

İÇİNDEKİLER

Editörden	iv
Araştırma Makaleleri	
Teknoloji Destekli Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Dönük Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi	
Çilem Öztürk, Özgen Korkmaz	1
Yetişkinlerde Öznel İyi Oluş Düzeyini Artırmaya Yönelik Hazırlanan Yaratıcı Drama Temelli Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması	
Derya Atalan Ergin, Naime Eren, Cemre Tatlı	19
Drama Ders Planı Rubriği'nin Öğrencilerin Görüşleri ve Yaşantıları Doğrultusunda Güncelleştirilmesi ve Eğitsel Değerinin Araştırılması	
Perihan Korkut.....	35
Fen Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Başarıya Etkisi: Meta-Analiz Çalışması	
Pınar Özdemir Şimşek, Fatma Zehra Karataş	63
Görsel Sanatlar Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi	
Sehran Dilmaç, Oğuz Dilmaç	85
Kampüs Rehberliği ve Yaratıcı Drama	
Hakan Sezerel	101
Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine Etkisi	
Hülya Akdemir	113
Yaratıcı Drama Tekniklerinden Özel Mülkiyet Tekniğinin Yaratıcı Yazma Yaklaşımı ile Karşılaştırılması	
Şükran Peker, Ömer Adıgüzel	131
Çocuk Sanat Kitapları Nasıl Değerlendirmeli? Biçim ve İçerik Bağlamında Bir İnceleme Örneği	
Kibar Evren, Bolat Aydoğan.....	167
Yaratıcı Drama Yönteminin HIV/AIDS'e İlişkin Farkındalığa Etkisi	
Özgür Ulubey, Simge Yılmaz.....	195
Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları.....	215

CONTENTS

Editorial	v
Research Article	
The Effect of Technology-Assisted Creative Drama Activities on Students' Attitudes Towards Social Studies Course and Problem-Solving Skills	
Çilem Öztürk, Özgen Korkmaz	2
Testing the Effectiveness of Creative Drama Based Training Program Prepared to Increase Subjective Well-Being Level in Adults	
Derya Atalan Ergin, Naime Eren, Cemre Tatlı	20
Updating the Drama Lesson Plan Rubric in Line with the Students' Views and Experiences and Exploring its Educational Value	
Perihan Korkut.....	36
The Effect of Creative Drama on Success in Science Education: A Meta-Analysis Study	
Pınar Özdemir Şimşek, Fatma Zehra Karataş	64
The Effect of Creative Drama Method on Critical Thinking Skills of Students in Visual Arts Course	
Sehran Dilmaç, Oğuz Dilmaç	86
Campus Guiding and Creative Drama	
Hakan Sezerel	101
The Effect of Creative Drama Method on Teacher Candidates' Attitude and Self-Esteem Level Towards Teaching Profession	
Hülya Akdemir	114
Comparing Private Property Technique among Creative Drama Techniques with Creative Writing Approach	
Şükran Peker, Ömer Adıgüzel	132
How Should Children's Art Books Be Evaluated: A Sample Analysis in Terms of Formal and Content	
Kibar Evren, Bolat Aydoğan.....	168
The Effect of the Creative Drama Method on the Awareness of HIV/AIDS	
Özgür Ulubey, Simge Yılmaz.....	195
Submission Guidelines for Creative Drama Journal.....	219

ISSN: 1305-8177, E-ISSN: 2459-167X, Yaratıcı Drama Dergisi / Creative Drama Journal, Kış / Winter 2020, Cilt / Volume 15, Sayı / Issue 1



Creative Drama Journal

Yaratıcı Drama Dergisi

ISSN: 1305-8177, E-ISSN: 2459-167X, Yaratıcı Drama Dergisi / Creative Drama Journal, Kış / Winter 2020, Cilt / Volume 15, Sayı / Issue 1

Dış Kapak

YARATICI DRAMA DERGİSİ

Creative Drama Journal

Cilt 15, Sayı 1, Kış 2020

(Volume 15, Issue 1, Winter 2020)

Çağdaş Drama Derneği Yayınıdır.

Official Publication of the Contemporary Drama Association

Yayın Türü: Yerel Süreli

Type of Publication: Local Periodical

ÇAĞDAŞ DRAMA DERNEĞİ ADINA SAHİBİ VE SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/PUBLISHER AND CHIEF ON BEHALF OF CONTEMPORARY DRAMA ASSOCIATION

Zeki Özen (Çağdaş Drama Derneği Yönetim Kurulu Üyesi, zekioz@mynet.com)

EDİTÖR/EDITOR

Ferah Burgul Adıgüzel (Dr., Gazi Üniversitesi, fburgul@gmail.com)

EDİTÖR YARDIMCISI

İhsan Metinnam (Dr., Trakya Üniversitesi, ihsanmetinnam@gmail.com)

İNGİLİZCE DÜZELTME

Abdullah Furkan Palabıyık (Okt., TED Üniversitesi, frknplb@gmail.com)

YAYIN KURULU/EDITORIAL BOARD*

Fatma Önalın Akfırat (Dr. Öğr. Üy., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)

Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Murtaza Aykaç (Dr. Öğr. Üy., Niğde Üniversitesi)

Pınar Özdemir (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

Ali Öztürk (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)

*Soyadına göre alfabetik sıralanmıştır.

Yönetim Yeri

ÇDD Selanik Caddesi 41/2 Kızılay, 06420 Çankaya/ANKARA

Tel: (0-312) 4259192 Belgegeçer: (0-312) 4259192

Web: www.yader.org

Yazışma Adresi: ccddergi@gmail.com

Kocatepe Mah. Meşrutiyet Cad. Atıfbey Apt. 31/8 Kızılay - Ankara

Tel: (0-312) 4250089 Belgegeçer: (0-312) 4259192

E-posta: ccddergi@gmail.com

Yayınevinin adı: PegemA

YARATICI DRAMA DERGİSİ YILDA İKİ KEZ YAYIMLANIR.



Creative Drama Journal

Yaratıcı Drama Dergisi

DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD*

Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)
David Davis (Prof. Dr., Birmingham City Üniversitesi)
Mübeccel Gönen (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Sibel Güneysu (Prof. Dr., Başkent Üniversitesi)
Ayşe Çakır İlhan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Gerd Koch (Prof. Dr., Berlin Alice Salomon Yüksek Okulu, Emekli Öğr. Üy.)
Nihal Kuyumcu (Doç. Dr., İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi)

Tamer Levent (Ankara Devlet Tiyatroları)
H. Wolfgang Nickel (Prof. Dr., Berlin GSÜ. Emekli. Öğr. Üy.)
Esra Ömeroğlu (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)
İnci San (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Emekli Öğr. Üy.)
John Somers (Exeter Üniversitesi, Emekli Öğr. Üy.)

*Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

HAKEM KURULU/REFEREE BOARD*

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Ferah Burgul Adıgüzel (Dr., Gazi Üniversitesi)
Fatma Önalın Akfırat (Dr.,Öğr. Üy., Uluslararası Kıbrıs Üni.)
O. Nejat Akfırat (Dr.,Öğr. Üy., Kocaeli Üni.)
Berrin Akman (Prof.Dr. Hacettepe Üniversitesi)
Hasan Akbulut (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi)
Yaşare Aktaş Arnas (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)
İsmihan Artan (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Necdet Aykaç (Doç. Dr., Muğla Üniversitesi)
Murtaza Aykaç (Dr.,Öğr. Üy., Niğde Üniversitesi)
Tuncer Bülbül (Doç. Dr., Trakya Üniversitesi)
Pınar San Bayhan (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Neval Akça Berk (Dr.,Öğr. Üy., Çukurova Üniversitesi)
Nami Eren Beştepe (Dr.,Öğr. Üy., Mustafa Kemal Üni.)
Selen Korad Birkiye (Doç. Dr., İstanbul Devlet Tiyatroları)
Ahmet Çebi (Dr.,Öğr. Üy., On Dokuz Mayıs Üni.)
Figen Çok (Prof. Dr., TED Üniversitesi)
David Davis (Prof. Dr., Birmingham City Üniversitesi)
Kenan Demir (Dr.,Öğr. Üy., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Çağlayan Dinçer Atıla (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Celal Deha Doğan (Dr.,Öğr. Üy., Ankara Üniversitesi)
Dagmar Dörger (Prof. Dr. Erfurt Üniversitesi)
Tolga Erdoğan (Doç. Dr. Karadeniz Tek.Üni.)
Selda Ergün (Dr.,Öğr. Üy., Dokuz Eylül Üniversitesi)
Stig A. Eriksson (Prof. Dr., Bergen Üniversitesi)
Özlem Ersoy (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)
Selahattin Gelbal (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Mübeccel Gönen (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Rezzan Gündoğdu (Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi)
Sibel Güneysu (Prof. Dr., Başkent Üniversitesi)
İsmail Güven (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Ulrike Hentschel (Prof. Dr., Berlin Güzel Sanatlar Üni.)
Ayşe Çakır İlhan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)

Elif Iskender (Dr.,Öğr. Üy., Dokuz Eylül Üniversitesi)
Oylum Akkuş İspir (Doç. Dr. Ohlone Üniversitesi)
Özlem Kaf (Dr.,Öğr. Üy., Çukurova Üniversitesi)
Ceren Karadeniz (Dr. Ankara Üniversitesi)
Serkan Keleşoğlu (Dr. Öğr.Üy., Ankara Üniversitesi)
Gerd Koch (Prof. Dr., Berlin Alice-SalomonYüksek Okulu)
Müfit Kömleksiz (Prof. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi)
Ferda Öztürk Kömleksiz (Dr.,Öğr. Üy., Lefke Avrupa Üni.)
Ömer Kutlu (Dr.,Öğr. Üy., Ankara Üniversitesi)
Nihal Kuyumcu (Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi)
Hadiye Küçükkaragöz (Dr.,Öğr. Üy., Dokuz Eylül Üni.)
Laura A. McCammon (Prof. Dr., Arizona Üniversitesi)
İhsan Metinnam (Dr., Trakya Üniversitesi)
Ömer Nayci (Dr.,Öğr. Üy., Şırnak Üniversitesi)
H. Wolfgang Nickel (Prof. Dr., Berlin GSÜ Ü.Em.Öğ.Üy.)
Helen Nickholson (Dr., Royal Holloway Üniversitesi)
Mehmet Öcal Özbilgin (Prof. Dr., Ege Üniversitesi)
Ayşe Okvuran (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)
Anna-Lena Ostern (Prof. Dr., Bergen Üniversitesi)
John O'Toole (Prof. Dr., University of Melbourne)
Esra Ömeroğlu (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)
Alev Önder (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)
Pınar Özdemir Şimşek (Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Ali Öztürk (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)
Asuman Duatepe Paksu (Dr.,Öğr. Üy., Pamukkale Üni.)
İnci San (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Emekli Öğr. Üy.)
John Somers (Exeter Üniversitesi)
Ülker Şen (Doç.Dr., Gazi Üniversitesi)
Özlem Ünal (Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Tülay Üstündağ (Dr., Hacettepe Üniversitesi Emekli Öğr.El.m.)
Florian Vaßen (Prof. Dr., Hannover Ün. Emekli Öğr.Üy.)
İncilay Yurdakul (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

BU SAYININ HAKEMLERİ / JUDGES OF THIS ISSUE

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)
Ferah Burgul Adıgüzel (Dr., Gazi Üniversitesi)
Necdet Aykaç (Doç. Dr.Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Murtaza Aykaç (Dr. Öğr. Üy. Niğde Ömer Halisdemir Üni.)
Neval Akça Berk (Dr. Öğr. Üy. Çukurova Üniversitesi)
Nami Eren Beştepe (Dr. Öğr. Üy., Ankara Üniversitesi)
Serkan Keleşoğlu (Dr. Öğr. Üy., Ankara Üniversitesi)
Hare Kılıçarslan (Dr. Öğr. Üy. Trabzon Üniversitesi)

Aşkın Kiraz (Doç. Dr. Kıbrıs Yakın Doğu Üniversitesi)
İhsan Metinnam (Dr., Ankara Üniversitesi)
Ömer Nayci (Dr., Öğr. Üy., Şırnak Üniversitesi)
Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)
Zeki Özen (Dr., Ankara Üniversitesi)
Ülker Şen, (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)
Özgür Ulubey (Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/In alphabetical order

İÇİNDEKİLER

Editörden	iv
Araştırma Makaleleri	
Teknoloji Destekli Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Dönük Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi	
Çilem Öztürk, Özgen Korkmaz	1
Yetişkinlerde Özel İyi Oluş Düzeyini Artırmaya Yönelik Hazırlanan Yaratıcı Drama Temelli Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması	
Derya Atalan Ergin, Naime Eren, Cemre Tatlı	19
Drama Ders Planı Rubriği'nin Öğrencilerin Görüşleri ve Yaşantıları Doğrultusunda Güncelleştirilmesi ve Eğitsel Değerinin Araştırılması	
Perihan Korkut	35
Fen Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Başarıya Etkisi: Meta-Analiz Çalışması	
Pınar Özdemir Şimşek, Fatma Zehra Karataş	63
Görsel Sanatlar Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi	
Sehran Dilmaç, Oğuz Dilmaç	85
Kampüs Rehberliği ve Yaratıcı Drama	
Hakan Sezerel	101
Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine Etkisi	
Hülya Akdemir	113
Yaratıcı Drama Tekniklerinden Özel Mülkiyet Tekniğinin Yaratıcı Yazma Yaklaşımı ile Karşılaştırılması	
Şükran Peker, Ömer Adıgüzel	131
Çocuk Sanat Kitapları Nasıl Değerlendirmeli? Biçim ve İçerik Bağlamında Bir İnceleme Örneği	
Kibar Evren Bolat Aydoğan	167
Yaratıcı Drama Yönteminin HIV/AIDS'e İlişkin Farkındalığa Etkisi	
Özgür Ulubey, Simge Yılmaz	195
Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları	
.....	215

CONTENTS

Editorial	v
Research Papers	
The Effect of Technology-Assisted Creative Drama Activities on Students' Attitudes Towards Social Studies Course and Problem-Solving Skills	
Çilem Öztürk, Özgen Korkmaz	2
Testing the Effectiveness of Creative Drama Based Training Program Prepared to Increase Subjective Well-Being Level in Adults	
Derya Atalan Ergin, Naime Eren, Cemre Tatlı	20
Updating the Drama Lesson Plan Rubric in Line with the Students' Views and Experiences and Exploring its Educational Value	
Perihan Korkut	36
The Effect of Creative Drama on Success in Science Education: A Meta-Analysis Study	
Pınar Özdemir Şimşek, Fatma Zehra Karataş	64
The Effect of Creative Drama Method on Critical Thinking Skills of Students in Visual Arts Course	
Sehran Dilmaç- Oğuz Dilmaç	86
Campus Guiding and Creative Drama	
Hakan Sezerel	101
The Effect of Creative Drama Method on Teacher Candidates' Attitude and Self-Esteem Level Towards Teaching Profession	
Hülya Akdemir	114
Comparing Private Property Technique among Creative Drama Techniques with Creative Writing Approach	
Şükran Peker, Ömer Adıgüzel	132
How Should Children's Art Books Be Evaluated: A Sample Analysis in Terms of Formal and Content	
Kibar Evren Bolat Aydoğan	168
The Effect of the Creative Drama Method on the Awareness of HIV/AIDS	
Özgür Ulubey, Simge Yılmaz	195
Submission Guidelines for Creative Drama Journal	
.....	219

Editörden

Yaratıcı Drama Dergisi'nin 15. Cilt 1. sayısında birbirinden değerli ve zengin çalışmalarla yine sizlerleyiz. Dergimizin bu sayısında da yaratıcı drama alanında yapılan farklı disiplinlerden ulusal çalışmalara yer veriyoruz.

Dergimizin bu sayısında; Çilem Öztürk ve Özgen Korkmaz'ın **Teknoloji Destekli Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Dönük Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi**, Derya Atalan Ergin, Naime Eren ve Cemre Tatlı'nın **Yetişkinlerde Öznel İyi Oluş Düzeyini Artırmaya Yönelik Hazırlanan Yaratıcı Drama Temelli Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması**, Perihan Korkut'un **Drama Ders Planı Rubriği'nin Öğrencilerin Görüşleri ve Yaşantıları Doğrultusunda Güncelleştirilmesi ve Eğitsel Değerinin Araştırılması**, Pınar Özdemir Şimşek ve Fatma Zehra Karataş'ın **Fen Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Başarıya Etkisi: Meta-Analiz Çalışması**, Sehran Dilmaç ve Oğuz Dilmaç'ın **Görsel Sanatlar Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi**, Hakan Sezerel'in **Kampüs Rehberliği ve Yaratıcı Drama**, Hülya Akdemir'in **Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Mesleki Benlik Saygı Düzeylerine Etkisi**, Şükran Peker ve Ömer Adıgüzel'in **Yaratıcı Drama Tekniklerinden Özel Mülkiyet Tekniğinin Yaratıcı Yazma Yaklaşımı ile Karşılaştırılması**, Kibar Evren Bolat Aydoğan'ın **Bir Çocuk Edebiyatı Türü Olarak Çocuk Sanat Kitapları Nasıl Değerlendirilmeli? Biçim ve İçerik Bağlamında Bir İnceleme Örneği** ile Özgür Ulubey ve Simge Yılmaz'ın **Yaratıcı Drama Yönteminin HIV/AIDS'e İlişkin Farkındalığa Etkisi** adlı çalışmalarına yer verilmiştir.

Dergimizin bu sayısını da yaratıcı drama alanında yapılan yeni çalışmalar açısından değerlendirerek alanımızın ve bireysel olarak eğitimlik boyutumuzun farklı alanlarla etkileşimi açısından yayınlarımızı takip etmenizi diliyoruz. Bu sayımızı çalışmalarıyla destekleyen yazarlarımıza ve makaleleri titizlikle değerlendiren hakemlerimize çok teşekkür ediyor, sizlerin de çabamıza ortak olmanızı bekliyoruz. Yaratıcı drama alanına katkı sağlamak amacıyla yapılacak yeni araştırma ve projelerin yer alacağı 2020 yılının ikinci sayısında buluşmak dileğiyle...

Dr. Ferah Burgul Adıgüzel

Editör

Editorial

It is with great pleasure to introduce you to the issue 1 of the volume 15 of Creative Drama Journal. We continue to include national and international works of different disciplines produced in the field of creative drama in this issue of our journal.

*In this new issue of our journal you will have a chance to read these articles: **The Effect of Technology-Assisted Creative Drama Activities on Students' Attitudes Towards Social Studies Course and Problem-Solving Skills** by Çilem Öztürk and Özgen Korkmaz, **Testing the Effectiveness of Creative Drama Based Training Program Prepared to Increase Subjective Well-Being Level in Adults** by Derya Atalan Ergin, Naime Eren and Cemre Tatlı, **Updating the Drama Lesson Plan Rubric in Line with the Students' Views and Experiences and Exploring its Educational Value** by Perihan Korkut, **The Effect of Creative Drama on Success in Science Education: A Meta-Analysis Study** by Pınar Özdemir Şimşek and Fatma Zehra Karataş, **The Effect of Creative Drama Method on Critical Thinking Skills of Students in Visual Arts Course** by Sehran Dilmaç and Oğuz Dilmaç, **Campus Guiding and Creative Drama** by Hakan Sezerel, **The Effect of Creative Drama Method on Teacher Candidates' Attitude and Self-Esteem Level Towards Teaching Profession** by Hülya Akdemir, **Comparing Private Property Technique among Creative Drama Techniques with Creative Writing Approach** by Şükran Peker and Ömer Adıgüzel, **How Should Children's Art Books Be Evaluated as a Children's Literature Genre? A Sample Analysis in Terms of Formal and Content** by Kibar Evren Bolat Aydoğan, **The Effect of the Creative Drama Method on the Awareness of HIV/AIDS** by Özgür Ulubey and Simge Yılmaz.*

We wish that you will follow our publications with regards to the interaction of our instructor aspect and creative drama fields individually with different fields of study by evaluating this issue of our Journal from the viewpoint of new studies carried out in the field of creative drama. We would like to thank our authors, who supported this issue with their works, our reviewers, who meticulously evaluated these works, and those who contributed, we wish you to join our efforts, as well.

We wish to see you in the second issue of 2020 which will include new studies and projects to be carried out with the purpose of contributing to the field of creative drama...

PhD. Ferah Burgul Adıgüzel

Editor

Teknoloji Destekli Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Dönük Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Çilem ÖZTÜRK¹

Özgen KORKMAZ²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2020.001

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 25.12.2018

Kabul 12.12.2019

Anahtar Sözcükler

Teknoloji destekli eğitim

Yaratıcı drama

Sosyal bilgiler öğretimi

Tutum

Problem çözme

Makale Türü

Özgün Makale

Öz

Bu araştırmanın amacı teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutum ve problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu nitel kısım için Ankara Merkez Etimesgut ilçesinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerinden rastgele belirlenen deney grubunda 29 ve kontrol grubunda 25 olmak üzere toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında deneysel süreç 4 hafta sürmüştür. Bu süreçte belirlenen “Uygarlıkları Öğreniyorum ve Kültürel Özelliklerimiz” konuları, deney grubunda teknoloji destekli yaratıcı drama etkinlikleriyle kontrol grubunda ise düz anlatım, soru-cevap gibi geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (Cronbach Alpha= 0.61) ve Problem Çözme Ölçeği (Cronbach Alfa= 0.80) kullanılmıştır. Elde edilen veriler, aritmetik ortalama, standart sapma ve “t testi” kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin genel olarak sosyal bilgiler dersine dönük tutumları yüksektir. Anlamlı olmamakla birlikte teknoloji destekli yaratıcı drama etkinlikleri ile yapılan sosyal bilgiler öğretimi, geleneksel yönteme göre öğrencilerin tutumlarına ve problem çözme becerilerine daha fazla katkı sağlamaktadır.

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Amasya, Türkiye. E-posta: cilem_ozturk@hotmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4726-7453>

2 Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Teknoloji Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Amasya, Türkiye. E-posta: ozgenkorkmaz@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4359-5692>

The Effect of Technology-Assisted Creative Drama Activities on Students' Attitudes Towards Social Studies Course and Problem-Solving Skills

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2020.001

Article History

Received 25.12.2018

Accepted 12.12.2019

Keywords

Technology-assisted education,

Creative drama

Social science teaching

Attitude

Problem-solving

Article Type

Research paper

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of technology-based creative drama activities on students' attitudes towards Social Studies course and problem-solving skills. In this study, mixed research design was used. A pretest- posttest semi experimental research design was used for quantitative data of the research. The study group consisted of 54 students in a middle school in Ankara, Etimesgut, 29 students in the experimental group and 25 students in the control group. Within the scope of the research, the experimental process lasted for four weeks. The topics of "Learning Civilizations and Our Cultural Characteristics" determined in this process were taught with technology-assisted creative drama activities in the experimental group and traditional methods were used in the control group. Social science course attitude scale (Cronbach Alpha= 0.61) and Problem-solving scale (Cronbach alpha= 0.80) were used as data collection tools. The data were analyzed using the mean, standard deviation and t-test. Within the scope of the research, the following results have been obtained: students' attitudes towards social science course in general are high. Teaching social studies with technology-assisted creative drama activities does contribute a little more to students' attitudes and problem-solving skills than traditional methods.

Giriş

Sosyal bilgiler dersi bireyin toplumsal ve kültürel değerleri öğrenmesine, milli duygularının gelişmesine, yaşama okul arasında bağ kurmasına katkı sağlayan bir derstir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların başında vatanını, milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip vatandaşlar yetiştirmek amacı yer almaktadır (MEB, 2018). Öğrenciler sosyal bilgiler dersi ile günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları bulmayı öğrenirken aynı zamanda sorumluluk sahibi bir vatandaş olmanın önemini de kavrarlar. Sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, haklarını kullanan vatandaşlar ise etkin vatandaşlık rolünü gerçekleştirmiş olurlar. Çevresine ve çevresindeki olaylara karşı bilinçli olmayı öğrenen bireylerin toplumsal gelişime katkı sağlaması beklenebilir. Sosyal bilgiler dersinin en temel amaçlardan biri toplumsal kurallara uyum sağlama ve kültürel değerleri öğrenme olarak gösterilebilir. Şirin (2005), sosyal bilgiler dersinin bireylerin sorumluluk duygularının gelişimine katkı sağladığını, ülkesine karşı vatandaşlık bilincinin oluşmasında rol oynadığını belirtmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin yukarıda açıklanan amaçlara ulaşabilmesi, kuşkusuz öğretmenlerin konulara uygun yöntem, teknik ve öğretim teknolojilerinden yararlanabilmelerine bağlıdır. Nitekim alanyazında bilginin öğrencilerde kalıcı olabilmesi için öğretmenlerin, eğitim ortamında etkili materyaller veya çeşitli yöntemler kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005). Bu çeşitliliği sağlarken öğretmenin, kazandırılmak istenen hedef davranışı, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesini ve içinde bulunulan öğretim ortamını dikkate alması gerekir. Eğitimde materyal kullanımının algılamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenmede zamanı kısalttığı ve bilgiyi pekiştirdiği, aynı zamanda kalıcılığa da katkı sağladığı belirtilmiştir (Aslan ve Doğdu, 1993). Uygun yöntemle hedeflenen davranışa ulaşmak hem daha kısa sürede sağlanabilir hem de öğretim ortamı tek düzelikten çıkarılmış olur. Bunların yanı sıra tek düzelikten çıkmış bir öğretim ortamında kazandırılan kazanımların öğrencide kalıcılığının da daha yüksek oranda olması beklenir. Ancak hiçbir ders için hiçbir yöntem sihirli değildir (Küçükahmet, 2000). Küçükahmet (2000)'e göre bir yöntemin başarılı olabilmesi için, öğretmenin konuya ve sınıf düzeyine uygun yöntemleri seçmesi, aldığı dönütlere göre de gerektiğinde yöntemde değişiklik yapması gerekir. Burada en önemli rolün öğretmene ait olduğu ve konuya en uygun yöntem ve tekniğin seçilmesinde öğretmenin belirleyici olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme öğretme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin; anlatım, soru-cevap, gezi-gözlem, proje, tartışma, gösteri, örnek olay, drama ve rol yapma tekniği, problem çözme, grup çalışması gibi çeşitli şekillerde olabileceği belirtilmiştir MEB (2018). Bu yöntemler içerisinde yaratıcı dramının, öğrenmeye katkı sağladığına dönük alanyazında pek çok kanıt rastlamak mümkündür (Saçlı ve Demirhan, 2017; Hendrix, Eick ve Shannon, 2017; Kaf, 2017; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2010). Yaratıcı drama yönteminde öğrencinin bizzat yaparak yaşayarak öğrenme ortamına girdiği söylenebilir. Öğrencinin öğrenme ortamında bizzat yer alması hem de bunu bir oyun içinde gerçekleştirmesi yaratıcı drama yöntemiyle sağlanabilir. San (2002)'a göre yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama, tiyatro ya da drama bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, oyunsu süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır. Annaerlla (1992)'ya göre yaratıcı drama, sınıfta gerçek bir sürpriz ve eğlence hissi sağlayabilen ve öğrencilerin hayal güçlerinin kullanmalarına fırsat sağlayan akademik öğrenmeye

bütünsel bir yaklaşımdır. Winston (2002)'a göre yaratıcı drama, katılımcıların kendilerini ifade etmelerine ve yaratıcı doğaçlama uygulamaları yapmalarına fırsat tanıyan, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrenciler drama yönteminde bir canlandırma yaptıkları gibi aynı zamanda olayları gözlemleme fırsatı da bulabilirler. Gerek kendilerine gerekse oyun içindeki diğer rollere ait çeşitli izlenimler edinmeleri kaçınılmazdır. Yani öğrenciler hem drama içerisinde rol alarak hem de diğer rolleri gözlemleyerek öğretim faaliyetine çok etkin bir şekilde katılım sağlayabilir. Nitekim Yeler (2018), öğrencilerin yaratıcı drama sürecindeki etkinliklere katıldıklarında kendi düşüncelerinin, duygularının ve bedeninin farkına varabileceklerini ifade etmiştir.

Yaratıcı dramanın sınıf içinde etkin bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikle iyi bir planlamaya ihtiyaç duyulur. Ders süresi, uygulama öncesi yapılacak hazırlıklar, rollerin dağılımı, uygulama esnasında karşılaşılabilecek olası durumlar ve uygulama sonrası geri bildirim değerlendirmeleri gibi birçok değişken göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle öğretmeni drama lideri olarak nitelendirmek oldukça doğru bir ifade olacaktır. Drama liderinin iyi bir işbirliği ve iyi bir grup ortamı oluşturabilmesi, uygulama sürecinin işleyişini daha kolay ve keyifli hale getirebilir. Yaratıcı drama uygulamalarında genel olarak izlenen süreç her zaman aynı olmamakla birlikte üç temel aşamadan bahsedilebilir. Adıgüzel (2006) bu aşamaların ısınma-hazırlık, canlandırma, değerlendirme-tartışma aşamaları olduğunu belirtmiştir. Hazırlık-ısınma aşamasında öğrencilerin konuya yakınlık duymasını, alışmasını ve benimsemesini sağlamak amaçlanır. Canlandırma aşamasında ise öğrencilerin etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğine geçirmek, geçmiş bir olayı veya durumu göstererek yaşatmak veya birini canlandırması amaçlanır (Püsküllüoğlu, 2004, s.201). Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise drama çalışmalarından elde edilen sonuçlar değerlendirilir. Bir başka ifadeyle gerçekleştirilen drama sürecinin özü, önemi, niteliği ve niceliği belirlenir (Adıgüzel, 2006). Adıgüzel (1993), Öztürk (1997), San (1996) ve Üstündağ (1996) ise bu aşamaların; ısınma, sözlü ve sözsüz rol oynama, doğaçlama ve oluşum ile rahatlama ve değerlendirme şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sınıflamaya göre ısınma aşamasında öğrencilerin düşünsel ve bedensel olarak çalışmaya hazır duruma gelmelerine yardımcı olan giriş etkinliklerine yer verilir. Sözlü ve sözsüz rol oynama veya oyun aşamasında gerçek yaşamdan kesitler ele alınarak, kurallı veya kuralsız oyun oynama etkinliklerine yer verilir. Doğaçlama ve oluşum aşamasında ise öğrencilerin bireysel olarak veya grupla birlikte yaratıcılıklarının ön plana çıktığı özgür çalışmalara yer verilir. Son olarak rahatlama ve değerlendirme aşamasında ise çalışmalar sonunda genellikle dinlendirici müzikler eşliğinde düşünsel ve bedensel rahatlama yönelik etkinliklere yer verilir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen drama etkinliklerinde de alan yazında genel kabul gördüğü ve Adıgüzel (2006) tarafından açıklandığı gibi ısınma-hazırlık, canlandırma, değerlendirme-tartışma aşamaları esas alınmıştır.

Alanyazında yaratıcı dramanın etkililiğine dönük birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Sözelimi; Genç (2003), dramanın amacının duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yetenekleri geliştirmek olduğunu vurgulamıştır. Güneysu (1999), tarafından yapılan araştırmada ise drama sihirli bir yöntem olarak nitelendirilmiş ve bu yöntem ile insanların kendilerini daha iyi tanıyabildikleri, yeteneklerini ortaya çıkarabildikleri ifade edilmiştir. Gerek dramanın tanımı gerekse derse dönük etkisi incelendiğinde; sosyal bilgiler dersinde etkili bir yöntem olabileceği ortaya çıkmaktadır. Morris ve Welch (2004)'e göre drama yöntemi, sosyal bilgiler konularını öğrenme ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye önemli katkı sağlamaktadır. Önalın Akfırat (2006), yaratıcı dramanın öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla da kullanılabilecek bir yaklaşım

olduğunu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Annarella (1992) yaratıcı drama etkinliklerinin, problem çözme becerileri üzerinde de etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Bireyler günlük hayatlarında birçok problemle karşılaşır ve bu problemlere çeşitli çözümler ararlar. Heppner ve Petersen (1982), problem çözme sürecini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri kapsayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Problem çözme becerileri kişiden kişiye değişkenlik gösterebilir. Bireylerin karşılaştıkları problemler karşısında etkili çözümler üretebilmeleri için problem çözme becerilerine sahip olmaları ve bu becerilerini kullanmalarının sağlanması gerektiği söylenmiştir (Öztürk ve Ayvaz, 2010). Miller ve Nunn (1690) ise problem çözmenin çocukluktan itibaren öğrenilmekte olduğunu problem çözme becerilerinin okul yıllarından itibaren geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Problem çözme becerisinin okul yıllarında geliştirildiği göz önünde tutulduğunda öğrencinin okul ortamında ders içi veya ders dışı birçok problem durumuyla karşılaştığı öngörülebilmektedir. Problem çözme sürecinde kullanılan drama etkinliği, öğrencinin kendini başkasının yerine koymasını yani rol yapmasını sağladığı için oluşan problem durumunu daha objektif değerlendirebileceği anlamı taşıyabilmektedir. Gönen ve Dalkılıç (2002)'a göre drama ile bireylerin başka insanların duygularını anlayışla karşılamayı öğrendiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak yaratıcı drama etkinliklerinin sınıfları daha zengin hale getirebilecek, öğrencilerin yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini geliştirebilecek ve öğrenme sürecinde doğrudan yer aldıkları için daha çok hoşlanacakları dersler tasarlamak için önemli bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Alanyazında yaratıcı dramanın sosyal bilgiler eğitimi katkısına dönük kanıtlara rastlanmakta, ancak yaratıcı dramanın teknolojiyle desteklendiğinde etkililiğinin nasıl olacağına ilişkin yeterince kanıt rastlanmamıştır. Öte yandan alanyazında yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ne düzeyde katkı sağlayabileceğine dönük olarak da yeterince kanıt rastlanmamıştır. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi araştırmanın problemini oluşturmuştur. Buna bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deneysel çalışma öncesinde gruplar, sosyal bilgiler dersine dönük tutumları açısından benzer midir?
2. Deneysel çalışma öncesinde gruplar, problem çözme becerileri açısından benzer midir?
3. Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına etkisi var mıdır?
4. Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?
5. Öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırma deseni, bir çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması olarak tanımlanmıştır (Creswell, 2003). Bu çalışma kapsamında sıralı açıklayıcı tasarım (nicel-nitel) kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir (Baki, Gökçek, 2012). Bu araştırma da nicel boyut baskın olduğundan ve nitel boyut ise nicel boyutu desteklemek amacıyla kullanıldığından sıralı açıklayıcı tasarım tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada, kontrol ve deney grupları tesadüfen seçilmiştir, akademik başarı, tutum vb özellikler bakımından eşitlik aranmamıştır. Araştırmada üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken teknoloji destekli yaratıcı drama ile desteklenen sosyal bilgiler dersidir. Kontrol ve deney gruplarında dersler araştırmacılarından birisi tarafından yürütülmüştür. Çünkü bu araştırmacı, araştırmanın gerçekleştirildiği ortaokulda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ayrıca yaratıcı drama konusunda üç farklı hizmet içi eğitim almıştır, bu konuda deneyimli bir öğretmendir. Araştırmanın nitel kısmında ise deney grubundaki öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklere dönük düşünceleri yapılandırılmamış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler nicel verilerle elde edilen sonuçları açıklamak amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmacılarından birisi çalışmanın gerçekleştirildiği ortaokulda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu çerçevede çalışma grubunu Ankara Merkez Etimesgut İlçesi'nde bir ortaokulda 5. sınıflardan birisi 29, diğeri ise 25 olmak üzere toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada okuldaki mevcut sınıflar kullanılmış, grupların denkleştirilmesi için bir çaba sarf edilmemiştir. Ancak hangi grubun deney, hangisinin kontrol grubu olacağı rasgele belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunu ise çalışma grubunu deney grubundaki öğrencilerden gönüllülük esasına göre yapılandırılmamış görüşmeye katılmak isteyen 6 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 4'ü kız, 2'si erkektir. Çalışma grubunun cinsiyete ve gruplara göre dağılımı tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Çalışma Grubunun Cinsiyete ve Gruplara Göre Dağılımı*

	Deney G.	Kontrol G.
Kız	14	11
Erkek	15	14

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Sosyal Bilgiler dersine dönük tutum ölçeği ve problem çözme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin detaylar aşağıda açıklanmıştır.

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

Gömlüksiz ve Kan (2013) tarafından geliştirilen ölçek 29 maddeden ve 5 faktörden oluşmaktadır. “Sevme” isimli faktör altında 10 madde; “Fayda” isimli faktör altında 6 madde; “İlgi”

isimli faktör altında 5 madde; “İstek ve Güven” isimli faktörlerde 4’er madde yer almaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı 0.61 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin Guttman Split Half katsayısı 0.71; eşit uzunluklu ve eşit uzunluklu olmayan Spearman Brown değerleri ise 0.71 olarak belirlenmiştir. Özdamar (1999, s.522), ölçeklerde 0.60 ile 0.80 arasındaki bir güvenirlik katsayısına sahip ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Problem Çözme Ölçeği

Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen ölçek 24 madde 3 faktörden oluşmaktadır. Problem Çözme Becerisine “Güven” isimli faktör 12 madde, Öz Denetim isimli faktör 7 madde ve Kaçınma isimli faktör 5 maddeden oluşmaktadır. Problem çözme ölçeğinin tamamının Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0.80 olduğu saptanmıştır.

Deneyisel İşlemler

Bu araştırmada bir deney grubu bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Deneyisel uygulamanın gerçekleştirildiği Kültür ve Miras öğrenme alanına programda haftada 3 saat olmak üzere 6 hafta ayrılmıştır. Drama etkinliklerinin başarılı olabilmesi için öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgiye sahip olmaları gerektiği düşünülerek, 6 haftalık sürenin iki haftası her iki grupta da öğrenme alanının sözel sembollerine ayrılmış, geriye kalan 4 haftasında ise deneyisel işlemler gerçekleştirilmiştir. Öntest ve son test uygulamaları bu 4 haftanın dışında tutulmuştur. Sonuç olarak araştırma süresi 4 hafta olarak belirlenmiş ve şu kazanımlar gerçekleştirilmeye çalışılmıştır:

SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.

SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır.

SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.

SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.

SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.

Uygulamanın yapıldığı tarihlerde öğretim programına göre öğrencilerin bu kazanımlara ilişkin konuları incelemeleri gerektiğinden, eğitim-öğretimin olağan akışını bozmamak amacıyla araştırma kapsamına bu kazanımlar alınmıştır. Gruplarda yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Deney grubunda ilk hafta sosyal bilgiler dersine ait 5. sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanından “Uygarlıkları Öğreniyorum” konusu seçilmiştir. Seçilen konu deney grubu olan 5/C sınıfında teknoloji destekli yaratıcı drama yöntemiyle işlenmiştir. Öğrenciler, ismi araştırmacı tarafından belirlenen “Sosyobüs” adlı otobüse binerek bir yolculuğa çıkmışlardır. Burada yolcular uygarlıklarla ilgili birbirleriyle mizahi yollardan ve Anadolu şivelerini kullanarak sohbet etmişlerdir. Bu sohbet sırasında uygarlıklarla ilgili birçok bilgi öğrenmişlerdir. Yolculuktan ve konuşmalardan sıkılan bir yolcu şoföre otobüsün televizyonunu açmasını rica etmiş, açılan televizyon ekranında da seçilen Uygarlıkları Öğreniyorum konusuyla ilgili kısa bir video izletilmiştir. Böylece öğrenciler konunun kavranmasında hem yaratıcı drama tekniğini kullanmış hem de teknolojiden yararlanmıştır. Dramanın uygulama aşamaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- *Isınma-Hazırlık:* Bu aşamada öğrencilere drama konusu olan İlkçağ Uygarlıkları hakkında genel bilgiler verilmiş, sosyobüs adlı otobüsten bahsedilmiştir. Böylece öğrencilerin drama için hazırlanmaları sağlanmıştır.
- *Canlandırma:* Bu aşamada gönüllülük esasına göre öğrenciler belirlenmiş, öğrencilere rolleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonra öğrenciler kendi kattıkları hareketler, seçtikleri yöresel kıyafetler ve kullandıkları şivelerle sosyobüsteki yolculuklarını gerçekleştirmişlerdir.
- *Değerlendirme-Tartışma:* Bu aşamada ise oyun kısmı sona ermiş, oynanan oyun üzerine rahatlatıcı bir müzik eşliğinde değerlendirmeler yapılmış, öğrencilerin drama ile ilgili varsa belirledikleri istekler dinlenmiştir.

Sosyobüs etkinliğine ilişkin örnek görüntüler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Sosyobüs Drama Etkinliği

Deney grubunda ilk hafta drama ile işlenen dersin ardından diğer hafta dramanın değerlendirilmesi ve konunun pekiştirilmesine dönük etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubu olan 5/D sınıfında ise aynı konu soru cevap, kitap görsellerinin kullanımı, harita kullanımı ve düz anlatım yöntemi ile işlenmiştir.

Üçüncü hafta ise deney grubu olan 5/C sınıfında sosyal bilgiler dersi Kültür ve Miras öğrenme alanındaki “Kültürel Özelliklerimiz” konusu ile ilgili yaratıcı drama yöntemi kullanılmıştır. Burada ders kitabında yer alan kültürel değerlerimizden biri olan kına gecesi canlandırılmıştır. Seçilen bir öğrenci gelin olarak sahneye gelmiş kostüm ve müziklerle oyun etkili hale getirilmiş, diğer öğrenciler de gelinle beraber dans etmiş, kayınvalide rolünü üstlenen öğrenci geline ve damada kına yakmış ardından gelin, damat ve tüm davetliler dans etmişlerdir. Hep birlikte kına gecesinde eğlenirken gelinin babasını canlandıran öğrenci sahneye gelip kızına bir hediye bırakmış, kızı ise hediyein bir cd olduğunu görünce hemen izlemek istemiştir. Bunun üzerine video açılmış Türk kültürüne ait öğelerin olduğu kısa bir film öğrenciler tarafından izlenmiştir. İzlenen videonun

ardından kına gecelerine ait bir gelenek olarak davetlilere kına ve kuruyemiş ikram edilmiş ve oyun sonlandırılmıştır. Böylece konunun işlenişinde teknoloji destekli yaratıcı drama yöntemi etkin bir şekilde kullanılmıştır. Dramanın uygulama aşamaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- *Isınma-Hazırlık:* Bu aşamada öğrencilere drama konusu olan kız isteme geleneğiyle ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilecek yaratıcı drama etkinliğine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.
- *Canlandırma:* Bu aşamada gönüllülük esasına göre dramada rol almak isteyen öğrenciler belirlenmiş, rolleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonra öğrenciler kendi seçtikleri kostümler, müzikler ve doğaçlama cümlelerle yaratıcı dramayı gerçekleştirmişlerdir.
- *Değerlendirme-Tartışma:* Son aşamada öğrencilerle birlikte gerçekleştirilen yaratıcı dramaya ilişkin değerlendirme yapılmış, karşılaşılan sorunlar tartışılmıştır

Kına Gecesi isimli drama etkinliğine ilişkin görüntüler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Kına Gecesi Drama Etkinliği

Aynı konu kontrol grubu olan 5/D sınıfında düz anlatım, soru cevap gibi yöntemlerin yanı sıra süreçte teknolojik araçların kullanımı gibi yöntemler kullanılarak işlenmiştir. Araştırmanın son haftasında drama süreci deney grubu olan 5/C sınıfında değerlendirilmiştir. Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen etkinlikler özetlenmiştir.

Tablo 2. DeneySEL Süreç

Hafta	Süre	Deney Grubunda Yapılan Etkinlikler	Kontrol Grubunda Yapılan Etkinlikler
1	2 ders saati	Öntest uygulaması	
2	3 ders saati	Uygarlıkları öğreniyoruz konusu: • Sosyobüs isimli yaratıcı drama etkinliği • Kısa video	Uygarlıkları öğreniyoruz konuș: • Düz anlatım yöntemi • Kitap görsellerinin kullanımı, harita kullanımı
3	3 ders saati	• Yaratıcı dramaya ilişkin değerlendirme etkinliği • Düzeltici dönüt verme • Özetleme	• Soru cevap etkinlik • Düzeltici dönüt verme • Özetleme
4	3 ders saati	Kültürel Özelliklerimiz Konusu: • Kına gecesi isimli drama etkinliği • Kısa video	Kültürel Özelliklerimiz Konusu: • Düz anlatım yöntemi • Kitap görsellerinin kullanımı, harita kullanımı
5	3 ders saati	• Yaratıcı dramaya ilişkin değerlendirme etkinliği • Düzeltici dönüt verme • Özetleme	• Soru cevap etkinlik • Düzeltici dönüt verme • Özetleme
6	2 ders saati	Sontest uygulaması	

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 5'li likert tipi ölçekler ile veriler toplanmıştır. Ölçeklerde altında farklı sayıda maddenin toplandığı faktörler olduğundan, puanların daha kolay karşılaştırılabilmesi amacıyla ham puanlar en düşük 20, en yüksek 100 olacak şekilde standart puana dönüştürülmüştür. Elde edilen nicel veriler SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle toplanan verileri normal dağılım gösterip göstermediği her iki ölçek için ve her iki uygulama için ayrı ayrı Shapiro Wilk-W Testi, basıklık ve çarpıklık katsayıları kullanılarak incelenmiştir. Shapiro Wilk-W Testi sonuçlarına göre deney grubuna ait tutum öntest puanları ile kontrol grubuna ait problem çözme beceri puanlarının normal dağılmadığı, ancak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olduğu görülmüştür. Bu kapsamda toplanan nicel veriler üzerinde parametrik analizlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir. Bu doğrultuda nicel veriler aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, nitel veriler ise içerik analizi kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

Deneyssel çalışma öncesinde grupların sosyal bilgiler dersine dönük tutum düzeylerinin benzerliğine ilişkin bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Dönük Tutum Öntest Puanları

	Grup	N	X	Ss	t	sd	p
Sevgi	Deney	29	82.6	11.3	-1.487	52	0.143
	Kontrol	25	87.4	12.5			
Fayda	Deney	29	94.1	13.5	-0.212	52	0.833
	Kontrol	25	94.8	11.5			
İlgi	Deney	29	92.6	9.9	-0.480	52	0.633
	Kontrol	25	93.9	8.8			
İstek	Deney	29	90.9	12.1	0.816	52	0.418
	Kontrol	25	87.6	17.1			
Güven	Deney	29	93.4	8.4	3.067	52	0.003
	Kontrol	25	80.2	11.5			

Tablo 2 incelendiğinde; öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutum düzeyleri öntest puanları incelendiğinde “Güven” faktörüne ilişkin puanlarda anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu ($t_{(2-52)}=3.067$, $p<0,05$), diğer faktörler açısından ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. “Güven” faktörüne ilişkin tutum puan ortalaması incelendiğinde; anlamlı farklılaşmanın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Tutum ortalama puanları genel olarak değerlendirildiğinde ise hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Deneyssel çalışma öncesinde grupların problem çözme beceri düzeylerinin benzerliğine ilişkin bulgular tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Problem Çözme Beceri ve Tutum Öntest Puanları Arasındaki Farklılaşma

	Grup	N	X	ss	t	sd	p
Güven	Deney	29	78.3	20.3	0.251	52	0.803
	Kontrol	25	76.9	20.4			
Özdenetim	Deney	29	72.4	19.4	-0.559	52	0.579
	Kontrol	25	75.7	23.2			
Kaçınma	Deney	29	81.2	23.6	-0.060	52	0.952
	Kontrol	25	81.6	19.5			

Tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde; deney ve kontrol grubu arasında küçük farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Ancak “t testi” sonuçlarına göre bu farklılaşmaların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre grupların problem çözme becerileri açısından deneyssel süreç öncesinde benzer oldukları söylenebilir. Problem çözme beceri puanları genel olarak incelendiğinde; kaçınma faktörü olumsuz bir faktör olduğundan ters kodlandığı göz önünde bulundurularak hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin hem sosyal bilgiler dersine dönük tutum hem de problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki küçük farklılaşmaların da kontrol altına alınabilmesi amacıyla, deneysel sürecin etkisine dönük analizlerde son test-önce test fark puanlarının kullanılması uygun görülmüştür. Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. *Teknoloji Destekli Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*

	Grup	N	X	ss	t	sd	P
Sevgi	Deney	29	6.2	14.6	1.609	52	0.114
	Kontrol	25	-1.2	19.7			
Fayda	Deney	29	3.2	12.2	0.753	52	0.455
	Kontrol	25	0.3	15.9			
İlgi	Deney	29	1.5	16.1	0.019	52	0.985
	Kontrol	25	1.4	12.4			
İstek	Deney	29	0.3	11.5	0.493	52	0.624
	Kontrol	25	-1.2	11.5			
Güven	Deney	29	1.2	12.1	-1.696	52	0.096
	Kontrol	25	8.6	19.6			

Tablo 4’te ortalamalar incelendiğinde, “Güven” faktörü dışındaki tüm faktörlerde deney grubunun ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki en fazla yükselme ise “Sevgi” boyutuna ilişkin ortalama gözlenmektedir. Farklılaşmaların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan “t testi” sonuçları incelendiğinde hiçbir faktör açısından ortalamalardaki farklılaşmaların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin güven faktörü dışında öğrencilerin tutumlarına bir miktar katkı sağladığı, ancak bu katkının anlamlı düzeyde olmadığı söylenebilir. Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. *Teknoloji Destekli Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi*

	Grup	N	X	ss	t	sd	P
Güven	Deney	29	3.1	28.5	0.390	52	0.698
	Kontrol	25	0.3	21.4			
Özdenetim	Deney	29	4.5	26.2	0.63	52	0.718
	Kontrol	25	1.6	31.4			
Kaçınma	Deney	29	1.7	24.5	0.527	52	0.600
	Kontrol	25	-2.1	27.6			

Tablo 5’te yer alan ortalamalar incelendiğinde; tüm faktörlerde deney grubunun ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki ortalamaların en yüksek olduğu faktörün ise “Özdenetim” olduğu görülmektedir. Farklılaşmaların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan “t testi” sonuçları incelendiğinde; hiçbir faktör açısından ortalamalardaki farklılaşmaların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre teknoloji destekli yaratıcı drama

etkinliklerinin ortalamalara göre öğrencilerin problem çözme becerilerine bir miktar katkı sağladığı, ancak bu katkının anlamlı düzeyde olmadığı söylenebilir. Deney grubundaki 6 öğrencinin teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme sürecinde öğrencilerin cevapları şu şekilde olmuştur:

Zeynep:”...keşke matematik dersini de bu şekilde işleyebilsek...”

Yiğit:”...dersin bu kadar çabuk bitmesine üzüldüyorum...”

Zeliha:”...Havva’nın bu kadar iyi rol yeteneği olduğunu bilmiyordum...”

Defne:”...hem eğlenip hem öğrenmek çok keyifli...”

Buğra:”...bu öğrendiklerimi herhalde hiç unutmam...”

Ali:”...önceden sosyal bilgiler dersini bu kadar sevmezdim...”

Buna göre öğrencilerin derslerde teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmediği, öğrencilerin bu tür etkinliklerden hoşlandıkları, derslerin daha eğlenceli hale geldiğini düşündükleri, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etki ettiğini ve de arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiği konusunda görüşlerini ortak olarak paylaştıkları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yaratıcı drama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine dönük tutumları ile problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yürütülen araştırma kapsamında, yukarıda elde edilen bulgular çerçevesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Tutum ve problem çözme beceri puanları genel olarak değerlendirildiğinde hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarının ve problem çözme becerilerine ilişkin algıları oldukça yüksektir. Bunda en önemli faktörlerden biri öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve ders uygulamalarına karşı olan ilgisi olabilir. Derste uygulanan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği öğrenci için ilgi çekici olursa öğrenci de derse karşı olumlu tutumlar geliştirebilir. Bu yönde yapılan araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Örneğin Ayaz (2016), araştırmasında öğretmenlerin öğrencilerde olumlu tutum değişikliği için çeşitli öğretim materyallerini kullanmalarının gerekliliğini destekleyici ifadeler kullanmıştır. Teknoloji destekli yaratıcı drama da bunlardan biridir. Yaratıcı drama öğrencilerin daha pasif olduğu ve düz anlatım yöntemine dayalı geleneksel öğrenme modeline göre öğrencilerin derslere karşı tutumlarına daha fazla katkı sağlamaktadır. Altıkulaç ve Akhan (2010)’ın 8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı dramanın öğrencilerin derse karşı tutumlarının etkisine yönelik yapmış oldukları araştırmada ‘Lozan Barış Antlaşması’ konusu seçilen deney grubunda drama yöntemi, kontrol grubunda düz anlatım yöntemi ile ele alınmış ve sonuç olarak deney grubunun lehine derse karşı tutumlarında anlamlı bir fark ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Benzer bir şekilde drama yönteminin sosyal bilgiler dersine karşı olan tutuma etkisine dair araştırma yapan Günaydın (2008) belirlenen 6.sınıf ‘Demokrasinin Serüveni’ konusunu deney grubunda yaratıcı drama ile kontrol grubunda geleneksel yöntemler ile işlemiş ve sonuç olarak sosyal bilgiler öğretiminde, yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubunun uygulama öncesi derse yönelik tutumları ile uygulama sonrası derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiş yaratıcı drama ile öğretimin öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Özetle tüm bu araştırmalar dikkate alındığında yaratıcı drama yönteminin

öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu bir etki yarattığına vurgu yapılmıştır. Bu nedenle gerek sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemine daha fazla yer verilerek öğrencilerin derse karşı tutumları olumlu yönde artırılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin derse karşı tutumları ile başarı seviyelerinin paralellik gösterdiğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Koçkan (2004) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlarının başarıyı da beraberinde getirdiğini destekleyen ifadeler yer almaktadır. Sarı (2017) tarafından sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanında yer alan “Üretimden Tüketime” ünitesinin öğretiminde “yaratıcı drama” yöntemi kullanımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin derse yönelik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada; yaratıcı dramanın sosyal bilgiler dersinde bir yöntem olarak kullanımının öğrencilerde ders başarısını, derse olan tutumu ve öğrenilen bilginin kalıcılığı üzerinde olumlu yönde etkilediğin sonucuna varılmıştır.

Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinlikleri, “Güven” faktörü dışında öğrencilerin tutumlarına bir miktar katkı sağlamakta, ancak bu katkının anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. “Güven” faktöründe ise kontrol grubunun tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Diğer yandan teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine bir miktar katkı sağladığı, ancak bu katkının anlamlı düzeyde çıkmadığı belirlenmiştir. Deneysel süreç öncesinde öğrencilerin hem derse dönük tutumlarına hem de problem çözme becerilerine ilişkin algılarının yüksek olması, deneysel süreç sonrasında farklılaşmanın anlamlı olmamasına neden olmuş olabilir. Öte yandan anlamlı olmamakla birlikte ortalamalarda gözlenen artış, teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına ve problem çözme becerilerine katkı sağladığının bir kanıtı olabilir. Bu bulgu alanyazınla da tutarlılık göstermektedir. Türker (2013) tarafından yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi araştırılmak amacıyla 8. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, yaratıcı dramanın öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile yaratıcı yazma başarılarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı belirtilmiştir. Kılıç ve Tuncel (2009) tarafından yaratıcı dramanın İngilizce konuşma becerisi ve öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla lise öğrencileriyle birlikte yaptıkları çalışmada, drama yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısında ve tutumları anlamlı düzeyde katkı sağladığı ifade edilmektedir.

Derslerde teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmediği, öğrencilerin bu tür etkinliklerden hoşlandıkları, bu şekilde derslerin daha eğlenceli hale geldiğini düşündükleri söylenebilir. Bu bulgular literatürle de uyumluluk göstermektedir. Örneğin Türker (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretim sürecine yönelik içerik çözümlemeleri incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama etkinliklerinin kendilerinde yazmaya yönelik ilgi, istek, beğeni gibi olumlu duygular geliştirdiğini ifade ettikleri saptanmıştır. Aynı zamanda Gönen ve Dalkılıç (2002)’in araştırmasına göre drama etkinliklerinde çocukların yorum, tartışma ve hareketlerle kendilerini rahatlıkla ifade etmeleri onlara özgüven duygusunu aşıladığı gibi çocuklarda empati duygusunun gelişmesi için en rahat ve en uygun ortam olarak da drama çalışmaları gösterilmektedir. Nayci ve Adıgüzel (2017) tarafından ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” öğrenme alanında yer alan “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmada; deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı dramanın dersleri çok eğlenceli ve zevkli hale getirdiği, derslerde sıkılmadıklarını ve derse katılımının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalçinkaya (2010) tarafından ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi ile konu işlendikten sonra

öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada ise öğrenciler, genel olarak drama yönteminin kullanımına olumlu bakmaktadırlar ve öğrencilerin konuyu bu yöntem sayesinde daha iyi anladıkları ifade edilmiştir.

Özetle iyi planlanmış teknoloji ile desteklenen yaratıcı drama etkinlikleri; öğrencilerin derse karşı ilgi, tutum ve problem çözme becerilerine anlamlı düzeyde olumlu katkı sağlamamakla birlikte, onlara hoşlandıkları bir öğrenme ortamı sağlıyor olması nedeniyle, uygun ders ve konularda dersleri daha etkili ve eğlenceli hale getirmek amacıyla önerilebilir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin hoşlandıkları gözlenmiş, farklılaşmalar olmakla birlikte yaratıcı dramanın tutum ve problem çözmeye anlamı düzeyde katkı sağlamadığı gözlenmiştir. Bunun temel nedeni, deneysel sürecin bu psikometrik değişkenleri geliştirmek açısından kısa olması olabilir. Bu doğrultuda yaratıcı drama etkinliklerinin özellikle psikolojik değişkenler üzerindeki etkisinin daha net ortaya konulabilmesi için bu tür konular üzerinde çalışmayı planlayan araştırmacılara 4 haftadan daha uzun deneysel süreçler tasarımları önerilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altıkulaç, A ve Akhan N. E. (2010). 8. sınıf inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 225-247.
- Annnarella, L. A. (1992). Creative drama in the classroom. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391206.pdf>
- Aslan, Z ve Doğdu, S. (1993). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç gereçleri*. Ankara, Tekışık Ofset.
- Ayaz, M. F. (2016). Öğretim materyalleri kullanımının öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(1): 141-158
- Baki, A., Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. ve Fulton, C. R. (2010). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96: 131-138.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24: 196-205.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 23(2): 139-148.
- Gönen, M., Dalkılıç, U. (2002). *Çocuk eğitiminde drama*. Pilon yayıncılık: İstanbul
- Güneysu, G. (1999). Çok Yönlü (MI) Zeka ve eğitimde drama. Türkiye 1. Drama Liderler Buluşması. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. s. 45-52
- Hendrix, R., Eick, C. ve Shannon, D. (2017). The Integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: the effect on student attitude and conceptual learning. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7): 823-846.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 29: 66-75.
- Kaf, Ö. (2017). Effects of creative drama method on students' attitude towards social studies, academic achievement and retention in Turkey. *European Educational Research Journal*, 6(3):289-298.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2): 56-81.
- Koçkan, Ç. (2004). *Normal ve taşımali eğitim-öğretim yapan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Kırşehir Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme (11.Baskı)*. Ankara: Nobel.
- MEB. (2018) Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programı. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf>
- Miller, M. ve Nunn, G. D. (2003). Using group discussion to improve social problem solving and learning. *Education*, 121(3): 470-476.
- Morris, R. V. ve Welch, M. (2004). Scripted drama assesment in a middle school social studies class. *Canadian Social Studies*, 38(2). Erişim Adresi: https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles-2000-2010#ARscripted_drama_assessment202

- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 :141-154.
- Nayci, Ö. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192) 349-365
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1): 3958
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öztürk, A. (1997). *Yaratıcı drama yöntemiyle islenecek tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, E. ve Ayvaz, A. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi”, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20- 22 Mayıs 2010), Elazığ: 738-742.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Arkadaş Türkçe sözlük* (8. Baskı). Ankara: Arkadaş Yay.
- Saçlı Uzunöz, F. ve Demirhan, G. (2017). The effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity Journal*, 24: 164-174.
- San, I. (1991). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2): 573-583.
- San, I. (2002). *Eğitimde yaratıcı drama. Yaratıcı drama,1985-1995, Yazılar*. 1.cilt. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sarı, D. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Serin, O., Bulut Serin, N., Saygılı ve G. Gizem (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2): 446-458.
- Şirin, H. (2005). Öğrenciler sosyal sorumluluklarının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü. *Gazi Eğitim Dergisi*, 25(1): 301-306.
- Türker, A. (2013). Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ortaokul 8. Sınıf örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36:1-11.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107): 28-35.
- Winston, J. (2002). Drama, spirituality and the curriculum. *International Journal of Children's Spirituality*, 7 (3): 241-255.
- Yalçınkaya, E. (2010). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan drama yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 278-290.
- Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2): 2013-236.

Yetişkinlerde Öznel İyi Oluş Düzeyini Artırmaya Yönelik Hazırlanan Yaratıcı Drama Temelli Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması

Derya Atalan Ergin¹

Naime Eren²

Cemre Tatlı³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2020.002

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 16.05.2019

Kabul 23.12.2019

Anahtar Sözcükler

Öznel iyi oluş

Yetişkin eğitim programı

Yaratıcı drama

Akılcı duygusal davranışçı
yaklaşım

Makale Türü

Özgün Makale

Öz

Yaşamı mutlu bir şekilde geçirmek insanların önemli isteklerinden bir tanesidir. Psikolojide mutluluk öznel iyi oluş kavramı ile ele alınmaktadır. Öznel iyi oluş, bireyin kendi yaşamını değerlendirerek bir yargı bildirmesi anlamına gelmektedir ve olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu boyutlarını içermektedir. Öznel iyi oluş, bireylerin yaşamlarına olumlu katkıları olduğu için üzerinde durulan bir kavramdır. Çalışmalarda yüksek düzey öznel iyi oluşun ilişkili olduğu değişkenler; stresle daha olumlu baş etme gibi kişisel çıktılarından daha iyi bir vatandaş olmak gibi daha genel sonuçlara uzanan geniş bir yelpazede gösterilmiştir. Bu araştırmanın temel amacı, “Öznel İyi Oluş Eğitim Programı”nın yetişkinlerin öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla Elektrik Mühendisleri Odası çalışanlarından katılıma gönüllü olan toplam 32 kişiden oluşan bir çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışmanın veri toplama aracı olarak “Öznel İyi Oluş Ölçeği” kullanılmış ve uygulanan programın etkililiği söz konusu ölçme aracı ile değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grupları rastlantısal atama yoluyla oluşturulmuştur. İki grubun ön test ölçek puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Ardından deney grubuna yaratıcı drama uygulamaları ve bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde, her biri 180 dakika süren 6 haftalık program uygulanmıştır. Son oturumda son test verileri alınmıştır. Veriler, nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon işaretli sıralar analizi testleri ile değerlendirilmiştir. Bulgular deney grubunun son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğunu gösterirken, kontrol grubunda herhangi bir farklılaşma gözlenmemiştir. Deney ve kontrol grubu son test puanları ise deney grubu lehine farklılaşmaktadır. Sonuçlar yaratıcı drama temelli öznel iyi oluş eğitim programının yetişkinlerin öznel iyi oluş düzeylerini artırmada etkililiğini kanıtlamaktadır.

- 1 Dr. Öğretim Üyesi, Uluslararası Fırat Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Girne, KKTC. E-Posta: deryaatalan@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6602-1985>
- 2 Naime Eren, Elektrik Mühendisleri Odası, Ankara, Türkiye. E-Posta: naime.eren@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4018-1913>
- 3 Dr. Öğretim Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Gaziantep, Türkiye. E-Posta: ertencemre@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1838-2540>

Testing the Effectiveness of Creative Drama Based Training Program Prepared to Increase Subjective Well-Being Level in Adults

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2020.002

Article History

Received 16.05.2019

Accepted 23.12.2019

Keywords

Subjective well-being

Adult training program

Creative drama

Rational emotional behavioral approach

Article Type

Research paper

Abstract

Living happily is one of the important wishes of people. Happiness in psychology is addressed by the concept of subjective well-being. Subjective well-being means an individual's judgment by evaluating his/her life and includes positive effect, negative effect and life satisfaction dimensions. In the studies, related variables with high-level subjective well-being are shown in a wide range, from coping with stress to being a better citizen. The purpose of this study is to test the effectiveness of the subjective well-being training program on adults. A total of 32 volunteers participated in the study. Subjective Well-Being Scale was used as the data collection tool and to test the effectiveness of the training program. Experimental and control groups were randomly assigned. It was found that there is no difference between the two groups with respect to the pre-test scores. The experimental group participated in a 6-week training program, which lasted for 180 minutes, on the basis of creative drama practices and a rational emotional behavioral approach. After the last session, the post-test data were collected from the experimental and control group. Mann Whitney U and Wilcoxon signed rank analysis tests were used in the analyses. The results showed that the posttest scores of the experimental group were higher than the pre-test scores, but no difference in the control group. Experimental and control group posttest scores differed in favor of the experimental group. The results have demonstrated the effectiveness of the subjective well-being training program to increase the subjective well-being of adults.

Giriş

Psikolojide mutluluk, öznel iyi oluş kavramıyla ele alınmaktadır ve yaşamı mutlu bir şekilde geçirmek insanların önemli isteklerinden bir tanesidir (Eryılmaz ve Ercan, 2011). Vaillant'a göre (2003) ruh sağlığında; olgunluk, duygusal ve toplumsal zekâ, başarılı bir şekilde uyum sağlama ve öznel açıdan iyi olma öğeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öznel iyi oluş, ruh sağlığının olumlu yönünü temsil etmekte (Diener ve Seligman, 2002; Diener ve Seligman, 2004) ve bireylerin yaşamlarına olumlu katkıları bulunduğu için üzerinde durulmaktadır. Kavram, bireyin kendi yaşamını değerlendirerek bir yargı bildirmesi anlamına gelmektedir (Hybron, 2000). Bradburn (1969) ise öznel iyi oluşu, bireyin yaşantıları sonucu meydana gelen olumlu ya da olumsuz duygularına ilişkin yaptığı değerlendirme biçiminde tanımlamaktadır (Akt. Diener, 1984). Olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu boyutlarını içeren öznel iyi oluş (Diener, 1984; Hybron 2000), duygusal ve bilişsel öğelerden oluşmaktadır. Bradburn (1969)'e göre bireyin yaşadığı olumlu duygular olumsuz duygulardan fazla olduğunda, öznel iyi oluş düzeyi yüksek olmaktadır. Öznel iyi oluşun iki boyutu olan olumlu ve olumsuz duygular birbiriyle negatif yönde ilişkili ancak birbirinden bağımsız yapılar olarak görülmektedir (Akt. Diener, Smith ve Fujita, 1995). Bir diğer alt boyutu yaşam doyumu ise bilişsel bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin yüksek düzey öznel iyi oluşa sahip olmaları durumunda, olumlu duyguların daha çok, olumsuz duyguların çok az yaşanması ve yaşamlarından yüksek düzeyde doyum almaları söz konusudur (Diener, 2001). Csikszentmihayli (1999) de bireylerin öznel iyi oluşlarını artırmanın yolunun, onların akış yaşamlarına neden olacak faaliyetlerde bulunmalarını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Akışı sağlayacak deneyimleri yaşamak, bireylerin olumlu duygularını artıracak, olumsuz duygularını azaltacak ve öznel iyi oluşu arttıracaktır.

Yüksek düzey öznel iyi oluşa sahip bireylerin ise daha sosyal ve yaratıcı oldukları, daha iyi bir bağışıklık sistemine sahip oldukları ve uzun süreli yaşadıkları, daha çok para kazandıkları, daha iyi birer vatandaş oldukları, iş yaşamında daha üretken oldukları, evlilik doyumlarının yüksek olduğu, stresle daha iyi başa çıktıkları bilinmektedir (Deiner 1984; Diener ve Seligman 2002; Diener ve Seligman 2004; Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005). Öznel iyi oluşu artırmaya yönelik programların etkiliklerinin gösterildiği çalışmalar bulunmaktadır Gökçakan, 2008; Kuzucu, 2006; Malkoç, 2011; Sağkal ve Türnüklü, 2017). Ancak bu programların daha çok ergen gruplarla yürütüldüğü görülmektedir.

Öznel iyi oluşun duygusal bileşenlerinden olumlu duygulanım, farklı değişkenlerle ilişkisi bakımından önemli görünmektedir. Fredrickson (2003), olumlu duyguların bireyin düşünce yapısını genişlettiğini, bireyin düşüncelerini biçimlendirerek olaylara farklı açılardan bakmasını ve yaşamında karşılaşması muhtemel zor durumlar karşısında dayanıklı olması için kendi kaynaklarını oluşturmalarını sağladığını belirtmektedir. Düşünce yapısı genişleyen birey, problemlerini etkili biçimde çözme ve hayata daha iyimser bakma konularında gelişme göstermektedir. Fredrickson ve Joiner (2002) ayrıca, olumlu duygular ve geniş düşünmenin karşılıklı olarak birbirlerini etkilediğini, olumlu duygular yaşayan bireylerin yaşadıkları olumsuz olaylardan olumlu sonuçlar çıkarmaya eğilimli olduklarını ve olayları daha geniş açıdan değerlendirebildiklerini yani olaylara daha iyimser yaklaşabildiklerini belirtmişlerdir. Olumlu duyguların başka bir katkısı da bireyin sosyal, entelektüel ve fiziksel açıdan yarar sağlamasıdır. Olumlu duygular yaşayan bireyler, sosyal ilişkilere ve fiziksel

etkinliklere daha fazla ilgi göstermekte ve onlardan yararlanmaktadırlar (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005).

Duyguların oluşumuna dair kuramsal açıklamalar getiren Akılcı Duygusal Davranışçı Terapide (ADDT) duygu ve düşüncelerin birbirleriyle ilişkili olduğunu varsayılmaktadır. Bu durum ise ABC modeli ile tanımlanır. ABC modelinde A harekete geçiren olay, bir gerçeği veya olayın varlığını veya bir kişinin davranışını, tutumunu içerir. B, kişinin A hakkındaki inançlarından ve sözel olarak ifade ettiklerinden oluşur. C ise bir sonuçtur ve bireyin duygusal tepkisini içerir. Buna göre duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuçların (C) bireyin dışındaki bir kişinin davranışı, tutumu veya bir olayın (A) sonucu olmadığı; sonuçların, kişinin ilgili inançlarından yani fikirlerinden, çıkarımlarından ve değerlendirmelerinden (B) kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Doğan, 1995). Duyguların ortaya çıkışını açıklayan bu modelde olumlu duyguların oluşumunun da bireyin özneliliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiye vurgu yapması ve olumlu duyguların artırılması amacıyla kullanılabilecek görece somut bir yapı sunması, son yıllarda yapılan çalışmalarla özellikle izleme çalışmalarında etkililiğini göstermiş olması nedeniyle ADDT kavramları çalışma kapsamına alınmıştır.

Bu çalışmada uygulanan programın etkinlikleri ayrıca yaratıcı drama yöntem ve tekniklerini içermektedir. Yaratıcı dramanın kullanılmasındaki amaç duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yetilerin geliştirilmesidir. Yaratıcı drama öznel iyi oluş kavramının da kapsamına giren özgüven, kendini tanıma, problem çözme gibi nitelikleri kazandıran etkili bir yoldur (Genç, 2003). Bireyleri merkeze alması nedeniyle de önemli bir yöntem olan yaratıcı drama (Üstündağ, 1988), yalnızca eğitim süreçlerinde değil, bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için de kullanılmaktadır (Altınova ve Adıgüzel, 2010; Yavuzer, Gündoğdu ve Dikici, 2010; Üstündağ, 1998). Ayrıca bireylerin yaşantılarını ön plana çıkaran, bireysel ve sosyal gelişime daha fazla etki edebilen ve bu anlamda bireyleri aktif kılan bir yöntem olarak da karşımıza çıkmaktadır (Ataman, 2010; Aytas, 2013). Yaratıcı drama alanı, birçok eğitsel hedefin yanı sıra, kişilik gelişimine katkı, bireyin kendini tanıması ve kendini ifade etme gibi kazanımları da içermektedir. Yaratıcı dramanın öznel iyi oluşla doğrudan ilişkili olduğu belirtilmekte ve dramanın özellikle katılımcıların deneyiminin doğrudan örnek materyal olarak kullanıldığı, tartışılması zor konuların güçlü ve gerçekçi bir şekilde ele alınmasına olanak tanınmasıyla öznel iyi oluşu desteklemek için önemli bir öge olduğunu iddia edilmektedir (Somers, 2008).

Bu çalışmada ADDT'nin işlevsel olmayan düşünceler, duygu-düşünce-davranış ilişkisi gibi temel kavramlarının ve içeriğinin katılımcılarla paylaşılması sürecinde yaratıcı dramanın rol oynama, doğaçlama, donuk imge, bilinç koridoru gibi temel yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Yaratıcı dramanın günlük yaşam etkinliklerinin deneyimlenmesi için sunduğu yarı yapılandırılmış ortam ADDT'nin kavramlarına ilişkin farkındalığın artırılmasında ve ADDT uygulamalarının günlük yaşamda kullanım biçimine ilişkin deneme fırsatı sunmaktadır. Bu fırsatların ise ADDT'nin öne sürdüğü olay-duygu-düşünce-davranış ilişkisinde katılımcıların duygu ve düşüncelerinin farkına varmaları ve davranış değişikliği sağlamalarında, sonuç olarak ise öznel iyi oluş düzeyini artırmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında kişisel ve toplumsal alanda değişkenlerle ilişkisi kanıtlanan öznel iyi oluşu artırmanın sağlıklı bireyler ve toplum oluşturmada önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada uygulanan programın ADDT'nin kuramsal temelinden hareketle oluşturulmuş yaratıcı drama temelli

bir program olmasının özgünlüğü bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda alanyazında daha çok ergenler için geliştirilmiş programlara rastlanması ancak bu programın yetişkinlerle yürütülmesi çalışmanın bir başka özgün yanıdır. Sonuç olarak bu çalışmada yetişkinlere yönelik hazırlanmış ADDT'nin kavramları ile oluşturulmuş yaratıcı drama temelli eğitim programının etkililiği sınanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ADDT'nin temel kavramları ile yaratıcı drama yöntem ve teknikleri temel alınarak hazırlanmış drama eğitim programının yetişkinlerin öznel iyi oluş düzeylerine etkililiği değerlendirmeyi amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeye yönelik araştırmalardır (Fraenkel & Wallen, 1996). Deneysel desenler, gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi desenler olarak sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2001). Bu çalışmada deneysel desenlerin türlerinden yarı deneysel desen ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Kontrol grubu alınmasındaki amaç, son test puanlarındaki farklılaşmanın etkisi test edilen deneysel işleme bağlı olup olmadığının belirlenebilmesidir. Ayrıca hem ön test hem de son test puanlarının alınması deneysel deseni güçlendirmektedir. Bu anlamda uygulama öncesinde incelenecek değişkene ilişkin puanlar açısından eşit başlayan grupların uygulama sonrasında puanlarının farklılaşma düzeyi değerlendirilebilmektedir. Bu çalışmada da söz konusu model yaratıcı drama programının öznel iyi oluş düzeyine etkisinin sınanması amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Elektrik Mühendisleri Odası çalışanlarından katılıma gönüllü olan toplam 32 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılar deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmışlardır. Çalışmada deney grubunda 8 kadın 8 erkek; kontrol grubunda ise 11 kadın, 5 erkek katılımcı bulunmaktadır. Deney grubunun yaşları 26 ile 48 ($\bar{x}$ = 35.50); kontrol grubunun yaşları ise 24 ile 48 arasında ($\bar{x}$ =33.60) değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama aracı olarak kullanılan ve Dost (2005) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği 46 maddeden oluşmaktadır. (Ek-1) Ölçek, olumlu ve olumsuz duyguların sıklığı ve yoğunluğunu belirleyerek öznel iyi oluş düzeylerini ölçmektedir. Öznel iyi oluş ölçeği, yaşam alanlarına ilişkin kişisel yargılar ile olumlu ve olumsuz duygu ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçeğin cevaplama sistemi her ifade için “Tamamen Uygun (5)”, “Çoğunlukla Uygun (4)”, “Kısmen Uygun (3)”, “Biraz Uygun (2)” ve “Hiç Uygun Değil (1)” olarak düzenlenmiş beşli likert ölçeği şeklindedir. Ölçeğin özgün formunun güvenirlik katsayısı .70 iken bu çalışmada .93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Ölçme araçlarının uygulanması için gönüllerden oluşan katılımcı gruba uygulanacak program ile ilgili bilgi verilmiş ve ölçme aracının doldurulması ile programa katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Katılımcılar uygun örnekleme ile belirlendiğinden programa katılan

tüm katılımcılara ölçme araçları uygulanmıştır. Eğitim programı uygulamasından önce ön test yapılmış, programın tamamlanmasından sonra ise son test verileri toplanmıştır. Program toplam 13 günde tamamlanmıştır. Bu sürede kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

İşlem- Eğitim Programının Uygulanması

Deney grubuna uygulanan eğitim programı her biri 180 dakika süren altı oturumdan oluşmaktadır. Oturumların başlıkları “tanışma”, “kendini tanıma”, “işlevsel olmayan düşünceler”, “duyguların oluşumu (ABC)”, “olumlu duygulara geçiş” ve “stresle başa çıkma ve değerlendirme” olarak belirlenmiştir. Aşağıda oturumların içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Birinci oturum: “Tanışma” oturumunda kazanımlar “Grup üyeleri birbirinin adını söyler.”, “Farklı duyguları ifade eder.” ve “Olumlu- olumsuz duyguları ayırt eder.” olarak belirlenmiştir. Bu amaçla isim çalışmaları, grup iletişimini ve etkileşimini artırmaya yönelik etkinlikler ile duyguların tanımlanması ve sınıflandırılmasını amaçlayan etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

İkinci oturum: “Kendini tanıma” oturumunda kazanımlar “Kişilik özelliklerine örnekler verir.”, “Kendine ait olumlu /olumsuz özellikleri fark eder.” “Kişilik özelliklerinin davranışlar için önemini fark eder” olarak belirlenmiştir. Etkinlikler, katılımcıların kişilik özelliklerini, olumlu olumsuz özelliklerini ve bu özelliklerin bireylerin davranışlarına etkilerini fark etmelerini amaçlamaktadır.

Üçüncü oturum: “İşlevsel olmayan düşünceler” olarak isimlendirilen oturumda kazanımlar “İşlevsel olmayan düşüncelerin neler olduğunu bilir.” ve “Kendi işlevsel olmayan düşüncelerini fark eder” olarak belirlenmiştir. Aşırı genelleme, kişiselleştirme, ya hep ya hiç gibi ADDT’de ele alınan işlevsel olmayan düşünce örneklerinin ısınma ve canlandırma çalışmaları ile tanımlanması ve katılımcıların kendi düşüncelerinin farkına varmaları amaçlanmıştır.

Dördüncü oturum: “Duyguların oluşumu (ABC)” oturumunda kazanımlar “Kendi yaşadığı olaylarda duyguların ABC’sini bulur” ve “Duyguların nasıl oluştuğunu fark eder” dir. Oturum süresince ADDT’de önerilen ABC modeline ilişkin etkinlikler yapılmış, katılımcıların olay, duygu ve düşünceyi ayırt etmesi, kendi yaşamında bu sürecin farkına varması amaçlanmıştır.

Beşinci Oturum: “Olumlu duygulara geçiş” oturumunda kazanımlar “Olumlu duyguları ifade eder” ve “Olumlu duygulara geçişin etkilerini sorgular” olarak belirlenmiştir. Etkinlikler duyguların çeşitliliği üzerinden olumlu duyguların farkına varılması, tanımlanması ve olumlu duyguların etkilerinin fark edilmesini amaçlamaktadır.

Altıncı oturum: “Stresle başa çıkma ve değerlendirme” oturumunda kazanımlar “Stresin nedenlerini fark eder”, “Zihinsel gevş getirmenin ne olduğunu bilir” ve “Zihinsel gevş getirme yaptığı duruma örnek verir” olarak belirlenmiştir. Zihinsel gevş getirme örnekleri üzerinden kavramın anlamını, günlük yaşamda kullanıldığı alanları ve katılımcıların kendi kullanım örneklerini fark etmeleri amaçlanmıştır. Bu oturumun sonunda katılımcılardan son test değerlendirmeleri de alınmıştır.

Verilerin Analizi

Analizler için gerekli varsayımlar incelenmiş kişi sayısının az olması ve normal dağılımın sağlanamaması nedeniyle verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır. “Öznel İyi Oluş Ölçeği” ilişkili ölçümlerin değerlendirilmesinde Wilcoxon işaretli sıralar analizi testi, deney ve kontrol grubu son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın verileri “Öznel İyi Oluş Ölçeği” ile elde edilmiştir. Söz konusu araçla elde edilen veriler nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon işaretli sıralar analizi testleri ile değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grupları için Öznel İyi Oluş Ölçeği’nden elde edilen ön test ve son test puanları Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öznel İyi Oluş Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Mann Whitney U Ön Test-Son Test Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalama	Sıra toplamı	U	p
Öntest	Deney Grubu	16	19.03	304.50	71.50	.06
	Kontrol Grubu	16	12.77	191.50		
Son test	Deney Grubu	16	21.59	345.50	30.500	.00
	Kontrol Grubu	16	10.03	150.50		

Çalışmanın deney ve kontrol grupları ön test puanları arasındaki farklılık Mann Whitney U testiyle incelenmiştir. Buna göre deney ($\bar{x}$ = 19.03) ve kontrol ($\bar{x}$ = 12.77) grupları ön test puan ortalamaları arasında öznel iyi oluş puanlarına göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

Bulgular deney ve kontrol gruplarının Öznel İyi Oluş Ölçeği son test puanlarının farklılaştığını göstermektedir ($p<.05$). Buna göre deney grubundaki katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri ($\bar{x}$ = 21.59) kontrol grubundaki ($\bar{x}$ = 10.03) katılımcılardan yüksektir.

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farklılık Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Her iki gruba ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öznel İyi Oluş Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest –Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney grubu	Negatif sıra	3	3.17	9.50	-3.031	.002
	Pozitif sıra	13	9.73	126.50		
	Eşit	0				
Kontrol grubu	Negatif sıra	1	3.00	3.00	-1.577	.12
	Pozitif sıra	5	3.60	18.00		
	Eşit	9				

Bulgular deney grubundaki katılımcıların öznel iyi oluş ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir (z = -3.031, $p<.05$). Buna göre deney grubundaki katılımcıların Öznel İyi Oluş Ölçeği son test puanları ($\bar{x}$ = 21.59) ön test puanlarından ($\bar{x}$ = 19.03) yüksektir. Kontrol grubundaki katılımcıların öznel iyi oluş ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır (z = -1.577, $p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada yetişkinlerin öznel iyi oluş düzeylerinin artırılmasına yönelik uygulanan yaratıcı drama temelli programın etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ön test son test kontrol gruplu model kullanılarak çalışma grubunu oluşturan 32 kişi rastlantısal olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubuna altı oturumdan oluşan “Öznel İyi Oluş Eğitim Programı” uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Programın etkililiği “Öznel İyi Oluş Ölçeği” ile değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada uygulanan programın etkililiğinin değerlendirilmesinde araştırma soruları temel alınmıştır. Buna göre katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarında farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirmeler Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunun öznel iyi oluş puanlarının program öncesinde farklı olmadığı görülmüştür.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu dahilinde katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri son test puanları deney ve kontrol gruplarında farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değerlendirmeler Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Öznel iyi oluş son test puanlarının deney ve kontrol grubu arasında farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiş ve deney grubu son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın son araştırma sorusu katılımcıların öznel iyi oluş düzeylerinin uygulanan program öncesi ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesine ilişkindir. Bunun için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi analizlerine göre kontrol grubu ön test son test puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, deney grubu son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde öznel iyi oluşun iyimserlik (King, 2001; Seligman, 2002), olumlu sosyal ilişkiler (Schwartz ve Sendor, 1999; Gable, Reis, Ascher ve Impert, 2004), stresle başa çıkma (Pennebaker, 1997), olumlu düşünme (Seligman, 2002) gibi değişkenlerle ilişkisi gösterilmiştir. Yapılan deneysel çalışmalar ise öznel iyi oluş düzeyini yükseltme amacıyla hazırlanmış programların etkililiğini göstermektedir (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005). Özellikle yurt dışında yapılan çalışmalarda bilişsel davranışçı yaklaşım ve ADDT temelinde hazırlanmış düşünce ve duyguların fark edilmesi ve değiştirilmesine yönelik programlar bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmede sıklıkla kullanılmaktadır. Türkiye’de özellikle son yıllarda benzer kuramsal temelde hazırlanmış programların geliştirilerek etkililiklerinin değerlendirildiği görülmektedir. Kuzucu (2006) tarafından yapılan çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş 12 oturumluk psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi incelenmiştir. Programda bu çalışmada ele alınan konulara benzer nitelikte duygu-düşünce ve davranış ilişkisi, duyguların farkına varma, duyguları ifade etme gibi konulara değinilmiştir. Bulgular programın katılımcıların öznel iyi oluş düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Malkoç (2011) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik “Öznel İyi Oluş Müdahale Programı” geliştirilmiştir. Programda yine bu çalışmada yürütülen programa benzer biçimde kendini tanıma, olumsuz düşünceler, stresle başa çıkma gibi konular çalışılmıştır. Sonuç olarak ise 11 oturum içeren programın öğrencilerin öznel iyi oluşlarını artırmada etkili olduğu gösterilmiştir. Barış eğitimi programının etkililiğinin değerlendirildiği bir başka çalışmada (Sağkal ve Türnüklü, 2017) öznel iyi oluş düzeyi programın etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Programda empati becerisini geliştirme ve öfke

kontrolünü azaltma amaçlı etkinliklere yer verilmiştir. Empatinin duygu ve düşünce temelli yapısının bu çalışmada geliştirilen programın duygu ve düşüncelere müdahaleyi amaçlayan yapısı ile örtüştüğü düşünülmektedir. Söz konusu program lise öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini artırmada etkili bulunmuştur. Boşanmış aile çocukları ile yürütülen bir programda pozitif psikolojinin yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Toplam 11 oturumdan oluşan program duygu ve düşüncelerin fark edilmesi ve değiştirilmesine yönelik çalışmaları da içermektedir. Program boşanmış ailede yaşayan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini artırmada etkili bulunmuştur. Öznel iyi oluş ile bağlantılı görülebilecek öz yetkinlik kavramının incelendiği bir başka çalışmada (Gökçakan, 2008) ADDT temelinde hazırlanmış müdahale programının üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını artırmadaki etkisi değerlendirilmiştir. Buna göre hem son test hem de izleme testinde uygulanan programın etkililiği kanıtlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında uygulanan eğitim programının oturumlarında ADDT'nin temel kavramları ve bu kuramda ele alınan ABC modeli ele alınmıştır. Çalışmanın temel yöntemi ise yaratıcı drama olarak belirlenmiştir. Bu anlamda çalışma ADDT ve yaratıcı dramayı bütünleştiren bir özellik taşıması bakımından önemlidir. Türkiye'deki alan yazın öznel iyi oluşun artırılmasına yönelik deneysel çalışmalar bakımından oldukça sınırlıdır. Çalışmanın bu anlamda da alan yazına önemli bir katkı sunduğu düşünülmektedir.

İleri araştırmalar için programın etkililiği öznel iyi oluş düzeylerinin düşük olduğu öngörülen çeşitli dezavantajlı gruplarla (suça karışmış, şiddet, ihmal, istismar mağduru, travmatik yaşantısı olan bireyler vb.) değerlendirilebilir. Ayrıca bu çalışma kentli orta-üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen bireylerle yürütülmüştür. Kırsal kesimde yaşayan ve tüm sosyo-ekonomik düzeylerden gelen bireylerle çalışılmasının yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altınova, H. H., ve Adıgüzel, Ö. (2012). Yaratıcı drama yönteminin kadınların özsaygı düzeyine etkililiği. Effect of creative drama method to self-esteem level. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 145-164
- Ataman, M. (2010). *Türkçe derslerinde kullanılabilecek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri*: (Yaratıcı drama yöntemiyle). Kök Yayıncılık, Ankara.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 35-54.
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Csikszentmihayli, M. (1999). A Creative Dialog-Mihayli Csikszentmihayli and Robert Epstein Discuss Creativity. *Psychology Today*, Summer Issue, Sussex Publishers Inc, 5-7.
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2001) Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., & Seligman, M.E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 80-83.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of wellbeing. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1-31.
- Diener, E., Smith, H., ve Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 130-141.
- Doğan, S. (1995). Akılcı-Duygusal Terapi: Kuramsal Bir İnceleme. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (6), 29-36.
- Dost, Meliha Tuzgöl, 2005. "Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-110.
- Dursun, A. (2015). *Anne babası boşanmış ergenlerin öznel iyi oluşunu arttırma programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-149.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research* (3. baskı). New York: McGraw-Hill.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), 330-335.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. E. Jr., (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Gable, L.S., Reis, H.T., Asher, E.R., & Impett, E.A. (2004). What do you do when things go right?: The intra-personal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 228-245.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alınılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 196-205.
- Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını yükseltmedeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 191-204.
- Hybron, D. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1:207-225.

- King, L.A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 798-807.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Malkoç, A. (2011). Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. TC, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162-166.
- Sağkal, A. S., & Türnüklü, A. (2017). Barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 69-85.
- Schwartz, C.E., & Sendor, M. (1999). Helping others helps oneself: Response shift effects in peer support. *Social Science and Medicine*, 48, 1563-1575.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., and Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. *American psychologist*, 60(5), 410-421.
- Somers, J. (2008). Drama ve iyi oluş: anlatı kuram ve ruh sağlığı bilincini arttırmada interaktif tiyatronun kullanımı, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (5), 115-141.
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R., & Dikici, A. (2010). Yaratıcı drama temelli grup rehberliği ve bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin kaygı düzeylerine etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1026-1040.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 28-35.
- Vaillant, G.E. (2003). Mental health. *Am J Psychiatry*, 160:1373-1384.

Ek 1:Ders Planı Örneği

Birinci Oturum

Tarih: 05.05.2017

Yer: Elektrik Mühendisleri Odası Konferans Salonu Fuaye Alanı

Süre: 180 dakika

Konu: Tanışma

Grup: Yaratıcı Drama geçmişi olmayan 16 kişi

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknik: Rol oynama, doğaçlama.

Araç Gereçler: Shantel “Disko Disko Partizane” şarkısı, dramatik durum kartları, 4 tane resim, Farklı duygular yazan iki duygu kartı, duygu durum kartları, 16 adet değerlendirme formu, kalem

Kazanımlar:

- Grup üyeleri birbirinin adını söyler.
- Farklı duyguları ifade eder.
- Olumlu- olumsuz duyguları ayırt eder.

Süreç

A-Hazırlık/Isınma:

Etkinlik 1:

Lider katılımcılara mekânda “Disko Disko Partizane” şarkısı eşliğinde serbest dolaşmalarını, müzik durduğunda ise en yakınındaki grup üyesine “Merhaba” demelerini söyler. Etkinlik birkaç kere tekrarlanır. Ardından lider yönergesini değiştirerek katılımcılardan müzik durduğunda en yakınındaki grup üyesine “Benim İsmim ..., senin ismin nedir?” diye sormalarını ister. Etkinlik “Nerede doğdun?”, “Kaç yaşındasın?”, “En sevdiğin yazar kim?” soruları ile sürdürülür. Etkinliğin sonunda çember olunur. Lider “Sorduğu soruların tüm cevaplarını hatırlayan var mı?” diye sorar ve paylaşmak isteyen katılımcıların paylaşımları sağlanır.

Etkinlik 2:

Lider grubu çemberde buluşturur. Katılımcıların birer hareket belirlemelerini söyler. Katılımcılardan belirledikleri hareketi yaparken aynı zamanda kendi isimlerini de söyleyerek çemberde bulunan başka bir katılımcıya doğru yürümeleri istenir. Etkinliği lider kendi hareketi ve ismi ile başlatır. Liderin gittiği katılımcı kendi belirlediği hareket ve ismini söyleyerek bir başka katılımcıya gider. Yapılan hareketlerin benzer olmamasına dikkat edilir. Her katılımcı kendi ismini söyledikten ve çemberdeki tüm kişilerin tamamlandığına emin olunduktan sonra etkinlik katılımcıların karşıdaki kişinin hareketini yapması ve ismini söylemesi ile tekrarlanır.

Etkinlik 3:

Katılımcılar çemberde toplanır. Lider sağındaki kişiye adını söyleyerek etkinliği başlatır. Herkes sırayla kendi adını sağındaki kişiye söyler. Sıra lidere geldiğinde etkinlik herkesin solundakine adını söylemesi ile tekrarlanır. Çember tekrar tamamlandıktan sonra, lider bir ebe seçer ve ebe çemberin ortasında durur. Ebenin işaret ettiği katılımcı eğilir, eğilen katılımcının sağında ve solunda bulunanlar birbirlerine bakar ve karşısındaki kişinin adını söyler. İsmi söylemekte geciken ya da hatırlamayan katılımcı yanar ve ebe olur. Etkinlik yeterli bir süre tekrar edilir ve sonlandırılır.

Etkinlik 4:

Lider grup üyelerini çemberde buluşturur. Gruptan bir kişi ebe seçilir. Ebenin görevi tüm katılımcıları ebeleyerek dondurmaktır. Katılımcılar ebelenmemek için kaçarlar. Lider katılımcılara “Donan katılımcıyı ancak karşısına geçip olumlu bir yüz ifadesi takınarak ve olumlu bir duygu söyleyerek açabilirsiniz. Örneğin; Mutluluk, sevinç, sevgi v.s.” açıklamasını yapar. Ebe tüm katılımcıları dondurunca oyun biter.

B-Canlandırma

Etkinlik 5:

Lider katılımcılardan ikiye bölünmüş grup olmalarını ister. Grupların kendi içinde A ve B olarak rollerini belirlemeleri söyler. Önceden hazırlanmış olan dramatik durum kartları dağıtılır.

Dramatik durum kartları

A- Üniversite son sınıfta iken yıllardır birlikte olduğunuz kişi ile evlenmeye karar verdiniz. Çünkü o yıllardır istediği işe kavuştu ve artık evlenmeniz gerektiğini düşünüyor. Ancak siz evliliğin getireceği sorumluluklardan korktuğunuz ve bunların kariyer gelişiminizi olumsuz etkileyeceğini düşündüğünüz için mutsuzsunuz. Bu düşüncelerinizi evleneceğiniz kişi ile paylaşmaya karar verdiniz. Doğaçlama “ben evlilik kararımızdan mutsuzum” cümleleriyle başlar.

B-Üniversiteyi bitirdiniz ve yıllardır hayalini kurduğunuz işe kavuştunuz. Son sınıfta olan sevgilinizle birlikte evlenme kararı aldınız. Sevgilinizin bu karardan çok da mutlu olmadığını düşünüyorsunuz ancak nedenlerini soramıyorsunuz. Doğaçlama sevgilinizin bir gün size “ben evlilik kararımızdan mutsuzum” demesiyle başlar.

A-Boşanma arifesindesiniz, 2 çocuğunuzla ortada kaldığınızı ve yaşamınızın daha da kötüye gideceğini düşünüyorsunuz. Çok mutsuzsunuz ve boşanmanın doğru olup olmadığını tekrar gözden geçiriyorsunuz. Doğaçlama kardeşinize “Boşanmak sanırım doğru bir karar değil” demeniz ile başlar.

B-Kardeşiniz boşanma arifesinde, bunun artık onun yaşamını çeşitli nedenlerle olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorsunuz. Ancak onun bu kararı sorguladığını da gözlemliyorsunuz. Doğaçlama kardeşinizin size “Boşanmak sanırım doğru bir karar değil” demesi ile başlar.

A-Emekli ikramiyenizle güzel bir ev aldınız. Çocuklar okulunu bitirdi. Yazın 3 aylığına yazlığa gideceksiniz ama tüm yaşamınız zorluklarla mücadele etmekle geçtiği için artık yazlığa gidiyor olmak sizin için çok da anlamlı değil. Yeni doğan torunuza bakmanın sizin için daha anlamlı olabileceğini düşünüyorsunuz. Doğaçlama kızıma “Acaba yazlığa gitmeyip toruna mı baksam?” demenizle başlar.

B- Anneniz emekli olana kadar çok zorluk çekti ve artık emekliliğin tadını çıkarması gerektiğini düşünüyorsunuz. Bu yazını yazlıkta geçirmeye karar veren annenizin bir taraftan da yeni doğan çocuğunuza bakma zorunluluğu hissettiğini düşünüyorsunuz. Ancak siz bir bakıcı buldunuz ve annenizin yazlığa gitmesini istiyorsunuz. Doğaçlama annenizin “Acaba yazlığa gitmeyip toruna mı baksam?” demesiyle başlar.

A-Yıllardır çalıştığınız işyerinde, yıllardır istediğiniz bir üst kademede kadro boşluğu açıldı. Başvurabileceğiniz bu kadro için artık çok yaşlı olduğunuzu ve zor görevlerin üstesinden gelemeyeceğinizi düşünüyorsunuz. Başvuru için son gün ve doğaçlama arkadaşınızın size “Kadroya başvurdu mu?” demesiyle başlar.

B- En sevdiğiniz işyeri arkadaşınızın istediği bir üst kademede kadro açıldı. Siz onun yeterliliği ve azmi ile o yeri hak ettiğini düşünüyorsunuz. Ancak arkadaşınız başvurular için son güne gelinmesine rağmen hala başvurmadı. Doğaçlama arkadaşınıza “Kadroya başvurdu mu?” demenizle başlar.

Ara değerlendirme: Katılımcılara canlandırmalar sırasında neler hissettikleri ve canlandırmalarda hangi olumlu-olumsuz duyguları fark ettikleri sorulur. Yaşamlarında olumlu duyguların mı olumsuz duyguların mı fazla olmasını tercih edecekleri ve bunun nasıl sağlanabileceği sorularak duygular üzerinde düşünmeleri sağlanır.

Etkinlik 6:

Lider çemberde toplanan katılımcıları “1, 2, 3, 4” şeklinde sayarak 4 gruba ayırır. Her gruba aynı resimler (EK-2) ve farklı duygular yazan kartlar (EK-3) verilir. Birinci ve ikinci gruba olumlu duygulardan oluşan mutluluk, heyecan, güvende hissetme, dinginlik yazan duygu kartları, diğer gruplara olumsuz duygulardan oluşan öfke, korku, pişmanlık, hayal kırıklığı yazan kartlar verilir. Gruplara hazırlanmaları için 10 dakika süre verilir ve canlandırma sırayla izlenir. Her canlandırma sonrası izleyici gruba canlandırma sırasında hangi duyguları fark ettikleri sorulur. Grup üyelerinin tahminleri dinlendikten sonra canlandıran grup duygu kartlarını gösterir.

Ara değerlendirme: Canlandırmalar bittikten sonra katılımcılara “Aynı resim üzerinden yapılan canlandırmalar neden farklı şekillerde canlandırılmış olabilir?” “Olumlu ve olumsuz duyguların yaşamımıza etkileri nelerdir?” soruları sorulur. Aynı resme, yani yaşamdaki herhangi bir aynı olayı değerlendirme biçimimizin ve duygularımızın bütün öyküyü nasıl değiştirebildiği vurgulanır.

C-Değerlendirme

Etkinlik 7:

Katılımcılar çemberde toplanır. Lider katılımcı sayısı kadar küçük kağıtlara yazılmış “Sevinç, Güven, Korku, Üzüntü, İğrenme, Öfke, Beklenti, Hoşnutsuzluk, Pişmanlık, Aşağılama, Saldırganlık, İyimserlik, Mutluluk, Gurur, Hayal Kırıklığı, Hoşgörü” (Ek-4) duyguları ortaya koyar. Bir duvar olumlu duygular duvarı, diğer duvar ise olumsuz duygular duvarı seçilir. Lider, katılımcılardan

sırayla ayağa kalkmalarını, yerden bir kâğıt alıp duyguyu sesli okumalarını ve olumlu mu olumsuz mu olduğuna karar vererek ilgili duvara asmalarını ister. Tüm katılımcılar tamamlandığında etkinlik sonlandırılır.

Etkinlik 8:

Lider grubu çemberde toplar. Her katılımcıdan sırayla gruptaki bir kişinin ismini ve onun baş harfi ile başlayan bir duygu söylemesini ister. Tüm katılımcılar tamamlandığında etkinlik sonlandırılır.

Etkinlik 9:

Lider; günün değerlendirmesini içeren kağıtları katılımcılara dağıtır. Formu dolduran katılımcı lidere teslim eder. Lider katılımcılara teşekkür eder ve etkinliği sonlandırır.

Bugün.....fark ettim.

Bugün.....düşündürdü.

Drama Ders Planı Rubriği'nin Öğrencilerin Görüşleri ve Yaşantıları Doğrultusunda Güncelleştirilmesi ve Eğitsel Değerinin Araştırılması

Perihan Korkut¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2020.003

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 04.08.2019

Kabul 03.01.2020

Anahtar Sözcükler

Yöntem boyutunda drama

Drama ders planı rubriği

Dereceli puanlama anahtarı

Drama eğitimi süreçleri

Öz

Drama Ders Planı Rubriği (DDPR), yaratıcı dramanın yöntem boyutunda kullanıldığı ders planlarının değerlendirilmesi amacıyla daha önceden geliştirilmiş olan dokuz ölçütten ve her ölçüt için dörder performans seviyesinden oluşan bir dereceli puanlama anahtarıdır. Bu çalışmanın amaçları DDPR'yi geliştirmek ve eğitsel değerini araştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için DDPR bir eğitim fakültesinde yabancı dil öğretiminde drama dersi kapsamında kullanılmıştır. Süreç boyunca uygulanan sormaca, gözlem ve görüşmeler sonucunda rubriğin bazı ölçütlerine ait seviye tanımları geliştirilmiştir. Rubriğin eğitsel değerine ilişkin öğrenci görüşleri ağırlıklı olarak olumlu yöndedir. Rubrik, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri açısından, kendi kendilerini değerlendirmeleri açısından ve ortaya daha iyi planlar çıkması açısından faydalı olmuştur. Bunun yanında rubriğin akran değerlendirmesi için kullanılması durumunda öğrencilerin ölçütleri daha iyi anlamalarının sağlanması ve bu bağlamda kullanıcı eğitimlerinin verilmesi önerilmiştir.

Makale Türü

Özgün Makale

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD, Muğla, Türkiye. E-Posta: pkocaman@mu.edu.tr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5037-0267>

Updating the Drama Lesson Plan Rubric in Line with the Students' Views and Experiences and Exploring its Educational Value

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2020.003

Article History

Received 04.08.2019

Accepted 03.01.2020

Keywords

Drama as a method

Drama lesson plan rubric

Drama education processes

Abstract

Drama Lesson Plan Rubric (DLPR) had been developed in order to evaluate lesson plans with creative drama as a teaching method. It has nine criteria and four level descriptors for each criterion. In this study, the DLPR was used for educational purpose in the Drama in ELT course in an education faculty. By this way, the rubric was submitted to the assessed group's views in order to develop it further. In addition, the educational value of using the rubric for educational purposes was determined according to the questionnaires, observations, and interviews. As a result of the study, several improvements were made on the rubric. The educational value of the rubric was seen positively by most of the students. The rubric was found to be useful in terms of peer learning, self evaluation and better outcomes. It was suggested that some evaluator training should be undertaken especially when rubric is used for peer-evaluation.

Article Type

Research paper

Giriş

Yaratıcı drama hem bir disiplin, hem bir sanat formu, hem de bir öğretme-öğrenme yöntemi olarak görülmektedir (Adıgüzel, 2018; Üstündağ, 1996). Yöntem olarak uygulandığında yaratıcı dramanın etkili olduğuna ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır ancak bunların daha çok drama kullanımı süreçlerine ve etkilerine odaklandığı görülmektedir. Örneğin dramanın akademik başarı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Bu konuda yapılan meta-analizlerde derslerde yöntem olarak kullanılan yaratıcı dramanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur (Batdı ve Batdı, 2015; Ulubey ve Toraman, 2015).

Yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı derslerin planlanmasına ilişkin çalışmalara ise daha az rastlanmaktadır. Metinnam (2019), sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmasında yöntem boyutunda drama planlanırken motivasyon eksikliğinden ve gerek drama alanına ilişkin gerekse planda ele alınan konuya ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar olduğunu bulmuştur. Herhangi bir ders planının içerisine yaratıcı dramaya ait olduğu kabul edilen donuk imge, doğaçlama gibi süreçlerin rastgele serpiştirilmesi ile bir drama planı elde edilmiş olmayacaktır. Yaratıcı drama, dayandığı felsefi temeller doğrultusunda bütünsel olarak planlanarak ortaya konulmalıdır. Öğretmenler, drama tekniklerini bildikleri halde bu tekniklerden derslerinde nasıl faydalanacaklarını bilemediklerini belirtmişlerdir (Kara, 2009). Ayrıca bir meta-analiz çalışmasına göre sanatçı öğretmenler tarafından yapılan drama dersleri, sınıf öğretmenleri tarafından yapılan drama derslerine göre daha etkili olmaktadır (Lee, Patall, Cawthon ve Steingut, 2015). Buradan da gerek öğretmen adaylarının ve drama liderlerinin eğitiminde, gerekse yapılan araştırma projelerinde drama ders planlarına daha fazla önem verilmesi ihtiyacı doğmaktadır.

Bugün drama ders planları birçok farklı bağlamda değerlendirilmektedir. Örneğin yapılan akademik çalışmalar kapsamında drama ders planları uzman görüşüne sunulabilmektedir. Bunun yanında, drama lideri eğitimi bağlamında ve Türkiye'deki eğitim fakültelerinde zorunlu ve seçmeli ders olarak okutulan yaratıcı drama derslerinde öğrencilerin yapmış oldukları planlar değerlendirilmektedir. Yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı ders planlarının sistematik olarak değerlendirilebilmesi amacıyla Drama Ders Planı Değerlendirme Rubriği (DDPR) geliştirilmiştir (Korkut, 2018).

Brookhart'a (2013) göre rubrik geliştirmek için yukarıdan aşağıya (top-down) bir yol izlenerek teorilerden yola çıkılarak ölçütlere ulaşılabilir. İkinci bir yol ise aşağıdan yukarıya (bottom-up) süreçlerdir. Burada değerlendirilecek unsurlardan yola çıkılarak ölçütlere ulaşılır. DDPR, hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya süreçlerin bir birleşimi kullanılarak geliştirilen bir dereceli puanlama anahtarıdır. Alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve pilot uygulaması yapılan rubrik, dokuz ölçüt ve her ölçüt için dörder performans seviyesinden oluşmaktadır. Rubrikteki ölçütler; dersin kazanımları, *katılımcılar*, *materyaller*, *etkinlikler*, ısınma aşaması, *canlandırma aşaması*, *dramatik kurgunun bileşenleri*, *değerlendirme aşaması* ve *ders planının yazıldığı dil* olarak belirlenmiştir. Performans seviyeleri ise çok yeterli (3 puan), *kısmen yeterli* (2 puan), *yetersiz* (1 puan) ve çok yetersiz (0 puan) olarak belirlenmiştir. Rubrikten toplam 27 puan alınabilmektedir.

Rubrikler yalnız değerlendirme amacı ile değil, eğitsel amaçla da kullanılabilir. Eğitsel amaçla kullanım için son değerlendirme yapılmadan önce rubriğin öğrencilere tanıtılması, örnek okumalar yapılması, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri ve kendi çalışmalarını buna

göre şekillendirmeleri önerilmektedir (Andrade, 2005). Rubriklerin eğitsel amaçla kullanıldığı çalışmalarda öğrenciler rubriğin kendilerine rehberlik ettiğini (Güneş ve Soran, 2013), öğretmenlerin beklentilerini açıkça ilettiğini (Andrade ve Du, 2005), daha fazla iletişim sağladığını ve bu sayede kaygıyı düşürdüğünü (Reynolds-Keefer 2010), standart ve saydam bir değerlendirme yöntemi sunarak nesnel bir sonuca ulaştırdığını (Chan ve Ho, 2019) bildirmişlerdir. Öte yandan ölçütlerin uygun olmaması ya da düzgün açıklanmaması durumunda ölçme gücünün düştüğü (Chan ve Ho, 2019), öğrencilerin ölçütleri hiçbir süzgeçten geçirmeden kabul etmeleri durumunda, öğrenmelerinin bundan kötü etkilendiği (Andrade ve Du, 2005), belli ölçütlerin sunulmuş olmasının çalışma özgürlüğünü kısıtladığı ve yaratıcılıktan uzaklaştırdığı (Güneş ve Soran, 2013) bulunmuştur.

Değerlendirme ölçütlerinin öğrenciler ile açık bir şekilde paylaşılması gerekliliğini vurgulayan çalışmalarda rubriklerin öğrenciler tarafından kullanımı da ele alınmaktadır (Jonsson ve Svingby, 2007; Panadero ve Jonsson, 2013). Bu çalışmalarda öğrenciler, verilen görevleri yerine getirmeden önce değerlendirme ölçütleri hakkında bilgilendirilmişler, hatta ölçütlerin belirlenmesinde rol oynamışlardır. Bu durumda öğrencilerin görevleri yerine getirmekte daha iyi güdülendikleri ve kendileri için daha gerçekçi hedefler belirleyebildikleri görülmüştür (Andrade ve Du, 2005; Jonsson, 2014; Panadero ve Alonso-Tapia, 2013). Panadero ve Romero (2014), öğretmen adaylarından oluşan iki gruptan birine kendilerini değerlendirmeleri için bir rubrik vermiş, diğerinden ise herhangi bir ölçme aracı olmadan kendi kendilerini değerlendirmelerini istemişlerdir. Sonuçta rubrik kullanan grubun değerlendirmelerinin daha gerçekçi olduğu, fakat bu grubun diğerine göre daha fazla stres yaşadığı görülmüştür.

Öğrencilerin rubriklerin geliştirilmesinde aktif rol oynadığı çalışmalara ise daha az rastlanmaktadır. Kilgour, Northcote, Williams ve Kilgour (2019) çalışmalarında rubriklerin öğrencilerle birlikte geliştirilmesini araştırmışlardır. Rubrik geliştirme çalışmasından önce ve sonra öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde pek fazla değişiklik olmasa da öğrencilerin değerlendirme ile ilgili algılarının değiştiğini gözlemlemişlerdir. Rubrik kullanımı sayesinde değerlendirme daha adil, daha basit ve daha tarafsız hale gelmiştir. Öğrencilerin rubrik hakkındaki istekleri, daha kullanıcı dostu olması, ölçütlerin belirlenmesinde öğrencilerin görüşüne başvurulması, ölçütlerin anlaşılır bir dille yazılmış olması yönünde olmuştur. Öğrencilerin akreditasyon, kazanımlar ve genel ölçme değerlendirme ilkeleri konularında yetersiz olsalar da öğretmenler ile birlikte rubrik geliştirme sürecine dahil edilmekten olumlu yönde etkilendikleri bulunmuştur.

DDPR'nin geliştirilmesi sürecinde bu rubriğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur (Korkut, 2018). DDPR'nin, yalnız bir değerlendirme aracı olarak ele alındığı önceki çalışmadan farklı olarak bu çalışmada DDPR'nin eğitsel olarak kullanıldığında ne gibi faydaları ve sınırlılıkları olduğu araştırılmak istenmektedir. Ayrıca rubriğin gelişimine devam etmek açısından paydaşların görüşlerinin alınması önemli görülmektedir. DDPR ile yaptıkları ders planları değerlendirilen öğrenciler, rubriğin muhatabı olarak en önemli paydaşlardan birisidir. Bu çalışma kapsamında DDPR, İngilizce öğretmenliği programında bulunan *yabancı dil öğretiminde drama* adındaki ders kapsamında eğitsel süreçlerde kullanılmış ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. DDPR öğrencilerin görüşleri ve yaşantılarına göre nasıl geliştirilebilir?
2. DDPR'nin öğrencilerin görüşleri ve yaşantılarına göre eğitsel değeri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında emik bir yaklaşım benimsenmiş olup bulgular doğrultusunda DDPR'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Burada bahsedilen emik perspektif, araştırmacının gözlemlediği gruba ve kültüre ait olması, olayları anlamlandırırken yaşantıyı geçiren kişi olarak yani olayın içinden birisi olarak olayı yorumlaması anlamında kullanılmıştır. Emik perspektifin gerekliliği ilk olarak etnografya alanında tartışılmıştır. “Post modern eleştiriler ve klasik etnografilerin yapıçözümü, tarafsızlığın istenilebilirliği, gerçekliği ve mümkünlüğü hakkında şüpheler doğururken gözlemcinin kültürel geçmişi ve değerlerinin, gözlenen şeyi nasıl etkilediği hakkında temel sorular ortaya çıkmıştır” (Patton, 2014, s.84). Bu da etnografyada etik perspektifin eleştirilerek yerini emik perspektife bırakmasına neden olmuştur. Bu çalışma bağlamında araştırmacının emik perspektifi benimsemesi demek, rubriğin eksik yönlerinin neler olduğu ve işe yarayıp yaramadığı gibi yargılara varırken kendisini dışarıdan bir gözlemci olarak değil, rubriğin kullanılması sürecinde taraflardan biri olarak konumlandırması anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin rubriğe ilişkin yaşantı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kullanılmış ve bu kapsamda veri toplama aracı olarak sormaca, gözlem ve görüşmeler kullanılmıştır. Temel yorumlayıcı nitel araştırma yaklaşımı, özellikle bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını, dünyalarını nasıl yapılandırdıklarını ve deneyimlerine yükledikleri anlamları araştırmada kullanılır (Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ders kapsamında hazırladıkları drama ders planları DDPR kullanılarak değerlendirilen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma 2018-2019 güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Programın beşinci yarıyılında yer alan İngilizce öğretiminde drama dersi kapsamında öğrenciler tarafından hazırlanan yöntem olarak dramanın kullanıldığı İngilizce ders planlarının değerlendirmesinde DDPR kullanılmıştır. Dönem başından itibaren iki kez yazılı soru formu ve iki kez gözlem yapılmıştır. Ayrıca seçilen iki öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Nitel çalışmalarda katılımcılar rastgele olmaktan çok bir amaca uygun olarak seçilir. Bunun için öncelikle eldeki zaman ve olanaklara uygun bir alan belirlenerek sınır çizilir. Daha sonra ise bu sınırdaki çalışılacak katılımcıları belirlemek için bir çerçeve belirlenir (Miles ve Huberman, 1994). Bu kapsamda uygun örnekleme kullanılarak araştırmanın gerçekleştirildiği dönem drama dersini alan bütün öğrenciler araştırmaya dahil edilmeye uygun grup olarak belirlenmiştir (n=47). Ancak etik kurallara uygun olarak araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Her veri toplama aşamasında katılımcılar o hafta derste olan öğrencilerden olmuştur. Her veri toplama aşaması için katılımcı sayıları aşağıda verilmektedir.

Tablo 1. *Veri Toplama Aşamalarına Göre Katılımcı Sayıları*

Veri toplama aşamaları	1. sormaca	1. gözlem	2. gözlem	2. sormaca	Görüşme
Katılımcı sayıları	37	39	33	36	2

Tablo 1’de gösterildiği üzere, kayıt yaptırdığı halde okula devam etmeyen öğrenciler, veri toplandığı günkü derste devamsız olan öğrenciler, veri sağlamayı reddeden öğrenciler olması gibi faktörler sebebiyle derse kayıtlı görünen 47 öğrencinin tamamına ulaşmak mümkün olmamıştır. Her iki sormacaya da katılan öğrenci sayısı 23, Her iki gözleme de katılan öğrenci sayısı ise 30’dur. Görüşme için çağırılan öğrencilerin ikisi de bütün aşamalara veri sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması yaklaşık 15 haftalık bir sürece yayılmıştır. Veri toplama araçları olarak sormacalar, gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

Sormaca

Araştırmacı tarafından hazırlanan sormacalar yazılı olarak dönem başında ve dönem sonunda uygulanmıştır. İki sormacada da benzer sorulara yer verilmiştir. Sorular, rubriğin işe yarayıp yaramayacağı, adil olup olmadığı, ölçütlerinin uygun olup olmadığı gibi açık uçlu ve öğrencilerin rubriğe ilişkin görüşlerini anlamaya yönelik sorulardır. Bunlardan ilki, grup drama dersini almaya yeni başladığında, henüz drama hakkında bir bilgi ve deneyime sahip değillerken uygulanmıştır. İkincisi ise dönem sonunda DDPR ile değerlendirilecek olan ders planı ödevlerini teslim tarihine yakın bir zamanda uygulanmıştır. İlk sormaca ile grubun hazır bulunuşluk seviyesini belirlemek, gelişimini izlemek ve rubriğin kullanılmasından sonra yapılan yorumlarla karşılaştırma olanağını sunmak amaçlanmıştır. İkinci sormacanın amacı ise öğrencilerin rubriğe ilişkin görüşleri hakkında bilgi toplamaktır.

Gözlem

Araştırmacı dönem boyunca iki kez tam katılımlı gözlem yapmıştır. Araştırmacının uygulamalar esnasında tam katılımcı-gözlemci olarak rol almasından kaynaklanabilecek veri kaybını önlemek için oturumlar cep telefonlarının ses kayıt özelliği ile kaydedilmiştir. Teknik olanaklar video kaydına el vermemiştir. İlk gözlemlerde araştırmacı sınıfa DDPR’den daha önceki yıllarda yüksek notlar almış olan iki adet drama ders planı örneğini getirerek örnek okuma yapmıştır. Bu esnada öğrencilerin sordukları sorular ve yaptıkları yorumlar araştırmacı tarafından gözlemlenerek not edilmiş, ayrıca ses kayıt cihazı ile alınmıştır. Bu aşamanın amacı değerlendirilenlerin gözünden rubriğin problemli olabilecek yönlerini ortaya çıkarmaktır.

İkinci gözlemlerde ise öğrenciler kendi yaptıkları ders planlarını sınıfa getirmişler, küçük gruplar halinde birbirlerinin ders planlarını ilk gözlem bulgularına göre değiştirilen rubriği kullanarak değerlendirmişlerdir. Araştırmacı her grubun eşit şekilde gözlemlendiğinden emin olmak için cep telefonlarının kayıt özelliği ile grupların konuşmalarını kaydetmelerini sağlamıştır. Konuşmaların kaydedilmesi araştırmacıya aynı veriyi birçok farklı açıdan değerlendirme ve ilk izlenimlerin ötesinde daha detaylı analiz yapma olanağı tanımaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu şekilde araştırmacı dersten sonra her grubun kaydını dinleyerek ayrı ayrı gözlem yapma olanağını bulmuştur. Bu aşamada yapılan gözlemler sayesinde kullanıcıların rubriğin hangi ölçütlerine öncelik verdiği,

hangi ölçütlerin kolayca belirlendiği, hangi ölçütlerin puanlamasında ihtilaf çıktığı gözlemlenmiştir. Bu gözlemler doğrultusunda daha önce önerilen değişikliklerin işe yarayıp yaramadığı gözlemlenmiş, rubriğin ölçütleri uygulamalara göre değerlendirilmiş, gelişime açık noktaları belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüşme

Araştırmacının son basamağı olarak ders planlarını iyi hazırlayan öğrencilerden ikisi ile görüşme yapılmıştır. Süreçte aktif olan ve planları iyi olan öğrenciler tercih edilmiştir. Bu görüşmelerin amacı katılımcı teyidi (member check) yapmaktır. Tercih edilen öğrenciler araştırmacı tarafından görüşme için davet edilmiştir. Davete uyan öğrenciler ile ayrı ayrı görüşülmüştür. Bu bağlamda araştırmacı görüşmede öğrencilere DDPR'den nasıl faydalandıklarını sormuştur. Öğrencilere sormaca ve gözlemlerden elde edilen bulgular kısaca anlatılarak onların bu konudaki görüşleri alınmıştır (Creswell, 2007). Makalenin bulgular kısmı bilgisayardan açılmıştır. Öğrencilerden bulgular kısmında yer alan doğrudan alıntılar ve ulaşılan sonuçları gözden geçirmeleri istenmiştir. *Doğru yansıtılmayan, yanlış değerlendirilen bir yer var mı? Sizce bu bulgular doğru mu?* gibi sorular sorulmuştur. Görüşmeler 10'ar dakika sürmüştür. Görüşmeler cep telefonunun ses kaydetme özelliği ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından İngilizce öğretiminde drama dersi esnasında toplanmıştır. Toplam 15 haftalık ders süresine veri toplama süreci şu şekilde yayılmıştır:

- Dramanın tanıtılması ve öğrencilerin çalışmanın koşullarından ve ders planı yazma ödevinden haberdar edilmesi: 1. hafta
- İlk sormacanın yapılması: 2. hafta
- İlk gözlemin yapılması, öğrencilere ikinci gözlemin ve nasıl organize edileceğinin hatırlatılması: 11. hafta
- İkinci gözlemin yapılması: 13. hafta
- İkinci sormacanın gerçekleştirilmesi: 15. hafta
- Görüşmelerin yapılması: Notlar verildikten sonra

Verilerin Analizi

Veriler, araştırmacı tarafından emik bir perspektiften değerlendirilerek yorumlanmıştır. Verilerin tasniflenip sunulmasında tematik analiz kullanılmıştır (Braun ve Clarke, 2006). Bu kapsamda araştırmacı bütün verileri göz önüne alarak öncelikle tekrarlayan konuları arayarak kodlar oluşturmuş, daha sonra bu kodları belli temalar altında organize ederek bulguların ana hatlarını ortaya çıkarmıştır.

Geçerlik-Güvenirlik Ölçütleri ve Araştırma Etiği

Bulguların geçerliğini sağlamak için araştırmacı veri toplama sürecini özenli bir biçimde planlamış ve yürütmüştür. Bir veri toplama aşaması bittikten sonra diğer aşamaya geçerken elde ettiği bulgular doğrultusunda hareket etmiştir. "Araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların

teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.266). Bu açıdan verilerin emik perspektiften ele alınması, araştırmacının araştırmanın gerçekleştirildiği bağlam ve katılımcılar ile uzun süreli ve olumlu ilişkiler içinde olması ve çeşitli veri toplama şekillerinin kullanılmış olması çalışmanın geçerliğine katkıda bulunmuştur. Ayrıca bulgular sunulurken mümkün olduğunca doğrudan alıntılara ve araştırmacının bu alıntıları nasıl yorumladığına ilişkin açıklamalara yer verilerek geçerliğe katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulguların güvenilirliğini (trustworthiness) sağlamak için ise veri kaynaklarının çeşitlenmesi (triangulation), ayrıntılı betimleme (thick description) ve katılımcı teyidi (member check) kullanılmıştır. Araştırmacı, üç farklı yoldan rubriğin nasıl kullanıldığına, gelişime açık yönlerine ve öğrencilerin görüşlerine ilişkin verileri toplamıştır. Aynı zamanda verilerin analiz edilme biçimleri bulgular bölümünde ayrıntılı betimleme ve doğrudan alıntılar ile okuyucuya yansıtılmaya çalışılmıştır. Analizlerden ortaya çıkan temalar katılımcı teyidi ile kontrol edilmiştir.

Katılımcı grubu oluşturan öğrenciler dersin başlangıcında araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Araştırmacı dönem başında ve her veri toplama aşamasında açıkça DDPR’yi geliştirmek amacıyla öğrenci görüşlerini almak istediğini, rubrik ile ilgili yapılan veri toplama çalışmalarına katılımlarının nihai ders notlarını etkilemeyeceğini ve katılımın gönüllülük esasına göre olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma katılım sonucunda öğrenciler rubriğin kullanımına ilişkin çalışmalara dahil olduklarından dönem sonunda not almak için teslim ettikleri ders planlarının son hali mümkün olan en mükemmel haline gelmiştir. Böylece araştırmanın katılımcılara fayda sağlaması prensibi sağlanmıştır (Creswell, 2016). Ayrıca ders notları açıklandıktan sonra dileyen öğrencilerin verilerini araştırmadan çekme hakkı tanınmıştır. Hiçbir öğrenci verilerini araştırmadan çekmemiştir.

Araştırmaya katılıp katılmamak öğrencilerin notunu etkilememiş ve etik kurallar çerçevesinde araştırmacı öğrencileri katılıma zorlamamıştır. Sormaca ve gözlemlerde o gün orada bulunan öğrenciler katılımcı olmuştur. Görüşme için ise öğrenciler dönem tamamlandıktan sonra özel olarak davet edilmiştir.

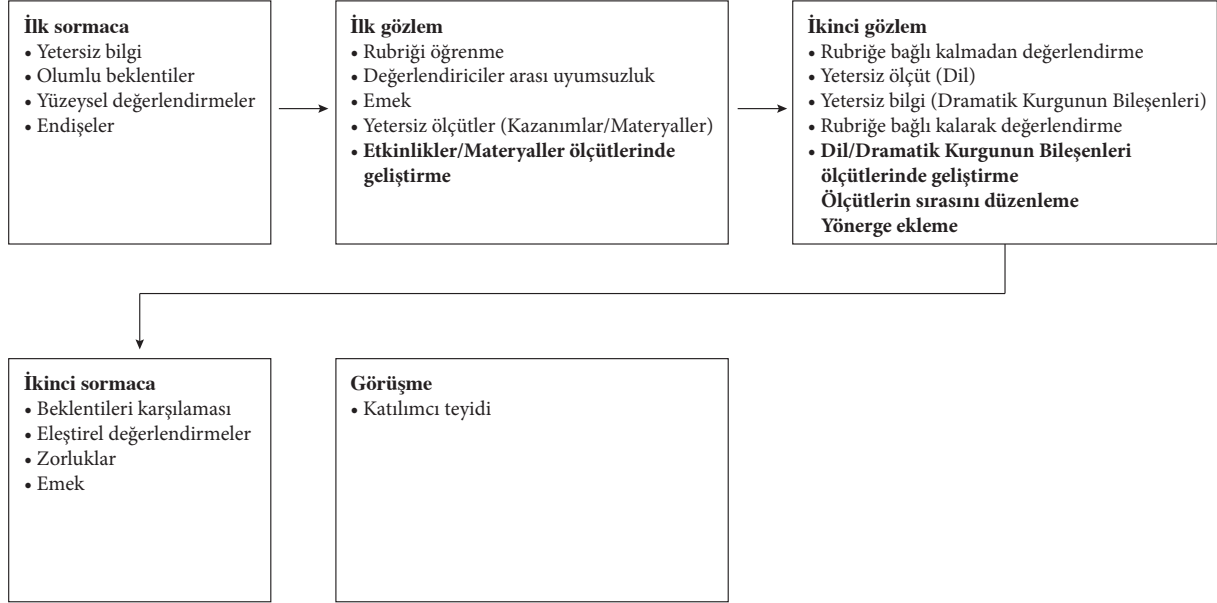
Bulgular

Bu çalışmada daha önceden geliştirilmiş olan DDPR’nin eğitim sürecine dahil edilmesi ve yapılan gözlemler ile öğrenci görüşleri doğrultusunda rubriğin geliştirilmesi, eğitsel değerinin anlaşılması amaçlanmıştır. Rubriğin geliştirilmesine ilişkin bulguların tema başlıkları altında verilmesi yerine kronolojik sırayla verilmesi (1.sormaca, 1.gözlem, 2.gözlem, 2.sormaca, görüşme) rubriğin nasıl bir gelişim sürecinden geçtiğini anlamayı kolaylaştıracaktır. İkinci amaç olan rubriğin eğitsel değerinin anlaşılması için ise sürecin bütünsel olarak ele alınması ve bulguların tema başlıkları altında sunulması daha uygun olacaktır. Bu nedenle ikinci alt probleme ilişkin bulgular öğrencilerin yaşantıları ve dile getirdikleri görüşler, her veri aşamasında tekrarlanan temalar olarak bir arada toplu bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: DDPR’nin Geliştirilmesi

DDPR’nin geliştirilmesi amacıyla değerlendirilen grubun yaşantıları ve görüşleri incelenmiş, elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilmeler yapılmış, yeni versiyonlar tekrar sürece

dahil edilerek yapılan geliştirmelerin etkileri gözlemlenmiş ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri alınmıştır. Bu süreç birbirini etkileyen aşamalar halinde gerçekleştirilmiştir. Şekil 1'de her aşama için bulgular ve bunlar doğrultusunda DDPR'de yapılan değişiklikler özetlenmektedir. Ardından rubriğin geliştirilmesi süreci bu bölümde kronolojik sırayla sunulmuştur.



Şekil 1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlk Sormacadan Elde Edilen Bulgular

Dönem başında verilen sormacanın sonuçlarına göre birçok öğrencinin drama ile ilk kez karşılaştıklarını ifade ettikleri, bazılarının ise dramayı tiyatro gibi anladıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin de çoğunluğunun rubrik hakkında olumlu beklentiler sergilediği gözlemlenmiştir. Bazıları ise rubriğin çok detaylı olması ile ilgili endişelerini dile getirmişlerdir. Daha önceden drama deneyimleri olan öğrencilerin ise olumlu yanıtlar verseler de rubrik ile ilgili henüz eleştirel bir bakışa sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin birinci sormacaya ilişkin yanıtlarından bazı örnekler aşağıda verilmektedir.

Öğrencilerin birinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

“Drama geçmişim henüz çok fazla değil, ne yazık ki. Daha bir hafta ders gördük. Ben rubriğin yeterli olduğunu düşünüyorum. Dersin kazanımları katılımcılar materyaller canlandırma aşaması gibi olması gereken her şey bence dahil edilmiş. Anlaması da zor değil sonuç olarak her şey açıkça anlatılmış ve seviyelere bölünmüş durumda. Dili karmaşık değil, yapısı da anlaşılacak bir düzene sahip değil. Yani kısacası bence iyi.”

Drama geçmişim hiç olmadı. Rubrik gereksiz seviyede ayrıntılı diye düşünüyorum. Daha az ayrıntılı daha faydalı olabilir. Çünkü öğretmenlik hayatımızda dramayı pratik anlamda yok denecek kadar az kullanacağımız düşüncesindeyim. Anlaması kolay, dili gayet açık. Ölçütleri uygun fakat tiyatrocular için. Biz öğretmen adayları için bu kadarı gereksiz. Madem müfredatta var o zaman işleriz ama daha yüzeysel olarak.

Birinci sormaca ile öğrencilerin sürece başlama noktaları belirlenmiş olup sürecin sonunda karşılaştırma yapılması açısından faydalı veriler sunmuştur. Bu aşamada DDPR'nin ilk bakışta göze karmaşık ve tehdit edici gelebileceği, bu açıdan kısaltılması gerekebileceği düşüncesine ulaşılmıştır. Araştırmacı, bu noktayı daha sonraki aşamalarda tekrar gözden geçirmek üzere not almıştır.

İlk Gözlemden Elde Edilen Bulgular

İlk sormacadan ilk gözleme kadar geçen sürede öğrenciler 10 hafta daha drama dersi yapmışlardır. İlk gözlemin yapıldığı 11. haftaya kadar öğrencilerden büyük bir çoğunluğu ödevini çoktan yapmaya başlamıştır. İlk gözlem için araştırmacı daha önceki çalışmalardan getirdiği iki ders planı örneğini sınıfta DDPR kullanarak değerlendirme çalışması yapmıştır. Bu seans sırasında yapılan yorum ve sorulan sorular, öğrencilerin büyük kısmının artık dramanın ne olduğunun farkına varmış olduklarını ve rubriği daha gerçekçi bir şekilde değerlendirebilir hale geldiklerini göstermiştir. Rubriğin uzun ve detaylı olduğuna ilişkin temaya bundan sonra rastlanmamıştır. Yapılan yorumların büyük çoğunluğu rubriğin nasıl kullanılacağını öğrenmeye ilişkin sorular olmuştur.

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan bazı örnekler:

Etkinlikleri değerlendirirken dramatik yapıyı dikkate almalı mıyız?

Kazanım yazılmamış değerlendirme aşamasını neye göre yapalım?

Practice the use of... [..nın kullanımını çalışmak] bölümünde örnek cümle belirtilmemiş, neye göre kullanılacak?

Bunların yanı sıra rubriğin ölçütleri hakkında yaşanan sorunlar belirtilmiştir. Rubriğin bazı ölçütlerinde seviyelerin kullanıcıdan kullanıcıya değişmesi sorunu sık sık yaşanmıştır.

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan bazı örnekler:

Materyal kısmı yoruma çok açık. Grupta sıfır veren de var üç veren de.

Üçüncü ölçütte grubumdaki kimse sıfır veya bir vermeye ikna olmadı. Ne sıfır ne de bir bazı durumlarda bekleneni veremedi.

Biraz kişiye göre; ben bir verirken siz üç verebilirsiniz.

Değerlendiriciler arası uyumsuzluk sorununa karşı rubriğin değiştirilmesinden ziyade ilk aşamada değerlendiricilerin eğitilmesi prensibi belirlenmiştir. İlk gözlem esnasında araştırmacı rubrikteki “ve, veya, ancak” bağlaçlarının derecelendirme yapılırken nasıl kullanılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte değerlendiriciler arası uyumsuzluğa yol açtığı bildirilen *Kazanımlar* ve *Materyaller* ölçütleri ikinci gözlemden tekrar ele alınmak üzere işaretlenmiştir.

İlk gözlem esnasında öne çıkan bir diğer tema ise *emek* temasıdır. Öğrencilerden bazıları rubrikte yer alan ölçütlerin tüm emekleri tek bir yanıla bakarak sildiğini ve bunu adil bulmadıklarını belirtmişlerdir.

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan bazı örnekler:

Buradan anladığım kadarıyla birkaç teknik kullanmalıyız. Adam üç teknik yazarsa iki tanesini düzgün yaparsa fakat siz “bence üçüncüsünü düzgün yapmamış” diye düşünürseniz o iki

tanisini doğru yapmış olacak ama ben sadece iki tane yaparsam ve ikisini de doğru yaparsam ondan çok puan alacağım. Sizce bu adil mi? İlk üçünü düzgün yapmış, sadece bir tanesini yanlış yapmış kişi birden daha fazlasını hak etmiyor mu?

...yapmış olduğu tek bir hata için en düşük puanı almamalı.

Rubrikte beş tane kazanım yazıp bir tane hata yapan ile on tane kazanım yazıp bir tane hata yapanın aynı puana düşmesi haksızlık olabilir.

Bu konunun ısrarla tartışıldığı ve araştırmacının bir planda toplam kaç kazanım ya da etkinlik olduğundan bağımsız olarak bir tane bile uygun olmayan öge bulunması sonucunda o planın artık çok yeterli veya kısmen yeterli sayılamayacağını açıklamasına rağmen öğrenciler tarafından benimsenmediği görülmüştür.

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan bazı örnekler:

Hocam o zaman bir veya iki tane emin olduğum bir şey yazarım, aklıma fikirler gelse de yazmam çünkü yanlışsa iki puan birden düşüyor.

Sonuçta biz bu ödev ile ne kadar öğrendiğimizi kanıtlamaya çalışmıyor muyuz? Dersten yüksek puan almak için tam bir drama uzmanı mı olmamız bekleniyor? Bence hatalara bu kadar takılmak yerine olumlu olanlara dikkat edilmelidir.

Rubriğin sırf değerlendirme değil, aynı zamanda eğitsel amaçla da kullanıldığı göz önünde bulundurularak ilgili ölçütlerin seviye tanımları değiştirilmiştir. Bu yolla öğrencileri drama ders planı yazma ve drama tekniklerini deneme konusunda yüreklendirme fırsatı yakalanmaya çalışılmıştır.

Ortaya atılan bir başka eleştiri konusu ise *materyaller* ölçütünün *iyi bir drama dersinin mutlaka bir materyal kullanması gerektiği* varsayımına dayanması hakkındadır. Buradaki eleştiri sonucunda araştırmacı ilgili ölçütte değişiklik yapmıştır. Konuyla ilgili tartışmanın küçük bir kısmı aşağıda verilmektedir:

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan bir örnek:

E: Hiç materyal kullanmazsam sıfır mı alacağım?

Araştırmacı: Aslında yoo. Hiç materyal kullanılmayan güzel drama dersi olamaz mı, olabilir...

E: O zaman bu ölçüt olmasın hocam.

Araştırmacı: Olmasın değil de... Mesela materyale ihtiyaç duyuluyor ama bunlar uygun değil, o zaman da iyi bir plan olduğundan bahsedemeyiz. Tamam bunu düşünelim.

Özetle ilk gözlem sonucunda DDPR'nin Etkinlikler ölçütüne ait seviye tanımlarına yüzdelik ifadeler eklenmiş, Materyal ölçütüne ait seviye tanımları ise yeniden yazılmıştır.

İkinci Gözlemden Elde Edilen Bulgular

İlk gözlemden iki hafta sonra gerçekleşen ikinci gözlemde öğrencilere DDPR'nin değiştirilmiş hali verilerek uygulama yapılmıştır. Bu gözlemler esnasında öğrencilerin ilk gözlemde kaydedilen değerlendiriciler arası uyumsuzluk sorununu pek az yaşadıkları görülmüştür. Verilerdeki iki örnekten birinde *ısınma* ölçütü ile ilgili, diğerinde ise *etkinlikler* ölçütü ile ilgili uyumsuzluk olmuştur. Her iki durumda da ölçütte belirtilen seviye tanımlarında belirtilen unsurların dışında kendi uydurdıkları ölçütler ile hareket etmişlerdir. Aşağıdaki ısınma ölçütü ile ilgili olan örnekte öğrencilerin rubrikteki tanımı anlamalarına rağmen kendi ölçütleri doğrultusunda hareket ettikleri gözlemlenmektedir:

İkinci gözlemden bir kesit (Öğrenciler, İ, U ve F)

F: Yani bire bile düşebilir. Konuyla ilgisiz diyor mesela bak birde anladın mı? Konuyla ilgisiz bana kalırsa bu.

U: Nerede var konuyla ilgisiz yazıyor?

F: Isınma aşamasının birine bak.

U: Ha ha anladım. Yani o zaman tamamen öldürmeyelim, iki diyelim. Çünkü hareket ediyorlar falan ama konuyla alakasız, grup dinamiği yok, iki diyelim o zaman.

Değerlendiriciler arasında uyumsuzluk olmadığı durumlarda bile bazen grupların hızlı hızlı çalışmak adına rubriği okumadan rast gele puan verdikleri görülmüştür. Toplam 10 grup en az 3'er ders planı değerlendirmiştir. Tüm gruplarda zaman zaman hızlanma eğilimi görülse de özellikle bütün çalışmaları bu anlamda çok hızlı ya da fazla sessiz, hiç tartışma olmadan geçen iki grup olmuştur. Bunlar birinci ve dokuzuncu gruplardır. Örneğin aşağıdaki örnekteki grup, etkinlik ile ilgili ölçütü değerlendirirken rubriği düzgünce okumamıştır. Etkinliklerin isimlerine göre puan vermişler, ancak bunların doğru uygulanıp uygulanmayacağı ile ilgili ipuçlarını ders planında aramamışlardır.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler D, M ve G)

G: Sonra... etkinlikler.

D: Tamam improvisation [doğaçlama], roundrobin (bir drama etkinliği türü), writing task [yazma çalışması]- bunların hepsi zaten uygun

M: Aynen

D: Şu ikisinden emin değilim ama olsun (gülüyor)

G: Tamam, bu da üç... şimdi ısınma.

On grubun hiçbirinde değişiklik yapılan *kazanımlar*, *etkinlikler* ve *materyaller* ölçütleri konusunda bir olumsuzluk gözlemlenmemiştir. Buna karşın özellikle *dil* ölçütünün kullanımında geniş zaman aranması iki ve birinci seviyeler arasında düzensiz bir dağılıma sebep olduğu gözlemlenmiştir. Bu noktada öğrencilerin de görüş bildirdikleri olmuştur. *Dil* ölçütündeki seviyeler arasındaki farkın ayarlanması ihtiyacı üç farklı grupta gözlemlenmiştir. Bunlardan açıkça değişiklik öneren dördüncü grubun konuşmalarından bir kesit aşağıda sunulmaktadır.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler: Gö, Gü, B, S)

B: Bu- burasının düzelmesi gerekmiyor mu?

Gü: Di mi ya bence-

S: Geniş zaman olayı

Gü: Bence geniş zaman olayı biraz problem oluyor.

S: Geniş zaman kullanmış ama-

B: Hocam bunu duyuyorsanız not alın. Burayı düzeltmeniz gerekiyor.

S:Aynen

Gü: İki numarada.

Gözlemler esnasında göze çarpan bir başka durum ise genel olarak *Dramatik Kurgunun Bileşenleri* ölçütünün doğru kullanılmaması olmuştur. On gruptan yalnız ikisinde bu ölçüt doğru bir şekilde kullanılmıştır. Kalan sekiz gruptan üçü de açık olarak bu ölçütün genişletilmesi gerektiğini konuşmuştur. Bir örnek aşağıda sunulmaktadır.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler H, U ve S)

H: Dramatik kurgunun bileşenleri... Dramatik kurgu tüm bileşenleri açısından tasarlanmış...

U: Ya bu dramatik kurgunun bileşenleri ne acaba... keşke biraz böyle açarak gösterse bu rubrikte.

S: Dramatik kurgunun bileşenleri... biliyor musun ne kastettiğini?

H: Yok yaa...

U: Biz bu dramatik kurguyu eleştiremiyoruz bilgi eksikliği var.

H: Ama bunu derste demişti ki

U: Ben anlamam, gereğinin yapılmasını arz ederim.

S: Hoca orada

U: Hoca orada da hoca bunları da dinleyecek.

Grupların tümü bir arada değerlendirildiğinde genel olarak planı parça parça, rubrikteki sırası geldikçe okumaya çalıştıkları sık gözlemlenmiştir. Planın tamamını bilmeden yapılan yorumlar kısmî izlenimlere dayandığından yanlış değerlendirmeye yol açabilir. Örneğin aşağıda sunulan kesitte öğrencilerin değerlendirmelerini yaparken planın tamamını okumadan değerlendirmeye giriştikleri görülmektedir.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler H, N, S ve E)

H: ...durum belli, roller var, bir gerilim, dramatik durum

N: İşte rol kartlarını okumadık.

S: Aslında açık her şey.

H: Zaman, ve yer bi de

S: Evet Spain [İspanya] diyor tatilde diyor, demek ki yazın

N: Çok yeterli mi olacak o zaman?

S: Sanırım evet, 3 verelim

E: Bence de.

Ayrıca, grupların tümü gözlemlendiğinde öğrencilerin DDPR'deki ölçütleri sırasıyla değerlendirme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. İki grup ise etkinlikler ölçütünü en sona bırakmıştır. Bu grupların etkinlik ölçütünü sona bırakmasının sebebi, son ölçüte gelinceye kadar tüm etkinlikleri bir kez okumuş olacaklarını düşünmeleridir. Bundan yola çıkılarak değerlendirmenin yapılmasına yönelik bir yönerge hazırlanması ve ölçütlerin sırasının yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği gözlemlerden ortaya çıkmıştır. Planın tamamının okunarak yapılması gereken *değerlendirme, katılımcılar, kazanımlar, dil ve etkinlikler* ölçütlerinin rubriğin baş kısmında olması, öğrencileri öncelikle planı okumaya yönlendirerek kısmî izlenimlere dayanarak derecelendirme yapma problemine bir çözüm olabilir.

Özet olarak ikinci gözlem sonucunda rubrik üzerinde üç ana değişiklik yapılmıştır: 1. Rubriğin dil ölçütünde seviye tanımları yeniden yazılmıştır. 2. Dramatik kurgunun bileşenleri ile ilgili ölçütte bunların neler olduğu hatırlatılmıştır. 3. Rubriğin kullanımına ilişkin bir yönerge hazırlanmış, ölçütlerin sırası tekrar değerlendirilerek dil ölçütü en sondan en başa alınmış, böylece ısınma, canlandırma, dramatik kurgunun bileşenleri ve *değerlendirme* gibi tek tek derinlemesine değerlendirilecek ölçütler en sona bırakılmıştır.

İkinci Sormacadan Elde Edilen Bulgular

İkinci gözlemin yapılmasından iki hafta sonra ikinci sormaca da uygulanmıştır. Bu sormacada öğrencilerin DDPR'nin geldiği son şekilden memnun oldukları görülmektedir. Sormacaya katılan öğrencilerin tümü rubriğin ölçütlerini uygun bulduklarını ifade etmiş, ölçütlere uymakta zorlanma nedeni olarak da rubriğin zor olmasından çok kendi sınırlıklarını ön plana çıkartmışlardır.

Öğrencilerin ikinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

Benim için çatışma yaratacak konuyu seçmek en zordu ve buna bağlı olarak rolleri oluşturmam gerekiyordu.

Isınmayı canlandırmayla bağlantılı yapmaya çalışırken ve kazanımlarda zorlandım.

Rubriği adil bulma ile ilgili kodlar ikinci sormacada birinci sormacaya göre büyük ölçüde artmıştır. İlk sormacada yüzeysel olan değerlendirmelerin yerini bu sormacada daha eleştirel yorumlar almıştır. Örneğin daha adil bir değerlendirme için dörtlü derece sistemi yerine beşli sistemin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca rubriğin adil olmasına karşın kullanım şeklinin yaratabileceği sorunlar dile getirilmiştir.

Öğrencilerin ikinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

Bir rubrik olması adil ama ölçütlerin çok iyi ayarlanması gerekir.

Son %50 kriterinin eklenmesi ile daha adil bulduğumu söyleyebilirim. Bence gayet anlaşılır, tarafsız, adil bir rubrik ders planını iyi bir şekilde değerlendirmemize yardımcı oldu, hem puanı yazarken hem de arkadaşımızı değerlendirirken

Rubriği kullanmayı adil buluyorum ancak biraz daha geliştirilebilir. Mesela arkadaşlarımızın ders planını değerlendirirken bazı kısımlarda not verirken zorlandık. Birkaç not daha olsaydı tam olarak gerçek notunu verebilirdik. Çünkü ne bir verecek kadar kötü, ne de 2 verecek kadar iyiydi.

Rubrik kullanımını ve yazılı kuralları çok adil buluyorum ama öğrencilerin birbirlerini rubrikle değerlendirmesini doğru bulmuyorum. Çünkü kötü ödevler yüksek alırken başarılı ödevlerin düşük aldığı oluyor.

Bu yorumlardan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin DDPR'nin beklentileri doğru olarak yansıtması ve emeğin karşılığını tam olarak verebilmesini ön planda tuttukları gözlemlenmektedir. Öğrenciler için sırf sonuç değil, sürecin de değerlendirmeye alınması önemli görülmektedir.

Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler de bu bulguları doğrulamıştır. Her iki öğrenci de DDPR üzerinde yapılan değişikliklerden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşmelerinde yapılan yorumlardan örnekler

Hocam, rubriğin son hali gerçekten daha iyi oldu. İlk gördüğümde de beğenmiştim ama mesela grupta çıkan konuları ele almışsınız ve şimdi gruba göstersek eminim herkes değişikliklerden memnun olurdu.

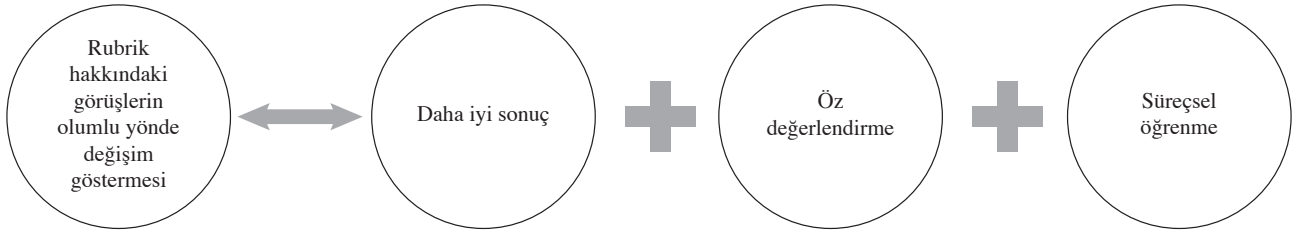
Baş kısmına nasıl kullanacağımızı yazmışsınız. Ben en çok bunu beğendim açıkçası. Çünkü bize nasıl kullanacağımızı anlatmıştınız ama herkes o anda orada olmayabilir veya unutulabilir bence.

Sonuç olarak birinci alt problem ile ilgili olarak her aşamadan sonra rubrik üzerinde değişiklikler yapılmış, rubrik nihai formuna ulaşmıştır. Değerlendiriciler arası uyumsuzluk ve emek gibi temalar doğrultusunda performans seviyelerinde yüzdeler ifadeler eklenmiştir. Ayrıca yetersiz ölçüt, ve öğrencilerin rubrikte bulunmayan kendi ölçütlerini kullanmaları, bilgi eksikliği gibi temalar göz önünde bulundurularak materyaller, etkinlikler, kazanımlar, dil ölçütlerinin performans seviyeleri yeniden yazılmıştır. Rubriğin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı gözlemlenerek daha etkili olabilmesi için ölçütlerin rubrikte görünme sırası değiştirilmiş, rubriğin baş kısmına ise nasıl kullanılacağına dair bir açıklama eklenmiştir. DDPR'nin son ve geliştirilmiş hali ekler bölümünde yer almaktadır (Ek1).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: DDPR'nin Eğitsel Değeri

Çalışmanın bir diğer amacı ise DDPR'in eğitim amacı ile kullanıldığında faydalı olup olmadığının anlaşılmasıdır. DDPR'nin yalnız not verme değil, eğitsel olarak da bir değerinin olup olmadığının anlaşılabilmesi için yapılan bütün uygulamaların bütünsel olarak ele alınması daha uygun görülmüştür. Bu nedenle bu bölümde sormacalardan, gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen verilerin tümü bir arada ele alınmış, bulgular tematik başlıklar altında sunulmuştur (Figür 2).

Elde edilen bulgulara göre rubriğin eğitsel değeri hakkında öğrencilerin görüşleri uygulama boyunca olumluya doğru eğilim göstermiştir. Ayrıca analizler rubriğin üç açıdan değerli olduğuna işaret etmiştir: süreçsel öğrenme, öz değerlendirme, daha iyi sonuç. Bu bölümde elde edilen bu bulgular ayrı ayrı sunulmaktadır.



Şekil 2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Rubrik Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

İlk ve ikinci sormacalarda öğrencilerin büyük bir bölümü DDPR'nin değerlendirme sürecine dahil olması hakkında olumlu görüşler belirtmişlerdir. İlk sormacada daha olumsuz görüş bildiren öğrenciler ikinci sormacada olumlu görüş bildirirken ilkinde olumlu görüş bildirenlerden ikinci sormacada rubrikten olumsuz yönde etkilendiğini söyleyen olmamıştır. İlk ve ikinci sormacaya ait görüşler aşağıda karşılaştırmalı olarak verilmektedir.

Öğrencilerin sormacalarda verdikleri yanıtlardan örnekler:

“Rubriğin Türkçesini okudum ve inceledim. Bir ders planı değerlendirmesi için uygun görünüyor ve faydası olabileceğini düşünüyorum. (İlk sormaca) / Dramamı planlarken bir önceki derste yaptığımız örnek ders planları ve rubrik değerlendirmelerimizi göz önünde tuttum. Orada konuştuğumuz oyun planlama, öğrencilerin seviyelerine göre ayarlama gibi durumlar bana yardımcı oldu (İkinci sormaca)”

“Değerlendiren liderin işini kolaylaştırabileceği gibi çok karmaşık ve çok fazla detaylı gelebilir diye düşünüyorum. Belki de herhangi bir plan örneği görmediğim için bana biraz karmaşık geldi (İlk sormaca) / Evet çok etkili oldu, ders planını detaylandırmam drama tekniğiyle nasıl yazmam gerektiğini öğrendim. Dramadaki en küçük detayın bile önemli olduğunu gösterdi bana (İkinci sormaca)”

Rubriğin Eğitsel Değerine İlişkin Bulgular: Süreçsel Öğrenme, Öz Değerlendirme, Daha İyi Sonuç

Rubriğin faydalı olup olmadığı ile ilgili olarak öğrencilerin sormacalardaki ifadeleri ve yapılan gözlemlere dayanarak üç ana tema belirlenmiştir. Bunlar; süreçsel öğrenme, öz değerlendirme ve daha iyi sonuç temalarıdır. Bu temalar görüşmelerde katılımcı teyidi için öğrenciler tarafından gözden geçirilmiş ve yorumlanmıştır.

Rubriğin eğitsel amaçla kullanımı süreçsel öğrenme ile sonuçlanmıştır. Öğrenciler, örnek uygulama sürecinden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Son sormacada yer alan ifadelerden bazı örnekler aşağıda verilmektedir.

Öğrencilerin son sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

Katısı özellikle peer evaluation [akran değerlendirmesi] kısmında oldu. Başkasının ders planını rubriğe göre değerlendirmek daha objektif olmamı sağladı ve kendi ders planımı da değiştirdim.

Rubriğin örnek okumasının yapıldığı ilk gözlem esnasında elde edilen bulgular da öğrencilerin süreçte öğrendiklerini göstermeye hevesli oldukları ve birbirlerine düşünme biçimlerini gösterdikleri yolunda olmuştur.

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan örnekler:

A: (plandaki kazanım hakkında) describe people [kişileri tarif etmek] çok geniş bir terim olmuş, çocuk bunu nasıl yapacak? Örnek, some certain people [bazı belli kişileri] veya some specified features [belli özellikler açısından] diyebilirdi.

Araştırmacı: By the end of the lesson, students will be able to describe people using the given adjectives. [Dersin sonunda öğrenciler verilen sıfatları kullanarak kişileri tarif edebilecekler]

A: Hah işte ben de böyle olsun demek istemiştım.

N: Bir insanın kazandıramayacağı bir şey yazmaması lazım. Hayır yani niye yazıyorsun ki?

Verilen örneklerde de görüldüğü gibi öğrenciler düşüncelerini sesli olarak ifade ettiklerinde birbirlerine nasıl düşünecekleri ve rubriğin ölçütlerini nasıl kullanacakları hakkında model olmuşlardır. Rubrik, adeta bir okuma metni gibi süreçte başvuru yeri ve rehber olarak kullanılmıştır. İlk gözlemden elde edilen sesli düşünme ile birbirinden öğrenme teması ikinci gözlemde de sık sık tekrarlanmıştır. Öğrenciler, rubrikte yeterli bilgi bulunmadığında birbirlerinin bilgisine ve dış kaynaklara başvurmuşlardır. Örnek bir süreç olarak aşağıda 3. gruba ait gözlemden bir kesit sunulmaktadır.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler H, N, S ve E)

H: Şimdi yine dramatik kurgunun bileşenleri. Burada tam neye bakıyoruz ya?

S: Rol kartlar filan demiştin de mi sen bileşenlerini?

E: Odak olması lazım. Bir dramatik durum olması, bir çatışma

S: Var aslında

E: O var

S: Evet

E: Ondan sonra roller olması lazım

S: Var

N: (Rubrikten okuyor) Etkili bir canlandırma sağlamak için dramatik kurgu tüm bileşenleri açısından tasarlanmış.

S: O zaman üç mü?

N: Bilmiyorum kitapta vardı aslında. (Kitaba bakıyorlar)

İkinci sormacada birçok öğrenci rubriği ödevini hazırlarken bir rehber metin olarak kullandığını belirtmiştir. Neyin önemli, neye dikkat edilmesi gerektiği konularında rubrik ile karar vermişlerdir.

Öğrencilerin ikinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

(Rubriğin) Katkısı oldu. Ölçütlere uygun ders planı hazırlandı. Rubriğe bakarak ders planında neler olması gerektiğini öğrendik.

Kesinlikle oldu, rubriğe bakarak yaptım.

Rubrik sayesinde neye ne kadar önem vermem gerektiğini gördüm bu anlamda katkısı oldu.

Faydası oldu. Rubrik temel prensipleri açıkça belirttiği için kontrol esnasında gözden kaçabilecek hataları önleyip planlamada rehber görevi gördü.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde de rubriğin kullanılması sürecinden faydalandıkları belirtilmiştir.

Öğrenci görüşmelerinde yapılan yorumlardan örnekler

Bu grupta (3.grup) ben vardım ve orada arkadaşlarıma dramatik kurgunun bileşenlerini açıkladım. Hatta sonrasında kitaba da baktık ve eksiklerimizi tamamladık. Eğer bu rubrik çalışması yapılmış olmasaydı belki de tekrar bakmaya ihtiyaç duymayacaktık ve bu öğrenilmeden kalacaktı.

Rubriğin eğitsel amaçla kullanımı öğrencilerin sık sık öz-değerlendirme yapmaları ile sonuçlanmıştır. İkinci gözlem esnasında arkadaşlarının ders planlarını değerlendirirken aynı zamanda kendi ders planlarını da akıllarında tuttıkları açıkça gözlemlenmektedir.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler C, A, D, ve K)

C: Yani, buralarda bir sıkıntı yok. Onda bir şey yok. İkinciye geçelim abi. Improvisation [doğaçlama] demiş... Ya ben bazı şeyleri yanlış yaptım zaten.

(...)

C: Neyse, improvisation [doğaçlama] tamam. Bence bunda bir şey yok ya. Ama aralarında bağlantı var mı?

K: Bak ben şunları hiç yapmamışım.

C: Yapmadın mı?

K: Aynen

C: Tamam, onu düzeltirsin sonra.

D: Tamam bir sonrakine geçiyorum o zaman.

Bazı durumlarda öğrencilerin eksiklerini gördükleri ve süreçten faydalandıklarını açıkça söyledikleri kayıtlara yansımıştır. Örneğin 3. grupta geçen bir konuşmada bir öğrenci (E) grup arkadaşlarının bir planı neden yetersiz bulduklarını konuşmaları sayesinde kendi eksikliğini fark ettiğini açıkça söylemiştir.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler H, N, S ve E)

H: Çünkü aslında imagine [hayal] ederek yürüyecekler.

S: Konuyla da bir bakıma ilgili

H: O zaman kısmen mi diyeceğiz

E: Evet ya böyle değerlendirince gerçekten yetersiz olduğunu görüyorsun. Ben de şu an kendi eksikliklerimin farkına varıyorum.

Aynı zamanda öğrencilerin ikinci gözlem esnasında verdikleri geribildirimlerin öz değerlendirme açısından değerli olduğunun farkında oldukları ve geribildirim verirken yapıcı ve dürüst olmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler H, E ve Y)

H: O zaman bir veriyorum. Tamamdır.

E: Ne insafsız ulan biz. Geç, çevir...

Y: Ama değiştirmesi lazım.

E: Aynen, hocanın ne yaptığını hiç yazmamış.

Y: Bu onun iyiliğine bir şey, kötülüğüne de değil. Burada isterse hepsini kötü alsın yani not olarak geçmeyecek ki. Hocanın önüne çıktığı zaman not olarak geçecek. Bize zaten bunun için bunu veriyor. Yani kötü alması aslında iyidir.

Öğrenciler ikinci sormacada DDPR ile ilgili yorumlarında bu hususun altını sık sık çizmişlerdir. Rubriğin kendi çalışmalarını değerlendirmelerinde faydalı olduğunu, bu sayede eksikliklerini giderdiklerini bildirmişlerdir.

Öğrencilerin ikinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

Önce tuhaf gelmişti ama sonradan bana katkısı oldu özellikle planımı yaparken eksiklerimi rubriğe bakınca fark ettim

Rubrikten bakarak hatalarımı eksiklerimi daha iyi hale getirdim

Görüşmelerde de öğrenciler arkadaşlarını değerlendirirken sık sık kendi planlarını akıllarından geçirdiklerini doğrulamışlardır. Ayrıca arkadaşlarının ders planlarını değerlendirdikleri aşama hakkında yorumlarda bulunmuşlardır. Bu aşamada hem arkadaşlarından geri bildirim almada hem de onlara geribildirim vermede yaşadıkları zorluklardan bahsetmişlerdir.

Öğrenci görüşmelerinde yapılan yorumlardan örnekler:

Ben de böyle beklediğim notu alamamıştım. O gruba gidip iyice sordum. Açıklayınca da biraz geçti kızgınlığım (gülüyor). Ama yaptıkları yorumlara da katıldığımı söyleyemem. Biraz da bilgi eksikliği olduğu durumlarda ölçüte bire bir bağlı kalınmadı.

Evet, sonuçta düzeltmeleri için yapıyorduk burada denildiği gibi ama yorum yazmadık sadece not verdik diye belki neden o puanı aldığını anlamaz bize kızar dedik.

Yalnız çok doğru puanlar verdiğimizizi sanmıyorum. Yani kalbini kırmak istemediğimizden ya da arkadaşımıza kötü not vermek istemediğimizden bazen hak ettiği puandan fazlasını vermiş olabiliriz.

Son olarak DDPR’ni eğitsel amaçla kullanmak öğrencilere daha yüksek notlar almaları ve ortaya daha iyi işler çıkarmaları konusunda fayda sağlamıştır. Daha önce anlatılan süreçsel öğrenme ve öz değerlendirme yaşantıları sonucunda öğrencilerin ders planlarını bir kerede hazırlayıp teslim etmek yerine birkaç kez kontrol ettikleri, ders planları hakkında etrafıca düşündükleri için sonuçta ortaya çıkan ders planlarının da iyi kalitede ders planları olduğu gözlemlenmiştir. Son sormacada öğrencilerin kendi ifadeleri de bunu desteklemiştir.

Öğrencilerin ikinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

... kazanımlar, dersin içeriği ve materyal hazırlama konusunda öğrencilere uygunluğu konusunda daha profesyonel bir bakış açısıyla inceleme fırsatı kazandırdı.

Mesela planlarken nereden kaç puan alacağımı ya da neye göre bir seçim yapacağım konusunda yardımcı oldu.

Rubrik sayesinde daha etkili bir ders planı hazırladım.

Rubrikten önce ders planı yazsaydık gerçekten çok zorlanırdık ama rubrik sayesinde neyi nasıl yapacağımız anlaşılır haldeydi bizim için.

Özetle yapılan gözlemler, öğrencilerin sormacalara verdikleri yanıtlar sonucunda DDPR’nin eğitsel amaçla kullanılması sürecinde öğrenmenin gerçekleşebildiği, rubriğin öğrencileri öz değerlendirme yapmaya yönelttiği ve bu süreçlerin sonucunda ortaya daha iyi ders planları çıkmasına vesile olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, DDPR’nin eğitsel amaçla kullanılması ve bu yönde geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda DDPR’nin kullanıldığı grupla yapılan sormacalar, gözlemler ve görüşmeler sonucunda DDPR geliştirilmiş, rubriğin eğitsel değerine ilişkin veriler elde edilmiştir. Rubriğin geliştirilmiş yeni versiyonu ekler bölümünde sunulmuştur. Rubrik hakkındaki öğrenci görüşleri süreç içinde olumluya doğru değişmiştir. Rubrik sayesinde öğrencilerin birbirlerinden öğrendikleri, kendi kendilerini değerlendirme olanağı buldukları ve sonuçta daha iyi ders planları hazırladıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin DDPR’nin bazı ölçütlerinde yer alan miktar ifadelerini adil bulmadıkları bulgusu üzerine bu ifadeler yüzdelik ifadelerle dönüştürülmüştür. Rubriğin ilk tasarımı toplamda kaç kazanım/etkinlik olduğuna bakılmaksızın planda tek bir eksiklik olması bile *kısmen yeterli* olarak değerlendirilmesine sebep olurken yeni tasarımda *kısmen yeterli* olarak değerlendirilebilmesi için toplam kazanım/etkinlik sayısının en az %50’sinin uygunsuz olması gerekmektedir. Matshedisho (2019), öğrencilerin ve öğretmenlerin rubrik ile değerlendirme sürecine farklı anlamlar yüklediğini bulmuştur. Değerlendiriciler daha çok beklentilerin gerçekleştirilmesine odaklanırken öğrenciler rubriğin ölçütlerinin açıklığına ve adil olup olmadığına dikkat etmişlerdir. Ayrıca Harris ve Brown’un

(2013) çalışmasında da öğrencilerin öğretmenlere göre rubrik ile verilen notların doğruluğu konusunda öğretmenlerinden daha fazla endişe taşıdıkları bulunmuştur. Bunlara benzer bir şekilde bu çalışmada da öğrencilerin çaba ve alınan not dengesini ön plana çıkardıkları gözlemlenmiştir.

Yine öğrencilerin yorumları ve rubriği kullanırken yapılan gözlemler doğrultusunda DDPR'nin materyaller ve dil ölçütlerinde seviyeler arasındaki mesafe yeniden ayarlanmıştır. Chan ve Ho (2019) tarafından rubriklerin iyi ve kötü yönlerinin araştırıldığı çalışmada kötü özellikler arasında rubriğin ölçütlerindeki belirsizlik ve kötü seviyelendirme sayılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmaların, rubriği bu sınırlılıklardan kurtarma yönünde bir çaba olduğu söylenebilir.

DDPR'nin dramatik kurguya ilişkin ölçütüne açıklama eklenmiştir. Bir rubrikte bazı terimlerin belirsiz olmaması ya da farklı şekillerde anlaşılmaya müsait olmaması tavsiye edilmektedir (Sadler, 2010). Matshedisho (2019) öğrencilerin rubrik üzerindeki bazı kelime ve kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının rubriği etkili bir şekilde kullanmalarına engel olan faktörlerden birisi olduğunu bulmuştur. Bu bakımdan dramatik yapının bileşenlerinin açık olarak rubriğe yazılmasının kullanım kolaylığını arttıracığına inanılmaktadır. Yapılan başka çalışmalarda da dramatik kurgunun bileşenlerinin en zor bulunan unsurlardan olması bu ölçütün daha açık yazılması gerekliliğini vurgulamaktadır (Korkut, 2017; Metinnam, 2019).

Son olarak DDPR için bir kullanma talimatı belirlenmiştir. Öğrencilerin rubriği okurken nereden başlayacaklarını bilemedikleri ya da bazen önce ders planını okumadan doğrudan rubriği okumaya geçtikleri gözlemlenmiştir. Bunun gibi olumsuzluklar rubrikle çalışılan başka çalışmalarda da ortaya çıkmıştır (Andrade ve Du, 2005; Matshedisho, 2019). Bu nedenle öncelikle tüm planın okunması gerektiği ve sonrasında en yüksek seviyeden başlayarak tüm ölçütlerin okunması, ardından not verilmesi gerektiği hakkında bir yönerge açık olarak yazılarak rubriğe eklenmiştir. Bunun yanında ikinci bir önlem olarak planın tamamının okunmasını gerektiren dil ölçütü en sondan en başa alınmıştır.

DDPR'nin eğitsel değerine ilişkin öğrenci görüşleri ve gözlemler sonucunda rubriğin eğitsel değerinin olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgu, alanyazındaki diğer çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Andrade ve Du, 2005; Matshedisho, 2019; Reynolds-Keefer, 2010; Turgut ve Kayaoğlu, 2015). Öğrenciler sormacalar ve görüşmeler esnasında rubrikten faydalandıklarını ve değerlendirmede bir rubrik kullanılmasını adil bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca gözlemler de bu bulguyu desteklemiştir. Rubrik, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri açısından, kendi kendilerini değerlendirmeleri açısından ve ortaya daha iyi planlar çıkması açısından faydalı olmuştur. Buna benzer çalışmalarda da öğrencilerin rubrik kullanılmasından duydukları memnuniyet, rubriğin rehberlik etmesi, değerlendirme sistemini daha açık ve adil hale getirme, kaygıyı azaltma ve motivasyonu yükseltme gibi faydalarının yanında öğretmenin beklentilerini öğrencilere tam olarak iletmesi açısından faydalı bulunmuştur (Aslanoğlu ve Kutlu, 2003; Chan ve Ho, 2019; Güneş ve Soran, 2013; Kilgour ve diğerleri, 2019; Reynolds-Keefer, 2010; Turgut ve Kayaoğlu, 2015).

Bir rubriğin eğitsel olarak faydalı olabilmesi için doğru anlaşılması önemlidir (Colvin ve diğerleri, 2016). Bu açıdan rubriğin sınıfa getirilip öğrenciler ile tartışılması ve nasıl anlaşılması gerektiğinin öğretilmesi gerekir (Andrade, 2005; Brookhart ve Chen, 2015). Öğretmen ve öğrencilerin rubriklerin geliştirilmesi sürecinde birlikte çalışmaları sonucunda öğrencilerin değerlendirme süreçlerini daha iyi anladıkları, değerlendirme sürecine karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları bulunmuştur (Kilgour ve diğerleri, 2019). Gerçekten de öğrenciler DDPR ile ilk karşılaştıkları dönem

başında onu nasıl kullanacaklarını anlamadıklarını, fakat ilk gözlem sırasında yapılan örnek okuma sayesinde ödevlerini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

Aynı zamanda bazı gruplarda rubrik dışında ölçütlerin göz önünde bulundurulduğu gözlemlenmiştir. Daha sonraki görüşmelerde öğrencilerin de dile getirdiği gibi bu durum arkadaşlık faktörüne ve değerlendiricilerin bilgi eksikliğine bağlanmıştır. Akran değerlendirmesinde öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri geçerlik ve güvenilirliği düşüren bir faktör olarak algılanmaktadır (Karaca, 2009; Panadero, Romero ve Strijbos, 2013). Rubriğin başarısı değerlendiriciden bağımsız değildir. Değerlendiricilerin doğru bir şekilde eğitilmesi ve özellikle materyal seçimi ve kazanım yazma gibi eğitim uzmanlığı gerektiren alanlarda bilgi ve beceri ile donatılması önemli görülmektedir.

DDPR'nin eğitsel amaçla kullanılmasına ilişkin şu önerilerde bulunulabilir:

DDPR'nin daha iyi anlaşılması için örnek okumalara yer verilmelidir. Gerekliyse öğrencilerin katkılarına açık hale getirilmelidir.

DDPR bu çalışmada öğrencilerin birbirlerinin işlerinden öğrenmeleri için bir zemin oluşturmuştur. Bu bakımdan grup çalışmaları ve akran değerlendirmelerinde DDPR kullanılabilir.

DDPR, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini kolaylaştırıcı bir etken olduğu bulgusundan hareketle öğretmenlerin yansıtıcı öğretim becerilerini geliştirebilir. DDPR, öğretmen eğitiminde bir kaynak olarak kullanılabilir.

DDPR, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaptıkları drama ders planlarının güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirildiği araştırmalarda kullanılabilir. DDPR'nin eğitsel olarak kullanıldığı durumda yapılan planların ve rubrik olmadan yapılan planların karşılaştırılması gibi çalışmalar sayesinde rubriğin eğitsel değeri daha derinlemesine araştırılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(3), Retrieved from <https://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>
- Andrade, H.G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30.
- Aslanoğlu, A. E. ve Kutlu, Ö. (2003) Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2).
- Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459-1470.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brookhart, S. M. , & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343–368. Doi: 10.1080/00131911.2014.929565
- Brookhart, S.M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria: ASCD.
- Chan, Z., & Ho, S. (2019). Good and bad practices in rubrics: The perspectives of students and educators. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(4), 533-545. Doi: 10.1080/02602938.2018.1522528
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6th ed. New York: Routledge.
- Colvin, E., Bacchus, R., Knight, E. B., & Ritter, L. (2016). Exploring the way students use rubrics in the context of criterion referenced assessment. In M. Davis, & A. Goody (Eds.), *Research and development in higher education: The shape of higher education* (Vol. 39, pp. 42-52). NSW: HERDSA (Higher Education Research & Development Society of Australasia, Inc).
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Güneş, P., & Soran, H. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dereceli puanlama anahtarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1327-1344.
- Harris, L.R., & Brown, G.T.L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111. Doi:10.1016/j.tate.2013.07.008
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840–852 (2014). doi: 10.1080/02602938.2013.875117
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144. doi:10.1016/j.edurev.2007.05.002
- Kara, Z. (2009). *Yabancı Dil Eğitiminde Eğitici Drama Oyunları ve Teknikleri: Uygulamaya Yönelik Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, E. (2009). An evaluation of teacher trainees' opinions of the peer assessment in terms of some variables. *World Applied Sciences Journal*, 6(1), 123-128.
- Kilgour, P., Northcote, M., Williams, A., & Kilgour, A. (2019). A plan for the co-construction and collaborative use of rubrics for student learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, doi: 10.1080/02602938.2019.1614523
- Korkut, P. (2017, Mayıs). İngilizce öğretmen adayları tarafından yazılmış yöntem boyutunda drama ders planlarının değerlendirilmesi. *4th International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Özetleri Kitabı, Denizli* (pp. 1672-1674). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Korkut, P. (2018) The construction and pilot application of a scoring rubric for creative drama lesson planning, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(1), 114-125. Doi: 10.1080/13569783.2017.1396211
- Lee, B.K., Patall, E.A., Cawthon, S.W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK-16 Outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49. Doi: 10.3102/0034654314540477
- Matshedisho, K.R. (2019). Straddling rows and columns: Students' (mis)conceptions of an assessment rubric. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Doi:10.1080/02602938.2019.161.6671
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Metinnam, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı drama oturumu planlama sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 2019-242. Doi: 10.21612/yader.2019.013
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An extended sourcebook 2nd ed.* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148. doi: 10.1080/0969594X.2013.877872
- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on construct validity of peer assessment, perceived fairness and comfort, and performance. *Studies In Educational Evaluation*, 39(4), 195-203. Doi:10.1016/j.stueduc.2013.10.005
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 15(8). Retrieved <https://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=8>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Turgut, F., & Kayaoğlu, M. N. (2015). Using rubrics as an instructional tool in EFL writing courses. *Journal of Language and Linguistic Studies* 11(1):47-58.
- 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.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 19 (95), 19-23.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek: DDPR'nin geliştirilmiş son hali

Drama Ders Planı Rubriği (DDPR) kullanmak için öncelikle bütün ders planını okuyunuz. Sonrasında birinci ölçütten başlayarak değerlendirmenizi yaparken öncelikle çok yeterli seviye tanımını okuyunuz. Eğer plan buna uyuyorsa bir sonraki ölçüte geçiniz. Eğer plan bu tanıma uymuyorsa uygun seviyeyi bulunana kadar sağa doğru okumaya devam ediniz. Tüm ölçütlere ait seviyeler belirlendikten sonra toplam puana ulaşmak için toplama işlemi yapınız.

Ölçüt	Çok yeterli (3 puan)	Kısmen Yeterli (2 puan)	Yetersiz (1 puan)	Çok yetersiz (0 puan)
1- Ders planının yazıldığı dil	Plan yönergelerin anlaşılabilirliği açısından uygun bir dille yazılmış: geniş zaman kullanılmış ve katılımcılar ile liderin ne yapacağı açık bir şekilde anlaşılabilir.	Planda geniş zaman kullanılmamış ancak katılımcıların ve liderin ne yapacağı açık bir şekilde anlaşılabilir.	Planda geniş zaman kullanılmış olsa da olmasa da yönergelerin ne olduğu, katılımcılardan ne beklendiği ve liderin ne yapacağı ancak çaba ile anlaşılabilir.	Ders planı ve yönergeler karışık bir dille yazılmış ve anlaşılıyor.
2- Dersin kazanımları	Belirtilen kazanımlar uygun bir dille yazılmış ve bunların tümü ders ile katılımcılara uygun, ulaşılabilir kazanımlar.	Belirtilen kazanımlar uygun bir dille yazılmamış ancak bunların %50'sinden fazlası derse ve katılımcılara uygun, ulaşılabilir kazanımlar.	Belirtilen kazanımların % 50'sinden fazlası katılımcılara uygun veya ulaşılabilir değil.	Planda kazanımlar belirtilmemiş.
3. Katılımcılar	Planda katılımcı grubun özellikleri belirtilmiş ve katılımcıların özelliklerine uygun bir ders planı hazırlanmış.	Katılımcılar yalnızca bir özellikleri ile belirtilmiş (yalnız sınıf, yaş ya da seviye gibi) ve bu özelliğe uygun bir ders planlanmıştır.	Planda katılımcı grubun özellikleri az ya da çok belirtilmiş ancak dersin katılımcı özelliklerine uygun olmadığını düşündüren bir durum var.	Planda katılımcılardan bahsedilmemiş.

4. Materyaller	Planlanan etkinlikler için kalite, ulaşılabilirlik ve katılımcıların gelişimsel özelliklerine uygunluk açısından ideal materyaller seçilmiş ve bunlar planda ayrı bir başlık altında verilmiş veya planlanan etkinlikler için verilmesi gereken bir materyal bulunmuyor.	Planlanan etkinlikler için seçilen materyaller kalite, ulaşılabilirlik ve katılımcıların gelişimsel özelliklerine uygunluk özelliklerinin en az biri açısından uygun değil veya ideal materyaller seçilmiş olsa da planda ayrı bir başlık altında verilmemiş.	Planda materyaller ayrı bir başlık altında verilmiş ancak planlanan etkinlikler için kalite, ulaşılabilirlik ve katılımcıların gelişimsel özelliklerine uygunluk özelliklerinin en az ikisi açısından uygun olmayan materyaller seçilmiş.	Planda materyaller ayrı bir başlık altında listelense de materyalin kendisi eklenmediğinden değerlendirilemiyor veya planlanan etkinlikler için kalite, ulaşılabilirlik ve katılımcıların gelişimsel özelliklerine uygunluk özelliklerinin tümü açısından uygun olmayan materyaller seçilmiş.
5. Etkinlikler	Kullanılan etkinliklerin %50'sinden fazlası canlandırma, doğaçlama, donuk imge gibi dramaya ait olduğu kabul edilen tekniklerden oluşuyor ve bunların doğru bir şekilde uygulanacağı anlaşılıyor.	Kazanımlara hizmet edebilecek olan dramaya ait başka teknikler var ancak plandaki etkinliklerin % 50'sinden azı canlandırma, doğaçlama, donuk imge gibi dramaya ait olduğu kabul edilen tekniklerden oluşuyor ve bunların doğru bir şekilde uygulanacağı anlaşılıyor.	Planda canlandırma, doğaçlama, donuk imge gibi dramaya ait olduğu kabul edilen tekniklere yer verilmiş ancak bunların en az %50'sinin doğru bir şekilde uygulanmayacağını düşündüren öğeler mevcut.	Planlanan canlandırma, doğaçlama, donuk imge gibi dramaya ait olduğu kabul edilen tekniklerin tümünün doğru bir şekilde uygulanmayacağını düşündüren öğeler mevcut veya planlanan etkinliklerin hiçbirinde dramaya ait teknikler bulunmuyor.

6. Isınma aşaması	Grup dinamiği oluşturabilecek, canlandırma aşamasına katılımcıları hazırlayacak, dikkati yoğunlaştıracak, duyarlı harekete geçirecek ve bedensel ısınma sağlayacak oyunlara yer verilen ancak katılımcıları yormayacak bir ısınma aşaması tasarlanmıştır.	Isınma aşaması grup dinamiği oluşturma, canlandırma aşamasına hazırlık, zihinsel ve bedensel ısınma oyunlarına yer verme açısından kısmen yetersiz ya da ilgi çekici değil veya çok yorucu	Bir ısınma aşaması var ancak konuyla ilgisiz ve grup dinamiği oluşturma, canlandırma aşamasına hazırlık, zihinsel ve bedensel ısınma oyunlarına yer verme açısından tamamen yetersiz.	Planda bir ısınma aşamasına yer verilmemiştir.
7. Canlandırma aşaması	Canlandırma aşaması katılımcılara belirtilen kazanımların tümü doğrultusunda yaşantılar sunacak şekilde tasarlanmıştır. Kazanımlar ile canlandırmaların bağlantısı katılımcılar için açık ve net olarak kuruluyor.	Canlandırma aşaması katılımcılara belirtilen kazanımların tümü doğrultusunda bir yaşantı sunuyor ancak bu yaşantının kazanımlarla ilişkilendirilmesi zor olabilir.	Canlandırma aşamasında katılımcılara sunulan yaşantılar belirtilen kazanımların en az %50'sini düşündürmüyor.	Planda bir canlandırma aşamasına yer verilmemiştir.

8. Dramatik Kurgunun Bileşenleri	Etkili bir canlandırma sağlamak için dramatik kurgu tüm bileşenleri açısından tasarlanmış. Dramatik kurgunun bileşenleri: Rol, gerilim, odak, mekân, zaman, hareket, sembol, atmosfer, dil, anlam.	Canlandırmalar için dramatik kurgu, ancak katılımcıların yaratıcılığı ile etkili olabilecek kadar tasarlanmış.	Dramatik kurgunun bileşenleri açısından canlandırmalar etkili olamayacak kadar eksik.	Planda belli bir dramatik duruma yer verilmemiş.
9. Değerlendirme aşaması	Planlanan değerlendirme aşaması katılımcıların süreci kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde değerlendirmelerini sağlıyor. Ölçme araçları kazanımları değerlendirebilecek şekilde tasarlanmış. Değerlendirme aşamasından sonra kazanımların elde edilip edilemediği açık bir şekilde anlaşılabilir.	Planlanmış bir değerlendirme aşaması var ancak bunun etkisini azaltacağı düşünülen öğeler mevcut. Değerlendirme aşamasından sonra kazanımların elde edilip edilmediğine dair kısmen de olsa bir fikir elde edilebiliyor.	Planlanmış bir değerlendirme aşaması var ancak bunun etkili olmayacağını düşündürten öğeler mevcut. Değerlendirme aşamasından sonra kazanımların elde edilip edilemediğine dair bir ipucuna ulaşamıyor.	Planda bir değerlendirme aşamasına yer verilmemiş.

Fen Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Başarıya Etkisi: Meta-Analiz Çalışması

Pınar Özdemir Şimşek¹

Fatma Zehra Karataş²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2020.004

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 23.05.2019

Kabul 05.01.2020

Anahtar Sözcükler

Fen eğitimi

Yaratıcı drama

Akademik başarı

Meta-analiz

Öz

Son yıllarda fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin yapılan araştırmalarda büyük bir artış gözlenmektedir. Çalışmanın amacı meta-analiz ile fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin fen başarısına etkisini belirlemektir. Bu amaçla YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan doktora ve yüksek lisans tezleri taranmıştır. Çalışma için 1990-2015 yılları arasında hazırlanan yaratıcı dramayla ilgili tezler incelenmiş ve bu tezler arasından ilköğretim fen eğitiminde yaratıcı dramayla ilgili olan 16 adet tez araştırmaya dahil edilmiştir. Bu tezler dahil edilme kriterlerine uygun olarak, özellikle deneysel çalışmalardan seçilmiştir. Veri analizi tekniği olarak meta-analiz etki büyüklüğüne göre değerlendirme kriterleri kullanılmıştır. Çalışmanın analizinde yaratıcı dramanın fen başarısına olan etki büyüklüğü 1.109 şeklinde bulunmuştur. Bu büyüklüğün Cohen'e (2000) göre geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu buna göre fen eğitiminde yaratıcı dramanın, öğrencinin fen başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Makale Türü

Özgün Makale

1 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D. Ankara, Türkiye. E-Posta: pozsimsek@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0360-4446>

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9021-519X>

The Effect of Creative Drama on Success in Science Education: A Meta-Analysis Study

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2020.004

Article History

Received 23.05.2019

Accepted 05.01.2020

Keywords

Science education

Creative drama

Achievement

Meta-analysis

Article Type

Research paper

Abstract

In recent years, it has been observed that there is a remarkable increase in the use of creative drama in science education. The aim of this study is to get an overview about the effect of using creative drama on students' success in science education. For this purpose, related dissertations in YÖK National Thesis Centre data bases have been scanned. Assertions submitted between the years 1990 and 2015 were analyzed and sixteen of them investigating the effect of creative drama on students' success and meeting the inclusion criteria were included in the meta-analysis research by the literature review. The experimental studies that used pre- and post-test designs have been chosen. Meta-analysis mean weighted effect size criteria was used as data analysis technique. The results of this study indicated the effect of creative drama on achievement in science education with a total mean weighted effect size of 1.109. This value could be classified as large according to the classification of Cohen (2000). It revealed that using creative drama in science education has a positive effect on students' success.

Giriş

Günümüzde program geliştirme çalışmalarındaki gelişmeler, bilgi ve teknoloji çağının getirdiği öğrenme yöntem ve tekniklerindeki yeni yaklaşımlar fen bilimleri dersi öğretim programlarını da yenileme ihtiyacını doğurmuştur. Fen bilimleri öğretim programlarında, özellikle 2013 ve 2018 yıllarında değişen fen programlarında geleneksel öğretim yöntemleri yerine öğrenciyi merkeze alan, becerilerin gelişimine odaklanan, bilgi ve kavramları yaşamla ilişkilendiren ders uygulamaları üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. 2006 eğitim-öğretim yılında uygulanan Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrenme ve öğretme sürecine öğrencinin aktif katılımı sağlanarak öğretmen merkezli bir öğretim yerine öğrenci merkezli öğretime esas alınmıştır (MEB, 2006). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme süreci içerisinde bireyler aktif hale getirilmeli ve her bireye kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu bilinci verilmelidir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenenler bilinçli, yaratıcı, sorgulamayı ve araştırmayı bilen, kendi teknolojisini kendileri üretebilen bireylerdir. Yapılandırmacı öğretmen ise bireye uygun etkinlikler sunarak öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlama, işbirliğine teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirme sorumluluğunda olmalıdır (Brooks ve Books, 1999). Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan problem çözme, örnek olay incelenmesi, yaratıcı drama, rol yapma, proje çalışması, beyin fırtınası ve altı şapkalı düşünme tekniği gibi öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katarak anlamlı bilgilerin inşa edilmesine olanak sağlayan yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu yöntem ve teknikler içerisinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun ve öğrenme sürecini etkili kılacak yöntemlerden biri de yaratıcı drama yöntemidir.

Yaratıcı dramanın Türkiye’de çağdaş anlamda başlangıcı 1980’li yıllara kadar uzanmaktadır. Yaratıcı drama; bir amacın veya düşüncenin, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkılarak doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanılarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2013). Yaratıcı drama yönteminde beş duyu organı da etkin bir şekilde kullanıldığından, bireylerin algılama, dinleme, konuşma, jest ve mimiklerini de kullanarak anlatma ve yorumlama gibi iletişim becerileri gelişir. Böylece çocuk kendini ve sorunlarını çevresine ifade edebilmeyi, başkalarının görüşlerini saygılı bir şekilde dinleyebilmeyi, empati kurabilmeyi ve yorumlamayı öğrenir (Üstündağ, 2014). Bu özelliklerinden dolayı, yaratıcı drama yönteminin öğretimde kullanılmasına ihtiyaç duyulmuş ve bu yöntem öğrenme öğretme sürecinin önemli bir ögesi haline gelmiştir.

Yaratıcı drama sürecinde de birey yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi kendi yaptığıyla öğrenir, duyu organları harekete geçer ve unutulmayacak yaşantılar kazanır. Bu yönüyle eğitimde yaparak ve yaşayarak öğrenmenin öğrencilerin başarısı ve bilginin kalıcılığı açısından oldukça önem taşıdığı göz önüne alındığında, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir programın başarıya ulaşmasında yaratıcı drama gibi yöntemlerin kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca drama grup çalışmalarına dayanarak işbirliği ve karşılıklı etkileşime dayalı bir sürece olanak sağladığı için sosyal bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir. Yaratıcı drama yöntemi ile işlenen derste öğrencilerin aktif katılımı ile pasif bir dinleyici olmaktan çıkmaları sağlanır. Öğrencinin derslerde konuyla ilgili duygularını, düşüncelerini, gözlem ve hayal gücünü rahatlıkla ortaya koymasına imkân vererek, konuyu irdelemesi, denemesi, yeniden yapılandırması ile üst düzey zihinsel becerileri geliştirilir. Öğrenme alanlarının tamamının öğrenciler tarafından kullanılması ile ders yaparak yaşayarak gerçekleştiği için öğrenme daha rahat gerçekleşir ve konunun kalıcılığı sağlanır. Bütün bu açılarından bakıldığında, yaratıcı drama yönteminin yapılandırmacı yaklaşıma oldukça uygun bir

yöntem olduğu ve bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin etkin bir katılımcı olarak bilgiyi özgün bir şekilde kendilerinin yapılandığı söylenebilir (Timbil, 2008; Üstündağ, 2014).

Fen eğitiminde yaratıcı drama yöntemi ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalar ele alındığında, çoğunlukla yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin sorgulandığı görülmektedir. Örneğin; Taşkın-Can'ın (2013), fen dersinde yaratıcı drama uygulamalı öğretimin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve fen başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın bulgularına bakıldığında; altı haftalık bir yaratıcı drama uygulamasının çalışma grubunun fen başarılarını ve bilimsel süreç becerilerini etkilediği görülmektedir. Diğer yandan yaratıcı drama uygulamaları sayesinde dersin zevkli ve eğlenceli bir şekilde öğrenilmesini sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan araştırmaların meta-analizini yaparak Türkiye'deki durumu ortaya koyan Ulubey ve Toraman'ın (2015) çalışmasında elde ettikleri bulgulara bakıldığında, rastgele etkiler modeliyle hesaplanan etki büyüklüğü kullanılmış ve sonuçlar anlamlı bulunmuştur. Bu çalışmada da yaratıcı dramanın akademik başarıya etkisi meta-analiz tekniği kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, öğretim ortamında yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının fen başarısı üzerindeki etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesine yer verilmiştir. Bu çalışmayla birbirinden bağımsız, farklı okullarda farklı öğrencilerle farklı tarihlerde yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar birleştirilmiştir. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulguları ortak bir kümede toplayabilmek için meta-analiz yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın yöntem kısmında, bu çalışmaya yönelik meta-analizle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemek amacıyla, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 1990-2015 yılları arasında taratılan çalışmalar sonucunda 16 adet tez çalışması seçilmiş ve incelenmiştir. “İlköğretim fen bilimleri öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin fen başarısına etkisini ölçen deneysel çalışmalar bir araya getirildiğinde, yöntemin öğrencilerin fen başarıları üzerinde olumlu etkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı analizlerin analizi olarak tanımlanan meta-analiz çalışması ile fen bilimleri öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının, öğrencilerin fen başarısına etkisini değerlendirmektir. Bu alanda yürütülen lisansüstü çalışmaların sistematik olarak bir araya getirilmesinin bundan sonra bu alanla ilgili yapılacak çalışmalar için önemli bir bilgi birikimi oluşturacağı düşünülmektedir. Meta-analiz yöntemi de bu amaçla karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, farklı okullarda farklı zamanlarda farklı örneklem sayısı ile yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların birleştirilip, geniş örneklem sayısı ile genel bir sonuca ulaşmak hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada analizlerin analizi olarak adlandırılan meta-analiz tarama yöntemi kullanılmıştır. Bilimsel olarak araştırılmak istenilen herhangi bir konuda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Tek başına yapılan bir çalışmanın çok fazla bir sorunu çözemeyeceği, alan yazında yapılan diğer çalışmalardan çok da farklı bir soruna çözüm getiremeyeceği araştırmacılar tarafından bilinmektedir.

Meta-analiz çalışmasının bilimsel olarak amacı, farklı yer ve zamanlarda elde edilen verileri bir araya getirmektir (Yıldız, 2002). Günümüzde eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmaların sayısının hızla artmasıyla bir çalışma yapmak isteyen araştırmacının bütün alan yazınlarını incelemesi, bulguları gözden geçirmesi, sonuçları ve önerileri dikkate alması zorlaşmakta, araştırmacının çok fazla vakit ayırmasını gerektirmekte ve istenilen bilgiye ulaşmasını zorlaştırmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007). Meta-analiz yöntemine de bu tür zorlukların üstesinden gelebileceğinden dolayı ihtiyaç duyulmuştur. Meta-analiz, farklı araştırmacılar tarafından benzer konular üzerinde yapılmış çalışmaların sayısal verilerini göz önünde bulundurarak, bu verilerin istatistiksel analizini yapma ve elde edilen sonuçlara dayanarak genel bir sonuca ulaşma yöntemidir (Sağlam ve Yüksel, 2007). Drama alanında yapılan Meta-analiz çalışmaları mevcuttur, bu araştırmaya da fen eğitiminde uygulanmış akademik çalışmalar dahil edilmiştir.

Meta-analiz, tamamlanması gereken altı temel basamaktan oluşmaktadır (Hedges, 1992). Öncelikle araştırma problemi tanımlanarak konuyla ilgili literatür taraması yapılmaktadır. Daha sonra istatistiksel analizin yapılacağı çalışmalar kodlanarak etki büyüklüğü indeksine ulaşılır. Elde edilen bulguların istatistiksel analizi yapılarak ulaşılan sonuçlar yorumlanır. Bu çalışmada da takip edilen basamaklar bu şekildedir.

Meta-analiz modelleri “rastgele etki modeli (random effects model)” ve “sabit etki modeli (fixed effect model)” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu iki model veri analizi için benzerlik gösterse de istatistiksel testlerin detayları ve yorumları açısından farklılık göstermektedir (Çarkungöz ve Ediz, 2009). Rastgele etki modeline göre, çalışmaların kendi içlerindeki varyansı ve çalışmalar arası varyansı dikkate alınarak bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu model her çalışmadaki etki büyüklükleri arasındaki farklılığın örnekleme hatasıyla birlikte evrendeki çeşitlilikten de kaynaklandığını varsayar (Kınay, 2012). Çalışmalardaki etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre analiz edildiğinde farklı büyüklüklerin olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, çalışmaların örneklem büyüklüğü farkı veya örneklem seçiminin farklı çevrelerden yapılması olabilmektedir. Çalışmalarda dikkate alınmayan ve göz ardı edilen daha birçok faktör olabileceği ihtimali sonucunda etki büyüklükleri de farklılık göstermektedir.

Bir diğer etki modeli olan sabit etki modeli ise analize dâhil edilen çalışmaların hepsinin aynı etkiyi tahmin etmesi varsayımına dayanmaktadır. Çalışmalardaki örnekleme hatasının, etki büyüklükleri arasındaki farka sebep olduğu varsayılmaktadır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Bir başka deyişle etkisi olan herhangi bir faktör çalışmadan çalışmaya göre değişmeyerek her çalışmada sabit kalır ve çalışma ölçütleri ile etki arasında bir etkileşim görülmez (Akçıl ve Karaağaoğlu, 2001). Sabit etki modeli için sağlanması gereken varsayımlar incelenecek çalışmalar için sağlandığından bu çalışmada sabit etki modelinden yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada analiz edilmek üzere seçilen çalışmalar yaratıcı drama yönteminin Fen başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamış araştırmalardan oluşmuştur. Meta-analize dâhil edilecek çalışmaların seçiminde aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır:

- Çalışmaya 1990 ve 2015 yılları arasında yayımlanmış lisansüstü tezler dahil edilmiştir.
- Çalışmalarda kontrol ve deney gruplarına ait verilerin bulunması etki büyüklüğünün hesaplanmasında gerekli olduğu için istatistiksel verilerin rapor edilmediği araştırmalara yer verilmemiştir.

Bu ölçütlere dayalı olarak YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayımlanmış tezlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak yaratıcı drama yönteminin fen başarısına etkisini belirlemek amacıyla, yukarıdaki ölçütlere uygun 16 tez çalışması, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırma için YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanındaki ilgili lisansüstü çalışmalar taranmıştır. Tarama ilk olarak 4 Aralık 2014 tarihinde yapılmış, 15 Haziran 2015 tarihinde tekrar tarama yapılarak kontrolleri sağlanmıştır. Her iki tarihte de aynı çalışmalara ulaşılmış, süreçte ek bir çalışmanın dahil edilmediği görülmüştür. Lisansüstü çalışmalar, ‘yaratıcı drama’, ‘drama’, ‘fen bilimleri öğretimi’ gibi anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Çalışma için 1990-2015 yılları arasında hazırlanan yaratıcı dramayla ilgili tezler incelenmiş ve bu tezler arasından ilköğretim fen bilimleri eğitiminde yaratıcı dramayla ilgili olan 16 adet tez meta-analiz araştırmasına dâhil edilmiştir. Dahil edilen bu tezler 2003-2012 yılları arasında yazılmıştır. 1990-2003 yılları arasında fen bilimleri öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanımıyla ilgili lisansüstü çalışmalara rastlanılmamıştır. 2003 yılından itibaren bu konuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir. 2013, 2014 ve 2015 yıllarında da konuyla ilgili çalışmalara rastlanılmamıştır. 2012 yılında hazırlanan konuyla ilgili iki adet tezin, erişime açık olmadığı görülmüş, tezlerin yazarlarına e-posta aracılığıyla ulaşıp, tezlerinin gönderilmesi için rica edilmiş ve bir tez yazarı tezini araştırmacılara göndermiştir. Diğer yazardan ise cevap gelmemiştir. Bu nedenle, erişime açık olarak bulunan tezler ve tez sahibi tarafından gönderilen tezle birlikte 16 adet tez bu çalışma için seçilmiştir. Meta-analiz çalışması olarak 16 tez yeterli görülmüş, 16 tezin tüm detayları bir makale kapsamında ele alınabilmiş ve bu açıdan 2015-2019 yılları arasındaki tezler sürece dahil edilememiştir. Seçilen tezler öğrencilerin fen başarılarına yaratıcı drama yönteminin katkısı olup olmaması açısından incelenmiştir. Analiz kısmında, etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için özellikle ön test son test uygulanan ve gruplar arasında karşılaştırma yapılan tezler seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Fen eğitimde yaratıcı dramayı konu alan tez çalışmaları taratılmış, tarama sonucunda ulaşılan tezlerin öncelikle dış yapı ve içerik analizleri yapılmıştır. Analize uygun bulunan tezler yayım yeri, yayım tarihi, çalışmanın başlığı ve yazarı, yayın türü, danışmanların akademik unvanları ve içerik bakımından sınıflandırılmıştır. İçerik analizi yapılırken hazırlanan tezlerdeki çalışmanın uygulandığı il, okul türü, sınıf düzeyi, öğrenme alanı, uygulama için seçilen üniteler, uygulama süresi, deney ve kontrol grubu öğrenci sayıları (örneklem büyüklüğü), deney grubu ortalaması, deney grubu standart sapması, kontrol grubu ortalaması, kontrol grubu standart sapması ve bu veriler ışığında hesaplanan etki büyüklükleri üzerinde durulmuştur. Etki büyüklüğü “g” 10 çalışma için hesaplanmış, gerekli verilerin olmaması nedeniyle altı çalışmada hesaplanamamıştır.

Verilerin analizinde, işlem etkisi meta-analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç, $d=(X_e-X_c)/SD$ formülü ile gösterilen, deneysel çalışmalardaki kontrol ve deney gruplarının ortalamaları arasındaki farkları hesaplamaktır (Hunter ve Schmidt’den aktaran Kablan, Topan ve Erkan, 2013). Bu formülde SD toplanmış standart sapmayı ifade ederken, X_e ve X_c ise sırasıyla deney ve kontrol gruplarının ortalamalarını göstermektedir (Şahin, 2005). Bu çalışmada etki büyüklüğü hesaplamasında “Hedges’s g” kullanılmıştır. Hedges’s g etki büyüklüğü (effect size) hesaplanması aşamasında kullanılan formüller Tablo 1’de verilmiştir. Ayrıca, etki büyüklüğü sayesinde kitlede incelenen bir olayın “Ne kadar etkindir?” sorusuna yanıt alınmaktadır (Cohen’den aktaran Okursoy, 1988).

Bu çalışmada etki büyüklüğü hesaplamasında “Hedges’s g” kullanılmış ve etki büyüklüğü 1.109 olarak belirlenmiştir. Elde edilen etki büyüklüklerinin Cohen’in (2000) katsayı sınıflamasına göre yorumu yapılmaktadır. Cohen’in (2000) sınıflandırması şu şekildedir:

- 0,00 ve 0,20 arasında ise zayıf düzey
- 0,21 ve 0,50 arasında ise küçük düzey
- 0,51 ve 1,00 arasında ise orta düzey
- 1,00’den büyük ise geniş düzey

Bu araştırmada, bulgular kısmında kullanılan hesaplamalar ve belirlenen grupların karşılaştırılması için Comprehensive Meta Analysis (CMA) ve MetaWin programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm meta-analiz çalışması sonucu elde edilen veri analizleri ve bulgulardan oluşmaktadır. Bulgular kısmı, dış yapı bakımından incelenerek elde edilen veriler ve içerik bakımından incelenerek elde edilen veriler olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırmaya ait betimleyici bilgiler açıklanarak çalışmaların çeşitli kriterlere göre frekans aralıkları ve yüzdeleri verilmiştir. Meta analitik etki analizlerinde Hedges’s g etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır.

Dış Yapı Bakımından İncelenerek Elde Edilen Veriler

Araştırma için seçilen tezlerin dış yapı bakımından çalışmanın adı, türü, yayım tarihi ve danışman unvanları açısından incelenmesi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Meta-Analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerin Listesi

Tezin Adı	Yazarın Adı	Danışmanın Adı	Tezin Türü	Tarihi
İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi	Nilgün Yalım	Yrd. Doç. Dr. Ali Öztürk	Yüksek Lisans	2003
İlköğretim 4.sınıf “Canlılar Çeşitlidir” Ünitesinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Sözel Yaratıcılıklarına, Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi	Özlem Şahbaz	Yrd. Doç. Dr. Hülya Hamurcu	Yüksek Lisans	2004
Fen Bilgisi Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımı	Gülçin Yılmaz	Yrd. Doç. Dr. Hulusi Çokadar	Yüksek Lisans	2006
Fen ve Teknoloji Öğretiminde Drama Yönteminin Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğrenci Motivasyonu Üzerine Etkisi	Hatice Başkan	Prof. Dr. Ali Rıza Akdeniz	Yüksek Lisans	2006
İlköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi Dersinde Canlıların İç Yapısına Yolculuk Ünitesinde Yaratıcı Drama ile Öğretimin Öğrencilerin Erişimine Etkisi	Tuğba Ünüvar	Yrd. Doç. Dr. Ayvaz Ünal	Yüksek Lisans	2007

Tablo 1. *Meta-Analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerin Listesi (Devamı)*

Tezin Adı	Yazarın Adı	Danışmanın Adı	Tezin Türü	Tarihi
Hücre Bölünmeleri Konularında Drama Yöntemi Uygulamasının Öğrenci Başarısına Etkisi	Betül Türkkuşu	Yrd. Doç. Dr. Zafer OCAK	Yüksek Lisans	2008
İlköğretim II. kademe Fen Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımı ve Drama Tekniği Kullanılmasının Öğrenci Başarılarına Etkilerinin Karşılaştırılması	Nesil Timbıl	Yrd. Doç. Dr. Belgin Göçmen Taşkın	Yüksek Lisans	2008
Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasının İlköğretim Öğrencilerinin Fen'e Yönelik Görüşlerine ve Çevre ile İlgili Problem Durumlara Etkisi	Erhan Teker	Prof. Dr. Mehmet Bahar	Yüksek Lisans	2009
İlköğretim 6. sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesinin Yaratıcı Drama ile Öğretiminin Öğrencilerin Başarısına Etkisi	Selman Tuncel	Prof. Dr. Mustafa Pehlivan	Yüksek Lisans	2009
7.sınıf Fen ve Teknoloji Dersinin Yaratıcı Drama Destekli İşlenmesinin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Başarı Üzerine Etkisi	Emel Yağmur	Doç. Dr. Mustafa Yılmazlar	Yüksek Lisans	2010
Eğitici Drama Yönteminin Fen ve Teknoloji Dersi Vücudumuzda Sistemler Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi	Selim Erdoğan	Yrd. Doç. Dr. Suna Kalender	Yüksek Lisans	2010
Fen Eğitiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Drama Uygulamalarının Başarı, Tutum, Kavramsal Anlama ve Hatırlamaya Etkisi	Hayriye Şirin Akbaş	Doç. Dr. Orhan Akınoğlu	Yüksek Lisans	2011
İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6. sınıf “Vücudumuzda Sistemler” Ünitesinin Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarı, Tutum ve Motivasyonu Üzerine Etkisi	Ümmühan Ormanacı	Yrd. Doç. Dr. Sevil Özcan	Yüksek Lisans	2011
6.sınıf “Kuvvet ve Hareket” Ünitesinde Basamaklı Öğretim Yöntemi ve Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi	Handan Durusoy	Yrd. Doç. Dr. Pınar Özdemir Şimşek	Yüksek Lisans	2012
Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlköğretim 7. sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Bilimsel Yaratıcılıklarına ve Öz Düzenlemelerine Etkisi	Aşlı Sedef	Yrd. Doç. Dr. Bilge Can	Yüksek Lisans	2012
Çevremizdeki Kirlilik Konusunun İlköğretimde Yaratıcı Drama yöntemi ile İşlenmesi ve Öğrenci Farkındalığına Etkisi	İren Özgün Nalçacı	Yrd. Doç. Dr. Bayram AKARSU	Yüksek Lisans	2012

Tablo 1 incelendiğinde, yapılan akademik çalışmaların yüksek lisans düzeyinde olduğu ve doktora tezinin yer almadığı görülmektedir. Ayrıca tezlere danışmanlık yapan öğretim elemanlarının unvanlarına bakıldığında, en fazla yardımcı doçent doktor ünvanlı öğretim elemanlarının danışmanlık yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yıllara göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Meta-Analiz İçin Seçilen Tezlerin Yıllara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri Tablosu

Çalışma Yılı	Frekans	Yüzde Değeri
2003	1	% 6.25
2004	1	% 6.25
2006	2	%12.50
2007	1	% 6.25
2008	2	%12.50
2009	2	%12.50
2010	2	%12.50
2011	2	%12.50
2012	3	%18.75
Toplam	16	100

Tablo 2’de de görüldüğü gibi, dramanın fen eğitiminde yöntem olarak kullanıldığı çalışmalara 2003 yılından itibaren başlanmıştır. 2005, 2013 ve 2014 yıllarında konuyla ilgili tez çalışmasına rastlanmamaktadır. Bulgulara göre araştırmaya konu olan çalışmaların yıllara göre dağılımında, üç çalışma ve % 18.75 değeriyle en fazla çalışmanın 2012 yılına ait olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların hazırlandığı üniversitelere göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Meta-Analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelerin Frekans ve Yüzde Tablosu

Üniversite İsmi	Frekans	Yüzde Değeri
Pamukkale Üniversitesi	2	%12.50
Selçuk Üniversitesi	2	%12.50
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	% 6.25
Celal Bayar Üniversitesi	1	% 6.25
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	% 6.25
Erciyes Üniversitesi	1	% 6.25
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	1	% 6.25
Gazi Üniversitesi	1	% 6.25
Hacettepe Üniversitesi	1	% 6.25
Kafkas Üniversitesi	1	% 6.25
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	% 6.25
Marmara Üniversitesi	1	% 6.25
Muğla Üniversitesi	1	% 6.25
Sakarya Üniversitesi	1	% 6.25
Toplam	16	100

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, hazırlanan tezlerin 2'ser çalışmayla en fazla Pamukkale Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nde hazırlandıkları ve %12.50 değerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer üniversitelerde ise sadece birer çalışma yapılmıştır.

İçerik Bakımından İncelenerek Elde Edilen Veriler

Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda uygulamaların yapıldıkları illere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Meta-Analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerin Yapıldığı İle Ait Frekans ve Yüzde Tablosu*

Çalışma İli	Frekans	Yüzde Değeri
Sakarya	2	% 12.50
Denizli	2	% 12.50
Antalya	1	% 6.25
İstanbul	1	% 6.25
İzmir	1	% 6.25
Konya	1	% 6.25
Kars	1	% 6.25
Karaman	1	% 6.25
Kayseri	1	% 6.25
Manisa	1	% 6.25
Muğla	1	% 6.25
Nevşehir	1	% 6.25
Tekirdağ	1	% 6.25
Trabzon	1	% 6.25
Toplam	16	100

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, 14 farklı ilde çalışma yapılmış, iki tez ile en fazla çalışmanın Denizli ve Sakarya iline ait olduğu görülmektedir. Yüzde değeri 12.50 olarak hesaplanmıştır. Diğer illerde ise birer çalışma yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklemlerinin ait olduğu okul türüne ait frekans ve yüzdelere Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Meta-analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerin Örneklemlerinin Ait Olduğu Okul Türünün Frekans ve Yüzde Tablosu*

Okul Türü	Frekans	Yüzde değeri
Devlet Okulu	14	% 87.50
Özel Okul	2	% 12.50
Toplam	16	100

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma örneklemlerinin 14 çalışmayla devlet okuluna ait olduğu görülmektedir. Yüzde değeri 87.50 olarak hesaplanmıştır ve özel okullara göre devlet okullarının daha büyük bir paya sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya dâhil edilen tezlerin oluşturduğu örneklem grubunun öğrenim gördükleri sınıf düzeyine ait oluşturulan frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Meta-Analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerin Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu*

Sınıf Düzeyi	Frekans	Yüzde Değeri
6.sınıf	6	% 37.50
7.sınıf	5	% 31.25
4.sınıf	3	% 18.75
8.sınıf	2	% 12.50
Toplam	16	100

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmaların örneklem grubunun sınıf düzeyine ait frekans ve yüzde tablosundaki verilere göre araştırmaya dâhil edilen çalışmaların, altı çalışma ve %37.50 değeriyle 6. sınıf öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir. En az araştırma, iki çalışma ile 8. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. 5. sınıf öğrencileriyle ise çalışma yapılmamıştır.

Araştırmaya dâhil edilen tezlerin öğrenim alanlarına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. *Meta-Analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerin Öğrenim Alanlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu*

Öğrenme alanları	Frekans	Yüzde Değeri
Biyoloji	9	% 56.25
Fizik	6	% 37.50
Kimya	1	% 6.25
Toplam	16	100

Tablo 7’de tezlerde seçilen konuların öğrenme alanlarına bakıldığında, biyoloji (f=9) %56.25’lik, fizik (f=6) %37.50’lik, kimya (f=1) %6.25’lik paya sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla meta-analiz için seçilen tezlerin büyük bir kısmının biyoloji öğrenme alanından oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen tezlerde yaratıcı drama yönteminin uygulandığı ünitelere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Meta-Analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerde Yöntemin Uygulandığı Ünitelere Ait Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu*

Üniteler	Frekans	Yüzde Değeri
Kuvvet ve Hareket	4	% 25.00
Vücudumuzda Sistemler	2	% 12.50
Canlının İç Yapısına Yolculuk	1	% 6.25
Canlılar için Madde ve Enerji	1	% 6.25
Canlılar Çeşitlidir	1	% 6.25
Çevre ve İnsan	1	% 6.25
Çevremizdeki Kirlilik	1	% 6.25
Çevremizi Tanıyalım	1	% 6.25
Hücre Bölünmeleri	1	% 6.25

Tablo 8. *Meta-Analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerde Yöntemin Uygulandığı Ünitelere Ait Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu (Devamı)*

Üniteler	Frekans	Yüzde Değeri
Maddenin Tanecikli Yapısı	1	% 6.25
Tüm Canlılarla Ortak Yuvamız Mavi Gezegenimizi Tanıyalım ve Koruyalım	1	% 6.25
Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik	1	% 6.25
Toplam	16	100

Tablo 8’de de görüldüğü gibi çalışmalarda yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı “Kuvvet ve Hareket” ünitesi (f=4) olmuştur. “Vücudumuzda Sistemler” ünitesine ise iki çalışmada (f=2) yer verilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen tezlerde yaratıcı drama yönteminin uygulanma süreleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Meta-Analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerde Yöntemi Uygulama Süreleri*

Tezler	Uygulama Süresi
Başkan (2006)	10 hafta
Şahbaz (2004)	10 hafta
Timbıl (2008)	7 hafta
Tuncel (2009)	7 hafta
Erdoğan (2010)	7 hafta
Sedef (2012)	6 hafta
Yağmur (2010)	6 hafta
Ormancı (2011)	5,5 hafta
Yalın (2003)	5 hafta
Teker (2009)	5 hafta
Akbaş (2011)	4 hafta
Durusoy (2012)	4 hafta
Nalçacı (2012)	3 hafta
Ünüvar (2007)	3 hafta
Yılmaz (2006)	3 hafta
Türkkuşu (2008)	2 hafta

Tablo 9’da da görüldüğü gibi, Başkan (2006) ve Şahbaz (2004), Fen Bilimleri öğretiminde yaratıcı drama yöntemini 10 hafta boyunca uygulamışlardır. Türkkuşu (2008) ise uygulamasını 2 hafta süreyle uygulamıştır. Uygulamalar en fazla 10 hafta, en az 2 hafta sürmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen tezlerde veri toplama araçlarına ait bilgiler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. *Meta-Analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Tezler	Veri Toplama Araçları
Akbaş (2011)	Öğrenci Başarı Testi, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
Başkan (2006)	Kavram Testi, Doküman İncelemesi, Yapılandırılmamış Gözlem ve Yarı Yapılandırılmış Mülakat
Durusoy (2012)	Fen Başarı Testi, Tutum Ölçeği, Öğrenme Stili Ölçeği, Gözlem Formu, Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler, Öğrenci Günlüğü, Süreç Değerlendirmesi
Erdoğan (2010)	Ünite Başarı Testi, Tutum Ölçeği
Nalçacı (2012)	Çevresel Farkındalık Ölçeği
Ormancı (2011)	Başarı Testi, Tutum Ölçeği, Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği
Sedef (2012)	Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği, Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği, İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Özdüzenleme Ölçeği
Şahbaz (2004)	Başarı Testi, Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel A Formu
Teker (2009)	Görüşme Formu
Tımbıl (2008)	Başarı Testi
Tuncel (2009)	Fen Başarı Testi
Türkkuşu (2008)	Hazır Bulunuşluk Testi, Başarı Testi, Tutum Ölçeği
Ünüvar (2007)	Fen Bilgisi Erişi Testi
Yağmur (2010)	Başarı Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X
Yalın (2003)	Öğrencilerin Karne Notları, Anket ve Ünite Başarı Testi
Yılmaz (2006)	Fen Bilgisi Ünite Başarı Testi ve Fen Bilgisi Tutum Ölçeği

Tablo 10 incelendiğinde, Nalçacı (2012), Sedef (2012) ve Teker'in (2009) çalışmaları haricindeki bütün tezlerde ortak olarak başarı testi uygulandığı görülmüştür. Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretiminde yaratıcı drama yönteminin fen başarısına etkisi hakkında genel bir görüş elde etmek olduğu için öğrencilerin başarı testlerinden elde ettiği puanlar etki analizlerinin hesaplanması kısmında önemli olacaktır. Bu nedenle, meta-analize dâhil edilme ölçütlerine uygun olmayan ve etki büyüklüğü hesaplaması için gerekli ve yeterli bilgileri içermeyen, Nalçacı (2012), Sedef (2012) ve Teker'in (2009) tezlerinin etki analizine dâhil edilmemiştir.

Meta-analiz etki büyüklüklerinin hesaplanması için deney ve kontrol grubu öğrenci sayıları (örneklem büyüklüğü), deney grubu ortalaması, deney grubu standart sapması, kontrol grubu ortalaması, kontrol grubu standart sapması değerleri kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen tezlerdeki bu değerler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Meta-Analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerde Başarı Testi Uygulanan Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenci Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

Tezler	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Akbaş (2011)	28	22.82	3.71	27	17.19	5.16
Başkan (2006)	14	11.20	3.66	21	6.57	2.08
Durusoy (2012)	22	11.13	4.00	22	8.86	3.80
Erdoğan (2010)	43	19.37	3.64	47	16.53	4.63
Ormancı (2011)*	18	-	-	18	-	-
Şahbaz (2004)**	23	26.00	2.75	-	-	-
Tımbıl (2008)***	19	-	-	19	-	-
Tuncel(2009)****	15-32	32.40-36.34	8.45-11.33	15-30	24.07-30.50	9.35-11.41
Türkkuşu (2008)	25	11.32	4.22	25	7.92	1.99
Ünüvar (2007)	25	89.60	11.25	25	59.20	27.20
Yağmur (2010)	24	29.66	0.64	23	28.30	0.94
Yalım (2003)	30	73.27	9.36	30	27.33	8.09
Yılmaz (2006)	23	19.60	2.16	22	16.86	2.76

*Ormancı (2011) çalışmasında ön test ve son testten elde ettiği verileri Mann Whitney U testini kullanarak analiz etmiştir. Bu yüzden bu çalışmanın etki büyüklüğü hesaplanılamamaktadır.

**Şahbaz'ın (2004) çalışmasında kontrol grubu oluşturulup, deney ve kontrol grubu karşılaştırılması yapılmamıştır. Kontrol grubu verileri yoktur. Dolayısıyla, etki büyüklüğü hesaplaması için gereken veriler bulunmamaktadır.

***Tımbıl'ın (2008) çalışmasında ön test analizleri yapılmış ancak son test analizlerinin yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu tezin etki büyüklüğünün hesaplanması için gereken veriler bulunmamaktadır. Bu çalışma araştırma sürecine dahil edilmemiştir.

****Tuncel (2009), çalışmasında iki farklı okulda uygulama yapmıştır. Morcalı Köyü İlköğretim Okulu'nda deney ve kontrol grubu 15 öğrenciden oluşmaktadır. Merkez Vali Ali Akan İlköğretim Okulu'nda ise deney grubu 32 öğrenci, kontrol grubu ise 30 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 11'de de görüldüğü gibi ilköğretim fen bilimleri eğitiminde yaratıcı drama yöntemi uygulanan tezlerdeki deney ve kontrol grubu öğrenci sayıları (örneklem büyüklüğü), deney grubu ortalaması, deney grubu standart sapması, kontrol grubu ortalaması, kontrol grubu standart sapması değerleri verilmiştir. Ormanacı (2011), Şahbaz (2004) ve Tımbıl (2008) çalışmaları olmak üzere 3 tez çalışmasında Hedges's g etki büyüklüğünün hesaplanması için gereken veriler bulunmamaktadır. Araştırmancının toplamı ele alındığında bir tezin iki veri ve dokuz tezin de birer veri içermesinden dolayı toplam 11 veri kümesi elde edilmiştir. Toplamda 568 kişilik bir örneklem oluşturulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen tezlerdeki 11 veri kümesi için deney ve kontrol grubu öğrenci sayıları (örneklem büyüklüğü), deney grubu ortalaması, deney grubu standart sapması, kontrol grubu ortalaması, kontrol grubu standart sapması değerleri bilindiğinden, Comprehensive Meta Analysis (CMA) programının yardımıyla yapılan analizler sonucunda her çalışma için hesaplanan Hedges's g etki büyüklüğü, standart hata ve varyans değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Tezlerin Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları

Tezler	Etki büyüklüğü (Hedges's g)	Standart Hata	Varyans
Akbaş (2011)	1.239	0.291	0.085
Başkan (2006)	1.610	0.388	0.151
Durusoy (2012)	0.571	0.302	0.091
Erdoğan (2010)	0.673	0.215	0.046
Tuncel (2009)	0.909	0.374	0.140
Tuncel (2009)	0.507	0.255	0.065
Türkkuşu (2008)	1.014	0.296	0.088
Ünüvar (2007)	1.438	0.313	0.098
Yağmur (2010)	1.670	0.335	0.112
Yalım (2003)	5.183	0.537	0.289
Yılmaz (2006)	1.089	0.315	0.099

Tablo 12' de görüldüğü gibi, 11 tez çalışmasının etki büyüklüğü, standart hata ve varyans değerleri hesaplanmıştır. Böylece, çalışmalar için birleştirilmemiş meta analitik etki analizleri gösterilmiştir. Bu bulgular birleştirilmiş etki büyüklüğü hesaplanmasına temel oluşturmuştur.

Etki büyüklüğü hesaplanan tezlerin, etki büyüklüğü yönlerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Tezlerin Etki Büyüklüğü Yönüne Ait Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

Etki Büyüklüğü Yönü	Frekans	Yüzde Değeri
0 (Sıfır)	0	% 0
+ (Pozitif)	11	%100
- (Negatif)	0	% 0
Toplam	11	%100

Araştırmada Fen Bilimleri öğretiminde yaratıcı drama yöntemi ile diğer öğretim yöntemleri arasındaki ortalama etki büyüklüklerine bakılmıştır. Tablo 13 incelendiğinde, 11 çalışmanın %100 pozitif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

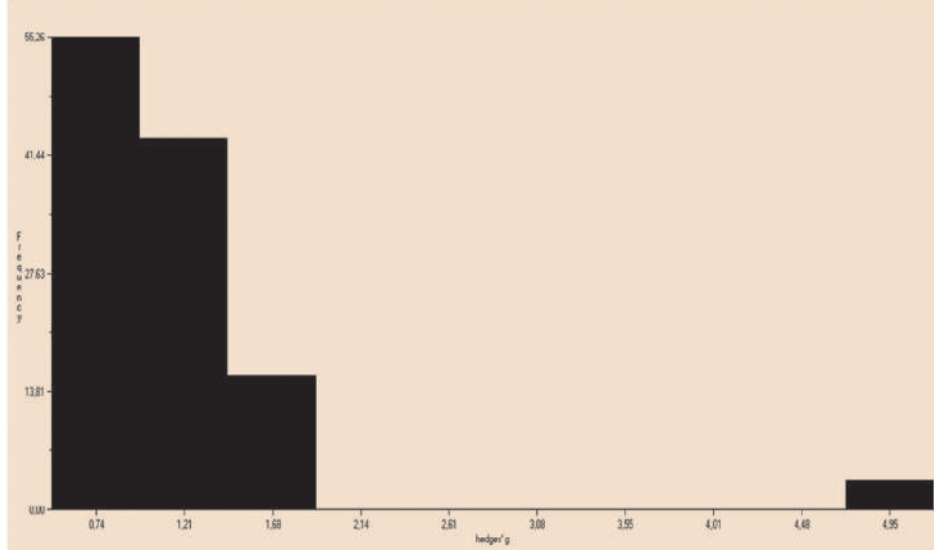
Araştırmaya dahil edilen tezlerin etki büyüklüğünün Cohen'e göre sınıflandırılmasının frekans ve yüzde değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Tezlerin Etki Büyüklüğünün Cohen'in Sınıflandırmasına Ait Frekans ve Yüzde Değeri Tablosu

Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans	Yüzde Değeri
Zayıf	0	% 0
Küçük	1	% 9.1
Orta	3	% 27.3
Geniş	7	% 63.6
Toplam	11	% 100

Tablo 14'te de görüldüğü gibi, tezlerin etki büyüklüğü düzeylerini Cohen'in sınıflandırmasına göre ele alındığında, yedi çalışmanın % 63.6 değer ile geniş ölçüde etki büyüklüğüne, üç çalışmanın

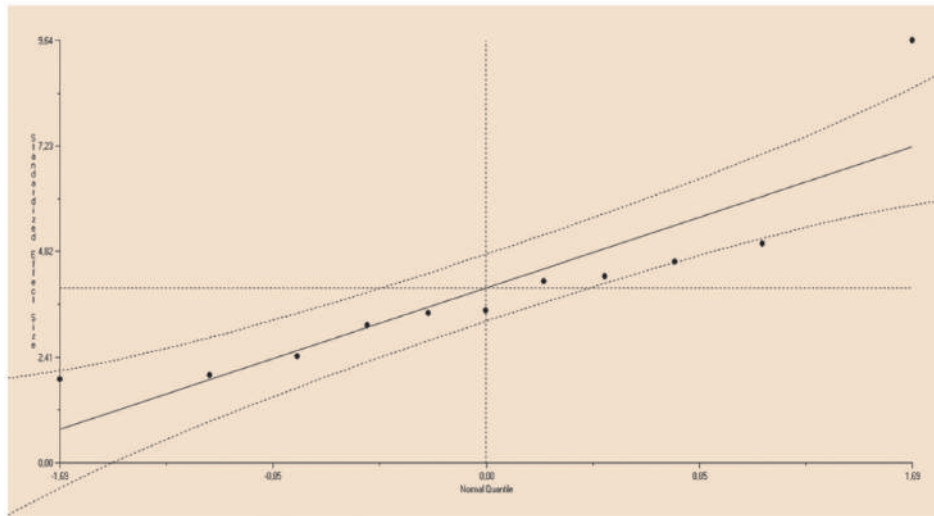
% 27.3 değer ile orta düzeyde etki büyüklüğüne ve bir çalışmanın da % 9.1 değer ile küçük ölçüde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Zayıf düzeyde etki büyüklüğüne sahip çalışma bulunmamaktadır. Etki büyüklükleri hesaplanan verilerin, MetaWin programıyla oluşturulan Grafik 1 sayesinde frekans dağılımının hangi bölgelerde yoğunlaştığı görülebilir. Grafik 1’de Hedges’s g etki büyüklüklerinin ağırlıklandırılmış histogram grafiği verilmiştir.



Grafik 1. *Hedges's g Etki Büyüklüklerinin Ağırlıklandırılmış Histogram Grafiği*

Grafik 1’deki etki büyüklüklerinin ağırlıklandırılmış histogram grafiğinde de görüldüğü gibi, 0.74 olan etki büyüklüğü en yüksek frekansla temsil edilmektedir. 1.21 olan etki büyüklüğü bölgesinin ise ikinci yüksek frekansla temsil edildiği görülmektedir.

Meta-analizde etki büyüklüklerinin hesaplandığı çalışmalar farklı etki büyüklüğü değerine sahip olmaktadır. Bu farklılıkların makul düzeyde olması istatistiksel olarak çalışmanın yapılabilmesi için gereklidir. Etki büyüklükleri hesaplanan çalışmaların bu Meta-analiz çalışmasına uygun olup olmadığını belirlemek için MetaWin programında oluşturulmuş etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiği Grafik 2’de görülmektedir.



Grafik 2. *Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği*

Grafik 2 MetaWin programı yardımıyla oluşturulmuştur. Bu grafik $X=Y$ doğrusu normal dağılımı doğrusunu göstermektedir. Bu doğrunun etrafında kesikli çizgilerle gösterilen alanlar ise güven aralıklarını göstermektedir. Meta-analiz çalışmasına dahil edilen tezlerin kesikli çizgilerle gösterilen güven aralıkları içinde bulunması gerekmektedir. Ancak şekilde de görüldüğü gibi iki çalışma güven aralığının dışında yani aykırı bir yerde bulunmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen tezlerin, yaratıcı drama yönteminin Fen başarısı üzerindeki etkililiği sabit ve rastgele etki modellerine göre ortalama etki büyüklüğü, standart hata, varyans ve %95 güven aralığının alt ve üst değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Meta-Analiz Çalışması için Seçilen Tezlerin Etki Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü, Varyansı, Standart Hatası, %95 Güven Aralığı Değeri

Model Türü	Ortalama Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Varyans	%95 Güven Aralığı Alt-Üst
Sabit Etki	1.109	0.092	0.009	0.929 – 1.290
Rastgele Etkiler	1.364	0.260	0.068	0.855 – 1.874

Tablo 15 incelendiğinde, sabit etki modeline göre standart hata 0.092, varyansı 0.009; %95'lik güven aralığının alt sınırı 0.929 ve üst sınırı 1.290 ile ortalama etki büyüklüğü 1.109 değerini alarak Fen başarısının yaratıcı drama yönteminin lehine olduğu görülmektedir. Hesaplanan bu etki büyüklüğü Cohen (2000) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre geniş düzeyde etki etmiştir.

Rastgele etkiler modeline göre ise standart hata 0.260, varyansı 0.068; %95'lik güven aralığının alt sınırı 0.855 ve üst sınırı 1.874 ile ortalama etki büyüklüğü 1.364 değerini alarak Fen başarısının yaratıcı drama yönteminin lehine olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğüne bakıldığında bu değer Cohen (2000) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre geniş düzeyde etki etmiştir.

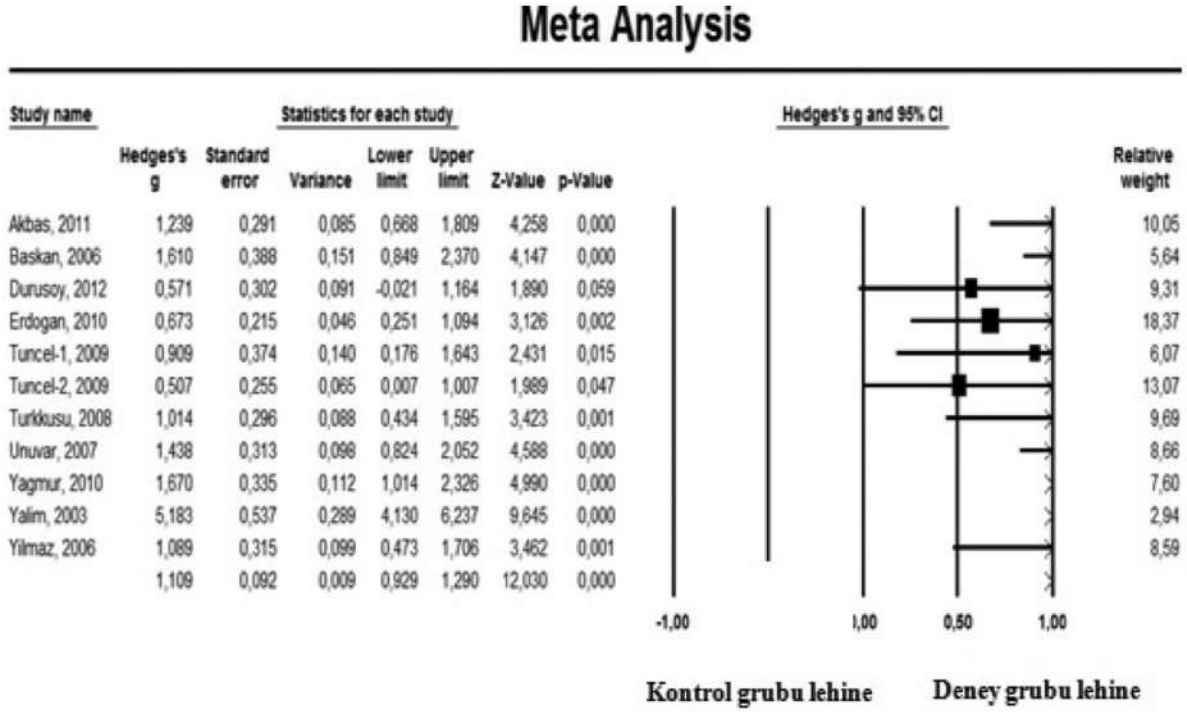
Araştırmaya dahil edilen tezlerin, birleştirilmiş bulgularının etki modellerine göre Z ve anlamlılık düzeyi (p) değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Meta-Analiz Çalışması için Seçilen Tezlerin Etki Modellerine Göre Z ve Anlamlılık Düzeyi (p) Değerleri

Model Türü	N	Z	p
Sabit Etki	11	12.030	0.000
Rastgele Etkiler	11	5.247	0.000

Tablo 16'da da görüldüğü gibi, sabit etki modeline göre Z değeri 12.030 iken rastgele etkiler modeline göre ise Z değeri 5.247 olarak bulunmuştur. Buna göre ulaşılan $p=0.000$ değeriyle analizin istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu belirtilmiştir.

Etki büyüklüğünün hesaplandığı çalışmaların her birinin ayrı ayrı güven aralığını, etki büyüklüğünü, standart hata ve varyansını gösteren meta-analiz diyagramı Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Meta-analiz Çalışması İçin Seçilen Tezlerin Etki Yönünü Gösteren Meta-analiz Diyagramı

Tezlerin etki büyüklükleri siyah kareler aracılığıyla gösterilirken, her karenin içinden geçen yatay çizgilerde o teze ait güven aralığını göstermektedir. Yatay çizgi uzunluğu ne kadar fazlaysa güven aralığı da bir o kadar genişir. Yatay çizgi olmayan ok uçları, güven aralığının grafiğe sığmamasından dolayı şekildeki gibi gösterilmiştir. Tablo 17’de gösterilen diyagrama göre, yatay çizgilerin en uzun olduğu, bu sebeple en geniş güven aralığına sahip çalışma Yağmur (2010) ve Yalım’ın (2003) çalışmasıdır. Yatay çizgilerin en kısa olduğu, bu nedenle en küçük güven aralığına sahip çalışmalar ise Başkan (2006) ve Ünüvar’ın (2007) çalışmasıdır. Ağırlık (%), çalışmanın meta-analiz sonucu üzerindeki ağırlığını yani etkisini göstermektedir. Ağırlığın başka bir deyişle yüzdenin yüksek bir değere sahip olması; çalışmanın toplam Meta-analiz sonucu üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Bir çalışmanın örneklem büyüklüğü ve çalışma sonucunun doğruluğu, o çalışmanın ağırlığını belirlemektedir. Tablo 17’de en yüksek yüzdeye sahip çalışma %18,37 değer ile Erdoğan’ın (2010) çalışmasıdır. Bu değerler çalışmanın geçerli ya da iyi bir çalışma olduğu ya da olmadığı şeklinde düşünülmemelidir. Drama çalışmaları içeriği dolayısıyla uygulama odaklı çalışmalardır ve drama alanında ki yöntemsel çalışmalar gün geçtikçe gelişmektedir. Bu değerler sadece drama çalışmalarının da artık etki değeri hesaplanabilir bir duruma geldiğini ve şu an ki mevcut istatistiksel bir sonucu gösterebilir, adı geçen tez uygulamalarının güvenilir olup olmadığını göstermez, bunun nedenlerinden biri de drama çalışmalarının duyuşsal kazanımlar açısından güvenilirliğinden kaynaklandığı söylenebilir. İstatistiksel olarak da drama çalışmalarının değerlendirilebiliyor olması alanın gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlköğretimde yaratıcı drama yöntemiyle işlenen derslerin fen başarısı üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla, 1990-2015 yılları arasında hazırlanan yaratıcı dramayla ilgili yazılmış tezler araştırma kapsamında incelenmiştir. Konu ile ilgili olarak 17 adet yüksek lisans tezi tespit edilmiş; bu çalışmalardan biri erişime açık olmadığı için çalışmaya dahil edilememiştir. Toplanan çalışmalardan 16 adet tez çalışması dış yapı ve içerik bakımından incelenmiştir. Meta-analiz için uygun verilerin bulunduğu 11 veri kümesi meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiş ve etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

Araştırma için seçilen tezler dış yapı bakımından incelendiğinde, yayın türlerine göre bütün tezlerin yüksek lisans tezi olduğu ve bu tezlere danışmanlık yapan öğretim elemanlarının ise en fazla yardımcı doçent doktor ünvanlı danışmanlardan oluşmuştur. Tez çalışmalarının yapıldığı yıllara göre en fazla çalışmanın 3 çalışma ile (%18.75) 2012 yılında yapıldığı, çalışmaların yapıldığı üniversitelere göre en fazla çalışmanın 2 çalışma ile (%12.50) Pamukkale Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nde yapıldığı belirlenmiştir. Çağdaş Drama Derneği'nin 1999 yılında kurulması ile yapılan çalışmaların hız kazanması ve okullarda yaratıcı drama dersinin seçmeli ders olarak konulması, çalışmaların 2003 yılında başlamasının nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırma için seçilen tezler içerik bakımından incelendiğinde, çalışmaların yapıldığı illerin en fazla 2 tez ile (%12.50) Denizli ve Sakarya olduğu, çalışma örneklemelerinin en fazla 14 çalışma ile (87.50) devlet okuluna ait olduğu, çalışmaların örneklem grubunun sınıf düzeylerine bakıldığında araştırmaya dahil edilen çalışmaların en fazla 6 çalışma ile (%37.50) 6.sınıf öğrencileriyle yapıldığı görülmüştür. Tezlerde seçilen konuların öğrenme alanlarına bakıldığında, en fazla 9 çalışma ile (%56.25) biyoloji alanında olduğu, çalışmalarda yaratıcı drama yönteminin uygulandığı ünitelerin ise 4 çalışma ile (% 25) "Kuvvet ve Hareket" ünitesi olduğu görülmüştür. Tezlerde yaratıcı drama yönteminin uygulama süresinin en fazla 10 hafta boyunca sürdüğü görülmüştür. İncelenen tezlerde veri toplama araçlarına bakıldığında 3 adet tez hariç diğer tezlerde başarı testi uygulanmıştır. Meta-analize dâhil edilme ölçütlerine uygun olmadığı için etki büyüklüğü hesaplamasında bu 3 adet tezin etki analizine dahil edilmemiştir. Tablo 11'de çalışmalardaki deney ve kontrol grubu öğrenci sayıları (örneklem büyüklüğü), deney grubu ortalaması, deney grubu standart sapması, kontrol grubu ortalaması, kontrol grubu standart sapması değerleri verilmiş, 3 tez çalışmasında etki büyüklüğünün hesaplanması için gereken veriler bulunmadığı görülmüştür. Böylece etki büyüklüğü analizi için 10 tez analize dahil edilmiş, 1 tezin iki veri ve 9 tezinde birer veri içermesinden dolayı, son olarak toplam 11 veri kümesinde etki büyüklüğü analizi yapılmıştır. 11 tez çalışmasının da etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması, fen bilimleri öğretiminde yaratıcı drama yöntemi uygulamalarının lehine bir durum olduğunu göstermektedir. Buna göre yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin fen başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Meta-analize dahil edilen ve etki büyüklükleri hesaplanan 11 çalışmanın da etki büyüklüğü yönü açısından pozitif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması, fen bilimleri öğretiminde yaratıcı drama yöntemi uygulamalarının lehine bir durum olduğunu göstermektedir. Cohen'in (2000) sınıflandırmasına göre çalışmaların yapıldığı etki büyüklüğü düzeylerine bakıldığında; en yüksek frekansın 7 çalışma ile (% 63.68) geniş ölçekte etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Comprehensive Meta Analysis (CMA) programı yardımıyla etki büyüklüğü analizinin birleştirilmiş bulgularına bakıldığında ortalama Hedges's g etki büyüklüğünün 1.109 olduğu görülmüştür. Bu değer Cohen'in (2000) sınıflandırmasına göre

geniş düzeyde, pozitif ve anlamlı bir değerdir. Bu sonuç çalışmanın yaratıcı drama yöntemi lehine olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları, ilköğretim fen bilimleri derslerinde yaratıcı drama yöntemi uygulanmasının öğrencilerin fen başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, meta-analiz çalışmasında incelenen diğer tez çalışmalarıyla da benzerlik göstermektedir (Akbaş, 2011; Başkan, 2006; Durusoy, 2012; Erdoğan, 2010; Nalçacı, 2012; Ormancı, 2011; Sedef, 2012; Şahbaz, 2004; Teker, 2009; Timbıl, 2008; Tuncel, 2009; Türkkuşu, 2008; Ünüvar, 2007; Yalım, 2003; Yağmur, 2010; Yılmaz, 2006).

Bu çalışmada ilköğretim fen öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin fen başarısına olan etkisi incelenmiştir. Yaratıcı drama yöntemi ile ilgili meta-analiz çalışması yapacak araştırmacılar, yaratıcı dramanın tutum, motivasyon gibi faktörler üzerine etkisiyle ilgili çalışmalar gerçekleştirebilirler. Ayrıca araştırmacılar sadece ilköğretimde değil üniversite eğitiminde de yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğretmen adayları üzerindeki etkileriyle ilgili daha geniş kapsamlı çalışmalar gerçekleştirebilirler. Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin fen başarısı üzerindeki etkililiğini araştırarak gelecekteki çalışmalar için, yurt dışında yapılan çalışmaların ve tez dışındaki makale, bildiri gibi çalışmaların da dahil edilmesi, böylece çalışmalarda daha büyük örneklem grupları üzerinde çalışma yapılarak hataların en aza indirilmesi önerilebilir.

Sonuç olarak, fen bilimleri dersinde yaratıcı drama uygulamalarının yaygınlaştığı ve tüm branşlarda yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmakta olduğu söylenebilir. Farklı okullarda ve farklı seviyelerde yapılan yaratıcı drama uygulamaları, dramanın öğrenci başarısı üzerine etkisini ortaya koymaktadır. Meta-analiz çalışmalarının sayısı artırılarak drama alanında yapılan uygulamaların daha etkili hale gelmesi sağlanabilir. Özellikle deneysel çalışmalarda etki değerinin hesaplanması sağlanarak drama alanında yapılan çalışmaların güvenilirliği ve geçerliliği artırılabilir. Uygulama odaklı çalışmalarda farklı araştırma desenleri kullanılarak araştırma yöntemi daha etkili hale getirilerek farklı araştırma desenlerinin de karşılaştırılması söz konusu olabilir. Bu bağlamda istatistiksel verilerin veri analizlerinde yer alması önem taşımaktadır. Bu çalışma ile fen bilimleri alanında yapılan çalışmalara genel bir bakış sağlanmış olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Akbaş, H.Ş. (2011). *Fen eğitiminde problem çözme stratejisi olarak drama uygulamalarının başarı, tutum, kavramsal anlama ve hatırlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Akçıl, M. ve Karaağaoğlu, E. (2001). Tıpta meta-analizi. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 32(2), 184-190.
- Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 97-113.
- Baskan, H. (2006) *Fen ve teknoloji öğretiminde drama yönteminin kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğrenci motivasyonu üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Brooks G. and Books. M,G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, ASCD Publications.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T. & Rothstein, H.R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. United Kingdom: John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Cohen, J., Welkowitz, J. & Ewen R. B. (2000). *Introductory statistics for the behavioral sciences*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Çarkungöz, E. ve Ediz, B. (2009). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 28(1), 33-37.
- Dinçer, S. (2013). *Meta-analize giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durusoy, H. (2012). *6.sınıf "kuvvet ve hareket" ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erdoğan, S. (2010). *Eğitici drama yönteminin fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Hedges, L.V., 1992. Meta analysis. *Journal of Educational Statistics*, 17(4), 279-296.
- Hunter, J.E., Schmidt, F.L., & Jackson, G.B. (1982). *Meta-analysis: cumulating research findings across studies*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Kınay, E. (2012). *Üniversite giriş sınavı yordama geçerliği çalışmalarının meta-analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- MEB, (2006). Fen bilimleri dersi öğretim programı, Ankara.
- Nalçacı, İ.Ö. (2012). Çevremizdeki kirlilik konusunun ilköğretimde yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi ve öğrenci farkındalığına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Okursoy, G.F. (2009). *Kavram haritaları öğretim stratejisinin öğrenci başarısına etkisi: bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ormancı, Ü. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 6. sınıf "vücudumuzda sistemler" ünitesinin öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarı, tutum ve motivasyonu üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.
- Peker, M. & Halat, E. (2008). İlköğretim 1. kademe matematik programının eğitim durumları boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 209-225.
- Sağlam, M. ve Yüksel, G. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 175-188.

- Sedef, A. (2012). *Yaratıcı drama etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve öz düzenlemelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale: Pamukkale Üniversitesi.
- Şahbaz, Ö. (2004). İlköğretim 4.sınıf“canlılar çeşitlidir” ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Taşkın Can, B. (2013). The effects of using creative drama in science education on students' achievements and scientific process skills. *Elementary Education Online*, 12(1), 120-131.
- Teker, E. (2009). *Fen ve teknoloji öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin Fenne yönelik görüşlerine ve çevre ile ilgili problem durumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Tımbıl, N. (2008). İlköğretim II. kademe *fen* öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımı ve drama tekniği kullanılmasının öğrenci başarılarına etkilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Tuncel, S. (2009). İlköğretim 6. sınıf *fen ve teknoloji dersinde maddenin tanecikli yapısı ünitesinin yaratıcı drama ile öğretiminin öğrencilerin başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Tükküşü, B. (2008). *Hücre bölünmeleri konularında drama yöntemi uygulamasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Ulubey, Ö. ve Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir Meta-analiz çalışması. 24. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 16-17-18 Nisan 2015, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünüvar, T. (2007) İlköğretim 6. sınıf *fen bilgisi dersinde canlının iç yapısına yolculuk ünitesinde yaratıcı drama ile öğretimin öğrencilerin erişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yalın, N. (2003) İlköğretim dördüncü sınıf *fen bilgisi dersinin yaratıcı drama yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yağmur, E. (2010). *7.sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Yıldız, N. (2002). *Verilerin değerlendirilmesinde meta-analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, G. (2006). *Fen bilgisi öğretiminde drama yönteminin kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale: Pamukkale Üniversitesi.