



**9. SINIF İLK VE ORTA ÇAĞLARDA AVRASYA ÜNİTESİNİN
DRAMA YÖNTEMİYLE ÖĞRETİLMESİNİN AKADEMİK
BAŞARIYA ETKİSİ**

Cemile Kurt

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

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2018

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 : Cemile

Soyadı : Kurt

Bölümü : Drama ve Eğitim

İmza :

Teslim Tarihi : 29/06/2018

TEZİN

Türkçe Adı : 9. Sınıf İlk ve Orta Çağlarda Avrasya Ünitesinin Drama Yöntemiyle Öğretilmesinin Akademik Başarıya Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Teaching the Grade 9 Unit Eurasia in the First and the Middle Ages Through Drama on Academic Success

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: Cemile Kurt

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Cemile Kurt tarafından hazırlanan “9. Sınıf İlk ve Orta Çağlarda Avrasya Ünitesinin Drama Yöntemiyle Öğretilmesinin Akademik Başarıya 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. Şerifnaz Gülin Karabağ

(Drama ve Eğitim, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin Aytas

(Drama ve Eğitim, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Hasan Işık

(Edebiyat Fakültesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 29/06/2018

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

Araştırmanın tüm aşamalarında birçok kişinin doğrudan veya dolaylı olarak araştırmaya katkısı olmuştur. Araştırma sürecinin her aşamasında, yaptığı katkılarla araştırmaya ışık tutan, zaman mekân gözetmeden benden hiçbir desteğini esirgemeyen, hayallerimin somutlaşmasında yol gösterici ve umut olan danışman hocam Doç. Dr. Ş. Gülin KARABAĞ'a ve maddi manevi her şekilde arkamda duran, iyi kötü her anımda destek olan, bildiği her iyi şeyi bana öğreten Okan AÇIL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın veri analizi aşamasında verdiği destek için Okan AYDOĞAN'a, tezin uygulama ve veri toplama aşamasında sağladığı önemli katkılardan ötürü Semih KARABİLLİOĞLU'na, 9/K ve 9/G şubelerinin tüm öğrencilerine en içten teşekkürlerimi sunarım. Her daim yanımda olup beni kollayıp gözetten annem Nagihan KURT ve babam Mustafa KURT 'a teşekkürü borç bilirim.

**9. SINIF İLK VE ORTA ÇAĞLARDA AVRASYA ÜNİTESİNİN
DRAMA YÖNTEMİYLE ÖĞRETİLMESİNİN AKADEMİK
BAŞARIYA ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Cemile Kurt
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2018

ÖZ

Bu araştırmada tarih dersinde yer alan konuların öğretiminde eğitimde dramanın bir yöntem olarak öğrenci başarısına etkisi, eğitimde drama kullanımının etkililiği, öğretim sürecine olan katkısı ve tarih dersi öğretimi açısından önemi saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın modeli kontrol gruplu yarı-deneyssel desendir ve nicel bir özellik taşımaktadır. Aynı zamanda araştırmacı gözlemleri ve odak grup görüşme için yapılan betimsel analizlerle nitel bir çalışma özelliği göstermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara İlindeki bir devlet okulunun 9. sınıfları arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 9/K ve 9/G şubelerinde öğrenim gören 59 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 9. sınıf tarih dersi “İlk ve Orta Çağlarda Avrasya” ünitesi ile sınırlandırılmıştır. Sekiz haftalık uygulama sürecinde, kontrol grubunda dersler düz anlatım yöntemiyle işlenirken, deney grubunda drama yöntemiyle işlenmiştir. Araştırma kapsamında veriler

akademik başarı testinin ön-test ve son-test olarak uygulanmasıyla, odak grup görüşme ve araştırmacı gözlemleri ile elde edilmiştir. Akademik başarı ön-test ve son-test verileri SPSS 15.00 Paket Programıyla, odak grup görüşme verileri içerik analiziyle, araştırmacı gözlemleri betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırmada drama yöntemi ile işlenen tarih derslerinin, düz anlatım yöntemiyle işlenen tarih derslerine göre daha etkili ve verimli olduğu, öğrencilerin akademik başarı düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Odak grup görüşme ve araştırmacı gözlemlerine ait bulgularla ise eğitimde dramanın öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğu, olumlu duygu ve düşünceler geliştirdiği, öğrencilerin drama hakkında bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler: 9.Sınıf, Tarih, Eğitimde Drama, Akademik Başarı

Sayfa Adedi: 181

Danışman: Doç. Dr. Ş. Gülin KARABAĞ

**THE EFFECT OF TEACHING THE GRADE 9 UNIT EURASIA IN
THE FIRST AND THE MIDDLE AGES THROUGH DRAMA ON
ACADEMIC SUCCESS**

(M.S. Thesis)

Cemile Kurt

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

JUNE 2018

ABSTRACT

This study aims to determine the effect of drama as a teaching method on students' academic success in teaching the subjects of history lessons, the effectiveness of using drama in education, its contributions to learning process, and its significance in history lessons. The model of the study is a semi-experimental design with control group and has a quantitative feature. It also demonstrates qualitative study Features through descriptive analyzes of researcher observations and focus group interview. The study group of the study consists of 59 students in classrooms 9/K and 9/G determined by simple random sampling method among 9th grade students of a public school in Ankara in academic year of 2017-2018. The study is limited within the 9th grade unit "Eurasia in the First and the Middle Ages" of History lesson. During the eight-month conduction phase, lessons were taught through drama method in the experimental group, while the control group was taught using traditional methods. In the context of the study, data was gathered by administrating an academic

success test as pre-test and post-test, and through focus group interviews and researcher observation. The data from academic success pre- and post-tests was analysed by the application SPSS 15, and focus group interview data is analyzed by content analysis and researcher observation by descriptive analysis. In the study, it is found that history lessons taught through drama method are more effective and more productive than those taught with traditional methods, and that there was a remarkable gap favouring the experimental group between the academic success levels of the students. Evidence found in focus group interviews and researcher observations suggests that drama is effective on students' learning, that it fosters positive thoughts, and students have knowledge of drama.



Key Words: 9th grade, History, Drama in Education, Academic Success

Page Number: 181

Supervisor: Associate Professor Ş. Gülin KARABAĞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.1.1.Araştırmanın Alt Problemleri.....	8
1.2.Araştırmanın Amacı	8
1.3.Araştırmanın Önemi.....	8
1.4.Sınırlılıklar.....	10

1.5.Varsayımlar	11
1.6.Tanımlar	11
BÖLÜM 2	15
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	15
2.1.1.Tarih Öğretimi	15
2.1.2.Türkiye’ de Tarih Öğretiminin Geçmişten Günümüze Amaçları.....	17
2.1.3.Eğitimde Drama	22
2.1.4. Eğitimde Dramanın Genel Amaçları ve Yararları	27
2.1.5.Eğitimde Dramanın Temel Bileşenleri	32
2.1.6.Eğitimde Dramanın Teknikleri.....	35
2.1.6.1.Doğaçlama	36
2.1.6.2.Rol Oynama	37
2.1.6.3.Öğretmenin Rol Alması/Rolde Olması	38
2.1.6.4.Dramatizasyon	39
2.1.6.5.Bilinç Koridoru	40
2.1.6.6.Toplantı Düzenleme	41
2.1.6.7.Rol Kartları	41
2.1.6.8.Harita ya da Şema Oluşturma	42
2.1.6.9.Anlatı Tekniği	42
2.1.6.10.Okuma Tiyatrosu	43
2.1.6.11.Donuk İmge	44
2.1.6.12.Manşet.....	44
2.1.7.Tarih Öğretiminde Drama	45
2.1.8. “İlk ve Orta Çağlarda Avrasya” Ünitesinin Dokuzuncu Sınıf Tarih Programındaki Yeri ve Önemi.....	51

2.2.İlgili Araştırmalar	54
2.2.1.Dokuzuncu Sınıf Tarih Dersi ile İlgili Araştırmalar	54
2.2.2.Eğitimde Drama ile İlgili Araştırmalar	56
2.2.3.Tarih Öğretiminde Drama ile İlgili Araştırmalar	63
BÖLÜM 3	71
YÖNTEM.....	71
3.1.Araştırmanın Modeli	71
3.2.Çalışma Grubu	72
3.3.Verİ Toplama Araçları	73
3.3.1.Akademik Başarı Testi	74
3.3.2.Odak Grup Görüşme	75
3.3.3.Araştırmacı Gözlemleri	76
3.4.Verİ Toplama Süreci.....	76
3.5.Verilerin Analizi.....	77
BÖLÜM 4	79
BULGULAR VE YORUM	79
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	79
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	80
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	82
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83

4.5.1.Odak Grup Görüşme Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	83
4.5.2.Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	89
BÖLÜM 5	93
SONUÇ VE TARTIŞMA	93
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	93
5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	93
5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	94
5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	95
5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç	96
5.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç	96
5.1.5.1.Odak Grup Görüşmeye İlişkin Sonuç.....	97
5.1.5.2.Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Sonuç	101
5.1.6.Tartışma	101
5.2.Öneriler	104
KAYNAKLAR.....	107
EKLER	123

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 9. Sınıf Tarih Programında Ünite Dağılımı.....	53
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyet Dağılımı.....	73
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t-Testi” Sonuçları.....	74
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	80
Tablo 5. Deney Grubunun Ön-Test Puan Ortalamaları ile Son-test Puan Ortalamalarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları	81
Tablo 6. Kontrol Grubunun Ön-Test Puan Ortalamaları ile Son-Test Ortalamalarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları	82
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	83
Tablo 8. Drama ile İşlenen Tarih Dersleri Boyunca Sevdiğiniz Etkinlikler Nelerdir?	84
Tablo 9. Drama ile İşlenen Tarih Dersleri Boyunca Sevmediğiniz Etkinlikler Nelerdir? ..	85
Tablo 10. Drama Yöntemi ile Hangi Dersler İşlenebilir?.....	85
Tablo 11. Drama Yöntemi ile İşlenen Dersler Her Okulda Uygulanabilir Mi?.....	86
Tablo 12. Okulda Drama Sınıfı Olsa Ne Olurdu?	86

Tablo 13. <i>Drama Yöntemi ile İşlenen Tarih Dersleri Neleri Değiştirdi</i>	87
Tablo 14. <i>Drama ile İşlenen Tarih Dersi Size Hangi Beceri ve Değerleri Öğretti?</i>	88
Tablo 15. <i>Sizce Drama Yöntemi Kullanılmadan İşlenen Tarih Derslerinin Sorunları Nelerdir?</i>	89



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

CMA	Comprehensive Meta Analysis
f	Frekans
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Öğrenci Sayısı
ÖSYM	Ölçme Seçme ve Değerlendirme Merkezi
P	Anlamlılık Değeri
Sd	Serbestlik Derecesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SS	Standart Sapma
STATA	Data Analysis and Statistical Software
UNESCO	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization
YGS	Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
X	Ortalama

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, amaca, alt problemlere, öneme, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Kafesoğlu'nun (1963, s.1) “Tarih maksatsız bir malumat yığını değil, topluma hitap eden, cemiyetin haldeki durumuyla alakalı ve aynı zamanda istikbali de tanzimde rol oynayan başlıca bilgi şubelerinden biridir” ifadeleri tarihin önemini ortaya koymaktadır. Geçmişe ait olduğu algısına rağmen tarih bugünü ve geleceği derinden etkilemektedir. Ancak zamanla tarih ve tarih öğretimi öğrencinin bilgi üretmede pasif kaldığı, öğretmenin programa bağlı kalarak düz anlatımla ders anlattığı, en fazla soru cevap yöntemiyle bilgileri aktardığı, öğrenen ve öğretmenin düşünüp sorgulamadığı bir hâle gelmiştir (Ş. G. Karabağ, 2003, s. 65). Sonuç olarak tarih öğretmen tarafından bireye hazır halde verilen bilgi yığını haline dönüşmüş ve tarih öğretimindeki her türlü değişikliğin doğrudan yansıdığı tarih programları “tarih öğretememe” sorunuyla karşı karşıya kalmıştır (Safran & Dilek, 2008, s. 382). Alan uzmanları tarafından, değişen çağa ayak uydurmak, çağdaş seviyeyi yakalamak ve gelişen tarihi bilgiyi güncellemek adına tarih öğretiminin yanlışları ya da eksikleri tartışılarak,

sorunlara çözüm aranmıştır. (Akşin, 1994; Akyüz, 2001; Çizakça, 1994; Demircioğlu & Turan, 2014; Demirel, 2015; Dilek, 2007; Dönmez & Oruç, 2006; Ortaylı, 1994; Özbaran, 1994; Safran, 1993, 1998, 2002, 2006; Tekeli, 1994; Timuçin, 1994; Tunçay, 2012). Bu eleştiriler Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) dikkate alınmış, Tarih programları 1930’lardan bu yana pek çok değişiklikle geliştirilmeye çalışılmıştır (İ. H. Öztürk, 2011, s. 24). Türkiye’de Tarih Dersi Öğretim Programları 1934, 1938, 1952, 1956, 1960, 1970, 1987, 1998, 2005 ve 2017 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değiştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1934, 1938, 1952, 1956, 1960, 1970, 1987, 1998a, 1998b, 2005, 2017).

Öğrencilerin tarih adı altında ders aldıkları ilk sınıf olması bakımından programlar içinde 9. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü ortaokul sosyal bilgiler dersindeki genel tarih konularından sonra 9. sınıf tarih dersi, öğrencilerin tarihle detaylı bir biçimde tanıştığı ilk süreçtir. Bu süreçte öğrencinin tarih ile olan ilişkisinin sonraki eğitim öğretim hayatında tarihe karşı tutumunu belirlemektedir. Bu amaçla tarih programlarında farklı yıllarda gerçekleştirilen değişikliklerle 9. sınıf tarih konuları kapsam ve içerik olarak sık sık düzenlenmiştir (MEB, 1934, 1938, 1952, 1956, 1960, 1970, 1987, 1998a, 1998b, 2005, 2017). Örneğin 1934 yılındaki program değişikliğine göre 9. Sınıf tarih dersinde “Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar” genel başlığı altında dünya üzerindeki ilk medeniyetler haftada 2 saat olmak üzere anlatılırken, on beş günde bir “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve İnkılaplar” adlı tarih dersi işlenmekteydi (MEB, 1934, s. 25). 1938 yılındaki değişikliğe göre ise 9. sınıf konuları ve ders saatleri tamamen aynı kalırken 11. sınıf konularının içeriği yeniden düzenlenmiştir.

1952 ve 1956 programlarında ise 9. sınıf konuları haftada 2 saat olmak üzere “İlk Çağ Tarihi” başlığı altında “Tarih Öncesi Devirler” konusuyla başlayıp, “Roma Medeniyeti: Cemiyet, Dil, Hukuk, İktisat, Güzel Sanatlar, Din” konusuyla bitirilmiştir (MEB, 1952, s. 9). On beş günde birde “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve İnkılaplar” adlı tarih dersi işlenmiştir. 1960 ve 1970 yılı değişikliği ile 9. sınıf konuları 1952 ve 1956 yıllarındaki programlarda yer aldığı

şekilde kalırken, 10 ve 11. sınıf programları kapsam ve içerik olarak tamamen değiştirilmiştir (MEB, 1960, s. 32-43).

1987 yılında yapılan değişiklik ise günümüze yakın, önceki programlardan tamamen farklı bir biçimde oluşturulmuştur. 1987 yılı tarih programının girişinde 9 maddeden oluşan tarih öğretiminin amaçlarına ve 33 maddelik dersin işlenişine dair açıklamaya ilk kez değinilmiştir. Tarih konularının sınıf basamaklarına göre yüzde dağılımı verilmiş ve haftada 2 saat olmak üzere tarih dersi işlenmiştir. Diğer programlardan farklı bir unsur ise “TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” dersinin tarih dersi bünyesinden ayrılarak ayrı bir ders olarak ele alınmasıdır. Ayrıca 1987 programında 9. sınıf tarih dersi 7 üniteye ayrılmıştır (MEB, 1987, s. 83-121).

1998 yılında yapılan değişiklik, programın içeriğinden ziyade kapsamıyla alakalı olarak yapılmıştır. Genel Lise, Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, Fen Lisesi ve Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine göre ayrı programlar düzenlenmiş 9. sınıflara “Tarih 1”, 10. sınıflara “Tarih 2” dersi ve 11. sınıflar için “TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” dersi olarak üçe ayrılmıştır. Ders saati ve derslerin zorunlu-seçmeli olma durumu lise türüne ve liselerdeki alanlara göre değişiklik göstermiştir. Ayrıca alan dersi olarak “İslam Tarihi”, “Osmanlı Tarihi” ve “Genel Türk Tarihi” adı altında seçmeli ya da alan seçmeli dersi olarak okutulmuştur (MEB, 1998b, s. 67-142). Bu programda tarih dersinin amaçları 47 maddede belirtilerek her ünite için istenilen davranışlar ve konuların amaçları verilmiş, ders dışı faaliyetler başlığı altında önerilerde bulunulmuştur. 9. sınıf “Tarih 1” dersi 7 ayrı üniteye ayrılmış, “Tarih Bilimine Giriş” konusuyla başlayıp, “Türkiye Tarihi” konusuyla son bulmuştur. “Tarih 2” dersi ise “Osmanlı Siyasi Tarihi” ile başlamıştır.

Türkiye’de Tarih Dersi Öğretim Programları Cumhuriyet Döneminden itibaren dünyadaki gelişmelere uygun, eğitim reformları, eğitim yaklaşımları ve toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak değiştirilmeye çalışılmıştır. Özellikle 1987 ve 1998 yıllarında yapılan program değişiklikleri birçok yenilik barındırmasına rağmen program yaklaşımı açısından en kapsamlı ve köklü değişiklikler 2005 yılında yapılmıştır. Yapılandırmacı

yaklaşımın etkisiyle düzenlenen müfredata göre 2007 yılında 9. sınıf, 2008 yılında 10. sınıf ve 2009 yılında 11. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı değişmiştir. 2010 yılında 11. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (MEB, 2010) ve 2008 yılında da 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı değişmiştir (MEB, 2008). 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında tarih öğretiminin amaçları ve genel ilkeleriyle ilgili önemli değişiklikler yapılmıştır (Aktekin & Ceylan, 2012, s. 255). Toplam altı üniteden oluşan 9. sınıf tarih müfredatı “Tarih Bilimi” ünitesiyle başlayıp “Türkiye Tarihi (11-13. yy)” ünitesi ile sona ermektedir. Toplam 44 kazanım öngörülen bu müfredatı uygulamak için süre olarak haftada iki saat olmak üzere toplamda 72 ders saati ayrılmıştır (MEB, 2007, s. 7).

2017 yılında yapılan son değişiklik ile 9 ve 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programları, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı değişmiştir. 2017 değişikliğine göre hazırlanan 9. sınıf tarih dersi 5 üniteden oluşmaktadır. “Tarih ve Tarih Yazıcılığı” ünitesiyle başlayan program, “Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve Anadolu’ya Yerleşmesi” ünitesiyle bitmektedir. Haftada iki saat olmak üzere toplamda 72 saat tarih dersine ayrılmıştır (MEB, 2017, s. 22-32).

Tarih öncesi devirlerden başlayıp XIV. yüzyıla kadar geniş bir zaman aralığını kapsaması nedeniyle oldukça yoğun olan 9. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programları birçok kez değiştirilmiştir. Ancak yapılan değişikliklerde konu hacimleri azaltılmamış, tematik açıdan değişiklikler yapılarak kronolojik değişikliklere de yer verilmemiştir. Üstelik 9. sınıf programlarında yer verilen konuların uygarlık tarihindeki önemi dikkate alınmadığı; tarihe katkısı az olan dönem ve devletlere fazla yer verilirken, millî bilince ve tarihe katkısı fazla olan konulara az yer verildiği tespit edilmiştir (Kaya & Perihan, 2017, s. 994). Oysa tarihini, toplumunu, değerlerini ve kültürünü tanıyan iyi vatandaşlar yetiştirmek tarih öğretiminin ve tüm bu tarih dersi öğretim programlarının genel amacıdır. Değer, kültür ve vatandaşlık bilinci yüksek vatandaşlar yetiştirmek için “millî bilinç” oluşturulmalıdır (Pamuk & Alabaş,

2008, s. 23). Millî bilincin inşasını etkileyecek temel unsur olan tarihte, milli varlığın ilk temsilcilerinin ele alındığı “İslamiyet Öncesi Türk Tarihi” 9. sınıf tarih dersi kapsamında işlenmektedir. Bu tarihi dönem program değişiklikleriyle farklı yoğunluk ve farklı başlıklar altında ele alınmıştır.

1934 ve 1938 Tarih Dersi Öğretim Programlarında İslamiyet Öncesi Türk Tarihi, “Alanlar ve Avrupa’yı İstilaları” konusuyla başlayıp, “Garbî Asya ve Şarkî Avrupa Türk Devletleri” konuları arasında ele alınmış, 9. sınıf tarih dersi içinde ortalama %80 oranında yer tutmuştur. Ancak 1952 yılında V. yüzyıldan XIV. yüzyıla kadar uzanan geniş bir dönem 10. sınıfta ele alınmış, İslamiyet Öncesi Türk Tarihi yalnızca 3 başlıkla %15 oranında yer verilmiştir. 1956, 1960 ve 1970 yıllarında ise programların %20’sini karşılayan bu tarihi dönem her üç programda da 7 başlıkta ele alınmıştır. Genel konular altında yüzeysel olarak ele alınan bu dönem, 10. sınıf tarih dersinde yer almıştır.

1987 yılında değiştirilen tarih dersi programında ise V. ünite “İslamiyet’ten Önce Kurulan Türk Devletleri” adıyla %25 oranında ve “İslamiyet’ten Önce Kurulan Türk Devletlerinde Kültür ve Medeniyet” adıyla VI. ünite %12 oranında ele alınmıştır. İki ünite işlenen İslamiyet Öncesi Türk Tarihi, 1987 değişikliği ile tekrar 9. sınıf tarih dersine alınmıştır. 1998 yılı değişikliğinde İslamiyet Öncesi Türk Tarihi 9. sınıf konuları arasında tek ünite içinde %17 oranında yer almıştır. Bu programda İslamiyet öncesi Türk Tarihi, III. ünite “Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışları ve İlk Türk Devletleri (Başlangıçtan X. yüzyıla kadar)” başlığıyla işlenmiştir. 2005 yılında yapılan değişiklikle ise 9. sınıf tarih dersi kapsamında 6 ünite oluşturulmuş, “İlk Türk Devletleri” başlığı altında İslamiyet Öncesi Türk Tarihi III. ünite işlenmiştir. 9. sınıf tarih programı içerisinde %16,3 oranında yer almıştır. 2017 yılında yapılan değişiklikle İslamiyet öncesi Türk Tarihi III. ünite “İlk ve Orta Çağlarda Avrasya” başlığı altında, 6 kazanım, 12 ders saati ile %16,7 oranında ele alınmıştır.

Tüm bu değişikliklerle birlikte 1987, 1998, 2005 ve 2017 yılları program değişikliklerinde tarih dersinin amaçları ortaya konmuş, sadece içerik ve kapsam olarak değil yöntem ve teknik olarak da değişimin zorunlu olduğu ortaya çıkarılmıştır. Çünkü düz anlatım yöntemi

değişen öğrenci profili, çağın gerekleri ve ilerleyen teknoloji ile yetersiz kalmaktadır. Geleneksel tarih öğretiminin eksiklerinin belirlenmesiyle ortaya çıkan, Bruner'in "buluş yoluyla öğretim" yaklaşımına göre her türlü bilgi her yaşta çocuğa öğretilir. Ancak öncelikle konu alanı kavratılmalı ve konu anlaşılabilir kılınmalıdır (Safran & Dilek, 2008, s. 383). Konu alanının kavratılması ve konunun anlaşılabilir kılınması öğrenci becerilerine ve bu becerilerin geliştirilmesine bağlıdır. Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrendiği durumlarda ise bilgi ve becerileri gelişimi daha etkili ve kalıcıdır (Demirel, 2015, s. 204). Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi doğrudan öğrencinin sınıf içinde aktif olmasıyla alakalıdır. Önceki programlarla birlikte özellikle 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarında öğrencileri aktif kılacak yöntem ve tekniklerin kullanılması vurgulanmıştır (MEB, 2007, 2008, 2009, 2010, 2017). Drama da bu doğrultuda kullanılabilecek yöntemlerden birisidir (Güven, 2014, s. 191). Özellikle tarihi yalnızca geçmiş olarak algılayan ve bugünle bağlantı kuramayan öğrenciler için drama tarihi şimdiye getirmektedir. Demirel'e (2015, s. 204) göre tarih derslerinde geçen kavramları açıklamak, tarihi bir olayı nedenleriyle incelemek, belli bir dönemin şartlarını, düşünce sistemini anlamak amacıyla drama yöntemi kullanılabilir.

Drama öğrencilerin ilgisini tarihe çekebilir ve tarihin anlaşılmasını sağlayabilir (Medlycott, 1973, s. 26). İçerdiği teknikler ve felsefe olarak drama, sıkıcı olan derslerin aktif, eğlenceli ve öğretici hale gelmesini sağlamaktadır. Drama ise yaparak ve yaşayarak öğrenmektir. Öyle ki dramanın öncülerinden olan Dorothy Heathcote dramayı kısaca "yaşam pratiği" olarak ele alır (Adıgüzel, 2015, s. 181). Yarak ve yaşayarak öğrenmek ise öğrenmenin hızlı, etkin ve kalıcı gerçekleşmesine neden olmaktadır. Çünkü hatırlama ve kalıcılık sözel ağırlıklı öğretimde %10, görsellerle desteklenmiş öğretimde %30, yaşantılara dayalı öğretimde %90'a ulaşmaktadır (Çelik, 2017, s. 29).

9. sınıf konularının yoğun ve detaylı olması öğrencinin konuları zor anlamasına, eksik ya da ezbere öğrenmesine neden olmaktadır. Millî bilincin oluşturulması için son derece önemli, millî kimlik ve varlığımızın ilk teşekkülleri olan İslamiyet Öncesi Türk Devletlerinin

anlatıldığı döneme programlarda yeterince verilmemesi, ders saatinin kısıtlı olması konunun öğretiminin eksik kalmasına neden olmaktadır. Üstelik bu konunun 10 ve 11. sınıf konularına nispeten öğrencilerin yaşadığı zamana daha uzak bir dönemde gerçekleşmiş olması, müze ve alan gezisi olanaklarının çok kısıtlı ve zor ulaşılabilir olması, o döneme ait çok az kanıtın ve görselin olması nedeniyle öğrenci hayal etmekte ve empati kurmakta zorlanmaktadır. Bu durum öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Öyle ki Kurt ve Karabağ'ın (2018) 9. sınıf öğrencilerinin İslamiyet Öncesi Türk Tarihine ilişkin kavram algılarını metafor analiziyle belirlemeye çalıştığı araştırmada 10 kavrama ilişkin 189 metafor oluşturulmuş, bunlardan yalnızca 9 tanesi araştırmacılar tarafından geçerli sayılmıştır. Uygulama öncesinde ilgili dönemin okulda işlenmiş olması, konunun bittiği hafta metafor çalışması gerçekleştirilmesine rağmen öğrencilerin bu döneme dair kavram algılarında büyük bir eksiklik tespit edilmiştir.

Öğrencilerin detaylı bir biçimde tarih dersi ile tanıştıkları 9. sınıf konularının etkili bir şekilde öğretilmesinin, sonraki sınıflarda göreceği tarih derslerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkısı olacağı ve İslamiyet Öncesi Türk Tarihinin öneminin öğretilmesinin, tarihin genel amacı olan millî bilincin oluşturulmasına yardım edeceği düşünülmektedir. Bunu gerçekleştirmek içinse öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrendiği, hayal gücü ve empati becerisini çok sık kullandığı drama yönteminin etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı değerlendirilmektedir. 9. sınıf tarih konularına ilişkin drama yöntemiyle gerçekleştirilmiş çok az çalışma vardır. İlk ve Orta Çağlarda Avrasya ünitesinin drama yöntemi ile öğretimine ilişkin çalışma yoktur. Araştırmanın bu bakımdan alandaki bu boşluğu gidereceği düşünülmektedir.

Tüm bunlarla ilişkili olarak bu araştırmanın problem durumunu “9. Sınıf İlk ve Orta Çağlarda Avrasya ünitesinin drama yöntemi ile öğretiminin akademik başarıya etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1.1.Araştırmanın Alt Problemleri

Yukarıdaki genel amaca bağlı olarak, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5.Uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşme ve araştırmacı gözlemleri sonuçları nasıldır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında yer alan İlk ve Orta Çağlarda Avrasya ünitesinin drama yöntemiyle öğretilmesinin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisini tespit etmektir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Tarih Dersi Öğretim Programlarının genel amacı, öğrenciye tarih konularını etkili bir biçimde öğretirken, öğrenmeyi zevkli ve anlaşılır bir hale getirmektir (MEB, 2017, s. 17). Düz anlatım yönteminin yetersiz kalması, ders kitaplarının tek materyal olarak kullanılması, gezi olanaklarının olmaması, görsel ve işitsel kanıtların derslerde kullanılmaması, detaylı program içeriği, kısıtlı ders saatleri gibi sorunlar öğrencinin tarih dersine karşı olumsuz bir

algı yaratmasına neden olmaktadır. Oluşan bu algıyı yıkmak amacıyla son yıllarda ülkemizde tarih öğretimi alanında pek çok çalışma (Ata, 2002; Bingöl, 2015; Demircioğlu & Turan, 2014; Demirel, 2015; Fırat, 2017; Güven, 2014; Kabapınar, 1998; Ş. G. Karabağ, 2015a; Köksal, 2007; Pektezel, 2017; Rüzgar, 2014; Safran, 2006; Safran & Dilek, 2008; Şimşek, 2010; Yurtalan, 2005 vd.) olmasına rağmen 9. sınıf düzeyinde tarih öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar çok azdır (Aydoğan & Karabağ, 2015; Korkmaz, 2006; Kurt & Karabağ, 2018; Seyhan, 2017; Seyhan & Şimşek, 2017; Tuna & Gültekin, 2013; T. Şengül Bircan, 2013; Ulusoy, 2010). 9. Sınıf düzeyinde yol gösterici, uygulanabilir çalışmalara ihtiyaç vardır (Demircioğlu, 2014, s. 2). Bu dönem öğrencinin ilköğretim kademesinde gördüğü genel tarih konularından sonra detaylı tarih dersi aldığı ilk süreçtir. Ancak öğrenciler bu dönemde yoğun bilgiye maruz bırakılarak ezberciliğe yönlendirilmektedir. Öyleki Kabapınar (1998, s. 111-124) ilköğretim kademesinden sonra tarihle tanışılan 9. sınıf tarih ders kitabında 110 farklı devlet, hanlık ve bölge ismi saymış, ayrıca bir kitabın 50 sayfasında 57 tane savaş ismi tespit etmiştir. Oysa aşırı ve hazır bilgi yığılması öğrencide düşünce tembelliğine neden olmaktadır. 9. sınıf tarih dersleri konularını öğretirken, hayal kurmayı ve algılamayı kolaylaştıracak görsel, mekân algısını kavratacak harita, tarih biliminin esaslarını öğretecek yeteri kadar yazılı kanıt yoktur (Safran, 2006, s. 38). Ders kitaplarının niteliği ile ilgili öğretmenlere yöneltilen “Ders kitaplarında Orta Asya Türk Tarihi ile ilgili konularda görsel materyallere yeterince yer verilmiştir.” ifadesine “katılmam” ve “asla katılmam” görüşünü belirten tarih öğretmenlerinin oranının %49 olduğu görülmüştür (Gökçe & Işık, 2011, s. 572). Bu durumda en önemli materyal olan ders kitaplarında, Orta Asya Türk Tarihi ile ilgili konularda görsel materyallere yeterince yer verilmediği yargısına ulaşılabilir. 9. sınıf tarih dersinin konusu olan Orta Asya Türk Tarihi ile ilgili yazılı ve görsel kaynakların azlığı, öğretim materyallerinin yetersizliği, müze ve alan gezisi olanaklarının olmaması öğrenimi zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin yoğun bilgi altında ezbere itildiği, döneme ait kavramları anlamlandırmada zorlandığı, dönemin tarihsel karakterleriyle empati kuramadığı, tarihsel mekânı hayal etmede ve bilgiyi yapılandırmada

sıkıntı çektiği düşünülmektedir (Kurt ve Karabağ, 2018). Bu sıkıntıların, öğrencilerin daha sonraki konulara ve tarih dersine ilişkin ilgi, tutum ve başarılarını da etkilediği düşünülmektedir. 9. sınıfla ilgili sözü edilen problemleri tespit eden ve çözmeye çalışan çok az çalışma vardır (Aydoğan & Karabağ, 2015; Korkmaz, 2006; Kurt & Karabağ, 2018; Seyhan, 2017; Seyhan & Şimşek, 2017; Tuna & Gültekin, 2013; T. Şengül Bircan, 2013; Ulusoy, 2010).

“9. sınıf İlk ve Orta Çağlarda Avrasya ünitesinin drama yöntemi ile öğretiminin akademik başarı düzeylerine etkisi” ile ilgili olarak, YÖK TEZ, YÖK AKADEMİK, DERGİPARK, ULAKBİM veri tabanlarında araştırma yapılmıştır. “Tarih Öğretimi”, “Tarih Eğitimi”, “Drama”, “Drama Yöntemi ve Tarih Eğitimi”, “Drama Yöntemi ve Akademik Başarı”, “Drama Yöntemi”, “9. Sınıf Tarih Öğretimi ve Drama” anahtar kelimeleriyle yapılan farklı taramalar sonucunda 673 kitap, 879 tez, 261 proje, 7.782 makale, 1.706 bildiri tespit edilmiştir. Tarama sonuçları incelendiğinde “9. Sınıf İlk ve Orta Çağlarda Avrasya Ünitesinin Drama Yöntemiyle Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisini” inceleyen bir çalışma yoktur. 9. sınıf tarih derslerinde drama kullanımına bir örnek olmak üzere hazırlanmıştır. Ayrıca 9. sınıf ile ilgili bundan sonra yapılacak tarih ve drama çalışmalarında, araştırmacılara yol gösterici olması açısından planlanan bu araştırmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2017- 2018 eğitim-öğretim yılı II. döneminde gerçekleştirilmiş olup, çalışma grubu Ankara ili, Çankaya ilçesindeki bir devlet lisesinin 9. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerle,

2. 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında yer alan “İlk ve Orta Çağlarda Avrasya” ünitesinin kazanımları ve bu kazanımlara yönelik geliştirilen drama etkinlikleriyle, çalışma süresi olarak 16 ders saati ile sınırlıdır.

1.5.Varsayımlar

1. Öğrencilerin akademik başarı testi ön-test ve son-test puanlarının gerçek başarı düzeylerini yansıtacağı,
2. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin bütün grupları aynı ölçüde etkileyeceği,
3. Öğrencilerin ölçme araçlarının uygulanması süresince aynı düzeyde güdüleneceği varsayılmıştır.

1.6.Tanımlar

Anlatı Tekniği: Süreci daha anlaşılır hâle getirmek ya da kısıtlı zamanlarda, canlandırmanın çok güç olduğu durumu, ortamı ya da olay akışını bir anlatıcının betimlemesidir (Önder, 2006, s. 89).

Avrasya: Türklerin, Moğolların, Çinlilerin ve Slavların yaşadığı Asya ile Avrupa kıtasının tamamını kapsayan bölgedir (MEB, 2017, s. 105).

Başarı Puanı: Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanları arasındaki puan farkı.

Bilinç Koridoru: Bir karakterin süreç içerisinde bir sorunu çözmek, bir konuyu irdelemek ya da karar vermek için, süreçte yer alan diğer karakterlerin fikirlerini düşündüğü ve tartıştığı tekniktir (A. Öztürk, 2007, s.128).

Doğaçlama: Sözel ya da sözel olmayan, kişinin özgün şekilde plansız olarak bir durumu ya da olayı canlandığı tekniktir (Önder, 2012, s. 113).

Donuk İmge: Küçük ya da büyük grupların bir amaç doğrultusunda bir olayın ya da durumun özel bir anını vurgulamak için hareketsiz ve sessiz görüntüler oluşturmaları tekniğidir (A. Öztürk, 2007, s.128).

Eğitimde Drama: Bireyin eğitim öğretimde aktif olarak yer almasını sağlayan, öğrencinin çok yönlü gelişmesini, kendini ifade edebilmesini, yaratıcı olmasını, yaşamı çok yönlü algılamasını, araştırma isteğinin gelişmesini amaçlayan eğitim ve öğretim isteğini artıran eğitim yöntemidir (Güneysu, 1991, s.85).

Dramatizasyon: Bir konunun ya da durumun bir metne bağlı olarak canlandırılmasını ifade eden tekniktir. (Adıgüzel, 2015, s. 345).

Harita / Şema Oluşturma: Bir konu çerçevesinde öğrencilerin büyük ya da küçük gruplarla konuyla ilgili harita ya da şema oluşturmaları, bilgiyi ürüne dönüştürerek somut bir çıktı almasını sağlayan tekniktir (Adıgüzel, 2015, s. 389).

İlk Çağ: M.Ö. 3200 yılında yazının ortaya çıkışıyla başlayan, M.S. 375 yılında Kavimler Göçü ile bittiği kabul edilen genel kanıya rağmen bazı görüşlerce Roma İmparatorluğunun yıkılışı ile bittiği kabul edilen ortalama 3500 yılı kapsayan tarihi dönemdir (Parmaksızoğlu, 1976, s. 4-5).

Manşet: Öğrenciyi farklı, özgün düşünmeye, hayal kurmaya ve fikir üretmeye itmek amacıyla gerçekleştirilen, bir konu dâhilinde başlık, slogan ya da sözel ifadelerin küçük ya da büyük gruplar tarafından tasarlanmasını ifade eden tekniktir (Adıgüzel, 2015, s. 385).

Okuma Tiyatrosu/ Okuyucu Tiyatro: Doğrudan eğitimde dramanın teknikleri arasında yer almayan, başlı başına bir teknik olan okuma tiyatrosu/okuyucu tiyatro, rol paylaşımı yapıldıktan sonra öğrencilerin ortak metin üzerinden sırasıyla kendi rolünü okuduğu tekniktir (Ş.G. Karabağ, 2015b, s. 14-17).

Orta Çağ: Başlangıç ve bitişi kesin olmayan, genellikle M.S. 375 Kavimler Göçü ile başlayıp 1453 İstanbul'un fethi ile bittiği kabul edilen, Doğuda Türk İslam Medeniyeti en parlak

dönemini yaşarken Batıda Avrupa'nın siyasi, sosyal ve kültürel olarak pek çok olumsuzlukla uğraştığı ortalama 1100 yıllık dönemdir (Balık, 2011, s. 2).

Öğretmenin Rolde Olması: Öğrencinin öğrenme olanaklarını artırmak, çatışma anlarını zenginleştirmek, gerilimi artırmak, öğrencileri sürece dâhil etmek, grubu harekete geçirmek belirsizlikleri gidermek ya da önemli noktaları vurgulamak, dramatik kurguyu tetiklemek ve sürdürmek için öğretmenin bir rolle sürece dâhil olmasını ifade eden tekniktir (Adıgüzel, 2015, s. 332).

Rol Kartları: Drama sürecinde öğrencilerin canlandıracakları karaktere ya da kimliğe ilişkin bilgilerin, çatışma barındıran olayların, başlama noktası ve mekân bilgilerinin yer aldığı kısa bilgi kartlarıyla gerçekleştirilen tekniktir (Adıgüzel, 2015, s. 370).

Rol Oynama: Bireyin kendi duygu ve ifadeleriyle her hangi bir role bürünerek rolüne girdiği karakterin özelliklerini canlandırması tekniğidir (Özyürek, 2011, s. 85).

Tarih Öğretimi: Tarih öğretimi, formal eğitim kurumları aracılığıyla tarih biliminin ortaya koyduğu bilgi, tutum ve beceriyi öğrencinin davranışa dönüştürmesini amaçlayan süreçtir (Demircioğlu, 2014, s. 10).

Toplantı Düzenleme: Öğrencilerin empati becerisini, problem çözme becerisini ve sözel ifade becerisini geliştirmek, kendi ve başkalarının fikirlerini savunmasını, başka düşüncelere saygı göstermesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen, öğrencilerin rolleri dâhilinde bir plan yapmak ve problemi çözmek için düzenledikleri toplantı canlandırmasıdır (Adıgüzel, 2015, s. 362).



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde “Tarih Öğretimi”, “Eğitimde Drama” ve Tarih Öğretiminde Drama” konuları ve alt başlıklarından oluşturulan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1.1.Tarih Öğretimi

Tarih bilimsel bir bakış açısıyla, insanoğlunun serüveninin kanıtlara dayalı olarak ortaya koyan bir sosyal bilim dalıdır. Tarih öğretimi ise, tarih biliminin ortaya koyduğu bilgi, beceri ve tutumu, pedagojik bir sınırla öğrencinin davranışa dönüştürmesini amaçlayan süreçtir (Demircioğlu, 2014, s. 10). Tarih öğretimi, tarih biliminin kanıtlara dayalı olarak ortaya çıkardığı bilgiyi doğru ve anlaşılır bir şekilde öğrenciye aktarmakla ilgilenir. Tarih öğretiminin odak noktası pedagojik olarak uygun bir şekilde ilgili tarih konusunu doğru ve tam olarak öğrenciye kazandırmaktır. Bunu yaparken öğrencinin merak etmesini sağlamak, bilgi üzerinde düşünme ve sorgulama yetisini kullanmasına olanak vermek, bilgiyi eksiksiz

ve yansız olarak kazandırmak ve davranışa dönüşmesini sağlamak tarih öğretimini nitelikli bir hâle getirmektedir.

Tarih öğretimi ve nasıl gerçekleştirileceği, tarih alanındaki yeni bilgi ve akademik yönelimlere göre şekillenmektedir (Safran & Dilek, 2008, s.13). Ham maddesi tarih olan tarih öğretimi doğrudan alandaki değişikliklerle bağlantılıdır. Çünkü döneme ait sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel ve teknolojik gelişim, tarihi ve tarihçiliği değiştirmektedir (Köstüklü, 2001, s. 17). Doğal olarak tarih öğretimi ve amaçları da değişime uğramaktadır.

En köklü değişim tarihin sosyal bir bilim olarak dünyaca kabul edilmesidir. Collingwood (1990) bu durumu; “Tarih kavramı, XIX. yüzyıla kadar genel olarak *ölü geçmişin ulaşılmış bilgisi* olarak anlaşılmıştır” diyerek açıklar (Collingwood’dan aktaran Dinçer, 1990). Benzer şekilde Karal (1956) ise “Tarihin bilim olarak okullara girişi XIX. yüzyıldır.” diyerek ifade eder. Kafesoğlu da (1963, s.1-2) XIX. yüzyıldan önce tarihe karşı insanların sahip olduğu “basit bilgi yığını” algısının bu tarihten sonra yıkılmaya başladığını ifade eder. Tarihin bilim olarak kabul edilmesi, beraberinde “yaşanmış hikâyeler” algısını yavaş yavaş yıkmaya, sistemli, kanıta dayalı bir bilimsel alan olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Tarihe karşı değişen algılar, bilimsel temellerle tarihin bir nevi yeniden inşasına neden olmuştur. Bu durum beraberinde tarih öğretimini de etkilemiştir.

Tarihin bu noktadan sonraki değişimi doğal olarak tarih öğretiminin amacının, gerekçesinin ve yöntemlerinin bilimsel bir ivme kazanmasına neden olmuştur. Ancak bu ivme hemen kazandırılmamış, öncelikle sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarih öğretimi dünyada özellikle XX. yüzyılın başında büyük bir tartışma konusu haline gelmiş ve tarih öğretimi sorunlarına çözüm arayışları hızlanmıştır (Demircioğlu, 2014, s. 3). Bu durum Türkiye’de 1930’lu yıllarda ortaya çıkmaya başlamış, dünyayla eşzamanlı gerçekleştirilememiştir. (Demirel, 2015, s. 12). Tarih öğretiminde 1930’larda başlayan bu değişim istenilen hızda ve verimde gerçekleştirilememiş ancak elli yıl sonra yeni bir bilgi birikimi dalgasıyla şekillenmeye başlamıştır.

1980'lerin başında dünyadaki gelişmelere paralel olarak yeni bir döneme geçilmiştir. Öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) bünyesine alınarak tarihçiler ve tarih öğretmenler olarak ikiye ayrılmıştır (Özbaran, 2007, s.418). Üniversitelerde tarih bölümlerinin yanı sıra tarih öğretmenliği bölümleri işleyiş olarak birbirinden ayrılarak, *tarihçi* ve *tarih öğretmeni* kavramları farklı temellendirilmiştir. Bu ayrım *tarihçilik* ve *tarih öğretmenliği* sıfatlarının birbirinden bağımsız ele alınmasına neden olmuş, tarih öğretiminde tarihin ham madde olduğu göz ardı edilmiş, bu durumun tarih öğretimini etkileyeceği ancak Milli Eğitim Bakanlığı 2005 program değişikliği ile fark edilmiştir. 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış programın gereği olarak öğrencinin tarihi öğrenirken *bilim adamı olan tarihçi* gibi hareket etmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2005). Bu dönemden sonra tarih öğretimi sıkça eleştirilerek, yanlışlar düzeltilmeye çalışılmış, bu süreçte tarihçilerin başlıca tartışma konusu tarih öğretiminin içeriği, amaçları, yöntem ve teknikleri olmuştur (Akşin, 1994; Akyüz, 2001; Çizakça, 1994; Demircioğlu & Turan, 2014; Demirel, 2015; Dilek, 2007; Dönmez & Oruç, 2006; Ortaylı, 1994; Özbaran, 1994; Safran, 1993, 1998, 2002, 2006; Tekeli, 1994; Timuçin, 1994; Tunçay, 2012).

2.1.2.Türkiye' de Tarih Öğretiminin Geçmişten Günümüze Amaçları

Tarih öğretiminde iki yaklaşım esas alınmıştır. Bunlardan ilki, tarihin geleneksel anlayış doğrultusunda, vatandaşlık ve kimlik aktarımını sağlamaktır. Bu yaklaşımla tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşlar yetiştirmek hedeflenmektedir. Öğrenciye, içinde bulunduğu toplumun sahip olduğu kimliği aşmak diğer bir deyişle öğrencinin kimlik gelişimine yardımcı olmak birinci yaklaşımın hedefleri arasında yer alır. Tarih öğretiminde esas alınan ikinci yaklaşım ise, öğrenciye bilimsel bakış açısı ve bazı becerileri kazandırmayı hedefleyen yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencinin bilimsel metotlar kullanarak bilgiye ulaşması ve üst düzey beceriler kullanarak bilgiyi kavramasını amaçlamaktadır (Demircioğlu, 2014, s. 13). İkinci yaklaşım özellikle 1970'lerde Bruner'in buluş yoluyla öğretim kapsamında belirlediği çizgilerle ortaya

çıkmiştir. Dünyanın 1970’lerde açıklamaya çalıştığı bu yeni anlayış, Türkiye’de 1926 yılında çağdaşlarından çok önce Hamit Ongunsu ve Muhsin Teker tarafından belirlenmiş ancak dönemlerinde gelenekçi tarih öğretiminin izinden giderek ikinci yaklaşımı uygulayamamışlardır (Safran, 1999, s. 588).

Tarih öğretiminin amaçları XIX. yüzyıl Osmanlı dönemindeki eğitimden başlayarak günümüze kadar önemli birçok tarihçi ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmeye çalışılmıştır. 1869’da Saffet Bey çıkardığı Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle Sıbyan Mektepleri ve Rüştiyelere tarih derslerini koymuştur. Nizamnamede yer alan tarih öğretiminin genel amacı vatan sevgisini öğretmektir (Safran, 2006, s. 145).

Pek çok öğretmen yetiştirmiş, döneminin eğitim usullerini değiştirerek eğitime canlılık katmış, Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuasını çıkarmış Satı Bey (Safran, 2002, s. 939-940), 1910’da Tarih Tedrisatının Usul-i Esasiyyesi adlı makalesinde, tarih öğretiminin amaçlarının vatan ve ahlâk eğitimi olmasını gerektiğini vurgulamıştır. Çok sayıda lise tarih kitabı yazmış Ali Reşad, 1912’de “Mekteplerde Tarih Öğretimi” adlı makalesinde ilköğretim ve ortaöğretimde tarih öğretiminin amaçlarının farklı olması gerektiğini belirtmiştir. Ali Reşad’a göre ilköğretimde ahlak ve manevi eğitim amaçlanmalı iken, ortaöğretim tarih öğretiminde yalnızca gerçeklerin öğretilmesi amaç olmalıdır (Safran, 2002, s. 940). Osmanlı Devletinin içinde bulunduğu sıkıntılar ve o günün politikaları göz önüne alındığında tarih bilinçli ve vatanına bağlı gençler yetiştirmek için araç olarak kullanılmıştır. Bu amaçlarla hareket eden dönemin öğretmenleri tarafından yetiştirilen öğrenciler, Cumhuriyet döneminde öğretmen olarak hizmet etmiş, dolayısıyla yetiştirildikleri gibi yetiştirmeye çalışmışlardır (Safran, 1999, s. 149). Cumhuriyetin ilanından sonra tarih, milliyetçi duyguları öğretmeye ve açığa çıkarmaya hizmet etmiş, tarih öğretiminin genel amacı milli bilincin kazandırılması olmuştur (Safran, 2002, s. 937-938). Yeni bir devletin kurulmuş olması milli birliğin ve beraberliğin sağlanmasını zorunlu kılmıştır. Bu durumun tarih öğretiminin amaçlarına yansması ise kaçınılmazdır. Cumhuriyet döneminden sonra

dünyadaki değişikliklerin yakından takip edilmesi, yapılan eğitim reformlarına yansımış aynı zamanda Türk tarihi bütüncül bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır.

Cumhuriyet döneminde tarih ders kitapları yazmış Hamit Ongunsu ve Muhsin Teker 1926'da hazırladıkları tarih ders kitabının girişinde, günümüzde halen geçerliliğini koruyan tarih öğretiminin amaçlarını belirlemiştir. Ongunsu ve Teker aklı kullanarak, anlamaya çalışmanın, düşünme ve çıkarım yapmayı huy haline getirmenin önemli olduğunu, derslerde öğrencinin bu amaçlarla yetiştirilmesi gerektiği vurgulamışlardır (Safran, 1999, s.148).

Dönemin önemli eğitimcilerinden bir diğeri Mülkiyeli Eğitim Bilimci İhsan Sungu'dur. 1930 yılında Talim Terbiye Kurulunun başkanlığını yaptığı sırada, tarihe genel ve kişisel bir bakış açısıyla yaklaştıktan sonra vatan aşkı ve millî gayelerin kazandırılmasının amaç olması gerektiğini vurgulamıştır (Ata, 2003, s. 241).

1940'lara gelindiğinde eğitim, dünyada millî gayelerin kazandırılması uğrunda, ötekini karalamaktan yahut yok saymaktan arındırılmaya çalışılmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) önderliğinde hem milletlerin birbiriyle olumlu ilişkiler kurması, hem de ortak bir insanlık ideali kurulması amacıyla (O. Turan, 1952, s. 216) düşmanlık ifade eden ibareler ders kitaplarından çıkartılarak ulusal ve evrensel barış vurgusu yapılmaya çalışılmıştır (Safran & Ata, 1996, s. 12-13). Türkiye 20 Mayıs 1946'da tarih öğretimiyle ilgili düzenlemeleri gerektiren anlaşmayı UNESCO ile imzalamıştır (Safran, 1998, s. 92). Bu durum tarih öğretiminin amaçlarının, barışçıl, evrensel ve dünya ile ortak bir tarih anlayışına sahip olmasını sağlamıştır.

1970'lerde tarih öğretiminin amaçları geniş bir değişime uğramıştır. Öğretmen tarafından bilginin öğrenciye hazır halde verilmesiyle birlikte tarih öğretememe sorunu ortaya çıkmıştır. Tarih öğretememe sorunu Bruner'in buluş yoluyla öğretim kapsamında ortaya attığı fikirlerle aşmaya çalışılmıştır. Bruner'e göre bilgi her yaşta çocuğa öğretilir. Ancak öncelikle konu alanı kavratılmalı ve konu anlaşılabilir kılınmalıdır. Konu alanının kavratılması ve konunun anlaşılabilir kılınması ise öğrenci becerilerine bağlıdır (Ata, 1999;

Güven, 2014, s.27). Geleneksel tarih anlayışının eksiklerinin belirlenmesiyle ortaya çıkan yaklaşım Bruner'in açtığı yolda öğrencilerin bilimsel bakış açısı ve birtakım becerilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu perspektiften yola çıkılarak tarih öğretimi Coltham ve Fines (1971) gibi tarihçiler tarafından yeniden şekillendirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak “Yeni Tarih” anlayışı ortaya çıkmıştır. Öğrenci merkezli bu anlayışta, bir tarihçinin sahip olduğu bilimsel becerilerin çocuğa kazandırılması esastır. Yeni Tarih anlayışı, soruşturma, kanıtı yorumlama, kanıtı analiz etme, nedensellik, değişim ve empati gibi temel kavramlardan meydana gelir (Kıcır, 2007, s. 384).

1990'lara gelindiğinde pek çok tarihçi tarih öğretiminin sorunlarını ve çözümlerini dolayısıyla da tarih öğretiminin amaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Tekeli (1994, s. 36-38) Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu'nda sunduğu çalışmasında, tarih öğretiminin amacının, milliyetçi ve siyasi propaganda gütmeyen evrensel bir tarih anlayışının olması gerektiğini belirtir. Aynı sempozyumda yer alan Timuçin (1994, s. 64)'e göre tarih öğretiminde temel amaç, her türlü ön yargıdan uzak, yalnızca nesnel yargılara dayanan gerçek bilgilerin kazandırılması olmalıdır.

XXI. yüzyılda eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle tarih öğretimi ve amaçları köklü bir değişikliğe uğramıştır. Türkiye'de 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tarih öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden inşa edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım bir öğrenme kuramıdır. Kişiler bilgiyi karşılıklı etkileşimle oluşturur ve interaktif bir biçimde, kazandıkları bilgiyi kendi fikirleri, yaşadıkları olaylar ve aktivitelerle ilişkilendirerek yapılandırır (Bağcı, 2003, s. 142-143). Yapılandırmacı yaklaşım öğretmeni merkez olmaktan çıkararak, öğrenciyi merkez almıştır. Bu yaklaşımla öğretmen bilgiyi hazır halde öğrenciye veren değil, öğrencinin bilgiyi oluşturmasını sağlayan bir rehberdir. Öğrenci ise pasif bir şekilde yalnızca dersi dinleyen kişi değil, sorgulayan, düşünen ve en önemlisi araştırıp bu bilgiyi aktif biçimde kullanan kişi olmuştur (Güven, 2014, s. 141).

Yapılandırmacı yaklaşım esas alındıktan hemen sonra, 2007 yılında 9. sınıf (MEB, 2007), 2008 yılında 10. sınıf (MEB, 2008) ve 2009 yılında 11. sınıf (MEB, 2009) Tarih Dersi Öğretim Programları değişmiştir. 2010 yılında 11. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (MEB, 2010) ve 2008 yılında da 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı değişmiştir (MEB, 2008). 2017’de yapılan değişiklik ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı ile 9 ve 11. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programları değişmiştir. Günümüzde geçerli son değişiklik 2018 yılı ocak ayında gerçekleştirilmiş ancak henüz uygulamaya geçirilmemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın tarih öğretim programlarında yerini alması doğrudan tarih öğretiminin amaçlarını etkilemiştir. 2018’de yapılan son değişiklikle tarih öğretiminin amaçları 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin genel amaçları ile temel ilkeleri esas alınarak düzenlenmiştir (MEB, 2018, s.15). 2018 yılı 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programının 13 maddeden oluşan özel amaçları şu şekildedir;

- 1) Geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavramaları,
- 2) İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları,
- 3) Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımaları,
- 4) Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri,
- 5) İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları,
- 6) Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları,
- 7) Tarihi bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları,

- 8) Tarihî olayların, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıttığını ve bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını dikkate almanın gerekliliğini kavramaları,
- 9) Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları,
- 10) Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları,
- 11) Geçmişin tarihî bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri birer yaşam becerisi haline getirmeleri,
- 12) Belirli bir tarihî olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturmaları ve bu farklı anlayışlara saygı duymaları,
- 13) Toplumsal birlik ve dayanışmanın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra millî kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s. 18).

2.1.3.Eğitimde Drama

1911'li yıllarda Harriet Finlay Johnson'ın çabalarıyla başlayan drama faaliyetleri 1960'lı yılların ortalarına kadar kabuk değiştirerek ilerlemiştir. Harriet Finlay Johnson, Henry Caldwell Cook, Peter Slade, Brian Way, Gavin Bolton, Dorothy Heathcote ve Winifred Ward gibi dramanın öncüleri dramayı açıklamaya, yapılandırmaya ve uygulamaya çalışmıştır.

İlk kez dramayı uyguladığı bilinen, öğrencileri kendi oyunlarını yazmaya ve oynamaya teşvik eden İngiliz eğitimci Harriet Finlay Johnson eğitim sisteminin tamamen değişmesi gerektiğine inanarak, öğrencilerin sahip olduğu girişkenlik ve özgüvenin geliştirilmesi, pasif öğrencilerin derslerde aktif olarak yer almasını sağlamak için dramayı kullanmıştır. Çünkü Finlay Johnson'a göre çocuk ancak yaşayarak öğrenir ve öğretir. Bunun yolu da ancak çocuğu anlamaktan geçer (Finlay Johnson, 1912, s. 7-18). Finlay Johnson 1897'de doğa gezileriyle başlattığı kendine has öğretim yöntemini geliştirerek doğal ortamda her dersin

işlenebileceğini kanıtlayarak ilerletmiştir. Olumlu sonuç alan ve öğrencilerin açıkça geliştiği görülen bu uygulamaları sistemli bir düzene sokarak drama uygulamalarına başlamıştır (Sapmaz, 2010, s. 59).

1900’lü yılların başında Finlay Johnson gibi İngiltere’deki eğitim sisteminin eksikliklerini görerek drama ve oyunun gücünü savunan bir diğer uzman Henry Caldwell Cook’tur. Cook eğitimdeki geleneksel anlayışın öğrenciyi körelttiğine, dramanın ise barındırdığı tutku, iyimserlik ve duygu yoğunluğu ile öğrenciyi harekete geçireceğine inanmıştır. “The Play Way” adlı kitabında dramaya anlayışını ortaya koyan Cook’a göre öğrenme kendiliğinden yaparak ve oynayarak gerçekleşir. Öğrenmenin ilk adımı ise ilgidir ve yaparak gerçekleştirilen oyun/drama öğrencinin ilgisini çekebilir (Cook, 1917, s. 2-3). Eğitimde dramaya dair bir program öngören ilk kişi olan Cook, oyunu/dramayı insan doğasının bir parçası olarak değerlendirmiş, “The Mummery” adını verdiği ilk kez drama amaçlı kurulmuş olan çalışma odalarında drama uygulanmasını sağlamıştır (Cook, 1917, s. 3-7)

Cook’tan sonra 1930’lu yıllarda drama üzerine pek çok kitap yazan, Amerika’daki en önemli tiyatrolardan “Evanston Child Theatre” kuran Winifred Ward dramayı sistemli bir şekilde uygulayan ilk Amerikalıdır (Adıgüzel, 2015, s.191). Doğaçlamanın tüm yaş grupları için nasıl ve ne şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koyan Ward için doğaçlama güven ve yeterlilik duygusunun gelişimini sağlayabileceği gibi bağımsız ve özgün düşünme becerisinin de çocuğa kazandırılabilceğini savunmuştur. John Dewey, Rousseau, William James gibi isimlerden etkilenecek anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretimin deneysel gerçekleştirilmesi gerektiğini, çocuğun sadece zekâ olarak değil duygusal ve sosyal yönden de geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Tiyatro temeliyle dramanın şekillenmesini ve ilerlemesini sağlayan bir diğer isim Peter Slade’dır. Tiyatroyla başlayan ancak zamanla tiyatro ve çocuk oyununun farkını gören Slade, çocuk oyunları üzerine yoğunlaşarak dramanın birbirinden bağımsız pek çok farklı alanda kullanılmasına ön ayak olmuştur. Gavin Bolton (1985, s. 152)’a göre Slade sınıf ortamına doğal oyunu getiren ilk kişidir. Piaget ’den etkilenen Slade’e göre drama çocuğun

potansiyelini ortaya çıkarıp kendini gerçekleştirmesine olanak sağlar (Uştuk, 2014, s. 23). Çünkü çocuğun henüz embriyo iken başladığı ve geliştirerek hayatı boyunca gerçekleştirdiği bu dramatik hareketler oyunların doğal bir parçasıdır ve dramanın kökü oyundur (Tekerek, 2006, s. 67).

Peter Slade'in "Child Drama" adlı kitabının editörlüğünü yapmış Brian Way ise dramanın gelişimini sağlayan bir başka isimdir. Brian Way'e göre drama yalnızca bir okul dersi değildir, çocuğun bireysel gelişiminin bir parçasıdır. Dramayı "yaşamın uygulaması" olarak tanımlar ve dramayı tiyatrodan ayırarak eğitim içerisinde çocuğun hayatı tecrübe etme fırsatı olarak görür (Metinnam, 2011, s. 52-53). Dramanın birçok konuyu öğretmek için yararlı bir araç olduğunu belirten Way (1967), "Development Through Drama" adlı kitabında dramanın tanımını, ilkelerini, amaçlarını ve nasıl uygulayacağını paylaşarak, alanda temel kabul edilen eserlerden birini ortaya koymuştur (Way'den aktaran Metinnam, 2011, s. 55).

Finlay Johnson'ın ilk kez uyguladığı, Caldwell Cook, Winifred Ward, Peter Slade ve Brian Way 'in geliştirerek ilerlettiği drama anlayışı 1960'lı yılların ortalarından sonra Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton ile köklü bir şekilde yapılandırılmıştır. Dramayı bilgi edinmenin bir aracı ve güçlü bir öğretim yöntemi olarak gören Heathcote'un görüşleri Harriet Finlay Johnson'ın görüşleriyle uyushmaktadır (Finlay Johnson, 1912; Heathcote, 1991; Johnson & O'Neill, 1984). Öğretmenin rolünün ve öğretme tarzının değişmesine yol açan Heathcote, öğretmen ve öğrencinin süreç içerisinde ki rollerini ve sorumluluklarını ayırmıştır. Kendinden önceki isimlerden farklı olarak öğrencilere doğrudan kendini ifade etme özgürlüğünü vermemiştir (Johnson & O'Neill, 1984, s. 27). Öncelikle öğrenci bunun için mücadele etmeli ve kendini ifade etme özgürlüğünü kazanmalıdır. Öğretmen ise drama sürecinin başlarında kontrolü elinde tutmalı, öğrencinin güven duymasını ve cesaretlenmesini de sağlamalıdır. Öğrencinin bilgiyi üretmesine ve ortaya çıkardığı bilgiyi yaşayarak deneyimlemesine olanak vermelidir (Wagner, 1976, s. 34-38).

Heathcote'un öğretmenlik anlayışı, geleneksel eğitim anlayışı ve öğretmen imajı ile uyushmamaktadır (Heathcote, 1991, s. 42-62). John Dewey'in kabul ettiği gibi deneyimler

yoluyla eğitimi vurgular ve öğrencinin sürekli aktif olması gerektiğini, öğrenmenin ancak yaparak ve yaşayarak gerçekleşeceğini savunur (Johnson & O'Neill, 1984, s.81-93). Dorothy Heathcote drama literatürüne birçok yeni ve farklı şey katmıştır. Kendine has geliştirdiği; İnsanları Keşfetmek İçin Drama/ Karmaşa İçindeki İnsan (Drama Used To Explore People/Man in a Mess), Uzman Önlüğü (Mantle Of The Expert), Komisyon Modeli (Comission Model) ve Rolün Yuvarlanması (Rolling Role) modelleri dramanın gelişimine ve yapılandırılmasına önemli katkılar sağlamıştır (Hesten, 1993, s. 34-55).

Türkiye’de ise eğitimde drama 1980’li yıllarda İnci San ve Tamer Levent öncülüğünde ilk kez uygulanmaya başlamıştır (Adıgüzel, 2015, s. 195). San ve Levent’ten sonra Türkiye’de dramaya yönelik çalışmalar hızla artmış (Adıgüzel & Timuçin, 2010; Altın & Oruç, 2008; Aykaç & Köğce, 2014; Bingöl, 2015; Ceylan & Ömeroğlu, 2011; Katrancı, 2013; Kartal, 2009; Maden, 2011; Ormancı & Özcan, 2012; Rüzgar, 2014; Şimşek Aylıkçı, 2001; Taşkiran, 2005; Yılmaz, 2013; Yurtalan, 2005), 2000’li yıllardan itibaren değişen programlar ve yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle drama, okulöncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim basamaklarında araştırılmaya, uygulanmaya ve geliştirilmeye başlanmıştır. Ancak alan araştırmacıları dramayı eğitsel drama, yaratıcı drama ya da eğitimde drama gibi farklı adlandırmalarla ele almış, söylem birliği sağlanamamıştır. Farklı kelimelerle ifade edilmiş olsa da tüm kavramlar aynı özelliklere, hedeflere ve tekniklere dayanmaktadır (Adıgüzel, 2015, s. 48).

Türkiye’de drama üzerine yapılan çalışmalarla araştırmacılar drama anlayışlarını ortaya koyarak dramayı farklı şekillerde tanımlamıştır. Örneğin dramanın Türkiye’deki ilk temsilcilerinden olan İnci San (1996, s. 149) dramayı, “Tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak grup çalışması içinde, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, soyut bir kavramı ya da davranışı, bireylerin bilişsel örüntülerini düzenleyerek anlamlandırması ve deneyim ile yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde canlandırmasıdır” şeklinde ifade eder.

Aytaş (2008, s. 11) dramayı, “Her türlü olay ve olguların başlangıç ve sonuçları arasında ortaya çıkan süreç” olarak açıklar. Güneysu (1991, s.85) ise eğitimde dramayı “İnsanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesini, bireyin eğitim öğretimde aktif olarak yer almasını, kendini ifade edebilmesini, yaratıcı olmasını, yaşamı çok yönlü algılamasını, araştırma isteğinin gelişmesini amaçlayan eğitim ve öğretim isteğini artıran eğitim yöntemidir.” şeklinde tanımlamıştır.

Ömeroğlu, Yayla Ceylan, Erbay ve Özyürek (2011, s.7)’in hazırladığı “Dramatik Etkinliklerden Dramaya: Teoriden Uygulamaya” adlı kitapta drama, “Bir sözcüğü, kavramı, davranışı, düşünceyi, yaşantıyı ya da olayı tiyatro teknikleri kullanarak, doğru ya da yanlış olarak nitelendirilmeyen, yaratıcı canlandırmalardır” açıklamasıyla tanımlanmıştır.

Önder (2012, s. 7), “Önceden belirlenmiş eğitimsel amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleriyle, çoğunlukla büyük motor hareketlerle yaptıkları rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir” ifadesiyle dramayı tanımlamıştır.

Kavcar (1985, s. 41), “Baktırarak değil, yaptırarak eğitim.” diyerek en öz tanımı yaparken Adıgüzel (2015, s.41) dramaya yönelik “Bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir düşüncenin doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır” tanımını yapmıştır.

Farklı şekillerde ifade edilen bu tanımlar doğrultusunda eğitimde drama, öğrencinin tek başına ya da grupta yer aldığı canlandırmalar sayesinde geçmişle ve gelecekle bağ kurarak anı yaşaması, belirli amaçlar doğrultusunda bir takım teknikler kullanarak ve bilişsel, duyuşsal birçok beceriyi geliştirerek katıldığı anlamlı süreçtir. Eğitimde drama öğrenciye farkındalık kazandırırken bağımsız ve özgün düşünmesini sağlayan, empati, güven duyma, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştiren, sözel ve bedensel olarak kendini doğru ifade etme fırsatı veren, öğrencinin ilgisini canlı tutarak derse karşı motive olmasını sağlayan etkili ve çok yönlü bir eğitim yöntemidir.

2.1.4. Eğitimde Dramanın Genel Amaçları ve Yararları

Eğitimde drama birçok alanda farklı biçimlerde kullanılmaktadır. Drama süreci uygulayan kişinin/öğretmenin eğitim anlayışına, katılımcıya/sınıfa ve dramanın ne için kullanıldığına göre değişiklik gösterir. Ortaya çıkan bu farklılık doğal olarak eğitimde dramanın amaçlarının da değişmesine neden olur. Dünyada ve Türkiye’de eğitimde dramanın amaçları araştırmacılar ve alan uzmanları tarafından farklı şekilde ele alınmıştır. Dramayı ilk kez uygulayan ve dramayı bilgi edinmenin bir aracı ve güçlü bir öğretim yöntemi olarak gören Harriet Finlay Johnson (1912) için dramanın amaçları:

- Öğrencinin mutlu bir çocukluk geçirmesini ve yetişkin yaşamına hazırlanmasını sağlamak,
- Bilgi birikimini sağlamak,
- Öğrencinin zihin alışkanlıklarının şekillenmesini sağlamak,
- Bedensel ve sözel ifade becerilerinin gelişmesini sağlamak,
- Sanat, bilim, edebiyat, tarih ve müziğe karşı duyarlılığını geliştirmek,
- Sınıfta kazandığı bilgiyi sınıf dışında hayata geçirerek davranışa dönüştürmesini sağlamak,
- Pratik davranma ve özgün düşünme becerisini geliştirmek,
- Sağlıklı rekabet duygusunun gelişimini sağlamak,
- İşbirliği yapabilme ve sorumluluk alma becerisini kazandırmak,
- Kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Finlay Johnson’dan aktaran Sapmaz, 2010, s.33-157).

Çocuk tiyatrosu ve drama alanında çalışan, sanat yoluyla yaratıcılığı geliştirerek ve hayal etmeyi sağlayarak öğrenmenin gerçekleşeceğini savunan Amerikalı eğitimci Nellie McCaslin (1987) dramanın amaçlarını 6 maddede ele almıştır. Bu amaçlar:

- Grup olarak beraber çalışabilme becerisini geliştirmek,

- Kendini ve başkalarını anlama becerisini geliştirmek,
- Kendine güven duyma, teşvik ve karar verme becerilerini kazandırmak,
- Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazandırmak,
- Bireyin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirmek,
- Yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlamaktır (McCaslin'den aktaran Ömeroğlu, 2002, s. 93).

Eğitimde dramanın köklü bir biçimde yapılanmasını sağlayan, alana yaptığı katkılarla geleneksel eğitim anlayışını yıkan Dorothy Heathcote için dramanın amaçları sahip olduğu yenilikçi anlayışa göre şekillenmiştir. Eğitimin doğal bir parçası ve öğrenmenin etkili bir aracı olarak gördüğü drama:

- Öğrencinin merak ve ilgisini çekerek derse karşı motivasyonunu sağlamalı,
- Dersin temel amacı olan bilgi öğretimin gerçekleştirilmesine hizmet etmeli,
- Öğrencinin başta kendisi olmak üzere çevresini tanımasını sağlamalı,
- Empati becerisini geliştirmeli,
- Çevresine ve zorluklara uyum yeteneğini kazandırmalı,
- Ahlak ve etik anlayışının oluşmasına katkı sağlamalı,
- Sorgulayan, düşünen bireyler yetiştirmeli ve toplumsal duyarlılığı artırmalı,
- Bilgi ve deneyimlerin ortaya konmasını sağlamalı,
- Grupla çalışabilme, sorumluluk alma, işbirliği yapabilme ve saygı gösterme becerilerini geliştirmelidir (Heathcote, 1991; Hesten, 1993; Özen, 2011; Wagner, 1976).

Heathcote için eğitimde dramanın amaçları incelendiğinde eğitimci kimliğiyle ele aldığı ve bu kimliğe göre şekillendirdiği ortaya çıkmaktadır. Dramanın amaçlarının bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilere etkisi üzerinde duran Aytaş (2008, s.22) ise dramanın amaçlarını ve bu amaçların getireceği kazanımları şu şekilde açıklamıştır:

- Olaylara ve olgulara karşı eleştirel bakış açısı kazandırmak,

- Yaratıcılığı ve estetik duyguları geliştirmek,
- Sosyalleşmeyi, işbirliği yapabilme becerisini, katılımcılığı ve toplumsal duyarlılığı geliştirmek,
- İletişim becerilerini ve özgüvenini geliştirmek,
- Utangaçlık, çekingenlik gibi duygulardan kurtulmasını sağlamak,
- Kendini sağlıklı ifade edebilme becerisini kazandırmak,
- Bireyin kendini tanımasını ve saygı duymasını sağlamak,
- Özgürce düşünmesini sağlamak,
- Araştırmacı, sorgulayan ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmektir.

Dramanın amaçları alandaki hemen her araştırmacı ve uzman tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Bu isimlerden birisi de Heathcote ile birlikte çalışmış, Heathcote'un eğitimci kişiliği ve anlayışını yaptığı çalışmalarla günümüze taşımış, alana önemli katkılarda bulunmuş, dramatik durumun drama açısından önemini ortaya koymuş Gavin Bolton'da Heathcote ve Finlay Johnson gibi dramayı öğrenmenin etkili bir aracı olarak ele almıştır. Bu nedenle Bolton'a (1992) göre dramanın amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Hem eğitsel hem sanatsal beklentileri karşılamak,
- Önyargısız yorum yapabilme ve düşünme becerisinin gelişmesini sağlamak,
- Öğrencinin sürekli olarak aktif olmasını sağlamak,
- Farklı bakış açısı kazandırmak,
- Bağımsız anlamlar çıkarmasını ve özgün düşünmesini sağlamak,
- Deneyimler ve yaşantılardan yararlanılmasını öğretmek,
- Bilgiyi kalıcı ve eğlenceli bir biçimde kazandırmaktır (Bolton'dan aktaran Sağlam, 2006, s.53-55).

Yaptığı çalışmalarla Türkiye'de drama alanına birçok katkı sağlamış, Dorothy Heathcote'un Türkiye'ye gelmesine önayak olmuş, Ömer Adıgüzel (2015, s. 63) ise dramanın genel amaçlarını şu şekilde açıklamıştır:

- Yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmek,
- Kendini tanıma, kendini gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim kurma becerisini geliştirmek,
- Demokratik tutum ve davranış geliştirmek,
- Estetik davranışlar geliştirmek,
- Eleştirel ve bağımsız düşünebilme becerisi geliştirmek,
- İş birliği yapabilme ve birlikte çalışabilme becerisi geliştirmek,
- Sosyal duyarlık yaratmak,
- Duygunun sağlıklı bir biçimde boşalmasını ve kontrolünü sağlamak,
- Dil gelişimiyle birlikte sözel ve sözel olmayan ifade becerisini geliştirmek.

Alan uzmanları ve araştırmacıları tarafından ortaya konan birbirinden farklı bu amaçların tamamı dramının sahip olduğu ve olması gereken tüm özellikleri temsil etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının programlarında eğitim kademesi ve okul türüne göre seçmeli ya da zorunlu olarak drama dersleri verilmektedir. İlköğretim okulları seçmeli drama dersi 1-2-3 öğretim programında ise dramının genel amaçlarını araştırmacılar ve uzman yaklaşımları dikkate alınarak programda şu şekilde sıralanmıştır:

- Drama ile ilgili kavramları öğretmek,
- Dramanın eğitimdeki önemini öğretmek,
- Öğrencinin kendisini ve başkalarını tanımasına yardım etmek,
- Kendisi ve başkaları ile sağlıklı iletişim kurmasını sağlamak,
- Olay, olgu ve sorunlar karşısında empati kurmasını sağlamak,
- Drama ile sosyal sorunların çözümü arasındaki ilişkileri kavramasını sağlamak,
- Her alanda kullanılabilecek yaratıcı davranışlar geliştirmek,
- Öğrencinin özgün düşünme, deneme ve üretme kapasitesini geliştirmek,
- Öğrencinin kendini ifade etmesini sağlamak,
- Sorunların çözümünde drama deneyimlerinden yararlanmasını sağlamak,
- Drama deneyimleriyle estetik bakış açısı kazandırmak,

- Sorumluluklar aracılığıyla kişisel disiplini geliştirmek,
- Eleştiriye açık olmak,
- İkili ve grup ilişkilerinde sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk bilinci kazandırmak,
- Hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirmek,
- Yeni ortamlara ve değişikliklere uyum sağlamak,
- Bedensel ve devinimsel olarak kendini ifade edebilmesini sağlamak,
- Özgür düşünceli, hoşgörülü ve demokratik bireyler yetiştirmek,
- Dili doğru ve düzgün kullanmasını sağlamak (MEB, 1998c, s.1083-1083).

Eğitimde dramada temel amaç öğrencinin derse karşı motivasyonunu ve akademik başarısını artırırken kişilik gelişimine de katkı sağlamaktır. Kendisini ve çevresini daha iyi tanıyıp anlayabilmesi, sosyal, bilişsel ve duyuşsal açılarından birtakım becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. McCaslin'in vurguladığı sanatsal bakış açısı, Johnson, Bolton ve Heathcote'un üzerinde durduğu eğitsel amaçların kazandırılması, Aytaş ve Ömeroğlu'nun vurguladığı duyuşsal, sosyal ve bilişsel becerilerin geliştirilmesi dramanın genel anlamda amaçlarını ortaya koymaktadır. Bu amaçlar dikkate alınarak eğitimde dramanın temel ve spesifik amaçları şu şekildedir:

- Dikkat, algı, bellek gelişimini sağlamak: konunun zorluğu ya da sıkıcılığına rağmen öğrenciyi aktif kılmak, ilgisini ders sürecince ayakta tutmak ve derse katılımını sağlamak, kısa ve uzun süreli belleğin aktif kullanılmasını sağlamak, anlama ve kavramaya yönelik hız ve pratiklik kazandırmak,
- Analitik, eleştirel, özgün, bağımsız ve yaratıcı düşünme becerileri ile problem çözme ve empati becerileri kazandırmak,
- Bireysel ve toplumsal ilişkilerde saygılı, hoşgörülü ve önyargısız davranış biçimi geliştirilmesini sağlamak,

- Sosyal duyarlılık ve toplumsal yaşam becerisi kazandırmak, kendi ve çevresindeki canlı ya da cansız varlıkların farkında olmasını sağlamak, uygun sosyal davranış biçimleri geliştirmesine katkı sağlamak,
- Benlik algısı ve güven duygusu geliştirmesini sağlamak: değişikliklere açık olmayı, uyum sağlamayı, pratik davranmayı alışkanlık haline getirmek,
- Sorunlara karşı çözüm arayışlarına girme ve çözüm üretme konusunda bilinç ve özgüven kazandırmak,
- Sorumluluk almayı ve sonuçları göğüslemeyi davranış biçimi haline getirmek,
- Beden dili, jest ve mimik kullanımına özen göstermesini sağlamak, sözel ifade becerisini geliştirmek,
- İşbirliği yapmayı, grupla çalışmayı, grup içinde sorumluluk almayı ve adaletli davranmayı davranışa dönüştürmektir.

Sıralanan tüm bu maddeler gerçekleştirilene kadar hedefken, gerçekleştirildikten sonra kazanım çıktıları hâline dönüşür ve dramanın yararları olarak karşımıza çıkar. Eğitim ve öğretimin temel amaçlarıyla örtüştüğü görülen dramanın amaçları ve kazanımları, birçok eleştiriye maruz kalan eğitim sisteminde istenilen değişiklikleri gerçekleştirebilir ve eğitim anlayışının ilerlemesine katkı sağlayabilir.

2.1.5.Eğitimde Dramanın Temel Bileşenleri

Öğrenciyi merkeze alan ve izleyici olmaktan çıkararak katılımcı haline getiren eğitimde drama sınıf içi ya da dışı olmak üzere bir mekânda öğretmen liderliğinde, bir konuyu öğrenme/öğretme amacıyla gerçekleştirilir. Eğitimde dramanın temel bileşenleri öğrenciler/katılımcılar, öğretmen/lider, sınıf ortamı/mekân ve ders/konudur. Bu bileşenler olmadan drama gerçekleştirilemez. Her bir bileşen diğerini etkilemekte ve birbirine göre şekillenmektedir.

Katılımcı: Öğrencilerin derslerde pasif kalması, yalnızca dinleyen olması bir süre sonra ilgi kaybına neden olmaktadır. Dramada ise öğrenci aktiftir. Eylemle, düşünceyle ve fikirle varlığını sınıfta ortaya koyar. Hem öğrenciler hem öğretmen bu durumun farkındadır. Öğrencinin dramaya katılımında “ben”den “bize” doğru bir genişleme söz konusudur. Dramaya katılan öğrencilerin oluşturduğu topluluk gruptur (Adıgüzel, 2015, s. 78). Grup/öğrenciler/katılımcılar seyirci değildir. Aktif olarak rol alan grup üyeleri aynı zamanda iç izleyici rolündedir.

Bolton’a (1992) göre drama sürecinde gerçekleştirilen öğrenmenin sahibi öğrencidir (Bolton’dan aktaran Akar Vural ve Somers, 2012, s.11). Öğrenci grup çalışmasıyla, işbirliği, sorumluluk, paylaşım ve adalet konularında davranış biçimleri geliştirebilir. Grup üyelerinin empati becerisinin gelişmesine katkı sağlar. Grup içerisindeki bireyler kendi düşüncelerini topluluk önünde ifade etme imkânı yakalar.

Heathcote (1994) her bireyin önemine saygı duyar ancak kişisel farklılıkların toplumsal ilişkiyle birleştiğinde sonucun daha iyi olduğunu düşünür. Bu da ona göre farklılıklara saygı duyan kenetlenmiş bir toplum yapısı oluşturur (Heathcote’tan aktaran Booth, 2012, s. 7).

Lider: Dramada lider öğretmenin kendisidir ve liderin rehberliğinde drama gerçekleştirilir. Öğretmen aktiftir ve doğrudan ya da dolaylı olarak dramaya katılması söz konusudur. Süreç boyunca lider amacı belirler, yöntemlerin uygulanmasını ve değerlendirilmesini sağlar. Drama sürecinde lider öğretmen oyun ve drama tekniklerini bilmeli ve yaratıcı olmalıdır (Adıgüzel, 2015, s. 70-74).

Önder’e göre drama lideri tiyatro oyuncusu olmak zorunda değildir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve öğretimin amaçlarını iyi bilmesi yeterlidir. Ayrıca Önder, öğretmenin öğrencilerle iyi ilişki kurması için, sevgisini göstermesinin önemini vurgulamaktadır (2004, s. 151-152).

Gavin Bolton Dorothy Heathcote’un eğitimci kişiliğini şöyle anlatmaktadır:

Gerçekten de Heathcote karmaşık, pratik, şiirsel, ilham verici ve talepkâr bir yapıdadır. O yaptığı şeyleri son nokta olarak asla görmez. Başkalarından fikirleri ve deneyimleri ödünç alarak kendi kullanımına uygun olarak dönüştürür. Dorothy çok sihirli ve pratik bir cadı olarak düşünülmesi gereken bir kişidir. O yaklaşımı ve karakteristik özellikleriyle tam bir ebe ve öğrenciler de bir annedir. Ebe annenin yaratıcı ve özgün bir bebek dünyaya getirmesi için uğraşmaktadır. Önce hastayı cesaretlendirir ve rahatlatır. Bilginin doğma anı geldiğinde onu tartar, ölçer, düzenler ve nihayetinde onu yapan ve savaşılan anneye geri verir. Ürün yani bilgi, öğretmenin / ebenin malı değil öğrencinin / annenin malıdır (Johnson ve O'Neill, 1984, s. 13).

Heathcote'un öğretmen kimliğini tanımlayan bu sözler, lider öğretmenin özelliklerini vermektedir. Drama sürecinin planlanması, etkinliklerin belirlenmesi, öğrencilerin/grubun kaynaşması, sınıf içi disiplinin sağlanması, etkinliklerin kontrolü ve işlenişinin sağlanması lider öğretmenin görevidir. Öğrencinin bilgiyi oluşturması için gerekli hazırlıklardan, bilginin doğma anının düzenli gerçekleşmesinden, bilgi doğduktan sonra öğrenci tarafından kazanılmasından öğretmen sorumludur.

Aytaş (2008, s. 14-21) lider öğretmenin, öğrencinin ihtiyaçlarına açık, rahatlatan ve cesaret veren bir izlenim bıraktığı gibi gerektiğinde müdahale eden ve doğru olan için kapı açan kişi olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Mekân: dramının temel bileşenlerinden bir diğeri mekândır. Karaaslan'a (2010) göre mekân; anıların, paylaşılanların, okunanların, duyulanların, yaşananların ve hayal edilenlerin kısacası bilinmeyenler ve bilinenlerin etkisiyle zihinde anlamlandırılır. Mekân aslında insanın ruhuna bıraktığı etkiden oluşmaktadır ve mekânın fiziksel özellikleri bu etkinin düzeyinde yalnızca değişiklik meydana getirebilir (Karaaslan'dan aktaran Hayta, Ş.G. Karabağ ve Yumak, 2016, s. 101). Bu sebeple dramada, açık kapalı her türlü ortam mekân olarak kullanılabilir. Müze, öğrenme yeri, tarihi alanlar, bahçe ve salonlar drama yapmak için kullanılan alanlara örnektir. Eğitim çerçevesinde sınıflar, laboratuvarlar ve derslikler mekân olarak kullanılmaktadır. Mekân konusunda geniş bir yelpazeye sahip olursa da mekân seçiminde bazı kıstaslar aranmalıdır. Bu kıstaslara göre rahat hareket ortamı için güvenli ve yeteri kadar büyük bir alan olmalıdır. Sabit sıra yara nesnelerin olmadığı, öğrencinin alışılmışın dışında kullanım alanı yaratmasına izin veren alanlar

sürecin sağlıklı işlemesine olanak tanır. Öğrencinin drama sürecinde kullanabileceği yardımcı malzeme ve materyal olması şartları iyileştirdiği gibi olmak zorunda da değildir. Hem grubun/öğrencinin hem de lider/öğretmenin özellikleri arasında vurgulanan yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri, mekânın yetersiz ya da uygun olmadığı durumlarda kullanılarak aşılmalıdır. Drama sürecine mekâna dair olumsuzluklar gölge düşürmemelidir (Adıgüzel, 2015, s. 83-92). Öğretmen tarafından mekân ayarlaması ve düzenlenmesi yapılmalı, kontrol edilmelidir. Geleneksel sıra düzeni dramaya izin vermeyeceği için çalışmalara uygun düzenleme gerçekleştirilmelidir. Ayrıca mekânda ışık kullanımı temaya uygun atmosfer yaratmak için kullanıldığında hislerin uyanmasına ve öğrencinin tetiklenmesine yardımcı olur (Aytaş, 2008, s. 27).

Konu: Eğitimde dramada her şey konu olabilir. Ancak bir amaç doğrultusunda bir araya gelen katılımcı/öğrenci ve lider/öğretmen, o amaca yönelik konu belirler. Etik, ahlak, özel hayat sınırını zedelemeyen ve öğrencinin pedagojisine uygun her türlü konu seçilebilir. Okul ortamında gerçekleştirilen dramada konu genellikle dramanın kendisi ve diğer disiplinlerin içeriğidir. Bu içeriklerin kazanımlarına ulaşmak için drama süreci planlanır ve lider öğretmen tarafından yönetilir. Konu seçimi aynı zamanda planlama ve hazırlığı da etkilemektedir. Belirlenen konuya göre ön hazırlıklar tamamlanmalı, planlama yapılmalıdır. Konu seçiminde dikkat edilecek diğer husus yaş grubudur. Farklı yaş grubundaki çocuklara aynı çalışmaların yapılması uygun değildir (Aytaş, 2008, s. 21). Her yaş grubunun kendine özgü anlama ve algılama düzeyi dikkate alınmalıdır.

2.1.6.Eğitimde Dramanın Teknikleri

Eğitimde drama ile ders işleyecek öğretmen için pek çok teknik vardır. Birçoğu tiyatro kökenli bu teknikler drama ile yeniden yapılandırılarak ya da en baştan oluşturularak yeni formunu almıştır. Teknikler aracılığıyla öğretmen dramayı gerçekleştirir ve sürecin akışını sağladığı için son derece önemlidir. Eğitimde dramada teknikler, öğrencilerin zihninde

anlam oluşturmak, önemli noktalara vurgu yapmak, süreç içerisinde çatışma çıkarmak ya da çözüm üretmek amacıyla kullanılabilir (Adıgüzel, 2015, s. 319-321). Tekniklerin nasıl gerçekleştirileceği, ne için kullanıldığı önemlidir ve her bir tekniğin kendine özgü kuralları, oluş sırası ve amaçları vardır. Bu nedenle öğretmen tekniklerin kurallarını, nasıl gerçekleştirileceğini ve ne için kullanılacağını bilmek zorundadır. Amaca uygun olmayan teknik seçimi, öğrencinin doğru anlam oluşturmasını engelleyebilir ve sürecin nihaî sonucunu olumsuz etkileyebilir. Neelands (1990) dramada altmıştan fazla teknik olduğunu tespit etmiştir (Neelands'tan aktaran Özbek, 2014, s. 52). Bu bölümünde yalnızca araştırmanın uygulaması esnasında kullanılmış tekniklere yer verilmiştir.

2.1.6.1.Doğaçlama

Önder'e (2012, s. 103) göre doğaçlama serbest drama etkinliklerinin karşılığıdır. Sözel ya da sözel olmayan, kişinin özgün şekilde plansız olarak bir durumu ya da olayı canlandırmasıdır. Özyürek'e (2011, s.95) göre öğrencinin bir olayı, kendi anıları deneyimleri, yaşantıları ve gözlemlerine dayanarak bir metne bağlı olmadan canlandırmasıdır.

Heathcote ve Bolton için doğaçlama ve rol oynama hızlı, tempolu etkinliklerdir. Öğrenci bu teknikleri kullanırken karakter ve durumları tanımlamak için hızlı karar verme ve problem çözme konusunda ikilemde kalır (Heathcote ve Bolton, 1994, s. 46).

Kimse karşısındakinin nasıl davranacağını ve ne söyleyeceğinin bilemez ancak ona göre davranışlarını anlık belirleyebilir. Bunu gerçekleştirirken geçmiş yaşantılarından, bilgi ve deneyimlerinden faydalanır. Doğaçlama esnasında olan da tam olarak budur (Ömeroğlu vd., 2003, s. 72). Temel tekniklerden olan doğaçlama doğası gereği öngörülemez, bu da yaratıcılığı, cesareti, pratik ve hızlı düşünmeyi tetikleyerek pek çok becerinin kullanılmasına olanak sağlar.

Öğrenci role girdiği anlarda, kendi kişiliğinden tamamen farklı tutumu, davranışı ve duyguyu tecrübe eder. Doğaçlama öğrenciye karşılaşmadığı ya da karşılaşmayacağı olaylara durumlara karşı uygun sosyal davranış geliştirme becerisi kazandırırken öğrencinin hayal gücünü de aktif tutar. Öğrencinin kendine güven duymasını geliştirir (Ladousse, 1992, s. 5; McGregor, Robinson & Tate, 1977, s. 11).

Doğaçlama ilk başladığında, canlandırılacak olaylar önceden bilinse bile öğrenci zorlanabilir, sınırlı sayıda kelimeyle iletişim kurulabilir. Bu noktada öğretmen devreye girmeli ve işe önce kendisi başlamalıdır (Ömeroğlu, 2002, s. 94).

Doğaçlama esnasında öğrencilere birtakım genel bilgiler verilir, bu bilgiler durumu kavrayıp bir anlam oluşturmaları için genel bir bağ görevi görür. Örneğin araştırmanın uygulaması esnasında öğrencilere “Savaş esnasında boy beyleri toplanmış ve yenilmek üzere oldukları savaşı nasıl lehlerine çevireceğini tartışmaktadır. Bir boy beyi son derece sakinken diğer beyler stresli ve korkmuş hâldedirler. Bu sırada onları izleyen bazı süvariler de vardır. Süvariler huzursuzlanmış bir şekilde at üstünde beklemektedir. Bu gruplar içinden bir rol seçerek kim olduğunuzu anlatacak şekilde doğaçlama yapınız.” yönergesi verilmiştir. Bu yönergeyle birlikte öğrenciler kendi karakterlerini rolleriyle birleştirerek canlandırmayı gerçekleştirmişlerdir. Bu doğaçlama ile “İslamiyet öncesi dönemde askerî kültürün Türk hayat tarzındaki yerini ve önemini değerlendirir.” Kazanımı drama yöntemi ile gerçekleştirilir. Burada amaç Türk topluluklarının geliştirdiği ve dünya askerî tarihine mal olmuş teşkilat, teçhizat ve taktikler (süvarilik, onlu teşkilat, ok ve yay, üzengi, Turan taktiği) vurgulamaktır ve doğaçlama bu amaca ulaşmanın bir aracıdır. Bilinçli olarak seçilen bu teknikle öğrencilere, bilgiyi yapılandırıp davranışa dönüştürme fırsatı verilmiş olur.

2.1.6.2.Rol Oynama

Demirel (2000) rol oynamayı kişinin kendi duygu ve ifadeleriyle her hangi bir role bürünerek ifade etmesi ve rolüne girdiği karakterin özelliklerini davranışlarla canlandırması olarak

tanımlamıştır (Demirel'den aktaran Özyürek, 2011, s.85). Rol oynamada sözel ve bedensel ifade sıkça kullanılır ve öğrenciyi gelecekte yaşanacak durumlara hazırlarken aynı zamanda geçmişte olmuş olaylarla ve kişilerle de empati kurmasını sağlar. Ancak rol oynama tekniğinde dikkat edilecek önemli nokta karakterin hislerini ve özelliklerini öğrencinin kendi duygu ve davranışlarıyla ifade etmesidir. Ayrıca Ömeroğlu (1991, s.92), öğrencinin basmakalıp düşüncelere kapılmadan karakterin ayırt edici özelliklerine dikkat çekilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Rol oynama içtenliği ve doğallığı gerektirir. Her doğaçlamanın içinde rol oynama vardır, ancak her rol oynamanın içinde doğaçlama olmayabilir (Adıgüzel, 2015, s. 32). Doğaçlamadan farklı olarak öğrenciyi sınırlayan ince bir çizgi vardır. Öğrenci rol oynama da elindeki rolün çizgisinin farkında olmalıdır. Roller ister sözel ister metin ya da rol kartları şeklinde verilmiş olsun, öğrenciler kendi iç dünyalarını, belirlenen rol sınırları içinde ifade etmelidir.

2.1.6.3.Öğretmenin Rol Alması/Rolde Olması

Öğretmen drama süresince kendi rolünde kalarak süreci yönetebilir, müdahale edebilir, çatışma yaratabilir ve sağlıklı bir drama gerçekleşmesi için önlemler alabilir. Öğretmenin rolde olması tekniği ile bu durumu değiştirerek yardımcı ya da ana roller de üstlenebilir. Belirli bir amaçla öğretmenin role girmesi, bir rolle sürece dâhil olması durumu öğretmenin rolde olmasıdır.

Bu teknik öğrenme olanaklarını artırmak, çatışma anlarını zenginleştirmek, gerilimi artırmak, öğrencileri sürece dâhil etmek, grubu harekete geçirmek belirsizlikleri gidermek ya da önemli noktaları vurgulamak, dramatik kurguyu tetiklemek ve sürdürmek için kullanılabilir (Adıgüzel, 2015, s. 332).

Bu tekniği yapılandıran ve sıkça kullanmasıyla bilinen Heathcote bu teknikte eleştirel düşünmeyi, ahlaki ve duyuşsal düşünceye dönüştürmeye çalışır. Bir duygu hakkında

konuşmanın hiçbir zaman ona verilecek tepkinin yerini alamayacağını savunur (Adıgüzel, 2015, s. 333). Bu sebeple genellikle role sürecin başında saldırgan ve dominant bir kimlikle girer. Böylece tetikleyici olan gerilim artırılır çatışma yaratılır. Öğrencileri harekete geçirerek drama sürecine uygun hale getiren Heathcote, öğrencilerin çalışmaları güçlendikçe kendi rolünü biraz daha hafifletmiştir. Hesten (1993) Heathcote’a göre öğretmenin rol alma biçimlerini şu örneklerle açıklar:

- Geribildirim vermek ve düşünceleri temizlemek amacıyla, genel görüşün tamamen aksini savunan kişi
- Bir grup üyesi olarak düşünceleri destekleyen kişi
- Tartışmalarda arabulucu olan kişi
- Olayları gösteren ve duygu durumunu ayarlayan anlatıcı kişi
- “Bırakalım yapsınlar“ diyen pozitif uzlaşıcı kişi
- Açık bir biçimde anlamayan ve her şeyin ayrıntısıyla anlatılması gereken kişi
- Çocukların ifadelerini değerlendiren yansıtıcı bir kişi (Hesten’den aktaran Özen, 2011, s.7).

Öğretmenin rolde olması tekniğinde dikkat edilecek diğer bir husus doğal olması ve öğrenciyi rahatlatmasıdır. Aksi bir durumda öğrenci sürecin işleyişini bozacak bir tepkide bulunabilir (Aytaş, 2008, s. 25).

Araştırmanın uygulama aşamasında kullanılmış olan bu teknikle öğrencilerin hayal gücünün geliştiği ve merakının canlı kaldığı görülmüştür. Konunun kazanımıyla bağlantılı olan tarihi şahsiyet “Mete Han” unsuru öğretmenin rolde olması tekniği ile sürecin bir parçası haline gelmiştir.

2.1.6.4.Dramatizasyon

Bu teknik dramanın kendisi ile en çok karıştırılan tekniktir. Çünkü drama yönteminin bir tekniği olmasına rağmen bir yöntem gibi ele alınmıştır (Adıgüzel, 2015, s. 345).

Dramatizasyon bir konunun ya da durumun bir metne bağlı olarak canlandırılmasıdır. Doğaçlamadan farklı olarak bir metin vardır ve öğrenci rolüne girdiği karakterin özelliklerini metin çerçevesinde ifade eder. Metin bazen dramatizasyona başlamak amacıyla, bir kısmı okunup daha sonra canlandırılabilir.

Sınıf ortamında rahatça yapılabilecek olan dramatizasyon öğrenciyi merkeze alan bir tekniktir (Erbay, 2011, s. 103). Dramatizasyon öğrencilerin orijinal bir hikâye oluşturabileceği, sadece sözle değil, mimik ve ses kullanımıyla da öğrencinin derse katılabileceği bir araçtır (McGregor vd., 1977, s. 85).

Tuluk (2004)’a göre Türkiye’de dramatizasyon çalışmaları ilk olarak Cumhuriyet’in ilk yıllarında İ. Hakkı Baltacıoğlu’nun “okulda tiyatro” anlayışı ile biçimlendirilmiştir (Tuluk’tan aktaran Erdoğan, 2016, s.42). 1950’de Selahattin Çoruh Türkiye’de tiyatronun dışında, dramatizasyona ait örnekleri öğretmenlere yönelik aktaran “Okullarda Dramatizasyon” adlı bir kitap da yazmıştır (Erdoğan, 2016, s. 42).

2.1.6.5.Bilinç Koridoru

Bilinç koridoru bir karakterin süreç içerisinde bir sorunu çözmek, bir konuyu irdelemek ya da karar vermek için, süreçte yer alan diğer karakterlerin fikirlerini düşündüğü ve tarttığı tekniktir. Bu teknikte tüm sınıf iki sıra halinde yan yana dizilir ve yan yana dizilen iki sırada birbirine dönerek bir sıra oluşturur. Seçilen karakter, oluşturulan bu koridorda yavaş yavaş yürürken, diğer karakterler rollerine bağlı kalarak düşüncelerini koridorda yürüyen karaktere aktarır. Bu teknik “düşünce tüneli” olarak da bilinir (A. Öztürk, 2007, s. 128).

Bu teknikte amaç öğrencinin süreç içerisinde başkalarından fikir alarak seçim yapması, yaptıklarını ya da yapacaklarını düşünüp sonuçları ve sebepleri tartması için gerçekleştirilir.

Öğrencilerin her biri değişik duygu ve düşünceleri söyleyerek karakterin vicdanının sesi olur (A. Öztürk, 2007, s. 128). Koridordaki karakter yürüyüşü sonunda bir karara varabilir ya da

varamayabilir ancak öğretmen koridor içinden farklı görüşler çıkmazsa müdahale edebilir, aksi görüş çıkmasını tetikleyebilir (Adıgüzel, 2015, s. 356)

2.1.6.6. Toplantı Düzenleme

Toplantı düzenleme tekniği öğrencilerin drama süreci içerisinde bir araya gelerek, rolleri dâhilinde bir plan yapmak ya da sorunu çözmek için toplantı şeklinde tartışmasıdır (Adıgüzel, 2015, s. 362). Bu teknik öğrencinin empati becerisini, problem çözme becerisini ve sözel ifade becerisini geliştirirken, kendi ve başkalarının fikirlerini savunmasını, başka düşüncelere saygı göstermesini sağlar.

Teknik uygulanırken öğretmen ya da başka bir karakter etkinliği yönetebilir ya da ortak rol paylaşımıyla hep birlikte gerçekleştirilebilir. Eğer öğretmen yönetiyorsa toplantıyı yapılandırmalı, oturumları denetlemeli, olaylar oluşturabilmeli, grup içi rol dengesini sağlamalıdır (A. Öztürk, 2007, s. 137).

Yönetim, savaş, barış ya da törenler için bir araya gelen meclisler Türk toplumunun tarihinde kültür ögesi olarak karşımıza çıkmakta ve 9. sınıf tarih dersi konuları içerisinde yer almaktadır. Bu konuların öğrenciye kazandırılması için son derece uygun olan toplantı düzenleme tekniği araştırmada kullanılmış, öğrencilerin eğlenceli, yaratıcı ve etkili şekilde öğrenmelerine olanak sağlanmıştır. Savaş sırasında toplanan savaş meclisi, yönetimi planlamak için bir araya gelen kurultaylar bu teknik aracılığıyla canlandırılmıştır.

2.1.6.7. Rol Kartları

Rol kartları drama sürecinde öğrencilere canlandıracakları karaktere ya da kimliğe ilişkin bilgilerin, çatışma barındıran olayların, başlama noktası ya da zamanın ve mekânın yer aldığı metinlerdir. Bu teknikte rol kartlarında öğrencilerin tamamında birbiriyle tutarlı bilgiler yer almalıdır. Rol kartları “siz” kipi ile yazılır ve okuyucunun kolay anlayacağı, net bilgiler

içerir. Rol kartları doğaçlama gerçekleştirilirken ipucu görevi görmektedir. Bu sebeple rol kartlarına tüm senaryo yazılamaz. Her şeyin yer aldığı rol kartlarında öğrenci doğaçlama yerine metne bağlı performans sağlayacağı için bu durum önlenmelidir (Adıgüzel, 2015, s. 370).

Uygulama sırasında hakanın unvanları, hükümdarlık alametleri ve kurultayın özelliklerini anlatmak için doğrudan kullanılan rol kartları, amaca olumlu katkı sağlayarak öğrenmenin anlamlı ve etkili gerçekleştirilmesini sağlamıştır.

2.1.6.8.Harita ya da Şema Oluşturma

Bir konu çerçevesinde öğrencilerin büyük ya da küçük gruplarla konuyla ilgili harita ya da şema oluşturmalarıdır. Bu teknikle öğrenci bilgiyi bir ürüne dönüştürerek elle tutulur somut bir çıktı alır. Özellikle coğrafya ve tarih derslerinde bu teknikten yararlanılabilir. Bu teknik öğrencinin yaparken bilgiyi oluşturmaya ya da var olan bilgiyi ürüne dönüştürmesine olanak verir. Öğrencilere grupça çalışmayı ve sorumluluk almayı öğreten bu teknikle tüm sınıfın drama sürecine katılımı sağlanır. Örneğin uygulama esnasında gerçekleştirilen bu teknikle “Kavimler Göçünün sebep ve sonuçlarını siyasi ve sosyal açılarından analiz eder” kazanımı drama ile gerçekleştirilmiş, üstelik coğrafi ve tarihi bilgiler birbiriyle bağlantılı olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin coğrafya ve tarih arasında bağlantı kurmasına zemin hazırlanırken ortaya öğrenciler tarafından ürün çıkarılması sağlanmıştır.

2.1.6.9.Anlatı Tekniği

Drama tekniklerinden anlatı, canlandırma yapanlar için durumu, ortamı ve olay akışını bir anlatıcının betimlemesidir (Önder, 2006, s. 89). Bu teknik süreci daha açıklayıcı ve kolay anlaşılır duruma getirmektedir. Özellikle zamanın kısıtlı olduğu zamanlarda ya da canlandırmanın zor olduğu durumların aktarılabilmesinde kullanılabilir.

Anlatı tekniği farklı şekillerde kullanılabilir. Özetleme yapmak için, canlandırılan andan ayrı olarak geçmişe ya da geleceğe gitmek için, rol gereği doğrudan bir anlatıcı gerektiği için ya da gerçekleştirilmesi mümkün olmayan canlandırmalar için kullanılabilir.

Anlatı tekniğinin, özellikle aşamalı olarak gelişen olayların canlandırıldığı drama örneklerinde kullanılması yararlıdır. Bu tür drama süreçlerinde öğrencilerin sözlü ve sözsüz rol davranışlarını ezberlemelerini önlemenin yolu, bir anlatıcıdan yararlanmaktır (Önder, 2006, s. 89). Yaş grubu dikkate alınarak, öğrenciyi canlandırmaya hazırlamak ve güven vermek amacıyla da bu teknik kullanılabilir (A. Öztürk, 2007, s. 127).

2.1.6.10.Okuma Tiyatrosu

Doğrudan eğitimde dramanın teknikleri arasında yer almayan, başlı başına bir teknik olan okuma tiyatrosu/okuyucu tiyatro, rol paylaşımı yapıldıktan sonra öğrencilerin ortak metin üzerinden sırasıyla kendi rolünü okuduğu tekniktir. Bu teknik bir amaç çerçevesinde özel bir konunun detaylı aktarımını sağlamak için kullanılır. Özellikle mekân ve zaman sıkıntısı olan durumlarda ya da kalabalık gruplarda herkesin sürece katılmasını sağlar. Belirli bir konunun senaryoya dönüştürüldüğu, konuşma cümlelerinden oluşan metinler her bir öğrenciye dağıtılır ve rol paylaşımı yapılır. Sırası gelen öğrenci oturarak ya da küçük bir alanda abartısız eylemlerle okuyabilir. Bu teknik metinler için ön hazırlık gerektirirken, okuyucular için hazırlık gerektirmemektedir. Uzun olan ya da derinlemesine işlenmesi gereken konularda rahatça kullanılabilir. Metin hazırlanmasında öğretmen tek başına yapabileceği gibi öğretmen kontrolünde öğrencilerle birlikte de hazırlanabilir. Hemen her derste kullanılabilecek bu yöntem özellikle tarih derslerinde (tarihî şahsiyet ve tarihî olayların uygunluğu nedeniyle) kullanılabilir (Ş.G. Karabağ, 2015b, s. 14-21).

2.1.6.11.Donuk İmge

Küçük ya da büyük grupların bir amaç doğrultusunda bir olayın ya da durumun özel bir anını vurgulamak için hareketsiz ve sessiz görüntüler oluşturma tekniğidir. Bir fotoğraf içine hapsolmuş gibi duran öğrencilerin duruşları, beden şekilleri ve yüz ifadelerinin bir amacı vardır. Önemli bir anı hareketsiz olarak yansıtmayı içeren bu yöntem özellikle hayal gücü ve beden koordinasyonunu geliştirmeye yardımcı olur. Bu teknikte dikkat edilecek en önemli husus öğrencilerin onları izleyenlere anlatmak istediklerini doğru ve tam yansıtma olmalıdır. Bedenlerle oluşturulan bu imge olabildiğince anlaşılır ve üzerinde düşünce üretmeye uygun olmalıdır (Adıgüzel, 2015, s. 357; A. Öztürk, 2007, s. 128).

Bu tekniği çok farklı amaçlarla kullanmak mümkündür. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Bedeni denetleme aracı olarak
- Dramaya başlangıç için
- Dramayı sonlandırmak için
- Özel anları vurgulamak için
- Beden dili, sesli ifade ve göz temasıyla kurulan iletişime dikkat çekmek için
- Öykü oluşturma anlayışı geliştirmek için
- Ortam kullanımını en etkili düzeyde sağlamak için
- Öğrencilerin doğal biçimde düşünmesini sağlamak için kullanılabilir (Uyungül, 2016, s. 63).

2.1.6.12.Manşet

Bir konu dâhilinde başlık, slogan ya da sözel ifadelerin küçük ya da büyük gruplar tarafından tasarlanmasıdır (Adıgüzel, 2015, s. 385). Kısa ve öz cümlelerle bir olay ya da duruma dikkat çekici ve özgün başlıklar oluşturma, manşet şeklinde ifade etmeyi sağlayan bu teknik, öğrenciyi farklı, özgün düşünmeye, hayal kurmaya ve fikir üretmeye itmektedir. Özellikle konunun sonunda öğrencinin bilgiyi özet haline getirmesini ve sınırlı alanda deneyim ve

bilgisini ortaya çıkarmasını sağlar. Örneğin araştırma esnasında kullanılmış olan bu teknikle öğrencilerin hayal gücü, yaratıcılık, pratik düşünme, sözel olmayan ifade gücü becerilerinin geliştirilmesi hedeflenirken, “Kavimler Göçünün sebep ve sonuçlarını siyasi ve sosyal açılardan analiz eder.” Kazanımının öğrencilere kazandırılması için araç olarak kullanılmıştır.

2.1.7.Tarih Öğretiminde Drama

San (2002), eğitim alanının hızla değişmesi nedeniyle ezberci, durağan, alışılmış, öğretmen odaklı ve sürecin değil sonucun önemli olduğu eğitim anlayışının yetersiz kaldığını ifade etmektedir (San’dan aktaran A. M. Karabağ, 2009, s. 59). San’ın eğitime dair eleştirdiği bu nokta tarih öğretiminde “tarih öğretememe” sorununun aşılması için yapılan araştırmaların, neden ortaya çıktığına dair özet niteliğindedir. Tarih öğretimi ve yöntemleri ezbercilik, sıkıcı olma, öğrencinin pasif kalması ve sonuç olarak tarihe olan ilginin kaybedilmesi (Tekeli, 1994, s. 36) nedenleriyle çok sık eleştirilmiştir. Öğrencinin derse aktif olarak katılmadığı, bilgi akışının öğretmenden öğrenciye doğru olduğu tarih derslerinde süreç eğitimin ve tarihin amaçlarıyla örtüşmeyecek şekilde işlemektedir. Bilgiyi üretmekten ziyade hazır bilgiyi not ya da iş bitirme kaygısıyla sorgulamadan alma eğiliminde öğretmen ve öğrenci anlayışı yerleşmiştir. Ortaya çıkan bu olumsuz durumun nedenleri tarihçiler ve tarih eğitimcileri tarafından tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenlerden ilki yoğun ve derin bilginin kısıtlı sürede işlenmek zorunda olmasıdır. Hemen her konusu millî kimlik ve vatandaşlık gelişimi açısından son derece önemli olan tarih dersleri haftalık 2 ders saati ya da okul türü ve alan farkına göre en fazla 5 ders saatine sıkıştırılmıştır. İngiliz eğitimci Cecil Reddie’nin reform okulunda çalışmış, Almanya’da “Kır Eğitim Yurdunu” kurmuş Hermann Lietz gibi pek çok eğitimci öğrencilere gereğinden fazla bilgi doldurulmasının yanlış olduğunu vurgulamaktadır (Nurlu, 2009, s. 23). Konuların programda son derece detaylı ve geniş ele alınması, kısıtlı sürede işlenmesi zorunluluğuyla öğretmeni gereksiz bilgiyle oyalamakta, önemli bilgilerin yeterince üzerinde durulmasını engellemektedir. Bu durum öğrenciyi ise

ezbere itmekte, tarihi bilgi yığını olarak algılamasına neden olmaktadır. Özellikle 9. Sınıf Tarih programının detaylı ve yoğun olmasına rağmen yalnızca haftalık 2 ders saatinde ele alınması 2017 yılındaki tarih programının da aralarında bulunduğu tüm programların eleştirilmesine neden olmuştur (Kaya & Perihan, 2017; Oral & Tama, 2013; İ. H. Öztürk, 2011).

Tarih öğretiminin temel sorunlarından bir diğeri ise soyut bilgi ve kavramların öğrenciye kazandırılmasının zorluğudur (Bal, 2010, s. 373). Konuların öğrencilerin yaşadığı dönemden çok zaman önce gerçekleşmiş olması ve günümüzle bağlantı kuramaması, tarihi olayları hayal edememesi ve tarihî şahsiyetlerle empati kuramaması tarih öğretiminde başarıyı engellemektedir. Bu problemlerin yanı sıra alan ya da müze gezisi olanaklarının kısıtlı olması, yeterince kanıtın olmaması ya da kanıta ulaşmanın zor olması bilginin eksik yerleşmesine neden olmaktadır. Öğrenci soyut olan tarihi bilgiyi somutlaştıramamakta, ürün ve bilgi çıktısı üretmede zayıf kalmaktadır.

Tarih eğitiminin temel sorunları göz önüne alındığında eğitimde drama, bu sorunların çözümlenmesinde araç olarak kullanılabilecek niteliktedir ve Güven'e (2014, s.53) göre yaparak öğrenme çoktan tarih öğretiminin merkezine oturmuştur. Y yaparak öğrenmenin tarih öğretiminde neden önemli olduğu John Dewey'in "öğrencilere öğrenmesi gereken bir şey değil, yapacakları şeyler verin, eğer yapmayı düşünecek kadar doğaları varsa zaten öğrenirler" sözleri ile bu görüşün temelini oluşturmaktadır. Ayrıca Jean Piaget'nin "çocuk yalnızca yarattığı şeyleri derinden anlar" ifadesi Dewey ile Piaget'nin yaparak ve yaşayarak öğrenme noktasında aynı tarafta olduklarının kanıtıdır (Sandercoe, 2015, s. 2). Drama ise yaparak ve yaşayarak öğrenmenin kendisidir. Tarihi konuyu teorik olarak anlamakta zorluk çeken öğrenciler bizzat yaparak ve yaşayarak aktif olabilirler. John Dewey'in vurguladığı, ancak deneysel yaşantılarla öğrenmenin etkili gerçekleştirilebileceği anlayışı Dünya'da ve Türkiye'de hem tarih hem drama alanında birçok araştırmacıyı etkilemiştir. Öğrencinin hazır bilgiyi aldığı, bilgi üretmediği üzerine yapılan eleştirilerin çözümü olarak eğitimde drama deneysel gerçekleştirilir ve öğrenci süreç boyunca aktiftir. Öğrenci birtakım bilgi

girdilerini işlemesi ve bilgi çıktısı üretmesini sağlayan drama aynı zamanda bu bilgi çıktılarını öğrencinin deneyimlemesine ve davranışa dönüştürmesine hizmet eder.

Yoğun ve detaylı bilginin kısa sürede verilmesi bunun sonucu olarak öğrencinin ezbere yönelmesi, ezberlenen bilginin kısa sürede unutulması tarih eğitiminin bir başka sorunudur. Oysa yaparak ve yaşayarak derse katılım sağlayan öğrencilerde öğrenme hızlı, etkin ve kalıcı gerçekleşir. Çelik'e (2017, s. 29) göre hatırlama ve kalıcılık görsellerle öğretimde %30, sözel ağırlıklı öğretimde %10 oranında iken yaşantılara dayalı öğretimde %90'a ulaşmaktadır.

Kanıt temelli öğretimin tarih derslerin yeterince uygulanmaması, görsel ve işitsel materyallerin az olması öğrencinin bilgiyi oluşturmada zorlandığı noktalardandır. Tarih öğretiminde drama ise tarihsel bilgiye kolay ulaşmayı sağlar; öğrencinin yazma, konuşma, yorum yapma, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirir. Tarihsel olaylara farklı açılardan bakabilmeyi ve öğrencilere tarihçi gibi hareket edebilmeyi öğretirken (Goalen, 1996, s. 77-78), canlandırmalar sayesinde öğrencinin tarihsel bilgiyi oluşturmaya ve geliştirmesine olanak verir. Eğitimde dramanın tarih eğitiminde kullanılmasının bir diğer olumlu yönü; bütüncül bir öğrenmeye kapı açması, duyuşsal ve bilişsel becerileri eş zamanlı kullanmaya yardım etmesidir (Adıgüzel, 2015, s. 50). Öğrencinin tarihsel olaylara, tarihsel durumlara ve tarihsel şahsiyetlere karşı eleştirel düşünmesini, yorumlamasını ve değerlendirmesini sağlayarak bilişsel becerilerin kullanılmasına olanak verir.

Eğitimde drama ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarının getirisi ve hayal gücünün kullanılmasını zorunlu kılmasıyla tek bir kaynağa bağlı kalınmasına olanak vermemektedir. Bu durumda öğretmenin ders kitabını tek materyal olarak algılamasını ve sadece kitaba bağlı kalarak ders işlemesini engellemektedir. Çünkü tarihsel olayları yalnızca ders kitaplarına bağlı kalarak öğrenmek, zamanla öğretim çeşitliliğini engelleyerek monotonlaşmaya yol açmaktadır (Ş. G. Karabağ, 2014, s. 40). Eğitimde drama sürecinin ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarının her biri öğretmeni farklı etkinlikler kullanmaya itmektedir. Üstelik bu etkinlikleri planlarken kitaba bağlı kalması engel teşkil etmemektedir. Öyle ki dramayı ilk kez uygulayan ve bunu ilk olarak tarih dersleriyle

gerçekleştiren Harriet Finlay Johnson tarihî oyunlarını anlattığı kitabında, öğrencilerin bu oyunları sergilemek için her türlü tarihi kitaba karşı içten ve samimi bir şekilde, kimsenin zoru olmadan ulaşmaya çalıştıklarını aktarır. Johnson'ın paylaştığı bu gerçeklik, kitabın ezberlenmesi gereken tek kaynak olduğu algısının, drama sayesinde yıkılabileceğinin kanıtı niteliğindedir (Finlay Johnson, 1912, s. 108-111).

Ayrıca dramanın tarih öğretiminde kullanılması kimlik ve kişilik gelişiminde etkilidir. (Zevin'den aktaran Demircioğlu & Turan, 2014, s. 197). Tarih konuları geçmişte yaşanmış olmasına rağmen bugünü ve yarını etkilemektedir ve dramanın bir parçası olan canlandırma öğrencinin geçmişte vuku bulmuş tarihsel olayları bugün yaşamasına, aynı tarihsel olayları bilgi olarak geleceğe aktarmasına olanak verir. Drama yöntemiyle öğrenciler, ders içinde tarih tüketen olmaktan çıkarak tarih üreten, geçmişi bugünde yaşayan, bizzat tarihin bir parçası olan konumuna gelir. Üstelik bunu yaparken sonuçla değil süreçle değerlendirilir. Çünkü drama sonuç değil süreç odaklıdır (O'Neill, 1995, s.5). Bu da öğrencinin motivasyonunu ve başarı durumunu etkiler. Tarih dersi bu sayede yüksek not alınması gereken sıkıcı bir ders algısından kurtulur.

Keller ve Brophy (1973) tarih öğretiminde algıda gerilim ve çatışma yaratmanın, merak uyandırmanın, tarihsel olayları güncel bilgilerle ilişkilendirmenin, bilinmeyeni somutlaştırıp bilinenle açıklamanın, ortaya bir ürün çıkarmanın motivasyonu ve başarıyı artırdığını, etkili tarih öğreniminin gerçekleşmesine yardım ettiğini savunur. (Keller & Brophy'den aktaran Ün Açıkgöz, 1994, s. 334-335). Gerilim çatışma yaratır, dikkat çeker, ilgiyi sürekli kılar, kişiyi sorgulamaya, düşünmeye ve değerlendirmeye iter (O'Toole & Haseman, 1988, s. 114). Eğitimde dramanın temelinde de gerilim ve çatışma vardır. Deneyimler yoluyla gerçekleştirilen dramanın uygulanması için gerilim öğrenciyi içsel olarak harekete geçmeye iter, ortaya çıkan çatışma öğrencinin ilgisini ayakta tuttuğu gibi, düşünmesini, sorgulamasını, değerlendirmesini sağlayarak canlandırmasını nasıl gerçekleştireceğini belirler.

Tarih öğretiminde öğrencinin zorluk çekmesinin bir diğer nedeni tarihsel empati kuramamasıdır. Zaman ve mekânın değişimi öğrencinin algı düzeyini zorlamaktadır. Öğrencinin zamanından oldukça önce yaşamış tarihsel şahsiyetleri ve tarihsel olayları hayal etmesi ve onlarla empati kurması oldukça güçtür. Oysa bir tarihçi yeniden canlandırdığı geçmişini anlamalıdır (Dilthey’den aktaran Ş. G. Karabağ, 2003, s. 44). Çünkü öğrencinin, tarihçi gibi geçmişini ve tarihi anlaması tarihsel empati becerisiyle mümkündür. Heathcote, Bolton, Slade, Way ve Finlay Johnson gibi alan uzmanları sık sık dramının empati üzerinde ki etkisini vurgulamış bu sorunun çözümünü drama ile sağlamıştır. Drama sürecinin temel yapı taşlarından –miş gibi yapmak empati ile doğrudan bağlantılıdır. Öğrenci -miş gibi yaparak tarihsel şahsiyetlerle empati kurmaktadır ve öğrencinin tarihsel empati becerisinin gelişmesine olanak sağlamaktadır.

Öğrencinin bireysel olarak katılım gösterdiği tarih derslerinde sınıf atmosferinin etkisi, kalabalık sınıflar, öğretmenin her öğrenci ile doğrudan ilgilenememesi öğrenciyi derse karşı pasif hale getiren nedenlerden birisidir. Dramanın esaslarından birisi ise grup etkinlikleridir. İşbirliği yapabilme, sorumluluk alma, kendini ve bir başkasını savunabilme, koordineli ve demokratik davranma grup çalışmalarıyla sağlanabilir. Üstelik grup çalışmaları öğrencinin iletişime açık olma, paylaşma ve çok yönlü olarak organize olma kazanımlarını davranışa dönüştürmesine olanak verir. Bu sayede öğrenci kendi yaşantılarından yola çıkarak katıldığı grup çalışmalarında daha büyük ve önemli keşifler yapabilir (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel Şahin, Kandır & Turla, 2003, s. 68-70).

Tüm bu kazanımlara sahip dramının tarih dersinde uygulanabileceği ilk olarak Harriet Finlay Johnson ile kanıtlanmıştır. Yaptığı çalışmalarla dönemini ve İngiliz eğitim sistemini sarsmış Johnson ilk drama uygulamalarını tarihî romanlarla gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin kolay ulaşabildiği ve severek okuduğu tarihi romanlara bağlı kalarak kendi oyunlarını yazmasını sağlamış, bu oyunları canlandırmalarına lider bir öğretmen olarak yardımcı olmuştur. Tarihi seçmesinin birçok nedene bağlı olduğunu belirten Johnson’a göre tarihi bilgi ve kaynaklarla oluşturulacak oyunlar çocuğu eğitsel yönden olumlu etkilediği gibi,

herhangi bir eğlenceli aktivite fikrinden de uzaklaştırmaktadır. Çünkü tarihi gerçekliğin ağırlığı çocuğun gerginliğini ve çekingenliğini teşvik etmektedir. Tarih gerçeklerle doludur ve gerçeklere dayanan bir hikâye asla içerikten yoksun olamaz. Johnson’ın eğitim amacı da tam da bu noktada tarihle birebir örtüşmektedir. Çünkü o dramayı yalnızca bir eğlence aracı değil, eğitimin önemli bir parçası olarak görür ve içeriği niteliksiz bilgi ve belge öğrenciye verilmemelidir. Üstelik çocuklar tarihi romanlara karşı önceden zihinlerinde dramatik tablolar oluşturmuştur ve tarih, bu tabloları destekleyecek, hayal gücünü besleyecek pek çok kaynağa zaten sahiptir (Finlay Johnson, 1912, s. 18).

Finlay Johnson’ın oynattığı İlk drama oyunu “Ivanhoe” ile İngiliz milli kahramanı olan Ivanhoe’nun hikâyesini çocuklarla oyunlaştıırken, tarih dersi konusu olan Richard Cœur de Lion’un hükümdarlığı ve onun dönemini işlemişlerdir. İkinci tarih oyunu ise Kraliçe Elizabeth’in hükümdarlık döneminin anlatıldığı Elizabeth’tir. Kısmen uyarlama kısmen kurmaca olan bu oyunda bazı bölümleri öğrenciler oluşturmuştur. Finlay Johnson’ın çok başarılı bulduğu oyunlardan birisi, öğrencilerin tarih kitaplarından kaynak taraması yaparak, uyarlamadan tamamen kendilerinin oluşturduğu “I. Charles” oyunudur. Öğrencilerin kurguyu oluştururken ve diyalogları yazarken, herhangi bir metne bağlı kalmadan, tarihi kitaplar aracılığıyla bizzat tarihçilerden yararlandığını, bu yönüyle oldukça zor bir süreci grup çalışması aracılığıyla başarıyla atlattıklarını vurgular (Finlay Johnson, 1912, s. 80-82). Burada dikkat çeken unsurlardan birisi kanıt temelli eğitimin tarihte kullanılmasının ve tarihçilere özgün analiz etme, değerlendirme ve sentezleme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının tarih derslerinde drama aracılığıyla gerçekleştirilebileceğidir.

Finlay Johnson’ın drama ile gerçekleştirilen tarihi oyunları öğrencilere kendini ifade edebilme özgürlüğü, grubun parçası olma, aidiyet ve güven duygusu kazandırmıştır. Üstelik sıkıcı, anlaşılmaz, eski ve belirsiz olarak algılanan tarihî olay ve tarihî şahsiyetlerin, bu algılardan sıyrılarak, somut, anlaşılır bir biçimde gerçekleştirilebileceği ve tarihsel empati kurulabileceği kanıtlanmıştır.

Harriet Finlay Johnson gibi Dorothy Heathcote da dramayı tarih derslerinde kullanmış, pek çok tarihî konuyu drama ile işlemiştir. Heathcote derslerinde, tarihten olaylar ya da karakterler almış, öğrencilere bu bilgiler aracılığıyla sorumluluk vererek öğrencileri harekete geçirmiştir. Heathcote için tarihi zaman ve mekânı algılamadaki zorluk, öğrencinin düşünce ve hayal gücünü geliştirmektedir. O dramanın; zaman ve mekândan hem ayrı hem de zaman ve mekânla iç içe olduğunu vurgular. Tarihte zamanın ve mekânın değişkenliğini soyut olarak idrak etmekte zorlanan öğrencilerine tarihi zamanı ve mekânı drama aracılığıyla nasıl somutlaştıracaklarını öğretmeye çalışmıştır. Bir dersinde gerçekleştirdiği Quebec Kuşatması canlandırmasında, General Wolfe rolündeki bir öğrencinin zaman ve mekân algısının nasıl değiştiğini öğrencilere yaşatarak ve somutlaştırarak göstermiştir. “Wolfe ne yapmıştır?” sorusuna, öğrencinin kendi kimliğiyle verdiği cevapla Wolfe rolünde ki kişinin cevabının birbirinden nasıl farklı olduğunu somutlaştırarak kanıtlamıştır. Çünkü drama zamanı mekânı, bugünle geçmiş arasındaki farkı kaldırarak ele alır. Drama sürecinde geçmiş ya da gelecek her türlü an şuan yaşanabilir. Bu da öğrencilerin tarihsel olaylara, tarihi kişilere bakış açısını etkileyen zaman ve mekân algısının drama ile nasıl anlaşılabilir kılınacağının kanıtıdır.

2.1.8. “İlk ve Orta Çağlarda Avrasya” Ünitesinin Dokuzuncu Sınıf Tarih Programındaki Yeri ve Önemi

Ortaöğretim 9. Sınıf 2017-2018 eğitim yılı Tarih Dersi Öğretim Programının III. ünitesi olan “İlk ve Orta Çağlarda Avrasya” İslamiyet Öncesi Türk Tarihi’ni konu almaktadır. Türklerin ilk kez tarih sahnesine çıktıkları bu dönem programda 6 başlık altında verilmiştir. Bunlar:

- “Avrasya’da İlk Türk İzleri”
- “Boylardan Devlete”
- “Kavimler Göçü”
- “Türklerde Coğrafya ile Oluşan Yaşam Tarzı”

- “İlk Türk Devletleri ve Komşuları”
- “Türklerde Askeri Kültür” başlıklarıdır.

Avrasya’da İlk Türk İzleri başlığı altında; Türk adının anlamı, Orta Asya kültür merkezleri, ilk Türk devlet ve toplulukları ele alınmıştır.

Boylardan devlete başlığında, Türk aile yapısı, gücün meşruiyet ve maddi kaynakları, güç paylaşımı ve yönetim, Asya Hun Devleti, Göktürk Devleti, II. Köktürk Devleti, Uygur Devleti, ilk Türk devletlerinde töre konuları işlenmiştir.

Kavimler Göçü başlığı altında, Kavimler Göçü, göçün nedenleri ve sonuçları, Avrupa Hun Devleti anlatılmıştır.

Türklerde coğrafya ile oluşan yaşam tarzı başlığıyla Orta Asya ve Türklerin yaşam alanları, konar-göçer yaşam tarzı, Türk göçleri, göçlerin neden ve sonuçları konuları incelenmiştir.

İlk Türk devletleri ve komşuları başlığında Çin ve Bizans ile ilişkiler, diğer devletlerle münasebetler, İpek Yolu ve ticaret politikaları, serbest ticaret pazarı konuları yer almaktadır.

Türk devletlerinde askeri kültür başlığında ise milli savaş taktikleri, Türklerin savaşçılık özellikleri ve askerî kültür mirasının tarihi ele alınmıştır.

6 kazanıma, 6 başlığa ve 12 ders saatine yayılmış İlk ve Orta Çağlarda Avrasya ünitesinin 9. Sınıf Tarih Öğretim Programında yeri şu şekildedir:

Tablo 1

9. Sınıf Tarih Programında Ünite Dağılımı

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre	Oran
1. Tarih ve Tarih Yazıcılığı	6	10	13,8
2. Kadim Dünyada İnsan	10	26	36,1
3. İlk ve Orta Çağlarda Avrasya	6	12	16,7
4. İslam Medeniyetinin Doğuşu	5	12	16,7
5. Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi	4	12	16,7
Toplam	31	72	100

İlk ve Orta Çağlarda Avrasya ünitesinin 9. Sınıf tarih dersi içerisindeki Tablo 1'e göre sıralama olarak üçüncü, yüzde olarak ikinci sıradadır. 6 kazanım, 6 açıklamadan oluşan ve 12 ders saatinde gerçekleştirilen üçüncü ünitenin kazanımları ve kazanım açıklamaları ise şunlardır:

Kazanım: Türk topluluklarının Asya'da tarih sahnesine çıktıkları ve yaşadıkları alanlar ile başlıca kültür çevrelerini tanıır.

Açıklama: Türk adının anlamı açıklanarak İlk ve Orta Çağlarda Türk topluluklarının Asya'da yaşadıkları ve hâkim oldukları alanlar harita üzerinde gösterilir. Bu topluluklarla ilgili başlıca gelişmeler tarih şeridi üzerinde gösterilir.

Kazanım: İlk ve Orta Çağlarda İç Asya'daki Türk siyasi teşekküllerinin güç ve yönetim yapısını kavrar.

Açıklama: Birer boy birliği olarak Asya Hun, Kök Türk ve Uygur Devletleri, gücün meşruiyet kaynağı, gücün maddi kaynakları, güç paylaşımı ve yönetim organizasyonu temaları çerçevesince ele alınır. Bu devletlerin siyasi tarihlerine ayrıntılı girilmez. Törenin Türk toplum yapısı ve hukuk sistemindeki yeri ve önemi vurgulanır. Yenisey ve Orhun Kitabelerinden hareketle Türk siyasi teşekküllerinin güç ve yönetim yapısı ele alınır.

Kazanım: Kavimler Göçü'nün sebep ve sonuçlarını siyasi ve sosyal açılarından analiz eder.

Açıklama: Kavimler Göçü ile Asya ve Avrupa'daki siyasi yapılarda meydana gelen değişim harita üzerinde gösterilir. Avrupa Hun Devleti'nin kuruluşuna ve bu devletin Avrupa'ya etkilerine değinilir.

Kazanım: İslamiyet öncesi dönemde Türk topluluklarının yaşadıkları coğrafyaların bu toplulukların hayat ve geçim tarzlarına etkisini analiz eder.

Açıklama: Tarıma uygun olmayan bozkır coğrafyasının Türk topluluklarını konar-göçer hayat tarzına yönelttiği vurgulanır. Türk topluluklarının çeşitli dönemlerde Asya içlerine ve dışına yaptıkları kitlesel göçlerin onların hayat ve geçim tarzlarıyla ilişkisi açıklanır.

Kazanım: Asya merkezli Türk devlet ve topluluklarının çevresindeki yerleşik imparatorluklarla ilişkilerinin çok boyutlu yapısını analiz eder.

Açıklama: Hun ve Kök Türk Devletlerinin Çin ve Bizans İmparatorlukları ile ilişkilerinden hareketle konar-göçer ve yerleşik topluluklar arasındaki ilişkilerin çatışma ve uzlaşma eksenli olarak askeri ve ekonomik boyutlarda gerçekleştiği vurgulanır. Hun, Kök Türk, Uygur ve Hazar siyasi teşekküllerinin hâkimiyetleri altındaki topraklarda ticareti canlandırmaya yönelik politikaları ile bu politikaların gerekçeleri üzerinde durulur.

Kazanım: İslamiyet öncesi dönemde askeri kültürün Türk hayat tarzındaki yerini ve öneminin değerlendirir.

Açıklama: Türk topluluklarının geliştirdiği ve dünya askeri tarihine mal olmuş teçhizat, teşkilat ve taktikler (süvarilik, onlu teşkilat, ok ve yay, üzengi, Turan Taktiği) vurgulanır (MEB, 2017, s. 26-32).

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında konu ile ilgili araştırmalar “Dokuzuncu Sınıf Tarih Dersi ile İlgili Araştırmalar”, “Eğitimde Drama ile İlgili Araştırmalar” ve “Tarih Öğretiminde Drama ile İlgili Araştırmalar” adlı alt başlıklarla ele alınmıştır.

2.2.1.Dokuzuncu Sınıf Tarih Dersi ile İlgili Araştırmalar

Korkmaz (2006) araştırmasında 9. sınıf tarih ders kitaplarını incelemek amacıyla, öğretmenler ve öğrencilerle anket çalışması yapmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ders kitapları hakkındaki görüşlerini tespit etmiştir. Araştırmacı ders kitaplarının işlevselliği ve yeterliliği hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleriyle, kitapları yetersiz ve geliştirilmeye zorunlu olarak yorumlamıştır. Tarih ders kitaplarının içerik, görsel ve çoklu perspektif açısından yoksun olduğu ve tek materyal olarak kullanımının dersleri sıkıcı hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Ulusoy (2010) çalışmasında yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 9. sınıf ve 10. sınıf tarih programlarını amaç, açıklama ve kazanımlarda değer aktarımı yapıp yapılmadığı ile ilgili tespitlerde bulunmaya çalışmıştır. Ayrıca Cumhuriyet döneminden, son müfredat değişikliğine kadarki süreçte kabul edilen tarih programlarında yer alan değer ifadelerine de yer vermiştir. Araştırmacı tarafından değer aktarımı ile ilgili olarak yeni programın, eski tarih programlarına göre büyük bir farklılık göstermediği ortaya konulmuştur.

T. Şengül Bircan (2013) araştırmasını 9. sınıf tarih dersinde animasyon destekli haritalarla tarih öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve mekân algılarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışma teknolojiyle tarihi birleştirerek çok yönlü öğrenmeyi sağlayıcı bir özellik taşımaktadır. Şengül Bircan tarih dersi için mekân algısı ve haritaların önemini vurgulayarak, öğrenime katkılarını deneysel bir çalışmayla ortaya koymuştur. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmada animasyon destekli öğretim yoluyla tarih öğrenen öğrenciler uygulanan öğretim sürecini zevkli, ilgi çekici, kalıcı, hızlı öğretici, haritalarla çalışmayı teşvik edici ve mekân algısını geliştirici olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmada Gagne'nin öğretim modeline uygun olarak tasarlanan animasyon destekli haritalar yoluyla tarih öğretiminin öğrencilerde bilginin kalıcılığını sağladığı, akademik başarıyı yükselttiği, mekân algısını arttırdığı ve haritalarla tarih öğrenmeyi zevkli hale getirdiği sonucuna varılmıştır.

Tuna ve Gültekin (2013) 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel materyal/kanıtlara ilişkin soru sorma becerilerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmacılar öğrencilere altı materyal vermiş ve bu materyallere ilişkin soru sormalarını istemişlerdir. Öğrenci soruları, Bloom'un Bilişsel Taksonomisi ve Nichol'un Soru Türleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Öğrenci soruları ağırlıklı olarak kavrama basamağına yönelik olmuştur. Bloom'un taksonomisine göre sınıf düzeyinde üst sınıflar lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Aydoğan ve Karabağ'ın (2015) çalışmasının amacı, geleneksel yöntemlerle öğretilen tarih dersine göre oyunla desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin tarih dersindeki başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Bu araştırmada ön-test son-test ve

kalıcılık testinin uygulandığı deneysel model kullanılmış, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile oyun yöntemin uygulandığı deney grubu olmak üzere 9.sınıf öğrencisi iki farklı grup üzerinde çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, oyunla desteklenmiş tarih öğretiminin, öğrencilerin eğitsel başarısında ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Seyhan ve Şimşek (2017) Lise Tarih Dersinde Mezarlıkların Eğitim Ortamı Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi başlıklı araştırmada “Tarih Bilimi ve İnsan” ünitesinin mezarlık ziyaretleri ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verileri akademik başarı testi ve tarih dersi tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanları ve tutum puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

2.2.2.Eğitimde Drama ile İlgili Araştırmalar

Yassa'nın (1999) “Lise Etkileşiminde Yaratıcı Drama” isimli çalışmasının amacı, yaratıcı dramaya dâhil olan lise öğrencilerinin algıları ve bu katılımın sosyal etkileşimlerdeki etkisini belirlemektir. Kuzeydoğu Ontario’da amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş iki liseden öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma teknikleri olan gözlem ve görüşme kullanarak sonuçlandırılmıştır. Yaratıcı drama katılımında bulunan lise öğrencilerinin birçok durumda sosyal etkileşim ve özgüven geliştirdiği, gün içinde kişiler arası ilişkilerde, ortak tutum ve davranışlara doğru anlayış sağlandığı görülmüştür.

McGregor’un (2001) çalışmasının amacı akademik başarısı düşük risk grubu olarak adlandırılan kolej öğrencileri arasında yaratıcı düşünmeyi arttırmak için düzenlenmiş bir öğretim programının, öğrencilerin çalışma becerileri, yaratıcı düşünme, okuma yeteneği ve eleştirel düşüncelerine etkisini araştırmaktır. 97 öğrenciden oluşan örneklem grubu

üzerinde çalışılmış, katılımcı öğrenciler 4 gruba ayrılmış, bir tanesi kontrol grubu olarak belirlenmiş diğer 3 grup ise “Yaratıcı Problem Çözme Grubu” “Beyin Fırtınası Grubu” ve “Yaratıcı Drama Grubu” olarak belirlenmiştir. Veriler hem nitel hem nicel yöntemlerle toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. En fazla gelişim gösteren grubun “beyin fırtınasına” ilişkin çalışmalar yapılan grup olduğu ve bu öğrencilerin akademik geleceklerine hazırlanma ve başarılı olma durumlarında en fazla kazancın elde edilmiş olduğu görülmüştür. Yaratıcı problem çözme ve yaratıcı drama grubu ise daha az kazanç elde etmiş, en az kazanç elde eden grubun ise kontrol grubu olduğu gözlenmiştir. (McGregor’dan aktaran Kadan, 2013)

Taşkıran’ın (2005) araştırması drama kullanımının sosyal bilgiler dersinde 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyi ve benlik kavramları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya Merkez İlköğretim Okulundan ve Gazi İlköğretim Okulundan toplam 135 öğrenci katılmıştır. Çalışma kontrol gruplu ön-test son-test modeline uygun deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Pierr-Harris’in Öz Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel analizinde iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ve iki eş arasındaki farkın önemlilik testi kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler, MİNİTAB programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi kullanılmıştır. Veriler $p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, eğitimde dramının sosyal bilgiler dersinin öğrenilmesinde ve benlik kavramı gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Tanrıseven Üredi, S. Şengül ve Gürdal (2008) tarafından yürütülen çalışmada, canlandırma yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik derslerindeki problem çözme sürecinde öğrencilerin başarı ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, İstanbul ili, Anadolu yakasındaki bir ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim gören toplam 76 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma başlangıcında her iki gruba 10

tane rutin olmayan sorudan oluşan ön test uygulanmıştır. Bu test, aynı zamanda son test ve hatırlama testi olarak yeniden kullanılmıştır. İlköğretim 5. sınıf programındaki problem çözme süreci göz önüne alınarak, deney grubundaki öğrencilerle yapılan derste problemler canlandırılmış, kontrol grubundaki öğrencilerle ise düz anlatımla problem çözme süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun, kontrol grubuna göre problem çözme başarısı ve hatırlama düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Adıgüzel ve Timuçin (2010) yaratıcı dramının bazı gelişim ve öğrenme teorilerinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi araştırmak için Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Bilgisayar Eğitim ve Öğretim Teknolojileri bölümündeki gönüllü 19 öğrenciyle 5 hafta boyunca çalışılmıştır. Güvenirlilik katsayısı 0.93 olan başarı testi sürecin başında öğrencilere yaptırılmış ve dersin yaratıcı dramayla işlenen beş haftalık süre sonucunda test tekrardan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulanan testin ön test puanları ve son test puanları karşılaştırılmış ve araştırma sonucunda yaratıcı dramının öğrencilerin başarısı düzeyinde anlamlı bir fark oluşturduğu ortaya çıkarılmıştır.

Arslan, Şahin, Şahin ve Akçay'ın (2011) yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yer alan "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma kontrol gruplu ön test-son test modeline uygun deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geleneksel yöntem uygulanan öğrencilere göre daha olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Bununla birlikte yaratıcı drama etkinlikleri yapılırken ciddi bir zaman sıkıntısı çekildiği ve Türkçe dersinde yapılması gereken diğer etkinliklere daha az zaman kaldığı, dolayısıyla bu yöntem uygulanırken ciddi bir planlama sürecinin uygulanması gerektiği gözlemlenmiştir. Çalışma bu yönüyle oldukça dikkat çekicidir.

Maden (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışma, drama tekniklerinden rol kartlarıyla öğretim ve geleneksel öğretim yönteminin, konuşma becerisi kazandırmaya yönelik

akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu, 2009-2010 akademik yılında Trabzon il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören 54 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere ait bilgiler (cinsiyet, yaş, daha önceki başarı notu) kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formları ile ulaşılan daha önceki başarı notlarına ve ön test verilerine göre çalışma grubu, biri kontrol diğeri ise deney grubu olarak rastgele ayrılmıştır. Grupların konuşma becerisine ait veriler gözlem formu ile derse yönelik tutumlar ise tutum ölçeği ile toplanmış, sonuçları Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programı aracılığıyla, non-parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, drama yöntemi olarak rol kartlarının konuşma becerisi başarısı ve derse yönelik tutum üzerine geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür. Buna ek olarak kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarı düzeyinde ve derse yönelik tutumlarında, geleneksel yöntemin etkili olduğu ancak deney grubundaki öğrencilere göre daha düşük bir artış olduğu söylenebilir.

Ceylan ve Ömeroğlu (2011) tarafından yürütülen araştırmanın amacı okulöncesi eğitimde drama dersi alan, okulöncesi eğitim öğretmenliği öğrencilerinin ve dersi veren öğretim elemanlarının dramaya karşı tutumlarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini Sistemantik Basit Rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 50 öğrenci ve 10 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Okul Öncesi Eğitimde Dramaya Yönelik Tutumları Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin okul öncesi eğitimde dramaya yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimde drama dersi alan öğrencilerin ve bu dersi veren öğretim elemanlarının eğitimde dramaya yönelik tutumları arasında fark bulunmuştur ve çoğunluğunun olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Ormancı ve Özcan’ın (2012) araştırmasında fen ve teknoloji dersi “Vücudumuzda Sistemler” ünitesinin drama yöntemiyle öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada başarı testi olarak, iki aşamalı teşhis

testi kullanılmıştır. Yapılan çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve çalışma altıncı sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama sürecinde deney grubunda dersler drama yöntemiyle desteklenmiş fen ve teknoloji öğretim programıyla, kontrol grubunda ise sadece fen ve teknoloji öğretim programıyla sürdürülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 19 sorudan oluşan iki aşamalı teşhis testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise SPSS 17 programıyla analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde her iki grupta (deney grubu - kontrol grubu) da öğrenci başarısında artış olduğu anlaşılmaktadır. Drama yöntemiyle desteklenmiş fen ve teknoloji öğretim programının geleneksel yöntemle gerçekleştirilen fen ve teknoloji programıyla benzer sonuçlar verdiği ortaya çıkarılmıştır.

Katrancı (2013) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama ve Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ili merkezindeki 6 ilköğretim okulunda görev yapan 28 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler “betimsel analiz” tekniği ile analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinden birebir alıntılar yapılarak bulgular desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısının kendini yaratıcı drama yöntemini uygulamak için yetersiz gördüğü, öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilere sağladığı katkıların farkında olduğu, Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarının drama etkinlikleri konusunda yetersiz olduğu ve öğretmenlerin drama uygulamaları sırasında zaman, mekân ve planlama gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Aykaç ve Köğce (2014) tarafından yürütülen araştırma sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma betimsel yöntem kapsamında özel durum çalışması kullanılarak yürütülmüştür. Veriler 2013-2014 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda çalışan toplam 42 sınıf öğretmeni ile 8 açık uçlu sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuş ve öğretmenlerin açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevapların benzerlik ve farklılıklarına göre tematik olarak sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin sorulara ilişkin verdiği cevaplardan bir örnek cevap doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde çok sık olmasa da dramayı kullanmaya çalıştıkları, yaratıcı dramının kullanılmasının öğrencilerin öğrenmesine sağlayacağı katkıların farkında oldukları fakat öğretmenden, öğrenciden, müfredattan ve sınıfların fiziki ortamlarından kaynaklanan nedenlerden dolayı yaratıcı drama yöntemini kullanma konusunda sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Ulubey ve Toraman (2015) yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği deneysel çalışmaların bir araya getirilerek yaratıcı dramının akademik başarıya etkisinin belirlenmesi ve araştırma bulgularının sentezlenmesi amaçlamıştır. Araştırma kapsamındaki çalışmalara, drama, yaratıcı drama, başarı ve akademik başarı gibi anahtar sözcükler kullanılarak, “Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Arama Sistemi, ProQuest Citations, Google Akademik ve EBSCO bilimsel veri tabanlarından ulaşılmıştır. Veri tabanlarından yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisinin incelendiği 24 makale, 37 yüksek lisans ve 7 doktora tezi olmak üzere toplam 68 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalardan elde edilen veriler “Comprehensive Meta-Analysis (CMA)” ve “Data Analysis and Statistical Software (STATA)” programına aktararak analiz edilmiştir. Araştırmada, meta analiz kapsamına alınan çalışmalar arasında heterojenite olması nedeniyle rasgele etkiler modeliyle etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırma bulguları yaratıcı drama yönteminin akademik başarıyı arttırdığını göstermiştir. Yaratıcı drama ve diğer öğretim yöntemlerinin kullanıldığı öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerin başarı

farklılıkları moderatör değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. Coğrafi bölge ve ders alanı moderatör değişkenlerine göre çalışmalardaki etki büyüklükleri arasında farklılık bulunurken, öğretim kademesi ile yayın türünde farklılık bulunmamıştır.

V. Batdi ve Batdi'nin (2015) çalışmasının amacı nicel ve nitel araştırma yöntemleri aracılığıyla yaratıcı dramının başarıya etkisini belirlemektir. Araştırmanın nicel bölümünde meta-analitik yöntem kullanılmış ve 2000-2014 yılları arasında ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen yaratıcı drama çalışmalarının tümü dâhil edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, yaratıcı dramının akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek ve etki boyutunu hesaplamak için 40 araştırma (8 makale, 28 yüksek lisans ve 4 doktora tezi) seçilmiştir. Çalışmalar sınıf düzeyi, konu alanı ve uygulama döneminin özelliklerine göre ayrılmıştır. Etki boyutunu hesaplamak için kapsamlı Meta-Analiz İstatistik programı ve MetaWin programı kullanılmıştır. Çalışmanın nitel bağlamında, makaleler ve tezlerin tematik incelemesinin içerik analizi temel alınarak belgesel inceleme yoluyla toplanan veriler analiz edilmiştir. Meta-analitik bulgular sonucunda, yaratıcı dramının akademik başarı üzerinde belirgin ve olumlu bir etkisi olduğu ve nitel bulguların, genel olarak çeşitli alanlar üzerinde etkili sonuçlar verdiği belirtilmiştir.

Akdemir ve Karakuş'un (2016) çalışması yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırmada araştırma yöntemi olarak meta-analiz kullanılmıştır. Araştırmanın temel sorusu "Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca bu başarı düzeyinin öğretim kademesi ve ders türüne göre değişip değişmediğini anlamak için analizler yapılmıştır. Araştırma kapsamında toplam 27 tez çalışması incelenmiş, 39 karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan meta-analiz sonucunda derslerde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği, bu etkililik düzeyinin öğretim kademesi ve ders türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Subaşı, Aydın ve Seven (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı ise fen ve teknoloji dersi Statik Elektrik konusunun drama yöntemiyle öğretilmesinin akademik başarı ve kalıcılığa

etkisini belirlemektir. Çalışmaya Erzurum iline bağlı bir ilkokulun 7. Sınıf öğrencilerinden basit seçkisiz desen kullanılarak belirlenen 44 kişi katılmıştır. Üç haftalık uygulamam sürecinde ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verileri ön-test, son-test ve kalıcılık testinden elde edilerek bağımsız t-testi ve bağımlı t-testiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, drama kullanımının akademik aşarı ve kalıcılık üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

2.2.3.Tarih Öğretiminde Drama ile İlgili Araştırmalar

Şimşek Aylıkçı'nın (2001) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Tekniğinin Kalıcılığın Arttırılmasında Kullanımı" başlıklı çalışması 1999-2000 öğretim yılı İstanbul ili Kadıköy ilçesi Bostancı 23 Nisan Zehra Hanım Müfredat ve Laboratuvar İlköğretim Okulu 4. sınıflarından seçilen 56 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 28 öğrenciden oluşan deney grubunda "İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık" konusu drama yöntemiyle işlenirken, 28 öğrenciden oluşan kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi testinin ön-test son-test ve kalıcılık testi olarak uygulanmasıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin işlenmesi ve istatistiksel çözümlemeleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grupta da ilerleme kaydedildiği ortaya çıkarılmış ancak drama yöntemi kullanılarak ders işlenen grupta öğrenmenin ve öğrenilenlerin kalıcılığının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtalan'ın (2005) yaptığı araştırmada ise, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında drama yönteminin nasıl kullanılabileceğine ilişkin geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Keçiören ilçesi Ulviye Fenmen İlköğretim Okulunda 2004-2005 öğretim yılında 6-A ve 6-B sınıflarında okuyan ve 28'i deney, 28'i kontrol grubu olmak üzere toplam 56 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın modeli son-test kontrol gruplu deneme

modelidir. Verilerin toplanmasında her iki gruba da son-test olarak uygulanan 25 soruluk başarı testi ve yalnızca deney grubunu süreç boyunca kaydeden kamera kayıtları kullanılmıştır. Başarı testinden elde edilen veriler bağımsız t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında drama yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttıracığı sonucuna varılmıştır.

Altın ve Oruç'un (2008) yaptığı bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının tarih ve coğrafya bilgileri arasında ilişki kurabilmelerine, yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan müze eğitimi programının etkisini belirlemektir. Çalışma Gordion Müzesi'nde ve Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencisi olan 22 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere 13 maddelik açık uçlu test uygulama öncesi ve uygulama sonrasında uygulanmıştır. Uygulama sonucunda drama yöntemiyle hazırlanan müze eğitiminin öğrencilerin bilgilerini arttığı görülmüştür. Ayrıca tarihin ve coğrafyanın, yaratıcı drama eğitimiyle öğrenci tarafından algılanıp değerlendirilmesinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kartal (2009) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi İlk Çağ Tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisini inceleme ve tespit etmeye yöneliktir. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Haymana ilçesi Mahmut Hilmi Doğan İlköğretim Okulu 6. sınıfta okuyan 72 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kontrol gruplu ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde yer alan “Çatalhöyük'te Yaşam”, “Yüzyıllar Boyunca Yerleşme”, “Anadolu'da İz Bırakanlar”, “Bir Yaşam Bir Yolculuk” ve “Hititler” konuları işlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için hazırlanmış, sosyal bilgiler tutum ölçeği ve akademik başarılarını ölçmek için sosyal bilgiler başarı testi hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler başarı testi deneysel çalışma öncesinde ve sonunda ön-test ve son-test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Bu testlerin sonucunda elde edilen

veriler SPSS 16.0 programıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarı düzeyleri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

İ. Turan'ın (2012) çalışmasının amacı, öğretmen adaylarının drama öz yeterliklerini ve coğrafya, tarih ve vatandaşlık bilgileri konularında drama kullanımını değerlendirmektir. Çalışmanın örneklemini 2008-2009, 2009-2010 ve 2010-2011 Öğretim Yılında Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesine giden 180 sınıf öğretmen adayı (86 bayan, 94 erkek) oluşturmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin drama kullanımına ilişkin öz yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Buna ek olarak drama yöntemiyle gerçekleştirilen öğretime ilişkin bazı sorular öğrencilere sorulmuştur. Sonuçlar öğretmen adaylarının coğrafya tarih ve vatandaşlık konularında drama destekli öğretimi benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Yılmaz'ın (2013) yaptığı çalışmanın amacı sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi kullanılmasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine, empatik beceri düzeyine ve akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmada Solomon Dört Gruplu Araştırma Modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, Kırşehir ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Hüsnü M. Özyeğin İlköğretim Okulu 7. sınıfta öğrenim gören toplam 127 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma modeli gereği çalışma iki deney, iki kontrol grubu ile yürütülmüştür. Bunlardan ilk deney ve kontrol grubu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını ön-test ve son-test olarak alırken, ikinci deney ve kontrol grubu ise araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını sadece son-test olarak almışlardır. Böylelikle aynı zamanda ön-testin sonuçlar üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyal beceri ölçeği, empatik beceri ölçeği B formu ve çalışmanın yürütüldüğü iki üniteye ilişkin iki ayrı akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı bakımından deney ve kontrol gruplarının son-testleri arasında

deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Deney gruplarının ön-test son-test sonuçları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sosyal beceri ve akademik başarı için kızlar ve erkekler arasında bir fark tespit edilememişken, empatik beceri ölçeği genel puanı bakımından istatistiksel olarak kızlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Rüzgar (2014) 6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki “İpek Yolunda Türkler” ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Batman ili Kozluk ilçesi 75.Yıl Ortaokulunda öğrenim gören ve mevcut şubelerden 6/B deney grubu, 6/C sınıfı ise kontrol grubu olarak yansızlık yoluyla kura ile belirlenen iki şube oluşturmuştur. Seçilen konular araştırma süresince deney grubunu oluşturan 30 öğrenciyle drama yöntemi, kontrol grubunu oluşturan 30 öğrenciyle ise anlatım yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 20 soruluk bilgi testi kullanılmıştır. Araştırmanın modeli son-test kontrol gruplu deneme modelidir. Başarı testinden elde edilen veriler bağımsız t-testi ile analiz edilmiş, verilerin işlenmesi ve istatistik çözümlmeleri ise SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının son-test toplam puanları arasında drama yönteminin uygulandığı deney grubu lehine nispeten bir farkın olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Altıkulaç ve Akhan (2015) tarafından yapılan araştırmada, 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 belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, deney grubuna Lozan Barış Antlaşması konusu, yaratıcı drama ve altı şapkalı düşünme tekniği ile hazırlanmış etkinliklerle uygulanırken kontrol grubu için geleneksel öğretim teknikleri uygulanmıştır. Betimlemeli ve deneysel niteliği olan bu çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme düzeyleri ve derse karşı tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Bal İncebacak (2015) tarafından yürütülen bu çalışmada yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin müzelere yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma grubunu Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ne devam eden sınıf öğretmeni adaylarından 54 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler 3 grup halinde farklı zamanlarda, Samsun Kent Müzesi'nde gerçekleştirilen 6 saatlik bir atölye çalışmasına katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “müzeyle yönelik tutum görüşme formu” ve “atölye değerlendirme formu” kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiziyle yapılmıştır. Verilerin sonuçlarına göre yaratıcı dramanın, öğrencilerin hem müzede işlenen heykel sanatı imgelem kavramı bilgi düzeylerini hem de müzeyle bakış açılarını değiştirdiği ortaya çıkarılmış ve araştırmacının amaçları doğrultusunda pozitif bir sonuca ulaşılmıştır.

Bingöl'ün (2015) çalışmasında ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinin drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarıları, tutum ve kalıcılık düzeyine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 104 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırma sırasında ön-test ve son- test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna sosyal bilgiler başarı testi ve sosyal bilgiler tutum testi, uygulama öncesi ve sonrasında ön-test ve son-test olarak, uygulama sürecinden 6 ay sonrada kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde her iki grubun akademik başarısında anlamlı bir fark gözlemlenmiş fakat deney grubunda bu fark daha yüksek çıkmıştır. Her iki gruba uygulanan ön tutum ve son tutum testleri incelendiğinde ise iki grupta da tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kalıcılık testine bakıldığında, iki grubunda kalıcılık düzeyleri arasında deney grubu lehine nispeten anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Saraç'ın (2015) çalışması drama yönteminin, sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrencilerin başarı, kalıcılık ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa merkez ilçede bulunan Özel Mavigün Ortaokulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma 23'ü deney grubu ve 25'i kontrol grubu olmak üzere toplam 48 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğretim süreci, deney grubunda drama çalışmalarıyla kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle gerçekleştirilmiş. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen “sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımı” adlı tutum ölçeği kullanılmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği ön-test ve son-test olarak, uygulama bitiminden 30 gün sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için deney grubu öğrencilerine her drama çalışmasından sonra günlük yazdırılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ancak deneysel işlemde 30 gün sonra yapılan kalıcılık testinde her iki grubun son test ile kalıcılık testleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Ş. G. Karabağ (2015a) tarafından yürütülen çalışmada, tarih öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Tarih Öğretmenliği 3. sınıfta okuyan 8'i kız ve 12'si erkek olmak üzere toplam 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, 14 hafta boyunca seçmeli ders olan “Yaratıcı Drama Öğretimi” dersini almışlardır. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Okvuran tarafından geliştirilen Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği ön-test ve son-test şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, ön-test son-test puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının tutumlarında pozitif değişim gözlemlenmiş ve öğretmen adaylarının bu olumlu tutumlarını sürdürerek öğretmenlik hayatlarında bu yöneme yer vereceklerini işaret eden sonuçlara rastlanmıştır. Bu da tarih öğretimi açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

E. Kömür ve Kömür'ün (2016) çalışmasında eğitimde yaratıcı dramının öncülerinden biri olarak kabul edilen Harriet Finlay Johnson'ın tarih öğretimi yaklaşımının uygulanması

amaçlanmıştır. Nitel bir çalışma özelliği taşıyan bu araştırmada Finlay Johnson'ın tarih derslerinde kullandığı yöntemle ilgili veriler elde edilmiş ve bu verilere dayanarak tarih öğretiminde kullandığı yöntemin bir uygulaması yapılmıştır. Çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul'da bir fen lisesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya aynı sınıftan 30 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, fen alanı öğrencilerinin tarih dersine ilgilerinin arttığını, anlaşılması güç konuların drama yoluyla öğrenilmesinin kolaylaştırdığını, öğrencilere özgüven kazandırdığını, grup çalışması ve işbirliğini güçlendirdiğini, öğrencilerin kendilerine özgü yeteneklerini kullanmalarına ortam sağladığını göstermiştir. Çalışma Harriet Finlay Johnson drama yoluyla tarih öğretimi yönteminin günümüzde uygulanabilirliğini göstermiştir.

Pektezel ve Uygun (2016) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, 6. sınıf sosyal bilgiler dersi üçüncü ünite içerisinde yer alan “Türk Adıyla Kurulan İlk Devleti” konusunu, başta drama yöntemi olmak üzere gösterip yaptırma, sergi, örnek olay gibi öğretim tekniği ve eğitsel oyunlarla öğrenciye kazandırmaktır. Çalışma İzmir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ayrancılar ortaokulunun 6/B sınıfında uygulanmıştır. Sınıf mevcudu 21'i kız 15'i erkek olmak üzere 36 kişidir. Veri toplama aracı olarak çalışma yaprakları, yaprak testler, anketler, görüş formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencilerin bu çalışma ile birlikte derse karşı ilgilerinin arttığı, tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Fırat'ın (2017) çalışmasındaki amaç tarih derslerini drama yöntemi ile işlemenin etkili bir yöntem olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Yapmış olduğum araştırmanın evrenini Erzurum il merkezindeki liseler, örneklemini Nevzat Karabağ Anadolu Lisesi 10/C ve 10/ D sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Seçilen dersler, deney grubu öğrencileriyle drama yöntemi ile işlenirken kontrol grubu öğrencileriyle klasik yöntemler kullanılarak işlenmiştir. Yapılan araştırmada

drama yöntemi ile ders işlemenin öğrenci başarısını arttırdığı ayrıca öğrenciyi aktif kıldığı ve öğrencinin derse olan ilgisini de arttırdığı gözlemlenmiştir.

Pektezel'in (2017) yaptığı araştırma kapsamında sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde birçok ders etkinliği ile dramanın bir yöntem olarak öğrenci başarı ve tutumuna olan etkisi, drama kullanımının etkililiği, öğretim sürecine olan katkısı ve sosyal bilgiler dersi öğretimi açısından önemi saptanmaya çalışılmış ve eylem araştırması uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinin Torbalı ilçesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna, öğrenci velileri ve okulun diğer sosyal bilgiler öğretmenleri de dâhil edilmiştir. Veriler, ön algı anketi - son algı anketi, drama çalışması değerlendirme formları, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, görüşme formları, veli görüşme formu, video, ses kayıtları, fotoğraflar ve öğrenci yapımı ürünler aracılığıyla temin edilmiştir. Araştırmada drama yöntemi ile işlenen derslerin uygulama süreci, verimliliği, öğrenci üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde verimli ve etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin ve öğrenci velilerinin de drama yöntemi ile ilgili olumlu görüş ve tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Gerek yurt içinde gerek yurt dışında yapılan çalışmalarda, ağırlıklı olarak dramanın öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği, gerekli akademik ve sosyal becerilerini artırdığı, başarı düzeylerinde olumlu değişikliklere neden olduğu görülmektedir. Nispeten de olsa olumsuz sonuçlarda yer almaktadır. Bu bulgular referans alınarak tarih öğretiminde drama yönteminin kullanımının olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Tarih öğretiminde drama yönteminin etkisini inceleyen araştırmalar sonucu bulunan olumlu sonuçlar da bu düşüncüyü desteklemektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizinin nasıl gerçekleştirildiğine yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Deneysel desenler, özel bir işlemin sonuç üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılır. Araştırmacı bu işlemi yaparken gruplardan birine özel bir müdahalede bulunurken diğer gruba bulunmaz. Her iki grubun aldığı puanları belirleyerek değerlendirme yapar. Deneysel desen ikiye ayrılır. Deneklerin müdahale koşullarına rastgele atandığı gerçek deneysel desen ve rastgele olmayan atamaların yapıldığı yarı-deneysel desen (Bütün, 2013, s. 13).

Yarı-deneysel desende deney grubu ve kontrol grubu rastgele atama olmaksızın seçilir. Her iki gruba da ön-test ve son-test uygulanır. Deneysel işlem ise sadece deney grubuna yapılır (Bursal, 2013, s.170).

Bu araştırma rastgele olmayan bir atama ile kontrol ve deney grubunu belirlediği için 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında yer alan İlk ve Orta Çağlarda Avrasya ünitesinin drama yöntemiyle öğretilmesinin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisini tespit etmek

amacıyla yapılmış, kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Bu sebeple nicel bir özellik taşımaktadır.

Aynı zamanda araştırmacı gözlemleri ve süreç sonunda odak grup görüşme yapılmasıyla da nitel bir çalışma özelliği göstermektedir. Nitel araştırma: gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konduğu nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan bir devlet lisesinin 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 9/G ve 9/K şubesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlerken lise giriş puanı ortalamaları, sınıf mevcudu, cinsiyet dağılımı ve okuldaki tüm 9. sınıf şubelerinde ders veren tarih öğretmenin izlenimlerini göz önünde bulundurmıştır. Öncelikle okuldaki 11 şubeden oluşan 9. sınıfların tamamının sınıf olarak lise giriş puanı ortalamalarını karşılaştırmıştır. En yakın ortalamalara sahip sınıflar arasında sınıf mevcudu birbirine en yakın şubeler belirlenmiştir. Daha sonra bu şubelerde derse giren tarih öğretmenin görüşleri ile cinsiyet dağılımı göz önünde bulundurularak 9/G ve 9/K şubeleri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmaya 9/G şubesinden 3'ü kız olmak üzere 34, 9/K şubesinden 4'ü kız olmak üzere 33 kişi, toplamda ise 67 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Ancak kontrol grubundan 5, deney grubundan 3 kişi ön-test ya da son-teste katılmadığı için kontrol grubu 29, deney grubu 30 kişi olmak üzere 59 kişi çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyet Dağılımı

Gruplar	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
Kontrol	3	26	29
Deney	4	26	30

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t-Testi” Sonuçları

	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
ÖN TEST	Kontrol	29	6,79	2,07	57	1,02	,308
	Deney	30	7,36	2,20			

Deney ve kontrol gruplarının ön-testten aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir. Verilere göre deney ve kontrol gruplarının ön-test puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubunun ön-test puan ortalaması 7,36 iken, kontrol grubunda 6,79 olarak bulunmuştur. Aradaki sayısal fark (0,57) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırma başlangıcında, benzer bilişsel özelliklere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Lise giriş puanı ortalaması, sınıf mevcudu, cinsiyet dağılımı ve tarih öğretmeni görüşleri neticesinde her iki grubun birbirine denk olduğu varsayımını ön-test puanlarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları desteklemektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler akademik başarı testi, odak grup görüşme ve araştırmacı gözlemleri ile toplanmıştır.

3.3.1.Akademik Başarı Testi

Akademik başarı testi, çoktan seçmeli 28 sorudan oluşmaktadır. 2010-2017 yılları arasında Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı'nda (LYS) çıkmış, İslamiyet Öncesi Türk Tarihine yönelik sorular arasından soru havuzu oluşturulmuş ve 30 soru seçilmiştir. Soruların seçileceği yıl aralığı 2007, 2008, 2009, 2010 ve 2017 yılı Tarih Dersi Öğretim Programı değişikliklerinin merkezi sınavlara olan etkisi dikkate alınarak belirlenmiştir. Merkezi sınavlarda çıkan bu sorulardan her birinin ÖSYM sisteminde geçerlilik güvenilirliği sağlanmış olması ve uzmanlar tarafından düzenlenip sınav sorusu olarak seçilmesinden ötürü araştırmacı tarafından tekrar bir geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmamıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen bu 30 sorunun akademik başarı testi olarak uygulanmasından önce uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü çerçevesinde 30 soru içerisinde birbirini tekrar eden 3 sorudan 2 tanesi testten çıkarılmış ve 28 soruyla akademik başarı testi oluşturulmuştur. Başarı testi ön-test ve son-test olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

Başarı testi geliştirilirken, geliştirildikten sonra ve uygulanması sürecinde şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Uygulamanın gerçekleştirileceği “İlk ve Orta Çağlarda Avrasya” ünitesinin konuları ve kazanımları saptanmış, belirlenen konuların Milli Eğitim Bakanlığı 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programına göre kaç saatte ele alınacağı tespit edilerek uygulamanın planı oluşturulmuştur.
- Uygulama planına ve kazanımlara göre ÖSYM'ye ait Yükseköğretime Geçiş Sınavında ve Lisans Yerleştirme Sınavında çıkmış sorularının hangi yıllar arasından seçileceği belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programları değişiklikleri göz önüne alınarak başarı testini oluşturacak soruların,

2010-2017 yılları arasında Yükseköğretime Geçiş Sınavında ve Lisans Yerleştirme Sınavında çıkmış sorular arasından seçilmesine karar verilmiştir.

- İslamiyet Öncesi Türk Tarihi konularına ilişkin 2010-2017 YGS ve LYS çıkmış sorulardan oluşturulan soru havuzu içerisinde 30 soru belirlenmiştir. Belirlenen 30 soru için, uzman görüşü alınmış, görüşler doğrultusunda birbirini tekrar eden 2 soru çıkartılmıştır. Kalan 28 soru başarı testini oluşturmuştur.
- Başarı testinin kapsam geçerliği: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Başkanı ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinin görüşleri alınarak sağlanmıştır.
- Başarı testinde gerekli analizler ve düzeltmeler sağlandıktan sonra teste son şekli verilmiştir.
- Test ön-test ve son-test olarak uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır.
- Akademik başarı testi verileri SPSS 15.00 paket programıyla analiz edilmiştir.

3.3.2.Odak Grup Görüşme

Odak grup görüşmesini Yıldırım ve Şimşek (2011, s.152) “ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek için dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisidir.” ifadeleriyle açıklar. Odak grup görüşmesinde sorulara verilen yanıtlar, gruptaki bireylerin birbiriyle etkileşimleri sonucu oluşur. Bireyler grup içinde daha yaratıcıdır, daha hızlı sorun çözebilir ve kısa sürede daha fazla sayıda seçenek üretebilirler.

Araştırmada gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde şu işlem basamakları takip edilmiştir:

- Araştırmanın amacına uygun olarak deney grubuna hangi soruların sorulacağı araştırmacı tarafından belirlenmiş ve sorulacak sorular uzman tarafından kontrol edilmiştir.

- Odak grup görüşmesinin yapılacağı yer ve zaman için izin alınarak grubun ne zaman nerede bulunacağı belirlenmiştir. Odak grup görüşmesi deney grubu olan 9/K şubesinin kendi sınıfında, tarih dersinde gerçekleştirilmiştir.
- Belirlenen sorular araştırmacı tarafından sorulurken ve öğrenciler tarafından cevaplanırken ses kaydı alınmıştır. Sınıf ortamında kaliteli bir ses kaydı gerçekleşmesi için gerekli düzenlemeler yapılmış, önlemler alınmıştır.
- Odak grup görüşme sonrasında kayıt altına alınan sözel veriler birebir yazıya aktarılmış, veriler düzenlenmiştir. Verilerin anlamlı kodlamaları yapılarak temalar belirlenmiştir. Tema ve kodlara göre tekrar veriler düzenlenen veriler kategorize edilerek tablo haline getirilmiştir. Tablo haline getirilen veriler yorumlanarak sonuçlar yazılmıştır.

3.3.3.Araştırmacı Gözlemleri

Araştırmacı gözlemleri, alan notları, uzman notları seyir defteri gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır ve uygulamalı araştırmalarda birinci elden somut kanıtlar içerdiği için oldukça önemlidir. Süreç boyunca araştırmacı tarafından gözlem yapılmış, uygulama öncesi, uygulama esnası ve sonrasında meydana gelen olumlu değişiklikler ve karşılaşılan güçlükler değerlendirilmiştir. Deney grubuna uygulanan 8 haftalık ders planları gerçekleştirilirken tarih öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının öğrenci üzerindeki etkisi gözlemlenmiştir. Ayrıca derslerde uygulanan planlar ve etkinliklere dair değerlendirmelerde yapılmıştır.

3.4.Veri Toplama Süreci

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, 9. sınıf tarih dersi “İlk ve Orta Çağlarda Avrasya” ünitesi süresince gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunu 29, deney grubunu 30 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma iki grupta da dersin öğretmeninin gözetimi

altında araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir:

- Deney ve kontrol grubuna, araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ön-test olarak uygulanmıştır.
- Araştırmanın uygulama süreci deney ve kontrol grubunda 8 hafta, 16 ders saati ile sınırlıdır. Deney grubunda drama yöntemiyle gerçekleştirilecek her hafta 2 saatlik (40+40 dk.) tarih dersi için toplamda 8 ayrı ders planı hazırlanmıştır (Ek 3).
- 8 hafta boyunca tarih dersleri deney grubunda drama yöntemiyle, kontrol grubunda düz anlatım yöntemiyle programa ve hazırlanan planlara uygun olarak sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.
- Uygulama boyunca deney grubunda, klasik sınıf düzeni yerine sıralar duvar kenarına U düzeninde yerleştirilerek orta kısım boş bırakılmıştır.
- Uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından gözlem yapılmış, bu gözlem verileri değerlendirilmiştir.
- Uygulama sonrasında başarı testi son-test olarak uygulanmış hemen sonrasında ses kaydı eşliğinde odak grup görüşme aracılığıyla belirlenen sorular sorularak, cevaplar alınmış ve süreç tamamlanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.00 Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılmıştır. Grupların ön-test ve son-test puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Grupların ön-test puan ortalamaları ve son-test puan ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ise eşleştirilmiş t-testi uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Sonuçlar tablo haline getirilerek yorumlanmıştır. Araştırmacı tarafından süreç boyunca gözlem yapılmış, gözlem notları süreç sonunda değerlendirilmiştir.

Odak grup görüşme sorularının analizinde ise betimsel analiz yaklaşımından faydalanılmıştır. Öğrencilerin ifadeleri yazıya aktarıldıktan sonra kodlama yapılarak temalar belirlenmiş, bu temalarla ilgili öğrenci ifadelerinden örnekler öğrenci bilgileri gizli tutulmak kaydıyla sunulmuştur. Gerekli düzenlemelerden sonra tablolar yorumlanmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırma bulgularının analiz edildiği bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için elde edilen bulgular şunlardır:

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubunun Ön-Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
ÖN TEST	Kontrol	29	6,79	2,07	57	1,02	,308
	Deney	30	7,36	2,20			

Tablo 4'te deney ve kontrol grubunun ön-test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubu ön-test puan ortalaması 7,36'dır. Kontrol grubunun ön-test puan ortalamaları ise 6,79'dur. Grupların ön-test puan ortalamalarının farkı

0,57'dir. İki grubun ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "t" değeri 1,02 "*p" değeri 0,308'dir. Sonuçlarda yer alan "*p" değeri 0,05'ten büyüktür (*p>0,05). "*p" değerinin 0,05'ten büyük olması deney ve kontrol grubunun ön-test sonuçlarının arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Her iki grupta uygulama öncesi yapılan başarı testine göre birbirine denktir ve bilgi düzeyleri birbirine eşittir.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek için SPSS 15.00 Paket Programı kullanılarak elde edilen bulgular aşağıda ki tablo da açıklanmıştır.

Tablo 5

Deney Grubunun Ön-Test Puan Ortalamaları ile Son-Test Puan Ortalamalarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	SS	Sd	t	p
Ön test	30	7,36	2,20	29	13,21	,000
Son test	30	11,73	3,73			

Tablo 5'te görüldüğü üzere deney grubu ön-test puan ortalaması 7,36 iken, uygulama sonrası gerçekleştirilen son-test puan ortalaması 11,73'e yükselmiştir. Deney grubunda drama yöntemi ile işlenen dersler sayesinde, öğrencilerin başarı düzeyinde 4,37 puanlık %59 oranında 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 "t" değeri 13,21 "*p" değeri ise 0,000'dır. Sonuçlarda yer alan "*p" değeri 0,05'ten küçüktür (*p<0,05). Bu bulgular

deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu veriler doğrultusunda “İlk ve Orta Çağlarda Avrasya” ünitesinin drama yöntemiyle işlenmesinden sonra deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin arttığı söylenebilir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek için SPSS 15.00 Paket Programı kullanılarak elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 6

Kontrol Grubunun Ön-Test Puan Ortalamaları ile Son-Test Ortalamalarına İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	SS	Sd	t	p
Ön test	29	6,79	2,07	28	5,096	,000
Son test	29	8,13	2,94			

Tablo 6’da yer alan verilere göre kontrol grubu ön-test puan ortalamaları 6,79 iken düz anlatım yöntemiyle işlenen tarih dersi sonrasında son-test puan ortalamaları 8,13’e yükselmiştir. 1,34 puanlık %19 oranında başarı düzeyinde bir artış gerçekleşmiştir.

Kontrol grubunun ön-test ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t-testi sonuçlarına göre “t” değeri 5,096 “*p” değeri ise 0,000’dır. Sonuçlarda yer alan “p” değeri 0,05’ten küçüktür (*p<0,05). “*p” değerinin 0,05’ten küçük olması kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. “İlk ve Orta Çağlarda Avrasya” ünitesinin düz anlatım yöntemiyle işlenmesinden sonra kontrol grubunda başarı düzeyinde nispeten bir artış olduğu

gözlenmiştir. Ancak kontrol grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki 1,34 puanlık %19 artış, deney grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki 4,37 puanlık %59 oranındaki artışla kıyaslandığında, kazanımların öğretilmesinde drama yönteminin geleneksel anlatıma göre daha etkili olduğu söylenebilir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek için SPSS 15.00 Paket Programı kullanılarak elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunun Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
SON TEST	Kontrol	29	8,13	2,94	57	4,09	,000
	Deney	30	11,73	2,73			

Tablo 7 incelendiğinde elde edilen veriler doğrultusunda deney grubunun son-test puan ortalaması 11,73, kontrol grubunun son-test puan ortalaması 8,13'dür. Kontrol ve deney grubunun son-test puan ortalamalarının farkı 3,6'dır. İki grubun son-test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "t" değeri 4,09 "p" değeri 0,000'dır. "p" değeri 0,05'ten küçüktür ($p < 0,05$). "p" değerinin 0,05'ten küçük olması deney ve kontrol grubunun son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun başarı düzeylerinde bir artış olduğu açıktır. Ancak deney grubunun son-test puan ortalaması kontrol grubunun son-test puan ortalamasına göre daha büyük bir artış göstermiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Odak grup görüşme ve araştırmacı gözlemlerine ilişkin bulgular ve yorum araştırmacı tarafından farklı başlıklar altında ele alınmıştır.

4.5.1.Odak Grup Görüşme Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşme sonuçları nasıldır? Uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmede araştırmacı tarafından, deney grubuna 8 soru sorulmuştur. Sorular sorulurken ve cevaplanırken ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazı öğrencilerin izni alınarak kullanılmıştır. Ses kaydında yer alan veriler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler düzenlenerek kodlanmış daha sonra bu kodlar temalar altında toplanarak tablo haline getirilmiştir.

Birinci soruya ilişkin öğrenci cevapları aşağıda ki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 8

Drama ile İşlenen Tarih Dersleri Boyunca Sevdığınız Etkinlikler Nelerdir?

Öğrenci Cevapları	f	%
Turan Taktiği Canlandırması	12	40
Mete Han Okuyucu Tiyatrosu	8	26,6
Kurultay Canlandırması	5	16,6
Aile Birliği Isınma Oyunu	2	6,6
Orta Asya Isınma Oyunu	2	6,6
Bilinç Koridoru	1	3,3

Öğrencilerden 12'si %40 oranla *Turan Taktiği* canlandırmasını sevmiştir. En yüksek yüzdeye sahip ikinci etkinlik 8 kişi ile *Mete Han* okuyucu tiyatrosudur. *Kurultay* canlandırması etkinliği 5, *Aileler Birliğini* anlatan ısınma oyunu 2, *Orta Asya* ısınma oyunu 2 ve *Bilinç Koridoru* etkinliği 1 öğrenci tarafından en sevilen etkinlik olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin süreç boyunca en aktif olduğu etkinlik olan Turan Taktiği etkinliği en sevilen etkinlik olmuştur. Öğrencilerin canlandırma öncesi turan taktiğinin anlatıldığı bir video izlemeleri ve milli duyguları harekete geçirici bir müzik eşliğinde canlandırma yapmalarının %40 yüzdesinin oluşmasına neden olduğu düşünülmektedir.

İkinci soruya ilişkin öğrenci cevapları ve frekanslarını gösterir tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 9

Drama ile İşlenen Tarih Dersleri Boyunca Sevmediğiniz Etkinlikler Nelerdir?

Öğrenci Cevapları	f	%
Yok	26	86,6
İpek Yolu Etkinliği	4	13,3

Öğrencilere yöneltilen en sevmediğiniz etkinlik sorusuna cevap olarak 26 öğrenci *Yok* cevabını verirken, 4 öğrenci *İpek Yolu Isınma Oyunu* etkinliğini belirtmiştir. Neden sorusuna cevap olarak “çok hızlı oynanması, fiziksel özellikler açısından kızların aleyhine olması ve fiziksel zarar görmeye müsait olması” cevapları verilmiştir.

Üçüncü soruya ilişkin öğrenci cevapları ve frekanslarını gösterir tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 10

Drama Yöntemi ile Hangi Dersler İşlenebilir?

Öğrenci Cevapları	f	%
Tarih	8	26,6
Edebiyat	8	26,6
Coğrafya	7	23,3
İngilizce	7	23,3

“Drama yöntemi ile hangi dersler işlenebilir?” sorusuna 8 öğrenci “Tarih”, 8 öğrenci “Edebiyat”, 7 öğrenci “Coğrafya”, 7 öğrenci “İngilizce” cevabını vermiştir. Öğrenciler açıklamalarında “Sözel derslerde birçok kişi ve olay var, tarih dersinde olduğu gibi kolayca

drama ile anlatılabilir.”, “Coğrafya ya da İngilizcede yer adları ve kelimeler var, bunlar drama ile kısa zamanda anlatılabilir.”, “Sayısal derslerden çok sözel derslerde konu drama ile daha kolay öğretilir.”, “Matematikte nasıl öğretebilir aklıma bir şey gelmiyor ama tarihte ya da edebiyatta birçok olay var. Kolay bir şekilde hem de eğlenceli olarak dersler işlenebilir.” cevaplarına yer vermiştir.

Dördüncü soruya ilişkin öğrenci cevapları ve frekanslarını gösterir tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 11

Drama Yöntemi ile İşlenen Dersler Her Okulda Uygulanabilir Mi?

Öğrenci Cevapları	f	%
Uygulanır	28	93,3
Uygulanmaz	2	6,6

Tablo 11 incelendiğinde 28 kişinin uygulanır cevabına karşılık 2 öğrenci uygulanamaz cevabını vermiştir. Nedeni sorulduğunda ise, “Her öğrenci ve her okul aynı değil, öğrenciler bunu oyun olarak düşünüp katılmak istemeyebilirler.” ve “Öğretmen iyi uygulayamazsa ve utanan öğrenciler olursa işlenemeyebilir. Üstelik bazı öğrenciler dersleri sabote etmek isteyebilirler, derslerin anlatılmasını engelleyip dikkat çekmeye çalışabilirler. O zamanda öğretmen uygulayamaz.” cevapları verilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda olumsuz iki cevap, drama uygulayacak öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar arasında yer aldığı, bunun öğrenciler tarafından fark edildiği göze çarpmaktadır.

Beşinci soruya ilişkin öğrenci cevapları ve frekanslarını gösterir tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 12

Okulda Drama Sınıfı Olsa Neler Farklı Olurdu?

Öğrenci Cevapları	f	%
Derse Katılım Durumu	15	50
Dersten Zevk Alma durumu	15	50

Tablo 12'nin verileri incelendiğinde sınıf içinde 15 öğrenci derse katılımın oranının artacağını, 15 öğrenci ise dersten zevk alma oranının artacağını ifade etmiştir. Bu temaları oluşturan öğrenci cevapları ise şu şekildedir: “Okula daha istekli gelirdik”, “Eğlenceli olurdu”, “Yaşayarak öğreneceğimiz için iyi olurdu”, “Derste uyumazdık”, “Derslerde daha aktif olurduk”, “Derslerin hepsinin orada işlenmesini isterdim” cevapları verilmiştir. Bu cevaplardan ayrı olarak “Tek bir sınıf değil daha fazla olmasını isterdim”, “Bilginin aklımızda kalması daha kolay olacağı için okula gelmeyi daha çok isterdim”, “Okuldaki mevcut laboratuvarlar derslerde kullanılmayıp sınıflarda ders işleniyor. Bir laboratuvar drama için ayrılmış tarih laboratuvarı olsa iyi olurdu” şeklinde cevaplarda ortaya çıkmıştır.

Altıncı soruya ilişkin öğrenci cevapları ve frekanslarını gösterir tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 13

Drama Yöntemi ile İşlenen Tarih Dersleri Neleri Değiştirdi?

Öğrenci Cevapları	f	%
Katılım Düzeyi	16	53,3
İlgi Düzeyi	5	16,6
Aktif Olma Düzeyi	3	9,9
Akademik Başarı Düzeyi	3	9,9
Dersten Zevk Alma Düzeyi	2	6,6
Etkili Öğrenme Düzeyi	1	3,3

Tablo 13'te yer alan veriler incelendiğinde 6 ayrı tema ortaya çıkmıştır. Cümlelerin kodlamasıyla elde edilen bu temalar öğrencilerin şu cevaplarına dayanmaktadır: “Drama ile sürekli aktif oluyoruz.”, “Artık derslerde uyumuyoruz.”, “Sıra düzeni (Süreç boyunca U biçiminde düzenlenmiş sıralarla sınıfın ortası boş bırakılmıştır.) bizi aktif olmaya itiyor.”, “Normal (düz anlatım yöntemiyle işlenen dersler) tarih derslerinden daha eğlenceli olduğu için daha çok dikkatimizi çekiyor.”, “Sözel ders olduğu için çok sık uykumuz geliyor ama drama ile görüp kendimiz canlandırıyoruz, haliyle uykumuz gelmiyor.”, “Drama ile eğlendik

ve uyumadık, çünkü hep merak ediyoruz”, “Birçok şey yaptık ama yorulmadık, dersler akıcıydı.”, “Sadece okuduğumuz için aklımızda kalmayan şeyler artık yaptığımız için aklımızda kalıyor.”, “Drama ile yazılı notlarım yükseldi.”, “ Tarih derslerine katılmayanlar katılmaya başladı, mesela ben artık tarih derslerini seviyorum.”, “Önceden tarih dersinde hep uyurdum, artık bu dersin gelmesini bekliyorum.” gibi ifadeler kullanılmıştır. Bir canlandırma esnasında kağan rolü almış bir öğrenci “Artık kağan olabiliyorum, önceden sadece duyuyordum.”, “Sıralardan at yapılabileceği hiç aklıma gelmemişti, yapıyormuş.” Bu cevaba karşılık başka bir öğrenci “Sıralardan at yapmak benimde aklıma gelmemişti ama bir öğretmenin sıralardan at yapılmasına artı puan (+) vereceği hiç aklıma gelmemişti.” diyerek cevaplamıştır.

Yedinci soruya ilişkin öğrenci cevapları ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 14

Drama ile İşlenen Tarih Dersi Size Hangi Beceri ve Değerleri Öğretti?

Öğrenci Cevapları	f	%
Etkili Öğrenmeye İlişkin Tema	9	29,7
Akademik Başarıya İlişkin Tema	6	19,8
Grup Bilincine İlişkin Tema	3	9,9
Hayal Etmeye İlişkin Tema	3	9,9
Empati Kurmaya İlişkin Tema	3	9,9
Özgüven Gelişimine İlişkin Tema	3	9,9
Sevgiye İlişkin Tema	1	3,3
Cesarete İlişkin Tema	1	3,3
Başarısız Öğretim Sürecine İlişkin Tema	1	3,3

Tablo 14’ te yer alan 9 temayı oluşturan cevaplar şu şekildedir. “Notlarım arttı, ilk dönem tarih dersinden iki notumda çok düşüktü şimdi ise yükseldi.” “Kitaptan işlenince kalıcı olmuyordu ve hemen unutuyordum, şimdi ise her şey aklımda.” “Önceden derslerde işlediklerimiz en fazla o hafta aklımda oluyordu şimdi drama ile unutmuyoruz. Oynadığımız

oyun aklımızda kalıyor.” “Tarih hakkında daha az bilirdim. Gözümüzün önünde gerçekleşiyor tarih bu sebeple anlayabiliyorum.” “Önceden kimse grupça bir şey yapmıyordu, herkes yakın arkadaşıyla konuşuyordu. Şimdi herkesle konuşuyoruz.” “Ben hiç kimseyi yakın bulmuyordum, konuşmuyorduk artık samimi olduk.” “Bir grup bizim düşündüğümüz bir şey yapınca mecburen başka bir şey düşünmek zorundasınız. Hep başka şeyleri düşünmek zorunda kalıyoruz.” “Ben hiç tarih dersinde oyun oynanabileceğini düşünmezdim, ama artık her derste oyun oynanabilirmiş gibi geliyor.” “Bazı utanan arkadaşlarımız vardı, hiç konuşmuyorlardı, artık utanmadan konuşuyorlar.” “Ben ilk hafta geldiğinizde çocuk gibi oyun mu oynayacağız demiştim, şimdi hep böyle olsun istiyorum.” “Ben hiç komutan olmamıştım, şimdi komutan olmak çok büyük bir şeymiş anlıyorum.” “İlk çıkan grup güzel bir şey yapınca hemen daha güzelini yapmak istiyorum. O zaman da daha çok düşünüyorum.” “Öğretmenler birkaç tane hocamız hariç hep ders anlatır ve öğrenci gibi davranmaz. Sizin bazen bizim gibi öğrenci olduğunuzu düşünüyorum, esrilere bizimle gülüyorsunuz.” Öğrenciler tarafından verilen bu cevaplar, öğrencilerin süreç boyunca kazanması amaçlanan kazanımları farkında olmadan benimsediğini göstermektedir.

9 tema içinde “farklılık yaratmadı/başarısız öğretim süreci” temasına yönelik bir öğrencinin cevabı ise şu şekildedir: “Ben çalışınca yapıyorum. Drama ya da başka bir yöntem öğrenmemi etkilemiyor. Ben kendim çalışarak öğrendiğim için farklılık olmadı. Akademik başarımda benim çalışma stilim etkili, kendim çalışmazsam notlarım iyi olmuyor.” Bir öğrenci tarafından verilen bu cevap, drama yönteminin ya da başka bir yöntemin öğrenci üzerinde bir etki oluşturmadığını, kendisi çalışmadığı sürece öğrenme düzeyinde değişiklik olmayacağını vurguluyor.

Sekizinci soruya ilişkin öğrenci cevapları ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 15

Sizce Drama Yöntemi Kullanılmadan İşlenen Tarih Derslerinin Sorunları Nelerdir?

Öğrenci Cevapları	f	%
Öğretim Yöntemlerine İlişkin Tema	12	39,6
Ders Materyallerine İlişkin Tema	8	26,4
Programa İlişkin Tema	6	19,8
Öğretmene İlişkin Tema	4	13,2

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin düz anlatım yöntemine dair eleştirileri karşımıza çıkmaktadır. Bu temaları oluşturan cevaplar ise şu şekildedir: “Yalnızca kitaptan işleniyor.”, “Birisi tahtaya yazıp bizde sadece not alıyoruz.”, “Pasif kalıyoruz.”, “Uzun yazdırılıyor, sıkılıyorduk.”, “Çok fazla bilgi anlatılıyordu”, “Planlama yapmadan ders işleniyordu.”, “Derslerde çok konuşuluyordu, gürültü oluyordu.”, “Ders saatinin az olması bir sorundu.”, “Hızlı ve yoğun bilgi öğretiliyor çok zorlanıyorduk.”, “Öğretmenler bizi anlamıyorlar, hiç öğrenci olmamış gibi davranıyorlar.”, “Daha kısa ve özet bilgiler anlatılmadığı için sınavlara hazırlanmaktan bıkıyorduk.”, “Müze gezisi yapılmıyordu.” “Teknoloji hiç kullanılmıyor, akıllı tahta var ama çok az kullanılıyor.”, “Turan taktiğini anlatan videoda olduğu gibi daha güzel videolar izleyebilirdik.”

Öğrencilerin verdiği bu cevaplar düz anlatım yöntemine eleştiri olduğu gibi, olmasını istedikleri değişiklikleri de içerisinde barındırmaktadır.

4.5.2.Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma ile ilgili gözlemler araştırmacı tarafından sürecin tamamında kayıt altına alınarak araştırmaya yansıtılmıştır. Araştırmacı uygulamanın başından sonuna öğrenci üzerinde dramının etkilerini gözlemlemiş, olumlu ve olumsuz değişiklikleri not almış ve etkinliklerin uygulanması ve yaşanan değişikliklerle ilgili görüşlerini araştırmaya yansıtmıştır.

Araştırmacı gözlemleri incelendiğinde genel olarak olumlu görüşler yer almaktadır. Dramanın akademik başarıya etkisinin yanı sıra öğrenci üzerinde duyuşsal, bilişsel, sosyal beceriler ve tutum açısından değişimler gözlemlenmiştir. Öğrencilerde ortaya çıkan en net değişim cesaret, uyum ve etkili katılım noktasındadır. Başlangıçta çekingen kalan ya da yapılan etkinlikleri “yalnızca eğlenmek için” gerçekleştirdiği algısını taşıyan öğrencilerin süreç sonuna doğru bu algılarını yıktıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin zamanla pratik düşünme, karşılaşılan sorunu çözmeye odaklanma hızları gelişmiştir. Örneğin etkinliklerin tamamı için araştırmacı tarafından öğrencilere not kâğıtları dağıtılmış ve ceplerinde kalması yeni bir bilgi ile karşılaşıldığında not alınması istenmiştir. İlk iki hafta bu kâğıtlardan bazıları kaybolmuş ya da karışmıştır. Öğrenciler kâğıtlara daha kolay bir şekilde ulaşmak ve kaybetmemek için üçüncü haftadan itibaren kâğıtları duvarlara yapıştırmıştır. Böylece kâğıtlar kaybolmamış ve karışmamıştır. Bu çözüm öğrenciler tarafından üretilmiştir.

Dramanın önemli amaçları ve kazanımlarından olan yaratıcı düşünme, olaylara farklı bakabilme ve empati kurma becerisinin gelişmesi araştırmacı tarafından dikkatle gözlemlenmiştir. Öğrencilerin grupça ya da bireysel olarak yaratıcı bir şekilde canlandırma yaptıkları, farklı bakış açısını yakaladıkları, karakteri yansıtmak için karakterle empati kurmaya çalıştığı araştırmacı tarafından not alınmıştır. Sekizinci hafta gerçekleştirilen Turan Taktiği etkinliğinde öğrenciler sıralardan at yapmış ve canlandırma esnasından bunu yansıtmışlardır. Yedinci hafta gerçekleştirilen canlandırma aşamasında başka grupla benzer canlandırma planı hazırladıklarını fark eden bir grup hızla planlarını değiştirerek yeni bir canlandırma yapmış ve çok koordineli bir biçimde canlandırmıştır. Bu esnada araştırmacı öğrencilerin verdiği tepkileri ve çözümlerini müdahale etmeden gözlemlemiştir. Üçüncü hafta gerçekleştirilen canlandırma da ise öğrencilerden hükümdarlık alametlerini somut olarak sınıfa anlatmaları istenmiş, bazı öğrenciler çanta kulpundan at kılı takılı olan hükümdar şapkası yaparken bazıları çantaları kucaklarına asarak hükümdar davulunu somutlaştırmıştır. Etkinliklerin tamamında öğrencilerin farklı düşünmeye çalıştıkları ve imkânları zorlayarak yaratıcı düşündükleri gözlemlenmiştir. Bu süre zarfında araştırmacı

tarafından dikkat edilen diğ er bir husus öğrencilerin yaratıcı d    nd  ğ u durumlarda takdir edilmesine karşılık verdikleri tepkiler olmuştur. Farklı düşünüp yaratıcı davranan öğrenciler takdir edildiğ inde önce çok  a  ırdıkları sonrasında ise her etkinlikte yaratıcı düşünmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerde gözlenen bir diğ er değ i liklik grup bilinci edinme ve bireysel değ il grupça ön plana çıkma eğ ilimidir. Öğrenciler süreç esnasında farklı rollerde yer almış, grupça ya da bireysel olarak etkinliklere katılmışlar ve bunu gerçekleştirirken bireysel değ il grupça ön plana çıkmaya dikkat etmişlerdir. Uygulamanın başlangıcında sınıfın arka tarafında sosyalleşmeye kapalı bir grup öğrencinin yalnızca kendi aralarında diyalog kurduğ u, sınıf arkadaşlarıyla ve derslerle ilgilenmediğ i araştırmacı tarafından fark edilmiştir. Sınıfın tarih öğretmeniyle yapılan görüşme sonrasında bu grubun dönem boyunca tüm derslerde benzer şekilde davrandığ ı, derse karşı pasif ve diğ er öğrencilere karşı mesafeli davrandığ ı yorumlarıyla karşılaşılmıştır. Araştırmacı tarafından etkinlikler esnasında özellikle bu öğrencilerin farklı kişilerle grup olması sağlanmaya çalışılmış, bu öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağlamak üzere bilinçli roller verilmiş ve sorular sorulmuştur. Beşinci haftayla birlikte bu öğrencilerin derse karşı daha aktif olduğ u, eğlenerek derse katıldığ ı, rol alma konusunda ve grupça hareket etme noktasında gönüllü olduğ u araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Öğrenciler arasında 2 kişinin kendini sözel olarak ifade etmede çekingen davrandığ ı, konuşurken utandığ ı fark edilmiş, özellikle bu öğrencilerin anlatıcı rolünde yer alması sağlanmış ve değerlendirme aşamasında sıkça söz verilerek kendini ifade etmelerine müsaade edilmiştir. Bu iki öğrencinin zamanla daha rahat konu tuğ u, daha girişken davrandığ ı, özellikle grupça canlandırmalara hazırlanırken arkadaşlarıyla daha samimi diyalog kurduğ u gözlemlenmiştir. Drama yöntemiyle işlenen tarih derslerinde dikkat çeken bir diğ er husus öğrencilerin öğrenmeye karşı isteklilik düzeyinde yaşanan değ i imdir. Drama uygulamalarıyla birlikte öğrencilerin ders kitabına karşı tutumları ve bir sonraki derse hazırlıklı gelme konusunda istekli olduğ u tarih  ğretmeni tarafından da ifade edilmiştir.

Öğrenciler ders esnasında dikkatini çeken tarihi bir karakteri ya da olayı eve gidince araştırdığı, bir sonra ki hafta derste bu bilgiyi paylaştığı araştırmacı gözlemleri arasında yer almıştır. Benzer şekilde İngilizce öğretmeni ve matematik öğretmeni sınıftaki olumlu değişimi araştırmacı ile paylaşmış, öğrencilerin drama yöntemiyle işlenen tarih derslerinde neler yaşadıklarını ve neler öğrendiklerinden farklı derslerde istekle bahsettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacının gözlemlediği olumlu değişikliklerin diğer öğretmenler tarafından desteklenmesi gözlem sonuçlarının güvenilirliğini desteklemektedir.

Öğrencilere dair yapılan bir diğer gözlem, İpek Yolu Kervanı etkinliğinde öğrencilerin yaşadığı zorluktur. Sınıfın iki gruba ayrıldığı etkinlikte bir grup arka arkaya dizilerek kervanı temsil ediyor diğer grup bu kervandakileri dağıtmaya ve yerine geçmeye çalışıyor. Müzik her durduğunda kervandakiler el ele tutuşup kervanın dağılmasını engellerken, diğer grup kervandakilerin ellerini açmaya ve aralarına girmeye çalışıyor. Ancak bu etkinlikte erkeklerin kızlara oranla daha sert ve hızlı olması nedeniyle özellikle kız öğrencilerden ve arkadaşlarıyla eşit güçte olmayan erkeklerden şikâyet gelmiş, oyun yalnızca bir kere oynanmış ve araştırmacı tarafından bitirilmiştir. Araştırmacı sonraki uygulamalarında daha adil ve güvenli şekilde uygulamak üzere bu etkinliği düzenlemiş, planda yer aldığı şekliyle uygulamamaya karar vermiştir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmaya ilişkin ulaşılan sonuca ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında araştırmanın alt amaçlarının tamamına ait sonuçlar verilerek tartışılacak ve sonuçlara yönelik öneriler verilecektir.

5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Deney ve kontrol grubunun ön-test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubu ön-test puan ortalaması 7,36'dır. Kontrol grubunun ön-test puan ortalamaları ise 6,79'dur. Grupların ön-test puan ortalamalarının farkı 0,57'dir. İki grubun ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "t" değeri 1,02 "p" değeri 0,308'dir. Sonuçlarda yer alan "p" değeri 0,05'ten büyüktür ($p>0,05$). "p" değerinin 0,05'ten büyük olması deney ve kontrol grubunun ön-test sonuçlarının arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Her iki grupta uygulama öncesi yapılan başarı testine göre “*p” değerinin 0,308 çıkması uygulama başlamadan önce her iki grubun birbiriyle kıyaslanabileceğini işaret etmektedir. Her iki grubun birbirine yakın sonuçlara sahip olması en önemli değişkendir. Gruplar arasında anlamlı bir fark olması yapılan çalışmanın güvenilirliğinin sorgulanmasına neden olacaktır. Ancak araştırma kapsamında gerçekleşen ön-test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun akademik başarı olarak birbirine denk olduğu ve bilgi düzeylerinin birbirine eşit olduğu söylenebilir.

5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Deney grubu ön-test puan ortalaması 7,36 iken, uygulama sonrası gerçekleştirilen son-test puan ortalaması 11,73’e yükselmiştir. Deney grubunda drama yöntemi ile işlenen dersler sayesinde, öğrencilerin başarı düzeyinde 4,37 puanlık %59 oranında 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 “t” değeri 13,21 “*p” değeri ise 0,000’dır. Sonuçlarda yer alan “*p” değeri 0,05’ten küçüktür (*p<0,05). Bu bulgular deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu veriler doğrultusunda “İlk ve Orta Çağlarda Avrasya” ünitesinin drama yöntemiyle işlenmesinden sonra deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları bu araştırmanın en önemli alt problemini temsil etmektedir. Veri sonuçlarına göre uygulanan drama yönteminin etkili olduğu ve araştırmanın genel amacı olan 9. sınıf tarih dersi öğretim programında yer alan İlk ve Orta Çağlarda Avrasya ünitesinin drama yöntemiyle öğretilmesinin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi olduğu söylenebilir. Drama yönteminin etkililiğini ortaya koyan diğer çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Altıkulaç & Akhan, 2015; Altın & Oruç, 2008;

Bingöl, 2015; E. Kömür & Kömür, 2016; Fırat, 2017; Kartal, 2009; Pektezel, 2017; Rüzgar, 2014; Saraç, 2015; Şimşek Aylıkçı, 2001; Ş. G. Karabağ, 2015a; Yılmaz, 2013; Yurtalan, 2005).

5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Kontrol grubu ön-test puan ortalamaları 6,79 iken düz anlatım yoluyla işlenen tarih dersi sonrasında son-test puan ortalamaları 8,13'e yükselmiştir. 1,34 puanlık %19 oranında başarı düzeyinde bir artış gerçekleşmiştir. Kontrol grubunun ön-test ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t-testi sonuçlarına göre "t" değeri 5,096 "*p" değeri ise 0,000'dır. Sonuçlarda yer alan "p" değeri 0,05'ten küçüktür (*p<0,05). "*p" değerinin 0,05'ten küçük olması kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. "İlk ve Orta Çağlarda Avrasya" ünitesinin geleneksel anlatım yoluyla işlenmesinden sonra kontrol grubunda başarı düzeyinde nispeten bir artış olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubu, araştırmanın doğru verilere ulaşılmasında, deney grubundaki değişikliğin düzeyini belirlemede ve drama yöntemiyle işlenen tarih derslerinin başarıya ulaşp ulaşmadığının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Diğer bir deyişle sonuçların kıyaslanmasında kıstas olarak kullanılır ve drama yöntemi değişkeninin etkililiğini ortaya koymaktadır. Kontrol grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki 1,34 puanlık %19 artış, geleneksel tarih öğretiminin nispeten de olsa başarı düzeyinde bir fark yarattığını ortaya koymaktadır. Ancak deney grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki 4,37 puanlık %59 oranındaki artışla kıyaslandığında, kazanımların öğretilmesinde drama yönteminin düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir (Adıgüzel & Timuçin, 2010; Akdemir & Karakuş, 2016; Altıkulaç & Akhan, 2015; Altın & Oruç, 2008; Bingöl, 2015; E. Kömür & Kömür, 2016; Fırat, 2017; Kartal, 2009; Maden, 2011; Pektezel,

2017; Rüzgar, 2014; Saraç, 2015; Subaşı vd., 2016; Şimşek Aylıkçı, 2001; Ş. G. Karabağ, 2015a; Tanrıseven Üredi vd., 2008; V. Batdı & Batdı, 2015; Yılmaz, 2013; Yurtalan, 2005).

5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Deney grubunun son-test puan ortalaması 11,73, kontrol grubunun son-test puan ortalaması 8,13'dür. Kontrol ve deney grubunun son-test puan ortalamalarının farkı 3,6'dır. İki grubun son-test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan "t" testi sonuçlarına göre "t" değeri 4,09 "*p" değeri 0,000'dır. "*p" değeri 0.05'ten küçüktür ($p < 0,05$). "*p" değerinin 0,05'ten küçük olması deney ve kontrol grubunun son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun başarı düzeylerinde bir artış olduğu açıktır. Ancak kontrol grubunun akademik başarı düzeyindeki artış, deney grubunun akademik başarı düzeyindeki artışa göre oldukça düşük düzeydedir. Diğer bir deyişle deney grubunun son-test puan ortalaması kontrol grubunun son-test puan ortalamasına göre daha büyük bir artış göstermiştir. Bu durum drama yöntemiyle tarih öğretiminin, düz anlatım yöntemine göre daha başarılı olduğunu, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farka sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Adıgüzel & Timuçin, 2010; Akdemir & Karakuş, 2016; Altıkulaç & Akhan, 2015; Altın & Oruç, 2008; Bingöl, 2015; E. Kömür & Kömür, 2016; Fırat, 2017; Kartal, 2009; Maden, 2011; Pektezel, 2017; Rüzgar, 2014; Saraç, 2015; Subaşı vd., 2016; Şimşek Aylıkçı, 2001; Ş. G. Karabağ, 2015a; Tanrıseven Üredi vd., 2008; V. Batdı & Batdı, 2015; Yılmaz, 2013; Yurtalan, 2005).

5.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Odak grup görüşme ve araştırmacı gözlemlerine ilişkin sonuç ve tartışma araştırmacı tarafından farklı başlıklar altında ele alınmıştır.

5.1.5.1.Odak Grup Görüşmeye İlişkin Sonuç

Uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşme sonuçları nasıldır? Uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmede araştırmacı tarafından, deney grubuna 8 soru sorulmuştur. 8 soruya ilişkin cevaplar kodlanarak temalara ayrılmış ve 8 ayrı veri tablosu oluşturulmuştur.

İlk olarak sorulan *Drama ile işlenen tarih dersleri boyunca sevdiğiniz etkinlikler nelerdir?* sorusuna karşılık verilen cevaplarda öğrencilerin, grupça aktif olduğu, tarihi kişilerin kimliklerini temsil ettikleri, önemli roller aldıkları, millî duyguları harekete geçirici etkinlikleri daha çok sevdiği gözlenmiştir. Sınıf içinde aktif olarak alan kullanımının, görev paylaşımının ve özellik gözetilmeden önemli rollerin verilmesinin öğrenciyi derse karşı daha istekli hale getirdiği saptanmıştır. Etkinlikleri sevme düzeyi ile farklı yaklaşımların etkisi arasında da bir bağ olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin geleneksel yöntemlerde karşılaşmadığı yeni ve farklı etkinlikler, öğrencinin ilgisini çektiği gibi bu ilgiyi ders boyunca sürdürmesine de olanak vermektedir. Ayrıca derste video ve müzik kullanımı da diğer önemli bir husustur. Öyle öğrencilerin canlandırma öncesi Turan Taktiğinin anlatıldığı bir video izlemeleri ve milli duyguları harekete geçirici bir müzik eşliğinde canlandırma yapmaları, Turan Taktiği etkinliğinin %40 oranla en sevilen etkinlik olmasının temel nedeni olarak görülmektedir.

Öğrencilere yöneltilen *Drama ile işlenen tarih dersleri boyunca sevmediğiniz etkinlikler nelerdir?* sorusu ikinci sorudur. Bu soruya 30 öğrencinin 26'sı *Yok* derken, 4 öğrenci *İpek Yolu Kervanı* ısınma oyununu söylemiştir. Öğrencilerden dördünün oyunu sevmeme nedeni sorulduğunda “kızlarla erkelerin fiziksel olarak eşit olmadığı için, yaralanmaya neden olabileceği ya da yaralanma korkusuyla geri planda kalmak zorunda olduklarını” ifade etmişlerdir. Bu yorumlar doğrultusunda olası bir yaralanmaya mahal vermemesi ve tüm

sınıfın katılımını etkilememesi için, araştırmacının sonraki çalışmalarında etkinlik mevcut haliyle kullanılmayacak, herkes için eşit şartlar oluşturacak şekilde düzenlenecektir.

Drama yöntemi ile hangi dersler işlenebilir? sorusu 5. alt problemin 3. sorusunu temsil etmektedir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde sözel derslerin drama yöntemiyle işlenebileceğine dair sınıfın hemfikir olduğu saptanmıştır. Sayısal derslerde drama yönteminin kullanılabileceğine dair bir fikir belirtilmezken, tarih, edebiyat, coğrafya ve İngilizce derslerinde drama yönteminin kullanılabileceği belirtilmiştir. Tarihî ve edebî kişilerin, coğrafi yer adlarının ve İngilizce kelimelerin rahatlıkla drama yöntemiyle öğretilbileceği öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Yapılan araştırmalarda bu sonucu destekler niteliktedir (Adıgüzel & Timuçin, 2010; Altıkulaç & Akhan, 2015; Altın & Oruç, 2008; Bingöl, 2015; E. Kömür & Kömür, 2016; Fırat, 2017; Kartal, 2009; Maden, 2011; Pektezel, 2017; Rüzgar, 2014; Saraç, 2015; Subaşı vd., 2016; Şimşek Aylıkçı, 2001; Tanrıseven Üredi vd., 2008; Yılmaz, 2013; Yurtalan, 2005). Öğrencilerin üçüncü soruya verdikleri cevaplarda ezbere iten, yoğun bilginin olduğu ve öğrencinin genellikle pasif kaldığı, öğretmenin daha aktif olduğu derslerde dramayla bu sorunların aşılabileceğini kavramış oldukları gözlenmiştir.

Drama yöntemi ile işlenen dersler her okulda uygulanabilir mi? sorusuna 28 kişinin uygulanabilir cevabına karşılık 2 öğrenci uygulanamaz cevabını vermiştir. Uygulanamaz cevabını veren öğrencilere nedeni sorulduğunda ise, “Her öğrenci ve her okul aynı değil öğrenciler bunu oyun olarak düşünüp katılmak istemeyebilirler.” ve “Öğretmen iyi uygulayamazsa ve utanan öğrenciler olursa işlenemeyebilir. Üstelik bazı öğrenciler dersleri sabote etmek isteyebilirler, derslerin anlatılmasını engelleyip dikkat çekmeye çalışabilirler. O zaman da öğretmen uygulayamaz.” cevapları verilmiştir. İki öğrencinin açıklamaları dikkate alındığında, drama yönteminde işlenecek derslerde dikkat edilecek hususlara değindikleri görülmektedir. Her iki öğrenci de doğru bir tespit yaparak, öğretmenin ya da liderin drama süreci boyunca dikkat etmesi gereken önemli noktaların altını çizmiştir. Oysa istenilen kazanımların öğrenci tarafından anlamlandırılıp, davranışa ve bilgi çıkışına

dönüştürülmesi için bir yöntem olan eğitimde drama, yalnızca oyun olarak algılandığında işlevini kaybedecektir. Öğrencilerin dikkat çekmek için abartılı rollere girmesi ya da drama sürecini aksatacak davranışlarda bulunması, grup içinde rol ve sorumluluk dağılımındaki dengesizlik, sınıf içi disiplinsizlik, samimi ortamdan faydalanarak saygısızlık sınırına girilmesi gibi problemler lider öğretmen tarafından gerekli önlemler alınarak engellenmelidir.

Bir diğer soru *Okulda drama sınıfı olsa ne olurdu?* ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin tamamının bu soruya dair olumlu düşüncelere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Böyle bir sınıfın oluşturulmasının zor olmadığını düşünmeleri ve bunun nasıl gerçekleştirileceğine dair önerileri olması istekliliklerini kanıtlamaktadır.

Drama yöntemi ile işlenen tarih dersleri neleri değiştirdi? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, drama yöntemiyle kazandırılması beklenen özelliklerin öğrencilere kazandırıldığı görülmektedir. Öğrenciyi merkeze alarak, onu sürekli aktif kılmak, dikkat çekmek, merak uyandırmak, akıcı olmak, herkesin katılmasını sağlamak, öğrenme düzeyini olumlu etkilemek ve kalıcılığı sağlamak drama yönteminin amaçları ve kazanımları arasındadır. Bu amaç ve kazanımların deney grubunda hayata geçirildiği ve drama yöntemiyle tarih öğretiminin etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır (Altıkulaç & Akhan, 2015; Altın & Oruç, 2008; Bingöl, 2015; Kartal, 2009; Pektezel, 2017; Rüzgar, 2014; Şimşek Aylıkçı, 2001; Yılmaz, 2013; Yurtalan, 2005).

Drama ile işlenen tarih dersi size hangi beceri ve değerleri öğretti? sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara göre İlk ve Orta Çağlarda Avrasya ünitesinin beceri ve değer açısından müfredat kazanımlarının öğrenciler tarafından öğrenildiği tespit edilmiştir. Cevaplar ve açıklamalar incelendiğinde etkili öğrenmenin gerçekleştiği, bilginin kalıcılık düzeyinde olumlu bir değişiklik olduğu, bilgiyi anlamlandırmada drama yönteminin kolaylık sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca süreç sonunda notların arttığı, grup olma bilinci ve empati becerilerinin geliştiği, öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle samimiyet kurduğu, hayal gücünü etkin kullanma, kendine güvenme ve cesaretli olma, farklı bakış açılarıyla bakma,

önyargısız olma, düşünmeye daha çok vakit ayırma konusunda olumlu değişiklikler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu kazanımların tamamı, dramanın bilişsel, duyuşsal ve sosyal kazanımlarının gerçekleştirildiğini kanıtlamaktadır ve yapılan araştırmalar bu durumu desteklemektedir (Altıkulaç & Akhan, 2015; Altın & Oruç, 2008; Bingöl, 2015; E. Kömür & Kömür, 2016; Fırat, 2017; Kartal, 2009; Maden, 2011; Pektezel, 2017; Rüzgar, 2014; Saraç, 2015; Subaşı vd., 2016; Şimşek Aylıkçı, 2001; Ş. G. Karabağ, 2015a; Tanrıseven Üredi vd., 2008; V. Batdi & Batdi, 2015; Yılmaz, 2013; Yurtalan, 2005). Deney grubunun akademik başarı testi ön-test son-test puan ortalamaları arasında ki farkta bu tespiti desteklemektedir.

Son soru *Sizce drama yöntemi kullanılmadan işlenen tarih derslerinin sorunları nelerdir?* ifadesine karşılık olarak öğrenciler pek çok sorun tespit etmiştir. Bu sorunlar şu şekildedir: yalnızca kitaba bağlı kalınması, çok fazla yazı yazdırılması, sınıf içinde ve ders esnasında öğrencinin pasif kalıp, öğretmenin aktif olması, öğrencilerin sıkılması. Ayrıca öğrenciye çok fazla bilgi yüklenmesi, kısa zamanda çok fazla konu işlenmesi, gezi olanaklarının olmaması, çok sık video, müzik vs. kullanılmaması, sıra düzeni, her dersin bir önceki dersle aynı olması, öğretmenin öğrenci ile yakınlık kuramaması, gürültü. Bu sorunlar tarihin bilim olarak kabul edildiği ve tarih derslerinin müfredata girdiği zamanlardan beri eleştirilmektedir.

Öğrenci gözüyle tespit edilen bu sorunlara çözüm olarak bu araştırmada deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiş, drama yöntemi ile tarih öğretiminin akademik başarı düzeyini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Drama yöntemi ile tarih öğretimi düz anlatım yöntemine göre daha etkili sonuçlar ortaya çıkmıştır. Son yıllarda eğitimde dramaya yönelik araştırmalar artmaktadır. İlgili araştırmalar başlığı altında ele alınan çalışmalar bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

5.1.5.2.Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Sonuç

Araştırmacı gözlemlerine ilişkin sonuçlar nasıldır? sorusuna ait bulgular doğrultusunda tarih derslerinin drama yöntemiyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla yapılan ve 8 hafta süren bu araştırmada drama yönteminin yalnızca akademik başarıyı değil aynı zamanda öğrenmenin etkili gerçekleşmesi, derse karşı isteklilik, aktif katılım, grup olma bilinci, saygılı olma bilinci, kendini ifade edebilme becerisi, empati becerisi, hayal kurma ve yaratıcı olma becerisi üzerinde olumlu değişikliklere neden olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin süreç sonunda duyuşsal, bilişsel ve sosyal yönden geliştiği gözlemlenmiştir.

Öğrenciler rol almaya istekli oluşu, saygılı olma, grup olma, empati kurma, yaratıcı düşünme, pratik davranma, hayal gücünü kullanma, soruna değil çözüme odaklı olma gibi pek çok önemli konuda ilerleme kaydetmiştir. Öğrenciler derslerde daha aktif hale gelip, sözel olarak kendini ifade etme becerilerini geliştirmiş, cesaret ve özgüven duygularını olumlu yönde kontrol etmeye ve ifade etmeye başlamıştır. Ayrıca farklı bakış açısıyla düşünme üzerine süreç boyunca etkili bir performans göstermiş, farklı yaratıcı, özgün olmaya çalışmışlardır.

5.1.6.Tartışma

Araştırmada elde edilen akademik başarıya, öğrenci tutumuna ve bir takım becerilerin kazandırılmasına ilişkin sonuçlar benzer amaçlarla yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar vermiştir. Örneğin Şimşek Aylıkçı'nın (2001) çalışmasında "İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık" konusu drama yöntemiyle işlenmiş, araştırma sonucunda drama yöntemi kullanılarak ders işlenen grupta öğrenmenin daha etkili gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek Aylıkçı'nın gerçekleştirdiği bu araştırma gibi Yurtalan'ın (2005) yaptığı araştırmada ise, ilköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında drama yönteminin nasıl kullanılabileceğine ilişkin geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisini

belirlemek amaçlanmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Benzer şekilde Kartal (2009) tarafından yürütülen araştırmada İlk Çağ Tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına ve derse karşı tutumlarına etkisi belirlemeye çalışılmış, araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunda akademik başarı ve tutumda olumlu bir etki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altıkulaç ve Akhan'ın (2010) yaptıkları araştırmada 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniği kullanılmasının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi incelenmiş, araştırma sonunda drama yönteminin derse karşı ilgi düzeyini ve öğretim sürecinin etkililiğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Altıkulaç ve Akhan'ın yaptığı bu çalışma araştırmanın sonuçları, odak grup görüşme ve araştırmacı gözlemleri ile uyuşmakta olup bu araştırmada varılan yargılara benzer bir nitelik taşımaktadır.

Yılmaz'ın (2013) yaptığı çalışmanın amacı ise sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi kullanılmasının ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine, empatik beceri düzeyine ve akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı bakımından deney ve kontrol gruplarının son-testleri arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Deney gruplarının ön-test son-test sonuçları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Ancak benzer amaçla yürütülen Rüzgar'ın (2014) yaptığı çalışmada 6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki “İpek Yolunda Türkler” ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış elde edilen sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının son-test toplam puanları arasında drama yönteminin uygulandığı deney grubu lehine nispeten bir farkın olduğu, kontrol grubuyla deney grubu arasında büyük bir farkın olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Güven'in (2015) dramanın tarih konularının öğretiminde kullanılmasını konu alan çalışmasında, öğrencilerin drama yöntemiyle tarih dersi işlediğinde hükümdar ve siyasi karakterlerin nasıl ve ne koşullar altında karar aldığına, tarihi şahsiyetlerin yaşam koşulları ve dönemin şartlarına karşı objektif bir algı oluşturduğunu vurgulayarak tarihi karakterlerle empati kurduğunu vurgulamıştır.

E. Kömür ve Kömür'ün (2016) çalışmasında Harriet Finlay Johnson'ın tarih öğretimi yaklaşımının uygulanması amaçlanmış, nitel bir çalışma özelliği taşıyan bu araştırmada Finlay Johnson'ın tarih derslerinde kullandığı yöntemin bir uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, fen alanı öğrencilerinin tarih dersine karşı ilgilerini arttığını, anlaşılması güç konuların drama yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrencilere özgüven kazandırdığını, grup çalışması ve işbirliğini güçlendirdiğini, öğrencilerin kendilerine özgü yeteneklerini kullanmalarına ortam sağladığını göstermiştir.

Fırat'ın (2017) çalışmasında tarih derslerini drama yöntemi ile işlemenin etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmada drama yöntemi ile ders işlemenin öğrenci başarısını arttırdığı ayrıca öğrenciyi aktif kıldığı ve öğrencinin derse olan ilgisini de arttırdığı gözlemlenmiştir. E. Kömür ve Kömür'ün çalışmasının ve Fırat'ın yaptığı çalışmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçları uyumakta ve paralellik göstermektedir.

Bu araştırmaların tamamı incelendiğinde tarih konularının öğretilmesinde drama yönteminin akademik başarıya etkisi olduğu yargısına varılmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde drama yönteminin tarih dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı düzeyini, derse karşı tutumunu, empati becerisini ve diğer duyuşsal, sosyal, bilişsel becerileri geliştirdiği, zaman zaman nispeten bir fark oluşturduğu ancak çoğunlukla anlamlı bir fark oluşturduğu düşünülmektedir. Bu araştırmaların tamamı drama yönteminin pek çok alanda birçok farklı açıdan etkili olduğunu göstermekte ve sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Alanda yapılan diğer çalışmalarda bu bulguları desteklemektedir (Altıkulaç & Akhan, 2015; Altın & Oruç, 2008; Bingöl, 2015; E. Kömür & Kömür, 2016; Fırat, 2017; Kartal, 2009; Kurt & Karabağ, 2018; Maden, 2011; Pektezel, 2017; Rüzgar,

2014; Saraç, 2015; Subaşı vd., 2016; Şimşek Aylıkçı, 2001; Ş. G. Karabağ, 2015a; Tanrıseven Üredi vd., 2008; V. Batdi & Batdi, 2015; Yılmaz, 2013; Yurtalan, 2005)

5.2.Öneriler

Araştırmanın uygulama başlangıcında, sürecinde ve sonrasında bir takım problemlerle karşılaşmış, benzer problemlerin başka araştırmacılar tarafından tekrar yaşanmaması ve ilgili problemlere köklü çözümler getirilmesi için bu bölümde bir takım önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler:

- Eğitimde dramanın akademik başarı, kalıcılık, tutum ve ders programlarının amaç edindiği birçok beceriyi olumlu yönde etkilediğine dair günden güne artan araştırmalar göz önüne alınmalı, okullarda drama dersleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Kendi amaç ve kazanımlarına sahip eğitimde dramanın uygulanacak dersin amaç ve kazanımlarıyla uyuşması, dramanın etkili olmasını son derece etkilemektedir. Bu noktada sorumluluk drama yöntemini kullanacak öğretmenlere kaldığı için, öğretmenlere hizmet içi uygulamalı eğitim verilmeli, drama eğitimleri desteklenmelidir.
- Öğretmenlere yol gösterecek müfredatta ve öğretmen kılavuz kitaplarında, konularla ilgili örnek drama uygulamaları yer almalı, detaylı açıklamalar yapılmalı konu kazanımları belirlenmelidir.
- Drama her yaştan bireyler için zevkli ve eğlenceli bir yöntemdir. Ancak özellikle ilkokul, ortaokul ve lise basamaklarında öğrenciler dramaya karşı oyun mantığı gütmekte, dramanın asıl hedef ve kazanımlarını kavrayamamaktadır. Araştırmanın ilk haftasında drama ile ilk kez karşılaşan öğrencilerin derse karşı oyun algısıyla yaklaştığı, disiplin sorunu, gürültü ve kazanımları engelleyen problemler olduğu araştırmacı tarafından fark edilerek müdahale edilmiş, öğrencilere dramanın ve

araştırmanın amaçları tekrar açıklanmıştır. Süreç boyunca araştırmacı tarafından bu soruna dikkat edilmiş, derse karşı amaç dışı oluşacak algı kontrol altında tutulmuştur. Benzer şekilde çalışacak araştırmacı ve öğretmenler bu hususlara dikkat etmeli, dramanın amaç ve kazanımlarının saptırılmasına, dramanın yalnızca oyun olduğu algısının oluşmasına izin vermemelidir.

- Zaman sorunu alan araştırmacıları ve drama öğretmenlerinin sık karşılaştığı bir sorundur. Kısıtlı zamanda birçok konunun işlenmesi problemi araştırmanın uygulamasında karşılaşılan en önemli sorunlardan biri olmuş, araştırmacı etkinlik planında bir takım değişiklikler yapmak zorunda kalmıştır. Bazı etkinlikler için iki kişiden oluşan sayıca çok gruplar oluşturmak yerine 5 kişiden oluşan sayıca az gruplar oluşturmak zorunda kalmıştır. Yoğun bilginin kısa zamanda öğretilmesi öğrenciyi ezbere ittiği gibi etkili olması beklenen drama yönteminin kurallarına uygun gerçekleştirilmesini de zorlaştırmaktadır. Bu sebeplerle problemin çözülmesi için konu yoğunlukları düşürülmeli, ders saatleri düzenlenmelidir.
- Eğitimde dramada istisnalar hariç her yer mekân olabilir. Derslerin çoğunlukla sınıf ortamında işlenmesi nedeniyle sınıf özellikleri ve sıra düzeni son derece önemlidir. Sınıfların dar ve sıraların yere sabitlenmiş olması, kalabalık sınıf mevcudu etkinliklerin sağlıklı uygulanmasını engellemektedir. Uygulama esnasında bölünmüş ekran tekniğini aynı anda ikiden fazla grupta uygulamayı planlayan araştırmacı, sınıf alanı dar olduğu ve kalabalık sınıf mevcudu nedeniyle planda anlık değişiklik yapmış, grupları tek tek alarak etkinliği gerçekleştirmiştir. Öğretmen ve araştırmacıların benzer sorunlarını gidermek adına sabit sıra düzeni değiştirilmeli, sınıf mevcudu düşürülmelidir. Dramanın daha küçük gruplarla gerçekleştirilmesinin daha verimli olacağı düşünülmektedir.
- Tarih öğretiminde drama yönteminin uygulanmasına yönelik çalışmalar artırılmalı, içerik olarak kapsamı yoğunlaştırılıp geliştirilmelidir. Eğitim fakültelerinde verilen drama derslerinden ayrı olarak ilgili alanda drama dersleri verilmelidir.

- Yurt dışında yapılmış araştırma ve eserler Türkçeye çevrilmeli, eserlerin detaylı analizleri yapılmalıdır. Alan uzmanlarının ortak bir platformda buluşacağı, uluslararası düzeyde sempozyumlar, kongreler ve çalıştaylar düzenlenmelidir.



KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem.
- Adıgüzel, Ö., & Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741–1746.
- Akar Vural, R., & Somers, J. W. (2012). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Akşin, S. (1994). Tarih öğretimimizde temel paradigma sorunu. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (s. 67-74). İzmir: Dokuz Eylül.
- Aktekin, S., & Ceylan, D. (2012). 9. Sınıf yeni tarih dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 253-278.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- 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. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 11(3), 225-247.
- Altın, B. N., & Oruç, Ş. (2008). Müze eğitimi ve yaratıcı drama. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 125-141.

- Arslan, A., Şahin, A., Şahin, E., & Akçay, A. (2011). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 234-247.
- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 47-55.
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde dokümanlarla öğretim yaklaşımı. *Türk Yurdu Dergisi*, 175, 80-86.
- Ata, B. (2003). Mülkiyeli bir eğitim bilimci: İhsan Sungu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 233-243.
- Aydoğan, O., & Karabağ, Ş. G. (2015). Oyun yöntemiyle tarih öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 67-88.
- Aykaç, M., & Köğçe, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 2014(XVII), 907-938.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ.
- Bağcı, N. (2003). Öğretim sürecinde öğrenciye ve öğrenim amacına yönelik yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 142-148.
- Bal, M. S. (2010). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 371-378.
- Bal İncebacak, B. (2015). Müzede drama: Heykel ve imgelem kavramı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 306-318.
- Balık, İ. (2011). *Ortaçağ Tarihi ve Medeniyeti*. Ankara: Gazi.

- Batdi, V., & Batdi, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1-12.
- 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.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory Into Practice*, 24(3), 151-157.
- Bolton, G. (1992). Have a heart in drama. *One Forum Many Voices*, 1(1), 7-8.
- Booth, D. (2012). Reconsidering Dorothy Heathcote's educational legacy, *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 3(1), 1-19.
- Bursal, M. (2013). Nicel yöntemler. J. W. Creswell (Ed.), *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.) içinde (s.155-181). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bütün, M. (2013). Araştırma yaklaşımının seçimi. J. W. Creswell (Ed.), *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.) içinde (s.1-22). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ceylan, Ş., & Ömeroğlu, E. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programındaki öğrencilerin ve dersi veren öğretim elemanlarının okul öncesi eğitimde drama dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 225-242.
- Collingwood, R. G. (1990). *Tarih tasarımı* (K. Dinçer, Çev.). Ankara: Doğubatı.
- Coltham, J., & Fines, J. (1993). *Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları* (M. Safran, Çev.). Ankara: Belleten.
- Cook, H. C. (1917). *Play way*. London: William Heinemann.

- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, L. (2017). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s.27-68). Ankara: Pegem.
- Çizakça, (1994). Ortaöğretimde tarih öğretiminde içerik yenilenmesi. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* içinde (s. 237-243). İzmir: Dokuz Eylül.
- Demircioğlu, İ. (2014). Tarih öğretimi. İ. H. Demircioğlu & İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 1-22). Ankara: Pegem.
- Demircioğlu, İ., & Turan, İ. (2014). *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem.
- Demirel, M. (2015). Tarih öğretimi. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri* içinde (s. 34-52). Ankara: Pegem.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Dönmez, C., & Oruç, Ş. (2006). *II. Meşrutiyet Dönemi tarih öğretimi*. Ankara: Gazi.
- Erbay, F. (2011). Dramatik etkinliklerde dramatizasyon. E. Ömeroğlu (Ed.), *Dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya* içinde (s. 101-105). Ankara: Eğiten Kitap.
- Erdoğan, C. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi Meyveler (Fruits) ünitesindeki sözcük öğrenme başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fırat, Ö. (2017). *Tarih öğretiminde drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Finlay Johnson, H. (1912). *Dramatic method of teaching*. London: James Nisbet and Co.

- Goalen, P. (1996). Educational drama and children's historical writing: process and product. *The Curriculum Journal*, 7(1), 75-92.
- Gökçe, M. & Işık, H. (2011). Orta Asya Türk Tarihi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 563-592. http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/mh_orta_asya_tarih/mh_orta_asya_tarih.html. sayfasından erişilmiştir.
- Güneysu, S. (1991). Eğitimde drama. *YA-PA 7. Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri*, 84-87.
- Güven, İ. (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Hayta, N., Karabağ, Ş. G. & Yumak, S. (2016). Yaşanılan tarihsel mekânın öğrencilerin tarih bilinci ile ilişkisi (Gaziantep ili örneği). *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 100-129.
- Heathcote, D. (1991). *Education in drama: Casting the dramatic curriculum*. London: Falmer.
- Heathcote, D., & Bolton G. (1994). *Drama for learning Dorothy Heathcote's Mantle of Expert Approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Hesten, S. (1993). *The Dorothy Heathcote archive*. Doktora Tezi. Manchester Metropolitan Üniversitesi Eğitim ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü, İngiltere.
- Johnson, L. & O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote collected writings on education and drama*. Illionis: Northwestern University.
- Kabapınar, Y. (1998). A comparison between Turkish and English History textbooks: Desing, contruction and usability issues. Doktora Tezi. Leeds Üniversitesi, İngiltere.

- Kadan, Ö. F. (2013) *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kafesoğlu, İ. (1963). Tarih ilmi ve bizde tarihçilik. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, 13(17-18), 1-16.
- Karabağ, A. M. (2009). *Çoklu zekâ kuramı yapılandırmacı yaklaşımla yaratıcı drama*. Ankara: Naturel.
- Karabağ, Ş. G. (2002). Postmodernizm ve tarih öğretimi. *Türk Yurdu Dergisi*, 20(175), 61-67.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ, Ş. G. (2014). Tarih eğitimi ve ders kitabı kullanımı. İ. H. Demircioğlu & İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (s.39-74). Ankara: Pegem.
- Karabağ, Ş. G. (2015a). Tarih öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 27-46.
- Karabağ, Ş. G. (2015b). Secondary school students' opinions about readers' theatre. *European Journal of Educational Research*, 4(1), 14-21.
- Karal, E. Z. (1956). Tarih öğretimi ve meseleleri. *Eğitim Hareketleri Dergisi*, 2(23), 14-18.
- Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi İlk Çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 26-45.
- Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10(56), 32-41

- Kaya, K., & Perihan, M. (2017). Öğretmenlerin ve öğrencilerin 9. sınıf tarih müfredatı ve ders kitabı hakkındaki görüşleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 966-1002.
- Kıcıır, K. (2007). Sosyal bilgiler dersinde 7.sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeyleri. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), *21.Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s. 380-405). İstanbul: Yeni İnsan.
- Korkmaz, M. (2006). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih ders kitaplarının niteliği hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, H. (2007). İlk Çağ'da vatandaşlık eğitimi olarak tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 271-278.
- 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.
- Köstüklü, N. (2001). *Sosyal bilgiler ve tarih öğretimi*. Konya: Günay Ofset.
- Kurt, C., & Karabağ, Ş. G. (2018). 9.Sınıf öğrencilerinin İslamiyet Öncesi Türk Tarihine ilişkin kavram algıları: Metafor analizi. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ladousse, G. P. (1992). *Role play*. Hong Kong: Oxford University.
- Maden, S. (2011). Drama tekniklerinden rol kartlarının konuşma becerilerinin öğretimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38.
- McGregor, L., Robinson, K., & Tate, M. (1977). *Learning through drama*. London: Heineman.

Medlycott, J. (1973). Drama and medieval history. *Teaching History*, 3(9), 26-28.
https://www.jstor.org/stable/43252242?seq=1#page_scan_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Metinnam, İ. (2011). *Yaratıcı drama alanında Brian Way'in drama anlayışının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (1934). *Lise müfredat programı*. İstanbul: Devlet.

Milli Eğitim Bakanlığı (1938). *Lise müfredat programı*. İstanbul: Devlet.

Milli Eğitim Bakanlığı (1952). *Lise müfredat programı*. Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı (1956). *Lise müfredat programı*. Ankara: Maarif.

Milli Eğitim Bakanlığı (1960). *Lise müfredat programı*. Ankara: Maarif.

Milli Eğitim Bakanlığı (1970). *Lise müfredat programı*. Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı (1987). *Lise müfredat programı*. Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı (1998a). *Lise ders programları I*. İstanbul: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı (1998b). *Lise ders programları II*. İstanbul: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı (1998c). İlköğretim seçmeli drama dersi 1-2-3 öğretim programı.
Tebliğler Dergisi, Eylül(3), 1078-1087.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Ortaöğretim T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Ortaöğretim 9-11. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Ortaöğretim T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Nurlu, G. (2009). Fichte'nin Alman kır eğitim yurdu akımındaki yeri. B. Ata (Ed.), *Fichte'nin eğitim üzerine düşünceleri ve Türkiye'deki yansımaları içinde* (s.23-34). Ankara: Pegem.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole, J., & Haseman, B. (1988). *Dramawise: An introduction to the elements of drama*. Oxford: Heinemann Educational.
- Oral, E., & Tama, M. (2013). Yapılandırmacı eğitim anlayışının lise tarih ders kitaplarına yansımaları: Uzman değerlendirmeleri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
http://www.izu.edu.tr/Assets/Content/File/Enstitu_Sekreterligi/2013_Guz_Donemi_Ertugrul_Oral_ve_Merve_Tama.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ormancı, Ü., & Özcan, S. (2012). Fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde drama yönteminin etkililiği: İki aşamalı teşhis testi kullanımı. *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 153-182.

- Ortaylı, İ. (1994). Tarih öğretimi için yazılabilecek kitaba ilişkin sorunlar. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* içinde (s. 45-54). İzmir: Dokuz Eylül.
- Ömeroğlu, E. (2002). Okulöncesi öğretmenin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin rolü. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1995 yazılar* içinde (s. 91-94). Ankara: Naturel.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A., & Turla, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde drama: Teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök.
- Ömeroğlu, E., Yayla Ceylan, Ş., Erbay, F., & Özyürek, A. (2011). *Dramatik etkinliklerden dramaya: Teoriden uygulamaya*. Ankara: Eğiten.
- Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon.
- Önder, A. (2006). *İlköğretimde eğitici drama temel ilkeler, uygulama modelleri ve örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. Ankara: Nobel.
- Özbaran, S. (Ed.). (1994). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül.
- Özbaran, S. (2007). Türkiye perspektifinde tarih eğitimi. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), *21.Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s. 417-421). İstanbul: Yeni İnsan.
- Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 41-61.
- Özen, Z. (2011). *Dorothy Heathcote 'un yaratıcı drama yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A. (2007). Dramada teknikler. A. Öztürk (Ed.), *İlköğretimde drama* içinde (s. 125-142). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Öztürk, İ. H. (2011). Ders kitaplarında özgünlük sorunu ve nedenleri: Tarih ders kitapları örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 23-37.
- Özyürek, A. (2011). Dramada doğaçlama. E. Ömeroğlu (Ed.), *Dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya* içinde (s. 93-97). Ankara: Eğiten Kitap.
- Pamuk, A., & Alabaş, R. (2008). Tarih eğitimi ve vatandaşlık algısı: Trabzon örneği. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), *21.Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s. 23-37). İstanbul: Yeni İnsan.
- Parmaksızoğlu, İ., & Çağlayan, Y. (1976). *Eski çağlar ve Türk tarihinin ilk dönemleri*. Ankara: Tisa.
- 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.
- Pektezel, B., & Uygun, K. (2016). Göktürklerle tarihe yolculuk. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1(1), 1-27.
- Rüzgar, M. A. (2014). 6. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki ipek yolunda Türkler ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Dspace Kurumsal Arşivi*.
<http://acikerisim.giresun.edu.tr/xmlui/handle/123456789/56> sayfasından erişilmiştir.
- Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları. *Belleten Dergisi*, LVII(220).
<http://www.ttk.gov.tr/yayinlarimiz/dergi/belleten-cilt-lvii-sayi-220-yil-1993-aralik/> sayfasından erişilmiştir.
- Safran, M. (1998). Türkiye’de tarih öğretimi, Türk dünyası ve Avrupa modeli. *Türkiye Azerbaycan Dostluk ve İşbirliği Vakfı Dergisi*, 1, 87-98.
- Safran, M. (1999). Osmanlı tarihi öğretimi ve Osmanlı imajı. *Türk Yurdu Dergisi*, 19(148), 485-509.

- Safran, M. (2002). Türk tarihi öğretimi ve meseleleri. *Türkler Ansiklopedisi* içinde, (c. 17, ss. 935-942). Ankara: Yeni Türkiye.
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi.
- Safran, M., & Ata, B. (1996). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye’ de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 11-26.
- Safran, M., & Dilek, D. (Ed.). (2008). *21.Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Sağlam, T. (2006). Gavin Bolton drama, sanat, öğrenme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 57-66.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, (7), 148-160.
- San, İ. (2002). Yaratıcı drama eğitsel boyutları. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1995 yazılar* içinde (s. 81-90). Ankara: Naturel.
- Sandercoe, H. (2015). Come, fly to the stars with the seawolf adlı atölye uygulaması notları. Victoria Drama. <https://www.dramavictoria.vic.edu.au/documents/item/435> sayfasından erişilmiştir.
- Sapmaz, C. (2010). *Harriet Finlay Johnson’ın genel eğitim anlayışı içinde drama 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.

- Seyhan, A. (2017). *Jigsaw Yöntemi'nin lise 9. sınıf tarih dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Seyhan, A., & Şimşek, U. (2017). Tarih dersinde mezarlıkların eğitim ortamı olarak kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkisi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-362.
- 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 Bircan, T. (2013). *Animasyon destekli haritalarla tarih öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve mekân algılarına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek Aylıkçı, E. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde drama tekniğinin kalıcılığın arttırılmasında kullanılmasında kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, A. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretimine ilişkin tutumları. *International Online Journal of Education Sciences*, 2(1), 37-89.
- Tanrıseven Üredi, I., Şengül, S., & Gürdal, A. (2008). Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak canlandırma kullanılmasının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 21-33.
- Taşkıran, S. (2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Tekeli, İ. (1994). Küreselleşen dünyada tarih öğretiminin amaçları ne olabilir? S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* içinde (s. 35-44). İzmir: Dokuz Eylül.
- Tekerek, N. (2006). Oyun kavramından dramaya dramadan dramatik eğitime. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22, 47-73.
- Timuçin, A. (1994). Doğru bilinç oluşturmakta tarih eğitiminin önemi. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* içinde (s. 59-66). İzmir: Dokuz Eylül.
- Tuna, Y. E., & Gültekin, F. (2013). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel materyallere ilişkin soru sorma becerilerinin belirlenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 2(1), 30-61.
- Tunçay, M. (2012). *Eleştirel tarih yazıları*. Ankara: Liberte.
- Turan, İ. (2012). Öğretmen adaylarının drama öz yeterliği ve coğrafya, tarih ve vatandaşlık bilgileri konularında drama kullanımı. *Journal of Education Sciences*, 7(4), 1004-1016.
- Turan, İ. (2015). Öğretim yöntemleri. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri* içinde (s. 190-211). Ankara: Pegem.
- Turan, O. (1952). Milliyet ve insanlık mefkûrelerinin tarih tedrisatında ahenkleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 10(3-4), 209-225.
- 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.
- Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 32-51.
https://www.researchgate.net/publication/322074206_Yeni_Ortaogretim_Tarih_Ders_Programlari_ve_Kitaplarinda_Degerler_Egitimi_sayfasından_erişilmiştir.

- Uştuk, Ö. (2014). *Cecily O'Neill'in süreç drama yaklaşımı ve süreç dramının bileşenleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uygungül, Ö. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ün Açıkgöz, K. (1994). Tarih derslerinde öğrenciyi güdüleme stratejileri. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (s. 323-340). İzmir: Dokuz Eylül.
- Wagner, B. J. (1976). Dorothy Heathcote: drama as a learning medium. Washington: Eric.
- Yassa, N. A. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education*, 4(1), 37-49.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Soysal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, S. (2013). *Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yurtalan, E. (2005). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde drama tekniğinin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



EKLER



EK 1. Akademik Başarı Testi

SORU 1) Çin’den başlayıp Orta Asya’yı aşarak Akdeniz ve Karadeniz’de sona eren İpek Yolu’nun Orta Asya’ da kurulan Türk devletlerinin bir süre denetiminde olması bu devletleri,

- I. Ekonomik açıdan gelişme,
- II. Orta Asya siyasetinde söz sahibi olma,
- III. tarıma ticaretten fazla önem verme

durumlarından hangileri yönünde etkilediği savunulabilir? (2010 YGS)

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

SORU 2) Türk tarihinde görülen Kürşad Ayaklanması ile ilgili olarak aşağıda verilen,

- I. Türklerin, bağımsızlığı amaçlayan hareketlerinden biridir.
- II. Doğu Göktürk Devleti’nin Çin egemenliği altında bulunduğu dönemde gerçekleşmiştir.
- III. Türklerin, İslamiyet’i kabul etmelerinde etkili olmuştur.

bilgilerinden hangileri doğrudur? (2010 LYS)

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

E) I, II ve III

SORU 3) VI. yüzyılda gerçekleşen olaylardan bazıları şunlardır:

Orta Asya ipek ticaretinin bir bölümünü elinde tutan Akhunlar'a karşı, Batı Göktürklerin yöneticisi İstemi Yabgu Sasaniler ile anlaştı.

Her iki devlet tarafından zorlanan Akhunlar Devleti yıkıldı.

Sasaniler, Soğdlu ipek tüccarlarının geçişini yasakladı. İstemi Yabgu bu kez Sasaniler'e karşı Bizans'la iş birliği yaptı.

Bizans'la Sasaniler arasında savaş oldu. Savaş sonunda Sasaniler eski gücünü kaybetti.

Bu olaylara göre aşağıdaki yargılardan hangisi doğru değildir? (2010 LYS)

A) İpek Yolu Bizans için önemlidir.

B) İpek Yolu'nun Orta Asya ekonomisi için önemi çok büyüktür.

C) Sasanilerin zayıflaması İran'ı saldırıya açık duruma getirmiştir.

D) Batı Göktürk Yabgusu, devletin çıkarları doğrultusunda değişken ittifak arayışlarına girmiştir.

E) Bizans, Akhun topraklarını ele geçirmiştir.

SORU 4)

I. Turan (Hilal) taktiği

II. Hayvan figürleri

III. İkili teşkilat

Türk devletleriyle ilgili yukarıdaki kavramların sanatta betimleme, savaş yöntemi ve devlet yönetimi alanlarına göre doğru sıralanış biçimi aşağıdakilerden hangisidir? (2010 LYS)

A) I, II, III

B) I, III, II

C) II, I, III

D) II, III, I

E) III, I, II

SORU 5) Uygurlar, 745 yılında Karluk ve Basmiller ile birleşip Göktürk Devleti'ni yıkarak yerine Orhun Nehri kıyılarında başkent Ötüken olmak üzere yeni bir devlet kurmuşlardır. Dokuz aile birliğinden oluşan Uygurlar, Karluk ve Basmil topluluklarını da itaatleri altına alarak bu sayıyı on bire çıkarmışlardır.

Yalnız bu bilgiyle aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir? (2010 LYS)

A) Göçebe yaşam sürdürmüştür.

B) Uygurlar, farklı toplulukları bir araya getirmişlerdir.

C) Çin'in baskısıyla batıya göçler olmuştur.

D) Karluklar Uygurlardan önce devlet kurmuştur.

E) Karluklar Orta Asya'nın Türk egemenliğinde kalmasında etkili olmuştur.

SORU 6) Türk devlet anlayışında yönetme yetkisi, kurucu hanedana özgü sayılmıştır. Bu nedenle başka bir hanedan saltanat mücadelesinde bulunamamıştır.

Bu durumun nedeni aşağıdakilerden hangisidir? (2010 LYS)

A) Yaşça büyük hanedan üyesinin tahta geçmesi

B) Hanedan üyelerinin illere vali olarak atanması

C) Hükümdarlığın hukuksal kaynağının tanrısal olduğuna inanılması

D) Yönetimin babadan oğula geçmesi

E) Hükümdar eşlerinin devlet yönetiminde söz sahibi olabilmesi

SORU 7) İslamiyet'ten önce Türklerde,

I. Yün dokumacılığının yapılması,

II. Ticarete Çin'den alınan ipeğin koyun ve sığırla takas edilmesi,

III. Orduda ve ulaşımda atlardan yararlanılması

durumlarından hangilerinin hayvancılığın toplumsal hayatta önemli bir yeri olduğunu gösterdiği savunulabilir? (2011 YGS)

A) Yalnız II

B) Yalnız III

C) Yalnız I

D) I ve II

E) I, II ve III

SORU 8)

Devlet

Özellik

I.Asya Hun

Bilinen ilk Türk devleti olması

II. Göktürk

Orhun Kitabelerinin yazılması

III. Avar

Hristiyanlığı kabul eden ilk Türk devleti olması

IV. Uygur

Yerleşik hayata geçen ilk Türk devleti olması

V. Avrupa (Batı)

Hun Museviliği kabul eden ilk Türk devleti olması

Türk devletleriyle ilgili yukarıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?(2011 LYS)

A) I.

B) II.

C) III.

D) IV.

E) V.

SORU 9) Aşağıdakilerden hangisi, İslamiyet öncesi göçebe yaşam sürdüren Türk topluluklarından günümüze ulaşmış arkeolojik buluntulardan biri olamaz? (2011 LYS)

- A) Kap kacak
- B) Kolye, bilezik gibi süs eşyaları
- C) At koşum takımları
- D) Saray kalıntıları
- E) Kılıç kabzaları

SORU 10) Aşağıdakilerden hangisi, Göktürklerde yaygın olan Gök Tanrı inancıyla ilgili esaslardan biri değildir? (2011 LYS)

- A) İyilerin uçmağa (cennete), kötülerin tamuya(cehenneme) gideceğine inanılması
- B) Yuğ adı verilen cenaze törenleri düzenlenmesi
- C) Din adamlarına yabgu adı verilmesi
- D) Hakanın, yetkilerini Tanrı'dan aldığına inanılması
- E) Ölen kişinin, eşyalarıyla gömülmesi

SORU 11) Orhun Yazıtlarında ki Türkçede yabancı dil öğelerinin oranı çok azken Uygurlar Dönemi metinlerinde bu oranın arttığı görülmüştür.

Bu durumda aşağıdakilerden hangisinin etkili olduğu söylenemez? (2012 YGS)

- A) Kültürel ilişkilerin artmasının
- B) Türkçe kurallar çerçevesinde sözcükler türetilmesinin
- C) Farklı dinlerin benimsenmesinin
- D) Yabancı dillerin Uygur Türkçesine çevrilmesiyle yeni terimlerin girmesinin
- E) Uygur ülkesinde ticaretin artmasının

SORU 12) Hristiyanların, günahlarından dolayı Tanrı'nın kendilerini cezalandırmak amacıyla gönderdiğini düşündükleri ve "Tanrı'nın Kamçısı" olarak niteledikleri, döneminde Avrupa Hun Devleti'nin en parlak zamanını yaşadığı Türk hükümdarı aşağıdakilerden hangisidir? (2012 LYS)

- A) Mete
- B) Balamir
- C) Teoman
- D) Attila
- E) Bumin Kağan

SORU 13) IV. yüzyıl sonundan XV. yüzyıl ortasına kadar varlığını sürdüren Doğu Roma İmparatorluğu aşağıdaki Türk devletlerinden hangisiyle çağdaş olmamıştır? (2012 LYS)

- A) Asya Hun
- B) Avar
- C) Uyгур
- D) Akhun
- E) Hazar

SORU 14) Arap ülkelerinden kuzeye, Bizans'tan doğuya uzanan ticaret yolları üzerinde yaşayan Hazarlar, VII. ve IX. yüzyıllar arasında bulundukları bölgede huzuru ve ulaşım güvenliğini sağlayarak bu dönemin Hazar Barış Çağı olarak adlandırılmasına neden olmuşlardır.

Bu durumun, aşağıdakilerden hangisinde etkili olduğu savunulamaz? (2013 YGS)

- A) Ticaretin canlanmasında
- B) Kültürel etkileşimin artmasında

- C) Farklı dinlerin yayılmasında
- D) Ülkede refahın yükselmesinde
- E) Türkçenin ortak dil olarak kullanılmasında

SORU 15) Orhun Yazıtları ile ilgili olarak aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?
(2013 LYS)

- A) Uygurlar zamanında yazılmıştır.
- B) Orhun Irmağı vadisinde bulunmaktadır.
- C) Danimarkalı Wilhelm Thomsen tarafından okunmuştur.
- D) Tonyukuk, Kül Tigin ve Bilge Kağan adına dikilmiştir.
- E) Türk dilinin ve tarihinin en eski yazılı örneklerindendir.

SORU 16) Aşağıdakilerden hangisi, Avrupa Hunları hakkında yapılabilecek bir değerlendirme olamaz? (2013 LYS)

- A) Balkanlara inerek Bizans üzerinde baskı oluşturmuşlardır.
- B) Türk kültürünün Avrupa'ya taşınmasında etkili olmuşlardır.
- C) Rusların siyasi bir güç olarak tarih sahnesine çıkışlarını sağlamışlardır.
- D) Kavimler Göçü 'ne yol açarak Avrupa'nın etnik coğrafyasının değişmesine sebep olmuşlardır.
- E) Avrupa'nın siyasi yapısını değiştirerek Batı Roma'nın zayıflamasına neden olmuşlardır.

SORU 17) Türk tarihinde fiziki bir mekân olarak kütüphane kuran ilk topluluk aşağıdakilerden hangisidir? (2013 LYS)

- A) Osmanlılar
- B) Göktürkler
- C) Hunlar

D) Büyük Selçuklular

E) Uygurlar

SORU 18) İslam ordularına karşı,

I. Hazar,

II. Türgiş,

III. Avar

devletlerinden hangileri mücadele etmiştir? (2013 LYS)

A) Yalnız I

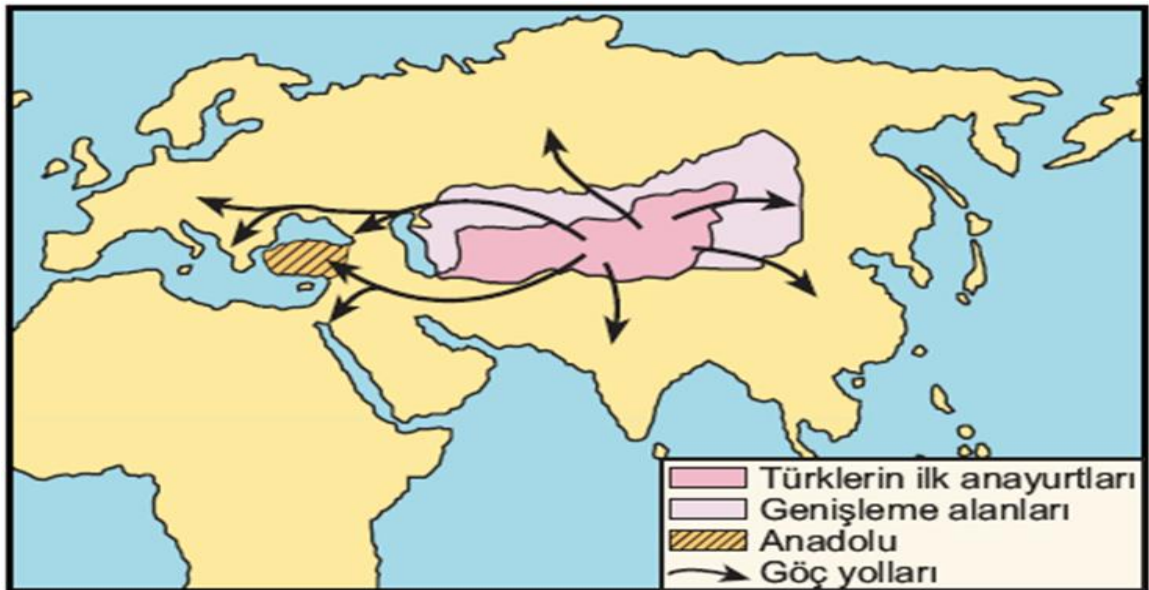
B) Yalnız II

C) Yalnız III

D) I ve II

E) I, II ve III

SORU 19) Aşağıdaki haritada, Türklerin Orta Asya'dan farklı bölgelere gerçekleştirdiği göçlere yer verilmiştir.



Bu haritaya göre, Türklerin iskân ettiği yerler arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?
(2014 LYS)

- A) Suriye
- B) Balkanlar
- C) Güneydoğu Asya
- D) Karadeniz'in kuzeyi
- E) Kuzeybatı Afrika

SORU 20) Aşağıdakilerden hangisi Karahanlılar ve Göktürkler arasındaki ortak özellikler arasında gösterilemez? (2015 LYS)

- A) Orta Asya'da kurulmuş olmaları
- B) İkili yönetim anlayışını uygulamaları
- C) İslamiyet'in Türkler arasında yayılmasını sağlamaları
- D) Ülkenin, hanedanın ortak malı olduğu anlayışını benimsemeleri
- E) Yaşadıkları dönemin Türk kültürünü yansıtan eserler vermeleri

SORU 21) Orhun Abidelerinde, "İnsanoğulları üzerine ecdadım Bumin Kağan, İstemi Yabgu ile tahta oturmuş; Türk milletinin ülkesini, töresini idare ve tanzim edivermiş... Asker sevk edip dört taraftaki kavmi hep itaat altına almış, hep muti kılmış." ifadeleri yer almaktadır.

Buna göre kağanla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz? (2016 YGS)

- A) Devleti töre kurallarıyla idare ettiğine
- B) Yönetimde tek söz sahibi olduğuna
- C) Teşkilatçı bir yapıya sahip olduğuna
- D) Egemenliğini geniş alanlara yaydığına

E) Askerî gücünü etkin olarak kullandığına

SORU 22) Anadolu; göç ve ticaret yollarının üzerinde bulunması, iki kıtayı birbirine bağlaması, ikliminin elverişli ve topraklarının verimli olması gibi nedenlerden dolayı tarih boyunca birçok kültüre ev sahipliği yapmıştır.

Bu bilgiye göre Anadolu ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (2016 LYS)

- A) Yerleşmeye uygun olduğu
- B) Zengin yer altı kaynaklarına sahip olduğu
- C) Kültür etkileşimin yoğun olduğu
- D) Tarıma elverişli olduğu
- E) Jeopolitik konumunun önemli olduğu

SORU 23) İlk Türk devletlerinde toy adı verilen meclislerde; devlet meseleleri görüşülür, dinî tören, yarışma ve çeşitli eğlenceler yapılır, toyların sonlarında da halkın katıldığı şölenler, ziyafetler düzenlenirdi.

Buna göre toylarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz? (2016 LYS)

- A) Boylar arasında kaynaşmanın amaçlandığına
- B) Sosyal ve kültürel konuların karara bağlandığına
- C) Hükümdar kararlarının bağlayıcı olduğuna
- D) Devletin üst düzey yöneticilerinin de katıldığına
- E) İnanç sistemlerini olumlu etkilediğine

SORU 24) İlk Türk Devletleri konusunun işlendiği derste Erhan Öğretmen öğrencilerine şu bilgileri vermiştir:

- Kırgızların saldırısı üzerine Ötüken'i terk edip güneye göçtüler.
- Böğü Kağan Dönemi'nde Manihaizm dinini kabul ettiler.

- Matbaanın Avrupa'ya gidişinde rol oynadılar.

Buna göre Erhan Öğretmen, öğrencilerine aşağıdaki Türk devletlerinin hangisi hakkında bilgi vermiştir? (2016 LYS)

- A) Uygurlar
- B) Göktürkler
- C) Kumanlar
- D) Karahitaylar
- E) Hazarlar

SORU 25) Çin kaynaklarına göre Hunlarda Türk çocukları küçük yaştan itibaren koyunların üzerine binerek binicilik talimi yaparlar, biraz büyüyünce eline ok ve yay alarak kuş ve fareleri avlardı. Daha sonra da tilki ve tavşanları avlarlar, bu şekilde çok iyi bir atlı ve okçu olarak yetişirlerdi.

Buna göre Hunlarla ilgili olarak;

- I. temel geçim kaynaklarının avcılık olduğu,
 - II. küçük yaşlardan itibaren savaş aletleri kullandıkları,
 - III. yaşam biçimlerinin askerî özelliklerini geliştirdiği
- bilgilerinden hangilerine ulaşılabilir? (2017 YGS)

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

SORU 26) Tarih öğretmeni Yeşim Hanım öğrencilerinden, İlk Türk Devletleri'ndeki toplumsal yapının unsurlarını küçükten büyüğe doğru sıralamalarını istemiş; öğrenciler, şu cevapları vermiştir:

Onur: oğuş - urug - boy - bodun

Meltem: oğuş - boy - urug - bodun

Ramazan: bodun - boy - urug - oğuş

İrem: oğuş - urug - bodun - boy

Ahmet: urug - oğuş - boy - budun

Bu öğrencilerden hangisi doğru cevabı vermiştir? (2017 LYS)

A)Onur B)Meltem C)Ramazan D)İrem E)Ahmet

SORU 27) Bilge Kağan'ın Kül Tigin Anıtı'na yazdırdığı aşağıdaki sözlerden hangisi, Göktürk Devleti'nin sosyal devlet anlayışına sahip olduğuna örnek olarak gösterilebilir? (2017 LYS)

A) Tanrı buyurduğu için kendim devletli olduğum için kağan oturdum.

B) Aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım.

C) Çin milletin sözünü tatlı, ipek kumaşı yumuşak imiş. Bunlarla aldatıp uzak milleti hep yaklaştırmış.

D) Üstte gök basmasa, altta yer delinmese, Türk milleti, ilini, töreni kim bozabilir.

E) Türk milletini hep toplayıp il tutacağını burada vurdum, dört taraftaki millete hep baş eğdirdim.

SORU 28) İslamiyet öncesi dönemde Türklerin astronomi alanıyla ilgilendiklerine;

I. On İki Hayvanlı Türk Takvimi'ni hazırlayıp kullanmaları,

II. modern matbaaya kaynaklık edecek baskı sistemine sahip olmaları,

III. kişisel süs eşyaları üzerine hayvan figürleri işlemleri

faaliyetlerinden hangileri örnek olarak gösterilebilir? (2017 LYS)

A)Yalnız I

B)Yalnız II

C)I ve II

D)I ve III

E)II ve III

EK 2. Akademik Başarı Testi Cevap Anahtarı

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

EK 3. Drama Ders Planları

Birinci Hafta

Ünite: 3/ İlk ve Orta Çağlarda Avrasya

Konu: Avrasya’da İlk Türk İzleri

Kazanım: 9.3.1. Türk topluluklarının Asya’da tarih sahnesine çıktıkları ve yaşadıkları alanlar ile başlıca kültür çevrelerini tanır.

Açıklama: Türk adının anlamı açıklanarak İlk ve Orta Çağlarda Türk topluluklarının Asya’da yaşadıkları ve hâkim oldukları alanlar harita üzerinde gösterilir. Bu topluluklarla ilgili başlıca gelişmeler tarih şeridi üzerinde gösterilir.

Sayı: 30 kişi

Süre: 80 dakika

Isınma: Öğrencilere her dersin başında birer tane kâğıt verilerek herkesin cebine koyması ve ders esnasında geçen bir ismi, kavramı ya da bilgiyi her aşamanın sonunda kısaca not alması istenir. Daha sonra *Anav*, *Afanesyevo*, *Andronova*, *Karasuk* ve *Tagar* kavramlarının yazılı olduğu, altında kısaca açıklaması yapılan her biri 6 adet olan, toplam 30 kart birer tane dağıtılır. Müzik eşliğinde gezerken birbirlerine kendi kartında yazan kültür merkezinin adıyla tanışır. Müzik durduğunda rastgele bir öğrenci seçilerek tanıştığı kültürlerden birini söylemesi istenir. Daha önce söylenen bir kültürü söylememek kaydıyla aynı döngü 5 defa tekrarlanır. Böylece her öğrencinin her kültür merkezini tanıması sağlanır. Lider öğretmen kısaca her kültürü tanıtır ve Türk adının anlamlarını Kaşgarlı Mahmut, Çin, Uygur metinleri, A.Wambery ve Ziya Gökalp'e göre açıklayarak ısınma aşamasını tamamlar.

Canlandırma: Öğrenciler sınıf listesine göre 3 kişilik 10 gruba ayrılır. Her bir gruba Avar, Hazar, Karluk, Türgiş, Kırgız, İtil Bulgarları, Tuna Bulgarları, Oğuzlar, Peçenekler ve Macarlara ait bilgilerin olduğu bilgi kartları verilir. Her gruba 10 dakika verilerek ellerinde ki bilgi kartlarında ki her bilgiyi açıklayacak şekilde bir canlandırma yapmaları için hazırlanmaları istenir. Her gruba 4 dakikalık süre verilir. Lider öğretmen canlandırmaları toparlayarak herkesin duvardaki kâğıtlarına bu aşamadaki öğrendiklerini kısaca not almasını tekrar hatırlatır.

Değerlendirme: Öğrenciler yan yana geçerek çember şeklini alır. Öğretmen rastgele bir öğrencinin kulağına dersin genelinde geçen bir bilgiyi söyler. Herkes sağ yanındakinin kulağına duyduğu bilgiyi fısıltıyla aktarır. En son kişi gelen fısıltıyı sesli şekilde söyler. Doğruysa aynı şekilde başka bir bilgi paylaşılır. Eğer bilgi yanlış aktarıldıysa bilen öğrencilerden açıklanması istenir. Dedikodu halkası bittikten sonra öğrencilerden duvarda ki kâğıtlara neleri not aldıkları sorulur. Üzerine konuşulur ve değerlendirme aşaması son bulur.

İkinci Hafta

Ünite; 3/ İlk ve Orta Çağlarda Avrasya

Konu; Boylardan Devlete

Kazanım; 9.3.2. İlk ve Orta Çağlarda İç Asya'daki Türk siyasi teşekküllerinin güç ve yönetim yapısını kavrar.

Açıklama; Birer boy birliği (boyar federasyonu) olarak Asya Hun, Kök Türk ve Uygur Devletleri, gücün meşruiyet kaynağı (Gök Tengri ve Kut inançları); gücün maddi kaynakları (coğrafi yapı, konar-göçer hayat tarzı, soy dayanışması ve silahlı güç); güç paylaşımı ve yönetim organizasyonu (kurultay, doğu-batı ayrımı ve ülüş ilkesi) temaları çerçevesinde ele alınır. Bu devletlerin siyasi tarihlerine ayrıntılı şekilde girilmeyecektir.

Sayı; 30 kişi

Süre; 80 dakika

Isınma; Öğrencilere her dersin başında birer tane kâğıt verilerek herkesin cebine koyması ve ders esnasında geçen bir ismi, kavramı ya da bilgiyi her aşamanın sonunda kısaca not alması istenir. Sınıfın bazı noktalarına öğretmen *tarafından oğuş, urug, bod, budun, il, kut, hanedan, tigin, kağan, han, hakan, şanyü, idikut, ilteber, tan-hu, ilteriş, ay tengri* kelimeleri yapışkanlı renkli kâğıtlar üzerine yazılarak asılır. Öğrencilere müzik esnasında yürümeleri, müzik durunca yalnızca bir tane kâğıt alarak duvarda asılı olan kendi kâğıtlarına yapıştırması söylenir. Son kâğıt alınca müzik durdurulur ve çember şeklinde oturulur. Herkesten kitaplarını açması istenir. Elindeki kâğıtta yazan kelimeyi kitaptan bulması ve açıklaması söylenir. Lider öğretmen kısaca bilgileri toparlayarak ısınma çalışmasını sonlandırır.

Canlandırma; Öğretmen sınıfı sağ baştan olmak kaydıyla sesli olarak saydırır. Tekler bir grup çiftler bir grup şeklinde ayrılır. Bir grup bir kurultay toplantısını hikâye olarak yazarken, diğer grup tarafından bir boyun günlük hayatı yazılır. Gruplar hikâye konularını alınca öğretmen tarafından hikâyelerde geçmesi gereken kelimeler listesini verir. Öğretmen gruplar hikâyeleri yazdıktan sonra canlandıracaklarını hatırlatarak herkesin mutlaka rol almasını belirtir. Kitaplardan yardım almak serbest olacak şekilde hikâye yazımı ve

hazırlıklar yapılır. Her grup daha sonra yazılan hikâyeleri dramatizasyonla diğer gruba aktarır.

Değerlendirme; Tüm öğrencilere daha önceden hazırlanmış çalışma kâğıtları dağıtılır. Çalışma kâğıdında boşluk doldurma şeklinde bilgiler verilir. Herkes tamamladıktan sonra sırasıyla herkesin bir bilgiyi aktarması istenir. Öğretmen tarafından ders toparlanarak sonlandırılır.

Üçüncü Hafta

Ünite; 3/ İlk ve Orta Çağlarda Avrasya

Konu; Boylardan Devlete

Kazanım; 9.3.2. İlk ve Orta Çağlarda İç Asya'daki Türk siyasi teşekküllerinin güç ve yönetim yapısını kavrar.

Açıklama; Törenin Türk toplum yapısı ve hukuk sistemindeki yeri ve önemi vurgulanır. Yenisey ve Orhun Kitabelerinden hareketle Türk siyasi teşekküllerinin güç ve yönetim yapısı ele alınır.

Sayı; 30 kişi

Süre; 80 dakika

Isınma; Öğrencilere her dersin başında birer tane kâğıt verilerek herkesin cebine koyması ve ders esnasında geçen bir ismi, kavramı ya da bilgiyi her aşamanın sonunda kısaca not alması istenir. Öğretmen öğrencilerden önce serbest yürümelerini ister. Daha sonra ise herkes aynı anda aynı adımı atacak şekilde yürümesini ister. Giderek yönergeleri daha hızlı ve sık vererek öğrencilerin yönerge temposuna uyumunu zorlaştırır. Daha sonra tahtaya Türklerde töreyi açıklayan bilgiler yazar. Herkesin karışık şekilde yürümesini ve adını söylediği kişinin aynı anda bir cümleyi okumasını ister. Yürürken kimseye çarpmamak ve yazılan cümleyi doğru okumak kuraldır. Hata yapan kişinin cümlesini adı söylenen başka bir öğrenci okumaya çalışır. Etkinlik cümleler okunana kadar devam eder. Öğretmen durumun

istikrarsızlığına dikkat çekerek yaşadıkları sorunları açıklar. Kurallar olmadan uyumun çok zor olduğuna değinir. Dersin başında her öğrenci için verilen boş kâğıtlara herkesin töreyi açıklaması istenir.

Canlandırma; Öğretmen tarafından hazırlanan rol kartları ve bilgi kartları, liste sırasına göre 15 kişilik ikiye ayrılmış gruplara dağıtılır. Bir grup kurultay meclisini canlandırmak üzere verilen rol kartlarına göre canlandırmayı planlar. Diğer grupta herkes için bir bilgi notu verilir. Her bir notta, hükümdarlık alametleri, hakanın unvanları ve kurultay üyelerinin her biri açıklamasıyla yazmaktadır. İkinci grubun görevi ellerindeki notta yazan nesne ya da kavramı somutlaştırarak diğer öğrencilerin anlamasını sağlamak. Birinci grup canlandırdıktan sonra ikinci grup sırasıyla ne olduğunu anlatmak için sınıfın ortasına geçer ve ne olduğunu tahmin etmelerini sağlar.

Değerlendirme; Öğrencilere duvardaki kâğıtlarına Orhun Kitabelerine benzeyen bir şekil çizerek kendi abidelerini Orta Asya ilk Türk toplumlarının siyasal, ekonomik kültürel ve askeri özelliklerini bir çocuğa anlatırmış gibi yazmaları söylenir. Daha sonra öğrenci abideleri sesli şekilde okunur. Gün içinde kâğıda not alınan diğer bilgiler paylaşılır. Böylece öğrenilen kişisel bilgiler grup içinde aktarılarak tekrar yapılmış olur.

Dördüncü Hafta

Ünite; 3/ İlk ve Orta Çağlarda Avrasya

Konu; Kavimler Göçü

Kazanım; 9.3.3. Kavimler Göçünün sebep ve sonuçlarını siyasi ve sosyal açılarından analiz eder.

Açıklama; Kavimler Göçü ile Asya ve Avrupa'daki siyasi yapılarda meydana gelen değişim harita üzerinde gösterilir.

Sayı; 30 kişi

Süre; 80 dakika

Isınma; İpek yolunu andıran iki yanı kapalı koridor gibi yol oluşturulur. Öğrenciler arasından 10 kişi seçilir. Diğer öğrenciler ipek yolunda yürüyecek kervan olacaktırlar. Öğrenciler ipek yolunda arka arkaya sıraya girerler ve önde ki arkadaşının omzuna iki elini birden uzatarak koyar. Müzikle beraber yürüyüşe geçerler. Bir kervan edasıyla yürürler. Müzik durduğu andan itibaren seçilen on öğrenci yolun kenarından yola girip kervandaki kişilerin arasına yerleşmeye çalışır. Kervandaki kişiler ise bunu engellemek için hemen yan dönüp el ele tutuşmaya çalışırlar.

Sınıfın 4 köşesinde bulunan duvarlara İskit, Hun, Göktürk ve Uygur devletlerinin isimleri ve haritaları her duvara bir devlet ismi gelecek şekilde asılır. Haritaların altına yerde olmak üzere kâğıt konulur müzikle beraber serbest yürüyüş yapılır. Müzik durduğu andan itibaren o beyaz kâğıtların üzerine çıkılmaya çalışılır. Kâğıda basan bir sonraki tura devam eder. Her turda yerdeki kâğıt biraz daha küçültülür. Öğretmen dönemin devletlerine dikkat çekerek kısa bilgiler verir.

Canlandırma; Öğrencilere 5 dakika verilerek Kavimler Göçü konusunu hızlıca göz atmaları istenir. Öğretmen tarafından dersten önce 100x200 cm ebatlarında iki tane dünya dilsiz haritası çıkartılır. Sınıf liste sırasına göre iki gruba ayrılır. Her gruba bir harita verilerek birinci gruba kavimler göçünden önce dünya düzenini çizmeleri ve sebeplerini haritanın arkasına yazmaları söylenir. İkinci gruba ise kavimler göçünden sonra dünya düzenini çizmeleri ve sonuçlarının neler olduğunu arkasına yazmaları istenir. Her iki grup bitirdikten sonra duvara asılır. Harita üzerinde öğrencilerin yönlendirmeleriyle göç yollarının akışı öğretmen tarafından belirtilir. Her grup sebeplerini ve haritalarını açıklar.

Değerlendirme; Kavimler göçünün etkilerini içeren doğru yanlışta oluşan “Etkinlik Kâğıdı” dağıtılarak tüm öğrencilerle sesli şekilde cevaplanır. Ders süreci değerlendirilerek gün içinde öğrenilen kavram ve bilgiler tekrar edilir.

Beşinci Hafta

Ünite; 3/ İlk ve Orta Çağlarda Avrasya

Konu; Kavimler Göçü

Kazanım; 9.3.3. Kavimler Göçünün sebep ve sonuçlarını siyasi ve sosyal açılardan analiz eder.

Açıklama; Avrupa Hun Devleti'nin kuruluşuna ve bu devletin Avrupa'ya etkilerine değinilir.

Sayı; 30 kişi

Süre; 80 dakika

Isınma; Öğrencilere her dersin başında birer tane kâğıt verilerek herkesin duvara asması ve ders esnasında gecen bir ismi, kavramı ya da bilgiyi her aşamanın sonunda kısaca not alması istenir. Sınıfa öğretmen tarafından küçük ve hafif bir top getirilerek öğrencilerin çember oluşturması istenir. Önce herkes müzik eşliğinde topu birbirine atarken, daha sonra müziğe göre hızla atacaktır. Bir süre sonra öğretmen yeni bir yönerge verir. Top oynarken küçük bir Beyin Fırtınası' yapacaklarını, her kime top gelirse, önceki derslerde aklında kalan bir kavramı ya da bilgiyi söyleyeceklerini, aynı anda topu düşürmeden ve bekletmeden oyuna devam etmelerini söyler. Kurallara uymayan oyun dışı kalacaktır.

Canlandırma; Öğretmen Avrupa Hun Devletini kuruluşu ve Avrupa'ya olan etkilerini bir metin halinde sınıfa getirir. Sınıfı liste sırasına göre altı kişilik beş gruba ayırır. Metni beş ayrı parça olarak keser ve her gruba bir parçayı verir. Sınıfın farklı köşelerine metin sırasına göre grupları yerleştirir. Daha sonra her gruptan ellerindeki metni dramatize ederek canlandırmalarını ister. Her grup canlandırmasının sonunu 'Donuk İmge' olarak tamamlar. Öğretmen fotoğraflarını çeker ve kaldıkları yerden diğer grup canlandırmasına geçer. Gruplar oyunu bitirip sonraki gruba sıra geçtiğinde sessizce bekler. Böylece beş ayrı 'Bölünmüş Ekran' tekniği gerçekleştirilir.

Değerlendirme; Öğrenciler aynı gruplarıyla kümeler halinde sınıfın bir köşesine geçer. Her bir gruba 100x70 ebadında boş kâğıt verilir. Öğretmen örnek gazete manşetlerini her bir gruba dağıtır ve bir gazetenin ilk sayfasını hazırlamalarını ister. O günün manşeti Attila'nın

seferleridir. Gazete ve kitaptan yardım alabilecekleri hatırlatılır ve etkinlik sonunda gazeteler asılarak incelenir.

Altıncı Hafta

Ünite; 3/ İlk ve Orta Çağlarda Avrasya

Konu; Türklerde Coğrafya İle Oluşan Yaşam Tarzı

Kazanım; 9.3.4. İslamiyet öncesi dönemde Türk topluluklarının yaşadıkları coğrafyaların bu toplulukların hayat ve geçim tarzlarına etkisini analiz eder.

Açıklama; Tarıma uygun olmayan bozkır coğrafyasının Türk topluluklarını konar-göçer hayat tarzına yönelttiği vurgulanır.

Türk topluluklarının çeşitli dönemlerde Asya içlerine ve Asya dışına yaptıkları kitlesel göçlerin onların hayat ve geçim tarzlarıyla ilişkisi açıklanır.

Sayı; 30 kişi

Süre; 80 dakika

Isınma; Öğretmen öğrencilere sırasıyla, “Bir yaylada”, “beton bir yerde”, “bir dağ tırmanırken”, “bir dağdan inerken”, “dar bir geçitten geçerken”, “çok soğuk bir günde yaylada”, “çok sıcak bir günde ovada yürüdüğünüzü hayal edin”, yönergelerini verir.

Canlandırma; Öğretmen öğrencilerin çember şeklinde oturmasını ister. Okuyucu/Okuma Tiyatro; Mete Han metnini dağıtır. Herkese mutlaka bir rol verilir ve öğrenciler sırasıyla metni okur.

Değerlendirme; “Öğretmenin Rol Alması” tekniği ile değerlendirmeye geçilir. Bir sandalye sınıfın ortasına konur. Sandalyeye oturan öğretmen biraz sonra bu sandalyede Metehan’ın oturuyor olacağını, o gelince ne sormak istiyorlarsa sorabileceklerini söyler. Daha sonra öğretmenin Mete Han olarak oturduğu sandalye etrafında öğrenciler oturtulur ve gözler kapatılır. Öğretmen öğrencilerin arkasında dolaşarak ya da sandalyede oturarak Metehan Kimliği ile sorular sorar ve ona yöneltilen soruları cevaplar. Öğretmen öğrencilerin

meraklarını giderirken, konudan uzaklaşmamaya, doğru bilgi vermeye, öğrencilerin tarihi karakteri doğru hayal etmesine dikkat etmelidir.

Yedinci Hafta

Ünite; 3/ İlk ve Orta Çağlarda Avrasya

Konu; İlk Türk Devletleri İle Komşuları

Kazanım; 9.3.5. Asya merkezli Türk devlet ve topluluklarının çevrelerindeki yerleşik imparatorluklarla ilişkilerinin çok boyutlu yapısını analiz eder.

Açıklama; Hun ve Kök Türk Devletlerinin Çin ve Bizans İmparatorlukları ile ilişkilerinden hareketle konar-göçer ve yerleşik topluluklar arasındaki ilişkilerin çatışma ve uzlaşma eksenli olarak askeri ve ekonomik boyutlarda gerçekleştiği vurgulanır.

Hun, Kök Türk, Uygur ve Hazar siyasi teşekküllerinin hâkimiyetleri altındaki topraklarda ticareti canlandırmaya yönelik politikaları ile bu politikaların gerekçeleri üzerinde durulur.

Sayı; 30 kişi

Süre; 80 dakika

Isınma; Öğretmenin yönergesiyle tüm sınıf yürümeye başlar. Aynı anda müzik açılır. Öğrenciler birbirinden bağımsız şekilde müzikle yürür. Müziğin temposuna bağlı olarak hızlı yürünmesi istenir. Müzik durduğu an tüm sınıfın bir biriyle temas kurmadan halka oluşturması istenir. Bu şekilde üç kez yürünür ve üç kez halka oluşturulur. Üçüncü halka oluşturulduğu an sınıf listesinin en başındaki ve en sonundaki öğrenci seçilerek birisi Çin Devleti birisi Göktürk Devleti yapılır. Göktürk halkanın içine girerken Çin dışarda kalır. Müzik çalarken Çin halkanın etrafında döner. Müzik durunca halkadan geçerek Göktürk'e ulaşmaya çalışır. Halkanın görevi Göktürk'ü Çin'den korumaktır. İlk atakta halkayı oluşturan herkesin ellerini yumruk yapması ve yanındakinin elini asla tutmaması istenir. İkinci atakta sadece sol ellerin yumruk, sağ ellerinse yanda ki yumruğu tutması istenir. Üçüncü atakta herkesin el ele tutuşması istenir. Etkinlik sonrası öğretmen halkanın 'Halkı'

temsil ettiğini, halk ne kadar birbirine kenetlenirse düşmanın devleti yıkmasının o kadar zor olduğunu açıklayarak canlandırma aşamasına geçer.

Canlandırma; Öğrencilere Hun, Kök Türk, Uygur ve Hazar devletlerinin ekonomik faaliyetleri kısaca anlatılır. On kişilik üç grup oluşturulur. Birinci grup; Avrupa'dan gelen bir kervanı, ikinci grup; bir han ve ahalisini, üçüncü grup Türk pazarını temsil eder. Öğrencilerden kullanılan ve satılan ürünleri, çevreyi, zamanın algısını, konunun önemini, o dönemdeki durumu vurgulayan cümleler kurmaları istenerek canlandırma yapmaları istenir. Bu sırada öğretmen anlatıcı rolüne girerek 3 ayrı grubun her canlandırma oyununu bağlamak adına durumu betimleyen sözlerle oyunlar arasında ilişki kurarak anlaşılmayı sağlar, eksik bilgileri tamamlar.

Değerlendirme; öğrencilerden bir günlük yazmaları ve ders boyunca öğrendikleri bilgileri anlatmaları istenir. Kâğıtlar katlanarak bir kutuya atılır ve rastgele bir başka öğrencinin kâğıdı alınarak sesli şekilde okunur.

Sekizinci Hafta

Ünite; 3/ İlk ve Orta Çağlarda Avrasya

Konu; Türklerde Askeri Kültür

Kazanım; 9.3.6. İslamiyet öncesi dönemde askerî kültürün Türk hayat tarzındaki yerini ve önemini değerlendirir.

Açıklama; Türk topluluklarının geliştirdiği ve dünya askerî tarihine mal olmuş teşkilat, teçhizat ve taktikler (süvarilik, onlu teşkilat, ok ve yay, üzengi, Turan taktiği) vurgulanır.

Sayı; 30 kişi

Süre; 80 dakika

Isınma; Öğrencilere sırasıyla; k”Savaş alanında saldırıya geçmiş gibi koşun”, “Savaş alanında at üstündeymiş gibi ilerleyin”, “At üstünde ok atın” komutları verilir. Sınıf iki gruba rastgele ayrılır. Her gruptan bir komutan seçmeleri istenir. Herkesin karşısında bir kişi

olacak şekilde gruplar karşılıklı dizilir. Birinci grubun komutanı karşı gruba emir verirken ikinci grubun komutanı birinci gruba emir verir. Liderler sürekli ve ansızın otur-kalk emrini verir. Emirlerle zamanında uyamayanlar elenir. En çok uyumlu ve en çok sayıda kalan grup kazanır.

Canlandırma; Cengizhan filminden ‘Turan Taktiğinin’ anlatıldığı bir kesit izletilir. Isınma aşamasında ki gruplar tekrar bir araya gelir. Her gruptan bir film çekmesi istenir. Filmin konusu savaşın ortasında yenilmek üzere olan ve yenmek için plan yapan komutanlardır. Askeri silahlar ve o günün şartları göze alınarak plan yapılır. Gruplar aynı anda sahneye çıkar. Öğretmen elini her şaklattığında diğer grup film çekmeye devam eder. Oynamayan grup donuk halde kıpırdamadan bekler. Bu sırada etkinlik videoya alınır. Canlandırmalar bittikten sonra video izlenir.

Değerlendirme; Bu aşamada “bilinç koridoru” tekniği kullanılarak günün değerlendirmesi yapılır. Gönüllü bir öğrenci seçilerek bir bilinç koridorundan yürütülür. Gün içinde öğrendikleri bilgileri iç ses olarak koridorda yer alan her bir öğrenci olumlu ve olumsuz olarak ifade eder. Koridor sonunda öğrenci aklında kalan bir bilgiyi paylaşır. Bu durum zamana göre başka öğrencilerle tekrarlanır.

EK 5. Derslerden Fotoğraflar































EK 6. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.3273413
Konu : Araştırma İzni

15.02.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 12/02/2018 Tarihli ve 250 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı, Drama ve Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Cemile KURT'un "9. Sınıf İlk ve Orta Çağlarda Avrasya Ünitesinin Drama Yöntemiyle Öğretilmesinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (12 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
15.02.2018

Mahmut ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istic06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evetka.konya.meh.gov.tr> adresinden fa88-b5f7-3daa-a835-7618 koda ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...

