmemektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğretmenler hizmet içi eğitiminden geçirilerek drama yönteminin yaygın bir biçimde kullanılması sağlanmalıdır.
- 7) Drama tekniğinin uygulandığı sınıflardaki çalışmalarla ilgili video veya fotoğraf görüntüleri seminerler sırasında gösterilerek dramanın uygulanmasındaki güçlükler ve kolaylıklar anlatılmalıdır.
- 8) İlköğretim okullarında seçmeli ders olarak okutulan drama dersinin okullardaki seçilme oranı arttırılmalı ve bu dersle ilgili öğretmenler yetiştirilmelidir.
- 9) Drama tekniğinin kullanılmasına ve uygulanmasına yönelik bilimsel kitapların yazımına ağırlık verilmelidir.
- 10) Drama uygulamalarına yönelik materyaller (ders planları, etkinlik, çalışma kâğıtları, resimli bulmacalar) geliştirilmelidir.
- 11) Tekniğin uygulandığı sınıfların mevcudunun kalabalık olması durumunda sınıf gruplara ayrılarak her grubun kendi dramasını yapması sağlanmalıdır. Böylece kalabalık sınıflarda dahi bu teknikte kullanılabilir.
- 12) Sınıf ortamları her zaman değiştirilebilir ve oynamaya elverişli olarak düzenlenmelidir.
- 13) Drama derslerinin amaca uygun bir şekilde verilebilmesi için fiziki şartlar uygun hale getirilmeli, okullarda drama çalışmalarının yapılması amacıyla drama derslikleri

hazırlanmalıdır. Bu ortamlar öğrencilerin rahat hareket etmesine, özgür davranabilmesine olanak sağlayacaktır.

- 14) Okul çevresinde bulunan yerleşimlerde tiyatro gibi sosyal etkinliklerin olması sağlanmalı, öğrencilerin bu etkinliklerden faydalanmaları öğretmenleri tarafından teşvik edilmelidir.
- 15) Drama tekniğinin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci tutumları ile onların görüşlerine yönelik bir araştırma yapılmalıdır.
- 16) Dramanın eğitimin pek çok alanda kullanılmasına ilişkin başka araştırmalar yapılabilir. Örneğin, Okul rehberlik ve psikolojik danışma alanında: öğrencinin kendini daha iyi tanıması, meslek seçimi gibi. Ayrıca yaşantıya yönelik olması açısından Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinde zenginleştirici etkisi olabilir.
- 17) Okul ve sınıf kurallarının günlük yaşama aktarımının belirlenmesi için izleme çalışmaları yapılabilir.
- 18) Kontrol grubu öğrencilerine, deney grubuna yapılan uygulamalar süresince hiçbir uygulama verilmemiştir. Fakat deney süresi bittikten sonra kontrol grubuna aynı eğitim programı uygulanabilir ve tekrar ölçüm yapılabilir. Bu sayede de dramanın etkisi daha sağlıklı ölçülebilir.
- 19) Araştırmanın sonuçlarının istatistiksel analizlere daha uygun olabilmesi için geniş bir örnekleme, farklı çevre ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerle çalışılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgoz, Kamile Ün

1996 “Etkili Öğrenme ve Öğretme”, *Kanyılmaz Matbabası*, İzmir

Adıgüzel, Ömer

1993 “Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

Akın, Meryem

1993 “Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylerdeki İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeyine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

Alkan, Cevat

1979 “Eğitim Ortamları”, *Ankara Üniversitesi Yayınları*, Ankara

Aslan, Naci.

1998 “Ankara 'da Yaratıcı Drama Çalışmaları”, *Oluşum Bülteni*, Sayı.3 s.13–14, Ankara

Aynal, Songül

1989 “Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkisi”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana

Aytekin, H

2000 “Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama”, *Sınıf Yönetimi*, (Ed. L. Küçükahmet). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara

Aytuna, Hasip. A.

1955 “Aktif Öğretim Tekniği”, *Vakıf Matbaası*, İstanbul

Babadoğan, Cem

1996 “Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim- Öğrenim Süreçlerine Yansıması”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana

Bacanlı, Hasan

1997 “Eğitim Psikolojisi”, *Alkım Yayınevi*, Ankara

Başaran, İbrahim Ethem

1982 “Eğitim Psikolojisi”, *Emel Matbaacılık*, Ankara, ss.121

Bayazitoğlu, Ethem Nazif

1996 “İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi "" Dersinde Eğitsel oyunlar, Erişi ve Kalıcılık” , Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara

Baymur, Fuat

1994 “Hayat Bilgisi Öğretimi”, *Devlet Basımevi*, İstanbul

Baysal, Z. Nurdan

1995 “İlkokullarda Hayat Bilgisi Dersinin Etkililiği”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul

Beehner, M. Beth

1990 “Creating A Dramatic Script For Dynamic Classroom Learning”, *Drama In Education*. Spring, Vol.110, Issue.3, pp.283–289.

Bentley, Trevor

1999 “Creativity (Yaratıcılık)”, (Çev: Onur Yıldırım: Hayat Yayıncılık) İstanbul

Bıyık, Derya

2001 “İlköğretim Okulları Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dramatizasyon Yönteminin Etkililiği” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

Bilgin, Asude

2001 “Öğrenme Kuramları”, Gelişim ve Öğrenme (Ed: Ersin Altıntaş), *Akınoğlu Matbaacılık*, Bursa, ss.90–111

Binbaşioğlu, Cavit

1983 “Genel Öğretim Bilgisi”, *Binbaşioğlu Yayınevi*, Ankara

Blankenship, M.L.

1985 “Kindergraden Children’s Perceptions Of Classroom Rules”, *ERIC:ED265939*

Cassano, John E.

2000 “The Play is the Thing an Investigation of Play Based Learning Strategies”, Master of Arts. Ontario Institute For Studies in Education of The University of Toronto.

Courtney, Richard

1980 “The Dramatic Curriculum” London: Heinmann

Cremin, Mark

1998 “Identifying Some Imaginative Processes in Dram”, *Drama in Education*. Vol.3, Issue.2, pp.211-224.

Çebi, Ahmet

1985 “Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol oynama”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

1996 “Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara

Çelenk, Süleyman; Neşe Tertemiz; Nurdan Kalaycı

2000 “İlköğretim Programları Ve Gelişmeler”, (Yay. Haz. Atilla Tazebay). *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara

Çilenti, Kamuran

1992 “Özel Öğretim Yöntemleri”, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir

Çoruh, Selahattin

1950 “Okullarda Dramatizasyon” Öğretmen Dergisi Yayınları, *Işın Matbaası*, İstanbul:

Demirel, Özcan

2000 “Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme”, *Pegem Yayıncılık*, Ankara:

Dökmen, Üstün

1997 “İletişim Çatışmaları ve Empati”, *Sistem Yayıncılık*, İstanbul

Drege, Ann Siegle

2000 “Drama in The High School English Classroom” Pedagogical Theory And Practical Application. (Unpublished Doctolm Dissertation). The Universty of North Dakota

Erden, Münire

1993 “Hayat Bilgisi Materyalleri”, *Alkım Yayınevi*, Ankara

1997 “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, *Alkım Yayınevi*, Ankara

Erdoğan, İ.

2005 “Sınıf Yönetimi”, *Sistem Yayıncılık*, 9. Baskı, İstanbul

Erhan, Tuğba Ünal.

2000 “İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinin Drama ile Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine ve Çocukların Benlik Kavramlarına Etkisinin İncelenmesi” Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Ankara

Ertürk, Selahattin

1994 “Eğitimde Program Geliştirme” *Cihan Matbaası* Ankara

- Farris, Pamela ve Joenne Parke
1993 "To Be Or Not To Be: What Students Think About Drama", *Clearing House*, Vol.66, Issue. 4, pp.231–235
- Fidan, Nurettin
1985 "Okulda Öğrenme ve Öğretme", Alkım Yayınevi, Ankara
- Gander, Mary, Harry W. Gardiner
1998 "Çocuk Ve Ergen Gelişimi", (Çev. Bekir Onur). *İmge Kitabevi*, Ankara
- Gönen Mübeccel, Nursel U. Dalkılıç
1998 "Çocuk Eğitiminde Drama" *Epsilon Yayıncılık*, İstanbul
- Güleç, Selma, Bağçeli, Pınar, Onur, Gönül
2008 "Öğretmen Adaylarının Sınıf Kurallarının Belirlenmesi Ve Uygulanmasına İlişkin Görüşleri", www.ilkogretim-online.org.tr, 15.06.2008
- Heathcote, Dorothy
1971 "Drama in Education: Subject or System", in *Drama Theatre in Education*", Ed.by Dodd. N., Hickson. W., Heinemann Educational Boks, London, ss.45
- Heathcote, D.,Phly,H.
1985 "A Drama of Learning: Mantle of The Expert", *Theory Into Practice, Educating Through Drama*, Vol.24, Issue. 3, pp.173-180
- Heining, R.B.
1981 "Creative Drama for The Classroom Teacher", *Englewood Cliffs*, N.J. Prentice Hall
- Henry, Mallika
2000 "Drama's Ways Of Learning", Vol.5, Issue.1, pp.45–63
- Hollingsworth, Paul M, Hoover Kenneth H.
1999 "Elementary Teaching Methods" (İlköğretimde Öğretim Yöntemleri), Çev: Gürkan, T., Gökçe, E., Güler, D.), Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, Ankara
- Huizinga, Johan
1995 "Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme", (Çev: Oluşum Bülteni), Sayı.1, ss. 3–14.
- İlk Mektepler Müfredat Programı
1926 Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti Devlet Matbaası, İstanbul
1929 Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti Devlet Matbaası, İstanbul

İsmihan, Erdal

1992 “Dramatizasyonun Çocuk Eğitimindeki Rolü”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

Kaf, Özlem

1999 “Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana

Kalaycı, Nurdan

1994 “İlkokul İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Okutan Öğretmenlerin Bu Derste Etkinliklere Ayırdıkları Sürelerin Belirlenmesi”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara

Kalkancı, Aylin

1991 “Dramatizasyon Yönteminin Okulöncesi Eğitimde Kullanımı”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

Kamen, M.

1991 “Creative Drama and The Enhancement of Elementary School Students”, P.H.D. Understence of Sience Concepts The Universty of Texas Austin

Karadenizli, Elif

1998 “Hayat Bilgisi Dersinin İçerik Boyutunun Değerlendirilmesi”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

Karagülle, Mehmet

1988 “İlkokullarda Okutulan Hayat Bilgisi Dersi Programının Değerlendirilmesi”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

Karasar, Niyazi

2005 “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara

Kavcar, Cahit

1985 “Örgün Eğitimde Dramatizasyon”, *Eğitim Ve Bilim* Cilt 10, Sayı 56, Ankara

1988 “Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi”, Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, *A.Ü.E.B.F. Yayınları*, Ankara

Kişi, Pınar

2003 “İlköğretimin Birinci Kademesinde Sınıf Kurallarının Belirlenmesi ve Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, (Adana İl Merkezi Örneği). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana

Koç, Filiz

1999 “Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

Köksal, Aysel

2000 “Çocukta Empatinin Gelişmesi”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı.66 İstanbul

Köymen, Ülkü

1996 “Öğretim Yöntemlerinin Kuramsal Temelleri ve Tarih Öğretiminden bir örnek”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 20, Sayı 100, Ankara

Küçükahmet, Leyla

1995 “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, *Gazi Üniversitesi Yayınları*, Ankara

M.E.B.

1936 “İlkokul Programı”, *Maarif Basımevi*, İstanbul

1995 “İlkokul Programı”, *M.E.B. Yayınevi*, Ankara

1998 “Hayat Bilgisi Programı”, *Tebliğler Dergisi*. Ocak, 1998, Sayı. 2484,

Mccaslin, Nellie

1990 “Creative Drama in The Classroom, California: Longman.

Nutku, Özdemir

1998 “Gösterim Terimleri Sözlüğü”, *İnkılap Yayınevi*, İstanbul

Oguzkan, Şükran

1988 “Anaokullarındaki Yaratıcı Dramatizasyon Uygulamaları”, *YaPa-Yayıncılık*. İstanbul

O’Neill, C., Lambert, A.

1995 “Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers”, Hutchinson, London
Ormord, J.E.

1990 “Human Learning” , *Merrill Publishing Company*, Ohio

Ök, M. Göde, O. Alkan, V.

1998 “İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. www.meb.gov.tr/yayinlar ,05.09.2005

Ömeroğlu, Esra

1990 “Anaokuluna Giden Beş, Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişmesine Dramanın Etkisi” Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara

Önder, Alev

1999 “Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama”, *Epsilon Yayınları*, İstanbul

Özdemir, Emin

1965 “Uygulamalı Dramatizasyon”, *Güzel İstanbul Matbaası*, İstanbul

Özden, Yüksel

1998 “Öğrenme ve Öğretme”, *Pegem Yayınevi*, Ankara

Rosenberg ve Diğerleri

1985 “Imagery and Creative Drama”, *The Journal of Creative Behavior*, Vol.19, Issue.2, pp.142–144

Saab, J.F.

1988 “The effect of creative drama methods on mathematics achievement, attitudes and creativity, Dissertation Abstracts International, DAI-A Vol.53, Issue. 2, pp.25–38

Sağlam, Twin

1997a “Eğitimde Drama”, IV. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri, *Alınan Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi*, No: 12, Sayfa: 9–11, Ankara

1997b “Eğitimde Drama Ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının, Eğitimde Dramada Kullanımı”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

San, İnci

1990 “Eğitim Yaratıcı Drama”, *A.Ü.E.B.F. Dergisi*. Cilt 23, Sayı 2, Ankara

1994 Açılış Konuşması, “Drama ve Öğretim Bilgisi”, *Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi*. No.5, Ankara

1997 “Ankara’da Yaratıcı Drama Çalışmaları”, IV. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri, *Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi*, No.12, Sayfa.9–11. Ankara

1998 “*The Development of Drama in Education in Turkey Drama Education*”, Vol.3, Issue: 1, pp. 96

1999 “Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü Bugünü”, *Eğitimde, Tiyatroda Yaratıcı Drama Dergisi*, Çağdaş Drama Derneği Bülteni, Sayı:3–4 Ankara

Selçuk, Ziya

1996 “Eğitim Psikolojisi” *Pegem Yayıncılık*, Ankara

2000 “Gelişim Ve Öğrenme” *Nobel Yayın Ve Dağıtım*, Ankara

- Senemoğlu, Nuray
2005 “Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, *Gazi Kitabevi*, s.12, Ankara
- Siks, B.G.
1983 “Drama with Children”, *Herper and Row Publisher*, New York
- Sönmez, Veysel
1996 “Öğretmen El Kitabı”, *Pegem yayınları*, Ankara
- Stabler, T.
1978 “Drama in Primary School”, *Macmillan Educational LTD*, London
- Sungur, Nuray
1997 “Yaratıcı Düşünce”, *Evrinm Yayınevi*, İstanbul
- Şener, Sevda
2000 “Eğitimde Tiyatro ve İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu”, *Oluşum Bülteni*, Sayı:11, Sayfa: 3–14, Ankara
- Taymaz, Haydar
1997 “Hizmet İçi Eğitim”, *Pegem Yayınevi*, Ankara
- Tekışık, Hüseyin Hüsnü
1992 “İlköğretim Okullarında Program Geliştirme”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Haziran, Sayfa: 1–8. Ankara
- Tuzcuoğlu, Necla, Önder, Alev, Kamaraj, Işık
1998 “Dramanın Okulöncesi Dönem Çocuklarının Kavram Öğrenmeleri Üzerine Etkisi” Öneri Dergisi, Sayı. 9, ss.163-167, İstanbul
- Türnüklü, Abbas
2001 “İlkokullarda Sınıf Yönetimi”, *University of Leicester*.
[http:// www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ tez/ aturnuklu.html](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez/aturnuklu.html) , 05.09.2005
- Uluğ, Mücella Ormanlıoğlu
1997 “Niçin Oyun”, *Göçebe Yayınları*, İstanbul
- Üstündağ, Tülay
1988 “Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara
1995 “Temel Eğitimde Drama”, *Eğitim ve Bilim*, Ted Yayınları, Cilt 19, Sayı 95, Ankara
1997 “Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramanın erişiyeye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara

Variş, Fatma ve Diğerleri

1997 “Eğitim Bilimine Giriş”, *Atlas Yayınevi*, Konya

Vural, Dilek

1999 “İlköğretim 1. Kademe Çocuklarında Dramatizasyona Dayalı Resim-İş Öğretiminin Resim Çalışmalarına Etkisi”, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale

Yetkin, Düşlem, Daşcan, Özer

2006 “Son Değişikliklerle İlköğretim Programı”, *Anı Yayıncılık*, Ankara

EKLER

Ek 1. Sınıf ve Okul Kuralları Gözlem Formu

SINIF VE OKUL KURALLARI GÖZLEM FORMU

Yönerge: Aşağıda okul ve sınıf kuralları ile ilgili öğrencilerden beklenen bazı davranış maddeleri verilmiştir. Sınıfınızda isimleri belirlenen öğrencilerin gün içerisindeki davranışlarını gözlemleyerek aşağıdaki maddelerin karşısında ilgili kutucuklara(X) şeklinde işaretleyiniz. Yapılacak tez çalışmasının doğru sonuçlar vermesi için gerekli özeni göstermenizi rica eder yardımlarınız için teşekkür ederim .(Tüm maddelerin işaretlenmesine dikkat ediniz)

Öğrencinin Adı ve Soyadı:..... **Sınıfı:**.....

E: Evet B: Bazen H: Hayır G: Gözlenemedi

KURALLAR	E	B	H	G
1.OKUL İÇİNDE				
1.1. Okula zamanında gelip,zamanında gitme				
1.2.Çöpleri çöp kutusuna atma				
1.3.Yerde duran çöpü alarak çöp kutusuna atma				
1.4.Okulun belirlediği kıyafet kurallarına uyma				
1.5.Bir şey kırıldığında veya döküldüğünde ilgili kişilere haber verme				
1.6.Bulduğu eşyaları ilgili/ yetkili kişiye verme				
1.7.Arkadaşları ile iyi geçinme ve yardımlaşma				
1.8.Öğretmenlerine karşı saygılı olma				
1.9.Okulda çalışanların işini kolaylaştırma ve yardımcı olma				
2. SINIF İÇİNDE				
2.10.Derslerine hazırlıklı gelme				
2.11.Zil çaldıktan sonra derse zamanında girme				
2.12.Geç kaldığında kapıyı çalıp izin isteyerek içeri girme				
2.13.Öğretmenini sessizce bekleme				
2.14.Yazı tahtasını temiz bulundurma				
2.15.Öğretmenin/arkadaşın sözünü kesmeme ve söz almadan konuşmama				
2.16.Duvarlara,sıralara yazı yazmama				
2.17.Sınıf ve okul araç-gereçlerini özenli kullanma				
2.18.Arkadaşlarının eşyalarına zarar vermeme				
2.19.Arkadaşlarının eşyalarını izin alarak kullanma				
2.20.Ders bitiminde sınıf kapısını dikkatli açma				
3.KORİDORDA VE BAHÇEDE				
3.21.Koridorlarda koşmama				
3.22.Koridorlarda gürültü yapmama				
3.23.Koridorlardaki nöbetçi öğretmenlerin uyarılarını dikkate alma				
3.24.Bahçede oyun kurallarına uyma				
3.25.Bahçede kendine ve arkadaşlarına zarar vermekten kaçınma				

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

AÇIKLAMA

Sevgili öğrenciler aşağıda, siz ve ailenizle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Bu soruları doğru olarak yanıtlayınız. Cevaplarınızı ilgili boşluklara (X) şeklinde belirtiniz.
Katkılarınız için teşekkür ederim... Arş. Gör. Gönül Onur

Adınız Soyadınız:.....

Sınıfınız:.....

Numaranız:.....

1-Cinsiyetiniz: Erkek:()

Kız()

2-Yaşınız:.....

3-Anne babanız yaşıyor mu?

Anne: Yaşiyor() Yaşamıyor()

Baba: Yaşiyor() Yaşamıyor()

4-Anninizin yaşı:.....

5-Babanızın yaşı:....

6- Annenizin eğitim durumu nedir?

() Okur-yazar değil

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

7-Babanızın eğitim durumu nedir?

() Okur-yazar değil

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

8-Anninizin mesleği nedir?

() Ev hanımı

() Öğretmen

() İşçi

() Memur

() Diğerleri (belirtiniz).....

9-Babanızın mesleği nedir?

() İşçi

() Memur

() Öğretmen

() Diğerleri (belirtiniz).....

10-Ailenizin aylık toplam geliri yaklaşık ne kadardır?

() 500 YTL ve altı

() 501 YTL 1000 YTL arası

() 1000 YTL ve üzeri

11-Oturduğunuz ev size mi ait?

Evet ()

Hayır()

12-Oturduğunuz evin ısınmasını nasıl sağlıyorsunuz?

Soba ()

Doğalgaz ()

13- Kendinize ait odanız var mı?

Evet ()

Hayır()

14-Siz dahil kaç kardeşiniz?

() 1

() 2

() 3

() 4 ve üzeri

15-İlköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına gittiniz mi?

() Evet

() Hayır

16-Evet ise kaç yıl gittiniz:.....

17-Daha önce herhangi bir derste (anasınıfı dahil) canlandırma ile konularınızı işlediniz mi?

() Evet

() Hayır

18-Okul dışında herhangi bir kurumda tiyatro faaliyetlerinde görev aldınız mı?

() Evet

() Hayır

19-Evet ise hangi kurumda:.....

20-Ailece tiyatro, sinema ya da konserlere ne sıklıkla gidersiniz?

() Hiç gitmeyiz

() Yılda 1 gün gideriz

() Ayda 1 gün gideriz

Ek 3. Drama Uygulama Örnekleri

1. Oturum (Tanışma)

Amaç: Kendini başkalarına tanıtmak, göz teması kurma, başkaları ile tanışma, tanıdıklarını başkaları ile tanıştırmak becerilerini kazandırmak.

Yönerge: 1) Grup Üyeleri ayağa kalkıp dağınık şekilde serbest yürürler ve yürürken de birbirleriyle göz teması kurarlar. 2) Göz teması kurdukları üyelere gülümserler. 3) Birbirlerine "merhaba" derler. 4) Her üye birbiri ile tokalaşır ismini söyler. 5) Üyelerin üçer üçer gruplaşmaları istenir. 6) Her üye sırayla diğer iki kişiyi birbiriyle tanıştırlar. Bu işlemi her üye ayrı ayrı yapar.

1) Herkes kendini sırayla gruba tanıtır. Bu tanıtma sırasında ismini, sevdiği yemeği, hobilerini, en sevdiği dersi ve en belirgin kişilik özelliğini söyler. (Bu özellikler söylenirken, üyelerin birbirine benzer şeyler söylememelerine, üyeye özgün olmasına dikkat edilir.) 2) Her üye, gruptan başka bir üyeyi, kendini başkalarına tanıttığı şekilde tanıtır.

Uygulamayla ilgili izlenimler: Öğrencilerin kendilerini bu şekilde tanıtmaktan hoşlandıkları gözlemlenmiştir. Kendini tanıtmak ve başkalarını tanıtmada yetersiz olduğunu düşünen veya tekrar yapmak isteyenler yeniden yapmışlardır. Tekrarlama isteği, üyelerden geldiği gibi öğreticinin isteğiyle de gerçekleşmiştir.

Paylaşım: En güzel tanıtma hangisiydi sorusuna karşılık oylama yapılmış ve kimlerin kendini düzgün ve rahat tanıttığı tartışılmıştır.

Bu uygulamalarda neler kazandınız sorusuna verilen cevaplar bu oturumun başında belirlenen amaçları içermektedir. Daha önce kendilerini nerelerde tanıttıkları, nerelerde tanıtabilecekleri konularında konuşulmuştur. Verilen cevaplar arasında: "Sınıfa ilk geldiğimizde kendimizi tanıtmalıyız." "Biriyle konuşurken göz teması kurmalıyız ve gülümsemeliyiz." v.b yer almıştır.

2. Oturum (İzin isteme)

Amaç: İzin isteme becerisini geliştirmeye çalışmak.

Yönerge: 1) ikişer kişilik gruplara ayrılırlar 2) izin istemelerini gerektiren bir olayı canlandırmaları istenir.

Uygulamayla ilgili izlenimler: Grup lideri yardımcı olmak için bir örnek olay söylemiştir: Derse geç kalan bir öğrencinin, sınıfa girmek için öğretmeninden izin alması gibi. İzin alma konusunun, yalnızca büyüklerden izin istemeyle sınırlı olmadığı vurgulanmıştır. Öğrenciler sırayla oluşturdukları oyunu oynamışlardır. Bu oyunlardan bazıları; Derste karnı ağrıyan bir çocuk sınıftan çıkmak için öğretmeninden izin istemiştir. Sınavda silgisi olmayan bir öğrenci arkadaşından ve öğretmeninden silgiyi kullanmak için izin istemiştir. Top oynamak isteyen bir çocuk topu olan bir arkadaşından topuyla oynamak için izin istemiştir.

Paylaşım: Günlük yaşamınızda ne gibi durumlarda izin istersiniz sorusuna: “Kardeşimden oyuncaklarını oynamak için izin isterim.”, “Ablamdan bilgisayarını oynamak için izin isterim” gibi cevaplar alınmıştır.”, “Otobüste giderken ineceğim durak geldiğinde inememiştim, çünkü otobüs çok sıkıştı, inmek için onlardan izin isteyemedim bu yüzden bir sonraki durakta indim, şimdi olsa izin isterdim.” paylaşımını yapmıştır.

Kimler sizden izin istedi sorusuna: “Otobüste yaşlı bir teyze benden yerime oturmak için izin istedi.” gibi örnekler verilmiştir.

3. Oturum (Özür Dileme ve Yardım isteme)

1. Amaç: Özür dileme davranışını kazandırmak.

Yönerge: 1) Gruptan tesadüfî iki kişi seçilir. 2) Bu kişilerden biri yolda yürüyormuş gibi davranır. 3) Diğer öğrenci hızla koşarken ona çarpar. 4) Bu aşamadan sonrasının öğrenciler tarafından spontan olarak oynanması istenir. 5) Grup bu iki üyenin davranışını eleştirir. Hatalarını bulur. 6) Sırayla diğer üyeler aynı sahneyi denerler. 7) En güzel davranış örnekleri ve bunları kimlerin gösterdikleri seçilir. En iyi davranışı gösteren öğrenciler alkışlanır.

Uygulamayla ilgili izlenimler: En güzel davranış örneklerini grubun kendisi seçmiştir. Bu seçimlerin dışında kalan öğrenciler tekrar denemeye teşvik edilmişlerdir. İsteyen öğrenciler, grubun seçtiği davranış örneklerini yeniden denemişlerdir.

2. Amaç: Yardım isteme, yardım etme davranışlarını kazandırmak.

Yönerge: 1) Bir öğrenci okulda ortaya çıkabilecek bir durumla ilgili spontan olarak oynar.

2) Kim bu arkadaşına yardım etmek istiyorsa gruptan ayrılarak yardımcı olmaya çalışır.

Uygulamayla ilgili izlenimler: Yardımcı olmaya çalışan üye, diğer grup üyelerine istediği rolleri vererek oyununda kullanmıştır. Kaybolan çocuk ve yardım eden kişi rolleri değiştirilerek tüm öğrencilerin oynaması sağlanmıştır. Uygun davranış örnekleri seçilmiştir.

Paylaşım: Her iki canlandırmada da neler öğrendikleri sorusuna, özür dileme ve yardım etme becerisini öğrendiklerini ifade eden cevaplar verilmiştir. Bu oyunlardakine benzer yaşantıları veya gözlemlerinin olup olmadığı sorulduğunda: öğrencilerden biri, “Bu gün okula gelirken bisikletimle bir adama çarptım, adamda bana kızdı. Bende de bir şey söylemeden çekip gittim. Oysaki özür dileseydim adamın bana o kadar da kızmayacağından eminim.” diyerek pişmanlığını dile getirmiştir. Diğer öğrencilerde benzer bazı yaşantılar geçirdiklerinden bahsetmişlerdir. Bu olaylarda nasıl davrandıkları, neler hissettikleri, nasıl davranmaları gerektiği konularında konuşulmuştur.

4. Oturum (Millet Meclisi)

Amaç: Dinleme, konuşma, bir gruba katılma, grup kurma becerilerini kazandırmak.

Materyal: Her grup için ikişer boş kâğıt ve kalem. Meclis kürsüsü için masa.

Yönerge: 1) Grup üçe ayrılır. 2) Gruplar A,B,C partilerini kurarlar, başkan ve yardımcısını seçerler. 3)Her parti kendi konuşma metnini hazırlar. (Bu metinler, diğer partileri eleştiren, kendi partilerinin yaptıkları veya yapmak istediklerine dair bilgileri içerir.)

4) Bu metinler hazırlandıktan sonra sırayla mecliste diğer partilerin üyelerine sunulur.

Uygulamayla ilgili izlenimler: Metinler sunulurken mecliste kavga çıkmıştır. Bunun üzerine kargaşanın sebeplerini bulmak gerektiğine karar verilmiştir. Her metin, üyelerce güzel sunuş, eleştirilerin rencide ediciliği, düzgün elimle kullanma becerileri açısından incelenmiştir. Ayrıca meclis üyelerini ne kadar iyi dinledikleri, konuşma sırasında, konuşana saygı düzeyleri eleştirilmiştir. Bunun üzerine grup lideri tarafından metinler üzerinde düzeltmeler yapılması istenmiştir. Düzeltelen metinler tekrar sunulmuş ve bu yeni metinler ve sunuşlar bir öncekine oranla daha başarılı bulunmuştur. Sunuş sırasında meclis üyelerinin daha dikkatli dinleyiciler olduğu da gözlenmiştir.

Paylaşım: Bu oturumda kazanılabilecek beceriler neler olabilir sorusuna: “Parti kurmayı, mecliste konuşma yapmayı”, “Beraber metin yazmayı, düzgün konuşma yapmayı”, “Karşı tarafa saygı duyarak konuştuğumuzda kavga çıkmayacağını”, “Dinlemenin önemini öğrendik.” gibi cevaplar verilmiştir.

Kendi partinize ve karşı partilere karşı neler hissettiniz? Dışarıda gruplarınız var mı? O gruplara karşı neler hissediyorsunuz konularında konuşulmuştur.

5. Oturum (İş Bölümü)

Amaç: Grupta iş bölümü yapabilme, grupta iş bölümüne uyabilme becerilerini kazandırmak.

Yönerge:1) Öğrenciler üçer veya dörder kişilik gruplara ayrılırlar. 2) Her bir grup, kendi içinde grubun tüm üyeleriyle, bir makinenin veya bir eşyanın şeklini oluştururlar. 3) Şeklini oluşturan grup, oluşturduğu bu şekli diğer gruplara gösterir ve diğer gruplardan bu şeklin ne olduğunu bulmaları istenir. 4) Diğer grupta kendi şekillerini oluştururlar.

5) En güzel olan oybirliği ile seçilir.

Uygulamayla ilgili izlenimler: Bu çalışma diğer çalışmalarda olduğu gibi, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymuştur. Çalışmanın birinci kısmında en güzel şekli veren grup, seçilmiş ve alkışlanmıştır. Ayrıca her grubun oluşturduğu şekil ayrı ayrı

sergilenmiş ve alkışlanmıştır. Başlangıçta şekil vermek zor gelmiş fakat bir öğrencinin ardından herkes kolayca ve çok özgün şekiller ortaya koyabilmişlerdir.

İkinci kısım öğrenciler tarafından çok ilgi bulmuştur. Kendilerine herhangi bir kurum kurmaları söylenmiştir. Grup bunun üzerine düşünüp okul kurmaya karar vermişlerdir. Bir okulda olması gereken her şeyi düşünmüşler ve ortaya koymuşlardır. Rollerin paylaşımı ve görev seçimleri de kendilerine bırakılmıştır. Her bir üye aldığı rolleri ve görevleri doğaçlama olarak oynamışlardır. Öğretmen, öğrenci, müdür, müdür yardımcısı, hizmetli vb. roller sergilenmiştir.

Paylaşım: Bugünkü çalışmamızdan neler öğrendiniz sorusuna: “Grup halinde çalışmayı”, “Beraber şekil vermeyi”, “Beraber okul kurmayı”, “Okulda neler olması neler olması gerektiğini”, “Grupla birlikte bir şekil yapmayı”, “Grupla beraber bir kurum işletmeyi”, “Beraber çalışmayı, birlikte iş yapmayı” cevaplarını vermişlerdir.

“Günlük yaşamınızda gruplarınız var mı? Ve bu grubunuzla neler yapıyorsunuz” sorularına cevap olarak; yalnızca mahallede veya okulda bir kaç kişilik grupları olduğunu ve sadece futbol oynadıklarını söylemişlerdir.

“Ait olduğunuz bir grupla neler yapılabilir.” Sorusuna "Yardım kampanyası düzenlenebilir.", “Okulun futbol takımını kurarız ve başka okullarla maçlar düzenleyebiliriz.”, “Okulumuzun çevresini düzenleyebiliriz.”, “geri dönüşüm (Tetrepak) kampanyası düzenleyebiliriz.” vb. gibi cevaplar alınmıştır.

6. Oturum (Olmasaydı)

Amaçlar:1.Öğrencilerin okul kurallarını tanımalarını sağlamak

2.Farklı ortamların kendine özgü kurallarının olduğunu fark etmelerini sağlamak

3. Bu kurallara neden uymaları gerektiğini fark etmelerini sağlamak

Yönerge: Aşağıdaki maddeler sırayla okunarak, tartışma ortamı yaratılır. (Her madde için dramatizasyon yapıldı.)

- Parmak kaldırarak söz hakkı istemeseydik ne olurdu?
- Öğretmen ders anlatırken herkes birbiriyle konuşsaydı ne olurdu?
- Öğretmen ders anlatırken herkes başka şeylerle ilgilenseydi ne olurdu?

- Ders için gerekli olan malzemeler okula getirilmeseydi ne olurdu?
- Okulda kullandığımız eşyalara zarar verseydik ne olurdu?
- Okulda herkes sorununu çözemediğinde birbirine bağırıyorsa, birbirinin canını acıtsaydı ne olurdu?
- Hiç kimse öğretmenlerin uyarılarını dikkate almasaydı ne olurdu?

Paylaşım: Her grubun kendine özgü uyması gereken bazı kurallarının olduğu (trafik kuralları, sinemada, tiyatrodaki ve evde uyulması gereken kurallar vb) vurgulanır. Bu kuralların insanların yaşamını kolaylaştırmak, can güvenliğini sağlamak için gerekli ve önemli olduğunu, kurallar olmadan yaşamın insanlar açısından çok zor ve karmaşık olacağını belirterek etkinliği sonlandırır.

7. Oturum (Resimler ne söylüyor?)

Amaç: Öğrencilerin, Resimlere Bakarak Okul Kurallarını Bulmaya Çalışmalarını Sağlamak

Yönerge:

1. Sınıf, beş gruba ayrılır.
2. Her gruba bir resim seti ve bir etkinlik formu verilir.
3. Öğrencilerden grup adlarını belirleyerek etkinlik formunun üzerine yazmaları istenir.
4. Öğrencilerden resim setlerine bakarak etkinlik formunda bulunan boşlukları doldurmaları istenir.
5. Süre dolduktan sonra, her gruba farklı bir resim seti verilerek aynı işlemi yapmalarını istenir. Her grubun beş ayrı resim setini de alarak etkinlik formundaki boşlukları doldurmaları sağlanır.
6. Bu resimlerde yer alan kuralların drama çalışması ile sınıfta canlandırılması sağlanır.
7. Öğretmen, etkinlik formunun doğru olarak doldurulmuş şeklini tahtaya yansıtır ve gruplardan kendi yanıtlarını paylaşmalarını istenir. Boşlukları farklı şekilde dolduranların, yanıtlarını sınıfta paylaşmalarını sağlanır.

Paylaşım: “Kurallar okulumuzda olmasaydı neler yaşanırdı?” sorusu öğrencilerle tartışılır.

8. Oturum (Selamlaşma)

Amaç: Öğrencilerin kişilerarası ilişkilerini geliştirebilmek

Yönerge:

1. Kişilerarası ilişkilerde insanların birbirlerine selam vermelerinin onların birbirlerini karşılamalarında, iyi ilişkiler kurmalarında ve ilişkilerini devam ettirmelerinde önemli olduğu belirtilir.
2. Farklı selamlaşma şekillerinin olduğu vurgulanır. Bunların neler olduğu grup üyeleriyle birlikte tartışılarak bulunur ve tahtaya yazılır (Gülümseme, “merhaba, günaydın, iyi günler, iyi akşamlar, kolay gelsin vb.” deme, el sıkışma, el sallama vb.).
3. Daha sonra grup üyelerinin hepsinden ayağa kalkması istenir ve selamlaşma oyunu oynayacakları söylenir. Aşağıdaki yönergeler anlatılarak uygulamaya başlanır.
4. Müzik eşliğinde birbirimize çarpmadan yürüyeceğiz.
 - Yan yana olduğumuz arkadaşlarımızla müzik durunca el sıkışarak selamlaşacağız.
 - Tekrar müzik çalmaya başlayınca yürümeye devam edeceğiz.
 - Müzik ikinci kez durduğunda bu sefer gülümseyerek selamlaşacağız.
 - Öğrencilerin bulmuş olduğu selamlaşma şekillerinin hepsi uygulanarak oyuna devam edilebilir.

Paylaşım: Öğrencilere aşağıdaki sorular sorularak etkinlik sonlandırılır:

- Selamlaştığımızda kendinizi nasıl hissettiniz?
- Birisi size selam verdiğinde neler hissettiniz?
- Selam verirken gülümsüyor muydunuz yoksa kızgın ya da üzgün bir yüz ifadeniz mi vardı?
- İnsanları gülümseyerek karşılamak size neler hissettirdi?

Ek 4. Uygulama İzin Belgeleri



**T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı : B.30.2.ULU.0.E1.00.00.350/2286

Bursa,...../...../2006

Konu : Tez konusu

Sayın, Gönül ONUR

Enstitümüz Yönetim Kurulu'nun 08.09.2006 tarihli toplantısında "İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerine Sınıf ve Okul Kuralları'nın Hayat Bilgisi dersi Programı Çerçevesinde Drama Tekniğiyle Öğretiminin Kalıcılığa Etkisi." konulu tez çalışmasına başlamasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve danışmanınız ile irtibat kurmanızı rica ederim.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Sertaç Serdar', written over a horizontal line.

Yrd.Doç.Dr.Sertaç SERDAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

NOT: Tez teslim tarihiniz 18.09.2007 olup 1 yıl ek süre hakkınız vardır.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-1273/4690
Konu : Araştırma İzni

08.../11/2006

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 19.10.2006 tarih ve B.30.2.ULU.0.E1.00.00.350/3407 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gönül ONUR'un "İlköğretim I. Kademe 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerine Drama Tekniğiyle Sınıf ve Okul Kurallarının Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Öğretiminin Kalıcılığa Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin Bursa İli ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

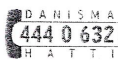
Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (2 sayfa-57 sorudan oluşan) anketin öğrenci kimliğini belirten adı ve soyadı bölümünün çıkarıldıktan sonra belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
Anket Örneği (1 Adet-2 Sayfa)



G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA
Bilgi-İrtibat:T.Zahid ARVAS

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-posta: earged@meb.gov.tr



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

Sayın : B.30.2.ULU.0.E1.00.00.350/ 3984

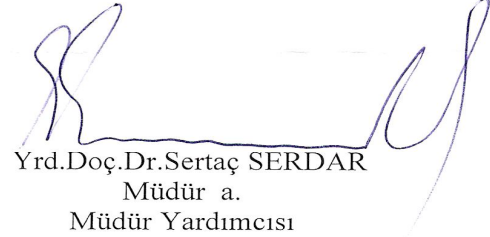
20 -11- 2006

Konu: Anket İzni

Sayın Gönül ONUR

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan alınan 08.11.2006 tarih ve 1273/4690 sayılı yazıda belirtilen adı ve soyadı bölümünün çıkarıldıktan sonra belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Yrd.Doç.Dr.Sertaç SERDAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Eki:1 Yazı Örneği

Memur G.SOYKAN
Şef Z.ALTIOĞLU
Ens.Sek. Ş.SAKARYA

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı:	Bursa- 15.06.1983		
Öğr. Gördüğü Kurumlar:	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise:	1997	2001	Bursa Anadolu Erkek Lisesi
Lisans:	2001	2005	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans:	2005	2008	Uludağ Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi:	İngilizce- Advanced		

Yayımlanan Çalışmalar:

Güleç, S., Bağçeli, P., Onur, G. (2008) “Öğretmen Adaylarının Sınıf Kurallarının Belirlenmesi Ve Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”, İlköğretim Online, 7(2), 333-348

Diğer: Çağdaş Drama Liderlik Programı: Temel Aşama (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğr. Gör Dr. Pınar Özdemir)

Çağdaş Drama Liderlik Programı:2. Aşama (Nalân Olgun, Okul Öncesi Eğitimi)

Çağdaş Drama Liderlik Programı:3.Aşama (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yrd. Doç. Dr. Ali Öztürk)

Tarih İmza
Gönül ONUR