



**DRAMATİZASYON TEKNİĞİ İLE DESTEKLENMİŞ TARİH
ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN ERİŞİSİNE VE KALICILIĞA ETKİSİ**

Okan Aydoğan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
DRAMA VE EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Okan

Soyadı: Aydoğan

Bölümü: Drama ve Eğitim

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Dramatizasyon Tekniği ile Desteklenmiş Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Erişisine ve Kalıcığa Etkisi

İngilizce Adı: The Effect Of History Teaching Supported By Dramatization Technique On Student's Success And The Permanence In Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel etik ve ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Okan Aydoğan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Okan Aydoğan tarafından hazırlanan “Dramatizasyon Tekniği İle Desteklenmiş Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Erişimine ve Kalıcığa Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Drama ve Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ş. Gülin Karabağ

(Drama ve Eğitim, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Dr. Öğretim Üyesi Neval Akça Berk

(Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Çukurova Üniversitesi)

Üye: Prof.Dr. Fatma Tezel Şahin

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 20/08/2019

Bu tezin Drama ve Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada bilgi ve tecrübesi ve samimi rehberliği ile her daim yanımda olan değerli danışman hocam Doç.Dr.Gülin KARABAĞ'a, çalışmam boyunca beni destekleyen eşim Ayşe AYDOĞAN'a ve çalışmama hayat veren sevgili öğrencilerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Okan AYDOĞAN

**DRAMATİZASYON TEKNİĞİ İLE DESTEKLENMİŞ TARİH
ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN ERİŞİSİNE VE KALICIĞA ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Okan Aydoğan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos, 2019**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, dramatizasyon tekniği ile desteklenmiş tarih öğretiminin, geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin tarih dersindeki başarılarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Bu çalışmada ön test-son test-kalıcılık testinin uygulandığı yarı deneysel model kullanılmış, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile oyun yöntemin uygulandığı deney grubu olmak üzere iki farklı grup üzerinde çalışılmıştır. Çalışma grubunu Kırıkkale iline bağlı bir meslek lisesinin 10/A ve 10/B sınıflarında eğitim gören toplam 63 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma 10.sınıf "Beylikten Devlete" ünitesi ile sınırlandırılmıştır. Çalışma süresince deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmış ve sonuçlar SPSS 16.0 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Dramatizasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunun erişimi ve kalıcılık puanları ile geleneksel öğretim yöntemi kullanılan kontrol grubunun erişimi ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifade öğrencileri öğrenme ortamına aktif olarak dâhil eden dramatizasyon tekniğinin, tarihi bilgilerin tek taraflı olarak öğrencilere aktarımına dayanan geleneksel yöntemle göre öğrencilerin eğitsel başarısında ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında daha fazla etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Geleneksel Yöntem, Dramatizasyon Tekniği

Sayfa Adedi:119

Danışman: Doç.Dr.Ş.Gülin KARABAĞ

**THE EFFECT OF HISTORY TEACHING SUPPORTED BY
DRAMATIZATION TECHNIQUE ON STUDENT’S SUCCESS AND THE
PERMANENCE IN EDUCATION**

(M.S. Thesis)

Okan Aydoğan

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

August, 2009

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of history teaching supported by dramatization technique on student's success and permanence in history education in comparison with the traditional history teaching techniques. In this research ,the semi experimental method which was practised by pre-test, post-test and retention test was used and it was studied on two different students groups. One of them is control group tested with traditional technique and the other one is experimental group tested by dramatization technique. Tested group consists of 63 students who studying in classes 10-A and 10-B of an vocational high school of Kırıkkale. This study is limited with units of “from principality to state” in 10th grade students. During this experiment containing retention test were applied to experimental and control groups and the results were analyzed by the programme SPSS 16.0. According to the findings obtained, in History lesson : there is a significant difference between the points of success and permanence of the group which is tested by dramatization technique and the group which is tested by traditional teaching. In other words, the dramatization technique, which actively involved students in the learning environment, was found to be more effective in the educational success of students and permanence of the information they learned compared to the traditional method based on the transfer of historical information to the students.

Key Words: History Teaching – Traditional Method - Dramatization Technique

Page Number: 119

Supervisor: Associate Professor Ş. Gülin KARABAĞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.1.Araştırmanın Alt Amaçları	6
1.3.Araştırmanın Önemi	7
1.4.Sınırlılıklar.....	8
1.5.Varsayımlar	8
1.6.Tanımlar	9

BÖLÜM 2	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1.Drama ve Eğitim.....	11
2.1.1.Dramanın Tanımı ve Tarihi	11
2.1.2. Eğitimde Dramanın Amaçları.....	15
2.1.3. Eğitimde Dramanın Yararları.....	16
2.1.4. Eğitimde Dramanın Temel Bileşenleri.....	20
2.1.4.1.Lider / Öğretmen.....	20
2.1.4.2.Katılımcılar.....	22
2.1.4.3.Ortam / Mekân.....	22
2.1.4.4.Konu	23
2.1.5. Eğitimde Dramanın Teknikleri	23
2.1.5.1.Doğaçlama.....	24
2.1.5.2.Rol Oynama.....	24
2.1.5.3.Öğretmenin Role Girmesi	25
2.1.5.4.Geriye Dönüş.....	25
2.1.5.5.Donuk İmge.....	25
2.1.5.6.Dedikodu Halkası	26
2.1.5.7.Rol İçinde Yazma.....	26
2.1.5.8.Toplantı Düzenleme.....	26
2.1.5.9.Rol Kartları.....	27
2.1.5.10.Pantomim.....	27
2.1.5.11.Fragman	27
2.1.5.12.Dramatizasyon	28
2.1.6. Eğitimde Dramanın Aşamaları	33
2.1.6.1.Hazırlık.....	33
2.1.6.2.Isınma.....	34
2.1.6.3.Canlandırma.....	34

2.1.6.4. <i>Değerlendirme</i>	35
2.2. Tarih Öğretimi ve Drama	35
BÖLÜM 3	43
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	43
3.1. Dramatizasyon Tekniği İle İlgili Araştırmalar	43
3.2. Tarih Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımı İle İlgili Araştırmalar	45
BÖLÜM 4	51
YÖNTEM	51
4.1. Araştırmanın Modeli	51
4.2. Çalışma Grubu	52
4.3. Veri Toplama Araçları	52
4.3.1. Araştırmada Kullanılan Dramatizasyon Metinleri	52
4.3.2. Başarı Testi	54
4.4. Verilerin Toplanması	55
4.5. Verilerin Analizi	56
BÖLÜM 5	57
BULGULAR VE YORUM	57
5.1. Deney Grubunun Ön Test Puanları ile Kontrol Grubunun Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular	57

5.2.Deney Grubunun Son Test Puanları ile Kontrol Grubunun Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular	58
5.3.Deney Grubunun Erişi Puanları ile Kontrol Grubunun Erişi Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular.....	58
5.4.Deney Grubunun Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular	59
5.5.Deney Grubunun Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular.....	60
5.6.Kontrol Grubunun Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular.....	60
5.7.Kontrol Grubunun Son Test Puanları ile Kalıcılık Test Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular.....	61
5.8.Deney Grubunun Kalıcılık Test Puanları ile Kontrol Grubunun Kalıcılık Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular	62
BÖLÜM 6	63
SONUÇ VE TARTIŞMA	63
6.1.Sonuç.....	63
6.2.Tartışma.....	67
6.3.Öneriler.....	69
KAYNAKLAR	71
EKLER	87

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırmada Kullanılan Dramatizasyon Metinlerinin Ünite Kazanımları İlişkisi</i>	53
Tablo 2. <i>Başarı Testi Madde Güçlük (p) ve Madde Ayırt Edicilik (r) Değerleri</i>	55
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar T – Testi” Sonuçları</i>	57
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t – Testi” Sonuçları</i>	58
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Düzeylerine İlişkin “Bağımsız Gruplar T – Testi” Sonuçları</i>	58
Tablo 6. <i>Deney Grubunun Ön Test Puanları ile Son Test Puanlarına ilişkin “Eşleştirilmiş t – Testi” Sonuçları</i>	59
Tablo 7. <i>Deney Grubunun Kalıcılık Testi Puanları İle Son Test Puanlarına İlişkin “Eşleştirilmiş t – Testi” Sonuçları</i>	60
Tablo 8. <i>Kontrol Grubunun Ön Test Puanları ile Son Test Puanlarına ilişkin “Eşleştirilmiş t – Testi” Sonuçları</i>	60
Tablo 9. <i>Kontrol Grubunun Kalıcılık Testi Puanları İle Son Test Puanlarına İlişkin “Eşleştirilmiş t – Testi” Sonuçları</i>	61
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t – Testi” Sonuçları</i>	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Araştırma Deseni	51
--	----

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
P	Anlamlılık Değeri
Sd	Serbestlik Derecesi
SS	Standart Sapma
X	Ortalama

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölüm, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Tarih öğretimi günümüz öğretim programlarının temel disiplinlerinden biri olup, kökenleri eski çağlara kadar uzanmaktadır. Modern öncesi dönemde semavi dinlerin etkisi ile tarihsel düşünce, daha çok ilk insandan kıyamete kadar uzanan çizgisel bir süreç olarak kabul edilmiştir. Modern dönemde ise pozitivist akımın etkisi ile ilahi öğretilerden ziyade insanı merkeze alan bir tarih anlayışı kabul görmeye başlamıştır. Buna göre tarih kendine özgü yasaları olan, belge ve kanıtlara dayanarak tarihe dair bilgilerin olduğu gibi yansıtıldığı bir bilim haline dönüşmüştür. Bu belge odaklı yaklaşım, tarihi iktidarların, öne çıkan siyasi, sosyal ya da dini kimliklerin öznesi haline getirmiştir. Nitekim bu dönemlerde tarih öğretimi kimi zaman siyasi politikaları destekleyen ideolojik bir aygıt, kimi zaman ise iyi vatandaş yetiştirme aracı olarak kullanılmıştır. Bu anlayışın bir ürünü olarak tarih öğretimi, zamanla, tarihsel belgelerden damıtılan bilgilerin öğrencilere tek taraflı olarak aktarıldığı bir yapıya dönüşerek, tarihi olayların oluş zamanının ya da yerlerinin öğrenciler tarafından ezberlendiği geleneksel bir yapı haline gelmiştir (Şimşek ve Pamuk, 2010, s. 22-24). Geçmişin ölü bilgisinin öğrencilere aktarılmasına dayanan bu geleneksel yapı, batı dünyasında 1960'lı yıllardan itibaren öğrencilerin hayat ile mücadele etmesine katkı sağlamadığı gerekçesi ile eleştirilmiş, hatta bu yıllarda tarih derslerinin öğretim programlarından kaldırılması dahi gündeme gelmiştir (Booth, 1969; Price, 1968; Roberts, 1969; Seixas, 1993). Seixas (2000)

örgün eğitim kurumlarında tarih derslerinin gerçek olaylar dizisi olarak ezberletilmesinin tarih yapmaktan öte bir mit veyahut mirasın inşası olduğunu, bu durumun öğrencileri tarihten uzaklaşmasına sebebiyet verdiğini belirtmiştir. Bir diğer ifade ile öğrenciler, tarihi, isimlerin ve olay örüntülerinin okunup akılda tutulması olarak algılamaktadır. Bu yanlış algı tarih dersini öğrenciler nazarında ezbere dayanan, anlaşılması zor ve sıkıcı bir ders olarak kabul edilmesine neden olmaktadır (Clara and Tam, 2010, s.156; Mat Zin ve Yue, 2013, s.10; Squire, 2004, s.53). 1970’li yıllardan itibaren yine batı merkezli olarak tarih öğretiminin amaçları sorgulanmış, tarih öğretiminin milli ve manevi değerleri kazandırmanın yanı sıra insanların hayatla başa çıkmalarına yardımcı olması gerektiği vurgulanmıştır. Böylece kuru tarihsel bilgilerin tek taraflı olarak öğrencilere aktarıldığı ezberci tarih öğretiminin, öğrenciyi merkeze alan, tarihçilik becerilerinin öğretimine önem veren “Yeni Tarih” anlayışına doğru bir geçiş yapılmıştır (Demircioğlu, 2010, s.11; Karabağ, 2003). “Yeni tarih” sonuçtan çok sürece odaklanan, tarihsel sorgulama süreci içeren bir akımdır (Rogers, 1978). “Yeni Tarih” anlayışına göre tarih öğretiminin amacı tarihçilerin ürettiği anlatı ve bilgileri öğrencilere tek taraflı olarak aktarmak değil, öğrencilere tarihi belge ve kanıtları yorumlayabilme, eleştirel düşünme, sorgulama, analiz ve sentez yapabilme, kronolojik düşünme, problem çözme, çok yönlü düşünebilme ve empati kurabilme gibi tarihsel düşünme becerilerini kazandırabilmektir. Başka bir deyiş ile öğrencilerin ders kitaplarının ötesine geçerek, kendi tarihsel anlatılarını oluşturmalarını ve geçmişi “tarihçiler gibi” değerlendirmelerini, Seixas (2000)’ın ifadesi ile tarihçilik becerilerini deneyimlemelerini teşvik etmektir (Metzger and Paxton, 2016, s.535). Jenkins (2011) öğrencilerin tarihçilik becerilerine sahip olmaları için doktora diplomasına ihtiyaçları olmadığını, öğrencilerin tarihe dair kendi anlatılarını oluşturabileceğini belirtmiş, bunu tarih öğretimi için entelektüel bir temel olarak tanımlamıştır. Tarihçilik becerilerine sahip bir öğrenci birinci ve ikinci elden kaynaklar ile çalışır, sorgular, eleştirel düşünür, tarihi gelişmeler ile ilgili farklı bakış açıları üretir, kendi çevresinden başlayarak yerel tarih ile etkileşime girer (McCall, 2011, s. 9). Diğer bir ifade ile işin mutfağına girerek, ellerini kirletir ve daha zengin ve anlamlı bir öğrenme tecrübesi edinir (Karabağ, 2003, s.16; Kee ve diğerleri, 2009, s. 320). Yeni tarih anlayışına göre tarih, hem bugün hem de gelecek ile ilişkilendirilmiş, hayatın içinde mevcut bulunan aktif bilgilerin ve birikimlerin bir bütünüdür. Bu nedenle tarih öğretimi tarihsel bilgilerin öğretmen merkezli olarak öğrencilere tek taraflı aktarımı biçiminde değil, öğrenci merkezli ve aktif bir yaklaşımla olmalıdır. Bu yaklaşım tarih eğitimcilerine tarih

derslerindeki eğitsel hedeflerine ulaşmaları için önemli fırsat sağlayacaktır (Ata, 2006, s.261). Açıkgöz (2011) aktif öğrenmeyi öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlendiği, kararlar alıp öz düzenleme yapabildiği, zihinsel yeteneklerini zorladığı bir öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Barth ve Demirtaş (1997) aktif öğrenmenin öğrencilerin öğrenme hızlarını artırdığını ve edinilen bilgileri kalıcı hale getirdiğini belirtmiştir. Aktif öğrenme yöntemleri bir taraftan öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırırken, diğer taraftan öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına izin verir, öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişiminin niteliğini artırır.

2007 yılından itibaren Türkiye’de “Yeni Tarih” anlayışı tarih öğretim programlarında yerini almaya başlamıştır. Bu tarihten itibaren Tarih Öğretim Programlarına tarihsel kavrama, kronolojik düşünme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel analiz ve yorum, değişim ve sürekliliği algılama, olaylara çok yönlü bakabilme ve empatik düşünme gibi tarihsel düşünme becerileri dâhil etmiştir (MEB, 2018a). Bununla birlikte bu düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu yöntemler yenilikçi tarih öğretimi adı ile gerek MEB hizmet içi eğitim seminerleri, gerek araştırmacı ve akademisyenlerin yayınları gerekse Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği (EUROCLIO) ve Tarih Eğitimcileri Birliği gibi sivil toplum örgütlerinin girişimleri ile eğitimcilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak bu yenilikçi girişimlere rağmen birçok tarih öğretmeni alışkanlıklarından kopamamış, tarih dersini geleneksel anlatım yöntemi ile işlemeye devam etmiştir (Kırpık, 2009, s. 74). Tarihsel metinlere ve bu metinlerin sözlü olarak aktarılmasına dayalı bu geleneksel yapı ders kitabına ve öğretmene bağımlı ezberci bir tarih öğretiminin devam etmesine neden olmuştur (Ocak ve Demirdelen, 2009, s. 126-127).

Bal (2011), Türkiye’de tarih öğretiminin sorunlarına ve çözüm yollarına dair öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırdığı araştırmasında, tarih öğretmeni adaylarına göre temel problem tarih öğretiminde kullanılan mevcut geleneksel yöntem ve tekniklerden kaynaklanmaktadır. Benzer bir şekilde Ata (2007) aday ve tecrübeli tarih öğretmenlerinin tarih dersine karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilere yönelik bakış açılarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin çoğu öğrencilerin tarih dersine ilgisizliğin nedeni olarak tarih derslerinde kullanılan yöntemleri göstermişlerdir. Yıldız(2003) geleneksel anlatım yöntemi ile

işlenen tarih dersleri ve bunun bir ürünü olan ezberciliği ülkemizde tarih öğretiminin en temel problemi olarak tanımlamıştır. Bu anlayışı kırıp, tarihsel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmanın yolu tarih öğretiminde yenilikçi aktif öğretim uygulamalarının artırılıp öğretmenleri teşvik etmekten geçmektedir. Nitekim Bal (2011) araştırmasında öğretmen adayları tarih derslerine istenilen eğitsel çıktıları sağlamak için ilgi çekici öğretim yöntemlerinin kullanılmasını önermişlerdir. Aktekin ve Pata (2013)'ya göre de tarihsel içeriğin eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde işlenmesi tarih öğretimine olan ilgiyi artıracaktır. Akdemir (2006) zümre öğretmen tutanaklarında yer alan konuları incelediği çalışmada da benzer bir şekilde öğrenciyi merkeze alan ilgi çekici yöntemlerin tarih derslerinde kullanılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu manada tarih öğretimini ezberci anlayıştan kurtarıp tarih derslerini ilgi çekici hale getirecek ve tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına katkıda bulunacak aktif öğrenme yöntemlerinden bir dramadır. Türkçe sözlükte (1988) “sahne oynamak için yazılmış oyun ve tiyatro yazısını ya da acıklı, üzüntülü olayları, kimi kez güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu türü” anlamına gelen drama aynı zamanda özünde doğaçlama, düş gücü, etkileşim ve canlandırma olan olaylar arasındaki bağlantıların kavranmasını kolaylaştıran bir öğretim yöntemidir (O'Neill ve Lambert 1990, s.201). Geçmişe dair olay ve olgulardan oluşan tarihin yapısı drama yönteminin uygulanması için uygun bir ortam oluşturmaktadır. Nitekim Harriyet Finlay Johnson, Peter Slade ve Dorothy Heathcote gibi birçok dramada öncü sayılan kişiler yaptıkları drama etkinliklerinde tarihsel temaları kullanmışlardır. Ülkemizde tarih öğretimi ile drama yöntemini ilk ilişkilendiren isimlerden biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu yaptığı dramatik çalışmalarda tarihsel konuları kullanmıştır. Dramanın özünde bulunan sorgulama, eleştirel düşünme, kendi anlatılarını oluşturma, etkili karar verme, analiz ve sentez yapabilme, olaylara çok yönlü bakabilme ve empatik düşünebilme gibi özellikler tarihsel düşünme ve tarihçilik becerileri ile doğrudan uyumaktadır. Nitekim Demircioğlu (2010) dramayı tarih derslerinde geçmiş bugüne getirip öğrencileri aktif ve üretken kılabilen en önemli öğretim yöntemlerinden biri olarak, Stradling (2003) ise öğrencilere tarihçilik becerilerini geliştirmek için önemli bir fırsat olarak tanımlamıştır.

Drama yönteminin tarih öğretimindeki etkisini ortaya koyan bir çok çalışma yapılmıştır. Şimşek Aylıkçı (2001), Yurtalan (2005), Kartal (2009), Rüzgâr (2014), Bingöl (2015), Saraç (2015), Pektezel ve Uygun (2016) ve Pektezel (2017) drama yönteminin sosyal bilgiler dersi

tarih konuları üzerindeki etkileri üzerine araştırmalar yaparken, Altıkulaç ve Akhan (2015), Songül Başbuğ ve Çelik Bayramoğlu (2018), Akhan ve Hayta (2014) ve Güngör (2017) ise drama yönteminin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi üzerindeki etkisini ele almışlardır. Bu araştırmalar dışında Fırat (2017) tarih öğretiminde drama yönteminin etkililiğini, Kurt (2018) 9. Sınıf ilk ve ortaçağda Avrasya ünitesin öğretiminde drama yöntemini etkisini, Cochran (2015) Drama rol oynama tekniğinin tarihsel düşünmedeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmalarda genel itibari ile drama yönteminin öğrencilerin tarih dersi başarısını artırdığı, tarihi bilgilerin kalıcılığını sağladığı diğeri ifade ile drama yönteminin tarih öğretimini olumlu etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır.

Drama yönteminin tarih derslerinin niteliğini artırmadaki etkisi birçok araştırma ile ortaya koyulmuş olmasına rağmen, ülkemizde tarih öğretmenleri drama yöntemini çok fazla kullanmamaktadır (Demirkan ve Saraçoğlu, 2016, s.5). Tarih öğretmenlerinin drama yöntemine başvurmamalarında, drama konusunda donanımlarının yeterli olmaması, konuların yoğunluğı, tarih ders saatlerinin yeterli olmaması, drama faaliyetlerinde sınıf kontrolü ve sınıf içi disiplinin zor olması, drama faaliyetlerinin ön hazırlık gerektirmesi gibi birçok neden sayılabilir. Ancak bu en önemli nedenlerden biri de öğretmenlerin elinde tarih derslerinde kullanabilecekleri ders kazanımları ile ilişkili örnek dramatizasyon metnlerinin bulunmamasıdır. Önceden hazırlanmış dramatizasyon metinleri öğrencilerin tarihsel rollere bürünmesini dolayısı ile öğretmenin sınıf içi drama faaliyetlerini kolaylaştıracaktır. Drama faaliyetlerinin yazılı bir metin üzerinden yürütülmesine dramatizasyon tekniğı denir. Dramatizasyonda konunun, metnin seçimi, rollerin dağıtımı öğretmen tarafından yapılır. Katılımcılar kendilerine verilen metinlere bağılı kalarak beden dili ya da sözel olarak canlandırmalar yaparlar (Adıgüzel, 2012, s.19).

Bu araştırma ile araştırmacı tarafından hazırlanan dramatizasyon metnlerinin sınıf ortamında dramatizasyon tekniğı ile uygulanıp, öğrencilerin erişişine etkisi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın tarih eğitimcilerine ve araştırmacılara örnek olacağı, tarih ders kazanımları ile ilişkili dramatizasyon metnlerinin artacağı, böylece dramatizasyon tekniğinin tarih derslerinde kullanımının yaygınlık kazanacağı düşünölmektedir.

Bu bilgiler ışında bu araştırmanın problem cümlesi “tarih dersinde dramatizasyon tekniği kullanılan grubun eriş ve kalıcılık puanları ile geleneksel öğretim yöntemi kullanılan grubun eriş ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, tarih derslerinde dramatizasyon tekniği ile geleneksel yöntem arasındaki farkı belirleyerek dramatizasyon tekniği ile tarih öğretiminin öğrencilerin eriş düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığa etkisini ortaya koymaktır.

1.2.1.Araştırmanın Alt Amaçları

1. Deney grubu ön test puanları ile kontrol grubunun ön test puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak
2. Deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak
3. Deney grubunda uygulanan dramatizasyon tekniği, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntem göre öğrenci erişisi üzerinde manidar bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak
4. Deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını ortaya koymak
5. Deney grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak
6. Kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını ortaya koymak
7. Kontrol grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak
8. Deney grubunda uygulanan dramatizasyon tekniği, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntem göre öğrenilenlerin kalıcılığında manidar bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak

1.3.Araştırmanın Önemi

Günümüz tarih öğretim programlarının yeni tarih anlayışına göre düzenlenmesine ve tarih öğretiminde yenilikçi yöntemlerin kullanılması tavsiye edilmesine rağmen tarih öğretiminin ezbere dayalı ve sıkıcı yapısı devam etmektedir. Bu durumun nedeni olarak tarih öğretiminde yenilikçi söylemlerin sadece teoride kalması ve birçok tarih öğretmenin alışık olduğu anlatım yöntemiyle kuru tarihi bilgileri öğrencilere aktarmaya devam etmesi olarak gösterilebilir. Zira geleneksel kalıplar ile yetişmiş birçok tarih öğretmeni tarih öğretiminde yenilikçi yöntemleri yeterli düzeyde tanınamakta, bu yöntemlerin sınıf disiplinini bozacağını düşünerek bu yöntemleri uygulamaya çekinmektedir. Bu konu üzerine odaklanan araştırma ve uygulama deneyimleri kullanılarak, öğretmenlerin yenilikçi aktif öğrenme yöntemleri ile tanıştırılmasının ve bu yöntemlerin olumlu eğitsel çıktılarının öğretmenlere gösterilmesinin tarih öğretmenlerini bu yöntemleri uygulama konusunda cesaretlendirebileceği söylenebilir. Tarih öğretiminde bu yöntemlerin uygulanması, tarihsel düşünme ve tarihçilik becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını kolaylaştırabileceği gibi, tarih dersini öğrenciler nazarında ezbere dayanan sıkıcı bir ders olmaktan kurtarıp ilgi çekici bir hale getirebilir. Nitekim gerek öğretmenler ile gerekse aday öğretmenler üzerine yapılan birçok çalışmada (Aktekin ve Pata, 2013; Ata, 2007; Bal, 2011) bu durum ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda tarih öğretimine işlevsellik katacak yenilikçi aktif öğretim tekniklerinden biri dramatizasyon tekniğidir. Dramatizasyon, drama yönteminin önceden hazırlanmış metinler yardımı ile yürütülmesidir. Bu teknikte öğrencilerin öğretmen tarafından önceden hazırlanmış vasıtası ile öğrencilerin tarihsel olayları canlandırması beklenmektedir. Gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin drama etkinliklerine dair yeterli düzeyde tecrübelerinin olmadığı durumlarda öğrencilerin doğaçlama hareket etmesinde ve role girmesinde sorunlar yaşanabilir. Dramatizasyon tekniği ile öğrencilerin metinlere bağlı kalarak canlandırmalar içinde yer almalarının bu tür sorunları önleyeceği ve öğretmenin liderliğini kolaylaştırabileceği söylenebilir. Bu yönü dramatizasyon tekniğinin öğrencilerin doğaçlama olarak drama faaliyetlerinde daha aktif rol almasına bir giriş niteliğinde olduğu söylenebilir. Dramatizasyon tekniğinin eğitsel katkıları dikkate alındığında öğretmenlere yol gösterici dramatizasyon uygulama örneklerine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Nitekim YÖK Akademik, YÖK Tez, Ulakbim ve Dergipark gibi veri tabanları taranmış, Türkçe (Kazıcı, 2008), yabancı dil (Umutlu, 2004; Güllü, 2009) ve coğrafya (Köseoğlu, 2006) gibi birçok alanın dramatizasyon tekniği ile ilişkini ortaya koyan birçok

Çalışma olmasına rağmen doğrudan dramatizasyon tekniği ile tarih öğretimini ilişkilendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönü ile literatürde bir eksilik olduğundan bahsedilebilir. Bu çalışmanın tarih ğretimi alanında bu eksikliği doldurulmasına katkı sağlayacağı, dramatizasyon tekniğinin tarih ğretiminde uygulanması ile ilgili araştırmacılara ve tarih derslerini nitelikli ve ilgi çekici yapmak için arayış içinde olan öğretmenlere örnek olacağı, onları dramatizasyon tekniğini tarih derslerinde uygulama hususunda cesaretlendireceği söylenebilir.

1.4.Sınırlılıklar

1. Araştırma 2017-2018 ğretim yılı Kırıkkale ilinde yer alan bir meslek lisesinin 10/A ve 10/B sınıflarında okuyan 63 ğrenci ile sınırlıdır.
2. 2017 – 2018 ğretim yılı 10. sınıf, sınıf “Beylikten Devlete” nitesi ile sınırlıdır.
3. 10. sınıf “Beylikten Devlete” nitesinde belirlenmiş kazanımlara yönelik araştırmacının tasarladığı dramatizasyon etkinlikleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencileri okul idaresi tarafından sınıflara homojen olarak dağıtıldıkları için sınıfların başarı düzeylerinin eşit eşdeğer olduğu varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu ğrencilerinin öğrenmeye karşı ilgilerinin ve hazırbulunuşluk düzeylerinin eşit olduğu varsayılmıştır.
3. Öğrencilerin lm esnasında gerçek performanslarını yansıtacağı varsayılmıştır.
4. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını eşit oranda etkileyeceği varsayılmıştır.

1.6.Tanımlar

- a. Tarih: Kolektif bir bellek olan tarih, insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin toplamıdır (Tosh, 2008, s.1).
- b. Tarih öğretimi: *Formal eğitim kurumları aracılığı ile tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrencide davranış haline getirmeyi hedefleyen eğitim disiplini*dir (Demircioğlu, 2010, s.10).
- c. Drama: İçinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbirleriyle doğayla ya da başka nesnelerle etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir (Adıgüzel, 2012, s.11).
- d. Dramatizasyon: Daha çok yazılı bir metne dayalı olarak bir konunun , öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2012, s.19).
- e. Geleneksel öğretim yöntemi: 18. yüzyıldan itibaren okullarda uygulanmaya başlayıp günümüzde de kullanımı devam eden, öğretmen merkezli, öğrencinin pasif olduğu klasik öğretim yöntemidir.
- f. Aktif öğrenme: “Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir”(Açıkgöz, 2011, s.17).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde drama ve eğitim ile tarih öğretiminde drama konuları ele alınmıştır.

2.1. Drama ve Eğitim

2.1.1. Dramanın Tanımı ve Tarihi

Drama, yapmak, etmek, hareket etmek gibi eylem bildiren Yunanca kökenli “Dran” kelimesinden türetilmiştir (Adıgüzel, 2012). Türkçe sözlükte (1988) drama, eylem, hareket, güldürücü, üzüntülü yada acıklı olayları konu alan sahne oyunu ve halk dilinde ciddi oyun olarak tanımlanmıştır. Dramayı Adıgüzel (2012) bir ya da birden fazla insanın birbiri ile ve yahut doğa ya da başka nesneler ile etkileşim kurarak yaşadıkları devinimler olarak tanımlarken, San (1996) katılımcıların bir yaşantıyı, fikri, davranışı ya da eğitsel bir içeriği yaratıcılıklarını, özgün düşüncelerini ve deneyimlerini katarak canlandırıp, anlamlandırmadığı eylem durumları, Üstündağ (1998) bir liderin yönlendirmesi dâhilinde grup etkileşimine dayanan bir süreç olarak, Aytaş (2008) ise insanlar ya da nesneler arasında ortaya çıkan, her tür olay ve olgu sürecinin tamamında ortaya çıkan bir durum olarak tanımlamıştır. And (2012) ise dramanın kültürel kökenlerine vurgu yaparak, dramayı, ayin, tören ya da ritüellerdeki söz ile eylemler arasındaki ilişki ile açıklamıştır.

Dramaya ilişkin farklı tanımlamalar olmasının yanı sıra bir kavram birlikteliğinden bahsetmek mümkün değildir. Drama Almanya’da “*okul oyunu*”, İngiltere’de “*eğitimde drama*” ABD’de ve Türkiye’de ise daha çok “*yaratıcı drama*” kavramları ile ifade edilmiştir (Adıgüzel, 2012 ; San, 1996). Drama ile yaratıcı dramanın birbirinden farklı alanlar olduğunu belirten Adıgüzel (2012), yaratıcı dramayı, kendiliğindenliğe dayalı, şimdi ve burada ilkesine uygun, -mış gibi

yapabilme özelliğine sahip, rol oynama ve doğaçlama gibi tekniklerin kullanıldığı eylemler olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra dramanın bir disiplin mi, yoksa alan mı ya da bir yöntem teknik mi olduğuna dair bir netlikten bahsetmek mümkün değildir. Nitekim dramanın bir sanat eğitim alanı bir disiplin olarak kabul edilip üniversitelerde dramaya özgü bölümler açılmasının yanı sıra son yıllarda dramayı eğitsel bir yöntem olarak kullanan araştırmaların sayısının hızla arttığından bahsedilebilir (Aykaç, 2011; Dadük, 2018; Dür, 2018; Kocabaş, 2017).

20. yüzyılın başlarında eğitimin amaç ve işlevlerinin sorgulanması ile dramanın eğitim faaliyetlerinde kullanılmaya başlanması arasında yakın bir ilişkiden bahsedilebilir. Nitekim sanayi devrimi ile birlikte hızlı kentleşme insanı hayatın rutini içinde eriyip bireysel farklılıklarını kaybeden bir varlık haline getirmeye başlamıştır. Bu durum eğitim anlayışının insanların yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirip hayat ile mücadele etmelerini kolaylaştıracak şekilde yeniden ele alınmasını sağlamıştır. Ortaya çıkan bu yeni eğitim anlayışı bireyi merkeze alan, öğrencileri aktif kılıp öğretmenleri rehber olarak konumlandıran, yaşantıya dönük bir yapıya sahiptir. Eğitimde dönüşümün bir ürünü olarak 19. yüzyılın başlarından itibaren İngiltere merkez olmak üzere birçok ülkede dramaya önem verilmeye başlanmış, bilhassa Dorothy Heatcote'nin atölye çalışmaları sayesinde drama birçok ülkenin eğitim programlarında yer almaya başlamıştır (Adıgüzel, 2012, s.164). Harriet Finlay Johnson, Henry Caldwell Cook, Peter Slade, Brain Way, David Hornbrock, Cecil O'Neil, Gavin Bolton, Winifred Ward, Viyola Spolin gibi bir çok eğitimci yaptığı uygulama ve yazdıkları eserler ile bu sürecin yapılandırmasında aktif olarak rol oynamışlardır.

Harriet Finlay Johnson atandığı okulda öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışını içine sindirememiş, gerek öğretmenliği gerekse idareciliği döneminde bu anlayışa karşı bir duruş sergileyerek, dramatik yöntemi geliştirmiştir. Buna göre Finlay Johnson drama diyalogları yazmaktan rol dağılımına ve canlandırmalara kadar her aşamada öğrencileri sürece dahil etmiştir, bunun ortak bir öğrenme ortamının oluşmasına katkıda bulunacağını belirtmiştir (Kömür ve Aksak Kömür, 2016, s.29). Finlay Johnson öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan bu süreç, öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirdiği gibi kendilerine olana güvenlerini artırır. Johnson drama konusunda tecrübelerini yansıttığı Öğretmenin Dramatik Yolu (The Dramatic Method of Teaching) isimli eseri dünyanın birçok bölgesinde eğitimcilerin düşünceleri üzerinde etkili olmuştur (Adıgüzel, 2012, s.188 – 190).

Henry Caldwell Cook, Harriet Finlay Johnson'a benzer bir şekilde eğitsel problemlere işaret edip bu problemlerin eğitimde dramanın kullanılması ile çözülebileceğini belirtmiştir. Dramayı bir oyun olarak ele alan Cook, Oyun Yolu (The Play Way) isimli eserinde oyun etkinliğini eğitimin temeli olarak tanımlamıştır. Ona göre çocuğun doğasında var olan, çocuğu hayata hazırlayan bir eylemdir. Bu nedenle oyun teneffüslerde ya da okul sonrasını içeren bir eğlenme aracı olarak görülmemeli eğitsel içeriklerle ilişkilendirilmelidir (Adıgüzel, 2012, s.202). Aynı dönemde ABD'de Winfred Ward, Cook'a benzer bir şekilde oyun yolu ile çocukların yaratıcılığının, bilişsel ve bedensel becerilerinin geliştirilebileceğini savunmuş, bu süreçte doğaçlamaya dayalı dramanın kullanılması önermiştir (Uyanıksoy, 2007, s.18).

İngiltere'de dramayı eğitsel olarak ele alan ve dramanın gelişmesinden katkıda bulunan en önemli karakterlerden biri Peter Slade'dir. Dramatik faaliyetlere daha okul yıllarında arkadaşları ile canlandırmalar yaparak başlayan Slade, daha sonra tiyatro ve çocuk oyunları ile ilgilenmiştir. Slade dramayı çocuğun mevcut potansiyelini ortaya çıkarıp ve çocuğun kendini gerçekleştirmesine imkân tanıyan bedenin genellikle bedensel hareketlerin ön planda olduğu oyunlar olarak görür ve dramanın temellerini de çocuk oyunlarına dayandırır (Uştuk, 2014, s.23). Slade, Cook ile benzer bir şekilde nitelikli öğrenimin doğal oyun yoluyla gerçekleştiğine inanmaktadır. (Nebe, 1991, s. 59). Dramayı başlı başına bir sanat olarak tanımlayan Slade'e göre drama, okullarda derslere katkıda bulunan eğitsel bir faaliyet olarak değil, başlı başına bir disiplin olarak verilmelidir. Slade'e göre dramanın temel amacı dengeli ve mutlu bir birey yaratmaktır (Slade, 1969, s.105). Slade bu süreçte öğretmeni her şeyi bilen ve öğrencilerini kendi doğruları çerçevesinde yönlendiren kişi değil, sevgi dolu bir müttefik olarak tanımlamıştır (Bolton, 1985, s.13).

Slade dramayı okul dışına taşıyarak bir terapi aracı olarak kullanmıştır. Onun dramaterapi üzerine söylem ve bildirileri büyük ilgi ile karşılanmıştır. Benzer bir şekilde Brain Way dramayı okul kalıpları dışına taşıyarak, insanın bireysel gelişimi için etkin bir araç olarak tanımlamıştır. Buna göre drama, kişiliğin duygular, konuşma, zekâ, öz bedensellik, düş kurma, duyular ve yoğunlaşmadan oluşan yedi boyutunu aşamalı bir şekilde geliştirir. Way, bireysel gelişim ile drama arasındaki bu ilişkiyi 1967 yılında yayımladığı "Drama Yoluyla Gelişim (Development Through Drama)" eserinde ayrıntılı olarak ele almıştır. Way, bu eserde bireysel gelişimin yanı sıra dramanın önemini, eğitim faaliyetlerine entegrasyonunu da detaylı şekilde

aktarmıştır. Bu yönü ile drama alanında ilk kurumsal kitap olarak tanımlanan bu eser uzun bir süre, dramayı sınıf ortamında kullanan öğretmenler tarafından el kitabı olarak kullanılmıştır (Metinnam ve Adıgüzel, 2016, s.2)

Drama alanında öne çıkan bir diğer isim Dorothy Heathcote'dur. Heathcote söylem ve uygulamaları ile dramaya dair farklı bakış açısı ve yaklaşım getirmiş, kendisinden önceki çalışmaları eleştirerek drama, öğretmen, öğrenci ilişkisini yeniden inşa etmiştir (Özen ve Adıgüzel, 2017, s.25). Heathcote'nın drama yaklaşımının temelini, dramanın insanların kendi iç bakışlarına, diğer insanlar ile olan ilişkilerine ya da yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarına katkıda bulunması oluşturmaktadır. Genellikle özgün konuların seçildiği bu süreçte öğretmen, süreci izleyen değil bizzat bir role bürünerek dramanın içinde olan kişidir (Adıgüzel, 2012, s.230).

Dorothy Heathcote ile birlikte ortak çalışmalara imza atan, Heathcote'nın çalışmalarının kaleme alınmasında aktif bir rol üstlenen böylece Heathcote'nın drama anlayışını ve uygulamalarını ayrıntıları ile bugünlere taşıyan kişi Gavin Bolton'dur. Dramayı kollektif bir eylem, yaşama ve deneyimleme sanatı olarak tanımlayan Bolton daha çok drama alanının terminolojisi üzerine çalışmış, dramayı kavramsal bir çerçeve içine oturtmaya çalışmıştır. Bununla birlikte Bolton drama faaliyetlerinde öğretmenin rolüne özel bir vurgu yapmıştır. Buna göre öğretmen öğrencileri drama için istekli hale getiren, süreci gözlemleyip gerektiğinde dönütler veren ve eğitsel içerik ile drama faaliyetini ilişkilendiren kişidir (Özçelik Çetin ve Öztürk, 2013, s.2).

Türkiye'de dramanın eğitsel amaçlı olarak kullanılması Osmanlı'nın son döneminde ve Cumhuriyet dönemi eğitim alanındaki çalışmaları ile öne çıkan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun okul tiyatrosu çalışmalarına kadar uzanmaktadır. Nitekim Osmanlı Maarif nezareti tarafından Avrupa'ya gönderilen Baltacıoğlu İngiltere, Fransa ve Belçika gibi birçok ülkeyi gezerek bu ülkelerdeki eğitim faaliyetlerini incelemiştir. Bu geziler sırasında özellikle okul tiyatrolarına büyük ilgi gösteren Baltacıoğlu, eğitimciliği ve idareciliği sırasında okul tiyatro çalışmalarını uygulamaya özen göstermiştir (Altın, 2014, s.221). Baltacıoğlu'nun okul tiyatro anlayışı öğrencilerin metinleri okuyup anlayıp, sahnede doğaçlama olarak yansıtması üzerine kurulmuştur. Bu yönü ile Baltacıoğlu'nun okul tiyatrosu ile yaratıcı drama arasında yakın bir ilişkiden bahsedilebilir. (Adıgüzel, 2008, s.8). Eğitimde okul tiyatrolarının ve canlandırmaların kullanılması Cumhuriyet döneminde de devam etmiş, bu dönemlere ilişkin eğitim

programlarında okul tiyatroları ve canlandırmalara yer verilmiştir (Adıgüzel, 2008, s.9-10). Sonraki dönemde ise Çoruh (1950) “Okullarda Dramatizasyon” ve Özdemir (1965) “Uygulamalı Dramatizasyon” eseri ile okullarda drama uygulamalarında etkili olmuşlardır. Adıgüzel (2008) Türkiye’de yaratıcı dramanın çağdaş manada 1982 yılında Prof. Dr. İnci San ile devlet tiyatro sanatçısı Tamer Levent’in buluşması ile başladığını belirtir. Bu ikilinin yaptığı ortak çalışmaların ardından Türkiye’de Drama çalışmaları hızla artmıştır. Örneğin ilki 1985 yılında Ankara’da Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon Semineri olmak üzere farklı konular ile dramayı ilişkilendiren bir çok seminer, konferans ve sempozyum çalışması düzenlenmiştir. 1988 yılında Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi, 1990 yılında Çağdaş Drama Derneği kurulmuş, 1999 yılında ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’na bağlı olarak “Yaratıcı Drama Yüksek Lisans” programı açılmıştır. Çağdaş Drama Derneği tarafından çıkarılan “Yaratıcı Drama Dergisi” ise 2006 yılından bu yana düzenli olarak yayınlanmaktadır (<http://www.yader.org>).

2.1.2. Eğitimde Dramanın Amaçları

Brian Way, eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarını; bireylerin yaşantılar yolu ile elde ettikleri kendilerini besleyen kaynakların farkına varmalarını ve bu kaynakları verimli bir şekilde kullanmalarını sağlamak, bireylerin bilişsel, duyuşsal, dilsel ve bedensel yeteneklerini daha etkin biçimde kullanmalarına yardımcı olmak olarak tanımlamıştır (Metinnam ve Adıgüzel, 2016, s.2).

Bolton (1984), metin odaklı başlayan drama çalışmalarının Peter Slade ile öğrenci, Dorothy Heathcote ile içerik, günümüzde ise beceri odaklı hale geldiğini belirtmiş, dramanın amaçlarını içeriği vurgulama, kişisel ve sosyal gelişimi sağlama, dramatik sanat formunun öğretimini savunma başlıkları altında açıklamıştır.

Adıgüzel (2012) dramanın amaçlarını daha çok beceri odaklı olarak değerlendirmiştir. Adıgüzel (2012)’e göre dramanın amaçları;

- Hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirmek,
- Kendini tanıma, kendini gerçekleştirme ve başkaları ile iletişim kurma becerilerini geliştirmek,

- Demokratik bir tutuma sahip olmayı sağlamak,
- Sanatsal bakış açısını geliştirip estetik davranışlar sergilemeyi sağlamak,
- Eleştirel, bağımsız ve özgün düşünebilme becerisini geliştirmek,
- İşbirliği içinde çalışabilme becerisini geliştirmek,
- Sosyal duyarlılık kazandırmak,
- Dil ve beden dilini kullanma becerisini geliştirmektir.

MEB (2018b) Ortaokul 5. ve 6. Sınıf seçmeli drama dersi öğretim programında drama dersinin amaçları aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- Yaşantı odaklı öğrenmeyi geliştirme
- Estetik beğeniye geliştirme
- Hayal gücü, imgesel düşünme ve yaratıcılığı geliştirme
- Sanata ilgiyi artırma ve sanatın yaşamdaki önemini kavratma
- Demokratik tutum ve davranışlara sahip olma
- Birlikte çalışma, dayanışmayı artırma becerisi kazandırma
- Eleştirel ve bağımsız düşünme becerisi kazandırma
- Davranışların geliştirilmesinde değerleri dikkate alma
- Duygu ile düşüncelerin sözel, yazınsal yada bedensel olarak ifade edilmesini sağlama
- Başkalarına ve kendine güven duygusunu geliştirme
- Kendisine, çevresine ve toplumsal olaylara karşı duyarlı olmayı ve saygı duymayı sağlama
- Sorunlara karşı farklı bakış açıları geliştirebilmeyi ve alternatif çözümler üretmeyi sağlama

Bu amaçlar dikkate alınarak gerçekleştirilen drama etkinliklerinin eğitsel açıdan birçok yararı beraberinde getirdiği söylenebilir.

2.1.3. Eğitimde Dramanın Yararları

Harriet Finlay Johnson'a göre eğitimde dramanın kullanılması bir çok eğitsel yararı beraberinde getirmektedir. Buna göre drama (Finlay Johnson, 1913, akt. Sapmaz, 2010, s.145-158);

- Öğrencilerin becerikli olmalarını sağlar.
- Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmelerini sağlar.
- Öğrenmeyi kalıcı hale getirir.
- Problem çözme, yaratıcı düşünme ve empatik düşünme becerilerini geliştirir.
- Sabır, sorumluluk gibi duyguları geliştirir, başarıların takdir edilmesini ve eleştiriye açık olmayı sağlar.
- Öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına varmasını sağlar, kendini ifade etmeyi kolaylaştırır, özgüven, özsaygıyı, girişimciliği ve sosyalleşmeyi artırır.
- Özgünlüğü artırır, özenli çalışmayı sağlar.
- İşbirliği, birlikte çalışma, sağlıklı rekabeti destekler.
- Mizah duygusunu geliştirir.
- Gerçek yaşama uyum sağlamayı kolaylaştırır.
- Dil becerisini geliştirir.
- Ahlaki gelişimi sağlar.

Oyun kavramı ile dramayı bütünleştiren Slade’e göre dramanın temel amacı, dengeli ve mutlu bir birey yaratılmaktır (Slade, 1969, s.105). Drama bir çok alanda bireysel gelişime katkı sağlayarak, insanların yaşam kalitesini artırır. Slade (1969)’e göre drama:

- Drama çocukların yeni deneyimler kazanmasını ve eğlenceli maceralar yaşamasını sağlayan bir araçtır. Hayatı yaşayarak öğrenmeye katkı sağlayan bu araç çocukların özgüvenlerinin artmasına katkı sağlar.
- Drama, çocukların içlerindeki şiddet duygusunu ve enerjilerini boşaltmalarını sağlayarak çocukların daha toplum içinde daha uyumlu bireyler olmalarına yardımcı olur. Bu manada Slade drama aktivitelerini, “günah olmayan bir deney” olarak tanımlamıştır
- Drama içinde yer alan deneme ve tekrarlar, çocuklarda bellek ve zihnin gelişime katkı sağlar.
- Drama çocuğun gerçekten kim olduğunun farkına varmasını ve kendisini keşfetmesini sağlar.
- Drama çocuğun arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olur.

- Drama erdem ve yiğitlik duygusu geliştirmekle birlikte, çocuğun iyi davranış için ahlaki bir sorumluluk almasına katkıda bulunur.
- Drama dil, yazma, resim yapma ve dans becerisini geliştirir.
- Drama çocuğun hayal gücünün gelişmesini sağlar.
- Drama çocuğun karşılaştığı sorunlarla mücadele edebilme gücünü artırır.
- Drama çocuğun dikkat ve odaklanma kabiliyetini artırır.
- Drama çocuğun arkadaşlık ilişkilerini geliştirerek, sosyal gelişimine katkıda bulunur.

Özetle eğitimde drama etkinliklerini kullanmanın yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Drama öğrencilerin ortak çabası ile ortaya koyulan bir eylemdir. Bu nedenle drama sürecinde öğrenciler rolleri paylaşmalı, birlikte karar alıp süreci planlamalıdır. Bu yönü ile dramanın bireysel ya da sosyal farklılıklara rağmen öğrencilere birlikte oynama hazzını tattırıp, işbirliği duygusunu geliştirdiği söylenebilir. Nitekim Mantaş (2014) ilköğretim 4.sınıf öğrencileri ile yürüttüğü deneysel çalışmada, dramanın öğrencilerin sosyal becerilerini ve işbirliği davranışlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Abacı, Tepeli ve Erbay (2015) yaratıcı drama ile ergenlerin sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme becerilerini ergenlere kazandırmada yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen merkezli geleneksel öğretim metotlarında öğrenciler geri planda ve pasif bir konumda olup öğrencilerin birbirleri ile iletişimleri zayıftır. Drama etkinliklerinde ise öğrenciler sıralara bağımlı olmaktan kurtarılır, sadece istekli girişken öğrenciler değil, iletişim kurmaktan çekinen geri planda duran öğrenciler de sürece dâhil edilir. Bu yönü ile dramanın iletişim becerilerini artırıp sosyalleşmeyi olumlu etkilediği söylenebilir. Nitekim Kılıçarslan Binici (2013) öğretmenler ile yürüttüğü çalışmada drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Drama etkinlikleri sırasında öğrenciler belirli problem durumları ile karşı karşıya bırakılıp bu problem durumuna uygun çözümler üretmeleri istenir. Bu yönü dramanın hayatın bir provası niteliğinde olduğu söylenebilir. Drama etkinlikleri ile öğrenciler hayatı, hayata dair problemleri daha iyi tanıma fırsatı bulur, bu problemlerle mücadele etme, kendi ayakları üzerinde durma becerisi ve özgüven kazanır. Nitekim Paylan (2013) ilkokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı

sonucuna ulaşırken, Altuntaş ve Altınova (2015) ise üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışma neticesinde yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal sorun çözme becerisini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşılık Mutlu Aydın (2013) ilköğretim 4.sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırma neticesinde yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin kendilerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Drama hayatı ve zorlukları tanıma yanında öğrencilerin kendilerini tanımalarına, yeteneklerinin farkına varmalarına ve kendilerine dair özsaygılarını geliştirmelerine de katkıda bulunur. Nitekim öğrenci gerçek hayatta yapmaktan çekineceği, utanacağı ya da kararsız kalacağı davranışları eleştirilme endişesi olmadan uygulayıp etkilerini görebilir. Gökçearslan Çiftçi ve Altınova (2013) Sosyal Hizmet bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmada drama etkinliklerinin öğrencilerin kendine ait farkındalık oluşturma, kendini ifade etme ve kendini tanıma düzeylerini geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

And (2012)'a göre drama eylem ve sözün birlikteliğidir. Diğer bir ifade ile dramada hareket kadar sözlü iletişim de önemlidir. Bu yönü ile dramanın dil, konuşma ve iletişim kurma becerisini olumlu etkilediği söylenebilir. Nitekim Sevim ve Turan (2017) ilköğretim 6.sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde drama etkinliklerinin olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aykaç (2011) yaptığı deneysel çalışmada çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, ders kitaplarına dayalı etkinliklere göre öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Aykaç ve Çetinkaya (2013) Türkçe öğretmeni adayları ile yürüttükleri çalışma neticesinde yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının konuşma becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kocabaş (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında yaratıcı drama etkinliklerinin etkisini incelediği çalışmasında, yaratıcı dramanın hazırlıksız konuşma becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Sivrioğlu (2014) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler ile yürüttüğü çalışmada yaratıcı drama tekniklerinin, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Drama etkinlikleri içinde farklı rollere bürünen öğrenciler farklı kimlik ve kişilikler ile özdeşim kurar böylece empatik düşünme becerisi kazanırlar. Bu, öğrencilerin çevrelerindeki

olay ve bireyleri anlamasını kolaylaştırır. Karabağ (2007, s.455) drama etkinlikleri ile öğrencilerin, geçmişten gelen karakterlerin duygularını, şüphelerini, isteklerini ve inançlarını deneyimlediğini, bunun daha önce okudukları veya duydukları insanları ve olayları daha derinlemesine anlamlarına imkân tanıdığını belirtmiştir. Karabağ (2003) tarihsel empati üzerine yaptığı çalışmada, drama etkinliklerinin empatik düşünme becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Yine Kahrıman (2014) ilkökul 3. Sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin empatik düşünme becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kosti, Kondoyianni ve Tsiaras (2015) uygun yöntem ve teknikle takip edildiğinde dramanın öğrencilerin geçmişle empatik ilişki kurmasını sağladığını, bu sayede öğrencilerin dönemin tarihsel kaynaklarına ilgisinin arttığını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte dramanın eğitim faaliyetlerinin daha nitelikli hale gelmesine, kalıcı öğrenme ortamlarının oluşmasına büyük bir katkıda bulunduğu söylenebilir. Aytaş (2008) öğrencileri aktif olarak öğrenme ortamına dâhil eden drama çalışmalarının öğrencilerin yaparak yaşayarak ve gözlemleyerek birinci elden öğrenmesine imkân tanıdığını bu yönü ile dramanın ezberci ve dayatmacı eğitime en büyük alternatif olduğunu belirtmiştir. Bu durum yapılan birçok araştırma (Akgül, 2018; Batıbay, 2018; Çöklü Özkan, 2018; Dadük, 2018; Dür, 2018; Eğerci, 2018; Eroğlu, 2018; Şenyavaş, 2018) ile desteklenmiştir.

2.1.4. Eğitimde Dramanın Temel Bileşenleri

Adıgüzel (2012) yaratıcı dramanın “bir lider ya da öğretmenin liderliğinde bir konunun çeşitli tiyatro teknikleri kullanılarak, yaşantı ve tecrübe odaklı bir şekilde canlandırması” tanımından yola çıkarak dramanın bileşenlerini lider/öğretmen, konu/tema, katılımcılar ve ortam/mekân olarak belirlemiştir.

2.1.4.1. Lider/Öğretmen

Eğitimde drama faaliyetlerinde lider süreci tasarlayan, yöneten ve katılımcılara rehberlik eden kişidir. Bu yönü ile lider yani öğretmenin drama ile eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir. Katılımcıların istekliliği, ortamın elverişliliği ya da uygulanan drama tekniğinin niteliği liderin uygulama başarısına bağlıdır. Lider drama için gereken özelliklere sahip olmadığında ya da süreci iyi yönetemediğinde diğer bileşenler işlevini yitirir.

Üstündağ (2007) drama öğretmenin kişisel özelliklerini kolektif çalışmaktan keyif alan, öğrenmeye ve gelişmeye istekli, önyargılarını geri plana atıp bilimsel düşünmeye saygı gösteren kişi olarak tanımlamıştır. Adıgüzel (2012) iyi bir liderin her şeyden önce yaratıcı drama ve oyun tekniklerini iyi bilen, iletişime açık, değişen şartlara göre hareket edebilen, katılımcılara güven veren, spontan olarak analiz yapabilen kişi olarak tanımlamıştır. Slade ise lider bahçıvan metaforu ile açıklamıştır. Buna göre öğretmen çiçekleri sulayan bir bahçıvandır. Bahçıvanın çiçeklerin büyümesini engellememesi gibi, öğretmen de çocuklara zarar vermemek için onların oyununu kesmemeli, onları engellememelidir (Bolton, 1985, s. 153). Öğretmenin temel görevi paylaşımcı ve sevimli bir ortam oluşturup çocukların güven içinde oynamalarına destek olmaktır. Slade'e göre ne zaman ve nasıl devreye gireceğini sezgisel olarak bilen bir drama öğretmeni çocukların dramasına çok fazla müdahale etmez. Finlay-Johnson ise öğretmeni öğrencilerde öğrenme isteği uyandıran, özgür bir öğrenme ortamı oluşturan kişi olarak tanımlamıştır. Ona göre drama sürecinde geleneksel öğretmen öğrenci ilişkisi terk edilmeli, öğretmen ile öğrenci arasında bir nevi arkadaşlık ilişkisi kurulmalıdır. Bu ilişki katılımcıların lidere olan bağlılığını artıracak, drama faaliyetlerinin daha başarılı olmasını sağlayacaktır (Sapmaz, 2010, s.51).

Her ne kadar öğretmen drama sürecini planlayan yöneten kişi olsa da sürecin nasıl sonuçlanacağını bilemez. Sürecin nasıl sonuçlanacağına öğrenciler karar verir. Bu yönü ile drama faaliyetlerinde merkezde öğretmen değil öğrenciler vardır. MEB(2018b) seçmeli drama dersi öğretim programında öğretmenin dersin kazanımları ile drama etkinlikleri arasındaki bağlantıyı kurmakla görevli kişi olarak tanımlamıştır. Buna göre öğretmen ya drama sürecinde dönütler vererek ya da dersin sonunda yapılan canlandırma ve doğaçlamaları eğitsel içerik ile ilişkilendirmelidir.

Eğitmen (1999) drama liderinde ya da öğretmende bulunması gereken özellikle ile ilgili tanımlaması yukarıda drama lideri ya da öğretmen ile ilgili verilen bilgileri özetler niteliktedir. Buna göre Eğitmen (1999) drama liderinde bulunması gereken özellikleri üç başlık altında toplamıştır. Bunlardan ilki eğitimidir. Drama lideri tiyatro, drama ve bu alandaki yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır. İkincisi ise uygulama bilgisi ve deneyimidir. Buna göre drama lideri drama etkinliğini planlama, süreci yönetebilme ve olası değişken durumlara müdahale edebilme deneyimine sahip olmalıdır. Üçüncü özellik ise kişilik yapısıdır. Buna

göre drama lideri kendini tanıyıp potansiyelinin farkında olan, drama ile ilgili gelişmeleri yakından talip eden, dinamik, demokratik, saygılı ve mizah yönü güçlü kişidir.

2.1.4.2. Katılımcılar

Drama çalışmalarına katılan bireylerin oluşturduğu topluluğa katılımcı grup adı verilir. Drama genel itibari ile bireysel değil bir grup etkinliğidir. Drama süreci içinde grup üyeleri arasındaki iletişim ve işbirliği dramanın başarısı için son derece önemlidir. Dramanın tiyatrodan en büyük farklarından biri seyirci olmamasıdır. Drama etkinliğinde grubun üyeleri izleyici değil sürecin bir parçasıdır (Adıgüzel, 2012, s97).

Drama yaşantı odaklı bir eylemdir. Herkes kendi yaşantılarını ya da kişilik yapılarını canlandırdıkları role ya da yaptıkları doğaçlamalara yansıtırlar. Bu nedenle grubun özellikleri drama sürecinin nasıl şekilleneceği ile ilgili belirleyici bir yapıya sahiptir. Aynı drama etkinliği farklı yaş gruplarında ya da farklı kültür çevrelerinde birbirinden farklı sonuçlanabilir. Bu nedenle drama faaliyetleri planlanmadan önce mutlaka katılımcıların özellikleri dikkate alınmalıdır.

Katılımcıların drama etkinliklerinde yer alma konusundaki isteklilikleri, kendilerini güvende hissetmeleri drama faaliyetlerinin başarısı için önemlidir. Diğer bir ifade ile katılımcıların birbirini tanımadığı ya da bu tür etkinliklere yabancı olduğu durumlarda katılımcılarda isteksizlik ya da çekingenlik görülebilir. Bu tür durumların önüne geçmek için tanışma ya da ısınma etkinlikleri yapmak faydalı olabilir.

2.1.4.3. Ortam/Mekân

Drama açık ya da kapalı her türlü ortamda yerine getirilebilecek bir etkinliktir. Ancak bir rehber eşliğinde bir ders kapsamında kullanılacak drama faaliyetleri için genellikle uygun bir ortama ihtiyaç vardır. Kapalı spor salonu gibi çok geniş alanlar ya da dar sınıflar bu manada drama faaliyetleri için çok uygun olmadığı söylenebilir. Zira drama harekete dayalı bir etkinliktir. Bu nedenle drama etkinlik alanları katılımcıların birbirlerine dokunmadan, çarpmadan rahat bir şekilde hareket edebileceği genişlikte olmalıdır. Kapalı spor salonları ise liderin süreci kontrolünü ve grup içi iletişimi zorlaştırmaktadır (Köksal Akyol, 2003, s.8).

Adıgüzel (2012) drama etkinliklerinin yapılacağı ortamları genellikle sınıftan farklı olarak zemini halı ya da ahşap malzeme ile kaplı, ayakkabısız girilebilen, minderler ve tahta, kalem, kostüm gibi drama malzemeleri bulunan, sabit sıraların olmadığı, ışık ve ses olarak elverişli yerler olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte drama kapalı mekânlar harici müze ve öğrenim yerlerinde, tarihi mekânlarda açık havada çimenler üzerinde de drama etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Nitekim drama ile müzeleri ilişkilendiren, drama faaliyetleri için müzeleri kullanan birçok çalışmadan bahsetmek mümkündür (Altın ve Oruç, 2008; Karaosmanoğlu, 2017; San, 2018).

2.1.4.4. Konu

Eğitimde dramanın bileşenlerinden bir diğeri ise konudur. Adıgüzel (2012) konu seçiminde drama etkinliklerinin yapılacağı dersin amaç ve kazanımlarının ön planda olduğunu belirtmiştir. Buna göre önce dersin kazanımları dikkate alınarak öğrencilere öğretilmek istenen eğitsel içerik ve kazandırılmak istenilen davranış ve beceriler belirlenmeli buna bağlı olarak drama süreci planlanmalıdır. Yaratıcılık, kişiler arası iletişim, empati kurma ya da değerler eğitimi gibi spesifik temaların öğretiminde ise konunun seçiminde içerik kadar kullanılacak yöntem ve teknik belirleyici unsurlardan biridir. Bu süreçte konunun seçiminde grubun özellikleri ve yapısı dikkate alınmalıdır. Nitekim Aytaş (2008) insanların algılama ve anlama düzeylerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini, bu nedenle aynı konunun aynı tekniklerle farklı yaştaki öğrencilere uygulanmasının uygun olmadığını belirtmiştir.

2.1.5. Eğitimde Dramanın Teknikleri

Dramada istenilen amaçlara ulaşmak için kullanılabilecek pek çok araç mevcuttur. Öğretmen konunun yapısını, drama ortamını ve grubun özelliklerini dikkate alarak en uygun tekniği seçer. Bu aşamada öğretmenin seçilen teknik ile ilgili bilgi sahibi olması, uygulama deneyimlerinin bulunması önemlidir. Zira her tekniğin kendine özgü kuralları ve işlem basamakları vardır (Adıgüzel, 2012, s.412). MEB (2018b) drama dersi öğretim programında bu teknikler doğaçlama, rol oynama, öğretmenin rolde olması, geriye dönüş, donuk imge, dedikodu halkası, rol içinde yazma, pantomim, rol kartları, fragman ve dramatizasyon olarak yer almıştır.

2.1.5.1. Doğaçlama

Dramanın en temel unsurlarından biri olan doğaçlama içinden geldiği gibi oluşan, bir hazırlık yapmadan, dūřūnmek, devinmek ve yapmak olarak tanımlanmaktadır (evik, 2008, s.38; Hatipođlu, 2012, s.152) Doğaçlama bireysel olarak yapılabildiği gibi grup olarak da yapılabilir (Okvuran, 2000, s.12). Doğaçlamada önemli olan içtenlik doğallık ve zgūr hareket etmektir. Öđretmen ya da diğer grup ūyelerinin yönlendirme yapması, söylem ve beden diline mūdahale etmesi doğaçlamanın niteliğine zarar verir (Aytař, 2008, s.23). Bu sūrete đretmen doğaçlama etkinliklerinin basit olmasına dikkat etmeli, konu ve rolleri iyi şekilde tanımlamalıdır. Doğaçlama etkinliklerinden önce đretmen öğrencilere konu ile ilgili ön bilgilendirmeler yapmalı ve hazır olmaları için zaman tanımalıdır (nder, 2004, s.141). Doğaçlama başlangıcında öğrenciler heyecanlanıp, konuşmakta ve beden dili ile kendini ifade etmekte zorlanabilir. Böyle durumlarda öğrencinin zor durumda kalıp zgūven kaybı yaşamaması için đretmen devreye girmeli, sūrece dāhil olarak öğrenciyi rahatlatmalı ve öğrencinin tekrar denemesine izin vermelidir (merođlu, 2002, s. 94). Nitekim doğaçlamada başarısız olma gibi durum söz konusu değildir. Doğaçlama yapan kiři başkalarını gözlemleyerek, kendi tecrūbelerinden yola çıkarak doğruları bulmaya çalışır (merođlu ve Diđerleri, 2003, s.152). Doğaçlama sırasında kostūm, ses efektleri ya da çeşitli görsel materyallerin kullanılması öğrencilerin role girmesini ve daha rahat bir şekilde doğaçlama yapmasını kolaylaştırır (merođlu, 1990, s.62).

2.1.5.2. Rol Oynama

Ūstūndađ (2010) rol oynamayı bir konunun, bir olayın bir bařkasının kimliđine būrūnūlerek canlandırılması olarak tanımlamıřtır. Buna göre rol oynayan kiři canlandırıđı kiři ile özdeřim kurarak onun gibi hissedip onun gibi davranmaya çalıřır. Bu ynū ile rol oynamanın empatik dūřūnmeyi geliřtirdiđi sylenabilir. Nitekim rol oynama sayesinde öđrenciler bařkalarının eylem ve davranıřlarını sorgulayıp onları daha iyi anlarlar. Bu ynū ile rol oynamanın insan iliřkilerindeki sorunların anlařılmasına yardımcı olduđu söylenebilir (Tezel, 2003, s.139). Rol oynama aynı zamanda öđrencilerin kendi adlarına yapamadıkları ve söyleyemediklerini girdikleri rol içinde gerçekleřtirmelerine imkān tanıyarak öđrencilerin kendilerini tanımlarını sađlar (Adıgūzel, 2012, s.421). Rol oynamayı gerçekleřtirirken dikkat edilmesi gereken bira

husus vardır. Buna göre rol oynarken canlandırılan rolden çıkılmamalı, abartı ve sıradanlıktan kaçınılmalı, başka kişilerin rolleri çalınmamalıdır (Adıgüzel, 2012, s.422).

2.1.5.3. Öğretmenin Role Girmesi

“Öğretmenin Role Girmesi” Dorothy Heathcote’nin üzerinde önemle durduğu ve drama çalışmalarında çoğu zaman yararlandığı drama tekniklerinden biridir. Bu tekniğe göre öğretmen liderlik rolünden sıyrılıp bir role bürünüp dramanın içine dâhil olur. Bu teknik sayesinde öğretmen çeşitli yönergeler vererek süreci belirli bir amaca doğru yönlendirebilir. Her ne kadar öğrencilerin özgünlükleri kısıtlanmış olsa da, drama faaliyetinin amacından sapması engellenip, istenilen noktaların vurgulaması sağlanır (Adıgüzel, 2012, s.424-425).

2.1.5.4. Geriye Dönüş

“Geriye Dönüş” dramatik bir durumun canlandırılması esnasında ya da daha sonrasında, aynı rol şahısları ile geçmişte yaşanmış olayların ya da bir karakterin geçmişine gidilip bir anın yeniden canlandırılmasıdır. Diğer bir ifade ile kurgu içinde kurgudur. Bir olayın geçmişi ile günümüze dönük yansımaları arasında karşılaştırma yapmasına imkân tanıyan bu teknik, canlandırılan karakterin hayatında dönüm noktaları olan gelişmelerin anlaşılmasını sağlar. Pek çok drama etkinliğinde kullanılan “geri dönüş” etkinliği rolü oynayan kişinin rol içinde hem kendisi hem de yaşadıkları ile yüzleşmesini, geçmiş ile şimdi arasında ayrım yapmasına, olayların arka yüzünü daha net görmesine imkân verir (Adıgüzel, 2012, s.446).

2.1.5.5. Donuk İmge

“Donuk İmge” grup üyelerinin bireysel ya da küçük gruplar halinde bedenlerini kullanarak hareketsiz, sessiz ve sözsüz görüntüler oluşturduğu drama tekniğidir. Bu görüntüler bir fotoğraf, tablo, heykel ya da bir duruş biçimi şeklinde olabilir. Oluşturulan imgenin izleyici kitle tarafından anlaşılır olması, diğer bir ifade ile verilmek istenilen mesajı yansıtması tekniğin başarıya ulaşması için oldukça önemlidir. Grubun izleyici olan üyeleri drama lideri eşliğinde canlandırılan imge hakkında konuşup, analizler yaparlar. Donuk imgenin ardından

farklı bir an ya da zaman verilerek canlandırma devam ettirilebilir (Adıgüzel, 2012, s.450 - 451).

2.1.5.6. Dedikodu Halkası

“Dedikodu Halkası” drama etkinliği içinde yer alan ana karakterin sorununu ortaya koyan davranışları hakkında grup üyelerinin fısıltı şeklinde konuşarak ya da diğer bir ifade ile dedikodu yapmasına dayanan bir drama tekniğidir. Dedikodunun grup içinde yayılırken çarpıtma ya da abartmalara gidilebilir. Bu teknik canlandırılan konu ve bu konunun merkezindeki karakter hakkında yakın çevresinin ne düşündüğünü belirlemede etkilidir (Adıgüzel, 2012, s.454).

2.1.5.7. Rol İçinde Yazma

“Rol İçinde Yazma” drama sürecinin başlatılmasında, yönlendirilmesinde, mevcut bir tikanıklığın giderilmesinde ya da ana karakterin iç dünyasında olup bitenleri öğrenmek için başvuru, katılımcıların kurgu içindeki karakterlerin rolüne bürünerek mektup, günlük gibi duygu ve düşünceleri yansıtan metinler kaleme aldığı drama tekniğidir. Bu teknikte katılımcılar kurgu içindeki farklı karakterlere dair metinler yazabilecekleri gibi bütün katılımcılar aynı karakterin rolüne bürünerek duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilirler. Bu teknik bilhassa çocukları edebi ürünleri okumaya, anlamaya yönlendirmede ve çocukların yazma becerisini geliştirmede bir hazırlık olarak kullanılabilir (Adıgüzel, 2012, s.454 – 455).

2.1.5.8. Toplantı Düzenleme

“Toplantı Düzenleme” grup üyelerinin birlikte karar vermesini, sorunlara çözüm önerileri geliştirmelerini, bir bilgiyi paylaşmalarını sağlamak için kullanılan drama tekniğidir. Bu teknik apartman toplantısı, aile toplantısı, öğretmen kurulu toplantısı ya da sivil toplum örgütleri toplantıları örneğinden yola çıkılarak öğretmen ya da lider tarafından yapılandırılır. Toplantıyı öğretmen başlatan öğretmen daha sonra kurguyu bozmadan liderliği devreder. Bu teknik sayesinde öğrenciler işbirliği içinde hareket etme, düşüncelerini savunma, çatışma

durumlarını çözme, başkalarını dinleme ve onların düşüncelerini saygı gösterme gibi birçok becerinin gelişmesine katkıda bulunur (Adıgüzel, 2012, s.456 - 457).

2.1.5.9. Rol Kartları

“Rol Kartları” drama etkinliğinde canlandırılacak karaktere dair bilgilerin, çatışma noktalarının, zaman ve mekânın ve özel bilgilerin yer aldığı metin kartlarıdır. Bu metinler diyalog şeklinde olmayıp sadece yapılacak doğaçlamalar ile ilgili ipuçları içermektedir. Canlandırılacak olaya ilişkin grup üyelerine verilen rol kartlarında, olay canlandırılacak her bir karakterin kendi bakış açısından yansıtılmıştır. Bunun haricinde zaman mekân ve objelere dair rol kartlarında bir birlik söz konusudur. Rol kartları öğrencilerin karta özellikleri yazan kişi ile özdeşim kurmasına, empatik düşünmesine ve olaylara dair farklı bakış açıları kazanmasına katkıda bulunur (Adıgüzel, 2012, s. 463).

2.1.5.10. Pantomim

Pantomim bir hikâye ya da olayın sözcük ve ses kullanmadan sadece vücut hareketleri, jest ve mimiklerle anlatıldığı dramadır (Karadağ ve Çalışkan, 2005, s.110). Pantomim imgeye dayalı beden ve dramatik doğaçlama olmak üzere iki temel ögeden oluşur. Kurgusal nesneler, karşıt kuvvetler ya da yüzeylerle çalışmak pantomim tekniğinin özünü oluşturur. Öğrencilerin düş gücünü harekete geçirmek için pantomim tekniğinden yararlanılabilir (Adıgüzel, 2012, s.458). Pantomim, öğrencileri sözel bir konuşma üzerinde düşünmeden, sadece beden dilini, jest ve mimikleri kullanarak iletişim kurmaya teşvik eder. Bu yönü ile hem öğrencilerin iletişim becerilerinin yanı sıra özgüvenlerinin gelişmesine katkıda bulunur.

2.1.5.11. Fragman

“Fragman” sinema filmlerinin konusu hakkında bilgi veren kısa video tanıtımlarından esinlenerek oluşturulmuş bir drama tekniğidir. Bu teknikte grubun ortaya koyduğu canlandırma, aynı grup ya da başka bir grup tarafından canlandırmanın geneli hakkında bilgi verecek ya da izleyicilerin canlandırma hakkında fikir sahibi olmalarını sağlayacak şekilde özet olarak sunulur (Adıgüzel, 2012, s.477 - 478).

2.1.5.12.Dramatizasyon

Dramatize etme eyleminden türetilmiş olan dramatizasyon yaratıcı drama ile en çok karıştırılan kavramlardan biridir. Bu karışıklık genel itibari ile dramatizasyonun drama ile aynı kökenden gelen dramatize etme eyleminden türetilmiş olmasından ve Türk eğitim tarihinde dramatizasyonun, bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır (Adıgüzel, 2012, s.438). Nitekim iki yılda bir yapılan yaratıcı drama seminerlerinin ilki “Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon” adı ile yapılmıştır. 1980’li yıllardan başlayarak Türkiye’de dramanın yeni bir alan ya da bir yöntem olarak kabul edilmeye başlaması ile Dramatizasyon kavramı metne dayalı çalışmaların yapılmasını içerin bir tekniğe dönüşmüştür (Adıgüzel, 2012, s.19). Diğer bir ifade ile dramatizasyon kendi başına bir yöntem olmayıp, rol oynama, doğaçlama gibi drama etkinliklerini uygulamaya yarayan tekniklerinden biridir. Ancak bu dönüşüme rağmen drama etkinliklerinin genel itibari dramatizasyon olarak adlandırılması alışkanlığı devam etmiştir. Günümüzde dahi dramatizasyon adı ile yapılmış eğitsel çalışmalar (Çakır, 2012, Güllü, 2009) incelendiğinde dramatizasyon tabiri ile aslında drama etkinliklerinin kastedildiği görülmektedir.

Dramatizasyon köken olarak dramatize, dramatize etme kelime ve eylemlerine dayanmaktadır. Dramatize sözcük olarak, oyunlaştırma, oyun biçiminde drama etme manasına gelirken dramatize etme ise öykü, masal, roman ya da şiir gibi metnin TV, Radyo ya da sahnede sergilenecek şekilde oyuna dönüştürmek olarak tanımlanabilir (Adıgüzel, 2012, s.22). Kavcar (1985) dramayı, yaşama sanatı olarak tanımlarken dramatizasyon ise oyunlaştırma, yaşanır hale getirme olarak tanımlamıştır. Adıgüzel (2012) ise dramatizasyonun kelime olarak oyunlaştırma, gerçekte olduğundan daha iyi, heyecan verici ya da kötü gösterme anlamına bir drama tekniği olarak ise yazılı metne dayalı bir olay, konu ya da öykünün canlandırılması anlamına geldiğini belirtmektedir. Özetle dramatizasyon başlı başına bir metnin ya da edebi, bilimsel her herhangi bir metinden oluşturulmuş dramatizasyon metninin drama haline getirilmesi olarak tanımlanabilir (Erkek, 1994, s.47).

Özdemir (1965) “Uygulamalı Dramatizasyon” isimli eserinde dramatizasyon sanatsal bir sunum olmasının yanı sıra kültürel, toplumsal ya da doğal olayların ve imgelerin yoğun bir şekilde canlandırıldığı öğrencilerin öykünme, hareket ve kendilerini ifade etme becerilerine dayanan öğrenme yolu olarak ifade etmiştir. Özdemir (1965)’e göre dramatizasyon ile çocuk

oyunları arasında yakın bir ilişki vardır, çocuklar sokakta evde oynadıkları oyunlarda dramatizasyonun içindedir. Drama çalışmalarını çocuk oyunlarını gözlemleyerek yapılandıran Peter Slade'nin düşünceleri ile uyuşmaktadır. Adıgüzel (2012, s.439) çocuk oyunlarının hemen hepsinin, öykünmeye özgü özellikleri ile dramatizasyonu desteklediğini belirtmiştir. Özdemir (1965) ve Adıgüzel (2012)'in bu düşünceleri drama çalışmalarını çocuk oyunlarını gözlemleyerek yapılandıran Peter Slade'nin drama ile çocuk oyun ilişkisine dair düşünceleri ile uyuşmaktadır.

Öğrencilerin çevrelerinde tanık oldukları olay ve kişileri yada okudukları metinleri öykünme yolu ile eylemleştirmelerini sağlayan dramatizasyon tekniği öğrencilerin kelimeleri doğru söylemelerini, duygu ve düşüncelerini doğru tonlama ile ifade etmelerini, heyecanlarını kontrol etmelerini, beden dilini doğru kullanmalarını ve topluluk karşısında konuşma becerilerini diğer bir ifade ile anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirir (Kavcar, 1985, s.33). Bununla birlikte dramatizasyon öğrencilerin zihinsel, duyuşsal, sosyal, bedensel ve kültürel tüm özelliklerini aktif hale getirerek öğrencilerin büründükleri roller ile özdeşim kurmalarını, farklı duygulara ilişkin deneyimler kazanmalarını ve kendilerini daha anlamalarını sağlar (Adıgüzel, 2012, s.21).

Dramatizasyon tekniğinde öğretmen daha aktif yönlendirici ve belirleyici bir konumda yer almaktadır. Bu teknikte konunun, canlandırılacak metnin seçimi, rollerin grup üyelerine uygun şekilde dağıtımı öğretmen tarafından yapılır. Canlandırmalar sırasında öğretmen geri planda durmaz, gerekirse sürece müdahale ederek akışa yardım edebilir, söylenmesi gerekenleri öğrencilere hatırlatabilir (Adıgüzel, 2012, s.19-20) . Dramatizasyon çalışmalarında öğretmen tarafından amaç ve konunun belirlenmesi, kullanılacak araç ve gereçlerin önceden hazırlanması, zamanı iyi planlaması, öğrencilerin oyun konusu ve uygulanışı hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi, sürecin plana uygun şekilde yürütülmesi, uygulama sırasında grubun gözlemlenip gerektiğinde müdahale edilip uygun dönütler verilmesi, uygulama sonrasında tartışma yapılarak uygulamanın değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir (Kavcar, 1985, s.33).

Dramatizasyon tekniğinin başarısında bir diğer önemli unsur metin seçimidir. Zira bu tekniğin en önemli materyali metindir. Bu nedenle öğrencilerin imgeleme gücünden ziyade metnin planlanması ön plandadır. Metnin öğrencilerin düzeyine uygun, metin içindeki karakterlerin

merak uyandırıcı olması gerekmektedir. Ayrıca dramatizasyonda canlandırılacak rollere uygun giysi ve kostümlerin kullanılması öğrencilerin role daha çabuk uyum sağlamasına, oyuncu ve izleyenlerin yaşantı deneyimlerin görsel olarak desteklenmesine ve bu deneyimlerin niteliğinin artmasına katkıda bulunacaktır (Adıgüzel, 2012, s.21)

Dramatizasyon tekniğinin uygulanışında ise tiyatroya benzer bir çalışma süreci izlenir. Öğrenciler öğretmen tarafından kendilerine verilen metni akışı değiştirmeden beden dili ve sözel olarak canlandırırlar. Çalışmalar sınıfın tamamı ile yapılabildiği gibi sınıfın bir bölümü ile de yapılabilir. İzleyici kısmında kalan öğrenciler pasif görülseler de, süreç kapsamlı bir yaşantı deneyimler edinmektedirler. Bu eğitsel açıdan faydalı bir durum olarak nitelendirilebilir (Üstündağ, 1988, s.12.).

Dramatizasyon yönteminin uygulanmasında iki farklı yol izlenebilir. Bunlardan ilkinde öğrencilere yazılı bir metin verilmez, öykü, hikâye ya da metin öğretmen tarafından okunur. Öğrenciler öğretmenin aktardığı bilgi ve metne sadık kalarak süreci canlandırmaya çalışır. Bu, özellikle Türkçe derslerinde yaygın olarak kullanılan bir anlatım yöntemidir. Bu tür dramatizasyon çalışmalarında canlandırmadan önce metin yüksek sesle okunmalı ve görsellerle desteklenmelidir. Yine rollerin dağıtımında görsellerin kullanımı, verilen rolün öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlayacak, öğretmen ve öğrencinin süreç içinde sorun yaşamasını önleyecektir (MEB, 2014, s.39). İkincisinde ise öğrencilere yazılı bir metin vererek bunun canlandırılması istenir. Ancak öğrenciler kendilerine verilen metni birebir canlandırmak zorunda değildir, metinde yer alanları akışı değiştirmeden farklı söylem ve beden dili ile ifade edebilir (Kavcar, 1985, s.34). Bu yönü ile dramatizasyon tiyatrodan ayrılır. Dramatizasyon ile amaç izleyicilerin beğenisini kazanacak görsel bir sunum yapmak değil, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına katkıda bulunmaktadır. Bu amaçla öğretmen dramatizasyon tekniğini dramanın farklı teknikleri ile ilişkilendirerek uygulayabilir. Örneğin öğrencilerin belirli problem durumlarını içeren metinleri canlandırmalarını sağlayıp, problemin çözümü ile ilgili tartışmalarını, fikir üretmelerini isteyebilir. Öğrencilerden tamamlanmamış metinler canlandırmalarını sağlayıp, hikâyenin doğaçlama olarak tamamlanmasını isteyebilir.

Dünyada ve ülkemizde ilk drama çalışmalarının genellikle önceden kaleme alınmış metinler üzerinden yapılandırılmış dramatizasyon çalışmaları olduğu görülmektedir. Mevcut edebi

eserlerde yer alan kurguların canlandırılarak daha etkili şekilde sunulma isteğinin bunda etkili olduğu söylenebilir. Örneğin 1900’lü yıllarda İngiliz okullarında Shakespeare oyunları, Yunan ve Latin eserleri dramatizasyon tekniği ile aktarılmıştır. Harriyet Finlay Johnson edebi metinlerin doğrudan aktarılmasını eleştirerek, öğrencilerin kendi araştırma ve cümleleri ile diyalogları kaleme almasını diğer bir ifade ile öğrencilerin kendi oyunlarını ortaya koymasını önermiştir. Drama çalışmalarını genellikle metinler üzerinden yapılandıran Johnson bu yönü ile dramatizasyon tekniğine farklı bir boyut getirmiştir (Adıgüzel, 2012, s.166-167). Benzer bir şekilde drama çalışmalarında öykülerden yola çıkılmasını, öğrencilerin kendi senaryolarını üretmesini öneren Peter Slade öğrencilerin körü körüne metne bağlı kalmadan oyun içinde özgür ve doğaçlama hareket etmesini belirtmiştir (Adıgüzel, 2012, s.207). Winifred Ward dramada grubunun doğaçlama bir oyunun kullanılabileceği gibi seçilmiş bir şiir, öykü yada kurgulanmış bir metninde kullanılabileceğini belirterek dramatizasyon tekniğine vurgu yapmıştır. Winifred Ward bu metinleri drama etkinliklerinde ustalaşabilmek ve drama içinde doğaçlama unsurunu artırabilmek için bir araç olarak tanımlamıştır (Adıgüzel, 2012, s. 241).

Dünyadaki örneklerinin yanı sıra ülkemizde de ilk drama faaliyetlerinin metinler üzerinden ortaya koyulduğu, diğer bir ifade ile dramatizasyon tekniğine başvurulduğu görülmektedir. Örneğin 1910 tarihinde Maarif Nezareti tarafından ‘Elişleri ve İlm-i Terbiye’ öğretimi hususunda incelemeler yapmak üzere Avrupa’ya gönderilen İsmail Hakkı Baltacıoğlu burada tanık olduğu tiyatro çalışmalarından çok etkilenmiştir. Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi önemseyen Baltacıoğlu tiyatronun eğitsel amaçlar ile ilişkilendirilerek okullarda kullanılmasını savunmuştur. Ona göre bu tür tiyatro oyunlarda yetenek, beceri geri planda kalmalı, hatta sahne, dekor ya da suflör şartı aranmamalıdır (Altın, 2014, s.227). Baltacıoğlu bu konudaki fikirlerini ilk olarak Şemsülmekâtip’deki görevi sırasında uygulamaya koymuştur. Okul bahçesinde bir sahne inşa ettiren Baltacıoğlu, kendi yazdığı “İtalyan Çorbacısı, Köy hocası, Edirne muhasarası, Vatanperver kalbi, Bayrak, Küçük Hüseyin’in Gazası, Murad Hüdavendigar, Yavuz, Sultan Selim’in şehadeti” isimli piyesleri burada öğrencilere oynatmıştır (Obuz, 2015, s.242). Bu yönü ile Baltacıoğlu’nun kendi kaleme aldığı metinleri öğrencilere oynatarak dramatizasyon yönteminin eğitim amaçlı olarak ilk uygulama örneklerini ortaya koyduğu söylenebilir. Bununla birlikte yaptığı okul tiyatrosu çalışmalarında yaşadığı bir anı Baltacıoğlu’nun meseleye bakışında etkili olur. Buna göre bir akşam “Şemsülmekâtip”in bahçesinde öğrenciler ailelere yönelik tarih konulu bir piyes oynayacaktır.

Her zaman başrolde yer alan Faruk isimli bir öğrenci her zaman piyeslerde başına taktığı kavuğu, bu oyunda başkasına vermek istemez. Baltacıoğlu kavuğun başkasına verilmesi konusunda ısrarcı olunca Faruk isimli öğrenci sahneyi terk eder. Bunun üzerine Baltacıoğlu, Nurettin adında bir başka öğrenciyi yanına çağırarak Faruk’un rolünü ona vereceğini, rolü ezberinde olmamasına rağmen İçinden geldiği gibi oynamasını söyler. Nurettin başarılı bir şekilde rolünü icra etmeyi başarır. Baltacıoğlu bu anı şöyle anlatır. “o akşam gördüm ki tuluatta başka bir feyiz başka bir canlılık var. Tuluat ne suflörle oynamaya ne de ezber temsile icra edilemez. Bu tecrübe ben de yepyeni bir tiyatro idrakinin başlangıç noktası oldu.” Baltacıoğlu bu anısından yola çıkarak eğitim amaçlı olarak kullandığı okul tiyatro çalışmalarında doğaçlamanın önemini vurgulamış, aktörün yeri geldiğinde metinlerin ötesine geçerek içinden geldiği gibi sergilenen oyuna katkıda bulunabileceğini belirtmiştir (Obuz, 2015, s. 243).

Selahattin Çoruh 1950 yılında kaleme aldığı “okullarda dramatizasyon” isimli kitabında dramatizasyonu ayrıntılı bir şekilde ele alarak, okullarda dramatizasyonun uygulanmasında etkili olmuştur. Çoruh bu kitabında, dramatizasyonun uygulama esasları ve ilkeleri, okul aile işbirliğinde dramatizasyonun rolü, kuklalar, dramatik gösteriler, radyo temsilleri, karagöz oyunları ve öğretmenlere yönelik uygulama örnekleri gibi konulara yer vermiştir. Bu kitapta Çoruh’un genellikle yapılandırılmış metinler üzerinden hareket ettiği yani dramatizasyon tekniğini kullandığı görülmektedir. Bu yönü ile bu eserin ülkemizde tiyatronun haricinde dramatizasyona vurgu yaparak doğrudan öğretmenlere yönelik uygulama örnekleri sunan ilk kitap olma özelliğini taşıdığı söylenebilir (Adıgüzel, 2008, s.12-13). Ülkemizde dramatizasyona yönelik bir diğer eser 1965 yılında Emin Özdemir tarafından “uygulamalı dramatizasyon” adı ile yayınlanmıştır. MEB hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılmak üzere öğretmenler için hazırlanmış bu kitapta dramatizasyonun tanımı ve türleri hakkında bilgi verilmekte, sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi gibi derslerde dramatizasyonun nasıl kullanılabileceği uygulamalı örnekler ile anlatılmaktadır (Adıgüzel, 2008, s.13).

Özetle drama ile tiyatro arasındaki yakın ilişkinin bir yansıması olarak eğitim faaliyetlerindeki ilk drama çalışmaları öykü, oyun, şiir ya da drama eğitimcilerinin kendi kaleme aldıkları kurgu metinler üzerinden yapılandırılmıştır. Diğer bir ifade ile eğitsel dramaya girişin dramatizasyon tekniği ile olduğu söylenebilir. Zira drama içinde ilk olarak yer alan

öğrencilerin ürkekliğini aşmak, konunun istenilen eğitsel sınırlar içinde ilerlemesini sağlamak için yol gösterici bir kılavuz metin gerekli görülmüştür. Öğrenciler drama etkinliklerinde ustalaştıkça öğrencilerin metinlerden daha bağımsız hareket etmesi, doğaçlama unsurları daha fazla ön plana çıkarması gerektiği savunulmuştur. Bu nedenle dramatizasyon tekniğinin drama teknikleri içinde özel bir önemi vardır. Tarih gibi belirli olay örüntülerini içeren disiplinlerde dramatizasyon tekniğinin önemi bir derece daha artmaktadır. Çünkü öğrencilerin olay örüntülerini tarihsel gerçekliğe uygun olarak aktarması gerekmektedir. Bunun için ise bir metnin yol göstericiliğine ihtiyaçları vardır. Nitekim verilen örnekler incelendiğinde dünyada ve ülkemizde drama öncülerine tarih dersine yönelik drama faaliyetleri incelendiğinde genellikle metin üzerinden hareket edildiği, diğer bir ifade ile dramatizasyon tekniğinin uygulandığı görülmektedir.

2.1.6. Drama Yönteminin Aşamaları

Drama yöntemi hazırlık, ısınma, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere birbirini tamamlayan beş aşamadan oluşmaktadır.

2.1.6.1. Hazırlık

Öğretim faaliyetlerinde drama yönteminin başarılı bir şekilde uygulanıp istenilen eğitsel çıktılarının alınabilmesi için iyi bir hazırlık süreci gerekmektedir. Hazırlık aşaması drama etkinliklerinin ve sürecin önceden planlanması ile başlamaktadır. Planlama yapılırken yapılacak drama etkinliği ile öğrencilerde hangi davranış değişikliklerinin beklendiği, öğrencilerin etkinliğe motivasyonun nasıl sağlanacağı, etkinliğin hangi ortamda gerçekleştirileceği, rollerin öğrencilere dağılımı, öğretmenin etkinliği içinde aktif olarak yer alıp almayacağı, girişin nasıl yapılacağı önceden belirlenmelidir (Güney, 2009, s.48). Bu konu başlıklarını içeren bir kontrol listesinin hazırlanması planlama sürecinde öğretmenin işini kolaylaştıracağı söylenebilir (Güneysu, 2002, s.95).

2.1.6.2. Isınma

Katılımcıları drama etkinliğine hazırlayan aşamadır. Isınma çalışmaları ile grup üyelerinin tanışması, birbirlerine güven duyması, birbirleri ve liderleri ile uyum sağlamaları, beş duyuyu yetisini kullanabilmeleri, gözlem yapmaları gibi amaçlara ulaşmak amaçlanmaktadır (Yıldırım, 2008, s.48). San (1992) ısınma çalışmalarının drama faaliyetinde yer alan grup üyelerinin hem kendilerini hem de diğer üyelerini tanımalarına imkân tanıdığını, bu yönü ile grup içi etkileşimi ve buna bağlı olarak da grup dinamiğini artırdığını belirtmiştir. Isınma aşaması bu yararların yanı sıra grup üyelerinin mekânı tanımaya imkân tanıyarak drama etkinliği sırasında mekânı aktif bir şekilde kullanmalarını sağlar. Isınma aşaması grup üyelerinin drama etkinliklerinde spontane hareket edebilmesi, doğaçlamalarının niteliği açısından son derece önemlidir. Nitekim yeterince ısınmayan üyeler etkinlik sırasında diğer üyeler ile ilişkilerinde ve içinden geldiği gibi spontane hareket etmede kendini sınırlandırır. Bu durum verimsiz bir drama çalışmasının ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu nedenle öğretmenler grup belirli bir hazır bulunuşluk seviyesine gelene kadar ısınma çalışmalarına devam etmelidir (Adıgüzel, 2012, s.399). Öğretmen bu aşamada müzik eşliğinde yürüme, grup üyelerinin adını ve özelliklerini söyleme, taklit yapma ya da küçük skeçler gibi etkinlikler yapabilir (Altıkulaç, 2008, s.44).

2.1.6.3. Canlandırma

Doğaçlama, rol oynama, pantomim gibi drama tekniklerin uygulandığı, eğitsel içerik ile ilişkilendirilerek canlandırılmaların yapıldığı aşamadır. Bu aşamada drama etkinliğinde yer alacak öğrencilerin seçimi yapılır. Mümkün olduğunca bütün öğrenciler etkinliğe dâhil edilir. Ancak kalabalık sınıflarda bu sağlanamayabilir. Böyle durumlarda istekli öğrencilere öncelik verilebilir. Rollerin öğrencilere dağıtılmasının ardından canlandırmaya hemen başlanmamalı, öğrencilerin rollerine kendilerini hazırlamaları için biraz süre tanınmalıdır (Karadağ, 2005, s.138). Canlandırma sırasında öğretmen mümkün olduğunca sürece müdahale etmez, öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturmaz. Ancak etkinliğin istenilen eğitsel hedeflerden uzaklaştığı, canlandırmanın tıkandığı ya da ciddiyetini kaybettiği durumlarda sürece uygun bir yaklaşım ile müdahale edebilir.

2.1.6.4. Değerlendirme

Genellikle drama etkinliklerinin sonunda yapılan sürecin değerlendirildiği aşamadır. Burada öğrencilerin ortaya koyduğu sonuçlardan ziyade etkinliğin ortaya çıkardığı ana fikir ve mesajlar tartışılır. Zira drama etkinliklerinde puana dayalı bir değerlendirme ve rekabet ortamı söz konusu değildir. Çünkü dramada sonuçlardan çok süreç önemlidir (Stradling, 2003, s.108). Değerlendirme aşamasında içeriğe uygun bir şekilde hazırlanmış ölçme araçları kullanılabileceği gibi öğrencilerin süreç ile ilgili duygu ve düşüncelerini içeren formlar kullanılıp öğrenciler ile görüşmeler yapılabilir. Bu aşamada öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrendiklerini, duygu ve düşüncelerini kendi cümleleri ile ifade etmelerine imkân verilmelidir (Altıkulaç, 2008, s.46).

2.2. Tarih Öğretimi ve Drama

Tarih yapı itibari ile insan ilişkilerinden, olay örüntülerinden ya da olgusal öğelerden oluşur. İnsanı ve toplumu anlamaya çalışır (Khan, 2001, s.84). Tarihin bu beşeri yapısı drama etkinlikleri için uygun bir zemin oluşturmaktadır. Nitekim drama bir öğretim yöntemi olarak kullanan bir çok kişinin tarihi temalar kullandığı görülmektedir. Dramanın bir öğretim aracı olarak kullanan ilk isimlerden biri olan Finlay – Johnson ilk drama ile öğretim aktivitelerini tarihi romanlar üzerinden yapılandırmış, tarih öğretiminde drama yöntemini etkili bir araç olarak tanımlamıştır (Adıgüzel, 2012, s.176). Finlay Johnson (1913, akt..Sapmaz, 2010, s.104)’a göre tarih, öğrencileri cezbeden gerçek olaya örüntüleri bir taraftan drama faaliyetleri içinde yer almaları için motive ederken diğer taraftan canlandırılan oyunlara bir ciddiyet katmaktadır. Finlay – Johnson (1913, akt. Sapmaz, 2010, s. 105)’a göre drama faaliyetleri eğlenceden ibaret olmamalı, içinde mutlaka eğitsel bir ciddiyet taşınmalıdır. Finlay – Johnson öğrencilerin hazır diyalogları canlandırmasının ötesine giderek, “Charles” oyunun diyaloglarını bizzat öğrencilerine hazırlatmıştır. Bu süreçte öğrenciler tarihi kaynaklardan ve tarihçilerden yararlanarak tarihsel gerçekliğe uygun diyaloglar oluşturmaya özen göstermişlerdir (Kömür ve Aksak Kömür, 2016, s.30; Sapmaz, 2010, s.106). Bu yönü ile öğrencilerin kendi tarihsel metinlerini oluşturmalarına aracılık eden Finlay – Johnson’un drama yöntemi ile öğrencilerinin tarihçilik becerilerini kazanmalarına katkıda bulunduğu söylenebilir. Drama ile eğitimin öncü isimlerinden biri olarak kabul edilen Dorothy

Heathcote'nun da drama faaliyetlerinde sıklıkla tarihsel temalar kullanıldığı görülmektedir. Tarihsel dürüstlikle ilgili çok az endişesi olan Heatcote geçmiş çocukların fikirlerini ve hayal gücünü tutuşturmak için bir kibrit olarak kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Heatcote tarihi olayları drama faaliyetleri içinde günümüzde bilinen olaylar ile eşleştirerek öğrencilerde tarihsel sorgulama becerisinin gelişmesine katkıda bulunur. Bununla ilgili Tunç Çağı duvar çizimlerine “galerideymişiz gibi” bakılması örneğini verir (Vass, 2008, s.13). Heatcote, dramanın tarihin zaman ve mekân ögesinin somutlaştırılmasında etkin bir rol oynadığını belirtmiş, öğrenciler ile yürüttüğü drama faaliyetlerinde bu iki ögeye dikkat etmiştir (Kurt, 2018, s.51).

2018 öğretim programında tarihsel düşünme becerileri kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, neden – sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel empati olarak sıralanmıştır. Demircioğlu (2010) tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında yararlanılabilecek önemli yöntemlerden birinin drama olduğunu belirtirken, Stradling (2003) dramayı öğrencilerin tarih anlayışlarını ve becerilerini güçlendirmeleri için önemli bir fırsat olarak işaret etmiştir. Fines ve Verrier (1974, s.83-84) tarihin olayların istiflenmesi olarak değerlendirildiği anlayışın günümüzde geçerliliğini yitirdiğini, günümüzde tarih eğitiminin öğrencilerin kaynaklarla temas kurmasını, geçmişe dair farklı düşünce ve bakış açılarının olabileceğini kavramasını sağlamayı amaçladığını belirtmiş, bu manada drama ile tarih arasındaki yakın ilişkinin devreye girdiğini belirtmiştir.

Drama çoğu zaman edebi eserler ya da kurgu metinler üzerinden yapılandırılmış etkinlikler olması veyahut drama içinde yer alan doğaçlama unsurunun öğrencilerin tarihsel gerçekliklerin dışında hareket etmesine izin vermesi tarih öğretiminde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin muhtemel eleştirilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Karabağ, 2007, s.456). Ancak bu eleştiri metin ve belge odaklı, tarihi tarihçilerin ortaya koyduğu geçmişe dair gerçekler bütünü olarak ortaya koyan bir anlayışın ürünüdür. Bu anlayış günümüzde etkisini büyük çapta yitirmiş, öğrencilerin tarihçilerin belgelerden ürettiği metinlerden yola çıkarak ürettiği metinleri ezberlemesi yerine bu belge kaynakları kullanarak kendi tarihsel metinlerini üretmeleri bir diğer ifade ile tarihçilik becerilerini kazanmaları tarih öğretiminde ön plana çıkmıştır. Bu noktada drama öğrencilerin tarihsel kaynaklardan yola

çıkarak kendi tarihi yorumlarını oluşturmalarını sağlayarak öğrencilerin tarihçilik becerilerini kazanılmasına olumlu etki etmektedir. Örneğin tarihsel bir kaynak görsellerden yola çıkarak öğrencilerin görselde yaşanan anı kendi duyguları ile harmanlayarak canlandırması bir tarih yapma deneyimi olarak kabul edilebilir.

Öğrencilerin tarihi karakterlerin rollerine bürünmesini sağlayan drama etkinlikleri olgulardan faktörlere geçişi teşvik etmesinin yanı sıra öğrencilerin tarihsel sorunlara dair muhakeme yaparak tarihteki seçimler üzerine zihinsel çerçeveler oluşturmalarına kendilerine sunulan ya da diretilen düşünce yapısının ötesine geçmelerine imkân tanır (Tumblety, 2004, s.2). Drama Öğrencilerin tarihi figürler olduklarını hayal etmelerini ve bu karakterlerin yapabilecekleri gibi davranmalarını ya da belirli tarihsel figür türlerinin belirli bir referans çerçevesi içinde nasıl hareket ettiklerini ve hissettiklerini yorumlamalarını sağlar. Diğer bir ifade ile drama öğrenciler nazarında tarihi geçmişe dair olay ve olgu örüntülerinden oluşan bir somut bilgi yığını olmaktan kurtararak öğrencilerin geçmişe daha insancıl bakmasını sağlar (Khan, 2001, s.86). Mantık yanında geçmişin duygusal olarak da değerlendirilmesine imkân tanır. Örneğin drama yöntemi bir savaşın neden sonuçlarının yanı sıra savaşın etki ettiği insanların hissettiklerine odaklanır. Vass (2008) Tutankhamun'un türbesini keşfetme öyküsünün öğretilmesi üzerine yaptığı çalışmasını biri drama ve rol oynama yöntemini kullanan, diğeri ise kaynak temelli bir yaklaşım kullanan iki grup üzerinden yürütmüştür. Araştırma sonucunda kaynak temelli yaklaşımı kullanan grubun anlatıdaki kilit anları tanımlayabilmesine ve kronolojiyi doğru şekilde çizebilmesine rağmen, arkeologların motivasyonlarını ve duygularını daha iyi anlama ve bunları daha geniş bir anlatım içinde kullanmada drama yöntemi kullanan grubun daha başarılı olduğu sonuna ulaşmıştır. Tüm bu unsurlar dramanın tarih öğretiminde kullanılan birçok yöntemin aksine tarihsel düşünme becerilerinden birçoğunu doğrudan destekleyen çok yönlü yapısı bu ifadeleri destekler niteliktedir. Bu manada Vass (2008, s.14) tarihsel düşünme becerilerine doğrudan katkıda bulunan dramanın çocukları daha geniş, küresel bir toplulukta aktif vatandaş olmaya teşvik eden, tarihsel geçmişi coğrafi günümüze bağlayan bir araç olarak tanımlamıştır.

Goalen (1996a) tarih öğretiminde kullanmak üzere yürüttüğü Drama projesinde, drama yöntemi ile öğrencilere tarihsel bilginin kazanılması, tarihsel becerilerin ve düşüncenin gelişimi, zevk ve katılım yoluyla tarihin takdir edilmesinin geliştirilmesi gibi hedeflere

ulaşılabileceğini belirtmiştir. Goalen (1996a)'nın da belirttiği üzere dramanın tarih öğretiminde sağladığı birçok yarardan bahsedilebilir. Bu yararların belli başlı olanları aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Drama yöntemi tarih öğretiminde öğrencileri aktif kılar: Tarih dersinde kullanılan drama etkinliklerinde öğrenciler tarihi karakterlerin rollerine bürünerek tarihsel olaylar canlandırır. Bu yönü ile dramanın öğrencileri pasif alıcı konundan kurtararak doğrudan öğrenme ortamına dahil etmektedir (Berk Akça, 2012, s.90; Güven, 2005, s.458). Öğrenciler sadece sözel olarak değil, aynı zamanda jest, mimik ve beden dilleri ve duyguları ile öğrenme ortamına dahil olurlar. Diğer bir ifade drama etkinliklerinin öğrencileri tarih derslerinde dilsel, bedensel ve duyuşsal olarak çok yönlü aktif kıldığı söylenebilir. Bu durum yapılan çalışmalar ile de ortaya koyulmuştur. Fırat (2017) 10. sınıf öğrencileri ile yaptığı yarı deneysel çalışmada drama etkinliklerinin kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin tarih dersine katılımının geleneksel anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.
2. Drama yöntemi tarih öğretiminde yaparak ve yaşayarak öğrenmeye imkan tanır. Geleneksel anlatım yönteminde öğretmenler tarafından tek yönlü olarak aktarılan bilgiler drama yönteminde öğrenciler tarafından canlandırılır. Karabağ (2014) bunu tarih dersini kuru kemik yığını olmaktan kurtarıp, ete kemiğe büründürmek olarak tanımlamıştır. Bu yönü ile drama yönteminin öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıdığı söylenebilir (Demircioğlu, 2010, s.197). Nitekim ezberci dayanişaya karşı bir duruş sergileyen eğitimci John Dewey eğitimde uygulamanın önemine vurgu yaparak en etkili öğrenmenin yaparak ve yaşayarak oluştuğunu belirtmiştir (Bender, 2005, s.19).
3. Drama öğrencilere çok perspektifli bir bakış açısı kazandırır: Günümüz tarih anlayışına göre tarih tek bir doğrudan ibaret olmayıp, geçmişe dair farklı yorumların bir bütünüdür. Diğer bir ifade ile farklı bakış açılarına göre tarih farklı yorumlanabilir. Buna göre tarih öğretiminin amacı öğrencilere tarihi bir gerçekler manzumesi olarak sunmak değil, tarihi olaylara yönelik çok perspektifli bir bakış açısı kazandırmaktır. Nitekim 9. Sınıf tarih öğretim programında tarihi olayların değerlendirilmesinde farklı bakış açılarına sahip olmanın önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2018a). Öğrencilerin kraldan köleye kadar birçok farklı tarihsel karakterin rolüne büründüğü drama

etkinlikleri öğrencilere çok perspektifli düşünme becerisi kazandırmada en etkin yöntemlerden biridir (Stradling, 2003, s.107; Şengül, 2010, s.243). Nitekim drama etkinlikleri ile öğrenciler eylemlerine ve fikirlerine katılmasalar da rolüne büründükleri tarihsel karakterin bakış açısı ile tarihsel meselelere bakmaya ve buna uygun davranmaya çalışır.

4. Drama öğrencilerin tarihsel ayrıntıların farkına varmasını sağlayarak mikro düzeyde bir tarih anlayışına katkıda bulunur. Tarihi metin ve belgelere odaklı geleneksel tarih anlayışında önemli tarihsel olaylara, siyasi iktidarların eylemlerine ve öne çıkan tarihsel karakterlerin eylemlerine odaklı makro düzeyde bir tarih anlayışı söz konusudur. Günümüz yeni tarih anlayışında ise tarihteki kadın ve çocuk gibi figürler, yerel tarih ve ayrıntılar ön plana çıkarılarak mikro düzeyde bir tarih anlayışı ortaya koyulmuştur. Buna göre tarihi olaylarda liderlerin ya da öne çıkan kişilerin kararları kadar tarihi olaydan etkilenen insanların düşündükleri ve yaşadıkları da önemlidir. Bu tür ayrıntıların göz ardı edilerek neden ve sonuç ilişkisi içine sıkıştırılmış bir tarih eksiktir. Ayrıntıları ve yerel unsurları dikkate alan mikro düzeyde bir tarih anlayışının öğrencilere kazandırılmasında yararlanılabilecek en işlevsel yöntemlerden biridir (Karabağ, 2014, s.30; Stradling, 2003, s.107) . Nitekim öğrenci tarihteki kadın, baba, anne ya da çok unsurunun neler yaşadığını neler hissettiğini en iyi onu rolüne bürünerek anlayabilir. Örneğin Lozan Antlaşmasından sonra mübadillerin Yunanistan'dan Anadolu'ya göçünün mübadeleye ilişkin görseller ve anılardan yola çıkılarak yapılandırılmış, mübadillerin geride bıraktıkları hatıralarını, bilinmeze olan yolculuklarını konu alan drama çalışmalarının meselenin içselleştirilmesi açısından oldukça mühim bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.
5. Drama yöntemi tarih öğretiminde empatik düşünme becerisinin gelişmesini sağlar. Empatik düşünme insanın kendini başka kişilerin yerine koyarak olaylara onların gözünden bakabilmesi böylece o kişilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi olarak tanımlanabilir (Karabağ, 2010, s. 116). Bu manada tarihsel empati becerisi ise öğrencilerin geçmişi doğru değerlendirebilmesi için dönemin koşulları ve kişileri ile duygusal bir özdeşlik kurabilmesi olarak tanımlanabilir (Karabağ, 2010, s.116). Stradling (2003) tarihsel empatiyi öğrencilerin başka bir dönemde ve başka bir yerde yaşamış başka kişilerin zihinlerine girmeleri, onların karşılaştığı sorunlarla ve zorluklar

ve tercihlerle karşılaşp gerçekçi bir yaklaşımla tepki vermeleri olarak ifade etmiştir. Stradling (2003) ayrıca drama ile empatik dūřınme arasındaki yakın ilişkiye dikkat çekerek dramanın özünde empati pratiği olduğunu belirtmiştir. Karabaę (2003, 2010) tarih ęretiminde empatik dūřınmeyi sağlamak için başvurulabilecek temel yöntemlerden birinin drama olduğuna dikkat çekmiştir. Karabaę (2003), tarih ęretiminde empatik dūřınme becerisini ele aldığı çalışmasında drama yöntemini kullanmış, döneme özgü kostümleri, konuşma şekillerini içeren bu yöntem vasıtası ile öğrencilerin tarihsel karakterler ile empatik bir ilişki kurarak geçmişin bir parçası olduklarını ifade etmiştir. Pillay ve Wassermann (2006) drama yöntemi sayesinde öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklardan gelen fikirleri ve bilgileri kullanarak, tarihi karakterlerin rolüne bürünüp, anlayış ve empati geliştirip, yargılarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Akhan ve Hayta (2014) 8. Sınıf inkılap tarihi dersi kapsamında 24 ęrenci ile yürüttükleri çalışma neticesinde tarihsel karakterler ile empatik bir ilişki kurup, tarihsel dönemin koşullarını anlamada drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

6. Drama yöntemi kimlik ve kişilik gelişimine katkıda bulunur: şengül (2010) Drama ve tarihin insanın kendisini bilmesine katkı sağlama noktasında birleştiğini belirterek tarih derslerinde drama yönteminin kullanılmasının kişilik gelişimine olumlu etkisine vurgu yapmıştır. Karabağ (2007) ise günümüz gençlerinin rol model arayışında olduğunu, bu noktada tarih derslerinde uygulanacak drama etkinliklerinin yeni nesillerin tarihi kahramanlar ile tanışmasına imkn tanıyarak onların kişilik gelişimine olumlu bir katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Bunlar haricinde tarih ğretiminde drama yönteminin ğrencilerin;

- Tarih dersine ilgisini artırıp, derse karşı olumlu bir tutum sergilemesine yardımcı olduğu (Aykaç ve Adığzel, 2011, s.313; şengül, 2010, s.244),
- Tarihsel anlamayı kolaylaştırdığı, tarihsel bilgilerin kalıcılığını artırdığı (Demircioğlu, 2010, s.197),
- Tarihsel olay ve olgular ile ilgili karar verme becerisini artırdığı,
- Tarihsel sorunlardan yola çıkarak problem çözme becerisini geliştirdiği ve çağın sorunları ile başa çıkmasını kolaylaştırdığı (Songül Başbuğ ve elik Bayramoğlu, 2018, s.53; Stradling, 2003, s.110),

- Tarihi kanıt ve verilerin kullanılmasını sağladığı (Sözer Tonga, 2014, s.40),
- Öğretmenlere öğrencilerin öğrenme düzeyi, davranış değişiklikleri ile ilgili dönüt verdiği
- Tarihsel kavram ve kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştırdığı söylenebilir (Dilek, 2007, s.66).

Drama yönteminin tarih öğretiminde sağladığı yararların yanı sıra bir takım eğitsel sınırlıkları da söz konusudur. Stradling (2003) tarih öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının en büyük sınırlılığı olarak anakronizmi göstermiştir. Nitekim buna göre öğrenciler geçmişteki koşulları göz ardı edip günümüz şartlarına göre tepki verebilir. Demircioğlu (2010) ise drama yönteminin sınırlılıklarını öğrencilerin geçmişteki kişi ve olaylara aşırı düzeyde yakınlık duyması ve drama etkinliklerinde kullanılan tarihsel kurguların öğrenciler tarafından gerçek olarak algılanması olarak sıralamıştır.

Tarih öğretiminde drama yönteminin uygulanmasının zaman ve mekân, drama etkinliklere katılan öğrencilerin kimlik, rolleri ve odak ya da konu olmak üzere birçok temel unsuru bulunmaktadır. Öncelikle öğretmen drama etkinlikleri ile nasıl bir tarihsel öğrenme beklediğine karar vermeli, ardından beklentilerini öğrencilerin yapılarını ve yeterliliklerini, ders süresini, konunun niteliğini ve kullanacağı odak malzemeyi dikkate alarak iyi bir planlama yapmalıdır. Öğretmen odak malzeme olarak tarihsel bir hikâye, belge ya da fotoğraftan yola çıkarak yapacağı drama etkinliğini yapılandırabilir (Berk Akça, 2012, s.90). Örneğin I. Dünya savaşının ardından Almanya’da ağır savaş tazminatlarının bir ürünü olan hiper enflasyonun halk üzerindeki etkilerini göstermek için o dönem insanların çektiği sıkıntıları gösteren fotoğraflar ya da mektupları kullanabilir (Stradling, 2003, s.11). Bununla birlikte tarih öğretiminde drama etkinliklerinin başarısı için öğretmenin drama sürecini iyi yönetebilmesi, öğrencilere uygun dönütleri verebilmesi, etkinlikleri tarihsel içerikle bütünleştirebilmesi ve sürecin sonunda uygun tartışma ve değerlendirmeyi yapabilmesi büyük önem arz etmektedir. Bunun için öğretmenin drama ile ilgili belirli bir donanım ve tecrübesinin olması gerekmektedir. Pillay and Wassermann (2006) birçok tarih öğretmenin, dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının değerini kabul ettiğini ancak, metodolojiyi başarılı bir şekilde uygulayamayacaklarını düşündükleri için güçlü bir belirsizlik duygusu ve güven eksikliği içinde olduklarını belirtmiştir. Karabağ (2014) tarih öğretiminde drama yöntemini kullanabilmek için tarih bilgisi yanında drama bilgisinin de gerekli olduğunu, drama

faaliyetlerini başarılı şekilde uygulayabilmek için bir eğitim sürecinin gerekli olduğunu belirtmiş, birçok lise öğretmenin drama konusunda yeterli düzeyde bir donanıma sahip olmadığını eklemiştir. Bu nokta da Karabağ (2014) en azından tarih öğretmenliği lisans programlarına dramanın seçmeli bir ders olarak koyulmasını önermiştir. Güngör (2017) ise drama yönteminin T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine etkisini incelediği araştırmada drama yönteminin başarısının öğretmenin yeterlilik ve donanımı ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretmenin drama ile ilgili donanımının yanı sıra tarih öğretiminde kullanılacak drama etkinliklerinin niteliğini artıran bir diğer unsur etkinliklerde kullandığı kostüm ve kıyafetlerdir. Öğrencilerin canlandırdıkları döneme ve rolüne büründükleri kişinin kimliğine özgü kıyafet ya da kostümler kullanmaları canlandırdıkları tarihsel karakter ile bütünleşmelerini sağlayarak role bürünmelerini ve motive olmalarını kolaylaştıracağını söylenebilir. Demircioğlu (2010) drama faaliyetlerinde kullanılan kostüm ve kıyafetlerinin öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştireceğini belirtmiştir. Örneğin drama etkinliklerinde kullanılan 19.yüzyıla ait kıyafetler ile günümüzde kullanılan kıyafetlerin karşılaştırılması yapılarak tarihsel süreç içinde kıyafetlerde nasıl bir değişim ya da süreklilik yaşandığı birinci elden kaynaklara dayalı bir şekilde öğretilir (Demircioğlu, 2010, s.200).

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1.Dramatizasyon Tekniği İle İlgili Araştırmalar

Koç (2009) ilköğretim 7. Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve anladığını yazı ile aktarma becerilerinin gelişiminde dramatizasyonla yaratıcı dramayı karşılaştırdığı araştırmasında ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli uygulamış, araştırma neticesinde okuduğunu anlama ve anladığını yazı ile aktarma becerilerinin gelişiminde yaratıcı dramanın dramatizasyona göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Umutlu (2004). 4. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisini incelediği çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli uygulamış, araştırma neticesinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin İngilizce dersi başarısında ve bilgilerin kalıcılığında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Debre (2008) 6. sınıf düzeyinde 38 öğrenci ile yürüttüğü ilköğretim sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi üzerine çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli kullanmış ve araştırma sonunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Dikmenli Vardar (2015) 6. sınıf düzeyinde 56 öğrenci ile yürüttüğü solunum sistemi konusunun ilköğretimde dramatizasyon tekniği ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisi üzerine çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel modeli kullanmış, araştırma

neticesinde deney grubunun başarı puanları ile kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir.

Çakır (2012) ilköğretim 2. sınıf düzeyi 70 öğrenci ile yürüttüğü geleneksel öğretim yöntemleri ile dramatizasyon yönteminin ilköğretim 2. sınıf matematik dersinde, öğrencilerin akademik başarı ve kavramların kalıcılık düzeylerine etkisinin karşılaştırılması üzerine araştırmasında ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli kullanmış, araştırma sonunda ders başarısında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken, bilgilerin kalıcılığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Bilek (2009) İlköğretim 3. Sınıf öğrencileri ile yürüttüğü ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin sosyal - duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi üzerine araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli kullanmış, araştırma sonunda dramatizasyon yönteminin hayat bilgisi dersinde öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarını ve akademik başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Güllü (2009) 5. sınıf düzeyinde 60 öğrenci ile yürüttüğü dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi üzerine çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli kullanmış, dramatizasyon yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kazıcı (2008) 6. sınıf düzeyinde 60 öğrenci ile yürüttüğü ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi üzerine araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli kullanmış, dramatizasyon yönteminin öykü okuma tekniğinde göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Köseoğlu (2006) 9. sınıf düzeyi 76 öğrenci ile yürüttüğü coğrafya öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması üzerine çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli kullanmış, problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının coğrafya öğretiminde hatırlamayı olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Üstündağ (1988) ilkokul 2.sınıf öğrencileri ile yürüttüğü dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği üzerine araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli kullanmış, dramatizasyon yönteminin geleneksel takrir yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.2.Tarih Öğretiminde Drama ile İlgili Araştırmalar

Tarih öğretimi ile drama arasındaki ilişkiyi ilk olarak ayrıntılı olarak ele alan eserlerden biri Fines ve Verrier (1974)’in “The Drama of History: an Experiment in Co-operative Teaching“ adlı eseridir. Bu eser gerek İngiltere’de gerekse dünyada dramayı tarih öğretiminde kullanmak isteyen birçok eğitimciye örnek olmuştur. Onlardan biri İngiltere’de tarih öğretiminde drama yönteminin kullanımı üzerine çalışmaları ile öne çıkan Paul Goalen’dır. Goalen drama ile tarih eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çok araştırmaya imza atmıştır.

Goalen ve Hendy (1993) bir Cambridge City ilkokulunda 49 kişiden oluşan 5. sınıf (9-10 yaş) öğrencileri ile dünya tarihi kapsamında Astekler üzerine deney ve kontrol grubu modelli yaptıkları araştırmada drama yönteminin öğrencilerin tarih dersi performanslarını olumlu etkilediği, geleneksel yöntemlerde yer alan iyi öğrencilerin öğrenmede ön plana çıkması anlayışını değiştirerek, sınıfın geneline yayılan bir öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Goalen (1996b) drama yönteminin tarih öğretiminde öğrencilerin motivasyonuna dair bir çok çalışma bulunduğunu, ancak drama yöntemi aracılığı ile öğrencilerin tarih deneyimlerine verdikleri cevaplara dair bir çalışma bulunmadığını belirtmişler. Goalen (1996) bu boşluğu doldurmak için yaptıkları çalışmada drama yoluyla öğrencilerin tarihsel deneyimlerine ilişkin yazılı cevaplarının etkisini ortaya koymanın yanı sıra dramanın öğrencilerin empatik tepkilerini geliştirmede ve analitik düşüncelerini sağlamada nasıl kullanılabileceğini göstermeye çalışmışlardır.

Cochran (2015) Drama ve Tarih: Rol Oynayarak Tarihsel Düşünmeyi Öğretme isimli eylem araştırmasında drama temelli, rol oynama stratejilerinin öğrencilerin akademik performansları ve tarih öğrenme motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, drama temelli stratejilerin öğrenci motivasyonu ve tarihçi gibi düşünme anlayışı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Kosti ve Kondoyianni (2011), drama yönteminin tarihsel empati üzerindeki etkisi üzerine 22 lise birinci sınıf öğrencisi ile yürüttükleri eylem araştırmasında drama yöntemi ile tarihsel empati arasında olumlu bir ilişki tespit etmişlerdir.

Kosti, Kondoyianni ve Tsiaras (2015) Yunanistan’da 22 lise 1. sınıf öğrencisi ile dramanın tarihsel empati kurmada nasıl kullanılabileceği üzerine yaptıkları çalışmada dramanın öğrencilerin tarihi dönemlerin içine girmelerine imkan tanıyarak onları dönemin tarihsel kaynakları ile çalışmaya teşvik ettiği, bu sayede öğrencilerin geçmişle kurduğu ilişkinin niteliğini artırdığı, geçmişe farklı bakış açılarının farkına varmalarını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ülkemizde drama ile tarih öğretimini ilişkilendiren birçok çalışma yapılmıştır. Şimşek Aylıkçı (2001) 4. sınıf düzeyinde 56 öğrenci ile yürüttüğü “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Tekniğinin Kalıcılığın Arttırılmasında Kullanımı” isimli çalışmasında ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli kullanmıştır. “İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık” konusu deney grubunda drama yöntemiyle kontrol grubunda ise geleneksel anlatım yöntemi ile işlenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin başarı düzeyinde ve bilgilerin kalıcılığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Yurtalan (2005) 6. sınıf düzeyinde 56 öğrenci ile yürüttüğü araştırmada ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında drama yönteminin nasıl kullanılabileceğine ilişkin geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisini incelemiştir. Yurtalan (2005) ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli kullandığı araştırma neticesinde drama yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin tarih konularını öğrenme başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Altın ve Oruç (2008) sınıf öğretmenliği bölümü son sınıfta öğrenim göre 22 öğrenci ile yürüttüğü araştırmada yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan müze eğitimi programının öğretmen adaylarının tarih ve coğrafya bilgileri arasında ilişki kurabilmelerine etkisini incelemiştir. Araştırma neticesinde sonucunda drama yöntemi kullanılan müze eğitiminin öğrencilerin bilgilerini olumlu etkileyip kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kartal (2009) 6. sınıf düzeyinde 72 öğrenci ile yürüttüğü araştırmada ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi İlk Çağ Tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu ön-test son-test modelinin kullanıldığı araştırma neticesinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Rüzgâr (2014) 6. sınıf düzeyi 60 öğrenci ile yürüttüğü 6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki “İpek Yolunda Türkler” ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi üzerine yaptığı araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli kullanmış, araştırma sonunda drama yönteminin geleneksel anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bingöl (2015) ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinin drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarıları, tutum ve kalıcılık düzeyine etkisi incelediği çalışmasını 4. sınıf düzeyinde 104 öğrenci ile yürütmüştür. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı araştırma neticesinde deney grubunun başarı, kalıcılık ve tutum puanları ile kontrol grubunun puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir.

Saraç (2015)’ın drama yönteminin, sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrencilerin başarı, kalıcılık ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla 5. sınıf düzeyinde 48 öğrenci ile yürüttüğü araştırmada hem ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma neticesinde drama yönteminin uygulandığı deney grubu başarı puanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmasına karşın iki grubun kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Pektezel ve Uygun (2016) 6. sınıf düzeyi 36 öğrenci ile yürüttüğü araştırmada 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Adıyla Kurulan İlk Devleti” konusunun öğretiminde drama yönteminin etkisini araştırmıştır. Araştırma neticesinde drama yönteminin etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Pektezel (2017) sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisini incelediği araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemini kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre drama yönteminin sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde etkili olduğu, başarıyı ve öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altıkulaç ve Akhan (2015) ilköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Lozan Barış Antlaşması” konusunun yaratıcı drama yöntemiyle ve altı şapkalı düşünme tekniğiyle öğretilmesinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve derse karşı tutumlarına etkisi

üzerine yaptığı araştırmada kontrol ön-test son-test gruplu deneysel modeli kullanmıştır. Araştırma sonunda drama yönteminin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Bal İncebacak (2015) drama etkinliklerinin öğrencilerin müzelere yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasını 54 sınıf öğretmeni adayı ile yürütmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinin kullandığı çalışma neticesinde drama etkinliklerinin öğrencilerin müzeye bakışını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karabağ (2014) tarih öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacı ile 20 öğretmen adayı ile yürüttüğü araştırmada veri toplamak amacı ile “Yaratıcı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmekle birlikte araştırmaya katılan öğretmen adayların drama yöntemine karşı tutumlarında olumlu bir değişim gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları meslek hayatlarında drama yöntemini kullanacakları yönünde bir tutum sergilemiştir.

Songül Başbuğ ve Çelik Bayramoğlu (2018) 8. sınıf T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Ya İstiklal Ya Ölüm” ünitesi kapsamındaki içeriklerin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesine ilişkin öğrenci görüşlerini inceledikleri araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. 8. sınıf düzeyi 23 öğrenci ile yürütülen araştırma bulgularına göre T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal öğrenmelerine, özgüven ve iletişim becerilerine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akhan ve Hayta (2014) 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar” ünitesindeki “Bir Devrin Analizi: Nutuk” konusunun işlenmesinde drama yönteminin etkisini inceledikleri çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. 8. sınıf düzeyi 24 öğrenci ile yürütülen araştırma neticesinde tarihsel dönemin şartlarını anlamada ve tarihi karakterler ile empati kurarak olayları değerlendirmede yaratıcı drama yönteminin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör (2017) 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretim programının yaratıcı drama etkinlikleriyle zenginleştirilmesinin, öğrencilerin derse katılımına

ve başarılarına etkilerini incelediği araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde drama yönteminin öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak ile birlikte başarılarında anlamlı derecede bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fırat (2017)'ın 10. sınıf düzeyi 70 öğrenci ile yürüttüğü “Tarih derslerini drama yönteminin etkililiği” isimli çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modeli kullanmış, araştırma neticesinde drama yönteminin öğrencilerin başarısını ve öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumunu artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Kömür ve Aksak Kömür (2016) Harriyet Finlay Johnson tarih öğretiminde drama yönteminin kullanılması ile ilgili yaklaşımını günümüzde uygulayarak, bu yaklaşımın tarih öğretimindeki etkisini ortaya koymak için 30 öğrenci bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma neticesinde Finlay Johnson'un drama anlayışının öğrencilerin tarihsel içeriği öğrenmesini kolaylaştırdığı, öğrencilerin tarih dersine tutumunu artırdığı, işbirliğini güçlendirdiği ve öğrencilerin kendine özgü yeteneklerini kullanmalarını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kurt (2018) 9. sınıf ilk ve orta çağlarda Avrasya ünitesinin drama yöntemiyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model ve nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmıştır. 9. sınıf düzeyinde 59 öğrenci ile yürütülen araştırma neticesinde drama yöntemi ile işlenen tarih derslerinin geleneksel anlatım yöntemi ile işlenen derslere göre daha etkili olduğu, öğrencilerin başarı düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Drama ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle drama yönteminin akademik başarı ve derslere karşı tutum üzerine yoğunlaştığı, daha çok ön test, son test kontrol grup modelinin uygulandığı görülmektedir. Bu araştırmalarda genel itibari ile drama yönteminin akademik başarıyı, bilgilerin kalıcılığını artırdığı ve derslere karşı tutumu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Tarih öğretimi ile drama yöntemini ilişkilendiren çalışmalarda da benzer bir durum söz konusudur. Bu çalışmalar daha çok sosyal bilgiler dersi tarih konularına yoğunlaşmakla birlikte genel itibari ile drama yöntemi ile başarı, kalıcılık ve tutum arasında olumlu bir ilişki ortaya koyulmuştur.

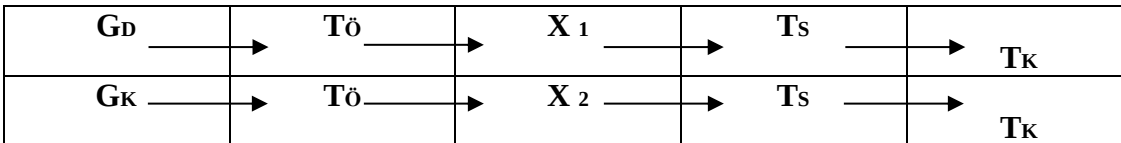
BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın örneklemi, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin çözülmesinde kullanılan istatistiksel yöntem verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarih dersinde 10. sınıf, “Beylikten Devlete” ünite konularının öğretiminde dramatizasyon tekniği kullanımının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bir başka deyişle bağımsız değişkenler olan dramatizasyon tekniği ağırlıklı yöntem ile geleneksel yöntemin, bağımlı değişken olan başarıyı etkileyip etkilemediği sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmış ve “Ön test-Son test Kontrol Gruplu Model” uygulanmıştır. Yarı deneysel yöntem gerçek deneme modellerinin gerekli kıldığı kontrollerin sağlanamadığı durumlarda kullanılan bir yöntemdir” (Karasar, 2014, s.99). Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. Araştırmanın deney deseni aşağıdaki gibi gösterilebilir.



Şekil 1. Araştırma Deseni

Yukarıdaki sistemde gösterilen sembollerin anlamları aşağıda açıklanmıştır:

Gd: Deney Grubu

Tö: Öntest

Gk: Kontrol Grubu

Ts: Sontest

X1: Dramatizasyon yöntemi

X2: Geleneksel Öğretim

Tk: Kalıcılık Testi

Araştırmada yansız olarak belirlenmiş deney grubu ve kontrol grubu kullanılmıştır. Her iki gruba da deneysel işlem öncesinde bir ön test uygulanacaktır. Deney grubunda “dramatizasyon tekniği”, kontrol grubunda ise “geleneksel öğretim” uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrasında her iki gruba da son test uygulanmıştır. Son test uygulamasından sonra ise, gruplara kalıcılık testi uygulanarak, deneysel işlemin etkililiğini ölçmek için gerekli veriler elde edilmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni Kırıkkale ilinde yer alan bir meslek lisesinin 10. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise 10/A (31 kişi) –10/B (32 kişi) sınıflarındaki toplam 63 öğrenci oluşturacaktır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hepsinin Seviye Tespit Başarı Puanı (TEOG) ile gelmeleri ve okul idaresi tarafından puan dereceleri dikkate alınarak sınıflara homojen olarak dağıtıldıkları için sınıfların başarı düzeylerinin eşdeğer olduğu varsayılmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

4.3.1. Araştırmada Kullanılan Dramatizasyon Metinleri

Tarih öğretiminde Dramatizasyon tekniği ile uygulanmak üzere ders kazanımları ile doğrudan ilişkili olarak yapılandırılmış metinler oldukça sınırlıdır. Bu nedenle araştırmacı 10. Sınıf “Beylikten Devlete” ünite kazanımları ile ilişkili dramatizasyon metinleri geliştirip bu metinleri sınıf ortamında uygulamıştır. Araştırmacı metinlerin geliştirilmesi aşamasında gerek

tarih alan uzmanlarının gerekse dil uzmanlarının görüşlerini almış, onlardan gelen dönütler doğrultusunda metinlerde gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan metinler ünite kazanımları ile ilişkili şekilde Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Dramatizasyon Metinlerinin Ünite Kazanımları İlişkisi

Ünite	Kazanım	Dramatizasyon Etkinliği
Ünite 1 Beylikten Devlete	1.1.XIV. yüzyıl başlarında Anadolu, Avrupa ve Yakın Doğu’nun siyasi durumunu kavrar	XIV. Başlarında Dünya
	1.2.Osmanlı Devleti’nin gelişimini etkileyen faktörleri değerlendirir.	Osmanlı İle Röportaj
	1.3.Osmanlı Devleti’nin Balkanlardaki fetihleriyle iskân siyaseti arasındaki ilişkiyi açıklar.	İskân Siyaseti
	1.4.Osmanlı Devleti’nin Anadolu’daki faaliyetlerini Türk siyasi birliğinin sağlanması açısından değerlendirir.	
	1.5.Ankara Savaşı’nın Türk dünyasına etkilerini kavrar	Devlerin Savaşı: Ankara Savaşı
	1.6.Balkanlarda Türk hâkimiyetinin güçlenmesinde etkili olan siyasi olayları değerlendirir.	Balkanlarda Osmanlıların Ayak Sesleri
	1.7.Osmanlı devlet anlayışı ve yönetiminin temel özelliklerini kavrar.	
	1.8.XIV-XV. yüzyıllarda Osmanlı askerî teşkilat yapısının temel özelliklerini kavrar.	Kölelikten Vezirliğe: Osmanlı Devşirme Sistemi
	1.9.XIV-XV. yüzyıllarda Osmanlı ekonomisinin temel özelliklerini kavrar.	Bir Deyimin Hikâyesi: Pabucu Dama Atılmak

4.3.2. Başarı Testi

Bu araştırmada ölçme aracı olarak çoktan seçmeli başarı testleri kullanılmıştır. “Bir maddenin yanıtını, verilen seçenekler içinden seçtiren testler, çoktan seçmeli testler olarak adlandırılmaktadır”(Öncü, 2003, s.88).

Araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı 10. sınıf tarih öğretim programında yer alan “Beylikten Devlete” ünitelerine ait toplam 9 kazanım dikkate alınarak 45 soruluk bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Bu ölçme aracının geçerliliğini ortaya koymak için aracın 3^{*1} uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca ölçme aracı Kırıkkale’de bulunan farklı liselerde okuyan 196 öğrenciye uygulanıp, elde edilen veriler TestAn² programı aracılığı ile analiz edilerek ölçme aracının güvenirlik, test maddelerinin ayırt edicilik ve güçlük değerlerini ortaya koyulmuştur. Uzman görüşleri ve testin güvenirlik, test maddelerinin ayırt edicilik ve güçlük değerleri dikkate alınarak 15 adet soru test çıkarılmış ve nihayetinde 30 soruluk bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Bu ölçme aracının ünitelerin hedef ve davranışları ile ilişkisini gösteren belirtke tablosu Ek 3’de yer almaktadır.

Ölçme sonuçlarına göre testin estin ortalama güçlüğü 0,634 çıkmıştır. Bu değer 0,5 den büyük olduğu için testin eğitim öğretim etkinlikleri için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Testin güvenirlik değeri (ALPHA) ise 0, 833 çıkmıştır. Bu testin güvenirliğin ideal düzeyde olduğunu göstermektedir.

Test maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik değerlerini gösteren Tablo 2 dikkate alındığında test maddelerinin güçlük değerlerinin 0 ila 1 arasında değişen farklı değerler aldığı görülmektedir. Test maddelerinin güçlük değerinin 0’a yaklaştıkça artmakta, 1’e yaklaştıkça ise azalmakta olduğu bilgisi dikkate alındığında ölçme aracının test maddelerinin güçlük düzeyinin ideal düzeyde olduğu söylenebilir. Test maddelerinin hepsinin madde ayırt edicilik değerlerinin ise 0,30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu test maddelerinin ayırt edicilik derecelerinin ideal seviyede olduğunu göstermektedir.

¹ * 1.Tarih Eğitimi Alanı Araştırma Görevlisi

2. Tarih Öğretmeni

3. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü

² Test ve madde analizi yapmayı sağlayan Türkçe program

Tablo 2

Başarı Testi Madde Güçlük (p) ve Madde Ayırt Edicilik (r) Değerleri

Soru No	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırt Edicilik (r)	Soru No	Madde Güçlük (p)	Madde Ayırt Edicilik (r)
1	0,571	0,762	16	0,560	0,738
2	0,429	0,429	17	0,702	0,452
3	0,560	0,405	18	0,405	0,476
4	0,679	0,595	19	0,655	0,595
5	0,488	0,405	20	0,619	0,476
6	0,571	0,571	21	0,679	0,548
7	0,488	0,643	22	0,524	0,476
8	0,381	0,381	23	0,762	0,429
9	0,750	0,405	24	0,679	0,548
10	0,690	0,524	25	0,714	0,524
11	0,607	0,595	26	0,667	0,667
12	0,655	0,357	27	0,595	0,762
13	0,667	0,381	28	0,560	0,548
14	0,560	0,405	29	0,750	0,500
15	0,679	0,357	30	0,631	0,452

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler ön başarı testleri aracılığıyla toplanmıştır. Testin oluşturulması ve uygulanması sırasında aşağıdaki aşamalar izlenecektir:

1. Önce ilgili literatür taranarak dramatizasyon tekniği ile öğretim ile ilgili kaynaklar incelenmiş 10. sınıf, “Beylikten Devlete” ünitesi seçilmiştir.
2. Araştırmacı tarafından 10. sınıflarda belirlenen ünite konularına ilişkin kazanımlar dikkate alınarak tarih öğretimine uygun bir olay örüntüsü dâhilinde, temel ve yan kahramanları içinde barındıran dramatizasyon metinleri yazılmıştır. Yazılan dramatizasyon metinleri alan uzmanlarına gösterilerek, onların görüşleri doğrultusunda metinlerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
3. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı olan ön test, belirlenen ünite

konularının öğretiminden önce araştırmadaki deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

4. Ön testin uygulanmasından sonra “Beylikten Devlete” ünite konuları günlük ve yıllık planlar doğrultusunda, 2017 – 2018 öğretim yılı ilk döneminde, kontrol grubuna geleneksel yöntem; deney grubuna ise Dramatizasyon tekniği kullanılarak işlenmiştir. Dramatizasyon tekniğinin sınıf içi uygulamalarında rollere uygun kostümler kullanılmasına dikkat edilmiştir.
5. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı olan son test ünite konularının öğretiminden sonra araştırmadaki deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.
6. 10. sınıf öğrencilerine yönelik deney ve kontrol gruplarına yönelik uygulanan öğretim modellerinin uygulanma aşamasının ardından deney ve kontrol gruplarına yönelik bir kalıcılık testi uygulanmıştır.

4.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 analiz programı kullanılmıştır.

1. Grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı derecede bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır, sonuçların yorumlanmasında ise 0,05 değeri anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.
2. Grupların ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında anlamlı derecede bir farklılık olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş t-testi uygulanmış, sonuçların yorumlanmasında 0,05 değeri anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.
3. Grupların son test puan arasında anlamlı derecede bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış, sonuçların yorumlanmasında 0,05 değeri anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.
4. Öğrencilerin son test puan ortalamaları ile kalıcılık son test ortalama puanları arasında anlamlı derecede bir farklılık olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş t-testi uygulanmış, sonuçların yorumlanmasında 0,05 değeri anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.
5. Grupların kalıcılık test puan ortalamaları arasında anlamlı derecede bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış, sonuçların yorumlanmasında 0,05 değeri anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

5.1.Deney Grubunun Ön Test Puanları ile Kontrol Grubunun Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Tablo 3

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin “Bağımsız Gruplar t – Testi” sonuçları

	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
ÖN TEST	Kontrol	32	7,31	1,68			
	Deney	31	6,77	2,07	61	,659	,512

Tablo 3’ de görüldüğü üzere kontrol grubunun ön test puan ortalaması 7,31 iken deney grubunun ön test puan ortalaması ise 6,77’dir. İki grup arasında 0,55 puanlık bir fark bulunmaktadır. İki grubun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan “t” testi sonuçlarına göre “t” değeri 0,659 , “*p” değeri 0,512’dir. Bu veriler dikkate alındığında deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte “*p” değeri 0,05 değerinden büyüktür (*p>0,05). Bu, iki grubun ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığını

göstermektedir. Diğer bir ifade ile deney ve kontrol gruplarının ön test puanları dikkate alındığında birbirlerine denk bir seviyede oldukları gözlemlenmiştir.

5.2.Deney Grubunun Son Test Puanları ile Kontrol Grubunun Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t – Testi” Sonuçları

SON TEST	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
	Kontrol	32	14,46	4,48	61	-2,78	,007
	Deney	31	18,12	5,89			

Tablo 4’de görüldüğü üzere deney grubunun son test puan ortalaması 18,12 iken kontrol grubunun son test ortalaması ise 14,46’dır. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubu lehine 3,66 puanlık bir fark bulunmaktadır. İki grubun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan “t” testi sonuçlarına göre “t” değeri 61, “*p” değeri ise 0,007 olup, 0,05’den küçüktür (*p<0,05). Bu bulgu iki grubun son test sonuçları arasında dramatizasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

5.3.Deney Grubunun Erişi Puanları ile Kontrol Grubunun Erişi Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Düzeylerine İlişkin “Bağımsız Gruplar T – Testi” Sonuçları

ERİŞİ DÜZEYİ	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
	Kontrol	32	7,15	4,48	61	-4,37	,000
	Deney	31	11,35	5,89			

Tablo 5’de görüldüğü üzere deney grubunun erişki ortalaması 11,35 iken kontrol grubunun erişki ortalaması ise 7,15’dir. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 4,2 puanlık fark bulunmaktadır. İki grubun erişki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan “t” testi sonuçlarına göre “t” değeri -4,37 , “*p” değeri ise 0,000’dır. Bu durum iki grubun erişki düzeyleri arasında dramatizasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer ifade ile tarihsel içeriğin öğretiminde dramatizasyon tekniği, geleneksel yöntemlere daha fazla etkili olmuştur.

5.4.Deney Grubunun Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Tablo 6

Deney Grubunun Ön Test Puan Ortalamaları ile Son Test Puan Ortalamalarına ilişkin “Eşleştirilmiş t – Testi” Sonuçları

	Test	N	X	SS	Sd	t	p
DENEY GRUBU	Ön test	31	6,77	3,49	30	-12,65	,000
	Son Test	31	18,12	5,89			

Tablo 6’da görüldüğü üzere deney grubunun 6,77 olan ön test ortalaması dramatizasyon tekniği ile işlenen derslerin ardından son test ortalamasında 18,12’ye yükselmiş, 11,35 puanlık %167 oranın bir artış sağlanmıştır. Deney grubunun ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan “t” testi sonuçlarına göre ise “t” değeri 12,65, “*p” değeri ise 0,000 olup, 0,05’den küçüktür (*p<0,05). Bu veriler deney grubunun “ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Böylece araştırmanın ilk alt problemi olan “Deney grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu yanıt bulmuştur.

5.5.Deney Grubunun Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular

Tablo 7

Deney Grubunun Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları İle Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin “Eşleştirilmiş t – Testi” Sonuçları

	Test	N	X	SS	Sd	t	p
DENEY GRUBU	Son Test	31	18,12	5,89	30	,691	,495
	Kalıcılık	31	17,06	5,93			

Tablo 7’de görüldüğü üzere deney grubu 18,12 olan son test ortalaması kalıcılık testi sonucunda 17,06’ya düşmüş, 1,06 puanlık bir erişki kaybı yaşanmıştır. Deney grubunun son testi ile kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan “t” testi sonuçlarına göre “t” değeri 0,691, “*p” değeri ise 0,495’dir. “*p” değeri 0,05’den büyüktür(*p>0,05). Bu deney grubunda anlamlı derecede bir erişki kaybı olmadığını göstergesidir. Diğer bir ifade ile dramatizasyon tekniği ile desteklenerek işlenen tarih derslerinde öğrenilen bilgilerin kalıcılığı sağlanmıştır.

5.6.Kontrol Grubunun Ön Test Puanları ile Kontrol Grubunun Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Tablo 8

Kontrol Grubunun Ön Test Puan Ortalamaları ile Son Test Puan Ortalamalarına ilişkin “Eşleştirilmiş t – Testi” Sonuçları

	Test	N	X	SS	Sd	t	p
KONTROL GRUBU	Ön test	32	7,31	2,96	31	-18,90	,000
	Son Test	32	14,46	4,48			

Tablo 8’de görüldüğü üzere kontrol grubunun 7,31 olan ön test ortalaması geleneksel yöntemler ile işlenen derslerin ardından son test ortalamasında 14,46’ya yükselmiş, 7,15

puanlık erişi ile %97 oranında bir artış sağlanmıştır. Kontrol grubunun ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan “t” testi sonuçlarına göre ise “t” değeri 18,90, “*p” değeri ise 0,000 olup, 0,05’ten küçüktür (*p<0,05). Bu veriler kontrol grubunun “ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Geleneksel yöntemler ile olsa da sonuçta öğrencilere bilgi aktarımı yapılmış, öğrencilerde belirli düzeyde bir öğrenme gerçekleşmiştir, bu nedenle kontrol grubunun puanlarında anlamlı düzeyde bir artış yaşanması normal bir durumdur. Ancak bu değerler deney grubunun ön test – son test değerleri ile karşılaştırıldığında, deney grubundaki erişi düzeyinin kontrol grubunun erişi düzeyine göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu dramatizasyon yönteminin tarih öğretiminde daha etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgular ile araştırmanın ikinci alt problemi olan “Kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu yanıt bulmuştur.

5.7.Kontrol Grubunun Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular

Tablo 9

Kontrol Grubunun Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları İle Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin “Eşleştirilmiş t – Testi” Sonuçları

	Test	N	X	SS	Sd	t	p
KONTROL GRUBU	Son Test	32	14,46	4,48	31	1,298	,204
	Kalıcılık	32	12,90	4,63			

Tablo 9’da görüldüğü üzere kontrol grubu 14,46 olan son test ortalaması kalıcılık testi sonucunda 12,90’a düşmüş, 1,56 puanlık bir erişi kaybı yaşanmıştır. Kontrol grubunun son testi ile kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan “t” testi sonuçlarına göre “t” değeri 1,298 , “*p” değeri ise 0,204’dur. Bu veriler kontrol grubunun son test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bir diğer ifade ile kontrol grubunda geleneksel

yöntemler işlenen tarih derslerinde de bilgilerin kalıcılığı sağlanmıştır. Geleneksel yöntemler ile de öğrencilere bilgi aktarımı yapıldığı düşünüldüğünde bu normal bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.8.Deney Grubunun Kalıcılık Testi Puanları ile Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farklılığa Dair Bulgular

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t – Testi” Sonuçları

KALICILIK	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
	Kontrol	32	12,90	4,63	61	-3,103	,003
	Deney	31	17,06	5,93			

Tablo 10’da görüldüğü üzere deney grubunun kalıcılık testi ortalaması 17,06 iken kontrol grubunun kalıcılık testi ortalaması ise 12,90’dır. İki grubun ortalama puanları arasında deney grubunun lehine 4,16 puanlık bir fark bulunmaktadır. İki grubun kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan “t” testi sonuçlarına göre “t” değeri -3,103 , “*p” değeri ise 0,000 olup, 0,05’den küçüktür (*p<0,05). Bu sonuçlar iki grubun kalıcılık testi sonuçları arasında dramatizasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifade ile deney grubunda uygulanan dramatizasyon tekniği kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemle göre öğrenilenlerin kalıcılığında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE TARTIŞMA

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, dramatizasyon tekniği ile desteklenen tarih öğretiminin öğrencilerin erişim düzeyine ve tarihsel öğrenmelerinin kalıcılığa etkisi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile dramatizasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu olmak üzere iki farklı grup üzerinde çalışılmıştır. Çalışma 10.sınıf “Beylikten Devlete” ünitesi ile sınırlandırılmıştır. Çalışma grubunu Kırıkkale ilinde yer alan bir meslek lisesinin 10/A ve 10/B sınıflarında eğitim gören toplam 63 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama süresince 10. sınıf “Beylikten Devlete” ünitesi konuları deney grubunda dramatizasyon destekli ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırmada yarı deneysel model kullanılmış, çalışma süresince deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmış ve sonuçlar SPSS 16.0 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen belli başlı sonuçlar şu şekildedir.

1. 10. sınıf tarih dersi “Beylikten Devlete” ünite konuları işlenmeden önce deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanıp ve grupların ön test ortalamaları birbiri ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler iki grubun ön test sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığını, diğer bir ifade ile deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları dikkate alındığında iki grubun birbirine denk bir seviyede oldukları gözlemlenmiştir. Bu sonuç araştırmada kabul edilen, deney ve kontrol gruplarının düzeylerinin birbirine eşdeğer olduğu varsayımıyla örtüşmektedir.
2. Dramatizasyon tekniği ile desteklenerek işlenen derslerin ardından, deney grubuna son test uygulanmıştır. Deney grubuna daha önce uygulanmış olan ön test sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırılmış böylece, deney grubunun erişim düzeyi belirlenmiştir. Elde

edilen bulgulara göre deney grubunun erişî düzeyinde anlamlı derecede bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuç dramtization tekniğinin öğrencilerinin tarih dersi akademik başarılarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Drama yönteminin öğretim faaliyetlerindeki etkililiği üzerine yapılmış bir çok çalışma bu sonucu desteklemektedir (Çakır, 2012, Sarı, 2017; Aksüt, 2016; Kars, 2018; Tanrıseven Üredi, Şengül ve Gürdal, 2008; Gümüş, 2017; Subaşı, Aydın ve Seven, 2016; Bakkaloğlu, 2017; Soylu Makas, 2017; Umutlu, 2004; Koç, 2009; Umutlu, 2004; Debre, 2008; Bilek, 2009; Güllü, 2009; Kazıcı, 2008; Köseoğlu, 2006; Üstündağ, 1988; Şimşek Aylıkçı, 2001; Yurtalan, 2005; Altın ve Oruç, 2008; Kartal, 2009; Rüzgâr, 2014; Bingöl, 2015; Saraç, 2015; Pektezeli ve Uygun, 2016; Pektezeli, 2017; Altıkulaç ve Akhan, 2015; Fırat, 2017, Kömür ve Aksak Kömür, 2016; Kurt; 2018)

3. Anlatım ve soru cevap gibi geleneksel yöntemler ile işlenen derslerin ardından kontrol grubuna son test uygulanmıştır. Kontrol grubuna daha önce uygulanmış olan ön test sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırılmış böylece kontrol grubunun erişî düzeyi belirlenmiştir. Elde edilen bulgular geleneksel yöntemler ile işlenen dersler neticesinde öğrencilerin erişî düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Ancak burada deney grubunun ulaştığı düzeyde bir erişinin söz konusu olmadığı görülmektedir.
4. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının erişî düzeyleri arasındaki farklılığı ortaya koymak için iki grubunun son test puanları ve erişî puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular dramtization tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Diğer bir ifade 10. sınıf “Beylikten Devlete” ünite konularının öğretiminde dramtization tekniği ile desteklenen dersler, anlatım ve soru cevap gibi geleneksel yöntemlerin uygulandığı derslere göre daha etkili olduğu, öğrencilerin daha yüksek seviyede bir erişî sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Drama yönteminin öğretim faaliyetlerindeki etkililiği üzerine yapılmış birçok çalışma bu sonucu desteklemektedir (Sarı, 2017; Aksüt, 2016; Kars, 2018; Tanrıseven Üredi, Şengül ve Gürdal, 2008; Gümüş, 2017; Subaşı, Aydın ve Seven, 2016; Bakkaloğlu, 2017; Soylu Makas, 2017; Umutlu, 2004; Koç, 2009; Umutlu, 2004; Debre, 2008; Bilek, 2009; Güllü, 2009; Kazıcı, 2008; Köseoğlu, 2006; Üstündağ, 1988; Şimşek Aylıkçı, 2001; Yurtalan, 2005; Kartal, 2009; Rüzgâr, 2014; Bingöl, 2015; Saraç, 2015;

Altıkulaç ve Akhan, 2015; Fırat, 2017; Kurt, 2018, Akdemir ve Karakuş, 2016; Batdı ve Batdı, 2015; Ulubey ve Toraman, 2015; Çakır, 2012).

5. Uygulamadan üç ay sonra deney grubunda dramatizasyon tekniği ile desteklenerek elde edilen bilgilerin ne derece kalıcı olduğunu belirlemek için deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Buna göre deney grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları karşılaştırılarak öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyi belirlenmiştir. Elde edilen bulgular deney grubunun son test puanları ile kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bir diğer ifade ile dramatizasyon tekniği, etkili bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin edindikleri bilgileri hatırlama düzeyini artırmaktadır. Drama yönteminin öğretim faaliyetlerindeki etkililiği üzerine yapılmış birçok çalışma bu sonucu desteklemektedir (Sarı, 2017; Tanrıseven Üredi, Şengül ve Gürdal, 2008; Gümüş, 2017; Subaşı, Aydın ve Seven, 2016; Dadük, 2018; Bakkaloğlu, 2017; Soylu Makas, 2017; Köseoğlu, 2006; Altın ve Oruç, 2008; Bingöl, 2015; Pektezel ve Uygun, 2016, Umutlu, 2004)
6. Uygulamadan üç ay sonra kontrol grubunda anlatım ve soru cevap gibi geleneksel yöntemler ile elde edilen bilgilerin ne derece kalıcı olduğunu belirlemek için kontrol grubuna da kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular kontrol grubunun son test puanları ile kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Diğer bir ifade ile geleneksel yöntemler ile işlenen derslerde edinilen bilgilerin kalıcı olmuştur. Ancak bu kalıcılık dramatizasyon tekniğinin uygulandığı deney grubuna göre daha düşük seviyededir.
7. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılıkları arasındaki farklılığı belirlemek için iki grubun kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular dramatizasyon tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir ifade ile dramatizasyon tekniği ile desteklenerek işlenen derslerde, geleneksel yöntemlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmuş ve daha az bir erişim kaybı yaşanmıştır. Drama yönteminin öğretim faaliyetlerindeki etkililiği üzerine yapılmış birçok çalışma bu sonucu desteklemektedir (Sarı, 2017; Gümüş, 2017; Subaşı, Aydın ve Seven, 2016; Bakkaloğlu, 2017; Soylu Makas, 2017; Umutlu, 2004; Şimşek Aylıkçı, 2001; Bingöl, 2015).

Özetle; Batı 20. Yüzyılın ikinci yarısında “Öğrencilere niçin tarih öğretmeliyiz?” tartışmaları öğrencilere tarihçilik becerilerini kazandırmayı merkeze alan “Yeni Tarih” anlayışının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu yenilikçi girişimlere rağmen birçok tarih öğretmeni eskiden kurtulamamış, alışkın olduğu anlatım ve soru cevap gibi geleneksel yöntemleri devam ettirmiştir. Bu durum tarih dersinin ezbere dayanan, sıkıcı yapısının devam etmesine neden olmuştur. Bu yönü ile tarih öğretiminde bir problem yaşandığı söylenebilir. Bu problem durumu, tarih öğretmenlerini yenilikçi yöntemler ile tanıştırmak, onlara olumlu uygulama örnekleri gösterip önyargılarını yıkarak aşılabilir. Bu manada tarih öğretiminde birçok yenilikçi aktif öğrenme yöntem ve teknik uygulamalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Tarih öğretiminde kullanılabilecek en etkili öğrenme yöntemlerinden biri dramadır. Yaparak ve yaşayarak öğrenmeye imkân tanıyan drama birçok tarihsel düşünme becerisinin gelişimine doğrudan olumlu katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda zihinsel, bedensel ve duyuşsal olarak öğrencileri öğrenme ortamına katan drama tarih öğretimini sıkıcılıktan kurtarıp eğlenceli bir hale getirmektedir. Drama yönteminin tekniklerinden biri olan dramatizasyon, canlandırılmaların yapılandırılmış metinler kullanılarak yapılması olarak tanımlanabilir. Her ne kadar dramatizasyon öğrencilerin doğaçlama hareket etmesini kısıtlasa da, drama yönteminin yeni kullanılmaya başladığı, öğrencilerin kalabalık önünde doğaçlama hareket etmeye çekindikleri, öğretmenin drama ile ilgili uygulama donanımının zayıf olduğu ya da eğitim faaliyetinin sapmadan, istenilen bir doğrultuda ilerlemesinin istenildiği durumlarda aktif olarak kullanılabilecek bir tekniktir. Bu çalışma tarih öğretiminde dramatizasyon tekniği ile desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarında ve bilgilerinin kalıcılığını sağlamada ne kadar etkili olduğunu ortaya koymak için yapılmıştır. Ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin kullanıldığı araştırmada neticesinde dramatizasyon tekniği ile desteklenen tarih derslerinin öğrencilerin erişim düzeyini artırmada ve bilgilerinin kalıcılığını sağlamada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönü ile bu araştırmanın bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara, derslerinde dramatizasyon tekniğini kullanmak isteyen eğitimcilere örnek olacağı düşünülmektedir.

6.2. Tartışma

Tarih öğretimi ile dramtizasyon tekniğinin ilişkisini doğrudan ortaya koyan bir çalışma bulunmamasına rağmen drama yönteminin tarih öğretimindeki ilişkisini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların birçoğunda bu araştırmada elde edilen dramtizasyon tekniğinin öğrencilerin tarih dersi başarısını artırmada ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada geleneksel yöntemlere göre daha üstün olduğu sonucu ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Goalen (1996) tarih öğretiminde kullanmak üzere yürüttüğü drama projesinde drama yönteminin tarihi bilgilerin kazanılmasında, tarihsel düşünme becerilerin geliştirilmesinde önemli bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurtalan (2005) ilköğretim sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde drama yönteminin öğrencilerin öğrenme başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Altın ve Oruç (2008) öğretmen adaylarının müze eğitiminde tarih ve coğrafya bilgi düzeylerinin artırılmasında ve edindikleri bilgilerin kalıcılığında drama yönteminin etkili bir yöntem olduğunu tespit etmiştir. Şimşek Aylıkçı (2001) ise İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık konusu ile ilgili bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında drama yönteminin üstünlüğünü araştırmasında ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde Kartal (2009) Sosyal bilgiler dersi İlk Çağ Tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısını artırdığını belirtmiştir. Rüzgâr (2014) sosyal bilgiler dersindeki “İpek Yolunda Türkler” ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısını artırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bingöl (2015) 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinin drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, tarih dersine tutumlarını olumlu etkilediği ve bilgilerin kalıcılığını sağladığını ifade etmiştir. Pektezel ve Uygun (2016) 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi “Türk Adıyla Kurulan İlk Devleti” konusunun öğretiminde drama yönteminin drama yönteminin etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Pektezel (2017) sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde drama yönteminin etkili olduğu, başarıyı ve öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Altıkulaç ve Akhan (2015) ilköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Lozan Barış Antlaşması” konusunun yaratıcı drama yöntemiyle ve altı şapkalı düşünme tekniğiyle öğretilmesinin öğrencilerin tarih dersine tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bal İncebacak (2015) drama etkinliklerinin öğrencilerin müzeye bakışını olumlu etkilediği

sonucuna ulaşılmıştır. Karabağ (2014) tarih öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumlarının ele ele aldığı araştırmada öğretmen adayların drama yöntemine karşı tutumlarında olumlu bir değişim gözlemlemiştir. Songül Başbuğ ve Çelik Bayramoğlu (2018) 8. sınıf T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Ya istiklal Ya ölüm” ünitesi kapsamındaki içeriklerin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal öğrenmelerine, özgüven ve iletişim becerilerine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Akhan ve Hayta (2014) 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar” ünitesindeki “Bir Devrin Analizi: Nutuk” konusunun işlenmesinde drama yönteminin tarihsel dönemin şartlarını anlamada ve tarihi karakterler ile empati kurarak olayları değerlendirmede yaratıcı drama yönteminin olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Fırat (2017) bu araştırmaya benzer bir şekilde 10 sınıflar ile yürüttüğü araştırmada drama yönteminin öğrencilerin başarısını ve öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumunu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kömür ve Kömür (2016) Finlay Johnson’un drama anlayışının öğrencilerin tarihsel içeriği öğrenmesini kolaylaştırdığı, öğrencilerin tarih dersine tutumunu artırdığı, işbirliğini güçlendirdiğı ve öğrencilerin kendine özgü yeteneklerini kullanmalarını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kurt (2018) 9. sınıf ilk ve orta çağlarda Avrasya ünitesinin drama yöntemiyle öğretilmesinin geleneksel anlatım yöntemi ile işlenen derslere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cochran (2015) drama temelli stratejilerin öğrenci motivasyonu ve tarihçi gibi düşünme anlayışı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Drama yönteminin tarih öğretimindeki etkililiğini ya da geleneksel yöntemlere göre üstünlüğünü ortaya koyan bu çalışmaların yanında, tarih dersi başarısında ya da kazanılan bilgilerin kalıcılığında anlamlı düzeyde bir farklılık elde edemeyen çalışmalarda bulunmaktadır. Örneğin Saraç (2015) sosyal bilgiler dersi öğrenci başarısını artırmada drama yönteminin, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu, ancak bilgilerin kalıcılığını sağlamada geleneksel yöntemlerle anlamlı bir farklılığa rastlanmadığını belirtmiştir. Güngör (2017) 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretim programının Yaratıcı Drama etkinlikleriyle zenginleştirilmesinin, öğrencilerin derse katılımına ve başarılarına etkilerini ele aldığı araştırmada drama yönteminin öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığını ancak öğrencilerin başarılarında anlamlı derecede bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

6.3. Öneriler

1. Eğitim ortamlarında drama faaliyetlerinin başarısı için öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olması büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle;
 - MEB drama ve eğitim alanında mevcut hizmet içi eğitimlerin sayısını artırabilir mümkünse alana özgü eğitim açabilir. Zira bu girişim öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili drama deneyimlerini artırmalarına yardımcı olacağı düşünülebilir.
 - Üniversitelerin tarih eğitimi bölümleri programlarında drama ile ilişkili derslerin kaldırılması yerine, bu tür derslerin yaygınlaştırılması sağlanabilir. Bu adımın öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan donanımlı hale gelmelerini sağlayacağı söylenebilir.
2. Eğitim ortamlarında drama etkinliklerinin başarılı olabilmesi için öğretmenlere gerekli materyal desteği sağlanabilir. Örneğin tarih derslerinde drama etkinlikleri için yeterli düzeyde tarihsel içerik ile ilişkilendirilmiş metin bulunmamaktadır. Farklı sınıf düzeylerinde örnek dramatizasyon metinlerinin hazırlanması, bu metin ve uygulama örneklerinin EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gibi paylaşım platformlarında yer alması öğretmenlerin kendi dramatizasyon metinlerini oluşturmalarına ve dramatizasyon tekniğini uygulamalarına katkı sağlayabilir.
3. 2018 tarih öğretim programı incelendiğinde drama ile ilişkili herhangi bir cümle yer almadığı görülmektedir. Tarih öğretim programında kazanımlara ya da kazanımların uygulanmasına yönelik açıklama kısmında drama yöntemine yer verilebilir.
4. Öğrencilerin ilgisini çekecek tarihsel çevrelerin oluşturulup, drama etkinliklerinin bu çevre ve kostümler ile desteklenmesinin drama etkinliklerinin niteliğini artırabileceği söylenebilir

KAYNAKLAR

- Abacı, S., Tepeli K. & Erbay, F.(2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*,10(2), 191-200
- Açıkgöz K. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş
- Adıgüzel, Ö.(2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-49
- Adıgüzel, Ö.(2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Natürel
- Akdemir,S.(2006). *Zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarına göre lise tarih derslerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (2001-2005)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Akgül, G.(2018). *Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Akhan, N.E. & Hayta, N.(2014). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde örnek bir uygulama: “Bir devrin analizi: Nutuk”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1049-1076
- Aksüt, S.(2016). *5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Aktekin, S. & Pata, A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarında tarih öğrenmeye yönelik eğilimleri (Trabzon Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 20-37
- Altıkulaç, A., & Akhan, N. E. (2015). 8. Sınıf inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 225-247.
- Altın, H. (2014). II. Meşrutiyetten Cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve onun eğitim ve eğitimci kavramları ile ilgili düşünceleri. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 33(55), 219-252
- Altın, B.N. & Oruç, S.(2008). Müze eğitimi ve yaratıcı drama. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 125-141
- Altuntaş, O. & Altınova, H.H.(2015). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 10(4), 49-62
- And, M.(2012). *Oyun ve Büyü*. İstanbul: Yapı Kredi
- Ata, B. (2007). Kıdemli ve aday tarih öğretmenlerinin tarih dersini sevmeyen lise öğrencisine yönelik yaklaşımları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 29-42
- Ata, B.(2006, Nisan). *Sosyal Bilgiler eğitiminde yansıtıcı soruşturma geleneği ve oluşturmaçılık yaklaşımı*. Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu’da sunulmuş bildirisi, Özel Tefvik Okulları, İzmir.
- Aykaç, M. & Çetinkaya, G.(2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682
- Aykaç, M.(2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M. & Adıgüzel, Ö.(2011). Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314

- Aytaş, G.(2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ
- Bakkaloğlu, N.(2017). *İlkokul çevre konularında uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, kalıcılığa ve ilgilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bal, M.S.(2011),Türkiye’de tarih öğretimin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8)1, 371-378
- Bal İncebacak, B. (2015). Müzede drama: Heykel ve imgelem kavramı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 306-318.
- Barth, J. L., & Demirtaş A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretimi kaynak üniteler*. YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara.
- Batdi, V., & Batdi, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A metaanalytic and thematic analysis. educational sciences. *Theory & Practice*, 15(6), 1- 12
- Batıbay, G.(2018). *Ders araştırmasıyla matematik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanarak matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bender, M.T.(2005). John Dewey’nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19
- Berk Akça, N.(2012). *Ortaöğretim 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel canlandırma uygulaması: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilek, E.(2009). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin sosyal - duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

- Bingöl, K. T. (2015). *İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin drama tekniğiyle işlenmesinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan
- Binici Kılıçarslan, B. (2013). İlköğretim okullarında uygulanan mesleki çalışmalarda yaratıcı drama uygulamasının öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 104-113
- Bolton, G. (1985), Changes in thinking about Drama in education, theory into Practice. *Educating Through Drama*, 24(3), 151-157
- Booth, M.(1969), *Histryory Betrayed*. Longmans. UK: Green and Co
- Clara, H.C.Y.& Tam, F.(2010, April). *Learning Chinese history through digital game*, Paper presented at the IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning, Kaohsiung, Taiwan.
- Cochran, D.J. (2015). *Drama and history: teaching historical thinking through role-play*. Master's Thesis, University of Wisconsin, Wisconsin.
- Çakır, B.E.(2012). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile dramatizasyon yönteminin ilköğretim 2. sınıf matematik dersinde, öğrencilerin akademik başarı ve kavramların kalıcılık düzeylerine etkisinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çevik, K.(2008). Tiyatroda yeni eğilimler: Doğaçlama. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 25, 37-62
- Çoruh, S. (1950). *Okullarda dramatizasyon*. İstanbul: Öğretmen Dergisi
- Çöklü Özkan, E.(2018). *Türkçe dersinde yaratıcı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dadük, S.(2018). 8. Sınıf Fen Bilimleri dersi 'maddenin halleri ve ısı' ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle öğretim. Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kilis.

- Debre, İ.(2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış, İstanbul.
- Demircioğlu İ.H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı
- Demirkan, Ö. & Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu Lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social And Educational Sciences*, 2(1), 1-11.
- Dikmenli Vardar, G.(2015). *Solunum sistemi konusunun ilköğretimde dramatizasyon tekniği ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilek, D.(2007).*Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel
- Dür, T.(2018). *Avusturya liselerinde İslam din derslerinde eğitici dramının kullanımı*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eğerci, Z.M.(2018). *Öğretmenlerin Fen Bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz yeterlik, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Eğitmen, A (1999). Yaratıcı drama lideri, Eğitimde tiyatroda yaratıcı drama. *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 2,14-152
- Erkek, H. (1994). Masaldan canlandırma sinemasına dramatizasyon. *Anadolu Sanat Dergisi*. (2), 47-55.
- Eroğlu, A.A.(2018). *8-11 Yaş çocuklarının müzik eğitiminde yaratıcı drama yöntemlerinin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Fırat, Ö. (2017). Tarih öğretiminde drama yönteminin etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Fines, J. & Verrier, R. (1974). *The Drama of History: an Experiment in Co-operative Teaching*. London: New University Education
- Goalen, P & Hendy, L. (1993) 'It's not just fun, it works!' Developing children's historical thinking through drama. *The Curriculum Journal*, 4(3), 363-384. <https://doi.org/10.1080/0958517930040305>
- Goalen, P. (1996). The development of children's historical thinking through drama – A report of a history through drama project funded by Homerton College, Cambridge. *Teaching History*, (83), 19-26.
- Golaen P.(1996). Educational drama and children's historical writing: process and product. *The Curriculum Journal*, 7(1), 75-91 <https://doi.org/10.1080/0958517960070106>
- Gökçearslan Çiftçi E. & Altınova, H.H.(2013). Yaratıcı dramanın kendini tanıma düzeyine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 28-47
- Güllü, M.(2009). *Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, H.G.(2017). *Matematik öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Güney, S.(2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı: Dede Korkut Hikâyeleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneysu, S.(2002). Eğitimde Drama. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama, 1985-1995*, (ss. 95-101). Ankara: Naturel
- Güngör, M. (2017). *8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının kavratılmasında yaratıcı drama etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Güven, A.(2005). İlköğretim okulları Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularında yaratıcı drama kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 454-461
- Hatipoğlu, Ş.(2012). Doğaçlamada Duygu Ve Kurgu Sorunları –Doğaçlama Teknikleri [Özel Sayı]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 152-163
- Jenkins, K.(2011). *Tarihi Yeniden Düşünürken* (Ayhan Karabaş, Çev.). Ankara: Birleşik
- Kahriman, M.(2014). *İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karabağ, Ş.G.(2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ Ş.G.(2007). Enlivering history through creative drama. *Proceedings Of The Traditions And Innovations In The Pedagogical Technologies*, 2, 453-461
- Karabağ, Ş.G (2010), Tarihsel empati becerisi: öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi, M.Safran(Ed.), *Tarih nasıl öğretilir?*, (s.116-122), İstanbul: Yeni İnsan
- Karabağ, Ş. G. (2014). Tarih öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 27-46
- Karadağ, E.(2005). *Eğitim yönetimi ve öğretim yöntemleri ilişkisi kapsamında drama yöntemini değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N.(2005). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama*. Ankara: Anı
- Karaosmanoğlu G.(2017).Yaratıcı drama ile müzede öğrenme deneyimi: İstanbul Arkeoloji Müzeleri örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 43-62
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Kars, F.(2018). *Yaratıcı dramanın felsefe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kavcar, C.(1985). Örgün eğitimde dramatizasyon, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10(56), 32-41
- Kazıcı, E.(2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kee, K., Graham, S., Dunae, P., Lutz, J., Large, A. Blondeau, M. & Clare, M. (2009). Towards a theory of good history through gaming. *The Canadian Historical Review*, 90 (2), 303-326
- Khan, S.B. (2001). Role - Play and character building in the teaching of history. *Teaching & Learning*, 22(1), 84-95.
- Kırpık, C. (2009),Tarih ve Sosyal Bilgilerde Aktif Öğrenme. S. Aktekin (Ed.). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi*, (ss.65-80), Ankara: Harf
- Kocabaş, Ö.(2017). *Hazırlıksız konuşma becerisinin B1 seviyesinde kazandırılmasına yönelik yaratıcı drama temelli bir süreç önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, K.(2009). *7. Sınıf Türkçe dersinde dramatizasyonla yaratıcı dramanın karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kosti, K. & Kondoyianni, A. (2011). Eğitimde drama yolu ile tarihsel empatiyi desteklemek: Lise birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bir eylem araştırması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 6(11), 52-77
- Kosti K., Kondoyianni A. & Tsiaras A. (2015). Fostering historical empathy through drama-in-education: a pilot study on secondary school students. *Drama Research*, 6(1), 1-23. https://eclass.uop.gr/.../History_Kosti%20et%20Al_1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Köksal Akyol, A.(2003). Drama ve dramanın önemi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26132/275251> sayfasından erişilmiştir.

- Kömür, E., & Kömür, İ. A. (2016). Harriet Finlay Johnson’ın oyunla tarih öğretimi yöntemine yönelik bir uygulama örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1(1), 28-35.
- Köseoğlu, İ.(2006). *Coğrafya öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, C.(2018). *9. Sınıf İlk ve Orta Çağlarda Avrasya ünitesinin drama yöntemiyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mantaş, S.(2014). *Drama etkinliklerinin ilkokul 4.Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mat Zin, N. A., & Yue S.W. (2013). Design and evaluation of history digital game based learning (DGBL) software. *Journal Of Next Generation Information Technology (JNIT)*, 4(4), 9-24
- McCall, J. (2011). *Gaming the Past*, New York, NY: Routledge
- MEB.(2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi drama uygulamaları*. Ankara: MEB
- MEB(2018a). *9,10 ve 11 Sınıflar Tarih öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB(2018b). *Drama dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- Metinnam, İ. & Adıgüzel, Ö.(2016) “Bireyin Bireyselliği” odağında Brian Way’in drama anlayışının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 1-28
- Metzger, S.A. and Paxton, R.J. (2016). Gaming history: A framework for what video games teach about the past. *Theory & Research in Social Education*, 44, 532–564
- Mutlu Aydın S.(2013). *Türkiye’de ilkokul dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Nebe (1991), *A critical analysis of the teaching technique role play, with Particular reference to educational drama* (Master's thesis). University of Cape Town, Cape Town.
- O'Neil, C. & Lambert A.(1990) *Drama Structures. A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson.
- Obuz, Ö. (2015). *İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun düşünce dünyası*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ocak, G. & Demirdelen, C.(2009). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarih dersine bakış açıları ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 107-132
- Okvuran A.(2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E.(1990). *Ana okuluna giden beş altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişmesine dramanın etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö, Tezel Şahin, F., Kandır A. & Turla, A.(2003). *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök
- Ömeroğlu, E. (2002). Okulöncesi öğretmenin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin rolü. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama* (s. 91- 94). Ankara: Naturel.
- Öncü, H. (2003). Çoktan Seçmeli Testler, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7(2), (s.87-103)
- Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon.
- Özdemir, E.(1965). *Uygulamalı dramatizasyon*. Ankara: Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü
- Özçelik Çelik, A. & Öztürk, A.(2013). Yaratıcı drama alanında Gavin Bolton'ın drama anlayışı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(16), 1-14
- Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö.(2012). Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 1-28

- Paylan, N.(2013). *İlkokulda yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin özgüven gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Pektezel, B., & Uygun, K. (2016). Göktürklerle tarihe yolculuk. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1(1), 1-27.
- Pektezel, B. (2017). *Sosyal Bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde drama kullanımı: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Pillay, A. & Wassermann, J. (2006). History Education through Drama – A Preliminary Investigation [Special Issue]. *Yesterday and Today*, 136 – 142
- Price, M.(1968), History and danger. *History*, 53, (179), 342-347
- Roberts, M.(1969), Contemporary problems of sixth form history. *History*, 54(182),393-405
- Rogers, P.J. (1978), *The New History*. Londra: Historical Association
- Rüzgar, M. A. (2014). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki ipek yolunda türkler ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- San, İ.(2018). *Yaratıcı drama ve müze*. Yeni İnsan: İstanbul
- San, İ. (1992, Mayıs). *Eğitsel Yaratıcı Drama*. ASSITEJ Türkiye Merkezi Semineri
- San, İ.(1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7,148-160.
- Sapmaz, C.(2010). *Harriet Finlay-Johnson'ın genel eğitim anlayışı içinde dramaya yaklaşımının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Saraç, A. (2015). *Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılmasının tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Sarı, D.(2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Seixas, P.(1993), Parallel Crises: History and social studies curriculum in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 25(3), 235-250
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die kinder! Or, Does Postmodern History Have A Place In The Schools? In P. Stearns, P. Seixas, and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching And Learning History: National and International Perspectives* (pp. 20-39). New York: New York University Press.
- Sevim, O. & Turan, L.(2017). Drama etkinliklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-13
- Sivrioğlu, S.(2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Slade, P. (1969). *Child drama*. London: Hodder and Stroughton.
- Songül Başbuğ, S. & Çelik Bayramoğlu, A. (2018). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşlenmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi* 2018, 13(1), 53-68
- Soylu Makas, F. (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sözer Tonga, P.(2014). *Yaratıcı drama ile tarihe yolculuk*. İstanbul: Cinius
- Stradling, R.(2003). *20.Yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. İstanbul: Tarih Vakfı
- Squire, K. (2004). Replaying History: Learning World History through Playing Civilization III. Doctoral Dissertation. (<http://website.education.wisc.edu/kdsquire/dissertation.html>) (tez)

- Subaşı, M., Aydın, S. & Seven, S. (2016). The Effect Of Drama Technique On Students' Academic Performance And Permanence. *International Journal of Education Science and Technology*, 2(1), 29-38.
- Şengül, T.(2010), Tarih öğretiminde drama. M.Safran(Ed.). *Tarih nasıl öğretilir?*. (ss.241-251). İstanbul: Yeni İnsan
- Şenyavaş, T.(2018). *görsel sanatlar eğitimcisi yetiştirmede bir yöntem olarak yaratıcı drama: eylem araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek Aylıkçı, E. (2001). *Sosyal Bilgiler öğretiminde drama tekniğinin kalıcılığın artırılmasında kullanılmasında kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, A. & Pamuk, A.(2010). Tarih yazıcılığının dünü, bugünü ve yarını üzerine kısa bir bakış, M.Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir?*, (ss.21-26). İstanbul: Yeni İnsan
- Ulubey, Ö.,&Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220.
- Umutlu, A.(2004). *Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi ve dramatizasyon yöntemi ile sıfatların öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Uştuk, Ö.(2014). *Cecily O'neill'in süreç drama yaklaşımı ve süreç dramının bileşenleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyanıksoy, E.(2007). *Viola Spolin'in tiyatro anlayışı ve dramayı kullanımı*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107): 28-35

- Üstündağ, T. (2007). Dramada program geliştirme. A.Öztürk(Ed.), *İlköğretimde Drama*.(49-73). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi
- Üstündağ, T.(1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2010). Duygusal Zeka, Duyuşsal Özellikler ve Yaratıcı Drama. H.Ö.Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama* (ss.56-66). Ankara: Naturel
- Tanrıseven Üredi, I., Şengül, S., & Gürdal, A. (2008). Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak canlandırma kullanılması öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 21-33.
- Tezel, F.Ş.(2003). Rol Oynama. *Okul Öncesi Eğitimde Drama*, Ankara: Kök
- Tosh J. (2008). *Tarihin peşinde*. (3.Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt
- Tumblety, J.(2004, April). *Evaluating role-play in history teaching*. Paper presented at the LTSN Conference, Oxford
https://www.heacademy.ac.uk/system/files/cs_tumblety_roleplay_20040416_01.pdf
sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (1988), *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Vass P.(2008). Drama and History; A theory for learning. *Primary History*, 48, 13-14.
- Yıldırım, İ.N.(2008). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de Tarih öğretiminin soruları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 181 – 190
- Yurtalan, E. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde drama tekniğinin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elektronik Kaynaklar

(<http://www.yader.org>).

EKLER

EK 1. Uygulama Planları

Birinci Hafta

Sınıf: 10

Ünite: Beylikten Devlete

Kazanım: XIV. yüzyıl başlarında Anadolu, Avrupa ve Yakın Doğu'nun siyasi durumunu kavrar.

Süre: 80 dakika

Hazırlık: Ders öğretmeni interaktif tahta üzerinde XIV. Yüzyıl başlarında dünyanın durumunu gösteren haritayı açar. Harita içine bu bölgelerdeki devletlerin isimleri yazılır. Öğrenciler için devletlerin isimlerinin yer aldığı kartonlar hazırlanır. Ders öğretmeni tarafından roller öğrencilere dağıtılır. Metinler görevli öğrencilere önceden verilerek çalışmaları istenir.

Isınma: Öğrencilerin her birine Osmanlı kurulduğu dönemde Dünya'da bulunan devletlerden birinin adının, yerinin ve kısaca özelliğinin yazdığı kartlar dağıtılır. Daha sonra öğrencilerin müzik eşliğinde yürümesi istenilir. Müziğin temposu arttığında hızlanmaları azaldığında ise yavaşlamaları söylenir. Öğretmen müziği kestiği anda herkes durur ve karşısındaki kişi ile eşleşir. Karşısındaki kişiye sen kimsin, nerede kuruldun gibi sorular sorar. Öğretmen belirli bir müddet bekledikten sonra tekrar müziği başlatır. Öğrenciler tekrar yürümeye başlar. Tekrar müziği durduğunda süreç aynı şekilde devam eder.

Canlandırma: Sınıfın ortam kısmı boşaltılarak bir sahne düzeneği oluşturulur. Sahne düzeneğinin gerisine ise öğrenci sıraları birleştirilerek 4 adet masa oluşturulur. Öğretmen dramatisasyon çalışmasında rol olacak öğrencileri sahneye alır. Bu öğrenciler kendileri için

hazırlanmış kostümleri giyer, üzerlerine de rol aldıkları devletin isimlerini yapıştırırlar. Öğretmen sınıfın geri kalanını ise 6'er kişilik gruplara böler ve sahnenin gerisinde hazırlanmış masalara oturtturur. Öğretmen aynı zamanda her bir gruba A-4 kâğıtları verir. Her bir devleti canlandıran öğrenci kendisine verilen metine sadık kalarak kendini tanıtır, durumu hakkında ayrıntılı bilgi verir. Daha sonra, öğretmen sınıfa dönerek “sizce bu durum Osmanlı devletinin büyümesini nasıl etkilemiştir? İyi mi kötü mü? Neden?” sorusunu sorar. Her gruba kendi içinde tartışıp cevabı kağıda yazması için 4 dakika verilir. 4 dakika sonra her bir grup kağıdı kaldırarak yazdığı cevabı okur. Öğretmen doğru cevap veren gruplara 10'ar puan verir. Etkinlik sonunda birinci olan grubun üyeleri birer + ile ödüllendirilir.

Değerlendirme: Öğretmen öğrencilere Anadolu, Avrupa ve Yakın Doğu'yu gösteren içi boş bir harita dağıtır. Öğrencilerden bu harita üzerine XIV. yüzyıl başlarında yer alan devletlerin adını ve kısaca özelliklerini yazmalarını ister.

İkinci Hafta

Sınıf: 10

Ünite: Beylikten Devlete

Kazanım: : Osmanlı Devleti'nin gelişimini etkileyen faktörleri değerlendirir.

Süre: 80 dakika

Hazırlık: Öğretmen metinleri önceden görevli öğrenciler vererek çalışmalarını ister. Öğretmen sınıfa kartondan yapılmış içi boş olan büyük TV ekranı getirir. TV ekranı öğretmen masasına monte edilir. Akıllı tahta üzerinde tüm sınıfın rahatlıkla görebileceği şekilde Osmanlı kuruluş dönemi haritası açılır. TV ekranı içindeki Osmanlı, kuruluş sürecini anlatırken, akıllı tahtadaki haritayı da kullanır.

Isınma: öğrenciler daire şeklinde sıralanır. Öğrencilerden biri sınıftaki öğrencilerden birinin adını söyleyerek elindeki balonu dairenin orta kısmına düşecek havaya atar. İsmi söylenen öğrenci topu yakalar ve önceki derste aklında alan bir bilgi ya da kavramı söyler, ardından sonra bir isim söyleyip balonu havaya atar. İsmi söylendiğinde balonu yakalayamayan, bilgi

ya da kavram söyleyemeyen ya da başkasının söylediğini tekrar eden elenir. Bir kişi kalana kadar oyun devam eder.

Canlandırma: Daha önceden hazırlanmış TV düzeneği içinde bir öğrenci sunucu olur, bir öğrenci ise Osmanlı Devletinin rolüne bürünür. Sunucu Öğrenciye Osmanlı devletinin büyüyüp gelişmesini etkileyen faktörler ile ilgili sorular sorar. Osmanlı rolündeki öğrenci daha önceden kendine verilmiş olan metinler doğrultusunda bu sorulara cevap vermeye çalışır. Bu sırada sunucu öğrenci canlandığı yayına canlı telefon bağlantıları alır. Sınıftaki diğer öğrenciler yayına bağlanarak Osmanlıya sorular yöneltirler. Program akışı içinde reklam arasına gidildiğinde yine bazı öğrenciler döneme özgü reklam canlandırmaları yaparlar.

Değerlendirme: Sınıf gruplara bölünür, her bir gruptan “ne olmasa idi Osmanlı büyüyüp gelişemezdi? Sorusunu tartışmaları ve bir metin yazmaları istenir. Grupların verdiği cevaplar öğretmen tarafından tahtaya yazılır ve sınıf içinde tartışılır.

Üçüncü Hafta

Sınıf: 10 Sınıf

Ünite: Beylikten Devlete Geçiş

Kazanım: Osmanlı Devleti’nin Balkanlardaki fetihleriyle iskân siyaseti arasındaki ilişkiyi açıklar

Ders süresi: 80 Dakika

Hazırlık: Dramatizasyon metinleri önceden verilerek öğrencilerin canlandırmalara çalışması istenir. Sınıfın köşesinde 5 tane sıranın oturma bölümü yan yana getirilir ve mavi bir kurdele etrafı çevrilir. Orta noktaya herkesin görebileceği bir Bizans yazısı asılır. Sınıfın orta kısmı ise Osmanlı toprakları olarak düzenlenir, Osmanlı Devleti yazısı asılır. Öğrencilere rollerine uygun kartondan yapılmış kral tacı, padişah kavuğu ve tahta kılıç dağıtılır.

Isınma: Öğrencilerin üzerine Savaş, yer adı, tarih ve tarihsel önem ifade eden cümlelerin yazılı olduğu A-4 kâğıtlar yapıştırılır. Buna göre kimi öğrencilere savaş adı, kimilerine tarih, kimilerine fethedilmiş yerin adı, kimilerine ise fetih önemi yazılı kâğıt yapıştırılmış olur.

Öğrencilerin müzik eşliğinde dans etmeleri diğer bir ifade ile yöresel olarak oynamaları istenir. Öğretmen müziği kestiği anda öğrencilerin üzerinde yazan bilgiler doğrultusunda eşleşmeleri istenir. Örneğin 1363, Sazlıdere Savaşı, Edirne, Bizans'ın Balkanlar ile bağlantısının kopması kâğıtlı dört öğrenci bir araya gelir. Öğretmen öğrencilerin üzerindeki kâğıtları değiştirerek etkinliği tekrarlar.

Canlandırma: Osmanlıyı canlandıran öğrenci elinde tahta kılıç ile Bizans'a saldırarak Bizans'ın elindeki sıralardan ikisini ele geçirir. Ancak kendi alanına geri döndüğünde Bizans bu sıraları tekrar geri alır. Aynı sahne tekrarlanır. Bu sırada kapı çalar, Osmanlı kapıyı açtığında gelenler göçebe Türkmenlerdir. Türkmenler yurt arayışında olduklarını söyleyip içeri girerler. Ancak geldiklerinde de sıraları dağıtıp disiplinsiz davranışlar sergilerler. Osmanlı hem göçebe Türkmenler ile uğraşmak zorunda olduğunu hem de fetihlerin kalıcılığını sağlamakta zorlandığını söyleyerek bir çözüm arayışına girer. Öğretmen bu sorunları tahtaya yazar. Sınıftaki öğrencilere “sizce Osmanlı bu sorunları nasıl çözmüş olabilir” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda İskân siyasetini tanımlar. Osmanlı rolünde öğrencinin göçebe Türkmenleri Bizans'tan ele geçirdiği sıralara yerleştirmesi ve Bizans'ın bu sıraları bir daha geri alamaması ile canlandırma sonlanır.

Değerlendirme: Öğrenciler gruplara ayrılarak Osmanlı devletinin kuruluş dönemindeki fetihlerini ve Balkanlarda ilerlemesini konu alan bir harita çalışması yapmaları istenilir. Öğrencilerin hazırladığı harita sınıf panosunda sergilenir.

Dördüncü Hafta

Sınıf: 10 Sınıf

Ünite: Beylikten Devlete Geçiş

Kazanım: Ankara Savaşı'nın Türk dünyasına etkilerini kavrar

Ders süresi: 80 Dakika

Hazırlık: Dramatizasyon metinleri önceden verilerek öğrencilerin canlandırmalara çalışması istenir. Sınıf ortasında üç farklı sahne düzeneği hazırlanır. Bunlardan ilki günümüzde Mehmet amcanın mahalledeki gençlere Ankara savaşını anlattığı bir çay ocağı sahnesi, ikincisi

olayların I.Beyazıt tarafından aktarıldığı Beyazıt sahnesi ve üçüncüsü ise olayların Timur tarafından aktarıldığı Timur sahnesidir.

Isınma: öğretmen bir savaş müziği eşliğinde öğrencilerine sırası ile savaş alanında saldırı geçen askerler koşmalarını, savaş alanında süvariler gibi at üzerinde ilerlemelerini ve at üzerinde ok atmaları yönergelerini verir. Daha sonra sınıfı ikiye ayırır. Gruplardan birini Timur'un ordusu, diğerini Yıldırım Beyazıt'ın ordusu olarak belirler. İki gruptan da birer lider öğrenci seçer. Bu öğrencileri de Timur ve Yıldırım Beyazıt olarak tanımlar. Sırası ile her bir grubun lideri karşı gruba çök, kalk komutlarını verir. Yanlış yapan elenir. Belirli bir süre sonunda sayı olarak fazla olan grup kazanmış olarak kabul edilir.

Canlandırma: ilk sahnede Mehmet amca mahallenin gençlerine Ankara savaşını anlatır. Bu anlatının Yıldırım Beyazıt ile ilgili bölümlerini ikinci sahnede Yıldırım Beyazıt ve adamlarının rolüne bürünen öğrenciler canlandırırken, Timur ile ilgili bölümlerini ise Timur ve adamlarının rolüne bürünen öğrenciler canlandırır.

Değerlendirme: Öğrenciler gruplara bölünerek Ankara Savaşını anlatan bir gazete sayfası yapmaları istenir. Grupların hazırladığı Gazete sayfaları sınıf panosunda sergilenir.

Beşinci Hafta

Sınıf: 10 Sınıf

Ünite: Beylikten Devlete Geçiş

Kazanım: Balkanlarda Türk hâkimiyetinin güçlenmesinde etkili olan siyasi olayları değerlendirir.

Ders süresi: 80 Dakika

Hazırlık: Dramatizasyon metinleri önceden verilerek öğrencilerin canlandırmalara çalışması istenir. Sınıfta coğrafi konuma uygun olarak Bizans'a ve Balkanlarda yer alan krallıklara ait sıra kümeleri oluşturulur. Her bir krallık farklı renkte ipler ile çevrilir ve sıra kümesinin içine devletin adı yazılır. Öğrencilere rollüne uygun kostümler dağıtılır.

Isınma: Sıraların oturma bölümleri dair oluşturacak şekilde sınıf ortasına dizilir. Sınıftaki öğrencilerin Balkanlarda yer alan krallıklar ya da Balkanlarda yapılan savaşlardan birinin adını seçerek ve sıralara oturmaları sağlanır. Ebe bir savaşın yada devletin adını söyler. O savaş ya da devletin adını seçen öğrenciler birbiri ile yer değiştirir. Ebe savaş dediğinde savaş ismini taşıyan bütün öğrenciler, devlet dediğinde ise devlet ismini taşıyan bütün öğrenciler birbiri ile yer değiştirir.

Canlandırma: Osmanlı Balkan krallıkları ait sıraları ele geçirmeye başlayınca Balkan krallıkları aralarındaki kavgaya son verip Osmanlıya karşı birleşmeye karar verir. Osmanlının bu devletler ile yaptığı her bir savaş canlandırılır. Örneğin Osmanlı Bizans'ı kuşatır Avrupalı devletler birleşip yardıma gelir, Niğbolu Savaşı yapılır, tahta küçük yaştaki II.Mehmet'in geçmesi üzerine Varna savaşı yapılır, II.Kosova savaşının ardından ise Balkan krallıkları aralarında konuşarak Osmanlıyı yenemeyeceklerini anlayıp ellerindeki toprakları korumaya karar verirler.

Değerlendirme: Öğrenciler gruplara ayrılarak Osmanlı devletinin kuruluş dönemindeki fetihlerini Balkanlarda ilerlemesini ve hâkimiyetinin sağlamlaşmasını konu alan bir tarih şeridi hazırlamaları istenilir. Öğrencilerin hazırladığı tarih şeritleri sınıf panosunda sergilenir.

Altıncı Hafta

Sınıf: 10 Sınıf

Ünite: Beylikten Devlete Geçiş

Kazanım: XIV-XV. yüzyıllarda Osmanlı askerî teşkilat yapısının temel özelliklerini kavrar.

Ders süresi: 80 Dakika

Hazırlık: Dramatizasyon metinleri önceden verilerek öğrencilerin canlandırmalara çalışması istenir. Öğrencilerin yapacağı canlandırmalar için gerekli kostümler hazırlanır.

Isınma: Öğrencilere video ile yeniçerilerin yürüyüşü gösterilir. Daha sonra ceddin dede isimli mehter marşı eşliğinde birbirlerine uyumlu şekilde yeniçeriler gibi yürümeleri istenir.

Canlandırma: I. Murat dönemine genişleyen topraklar ile birlikte ortaya çıkan asker ihtiyacı bir problem durumu öğrencilerin role bürünmesi ile I.Murat ve veziri arasındaki diyaloglar ile ortaya koyulur. Yine Balkanlardaki Gayri Müslim aileye, alınan çocuğa, çocuğun yerleştirildiği Müslüman aileye yönelik canlandırmalar ile devşirme sistemi yeniçeri kanunu dikkate alınarak canlandırılır.

Değerlendirme: Öğrenciler 4 gruba bölünür, grupların ikisinden ailesinden alınmasından yeniçeri askeri olana kadar süreci, diğerine ise ailesinden alınmasından vezir olana kadar süreci ele alan bir kurgu hikâye yazması istenilir. Daha sonra her grubun yazdığı hikâye grup içinden seçilmiş bir öğrenci tarafından hikâye metnine sadık kalarak sınıf önünde canlandırılır.

Yedinci Hafta

Sınıf: 10 Sınıf

Ünite: Beylikten Devlete Geçiş

Kazanım: XIV-XV. yüzyıllarda Osmanlı ekonomisinin temel özelliklerini kavrar.

Ders süresi: 80 Dakika

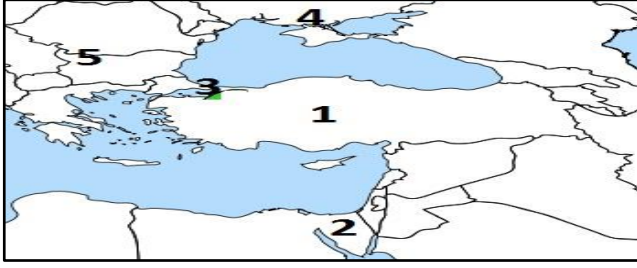
Hazırlık: Dramatizasyon metinleri önceden verilerek öğrencilerin canlandırmalara çalışması istenir. Öğrencilerin yapacağı canlandırmalar için gerekli kostümler hazırlanır.

Isınma: Öğrencilerin sıraya dizilerek dört gruba ayrılır. Osmanlı her dört gruba ayrılı XIV ve XV Osmanlı askeri yapısında bulunan mesleklerin özellikleri ile ilgili bilgi kâğıdı dağıtılır, gruplara 5 dk verilerek mesleklerin özelliklerini öğrenmeleri istenilir. Daha sonra sırası ile her bir gruptan bir kişi ortaya çıkarak, öğretmenin kendine verdiği bilgi kartını dikkate alarak mesleği beden dili ile tarif etmeye çalışır. Grubun tek bir cevap hakkı bulunmaktadır.

Canlandırma: Fırıncılar loncasına farklı istek ve şikâyetlerle gelen kişilerin talepleri doğrultusunda lonca teşkilatının yapısı öğrenciler tarafından canlandırılarak aktarılır. Canlandırma sırasında Loncaların mesleki eğitim, kredi ve ürünlerin kontrolü gibi öğeleri vurgulanır. Canlandırma uyarılara rağmen kötü ekme satan, ekmeği normalden pahalı satan esnafın pabucunun dama atılması ile sona erer.

Değerlendirme: öğrenciler 4 gruba ayrılır, her bir grubun önüne a-3 kâğıdı ve renkli kalemler verilir. Lonca teşkilatının görevlerini günümüzde hangi kurumların yerine getirdiğini tartışmaları, bu manada günümüz ile Osmanlı dönemini karşılaştırmaları istenilir. Elde ettikleri sonuçları önlerinde kâğıda şekiller ve kavram haritaları ile yansıtmaları istenilir. İstasyon çalışması yapılarak grup üyelerinin yer değiştirmesi sağlanır. Oluşan yeni gruplar aralarında tartışarak masada bulunan kâğıttaki şekil ve bilgilere eklemeler yapar. Tamamlanan kâğıtlar sınıf panosunda sergilenir

Ek 2. Başarı Testi



1. Osmanlı kurulduğu dönemde dünyanın durumu ile ilgili yukarıdaki haritada dikkate alındığında aşağıdaki eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır.

A	Taht mücadeleleri vardır. Tekfur denilen valiler halka kötü davranmaktadır.	3
B	Bu bölgede bulunan Altınorda devleti Rusların güneye inmesini önlemiştir..	4
C	Ortodokslar ile Katolikler arasında kilise sorunu vardır. Bölgede siyasi birlik yoktur.	5
D	Büyük Selçuklu devleti hâkimiyeti sürmektedir.	1
E	Memlüküler devleti halifelîği elinde bulunduran dönemin güçlü İslam devletlerinden biridir.	2

2. Bizans sınırında bir uç beyliği olan Osmanlı kuruluş sürecinde Anadolu beylikleri ile iyi geçinip daha çok Bizans ile mücadele etmiştir.

Osmanlı kuruluş sürecinde Bizans ile değil de daha çok, Anadolu beylikleri ile mücadele etseydi aşağıdakilerden hangisinin gerçekleşmesi beklenirdi?

- A) Osmanlının kısa ömürlü olması
B) Toprakların doğu yönünde genişlemesi
C) Osmanlının Bizans ile ittifak yapması
D) Anadolu Türk siyasi birliğinin sağlanması
E) İslamiyet'in geniş alanlara yayılması

- I. Osmanlının Bizans sınırında kurulmuş olması
II. Balkanlarda ve Anadolu'da güçlü bir devletin bulunmaması
III. Halka adaletli ve hoşgörülü davranılması

3. Yukarıdakilerden hangileri Osmanlının kısa sürede büyüyüp genişlemesini kolaylaştıran etkenler içinde yer alır?

- A)Yalnız I B)Yalnız II C)I ve II D)II ve III E)I, II ve III

- I. İlk alınan Türk beyliğidir
II. Osmanlı deniz gücü elde etmiştir.
III. Alınması ile Osmanlı devletinin Rumeli'ye geçişi kolaylaşmıştır.

4. Yukarıda özellikleri verilen Anadolu Türk beyliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Karamanoğulları B)Karesioğulları
C)Germiyanogulları D)Candaroğulları
E)Hamitoğulları

5. Osmanlı Toprak sistemi ile ilgili aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

A	Gelirleri padişahın eşi ve kızlarına verilen arazi	Paşmaklık
B	Gelirleri kale ve tersane giderlerine ayrılan arazi	Yurtluk
C	Gelirleri ile asker beslenen arazi	Dirlik
D	Gelirleri doğrudan hazineye giden arazi	Mukataa
E	Gelirleri ile halkın ihtiyacının karşılandığı arazi	Vakıf

6. Aşağıdakilerden hangisi, 1402 Ankara Savaşı'nın nedenlerinden biri değildir?

- A) Gerek Timur gerekse Yıldırımın Cihan imparatorluğu kurmak istemesi
B) Anadolu beyliklerinin Timur'u Beyazıt'a karşı kışkırtması
C) Timur ve Yıldırım arasında hakaret dolu mektuplaşmalar
D) Beyazıt'ın Anadolu'yu Türkleştirmek istemesi
E) Timur'un Anadolu'ya girerek Sivas'ı yakıp yıkması

- I. Fetihlerin kalıcılığının sağlanması
II. Göçebe Türkmen sorunun çözülmesi
III. Anadolu Türk siyasi birliğinin sağlanması

7. Yukarıdakilerden hangileri Osmanlı devletinin izlediği İskan siyasetinin devlete sağladığı yararlardandır?

- A)Yalnız I B)Yalnız II C)I ve II D)II ve III E)I, II ve III

8. Aşağıdakilerden hangisi Ankara savaşının sonuçlarında biri değildir?

- A) Türklerin Avrupa'da ilerlemesinin durması
B) İstanbul'un alınmasının gecikmesi
C) Osmanlıya karşı Haçlı seferlerinin düzenlenmesi
D) Fetret devrinin başlaması
E) Balkanlarda Bazı toprakların kaybedilmesi

9. Türkiye Selçuklu devleti Moğol soyundan İlhanlılar ile yaptığı Köseadağ savaşını kaybedince Anadolu bir çok beylik ortaya çıkmış, siyasi birlik bozulmuştur. **Aşağıdaki gelişmelerden hangisinden sonra buna benze bir durum yaşanmıştır?**
- A) Rumeliye geçiş B)Ankara Savaşı C)Ploşnik bozgunu
D) Yüzyıl Savaşı E) Koyunhisar Savaşı

Osmanlı devletinin kuruluş döneminde sık sık başkent değişikliği yapılmıştır. Önce bursa ardından İznik ve sonra Rumeli’de Edirne başkent yapılmıştır.

10. **Aşağıdakilerden hangisi bu başkent değişikliklerinin temel sebebidir?**
- A) Batı yönünde fetih siyaseti izlenmesi
B) Savaşların kaybedilmesi
C) Padişahların macera arayışları
D) Ticari faaliyetlerin artması
E) Haçlı saldırıların karşı önlem alınmak istemesi

Osmanlı devletinde padişah çocukları şehzadeler küçük yaşta illere vali olarak gönderilmesine “Sancağa Çıkma” adı verilir.

11. **Osmanlı devletinin Sancağa çıkma usulünü uygulamasının temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Taht kavgalarını önlemek
B) İllerin daha iyi yönetilmesini sağlamak
C) Deneyimli padişahların başa geçmesini sağlamak
D) Devletin yönetici ihtiyacını karşılamak
E) Toprakların üretim gelirini artırmak

12. **Osmanlıda savaş araç ve gereçlerinin üretimini, bakım ve onarımını yapan askeri birlik hangisidir?**

- A)Akıncılar B)Cebeciler C)Azaplar
D)Topçular E)sipahiler

Osmanlı’da eyaletler, sancaklara, sancaklar ise Kazalara bölünmüştür. Eyaletleri Beylerbeyi, sancakları sancakbeyi, kazaları ise kadı yönetir. Eyalet, sancak ve kazalarda adalet işlerinden kadı, güvenlikten subaşı sorumludur?

13. **Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?**

- A) Osmanlı topraklarını idari olarak yapılandırmıştır.
B) Kadılar hem adli hem de idari görevlere sahiptir.
C) Topraklarda hukuk ve asayişe önem verilmiştir.
D) Osmanlı özerk bir yönetim anlayışını benimsemiştir.
E) Osmanlıda en büyük idari birim eyalettir.

Ankara savaşının ardından Yıldırım Beyazıt’ın dört oğlu İsa, Musa, Süleyman ve Mehmet Çelebi hükümdarlığını ilan etmiştir. 12 yıl boyunca taht kavgaları ile geçen bu döneme “fetret devri” adı verilmiştir.

14. **Osmanlı Devletinde fetret devrinin yaşanmasının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Devletin padişah ve oğullarının ortak malı olması
B) Devlet adamlarının kimin tahta geçeceğine karar verememesi
C) Memluklu ve Bizansın kışkırtmaları
D) Timur’un ülkesine geri dönmesi
E) Anadolu Türk siyasi birliğinin dağılması

15. **Tımarlı sipahiler ile Yeniçerilere ait**

- I. Maaş karşılığı çalışırlar
II. Atlı birliklerdir.
III. Barış zamanı tarım ile uğraşırlar
IV. Devşirilen gayrimüslim çocuklarından oluşurlar
V. Evlenip çocuk sahibi olabilirler
VI. İstanbul’da kışlalarda ikamet ederler

bilgiler aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak eşleştirilmiştir?

	Yeniçeriler	Tımarlı Sipahiler
A)	I – II – III	IV – V – VI
B)	II – IV – V	I – III – VI
C)	I – IV – VI	II – III – V
D)	II – V – VI	I – III – IV
E)	III – IV – V	I – II – VI

1176 Miryokefelon savaşı ile Bizans Türkiye Selçuklu devletini yenemeyeceğini anlayarak, savunmaya çekilmiş, Anadolu’nun kesin olarak Türk yurdu olduğunu kabul etmiştir.

16. **Osmanlı devletinin Balkanlara hakimiyeti ile ilgili aşağıdakilerden hangisinden sonra benzer bir durum yaşanmıştır?**

- A)Ankara Savaşı B)Maltepe Savaşı C)Niğbolu Savaşı
D)Edirne Segedeyn antlaşması E) II. Kosova Savaşı

17. Aşağıdakilerden hangisi tımar sistemi ile ilgili yanlış bir bilgidir? A) Üretimin ve gelirlerin artmasını sağlar B) Topraklar gelirine göre bölünür, rütbeğe göre dağıtılır C) Bedavadan bir ordu beslenmesini sağlar D) Toprakların güvenliğini sağlar, otoriteyi artırır E) Avrupa’da uygulanan feodalite sistemi ile aynıdır	21. Balkan milletleri, Avrupalılar ve Bizans’ın katılımı ile Osmanlıya karşı yapılan haçlı savaşlarının temel amacı aşağıdakilerden hangisidir? A) Osmanlı’nın batıya doğru ilerleyişini durdurmak B) Kudüs’ü Müslümanların elinden almak C) Anadolu topraklarına hâkim olmak D) Doğunun zenginliklerini ele geçirmek E) Karadeniz ticaret yoluna hakim olmak																			
18. Aşağıdakilerden hangisi Lonca teşkilatının görevlerinden biri değildir? A) Mesleki eğitim vermek B) Esnafa kredi desteği sağlamak C) Çiftçiye tohum ve araç gereç dağıtmak D) Ürünlerin kalitesini kontrol etmek E) Mesleki dayanışmayı artırmak	22. Osmanlıya karşı yapılan haçlı savaşlarının nedenleri ile ilgili I. I. Murat’ın Edirne’yi fethi II. II. Murat’ın tahtı küçük yaştaki oğlu Mehmet’e bırakması III. I. Beyazıt’ın İstanbul’u kuşatması bilgiler aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak eşleştirilmiştir? <table><tr><th></th><th>I</th><th>II</th><th>III</th></tr><tr><td>A) I. Kosova</td><td>Niğbolu</td><td>II. Kosova</td></tr><tr><td>B) Varna</td><td>Sırpındığı</td><td>Niğbolu</td></tr><tr><td>C) Sırpındığı</td><td>Varna</td><td>Niğbolu</td></tr><tr><td>D) I. Kosova</td><td>II. Kosova</td><td>Varna</td></tr><tr><td>E) Sırpındığı</td><td>I. Kosova</td><td>II. Kosova</td></tr></table>		I	II	III	A) I. Kosova	Niğbolu	II. Kosova	B) Varna	Sırpındığı	Niğbolu	C) Sırpındığı	Varna	Niğbolu	D) I. Kosova	II. Kosova	Varna	E) Sırpındığı	I. Kosova	II. Kosova
	I	II	III																	
A) I. Kosova	Niğbolu	II. Kosova																		
B) Varna	Sırpındığı	Niğbolu																		
C) Sırpındığı	Varna	Niğbolu																		
D) I. Kosova	II. Kosova	Varna																		
E) Sırpındığı	I. Kosova	II. Kosova																		
19. Aşağıdakilerden hangisi, Osman Bey dönemindeki gelişmelerden biri değildir? A) Bilecik ve Karacahisar’ın fethedilmesi B) Kayı boyunun bağımsızlığını kazanması C) Bizans’la Koyunhisar savaşının yapılması D) İlk Osmanlı parası olan bakır paranın basılması E) İlk kez Rumeli’ye geçilmesi	23. Osmanlı devletinin uyguladığı I. Toprakların vergi geliri ile asker yetiştirilmesi II. Göçebe Türkmenlerin batıda fethedilen topraklara yerleştirilmesi III. Gayri Müslim çocuklarının alınarak asker ve devlet adamı olarak yetiştirilmesi Politikalar ile ilgili aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi doğrudur? <table><tr><th></th><th>I</th><th>II</th><th>III</th></tr><tr><td>A) İskan</td><td>Devşirme</td><td>Tımar</td></tr><tr><td>B) Tımar</td><td>İskan</td><td>Devşirme</td></tr><tr><td>C) Devşirme</td><td>Tımar</td><td>İskan</td></tr><tr><td>D) Tımar</td><td>Devşirme</td><td>İskan</td></tr><tr><td>E) İskan</td><td>Tımar</td><td>Devşirme</td></tr></table>		I	II	III	A) İskan	Devşirme	Tımar	B) Tımar	İskan	Devşirme	C) Devşirme	Tımar	İskan	D) Tımar	Devşirme	İskan	E) İskan	Tımar	Devşirme
	I	II	III																	
A) İskan	Devşirme	Tımar																		
B) Tımar	İskan	Devşirme																		
C) Devşirme	Tımar	İskan																		
D) Tımar	Devşirme	İskan																		
E) İskan	Tımar	Devşirme																		
20. Osmanlıya karşı yapılan yukarıdaki haçlı savaşlarını kronolojik olarak sıralayınız? A) I – II – III – IV – V B) II – I – III – V – IV C) III – I – II – IV – V D) II – V – III – I – IV E) I – IV – III – II – V																				

24. Orhan Bey döneminde fetihler ile birlikte ilk divan örgütü, düzenli ordu, donanma, medrese kurulmuş, ülke illere bölünerek kadı ve müderrisler atanmıştır. Bu durum aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

A) Selçuklu devlet yapılanması aynen devam ettirilmiştir.
 B) Eğitim politikaları ön planda tutulmuştur.
 C) Sınırların genişlemesi teşkilatlanma çalışmalarını beraberinde getirmiştir.
 D) Yapılan çalışmalarla Osmanlı imparatorluk haline gelmiştir.
 E) Sosyal devlet anlayışının uygulanmasına önem verilmiştir.

25. Osmanlı devleti ile Karamanoğulları beyliği uzun süre mücadele etmiştir. Bu mücadelenin en önemli nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bizans'ın kıskırtmaları
 B) Timur'un desteklemesi
 C) Mezhep mücadelesi
 D) Karamanoğulları'nın kendilerini Anadolu Selçuklularının varisi sayması
 E) Osmanlı beyliğinin küçük olması

26. Kuruluş döneminde

- Karamanoğulları ile mücadele edilmesi
- Hamidoğullarından toprak satın alınması
- Germiyanogullarından çeyiz karşılığı toprak alınmıştır.

Bu uygulamaların temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

A) Ticaret yollarını ele geçirmek
 B) Denizlerden yararlanmak
 C) Anadolu Türk Siyasi birliğini sağlamak
 D) Anadolu'nun Türkleşmesini hızlandırmak
 E) İslam birliğini sağlamak

I. Koyunhisar
 II. Sırpsındığı
 III. Maltepe
 IV. I.Kosova

27. Osmanlı yukarıdaki savaşlardan hangilerini Bizans ile yapmıştır?

A)Yalnız I B) II ve III C)I ve III
 D)II ve IV E)I-III-IV

28. Osmanlı devletinde uygulanan tımar sisteminin

I. Memurlara maaş karşılığında verilmiş olması
 II. Arazinin izinsiz olarak terkedilememesi
 III. Toprağını üç yıl boş bırakanın elinden toprağının alınması
 IV. Arazilerin gelirine göre has, zeamet ve tımar olarak üçe ayrılması

Özelliklerinden hangilerinin üretimde sürekliliği sağlamaya yönelik olduğu savunulabilir?

A)I ve II B)II ve III C)III ve IV
 D)I ve IV E)II – III ve IV

I. Anadolu Türk siyasi birliğini ilk defa sağlamıştır.
 II. Halifeden Sultanı iklimi Rum unvanını almıştır
 III. İstanbul'u birden çok kez kuşatmıştır.

29. Yukarıda faaliyetleri verilen Osmanlı padişahı aşağıdakilerden hangisidir?

A)Çelebi Mehmet B)I.Murat C)Orhan Bey
 D)Yıldırım Beyazıt D)Osman Bey

30. Osmanlı Devletindeki

I. Defterdarlık makamının kurulması
 II. Karamürsel'de tersane kurulması
 III. Divan örgütünün kurulması

Yukarıdaki gelişmeler aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak eşleştirilmiştir?

	Ekonomi	Askerlik	Yönetim
A)	I	II	III
B)	II	III	I
C)	III	II	I
D)	I	III	II
E)	II	I	III

CEVAP ANAHTARI

1.D 2.A 3.E 4.B 5.B 6.D 7.C 8.C 9.B 10.A 11.C 12.B
 13.D 14.A 15.C 16.E 17.E 18.C 19.E 20.B. 21.A 22.C
 23.B 24.C 25.D 26.C 27.C 28.B 29.D 30.A

Ek 3. Belirtke Tablosu

HEDEF VE DAVRANIŞLAR KAZANIMLAR	KONULAR	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
1.10. XIV. yüzyıl başlarında Anadolu, Avrupa ve Yakın Doğu'nun siyasi durumunu kavrar	XIV. Yüzyıl Başlarında Yakın Doğu ve Avrupa			X			X	2
1.11. Osmanlı Devleti'nin gelişimini etkileyen faktörleri değerlendirir.	Kayıların Anadolu'ya Gelişi ve Yerleşmesi	X X	X					3
1.12. Osmanlı Devleti'nin Balkanlardaki fetihleriyle iskân siyaseti arasındaki ilişkiyi açıklar.	Rumeli'ye geçiş ve Balkanlarda Fetihler		X		X			2
1.13. Osmanlı Devleti'nin Anadolu'daki faaliyetlerini Türk siyasi birliğinin sağlanması açısından değerlendirir.	Anadolu'da Siyasi Birliği Sağlama Faaliyetleri	X	X				X	3
1.14. Ankara Savaşı'nın Türk dünyasına etkilerini kavrar	Ankara Savaşı ve Fetret Devri (1402-1413)	X	X X			X		4
1.15. Balkanlarda Türk hâkimiyetinin güçlenmesinde etkili olan siyasi olayları değerlendirir.	Balkanlarda Osmanlı Hâkimiyetinin Güçlenmesi ve Balkanları kesin Türk Yurdu olması	X	X		X		X	4
1.16. Osmanlı devlet anlayışı ve yönetiminin temel özelliklerini kavrar.	Osmanlı'da Devlet Anlayışı ve teşkilatı	X				X	X	3
1.17. XIV-XV. yüzyıllarda Osmanlı askerî teşkilat yapısının temel özelliklerini kavrar.	Devşirme sistemi ve Osmanlı Ordusu	X X	X			X	X	5
1.18. XIV-XV. yüzyıllarda Osmanlı ekonomisinin temel özelliklerini kavrar.	Osmanlı Ekonomisi ve Lonca Teşkilatı	X	X	X			X	4
TOPLAM								30

EK 4. Uygulama İle İlgili Fotoğraflar









GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..