



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KAVRAM
GELİŞİMİNİN YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE DESTEKLENMESİ**

NURİYE ÇELİK
ORCID: 0009-0009-6214-3238

Danışman
Prof. Dr. BEYHAN NAZLI KOÇBEKER EİD
ORCID: 0000-0002-7930-0545

Konya – 2025

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Eğitim hayatım boyunca öğrencilerimin öğrenme süreçlerine tanıklık ettikçe, özellikle kavram gelişiminin öğrenmenin temeli olduğunu daha iyi fark ettim. Birinci sınıf öğrencilerinin dünyayı anlamlandırma çabaları, bana her zaman büyük bir ilham kaynağı oldu. Bu nedenle, öğretmenlik deneyimlerimden beslenerek kavram gelişimini destekleyecek, öğrencilerin aktif katılımını ve duyuşsal gelişimini güçlendirecek yöntemleri araştırmaya yöneldim. Katıldığım yaratıcı drama eğitimleri ve sınıf içi uygulamalarda gözlemlediğim olumlu etkiler, bu tezin konusunu şekillendirmemde belirleyici bir rol oynadı.

Bu süreçte, engin bilgi birikimi, yönlendirmeleri ve sabrıyla bana rehberlik eden tez danışmanım **Prof. Dr. Nazlı Beyhan Koçbeker Eid**'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Akademik duruşu ve titiz yaklaşımı, bu çalışmanın bilimsel niteliğini güçlendirmiştir.

Yüksek lisans eğitimine başlamamda beni yüreklendiren ve akademik yolculuğuma ışık tutan **Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi** 'ye de teşekkürü bir borç bilirim.

Her adımda yanımda olan, sevgileri ve desteğiyle bana güç veren canım aileme, bu yolculuğun en büyük dayanaklarımdan olan sevgili eşime ve biricik kızıma minnettarım. Onların varlığı, bu süreci sadece bir akademik çalışma olmaktan çıkarıp anlamlı bir yaşam deneyimine dönüştürmüştür.

Bu çalışmanın oluşumunda dolaylı ya da doğrudan katkı sağlayan tüm öğrencilerime ve meslektaşlarıma da teşekkür ederim. Onların merakı, enerjisi ve öğrenmeye olan isteği bu yolculuğun asıl ilham kaynağı olmuştur.

Nuriye ÇELİK

ARALIK 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
ŞEKİL LİSTESİ	viii
TABLO LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar).....	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
2. ALAN YAZIN	9
2.1. Drama Kavramı ve Yaratıcı Drama.....	9
2.1.1. Drama ve Drama ile İlgili Kavramlar	11
2.1.2. Drama ve Öğrenme	14
2.1.3. Drama Sürecinin Öğeleri	18
2.1.4. Yaratıcı Dramanın Amaçları, Yararları ve Önemi	20
2.1.5. Yaratıcı Drama Yönteminde Kullanılan Teknikler	24
2.1.6. Yaratıcı Drama ve Kavram Öğretimi	27
2.2. Hayat Bilgisi Dersi	29
2.2.1. Tanımı ve Kapsamı	29
2.2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Hayat Bilgisi Ders Programı	33
2.2.3. Hayat Bilgisi Dersi ve Yaratıcı Drama	34
2.3. Kavram Gelişimi.....	35
2.3.1.Kavram Nedir?	35
2.3.2. Kavramların Özellikleri ve Kavram Sınıflandırması	37
2.3.3. Kavram Gelişim Kuramları	39
2.3.4. Kavram Öğretimi.....	44
2.3.5. Kavram Öğretimi ve Drama	44
2.4. İlgili Araştırmalar	45

2.4.1. Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar	45
2.4.2. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar	51
3. YÖNTEM	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	57
Katılımcılar	57
3.3. Araştırmacının Rolü	61
3.4. Veri Toplama Araçları	62
3.4.1. Gözlem Formları	62
3.4.2. Göster Anlat Kartları.....	63
3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	64
3.4.4. Yansıtıcı Günlük.....	65
3.4.5. Drama Uygulamaları.....	65
3.5. Verilerin Toplanması.....	81
3.6. Verilerin Analizi	82
3.7. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği.....	82
4. BULGULAR	84
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	85
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	91
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	94
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	97
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	100
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
5.1. Tartışma.....	103
5.2. Sonuç.....	107
5.3. Öneriler.....	108
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	108
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	108
KAYNAKLAR.....	110
EKLER	127
EK 1: EYLEM PLANLARI.....	127
EK 2: GÖZLEM FORMLARI	128
EK 3: GÖSTER ANLAT KARTLARI	132
EK 4: GÖRÜŞME FORMU	133
EK 5: VELİ İZİN BELGESİ.....	134
EK 6: ETİK KURUL İZNİ	135

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KAVRAM GELİŞİMİNİN YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE DESTEKLENMESİ başlıklı tez çalışmamın toplam **109** sayfalık kısmına ilişkin, 26/12/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%2** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

26/12/2025

NURİYE ÇELİK

Prof. Dr. BEYHAN NAZLI KOÇBEKER EİD

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

26/12/2025

NURİYE ÇELİK

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 3.1. Eylem Araştırması Akış Şeması	56
Şekil 3.2. Eylem planı 1'e ait fotoğraf	67
Şekil 3.3. Eylem planı 1'e ait fotoğraf	69
Şekil 3.4. Eylem planı 2'ye ait fotoğraf	70
Şekil 3.5. Eylem planı 4'e ait fotoğraf	73
Şekil 3.6. Eylem planı 4'e ait fotoğraf	74
Şekil 3.7. Eylem planı 4'e ait fotoğraf	75
Şekil 3.8. Eylem planı 4'e ait fotoğraf	75
Şekil 3.9. Eylem planı 4'e ait fotoğraf	76
Şekil 3.10. Eylem planı 4'e ait fotoğraf	76
Şekil 3.11. Eylem planı 1'e ait fotoğraf	77
Şekil 3.12. Eylem planı 5'e ait fotoğraf	78
Şekil 3.13. Eylem planı 6'ya ait fotoğraf	79
Şekil 3.14. Eylem planı 6'ya ait fotoğraf	79
Şekil 3.15. Eylem planı 6'ya ait fotoğraf	80
Şekil 3.16. Eylem planı 6'ya ait fotoğraf	80

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1. Kavram Sınıflandırması	38
Tablo 4.1. Bulguların Sınıflandırılması	83
Tablo 4.2. Yaratıcı Drama Uygulamalarının Dinleme Motivasyonuna Katkısı	97
Tablo 4.3. Araştırmacının Uygulama Öncesi ve Sonrasındaki Öğretim Stratejisi	102



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE KAVRAM GELİŞİMİNİN YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE DESTEKLENMESİ

NURİYE ÇELİK

Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde kavram gelişiminin yaratıcı drama yönetimiyle desteklenmesi sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma eylem araştırması modelinde gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 26 birinci sınıf öğrencisi ve 1 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçsal örneklem tekniğinden kolay ulaşılabilir örneklemden yararlanılmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları, göster anlat kartları, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yansıtıcı günlük kullanılmaktadır. Drama uygulamaları eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 6 eylem planı dahilinde uygulanmıştır. Yürütülen eylem planları sonucunda elde edilen veriler başlıklar halinde sunulacak analizleri açıklanmaktadır. Araştırmacı yaratıcı drama uygulamaları sırasında öğrenci motivasyonları, katılım isteklilikleri, süreç içinde arkadaşlarıyla iletişim ve paylaşımları, kavram gelişimindeki değişimler hakkında gözlem yaparak ayrıntılı notlar almıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların analizi neticesinde; birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama uygulamaları öncesinde sözel ifadeleri kısıtlı iken yaratıcı drama uygulamaları sonrasında sözel ifadelerinin çeşitlendiği ve geliştiği, birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemi ile kavrama yönelik açıklama ve kendini ifade etme becerilerinin önemli ölçüde geliştiği, öğrendikleri kavramların günlük yaşamlarında kullandıkları sözel ifadelerde daha kapsamlı ve açıklayıcı bir dil geliştirmelerini sağladığı, birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama uygulamaları ile kavramları somutlaştırabilme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği, birinci sınıf öğrencilerinin dikkat, odaklanma ve dinleme becerilerinin yaratıcı drama uygulamaları ile işlenen konularla önemli ölçüde geliştiği, birinci sınıf öğrencilerinin motivasyon ve katılımlarının yaratıcı drama uygulamaları ile belirgin şekilde arttığı, yaratıcı drama yönteminin uygulanması araştırmacının öğretim stratejisini bilgi aktarıcı rolünden rehber ve akran öğrenmesini destekleyen bir role dönüştürdüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda yaratıcı dramanın farklı sınıf kademelerinde ve uzun süreli uygulanmasının incelenmesi; duyuşsal alan çalışmalarının artırılması, öğretmen ve öğretmen adaylarının drama temelli yöntemlere hazırlanması; ders programlarına düzenli drama uygulamalarının entegre edilmesi ve MEB tarafından yöntemin yaygınlaştırılmasına yönelik destekleyici uygulamalar geliştirilmesi önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi dersi, kavram gelişimi, yaratıcı drama.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

SUPPORTING CONCEPT DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE LIFE SCIENCE COURSE WITH CREATIVE DRAMA METHOD

NURİYE ÇELİK

This research, conducted to determine the effects of supporting concept development in first-grade students' life skills lessons through creative drama management, was carried out using the action research model. The study group consisted of 26 first-grade students enrolled in Ankara province during the 2024-2025 academic year. When forming the study group, the purposive sampling technique was used, utilising easily accessible samples. Observation forms, picture cards, and structured observation forms developed by the researcher were used as data collection tools in the study. Drama applications were implemented within six action plans during the second semester of the academic year. The data obtained as a result of the action plans were presented under headings and their analyses were explained. During the creative drama applications, the researcher took detailed notes by observing student motivation, willingness to participate, communication and sharing with peers during the process, and changes in concept development. The data obtained in the research were analysed using descriptive analysis. As a result of the analysis of the findings obtained in the research; it was observed that first-grade students' verbal expressions were limited before the creative drama activities, but after the creative drama activity, their verbal expressions diversified and developed; first-grade students' comprehension-oriented explanation and self-expression skills developed significantly with the creative drama method; the concepts learned by first-grade students through the creative drama method enabled them to develop a more comprehensive and explanatory language in the verbal expressions they used in their daily lives, first-grade students' ability to concretise concepts was significantly developed through creative drama activities, first-grade students' attention, concentration and listening skills have significantly improved with the topics covered in creative drama activities, first-grade students' motivation and participation levels have increased significantly with creative drama activities, and the application of the creative drama method has transformed the researcher's teaching strategy from a knowledge-transferring role to a role that supports peer learning and guidance. In line with the results of the research, recommendations were made for examining the long-term effects of creative drama at different class levels; increasing affective field studies; preparing teachers and teacher candidates for drama-based methods; integrating regular drama activities into the curriculum; and developing supportive practices by the Ministry of National Education to disseminate the method.

Keywords: Life science lesson, concept development, creative drama.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

İlkokulun ilk yılından itibaren üç yıl boyunca verilen “Hayat Bilgisi” dersi, öğrencilere günlük yaşamda ihtiyaç duyacakları yaşam becerilerini kazandırmak amacıyla tasarlanmıştır. Ayrıca, program, fen ve sosyal bilimlerde temel bir anlayışın gelişimini kolaylaştırmak için seçilmiş kavramların tanıtımını da içermektedir ve çocukları bu disiplinlerdeki gelecekteki akademik çalışmalarına hazırlamaktadır. Programda çocuklar temel bilgi ve becerilerle donatılacak ve böylece arzu edilen kişisel nitelikleri bünyesinde barındıran vatandaşlar olarak gelişeceklerdir (MEB, 2024). Hayat Bilgisi programı, beceri temelli bir program yaklaşımı temelinde geliştirilmiştir. Programın geliştirilme sürecinde sosyal bilimler, kavramsal, sosyo-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerileri gibi çeşitli beceriler kullanılmıştır. Program, kendilerini ve çevrelerini kapsamlı bir şekilde anlayan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, aile ve sosyal değerlerin önemini içselleştiren, yaşadıkları yeri ve ülkesini seven, çevrelerine ve doğaya duyarlı, bilim ve sanata değer veren, meraklı, üretken, ulusal bilinç ve manevi değerlere sahip bireyler yetiştirmek için titizlikle tasarlanmıştır. Öğrencilerin üç temel hedefe ulaşmalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir. İlk olarak, kendini daha iyi anlamayı kolaylaştırmayı, ikinci olarak, akran ilişkileri kurmayı ve üçüncü olarak, akademik ortama başarılı bir şekilde uyum sağlamayı amaçlamaktadır. Program, yaşam becerilerini geliştirmek, aile bağlarının değerini aşlamak, aile yaşamında nezaket ilkelerine bağlılığı teşvik etmek ve aile içinde sorumluluk duygusu ve görevlerin anlaşılmasını sağlamak için titizlikle hazırlanmıştır (MEB, 2024).

Kavramlar, belirli bir konu hakkında büyük miktarda bilginin organize bir şekilde bir araya getirilmesi olarak tanımlanır ve düşünme, anlama ve tutarlı yorumların oluşmasını kolaylaştırmaktadır (Esener, 2021). Diğer bir deyişle, kavramların öğretilmesi süreci genellikle öğretim olarak adlandırılır. İlgili kavramların öğretilmemesi durumunda, anlama ve düşünme süreçlerinin gerçekleştiğini iddia etmek zordur. Bu durumda öğrenme kavramı önemsiz hale gelir. Dolayısıyla, kavram öğretimi, ilgili dersin eğitim ve öğretim süreçlerinde büyük önem taşır (MEB, 2024). Kavram öğretiminin amacı, belirli bir ders süresi içinde kavram tanımlarını açıklamak, öğrencilerin bunları ezberlemesini sağlamak veya onları tanımlayan nitelikleri keşfetmek değildir. Bilimsel görüşlere göre, kavram öğrenmesi, çocukların gelişim aşamaları, bilgi, beceriler (öğrenme kapasiteleri vb.), duygular, düşünceler ve deneyimler dahil olmak üzere bir dizi faktörün etkisi altında belirli aşamalarda oluşmaktadır. Yukarıda belirtilen

faktörlerin yanı sıra, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, materyaller ve oluşturulan öğrenme ortamı da dikkate alınmalıdır (Tahiroğlu ve Esener, 2021). İnsanlar, gelişmek için maruz kaldıkları uyaranların ortak ve farklı yönlerini ayırt etme, bunları titizlikle sınıflandırma ve tutarlı bir kavramsal çerçeveye yerleştirme eğilimindedir. Kavram geliştirme, yaşamın ilk yıllarında başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanmıştır (Çelik, 2005). Çevrede bulunan her nesnenin benzersiz ve farklı olduğu açıktır; insanlar bu nesneleri çeşitli kategorilere ayırma ve onlara belirli şekillerde tepki vermeye sahiptir. Bu sürece kavram oluşturma denir. İnsanlar, çevreleriyle etkileşimlerinden anlam çıkarır, ortak ve farklı yönleri ayırt eder. “Benzerlikler gösteren varlıklar, olaylar veya durumlar bir kategoride gruplandırılır ve benzerliklerine göre bir ‘ortak isim’ verilir. İnsanların bu tür soyutlamalar yoluyla ulaştıkları bilişsel yapı bir kavramdır” (Bozkurt, 2018).

Senemoğlu (2018) öğretimin, öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Öğretimin planlı, amaçlı, düzenli ve kontrollü bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ise, öğretimde geçerliliği kanıtlanmış ve evrensel olarak kabul görmüş genel ilkelere ihtiyaç vardır (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcı dramın özü, eylem, uygulama ve gösterim bileşenlerini içerir. Başlangıçta yaratıcı drama uygulamalarında performans ön planda olsa da süreç temelli yaklaşımın ortaya çıkmasıyla birlikte, bu etkinlikler çağdaş dönemde eğitim ve öğretimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Olayları ve durumları anlaşılır hale getirip sonuçlarını gözlemlenebilir kılan bir sosyal laboratuvar işlevi gören dramın eğitimdeki gerekliliği, günümüzde yaygın olarak kabul gören bir görüş haline gelmiştir (Adıgüzel, 2015). Eğitim sürecinde yaratıcı dramın öğrenmeleri destekleyici bir unsur olduğu çeşitli araştırmalarla görülmüştür (Akdemir ve Karakuş, 2016; Altındal, 2019; Öztürk ve Sarı, 2018; Selanik Ay, 2005).

1.1 Problem Durumu

Öğrenme, deneyimlerden kaynaklanan nispeten kalıcı davranış değişikliklerinden daha fazlasını içeren bir süreç olarak tanımlanır. Bu tanım, öğrenmenin zihinsel yapıda bir değişiklik, hatta sürekli gelişen bir zihinsel yeniden yapılanma olduğunu göstermektedir. Bireylerin bilişsel çerçevesi içinde bilginin anlaşılmasını kolaylaştırmak için, eğitim sisteminde öğrenci merkezli çağdaş eğitim metodolojileri kullanılmalıdır. Bu metodolojiler, öğrencileri derse dahil etmek, gelişimlerini desteklemek ve bilginin özümsemesini ve yapılandırılmasını sağlamak için tasarlanmıştır. Öğrencilerin sadece edilgen olarak dinledikleri derslerde edindikleri

bilgileri genellikle hatırlayamadıkları artık bilinen bir gerçektir. Öğrenme sürecine dahil olan öğrenciler yaparak ve deneyimleyerek öğrenirler, bu nedenle öğrendikleri bilgilerin kalıcı olma olasılığı artar.

Yaratıcı dramının eğitim metodolojisi olarak kullanımı son yıllarda önemli bir artış göstermektedir. Aynı zamanda, yaratıcı dramının etkili bir pedagojik yaklaşım olduğu ve eğitim programına dahil edilmesi gerektiği konusunda dünya çapında araştırmacılar arasında geniş bir fikir birliği bulunmaktadır. Yaratıcı dramının çağdaş eğitimdeki önemi tartışılmazdır (Adıgüzel, 2015; Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000; Arıkan, 2007; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Karadağ ve Çalışkan, 2005; Ütkür, 2012). Yaratıcı drama, bir grup ortamında doğaçlama, rol oynama ve diğer tiyatro veya drama tekniklerinin kullanımıyla yerleşik bilişsel kalıpları yeniden düzenleme süreci olarak tanımlanır. Bu teknikler, kelimeleri, kavramları, davranışları, cümleleri, fikirleri, olayları veya deneyimleri keşfetmek ve kullanmak için kullanılır. Daha sonra gözlem, deneyim ve duygusal değerlendirme süreci kullanılarak oyunlar veya tiyatro oyunları geliştirilir ve hayata geçirilir, böylece onlara anlam kazandırılır (Yağan Güder ve Taş, 2016).

Yapılandırmacı öğrenmeye dayanan Hayat Bilgisi dersi öğretim programında, öğrenciler ön bilgilerine göre bilgileri aktif olarak oluşturur, yorumlar ve yeniden düzenler. Yapılandırmacı teori, her bireyin farklı olduğu ve bu nedenle farklı şekilde öğrendiği ilkesine dayanır; öğrencileri sosyalleşmeye, yaratıcı olmaya ve iş birliği içinde çalışmaya teşvik eden öğrenci merkezli öğrenmeyi içerir (Sönmez, 2007). Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin sadece dinleyerek bilgi edinmelerini değil, öğrenme ortamında önceden var olan kavram ve anlayışlara aktif olarak yeni bilgiler ekleyerek kişisel anlamlar oluşturmalarını sağlamaktadır. Aktif öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta, öğrenciler sadece dinlemekle kalmaz, derse katılır ve üst düzey düşünme becerilerini kullanırlar (Arıkan, 2007). Bunun nedeni, aktif öğrenmenin öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlendiği, öğrenme sürecinde bağımsız olarak çeşitli kararlar aldığı ve öz düzenleme fırsatları bulduğu bir öğrenme türü olmasıdır (Açıkgöz Ün, 2004). McCaslin (1990), öğrenci merkezli eğitim ve aktif öğrenme yöntemlerinin temel amacının, bireylerin özgüven kazanmalarını sağlamak ve onları eğitim sistemine entegre etmek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerin dikkatini çekmek ve kendi deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlamak için tasarlanmış derslerin, çocukların başarısını olumlu yönde artırdığını da belirtmektedir. Benzer şekilde Karadağ ve Çalışkan (2005), sergilenmesi istenen davranışların ancak belirli öğretim yöntemleriyle kolayca kazanılabileceğini ve öğretim

yönteminin iyi seçilmesi halinde birçok hedefe kısa sürede ulaşılabileceğini vurgulamaktadır. Yapılandırmacı bir yaklaşıma dayanan yaratıcı drama, ilkokul öğrencilerinin soyut kavramları pekiştirmeleri, derslerin sıkıcılığını ortadan kaldırmaları ve yaratıcılıklarını artırmaları açısından özellikle yararlıdır. San (1990; Akt. Adıgüzel, 2015), yapılandırmacı bir paradigmaya dayanan yaratıcı dramanın, aktif öğrenmeyi ve öğrenci merkezli bir eğitim paradigmasını yansıtmaya kapasitesi açısından geleneksel pedagojik yaklaşımlara göre önemli avantajlar sergilediğini öne sürmektedir. Yaratıcı dramanın benimsenmesinin, bireylerin geleneksel, bilgiye dayalı bir eğitim çerçevesinin kısıtlamalarından kendilerini kurtarmasını sağladığını da iddia eden San, bu sürecin, edinilen bilgilerin düzenlenmesini ve sunumunu kolaylaştırmanın yanı sıra, bu bilgilerin çeşitli ortamlarda ifade edilmesini ve akranlara aktarılmasını da sağladığını öne sürmektedir (Adıgüzel, 2015). Pedagojik bir yaklaşım olarak kullanıldığında, yaratıcı drama öğrencilerin doğaçlama yapmalarını, doğaçlamalar içinde roller üstlenerek verilen durumları analiz etmelerini ve bir proje için takım içinde iş birliği yapma becerilerini geliştirmelerini sağlar (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003).

Yaratıcı drama içeren bir eğitim sürecinde, öğrenciler bilişsel süreçlerine uyum sağlayarak bilgiyi özerk bir şekilde inşa etme becerisi kazanırlar. Bu yaklaşım, öğretmenin bilgi aktarımında pasif bir rol oynadığı geleneksel öğretim modelinden farklıdır. Öğrenciler sınıf ortamında aktif katılımcılar haline gelir ve böylece yapılandırmacı yaklaşımın etkili bir şekilde kullanılması sağlanır (Duarte ve Akkuş, 2006).

İlkokul birinci sınıf derslerinin analizi, Hayat Bilgisi dersinin, öğrencilerin doğal ve sosyal çevrelerini incelemelerine olanak tanıyarak onları hayata ve yükseköğretime hazırlamada büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır (Öztürk ve Dilek, 2002).

Erden (1998; Akt. Ütkür, 2012)'e göre, Hayat Bilgisi dersi, çocukların çok yönlü bireyler ve sorumlu vatandaşlar olarak gelişmelerini sağlamak için tasarlanmış ilk eğitim programıdır. Bu ders, çocukların çevreleriyle uyumlu bir şekilde bir arada yaşama becerisini kazanmalarına yardımcı olan ve böylece okul hayatlarının en erken aşamalarından itibaren bütünsel gelişimlerini kolaylaştıran temel bir programdır. Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin kimliklerini fark etmeleri ve çevrelerini anlamaları, kendi gelişimlerini sağlayarak koşullarına uyum sağlamaları, çok yönlü ve yaratıcı bir şekilde kavramsallaştırma yapmaları ve zorluklarla başa çıkmaları için ilk ve güzel bir fırsat olarak değerlendirilmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersleri ve yaratıcı drama ile ilgili oldukça kısıtlı araştırmalar yapıldığı görülmüştür (Arslan, 2013; Akkuş, 2013; Cesur, 2020; Selanik Ay, 2005; Ütkür, 2012). Akkuş (2013) araştırmasında hayat bilgisi dersindeki fen kavramlarının drama yöntemiyle öğretiminin öğrenmedeki başarı ve kalıcılığa etkisini incelemiş ve araştırmasında gerçekleştirdiği çalışmaların öğrencilerin akademik başarısında verimi arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Selanik Ay (2005) araştırmasında geleneksel öğretim yöntemleri ile yaratıcı dramının hayat bilgisi dersi öğretiminde öğrenci başarısı ve hatırd tutma durumuna etkisini incelemiş ve yaratıcı dramının geleneksel yöntemlere nazaran öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeyinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışmada Ütkür (2012) yaratıcı dramının Hayat Bilgisi derslerinde kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini incelemiş ve yaratıcı dramının kalıcı öğrenmede daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktadan yola çıkılarak birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde kavram gelişiminin yaratıcı drama yönetimiyle desteklenmesinin etkilerinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu problem durumuna göre araştırmanın problem cümlesi “İlkökul birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde kavram gelişiminin yaratıcı drama yönetimiyle desteklenme sürecinin incelenmesi nasıldır?” şeklinde ortaya koymaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Kavram geliştirme, bireyin çevresinden edindiği bilgilerin zihinsel olarak düzenlenmesi ve olayların yarattığı duygu ve düşüncelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan bir süreçtir. Yaratıcı drama, yapılandırmacı bir yaklaşımla desteklenen bir eğitim yöntemidir. Bu yaklaşım, çocukların diğer katılımcılarla sosyal etkileşim yoluyla hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını ifade etmelerini kolaylaştırır. Yaratıcı drama yöntemi kavram geliştirmenin bir aşaması olan somut kavramlardan soyut kavramlara geçişi kolaylaştırır. Bu çalışma, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde kavramları somutlaştırmalarını ve sosyal etkileşim yoluyla bu becerileri daha kalıcı bir şekilde edinmelerini ne ölçüde desteklediğini araştırmaktadır.

Bu araştırmanın amacı birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde kavram gelişiminin yaratıcı drama yönetimiyle desteklenme sürecinin incelenmesini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yaratıcı drama süreci ve sonrasında birinci sınıf öğrencilerinin kullandığı sözel ifadelerdeki kavramsal gelişim nasıldır?

2. Yaratıcı drama yöntemi birinci sınıf öğrencilerinin kendini ifade etme ve kavramlara yönelik açıklama yapma becerisini nasıl geliştirmektedir?
3. Yaratıcı drama yöntemiyle yapılan derslerde birinci sınıf öğrencilerinin kavramları somutlaştırmasında ne gibi gelişmeler görülmektedir?
4. Yaratıcı drama ile işlenen hayat bilgisi konuları birinci sınıf öğrencilerinin dikkat, odaklanma ve dinleme becerilerini nasıl geliştirmektedir?
5. Hayat bilgisi dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı etkinlikleri birinci sınıf öğrencilerinin motivasyonunu ve derse katılımını nasıl ortaya koymaktadır?
6. Birinci sınıf öğrencileri yaratıcı drama yöntemi ile öğrendikleri kavramları günlük yaşamda nasıl uygulamaktadırlar?
7. Yaratıcı drama yönteminin uygulanması araştırmacının öğretim stratejilerine yaklaşımındaki gelişimi nasıl şekillendirmiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, ilkökul öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin kavram gelişimini desteklemek ve öğrenme süreçlerini daha kalıcı hale getirmek için kullanabilecekleri yenilikçi ve alternatif bir öğretim yöntemi sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin kavram gelişiminde farklı strateji ve yöntemler kullanılmasının önemine dikkat çekilerek, eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde yenilikçi uygulamaların artmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Çalışma, öğrencilerin katılımını teşvik eden çağdaş bir yöntem olan yaratıcı dramının, Hayat Bilgisi dersinde kavramların geliştirilmesinde geleneksel yöntemlere ek olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Çalışmada yaratıcı dramının kavram gelişimine etkisi incelenmiş ve bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılar için bir veri seti ve literatür desteği sağlanmıştır. Araştırma, eğitim ve öğretim süreçlerini daha etkili ve kalıcı hale getirmek isteyen eğitimcilere rehberlik etmesi açısından da önemlidir. Eğitim sisteminde bu tür yenilikçi uygulamalara dayanan yöntem çalışmalarının, yenilikleri desteklemek, güçlendirmek ve eğitimi yeniliklere hazırlamak açısından da çok önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Bu eylem araştırması, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kavram gelişiminin desteklenmesi amacıyla yapıldığından aşağıda belirtilen varsayımlar ortaya konulmaktadır:

1. Kavram gelişimini desteklemek amacıyla kullanılacak olan yaratıcı drama yöntemi etkili bir yöntemdir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları yeterlidir.
3. Öğrenciler yaratıcı drama uygulamalarına istekli katılım sağlamışlardır.
4. Öğretmen öğrencilerin etkinliklere katılımında teşvik edici olmuştur.
5. Etkinlikler ve kalıcı öğrenme için yeterli zaman ayrılmıştır.
6. Veri toplama araçlarına verilen cevaplar içten ve samimidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ili Sincan ilçesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören 26 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın örneklemini birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.
3. Öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarında gösterecekleri isteklilik durumu araştırmayı etkilemektedir.
4. Yaratıcı drama uygulamalarının uygulandığı sınıf ortamının yapısı ve materyaller sınırlıdır.
5. Araştırma verileri toplama aracı olan gözlem ve görüşme sorularına verilen cevaplarla sınırlı kalmaktadır.

1.6. Tanımlar

Kavram : Kavramlar, varlıklar, olaylar, kişiler ve düşünceler benzerliklerine göre gruplandırıldığında gruplara atanan ortak isimler (Güneş, 2010).

Kavram Gelişimi : Bireylerin canlılar, durumlar ve nesneler arasındaki ilişkiler hakkında karar verme yeteneği (Manocha ve Narang, 2004).

Drama : Bir veya daha fazla kişinin birbirleriyle, doğa ile veya diğer nesnelerle etkileşim halinde deneyimlediği, içsel ve dışsal eylemleri içeren ve genel olarak yaşam durumlarını kapsayan bir etkinlik türü (Adıgüzel, 2015).

Yaratıcı Drama : Bir amaç veya fikrin, doğaçlama, rol oynama ve diğer teknikler kullanılarak bir grup ve grup üyeleri tarafından sahnelenmesidir. Bu canlandırma süreçleri, deneyimli bir lider/eğitmenin rehberliğinde gerçekleştirilir ve spontanlık, “burada ve şimdi” ilkesi ve “rol yapma” temeline dayanır. Yaratıcı drama, oyunun temel unsurlarıyla doğrudan ilgilenmesi ile karakterizedir (Adıgüzel, 2015).

Hayat Bilgisi : Öğrencilerin kendi faaliyetleri yoluyla bir olgu veya olayla ilişkili uyarıları anlamalarını kolaylaştırmak ve bilginin yapılandırılmasını sağlamak amacıyla verilen eğitim (MEB, 2024).



BÖLÜM 2

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi belirlenmiş ve araştırmanın esas konuları hakkında detaylı bilgi verilerek araştırma konusu çerçevesinde literatürde bulunan yerli ve yabancı araştırmalara değinilmiştir.

2. ALAN YAZIN

2.1. Drama Kavramı ve Yaratıcı Drama

'Drama' kelimesi etimolojik olarak 'hareket ettirmek' anlamına gelen Yunanca 'dram' kelimesini işaret etmektedir. Bir oyun yazarlığı biçimi olarak sözlük tanımıyla örtüşen bir gösteri niyetiyle ve sahnede sergilenecek teatral üretimin yapısal olarak dayandığı yazılı metni ifade etmektedir. Bu yönüyle drama tiyatroya benzetilebilir. Türkiye bağlamında drama kavramı, dramatizasyon, eğitsel drama ve yaratıcı drama gibi bir dizi terim ve kavramla açıklanmaktadır. Bunlar arasında "eğitimde yaratıcı drama" daha kapsamlı ve doğru bir açıklama olacaktır (Öztürk, 2001).

Drama, bireyin kendi iç dünyasının içeriğine dayalı olarak yeni yaşantılara ve boyutlara hazırlandığı süreç olarak tanımlanabilir. Bu nedenle dramanın hareket ile eş anlamlı olduğu açıktır. Sıklıkla tiyatro ile karşılaştırılan drama, aslında kısıtlama olmaksızın insanların etkili bir ifade aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Aytaş, 2013). Dramanın birçok eğitim faaliyetindeki yaygınlığı göz önüne alındığında, ayrı bir ders olarak da uygulanmakta ve öğretilmektedir. Drama, toplumsal, evrensel ve soyut kavramlara, tarih ve edebiyat gibi konulara anlam kazandırma aracı olarak kullanılan bir eğitim tekniğidir. Bu da deneyimlerin, bu kavramların somutlaştırılmasını kolaylaştıracak ve böylece anlaşılmasını kolaylaştıracak şekilde somut bir biçimde düzenlenmesiyle sağlanır (Önder, 2010)

Drama, eğitim programını zenginleştiren ayırt edici bir bileşendir. Yüksek seviyede yaratıcılık gerektiren drama, insan deneyimini keşfetmenin bir aracı olarak da kavramsallaştırılabilir (Öz, 2019). Bireylerde yaratıcılığın gelişimi, yaşam deneyimi üzerine kurulu bir süreç olan dramatik oyun bağlamında çevrenin denenmesi ve keşfedilmesi yoluyla başlatılır. Bu yaklaşım, bireylerin problem çözme becerilerinin gelişimini teşvik eder ve sonuçta etkili çözümlerin belirlenmesine yol açar. Drama, bastırılmış enerjileri serbest bırakarak kendini tanıma sürecini kolaylaştırır, böylece duyguları aydınlatır ve ifade edilmelerini sağlar. Bu deneyim, bireylerin toplum yaşamına uyum sağlamaları ve topluma güvenli bir şekilde katılmaları için büyük önem taşır. Aynı zamanda, bireyin gerçekçi bir bakış

açısıyla tanınmasını kolaylaştıran ve böylece yeteneklerinin belirlenmesini sağlayan bir yapılandırmaya sahiptir (Selimhocaoglu, 2004).

'Drama' kelimesinin çok sayıda tanımı olmasına rağmen, bu tanımlar deneyim, kendini tanıma, topluma uyum sağlama, duyguların açığa çıkarılması ve yaratıcılık gibi kavramları vurgulama eğilimindedir. Birçok uzmanın vurguladığı gibi, Aytaş (2013) da dramayı hayatın her aşamasında kullanılabilecek bir araç olarak kavramsallaştırmış ve eğitimdeki rolünün altını çizmiştir. Deneyimsel öğrenme kavramına ek olarak, dramanın eğitim deneyimini zenginleştirmedeki rolünü de vurgulamıştır. Çağdaş söylemde drama terimi ağırlıklı olarak “yaratıcı drama” bağlamında kullanılmaktadır (Öz, 2019). Özetle, drama kavramı, yaratıcı yönünü vurgulayan ve geliştiren bir boyutu kapsayacak şekilde gelişmiştir. Katılımcıların deneyimsel bilgilerine dayanan bu süreç, doğaçlama, rol yapma ve benzer tekniklerin kullanılması yoluyla bir hedefin veya kavramın yeniden canlandırılmasını gerektirir. Bu çabaya spontanlığı, şimdiki an kavramını ve rol yapma eylemini vurgulayan başarılı bir lider öncülük etmektedir ve yaratıcı drama pratiğinde, oyunun doğasında var olan kapsayıcı özelliklerden önemli ölçüde faydalanılmaktadır (Adıgüzel, 2015). Adıgüzel (2015) yaratıcı dramada gerçek dünya ile kurgulanmış dünyanın bütünleştirildiğini ve özümseildiğini ileri sürmektedir. Ayrıca yaratıcı drama sürecinde katılımcılar lider tarafından sürecine katılmaya, kendi tercihlerine göre dramayı şekillendirmeye ve yaratıcılık unsurlarını ortaya koymaya teşvik edilmektedir.

Drama, bireylerin tasarımlarını eyleme dönüştürebilecekleri bir araç olarak ve doğaçlama, anlık yaratım süreci olarak ifade edilebilmektedir. Çocuğun bir enerji küpü olması durumunda, içindeki gizil enerjiyi harcamak için uygun yöntemler uygulamak gerekmektedir. Dramanın bastırılmış enerjinin serbest bırakılmasını kolaylaştırdığı, böylece bireylerin kendilerini tanımlarını, duyu ve duygularının farkına varmalarını ve hem acı hem de hazzı deneyimlemelerini sağladığı gösterilmiştir. Yaratıcı dramanın çocuğun davranışlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilmektedir (Dalkılıç ve Gönen, 2003). Yaratıcı drama, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak oyunlarla birlikte geliştirilen bir etkinliktir. Çağdaş eğitim anlayışında temel amaç öğrenciyi pasif bir dinleyici durumundan bedenini ve duyu organlarını kullanabileceği aktif bir duruma geçirmek ve konuları canlandırarak daha yaşanabilir hale getirmek olduğundan yaratıcı drama ile öğrenci kendi öğrenmesinde aktif bir katılımcı haline gelmekte ve kendi eylemleriyle materyalle etkileşime girmektedir (Selanik Ay, 2005; Üstündağ, 2003).

Yaratıcı drama, bir kelimeyi, bir kavramı, bir davranışı, bir cümleyi, bir fikri, bir deneyimi veya bir olayı tiyatro tekniklerini kullanarak oyun veya oyunlar geliştirmek suretiyle dramatize etme eylemi olarak tanımlanabilir (Selanik Ay, 2005). Oyun temelli etkinlikleri içeren pedagojik bir strateji olan yaratıcı drama, eğitim programının önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Çağdaş eğitimle ulaşılmak istenen kendine güvenen, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş, yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için yeni yöntem ve yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadır. Bu amaçlara uygun yeni yaklaşımlardan biri de yaratıcı dramadır (Bozdoğan, 2003). Yaratıcı drama hem bir öğretim yöntemi hem bir disiplin alanı hem de bir sanat eğitimi aracı olarak tanımlanmıştır. Yardımcı bir alan olarak çocuklarda ifade yaratıcılığını, sosyalleşmeyi ve farkındalığı geliştirdiği kanıtlanmıştır. Yeni eğitim yaklaşımları, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkili iletişimi kolaylaştırmada dramanın önemini giderek daha fazla kabul etmektedir. Bunun nedeni, dramanın problem çözme sürecinde yer alan çeşitli aşamaları gösterebilmesi ve böylece eleştirel düşünmeyi teşvik etmesidir. Yaratıcı dramanın eğitim bağlamında soyut konuların kavramsallaştırılmasını kolaylaştırdığı gösterilmiştir. Aral ve arkadaşları (2000) yaratıcı dramanın öğrenmenin kalıcılığına pozitif bir etkisi bulunduğunu belirtmektedir.

2.1.1. Drama ve Drama ile İlgili Kavramlar

Kelime olarak “Drama”, Türkçe karşılığı yapmak, hareket etmek anlamına gelen Yunanca ‘dran’ kelimesinden türemiştir. Drama ise, Yunanca “dramenon” kelimesinden türeyen, eylemlerin tiyatrodan temsil edilmesi olarak tanımlanır (Selanik Ay, 2005). Tiyatro çalışmalarında drama kavramı, özetlenmiş, soyutlanmış eylem dizilerini ifade etmek için kullanılır. Türkçedeki “dram” terimi, Fransızca ‘drame’ kelimesinden türemiştir. Bu terim Fransızcada “burjuva tiyatrosu” anlamına gelirken, Türkçe’de, özellikle de konuşma dilinde trajik bir oyun anlamında kullanılır. Grup etkileşim süreçlerinde uzmanlar tarafından oyun süreçlerinde ve yaşam durumlarında dramatik anlar yaratılmasına yaratıcı drama çalışması denir (Kara, 2014). Önder (2000; Akt.:Selanik Ay, 2005), drama kavramının sözlü ve sözsüz araçlar kullanılarak, spontane davranışlar veya taklit yoluyla bir eylem, olay, duygu, çeşitli roller, kavram veya hikâye, hatta şiir, canlı veya cansız varlıkların temsil edilmesi veya yeniden canlandırılması olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir.

Drama, iki temel unsur üzerine kuruludur: çatışma ve eylem. İnsanlar, ilişkilerinde çok sayıda seçimle karşı karşıya kalır ve kişilerarası çatışmalar yaşar. Drama, içsel bir insan deneyimi olarak tanımlanır (Adıgüzel, 2015). Nutku (1990; Akt. Adıgüzel, 2006), dramatik

durum kavramının temelde insana özgü bir duygusal tepki olduğunu savunur. Bu temsil, insan yaşamındaki bir sorunu, bir anı, bir düşünceyi veya bir duyguyu aktarmak için kullanılır ve insan varoluşunun temelini oluşturur. Şener (1995; Akt. Genç, 2005) ise dramatik bir durumun “düşündürücü” bir insan gerçeği içerdiğini belirtmektedir. Bu gerçek, bireyin kendi eylemlerinden, davranışlarından, tutumlarından ve tavırlarından kaynaklanır. Eylem öncesi umut veya beklenti ile eylem sonrası gerçeklik arasında bir tutarsızlık tespit edilmiştir. Bu tutarsızlık hayal kırıklığına yol açar, acıma veya kahkaha gibi duygusal tepkiler uyandırır ve bu da daha fazla düşünmeye neden olur. Bir bireyin tüm eylemlerini kapsayan dramatik durum, bireyin yaptığı seçimleri veya diğer insanlarla yaşadığı çatışmaları, aralarında meydana gelen minimum etkileşimi ve her türlü doğrudan ilişkiyi ve etki ve tepki alışverişini ifade eder (Adıgüzel, 2015). Belirli bir lider tarafından başlatılan ve denetlenen drama, aynı zamanda liderin de faaliyetin yürütülmesine katılabileceği yapılandırılmış bir faaliyet olarak tanımlanabilir. Program, öğrencilere baskı yapılmaksızın önerilen temalar çerçevesinde doğaçlama üzerine kuruludur. Drama, kişisel duyguların ifade edilmesinin yanı sıra, kişinin vücudu ve sesi üzerinde kontrol sahibi olma ve duygularını yönetme fırsatı sunar. Ayrıca, sosyal ilişkilerin gelişmesini kolaylaştırır. Tartışılabilir konular arasında şiir, öyküler, makaleler, resimler, fotoğraflar ve müzik yer alır, fakat bunlarla sınırlı değildir (Tan ve Erdoğan, 2004).

Dramatizasyon, yazılı bir metne dayalı olarak bir konu, hikâye, masal veya durumun canlandırılması olarak tanımlanır. “Dramatizasyon” terimi, “dramatize etmek” fiilinden türemiştir ve roman, öykü veya şiir gibi bir edebi eserin sahne oyunu veya tiyatro gösterisine uyarlanması sürecini ifade eder (Püsküllüoğlu, 2004). Dramatizasyon bağlamında, öğretmen veya liderin rolü, yüksek boyutta etkinlik, yönlendirme ve kararlılık ile karakterizedir. Öğretmenin metni okumasının ve rollerin dağıtılmasının ardından, çocukların hikâyeyi canlandırmaları beklenir. Öğretmen, süreci kolaylaştırmada aktif bir rol oynar, etkinliğin ilerlemesini sağlamak için müdahale eder, önemli noktaları hatırlatır ve katılımcıların isteği üzerine dramatizasyonu kesintiye uğratarak çocuklarla birlikte devam ettirir. Yaratıcı drama alanında öğretmen, süreçte aktif bir rol almaktan kaçınarak daha çevresel bir rol üstlenir (Üstündağ, 1988; Akt. Akyel ve Çalışkan, 2013). 1980'lerde Türk eğitim sisteminde yaratıcı drama hareketlerinin ortaya çıkması, yaratıcı dramanın yeni bir alan ve metodoloji olarak ortaya çıkmasıyla eş zamanlı olarak, dramatizasyonun kavramsallaştırılmasında bir dönüşümü hızlandırmış ve onu yaratıcı dramanın bir tezahürü haline getirmiştir. Bununla birlikte, dramatizasyon kavramı, yaratıcı drama ile en sık karıştırılan kavramlardan biri olmaya devam etmektedir (Karadağ ve Çalışkan, 2005; Ütkür, 2012).

Eğitici drama, başka bir deyişle eğitim tiyatrosu, tarih ve edebiyat gibi konuların yanı sıra sosyal, evrensel ve soyut kavramların özel olarak düzenlenen etkinlikler aracılığıyla somutlaştırıldığı bir eğitim (Önder, 2010). Eğitim draması alanında, eylem, olay, duygu, çeşitli roller, kavram, konu veya hikâye, canlı veya cansız varlıklar, sözel ve sözel olmayan unsurlar gibi çok çeşitli unsurlar, spontane davranışlar ve taklit yoluyla ifade edilir ve hayata geçirilir (Önder, 2010). Eğitici dramada amaç, çocukların psikolojik yapıları ve psikolojik deneyimlerinin karmaşıklığı konusunda farkındalıklarını artırmaktır. Ayrıca, yaratıcılığın geliştirilmesi de ayrı bir yetenek olarak vurgulanmaktadır. Eğitici drama, önceden belirlenmiş, açık ve belirli eğitim hedefleri olan, çocukların öğretmenleri eşliğinde yoğunlukla büyük motor hareketleri içeren etkinliklere katıldıkları bir grup etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Amaç, bir oyun yaratmak değil, incelenen konunun öğrenilmesini, anlaşılmasını ve farkındalığını kolaylaştırmaktır (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000; Arıkan, 2007). Eğitici drama, esneklik ile karakterize edilen, önceden belirlenmiş ve tüm katılımcılar için geçerli olan bir dizi kurala tabi olan bir dizi etkinlik olarak tanımlanır. Bu etkinlikler genellikle grup ortamında gerçekleştirilir ve belirlenen bir yetişkin lider tarafından denetlenir veya başlatılır (Önder, 2010). Eğitim alanıyla sınırlı olan eğitici drama, yüksek derecede yapısal katılımla karakterize edilir ve etkinliğin parametreleri eğitmen veya lider tarafından belirlenir (Karadağ ve Çalışkan, 2005). Eğitim draması kapsamındaki faaliyetler, öncelikle duyguların genel olarak tanımlanması, ayırt edilmesi, farkına varılması ve uygun şekilde ifade edilmesinin yanı sıra, bireysel ve grup bakımından rahatlatma ve rahatlığa odaklanır (Önder, 2010).

Yaratıcı drama, bir grup ve grup üyelerinin deneyimlerinden yararlanarak, doğaçlama, rol oynama ve diğer teknikler aracılığıyla bir amaç, fikir veya kavramı hayata geçirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu canlandırma süreçleri, deneyimli bir liderin rehberliğinde yürütülür ve doğrudan oyunun genel özelliklerinden yararlanarak “burada ve şimdi” ilkesine dayanır (Adıgüzel, 2006). Güneysu (1991; Akt. Koç ve Dikici, 2003), yaratıcı dramayı rol oynama ve eğitim ve öğretime aktif katılım yoluyla bireyin çok yönlü gelişimi olarak tanımlamaktadır. Bu gelişim, kendini ifade etme, yaratıcı olma ve hayatı çok yönlü algılama isteği ve yeteneğini kapsamaktadır. Adıgüzel (2006), yaratıcı dramanın, grubun deneyimsel geçmişinden yararlanarak herhangi bir konuya canlılık katmak için doğaçlama ve rol oynama gibi tekniklerin kullanıldığını belirtir. Yaratıcı drama alanında, doğaçlama çalışmaları önceden yazılmış bir senaryo olmadan, katılımcıların kendi yaratıcı keşifleri, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgileri kullanılarak gerçekleştirilir (Kuyumcu, 2007). Yaratıcı drama, katılımcıların diğer bireylerin bakış açılarını benimsemelerine olanak tanıyarak empati sürecini kolaylaştırır. Bu da

hem kendilerini hem de çevrelerini daha derinlemesine anlamalarına katkıda bulunur. Aynı zamanda, yaratıcı dramanın bireysel yaratıcılığı ortaya çıkarma ve besleme konusundaki etkinliği de kanıtlanmıştır (Köksal Akyol, 2011). Demokratik davranış, disiplinler arası düşünme yeteneği, farklı konular arasında bağlantılar kurma ve hoşgörü, yaratıcı drama tarafından teşvik edilir ve böylece bireylerde yaratıcılığın gelişmesi ve desteklenmesi kolaylaştırılır (Ütkür, 2012).

Yaratıcı dramanın doğaçlama niteliği, standartlaştırılmasının imkansızlığının bir kanıtıdır. Bu, bireylerin özerkliğin tadını çıkarırken, kendi fikirlerini başkalarının fikirleriyle bütünleştirmesini kolaylaştırır. Yaratıcı drama, rol oyunlarının anında oynanması, planın olmaması, önceden yazılmış bir senaryonun bulunmaması, öğretmenin drama sürecine müdahale etmemesi ve doğru ya da yanlış gibi kavramların olmaması sayesinde öğrencileri aktif katılımı teşvik eden bir pedagojik yaklaşımdır (Tuluk, 2004). Ayrıca, yaratıcı drama, çocuklarda gizli enerjiyi ortaya çıkarmak için uygun araçları belirlemede eğitimde önemli bir yöntemdir. Drama, bastırılmış enerjinin serbest kalmasını kolaylaştırır, öz farkındalığı geliştirir ve bireylerin duygularını tanımlarına yardımcı olur (Mccaslin, 1990). Çağlaroğlu (1999; Akt. Küçükkaragöz ve Hartuç, 2015), anlayış ve kişilerarası ilişkileri geliştirmenin etkili bir yönteminin başkalarının bakış açısını benimsemek olduğunu öne sürer ve yaratıcı dramanın sosyal rollerin canlandırılmasını kolaylaştırma potansiyeline sahip olduğunu ve bunun öğrenciler için önemli bir fayda olduğunu belirtir. Çocuklar, başkalarının bakış açılarına empati kurmaya çalışırken, oyunlardaki rolleri etkilemeye çalışır ve kendilerini ilgilendiren sosyal sorunları ele almaya çalışır.

Çocuk oyunlarının ve benzer etkinliklerin analizinden türetilen yaratıcı drama kavramı, çeşitli yaşam senaryolarının canlandırılması, olayların yeniden yaratılması ve analiz edilmesi, bu durumlardan bilgi edinilmesi ve sonuçta öğrenmeyle sonuçlanmasını kapsar. Aynı zamanda, dış uyaranlara fiziksel veya sesli tepkilerin kullanılması da bu kavramın bir parçasıdır. Yaratıcı drama, resmi eğitimin tüm aşamalarında ve gayri resmi eğitimde bir öğretim yöntemi olarak giderek daha sık kullanılmaktadır (Ütkür, 2012).

2.1.2. Drama ve Öğrenme

Erken yaşta okul kültürüyle tanışan bireylerin gelişim süreçlerinin izlenmesi, sağlıklı bir toplumun inşasının ilk adımıdır. Çağdaş bağlamda, eğitim sektöründeki tüm paydaşların bu konuya olan ortak ilgisi, bu alanda farkındalığın artırılmasında katalizör görevi görmeye hazırdır. Çocukluğun erken aşamalarında disiplinler arası çabalar ve iş birliği ile gerçekleşen

bu hazırlık süreci, sağlıklı nesillerin gelişimini ve ihtiyaçlarını belirlemede kritik bir faktördür. Bu bağlamda yaratıcı dramının kullanılması, çocuğun oyununda yansıtılan zihinsel durum dinamiklerini, entelektüel yapısını, sosyal olaylara karşı tutarlı tutumunu ve herhangi bir gelişim bozukluğunun varlığını gözlemlene ve inceleme imkânı sunar (Gezen, 2022). Ayrıca, çocuğun davranış kalıplarının yanı sıra duygusal, fiziksel ve sosyal alanlardaki gelişimsel ilerlemesi de oyun yoluyla geliştirilir.

Okullarda yaratıcı ve drama temelli öğrenme ortamları için titizlikle hazırlık yapmak zorunludur. Bu hazırlık, kurumun eğitim hedeflerine uygun materyallerin seçimini de içermelidir. Çocukların hayal gücünün, pratik becerilerinin ve fiziksel güçlerinin gelişimini destekleyen oyun, çocukların psikomotor becerilerinin gelişiminde çok önemli bir rol oynar. Okullarda oyun temelli öğrenme fırsatlarının kurumsal olarak geliştirilmesinin önemi yeterince vurgulanmadığı için bu tür fırsatlar özenle tasarlanmalıdır. İlkokul birinci sınıftaki çocukların eğitim programının uygulanmasıyla ilgili tüm hususlar, okul dışı etkinliklerin ve oyunların kalitesi de dahil olmak üzere, en üst titizlik ve uzmanlıkla ele alınmalıdır (Bakkaloğlu ve Özdemir, 2025). Drama temelli oyunun gelişimi çocukluk ve yetişkinlik arasında farklılık göstermektedir. Çocuklukta ortaya çıkan oyun, koşullar ve kurallar açısından daha fazla esneklik ve benzersizlik ile karakterizedir. Bu dönemde, çocukların eğlence ve zevkine önem veren oyun, yüksek derecede uyum yeteneği sergiler (Kuru, 2008). Bu gelişme, çocuğun yüksek ilgi ve motivasyon bağlamında ortaya çıkar. Çocukların, oyuna drama temelli bu anlayışla yüksek derecede ciddiyetle katıldıkları ve böylece tüm yeteneklerini sergiledikleri açıktır.

Okul öncesi dönemden çıkan ve ilkokula başlayan çocuklar hem çevrelerindeki dünyayı hem de hayal ettiklerini temsil etme yeteneğine sahiptir. Çocukların dünyayı, olayları, insanları ve kendi kimliklerini algılama biçimleri oyun yoluyla ortaya çıkar (Sevinç, 2004). Çocukların duygusal ve bilişsel süreçlerine ilişkin içgörüler elde edebilmemiz ve kişiliklerinin bazı yönlerini ayırt edebilmemiz oyun aracılığıyla mümkündür. Yaratıcı drama eğitiminin etkinliğinin birçok alternatif faaliyetten daha üstün olduğu pek çok araştırma ile kanıtlanmıştır. Önder (2010) tarafından belirtildiği gibi, çocuklar tarafından oyun olarak algılanan drama faaliyetleri, diğer birçok faaliyetten daha fazla ilgilerini uyandırma kapasitesine sahiptir. Tüm gelişim alanlarında performansın artmasını kolaylaştırabilirler. Yaratıcı dramının, çocukların çeşitli yeteneklerinin belirlenmesini kolaylaştırdığı bilinmektedir ve ayrıca, çocukların hayal gücü ve psikolojik süreçleri hakkında bilgi sağladığı da gösterilmiştir. Bu anlamda, yaratıcı

drama, çocukları anlamak için çok yönlü bir gelişim perspektifi olarak görülebilir (Önder, 2010).

Yaratıcı dramının yanı sıra, oyunun da çocukların gelişim dinamikleri açısından sınırlamalara tabi olacağına dikkat etmek önemlidir. Drama temelli oyunlar, bilimsel ilgi ve analize tabi olan kavramsal bir çerçeve içinde çocukların gelişim özelliklerinin gözlemlenmesi ve buradan sonuçların çıkarılmasıyla karakterize edilir (Gezen, 2022). Drama alanında amaç ve hedefler belirgin bir sistem içinde tanımlanırken oyunlarda amaç ve hedefler sistematik olarak tanımlanmaz. Drama etkinlikleri bağlamında çocuklar süreçleri ve durumları değerlendirebilirler, fakat oyunlarda olduğu gibi katı kurallara bağlı değildirler. Oyunun kuralları önceden belirlenmiştir ve çocukların bu kurallardan sapmalarına ise izin verilmez.

Yaratıcı dramının eğitim ortamına entegrasyonu, bilginin ilişkiler ve bağlantılar temelinde kavramsallaştırıldığı bir yorumlama süreci aracılığıyla bilginin inşasını teşvik eder. Bilginin yayılması hiyerarşik bir şekilde gerçekleşmez; bunun yerine, bilginin yapılandırmacı bir yaklaşımla sıfırdan yeniden inşa edildiği ve yorumlandığı bir deneyimdir (Ergin, 2025). Bu yaklaşım erken çocukluk döneminde ve sonrasında eğitim sürecine uygulandığında, çocuğun öğrenme faaliyetlerine katılımının oyun yoluyla eğlenceli bir alışkanlık haline geldiği görülmektedir. Bu durumda öğrenciler kendi öğrenimlerinde aktif bir rol üstlenir ve eğitim sürecinin katılımcıları ve üreticileri haline gelirler (Yaman Örendil, 2017). Dijital çağda eğitim paradigmalarının sürekli dönüşümü ışığında, bu anlayış, yaratıcılık ve yenilikçiliğe elverişli bir ortam sağlayan çağdaş öğrenme ortamlarının temel taşı olarak ortaya çıkmaktadır. Böyle bir ortamda, öğretmenler eğitimcilerin aksine rehberlere benzer bir rol üstlenirken, öğrenciler sadece bilgi alıcıları değil, bilgi üreticileri haline gelirler. Yaratıcı drama, iş birliği, dayanışma, karşılıklı yardımlaşma, hoşgörü ve karşılıklı anlayış gibi davranışların pekiştirilmesine elverişli bir ortam yaratarak özgüvenin artmasını sağlar. Ayrıca, çocukların ilgi ve yeteneklerinin keşfedildiği, öğrenmenin öğrenildiği ve bireysel ve sosyal farklılıkların ifade edilebildiği, etkileşime açık çok yönlü bir deneyim sunar (Güven, 2009).

Bilimsel normların sürekli evrimi ve ölçme ve değerlendirme için yeni teknolojilerin ve metodolojilerin ortaya çıkmasıyla karakterize edilen çağımızda, eğitim alanlarının bu dönüşümlere uyum sağlamak için sürekli yeniden planlanması zorunlu hale gelmiştir. Bu çerçevede, eğitimin hem öznesi hem de nesnesi olan insanlığın değerlendirilmesi ve yeniden yapılandırılması, disiplinler arası bir yaklaşım gerektirmektedir. Pedagoji, psikoloji ve eğitim bilimlerinin diğer unsurları da bu çerçeve içinde yenilikçi gelişmelere uyum sağlamalıdır. Bu

çerçevede özetlendiği gibi, eğitim ortamlarında yaratıcı drama tekniklerinin kullanılması, çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorluklar karşısında üretkenliklerini ve dayanıklılıklarını artırdığı kanıtlanmıştır (Gezen, 2022). Dünyayı, yaşamı ve çevrelerini yeniden yorumlayan ve yeniden tanımlayan nesillerin varlığı, çağdaş eğitimin hedeflerine uygun bir yaklaşım geliştirecektir. Turan (2023) ile Yılmaz, Yüksel, Kurt ve Toy (2023) drama temelli oyunların okul programına entegrasyonunun, başarı ve başarısızlıkla başa çıkma becerisi, özgüvenin geliştirilmesi, etkili karar verme kapasitesi, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve problem çözme becerisinin kazanılması gibi birçok yetkinliğin gelişimini kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Drama, öğrencilerin duygularını veya deneyimlerini ifade ettikleri bir ifade biçimi olarak tanımlanabilir ve öğrencilerin düşüncelerini ve fikirlerini kendi sözleriyle ifade etmelerini sağlamaktadır. Eğitim alanında drama, genellikle katılımcıların farklı roller üstlendiği rol oynama olarak sınıflandırılır ve bu pedagojik yaklaşım sayesinde, öğrenci katılımı ve deneyimsel öğrenme yoluyla %80 öğrenme ve kalıcılık oranına ulaşılmasını sağlar (Aytaş, 2013). Bu etkinliğin, öğrenciler arasında tarihi, siyasi ve sosyal olaylara ilgiyi artırdığı ve böylece aktif katılımı teşvik ettiği gösterilmiştir. Drama eğitimi, öğrencilerin iki temel faaliyette bulunmalarını sağlar. Bunlardan ilki rolün oynanması, ikincisi ise rolün yorumlanmasıdır. Drama bilgi edinmenin yanı sıra tutum ve düşünce süreçlerinin gelişimini de kolaylaştırır. Bu etkinliğin, eldeki göreve odaklanma becerisini geliştirmede önemli faydaları olduğu kanıtlanmıştır. Eğitim ortamlarında dramanın kullanımı genellikle iki farklı bağlamda gerçekleşir. Bunlardan biri doğaçlama, diğeri ise resmi dramadır (Barth ve Demirtaş, 1997).

Drama yoluyla öğrenme süreci, bir yeniden yapılandırma biçimi olarak kavramsallaştırılabilir. Bu süreç hem çocukları hem de ergenleri kapsayan öğrencilerin öğrenmelerini ve bilgilerini yeni bir bakış açısıyla değerlendirmesini içerir. Bu süreç, önceden var olan kavramların incelenmesini ve ardından bunlara yeni anlamlar atanmasını gerektirir. İç gözlem süreci, geçmiş deneyimlerin ve yaşam olaylarının yeniden değerlendirilmesini içerir. Bu süreçlerin topluca doğal öğrenme olgusuna katkıda bulunduğu açıktır. Drama yoluyla kazanılan bilgi, okul disiplinlerinde edinilen ezberci, teorik bilgi değildir. Drama alanında, çeşitli disiplinlerden gelen bilgiler kullanılır; bu durumda söz konusu bilgiler, dünyayla öznel ve nesnel ilişkiler içinde kendine özgü bir şekilde yapılandırılır. Eğitim kurumlarının genellikle bu tür bir öğrenmeyi sağlayamadığı açıktır. Bu nedenle, eğitimde dramanın kullanımı bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Drama etkinliklerinin amacı, çocuklarda, ergenlerde ve

genç yetişkinlerde demokratik değerleri beslemek, çeşitlilik ve kapsayıcılığa saygıyı geliştirmek, bağımsız düşünmeyi teşvik etmek ve hoşgörü ve yaratıcılığı desteklemektir. Çağdaş gençlerin yukarıda belirtilen nitelikleri edinmeye istekli olduğu açıktır ve bu isteklilikleri eğitimde drama kullanımının önemini artırmaktadır (Adıgüzel, 2006).

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin belirledikleri hedeflerine ulaşmak için deneyimsel öğrenme senaryoları kullanılarak önceden titizlikle planladıkları yaratıcı drama uygulamaları onların hedeflerine ulaşmanı kolaylaştırmaktadır. Yaratıcı drama yöntemi, çocukların en iyi şekilde yaparak, etkinliğin kendisine aktif olarak katılarak öğrenebilecekleri fikrine dayanmaktadır ve bu pedagojik yaklaşımın, çocuklarda uzun vadeli öğrenmeyi kolaylaştırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

2.1.3. Drama Sürecinin Öğeleri

Adıgüzel (2006) dramanın oyun mekânı ve grubu, uygulanma süreci ve drama liderini içeren sıralı bir süreç olduğunu savunmaktadır. Bu öğelerden kısaca bahsedilmesi gerekirse;

Bu öğelerden ilki dramanın sahneleneceği bağlamdır ve titizlikle ayrıntılı olarak belirlenmelidir. Dramanın sahnelendiği ortam, çocuğun somutlaştırmasını sağlayacak gerçek veya gerçekçi unsurlar içermeli ve bu unsurları içerecek şekilde tasarlanmalıdır (Akkuş, 2013). Dramatik sanatlarda kullanılan araçlar, ekipmanlar veya malzemeler, diğer eğitim ortamlarında kullanılanlardan önemli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık, bu unsurların farklı amaçlarla kullanılması, biçimlerinin yeniden tasarlanması veya farklı görevlerin birden fazla nesneye aynı anda verilmesi ile açıklanabilir. Tasarlanan bu unsurların drama katılımcılarına da yansıtılması zorunludur (Dima, Kaiafa ve Tsiaras, 2020). Yaratıcı drama uygulamalarının her türlü mekânda uygun olduğu kanıtlanmıştır. Mekân seçimi etkinliğin amacını göz önünde bulundurarak, gerekli malzemelerin erişilebilirliğini ve en önemlisi güvenliğini sağlayacak şekilde yapılmalıdır.

Dramanın grup çalışması boyutu katılımcıların dikkate alınmasını gerektirmektedir. Adıgüzel (2006), drama sürecinin katılımcıların yaşı, gelişim düzeyi, cinsiyeti, ihtiyaçları ve yetenekleri gibi bir dizi faktörden etkilendiğini belirtmektedir. Dramayla ilk kez karşılaşan bir grupta karşı karşıya olunduğunda basitlikten karmaşıklığa doğru bir ilerleme kaydedilmesi önerilmektedir. Gruplardaki katılımcı sayısı, etkili sonuçlar elde etmek için çok önemli bir faktördür. Grupta yer alacak katılımcı sayısı, yaş, cinsiyet ve gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenmelidir ve genellikle bu sayı on beş ile yirmi arasındadır. Bu sayının, etkinliğin niteliğine göre değişebileceği unutulmamalıdır (Genç, 2005). Yaratıcı drama yöntemi bir grup

etkinliğıdir ve bu bağlamda, grup üyeleri belirlenen konuyu kendi deneyimlerine dayanarak diğer üyelere aktarırlar (Adıgüzel, 2006). Grup üyelerinin optimal sayısı konusunda bir fikir birliğı olmamasına rağmen, etkinliğin etkinliğı açısından küçük bir sayının optimal olduğı yaygın olarak kabul edilmektedir. Optimum katılımcı sayısı, yaratıcı drama ile ilgili önceki deneyimler, yaş, mekânın fiziksel özellikleri ve etkinliğin niteliğı gibi çeşitli faktörlerden etkilenir (Çelik, 2022).

Uygulama boyutunda; drama alanında bir başlangıç noktası belirlenir, uygulama yeri saptanır ve bir dizi görev tanımlanır. Uygulama sürecinin yürütülmesi için metodolojiyi belirleyen bir strateji geliştirmek zorunludur (Uzgören, 2021). Hazırlanan planda şu noktalar dikkate alınmalıdır: Temanın seçimi; ortamın düzenlenmesi, görevlerin katılımcılar arasında dağıtılması, öğretmenin (liderin) rolü; ortamın seçimi, hedefin belirlenmesi ve son olarak eylem ile ilgili ayrıntıların belirlenmesi. Tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından, materyali sözlü olarak pekiştirmek için bir tartışma yapılmalıdır. Bu bağlamda ödül veya ceza kullanımı son derece uygunsuz kabul edilmektedir. Eğitim sürecinde dramaların aktörlerin eğitimi için tasarlanmış bir uygulama olmadığı unutulmamalı ve bu tür tasarımların izleyiciye yönelik olmaması gerektiğı her aşamada belirtilmelidir (Tuzcuoğlu ve Adıgüzel, 2021). Oğuz (2019) tarafından belirtildiğı gibi, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bir etkinliğin sonunda katılımcıların elde etmesi beklenen belirli bir dizi öğrenme çıktıları bulunmaktadır. Bu alanın kapsamı, olaylar, fenomenler, kavramlar, haberler, edebi eserler ve hatta fotografik belgeleme gibi çok çeşitli konuları içermektedir. Konuyu belirlemede tek kriter, konunun özel hayata veya evrensel değerlere aykırı olmamasıdır (Adıgüzel, 2010).

Eğitmenin kullandığı pedagojik yaklaşım, dramanın seyri ve sonucu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Katılımcıları dramatik süreç boyunca yönlendiren kişiler arasında öğretmenler, drama liderleri veya yöneticiler yer alabilir. Drama lideri, bu süreçte çok önemli bir figürdür. Bunun nedeni, katılımcıların bir durumu veya olayı canlandırmasının liderin hedefine göre belirlenmesidir. Dramayı başlatma, üzerinde düşünme ve değerlendirme sorumluluğı drama liderine aittir (Tuzcuoğlu ve Adıgüzel, 2021). Lider, katılımcıların duygularının öneminin farkında olmalı ve duygusal olarak elverişli ve uyumlu bir ortam oluşturmalıdır. Bunu yaparken lider, katılımcıların fikir, görüş ve isteklerini dikkate almalıdır. Aktif öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde bir ortamın oluşturulması zorunludur. Katılımcıların gelişim sürecini kabul etmek zorunludur (Köksal, 2007). Yaratıcı drama sürecinin tasarımı ve denetiminden sorumlu kişi; lider/öğretmen, sürecin tüm aşamalarından ve etkin bir şekilde

uygulanmasından sorumludur (Adıgüzel, 2015). Bu amaçları gerçekleştirmek için, belirli bir planın hazırlanması, mekânın seçimi, materyallerin seçimi ve hazırlanması, uygulama süreci boyunca rehberlik sağlanması gibi bir dizi sorumluluk onlara aittir (Balcı-Sekin, 2019). Bu sorumlulukların yanı sıra, grup çalışmasına yatkınlık, alan uzmanlığı ve iletişim becerisi gibi becerilere sahip olmak da sürecin etkinliği için son derece önemlidir (Oğuz, 2019).

2.1.4. Yaratıcı Dramanın Amaçları, Yararları ve Önemi

Yaratıcı drama yönteminin genel amacı kendini tanıyan, kendini kontrol edebilen, çevresiyle etkileşim içinde olan, kendini ifade edebilen, bilinçlenerek soyut düşünebilen ve canlandırmalar yoluyla öğrenen bireyler yetiştirmektir (Adıgüzel, 2015). Selimhocaoglu (2004) ise yaratıcı dramanın önemli bir yönü olarak bireylerin sosyal yeterliliklerini vurgulamaktadır. Zorlukların üstesinden gelme kapasitesine sahip bireylere, kendi toplumlarının ilerlemesine katkıda bulunma sorumluluğunun verilmesi zorunludur. Eğitim paradigması, özdenetim, inisiyatif, yaratıcılık, özgüven, bağımsız düşünme ve sorun çözme becerileri gibi özelliklerin geliştirilmesini teşvik etmeli ve böylece bireylerin potansiyellerinin tamamını gerçekleştirmelerini sağlamalıdır. Buna istinaden sosyal ve fiziksel çevreyle proaktif bir şekilde etkileşim kuran yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı drama yöntemidir (Tekerek, 2007).

Öztürk (2001) yaratıcı drama yönteminin amaçlarını, katılımcıların yaratıcı drama sürecindeki öğrenmelerini analiz ederek değerlendirmiştir. Ona göre yaratıcı drama yönteminin amaçları aşağıdaki gibidir:

- Kişinin eleştirel bakış açısına sahip olmasını sağlar ve var olan bakış açısını geliştirir.
- Kişilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirir.
- Kişinin üretkenliğini desteklerken üretkenlik becerilerini artırır.
- Kişinin kendini tanımasına yardımcı olur.
- Kişilerin sosyal becerilerini destekler ve onların grupla iş birlikli çalışma becerilerini geliştirir.

Selimhocaoglu (2004) dramanın çocuk bağlamında kazanımlarını ve amaçlarını değerlendirirken, bireyin kendisini çok yönlü olarak keşfetmesini sağladığını belirtmektedir. Çocuğun canlandırdığı karakterin kişiliğini benimseyerek farklı bakış açıları kazanabildiği, ayrıca hayal gücü ve yorumlama becerilerinin destekleriyle çevresini daha iyi tanır hale

geldiğini de vurgulamaktadır. Söz konusu çocuklar öğrendiklerini kendi yaşamıyla birleştirerek hayatlarına yeni düzenlemeler getirmektedir. Yaratıcı drama uygulamalarına katılımın çocuklarda özgüven oluşturduğu da gözlenmektedir. Yöntemin etkinliği, yakın çevrelerindeki bireylerle iletişimi kolaylaştırması ve böylece dış olayları anlama ve yorumlamayı teşvik etmesiyle gözle görülür hale gelmektedir. Bu yaklaşımın çocukların kaygılarını etkili bir şekilde azalttığı da gösterilmiştir. Sosyal iletişimin temelleri erken çocukluk döneminde atıldığı için bu yöntemin erken çocukluk döneminde kullanılması daha da önem kazanmaktadır (Ceylan ve Ömeroğlu, 2012).

Yaratıcı drama, tiyatro sanatının tüm yöntem ve araçlarını kullanırken, ezberlenmiş metinlere dayanmamaktadır ve birincil amacı, deneyimsel öğrenme yoluyla bilgi edinilmesini sağlamaktır. Bu yaklaşımı geleneksel yöntemlerden ayıran en önemli özellik, farklı yaş gruplarından bireyleri sürece dahil etme ve böylece özerklik duygusunu geliştirme kapasitesidir. Kıskançlık, öfke ve korku gibi bireyin refahını tehlikeye atma potansiyeline sahip kavramları kapsayan sürece dahil olan katılımcılara, bu duyguları uygun alanlarda ele alma fırsatı sunulmaktadır (Öztürk, 2001). Heathcote (1984; Akt. Öz, 2019) yaratıcı dramanın yaşam deneyimlerinin kazanılmasını teşvik eden pedagojik bir yaklaşım olduğunu öne sürmektedir. Ona göre bireyler yaratıcı drama uygulamaları bağlamında her durumdan deneyim kazanırlar. San (1990; Akt. Günsaldı ve Şimşek, 2025) da yöntemin deneyimsel öğrenmeyi ve sosyal becerilerin gelişimini kolaylaştırma kapasitesinin altını çizerek yöntemin yararlarını vurgular. Grup etkileşimlerine katılan bireyler kolektif olarak karar vererek ortak çözümlere ulaşabilmektedir. Gönen (1999; Akt. Öz, 2019) ise yaratıcı drama uygulamalarına katılım sonucunda bireylerin özgüven ve cesaretlerinin artış gösterdiğini vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde Aladağ (2015), yaratıcı drama yönteminin eğitim ortamlarında kullanılmasının yararlarını tartışırken, öğrenci merkezli doğasının altını çizmenin zorunlu olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılan öğrencilerin uygulamalardan keyif aldıkları ve böylece kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırdıkları görülmektedir. Ayrıca, doğaçlama, rol yapma ve benzer tekniklerin sınıf ortamına entegre edilmesi, akranların eleştirilerinden korkulmayan bir ortamın oluşmasını sağlayabilir. Bu da öğrencilerin topluluk önünde konuşma konusunda kendilerine olan güvenlerinin artmasına ve sosyal çevreyle ilişki kurma becerilerinin gelişmesine yol açabilecektir. Ayrıca, öğrenciler iş birliği içinde fikir üretme, kavramlarını akranlarına ifade etme, kişisel bakış açılarını dile getirme, söylemde bulunma, fikir birliğine

varma ve sosyal katılım becerilerini geliştirme yolunda önemli adımlar atma fırsatına sahip olacaklardır.

Dramanın eğitim ortamına entegrasyonunun sayısız avantaj sağladığı görülmektedir. Dramatik sanatların çocukların bilişsel gelişimine olumlu etkisi olduğu kanıtlanmıştır. Bu deneyim, çocukların dünya görüşünü genişletmeye hizmet eder. Çocukların dünyaları genişledikçe, daha çeşitli roller üstlenirler. Çeşitli rolleri üstlenen çocukların duygusal ve düşünsel açıdan daha zengin oldukları açıktır (Türkmen, 2025). Dramanın konusu çok çeşitli temaları kapsar ve roller, bireylerin yeteneklerine ve uygunluklarına göre dağıtılır. Çocuğun bilişsel süreçleri, rollerine ilişkin düşüncelerle birlikte seçiciliğin artmasıyla karakterize edilir. İletişim amacıyla dilin etkili kullanımı çok önemlidir. Kavramların ifade edilmesinin ön koşulu olan çocuğun dili etkili bir şekilde kullanma becerisi de gelişecektir. Yaratıcı dramının öğrencilerin anlamlı öğrenmesini kolaylaştırma kapasitesine sahip olduğu açıktır. "Anlamlı öğrenme, yeni bilgilerin öğrencilerin mevcut bilişsel çerçevesine entegre edilerek, öğrenmeleriyle ilgili ve önemli olan tutarlı ve kapsamlı bir anlayışın oluşturulması süreci olarak tanımlanır (Aytaş, 2013). Öğrencilerin bilgi edinmesi, kavramların doğru algılanmasına ve kavramsal yanlış anlamaların önlenmesine yardımcı olur (Demir ve Çiftçi, 2018). Bir görevin başarılı bir şekilde tamamlanması, bir kez başlatıldıktan sonra, o görevden zevk alınmasına bağlıdır. Çocuklara temel yetkinliklerin kazandırılması, etkinlikler sırasında drama ile kolaylaştırılır. Öğrenme süreci, katılım, azim ve fedakârlık yapma isteği gibi yetkinliklerin geliştirilmesini gerektirir. Bu görevin başarıyla tamamlanmasının çocuğun coşkusunu artırdığı görülmektedir Çocuklar, oyun oynayarak denemeyi, tekrarlamayı ve takdir etmeyi ve zamanı verimli kullanmayı öğrenirler (Selanik Ay, 2005).

İnsan yaşamındaki dönüşüm, bireyin benimsediği rollerle ilişkilidir. Birey yaşamı boyunca sosyal bir çevrede var olurken aynı zamanda kendi düşüncelerini de geliştirir. Özgürce düşünebilen bireyler, orijinal fikirler ortaya koyabilir, sorunları farklı açılardan inceleyebilir ve yeni yaklaşımlarla sorunları çözebilirler. Bağımsız düşünce kapasitesinin üretkenliğe dönüştürülebileceği hipotezi, daha fazla araştırılması gereken bir hipotezdir. Bu yeteneğin sosyalleşmeyi, problem algısını ve durum değerlendirmesini kolaylaştırdığı varsayılmaktadır. Bu yaklaşım, yaratıcı düşüncenin hayata geçirilmesini kolaylaştırmaktadır. Erken yaşlardan itibaren yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim ve öğretim girişimlerinin başlatılmasının sağlam bir toplumsal temel oluşturulmasını hızlandırdığı kanıtlanmıştır (Öztürk, 2001). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, yaratıcılık, sağlıklı bir toplum yetiştirmek

amacıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde kilit bir bileşen olarak vurgulanmaktadır. Böyle bir senaryonun olasılığı düşünüldüğünde, yaratıcı dramının doğasında var olan özgürlük kavramını kabul etmek önemlidir. Kısıtlamaların yokluğu ve özgürce düşünebilme yeteneği ile karakterize edilen bu özgürlük, ortamın önemli bir yönüdür. Ayrıca, bu ortamdan ortaya çıkan kurgulanmış fikirler spontanitenin bir sonucudur. Önder (2010) yaratıcı dramının otoritelerce sıklıkla vurgulanan faydalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilişsel işlevlerde iyileşme görülür,
- Bireyler için sosyalleşmenin sağlanması kolaylaşır,
- Demokratik bir eğitim ortamı sağlanır,
- Kişilerde bireysellik kavramının gelişimine katkıda bulunur,
- Öğrencinin genel performansını artırır,
- İletişim alanındaki becerilerine olumlu katkıda bulunur,
- Çocuklarda yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirir,
- Bağımsız düşünme ve karar verme becerilerini geliştirir,
- Sosyal farkındalığın artmasını ve problem çözme yeteneğinin gelişmesini sağlar,
- Eğitim faaliyetlerinde öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumlu yönde etkiler,
- Kişilerin duygularını fark etmesini ve kendini ifade etmesini sağlar (Önder, 2010).

Başkalarını anlamanın ve onlarla özdeşleşmenin bir yolu, onların bakış açısını benimsemektir. Dramanın sağladığı faydalarından biri, sosyal rollerin canlandırılmasıdır. Çocuk oyunları bağlamında, başkalarının bakış açılarına empati kurma eylemi, oyunlar içindeki rollerin stratejik olarak yeniden dağıtılmasıyla ortaya çıkabilir ve bu roller sosyal konulara göre şekillenir (Kara ve Çam, 2007). Çocukların yetenekleri bu süreç sayesinde beslenir ve geliştirilir. Böylece, bilginin sağlayıcısı olarak öğretmenin geleneksel rolü, drama etkinliklerinde öğrenciler için bir rehber ve kolaylaştırıcı rolüne dönüşür. Bilgiyi doğrudan aktaran geleneksel yaklaşımın aksine, öğretmenin rolü, öğrencilerin bağımsız olarak bilgiyi keşfetme ve üretme fırsatlarını kolaylaştırma rolüne dönüşür. Sınıf ortamında öğrenciler, fikirlerini ifade etmeye, tartışmaya katılmaya, akranlarının fikirlerini değerlendirmeye ve toplu olarak yeni kavramlar üretmeye teşvik edilir. Ayrıca, öğretmen belirli etkinliklerde öğrencilerle birlikte aktif bir rol üstlenebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerle daha etkili iletişim kurulmasını kolaylaştırır ve etkinlik akışının daha verimli bir şekilde kontrol edilmesini sağlar (Köksal, 2007).

Yaratıcı dramanın bireyin kişisel ve sosyal gelişimi üzerinde olumlu bir etki yaratırken, problem çözme ve karar verme gibi becerilerin gelişimini kolaylaştırdığı gösterilmiştir. Günümüzde eğitim alanında hâkim olan fikir birliği, öğretmenin kolaylaştırıcı ve öğrencinin aktif katılımcı rolünü vurgulayan pedagojik yaklaşımların en etkili olduğu yönündedir. Öğrenci, yaratıcı drama yönteminin merkezinde yer alır ve kavram ve yetkinliklerin geliştirilmesiyle ilgili çağdaş eğitim ilkeleriyle uyumludur. Yaratıcı drama alanında öğretmen, etkinliklerin koordinasyonunu ve yönlendirilmesini kapsayan bir liderlik rolü üstlenir. San (1990; Akt. Günsaldı ve Şimşek, 2025) yaratıcı dramada liderin bir aktör, bir pedagog ve bir psikolog olarak işlev görerek birden fazla rol üstlendiğini belirtmektedir.

Eğitimde yaratıcı dramanın amacı, bireylerin kendi bedenleri, duyguları, düşünceleri ve dış çevreleri hakkında farkındalıklarını artırmaktır. Yaratıcı dramanın bir diğer temel amacı ise oyun pedagojisi içindeki çağrışımların, duyguların, bilgilerin ve deneyimlerin serbestçe ifade edilebileceği bir ortam yaratmaktır (San, 2009). Dramanın eğitimsel amacı, bir kavramı, ders konusunu veya metni daha anlaşılır hale getirmek, bireysel ve toplu olarak özümsemesini sağlamak, içsel bir deneyime dönüştürmek, gözden geçirmek, üzerinde düşünmek ve dışa vuraktır (Adıgüzel, 2015). Yaratıcı drama, görme, işitme, yapma ve konuşma gibi etkinlikleri kapsadığından, öğrenme ve hafıza üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması muhtemeldir. Bu fenomenin bir örneği, Aynal (1989)'ın “Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde gözlemlenebilir. Bu çalışmanın bulguları, dramatik yöntemi içeren pedagojik yaklaşımların, geleneksel ders temelli yöntemlere kıyasla daha kalıcı öğrenme sonuçları verdiğini göstermektedir. Ayrıca, bu yöntemler yapma, işitme ve konuşma alanlarını kapsayan çok sayıda etkinliğin geliştirilmesini kolaylaştırır. Yaratıcı dramanın sihirli değnek gibi bir özelliği olmadığını belirtmek önemlidir (Akyel ve Çalışkan, 2013). Bu pedagojik yaklaşımın çocukların duygusal ve hayal gücü yetenekleriyle rezonans kurma kapasitesine sahip olduğu ve böylece iç gözlem sürecini ve kişisel deneyimlerin eğitim deneyimine dahil edilmesini kolaylaştırdığı unutulmamalıdır. Bu özellik, onu daha deneyimsel ve çağdaş bir öğretim yöntemi haline getirir. Yaratıcı dramanın, çocukların öğrenme sürecine hayal güçlerini ve duygularını dahil etmelerine olanak tanıyarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Selanik Ay, 2005).

2.1.5. Yaratıcı Drama Yönteminde Kullanılan Teknikler

Üstündağ (2003), yaratıcı dramanın eğitim sürecinde oyunlar aracılığıyla geliştirilen bir etkinlik olduğunu öne sürerek, dramanın bu özelliğinin onu eğitimin ayrılmaz bir parçası haline

getirdiğini vurgulamaktadır. Öğretim bağlamında, öğrencileri pasif dinleme durumundan bedenleri ve duyuları ile aktif katılım durumuna geçirmek ve böylece derslere canlılık katmak zorunludur. Bu bağlamda, yaratıcı drama uygulanabilir bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler kendi öğrenimlerinin aktif katılımcıları olurlar, kendi eylemleri yoluyla bilgi edinirken, aynı zamanda duyularını kullanarak olayları veya durumları deneyimlerler (Üstündağ, 2003).

Yaratıcı dramının eğitim ortamlarına entegrasyonunun, öğrencilerin katılımını artırdığı, sınıfta sıkılmayı azalttığı ve motivasyonlarının yükselttiği görülmektedir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011; Nayci ve Adıgüzel, 2017; Ütkür, 2012). Bu doğrultuda sınıf ortamı öğrenciler için daha az monoton ve daha az ürkütücü hale gelir. Öğrenciler kendi güçlü yanlarının farkına varır ve kolektif güçlerini paylaşabilirler. Dahası, rol yapma oyunları sayesinde öğrenciler gerçek hayatın belirli yönlerini farklı bir perspektiften gözlemleyebilme fırsatı yakalar. İngiltere’de yaratıcı drama alanında öncü bir figür olan Dorothy Heathcote (Göksel, 2025), eğitim ortamlarında ve deneyimsel öğrenmede dramının derin etkisini açıklamıştır. Heathcote ‘un dramatik eserlerinde tasvir edilen duygular ve hisler, insan deneyimine özgüdür. Heathcote, çocuklar için anlaşılır bir küresel çerçeve oluşturmanın son derece önemli olduğunu ve böyle bir çerçeve varsa, bunun kullanılmasının zorunlu olduğunu vurgulamaktadır ve ona göre, bir konuyu öğretmenin en pragmatik yaklaşımı, evrensel bir çerçeveden seçilen somut yöntemleri kullanmaktır. Yaratıcı drama yöntemi, çocuklara somut ve gerçek bir deneyim sunduğu kanıtlandığından, etkili bir pedagojik araç olduğu gösterilmiştir (Şahin Kalyon, 2025).

Yaratıcı drama eğitimde bireylerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlayan, yapma ve deneyimleme yoluyla öğrenmelerine olanak tanıyan, her yönüyle gelişimlerine katkıda bulunan ve yaratıcı ve üretken bireyler olmalarına yardımcı olan bir yöntem olarak kullanılmalıdır. McCaslin (2016; Akt. Bakkaloğlu ve Özdemir, 2025) ‘in de belirttiği gibi, eğitimciler öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmamalı, öğrencilerin bağımsız olarak bilgiyi keşfetme ve üretme fırsatlarını kolaylaştırmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sınıfta düşüncelerini ifade etmelerini, tartışmalara katılmalarını, akranlarının fikirlerini değerlendirmelerini ve toplu olarak yeni kavramlar üretmelerini sağlar. Öğrenci merkezli öğrenmeye verilen bu önem, etkili eğitim ve öğretim metodolojileri için çok önemlidir. 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının bir sonucu olarak, yaratıcı drama yeni programlarda bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca, Yükseköğretim Kurulu tarafından 1997 yılında yürütülen “Eğitim Fakültelerinin

Yeniden Yapılandırılması” çalışmaları kapsamında, yaratıcı drama “Okul Öncesinde Drama” ve “İlköğretimde Drama” başlıklı zorunlu dersler olarak programa dahil edilmiştir (Adıgüzel, 2015).

Planlı uygulamaların tasarlanmasında tekniklerin akıllıca seçilmesi büyük önem taşır. Bu bağlamda her ders ve yöntemde olduğu gibi Yaratıcı Drama yönteminde de uygun teknikler kullanılması istenilen sonuca daha hızlı ve kolay ulaşılmasını sağlamaktadır. Yaratıcı dramanın istendik amaçlara ulaşılmasını kolaylaştıran en dikkat çekici teknikler Adıgüzel (2015) tarafından şu şekilde listelenmiştir:

- | | |
|---|--------------------------------------|
| • Doğaçlama | • Donuk İmge |
| • Rol Değiştirme | • Pantomim |
| • Bireysel / Küçük Grupla /
Büyük Grupla Doğaçlama | • Rol/Kişilik Kartları |
| • Dramatizasyon | • Yarım Kalmış Materyal
Tamamlama |
| • Sıcak Sandalye | • Bölünmüş Ekran |
| • Bilinç Koridoru | • Gerçek An/Doğruluk Anı |

Yaratıcı drama aşamaları ısınma ve rahatlama egzersizleri, oyunlar, doğaçlama çalışmaları ve formasyonlar gibi fiziksel ve zihinsel iyi oluşu desteklemek için tasarlanmış bir dizi etkinlikten oluşur (Üstündağ, 2003). Yaratıcı dramada farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, sadece bilgiyi yeniden üretme kapasitesi değil, aynı zamanda öğrendiklerini sorgulama ve yeni bilgi üretme eğilimi gösteren bireylerin yetiştirilmesinde bir katalizör görevi görebilir. Bu hedefe ulaşabilmek için eğitim programlarında bireyin tüm özelliklerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği açıktır. Bu yaklaşım, nitelikli bireylerin yetiştirilmesine önemli katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

Grup liderinin, araç ve malzemelerin hazırlanması, temini ve bakımından sorumlu olması ve bunların sürekli kullanılabilir olmasını sağlaması zorunludur. Yaratıcı drama sürecinde çok çeşitli araç ve malzemelerin kullanılabileceği açıktır. Bu gereklilik, çoğu uygulama yönteminde liderin başkaları tarafından desteklenmesi gerektiğinden kaynaklanmaktadır. Yaratıcı drama sürecinde kullanılan araç ve malzemeler, diğer eğitim ortamlarında kullanılanlara kıyasla belirgin özellikler sergiler (Selanik Ay, 2005). Bu özellik, araç veya malzemelerin orijinal amaçları dışında kullanılması, şekillerinin değiştirilmesi veya farklı işlevleri yerine getirmek için birkaç nesnenin birleştirilmesi olarak tanımlanabilir

(örneğin, bir katılımcı kalemi uzay mekiği olarak kullanabilir). Katılımcının nesnelerle veya eşyalarla, çevreleriyle ve çevrelerindeki kişilerle etkileşimde bulunduğu gibi etkileşimde bulunması beklenir. Yaratıcı drama alanında en sık kullanılan araçlar arasında teyp, ses kasetleri ve müzik bestelerinin aktarımını kolaylaştıran diğer cihazlar bulunur. Teyp kayıt cihazlarına ek olarak, resimler, fotoğraflar, posterler, lider tarafından hazırlanan öğretim kağıtları, yazı ve sergileme panoları, karton, çizim kâğıdı, kuklalar, renkli kalemler, boyalar, oyuncaklar, kitaplar, dergiler, gazeteler, posterler, broşürler, haberler, makaleler, duyurular veya gazete ve dergilerden kesilmiş fotoğraflar, basılı materyaller ve slayt veya tepegöz projektörleri gibi cihazlar da önemli araçlardır (Ütkür, 2012). Yaratıcı dramının, özellikle kuklalar gibi materyallerle desteklendiğinde, öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı hale getirdiği ve eğitim deneyimini sınıfın sınırlarının ötesine taşıdığı söylenebilir (Selanik Ay, 2005).

2.1.6. Yaratıcı Drama ve Kavram Öğretimi

Kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol oynaması esastır. Etkili ve kalıcı izler bırakabilecek öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin sadece öğretmeni dinleyen, öğretmenin yaptıklarını gözlemleyen, anlatılanları tekrarlayan ya da sadece yönergeler doğrultusunda hareket eden bir durumda olmamaları gerekmektedir. Öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu bir ortamda etkili öğrenme gerçekleşemez (Bakkaloğlu ve Özdemir, 2025). Etkili bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturmak için, merkezi ve yaygın kabul gören bir kavram haline gelen yaparak öğrenme ortamının sağlanması esastır. Özünde, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacı, geleneksel öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının aksine, öğrenci katılımını kolaylaştırmak olmalıdır. Öğretmenin yol gösterici bir rol üstlendiği ve öğrencinin aktif olarak katıldığı yöntem ve tekniklerin kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırmada daha etkili olduğu açıktır. Öğrenme sürecine aktif öğrenci katılımını içeren Yaratıcı Drama yöntemi, son dönem eğitim faaliyetlerinde giderek yaygınlaşmaktadır (Karabacak, 2025).

Kavram öğretimi öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu bakımdan kavram öğretiminin gerçekleştirilmesinde uygun yöntem ve teknikler tercih edilmelidir. Ezbere dayalı eğitimin norm olmaktan çıktığı ve modern yöntemlerin geliştirildiği günümüz toplumunda, eğitim sisteminin öncelikli hedefi aktif vatandaşlar yetiştirmektir. Yaratıcı Drama yöntemi, öğrencilerin aktif katılımını içeren ve çocuklara kavram öğretiminin yanı sıra öğrenme aşamalarının (bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme) belgelenmesine de önemli

katkılar sunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım eğitim ve öğretim programlarında daha fazla tanınmayı hak etmektedir ve yaygınlaştırılması otoritelerce şiddetle tavsiye edilmektedir.

Kavram ve becerilerin edinilmesi, öğrencilerin kendi ilerlemelerini değerlendirdikleri bir aşama ile birlikte gerçekleşir. Öğrenme aşamaları, değerlendirmenin sürekli bir süreç olduğu eğitim programlarının mükemmel bir örneği olarak görülebilir. Değerlendirme, sürecin her aşamasında yapılabilir, aynı zamanda değerlendirmenin amacı ve yöntemi aşamadan aşamaya değişebilir (Kabapınar, 2003). Süreç içinde bu tür bir değerlendirme yapmak için en uygun yöntemlerden biri dramadır. Süreç içindeki değerlendirmeler, kavram öğretiminin temel bir unsuru olan yanlış anlamaları önlemede de büyük önem taşır. Bu nedenle, yanlış anlamaları önlemek ve kavram öğretimini keyifli hale getirmek için en uygun yöntemin drama olduğu belirtilmektedir (Akkuş, 2013).

Yaratıcı drama yöntemi, bireyleri sürecin tüm yönlerine kapsamlı bir şekilde dahil etmesiyle karakterize edilir. Birey, içsel deneyimlerinden, duygularından, öğrenilmiş ve öğrenilmemiş bilgilerinden yararlanarak sürece bütünsel olarak katılır. Birey, duygularını ifade etme, kişisel deneyimlerinden ve bilgilerinden türetilen anlatıları formüle etme ve yaratıcı süreci geliştirmek için bu unsurları kullanma becerisi kazanacaktır. Bu yaklaşım, yeni içgörü ve keşiflerin üretilmesini kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda toplumun birey boyutunu ve dramının kazanımlarını değerlendiren Koç (2013) mutlu bir bireyin yakın çevresini olumlu yönde etkilediğini ve içsel huzur duygusunun yokluğunda ise kendisine ve topluma zarar verme riski altında olabildiğinin altını çizerek yaratıcı drama yönteminin eğlenerek öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve aynı zamanda psikolojik rahatlamayı teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu açıdan yaratıcı drama, özellikle gelişim çağındaki çocuklar için faydalı bir yöntem olarak görülebilir (Koç, 2013).

Performans sırasında, eğitimci veya drama lideri anında geri bildirim ve rehberlik sağlayabilir. Bunlar, öğrencinin eleştirel düşünmeye teşvik edilmesi ve kavramı içselleştirmesi amacıyla soru şeklinde sunulabilir. Konu, benzetmeye izin verecek şekilde tasarlanmışsa, kavramın formüle edilmesi ve öğrencinin zihninde kodlanması daha kolay hale gelir. Günlük yaşamla ilgili bir benzetme kurulabilirse, öğrencinin ilgisi hemen çekilebilir ve hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirleme sorumluluğu öğrenciye düşer. Öğrencilerin bu gerekliliğin farkında olmamaları durumunda, onları bunu anlamaya motive etmek öğretmenin görevidir. Bu noktada, öğrencilere sorular sormak önemlidir. Bu soruların yanıtları, öğretmene öğrencilerin konu ile ilgili olarak yaşayabilecekleri kavramsal karışıklıkları belirleme ve ele alma fırsatı

sunmaktadır. Burada sorulan sorular iki yönlüdür: ilk olarak, söz konusu olayın meydana gelme nedeni belirlenmelidir; ikinci olarak, söz konusu olayın öğrenilebileceği yöntemler belirlenmelidir. Öğrencinin, elindeki kaynaklardan bu soruların cevaplarını araması gerekmektedir. Öğretmenin rolü, bu soruların cevaplanmasında rehberlik etmekle sınırlıdır. Sökmen (1999; Akt. Akkuş, 2013) tüm bunlara ek olarak faaliyetlerin uygulanmasıyla öğrencinin ilgisinin arttığını altını çizmektedir.

2.2. Hayat Bilgisi Dersi

2.2.1. Tanımı ve Kapsamı

MEB (2024), Hayat Bilgisi dersini, bireylerin kendini keşfetme sürecinde onlara yardımcı olmayı hem yerel toplulukta hem de küresel toplulukta yerlerini daha iyi anlamalarını sağlamayı amaçlayan bir ders olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda, kolektif öğretim yaklaşımıyla geliştirilen yaşam becerileri dersi, Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar 1926, 1936, 1948, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında hazırlanan ilköğretim ve ortaokul programlarına dahil edilmiştir. Tay (2017), Hayat Bilgisi dersini, bireyin kendini keşfetmesine ve anlamasına yardımcı olmak amacıyla, her bir öğrencinin beklentilerini dikkate almak üzere, içeriği sosyal ve doğa bilimleri, sanat, düşünce ve değerler tarafından şekillendirilen bir eğitim programı olarak tanımlamaktadır ve vatandaşlık eğitimi programının açılış dersi olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bu ders, küreselleşen dünyada yararlı ve iyi bir birey, ulusal bir vatandaş ve nihayetinde iyi bir küresel vatandaş olma niteliklerine odaklanan kolektif bir öğretim yaklaşımıyla bireylere yaşam bilgisi aktarmayı amaçlamaktadır.

İnsanlar doğumdan ölüme kadar çevreleriyle etkileşim halindedir ve bu etkileşimler, çok çeşitli ihtiyaçlar tarafından yönlendirilmektedir. Yeni doğan bir bebeğin beslenme, barınma ve korunma ihtiyaçlarını etkileşim yoluyla karşıladığı yadsınamaz bir gerçektir. Büyüdükçe; sosyal kabul, sevgi ve aidiyet ihtiyaçlarını karşılamaya doğal olarak yönelir. Sosyal olarak kabul görmek ve uyum sağlamak için insanlar, ailelerinden, sosyal çevrelerinden ve okullarından öğrendikleri belirli sosyal kurallara uymak zorunda kalırlar. Hayat Bilgisi dersinin genel amacı, bu ilkeleri ve sosyal ortamlarda kullanılması gereken bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere aşılamaktır (Çalışkan ve Karadağ, 2014). Özden (2006), birçok araştırmacının Hayat Bilgisi dersine ilişkin tanımlarının bu dersin davranış eğitimi temel oluşturmak ve gelişimine katkıda bulunmak üzere yapılandırıldığını işaret ettiğine dikkat çekmektedir.

Karabağ ve arkadaşları (2010), Hayat Bilgisi eğitimi, çocukların yaşlarına göre sahip oldukları duygu ve düşüncelere odaklanarak birden fazla disiplini birleştiren bir öğretim

programı olarak tanımlamaktadır. Program, çocukları hayata hazırlamak için hayati bilgilerle donatmak, uygulamalı öğrenme yaklaşımıyla iyi bireyler olmalarını sağlamak ve yükseköğretime hazırlamak için tasarlanmıştır. Başka bir tanımda ise yaşam becerileri, 6-7 yaşından itibaren bireylerin yaşadıkları dünyayı nasıl tanımladıkları ve yorumladıkları açısından deneyimlerine odaklanan ve yaşamla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin edinilmesine ve resmi ve sosyal anlamda çevrelerini anlamalarına katkıda bulunmayı amaçlayan bir ders olarak tanımlanmaktadır (Kabapınar, 2009). Temur (2004) yaşam becerilerinin edinilmesinin bireylerin çevrelerine sistematik ve organize bir şekilde uyum sağlamalarını kolaylaştırmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca, çocuklarda rutin ve çevreyle ilgili olaylara ilgi uyandırmak, bu sürecin önemli bir parçasıdır. Buna ek olarak, yaşam becerilerinin geliştirilmesi, öğrencileri eğitimlerinin sonraki aşamalarına etkili bir şekilde hazırlamaya da hizmet etmektedir (Temur, 2004).

Hayat Bilgisi dersi tanımları göz önüne alındığında, dersin içeriği hakkında önemli ipuçları elde edilmektedir. Hayat Bilgisi eğitiminin programına sosyal bilimlerin entegrasyonu, çok yönlü vatandaşlar yetiştirme amacı ile; doğa bilimlerinin dahil edilmesi, çocukların çevresel bağlamlara uyum sağlama becerilerini geliştirme amacı ile; düşünce ve değerlerin dahil edilmesi, çocukların yaşamlarındaki kültürel özellikleri fark edip üzerinde düşünmelerini sağlama amacı ile ve son olarak, sanatın entegrasyonu ile de bireylerin bütünsel gelişimini destekleme amacı öne çıkmaktadır.

Hayat Bilgisi derslerinin içeriği, doğa bilimleri, sosyal bilimler, sanat, felsefe ve etik gibi çeşitli akademik disiplinlerden yararlanmaktadır. Bu alanlar ve içerikleri hakkında kısa bir genel bakış sunulması gerekirse;

Fen Bilimleri: Doğal bilimleri, başka bir deyişle fen bilimi, eğitim süreci olarak doğal çevrenin incelenmesinden ve bu eğitim sürecinin sonucu olarak üretilen sistematik bilgilerden oluşan sistematik bir bilgi birikimi olarak tanımlanabilir (Oker, 2019). Alternatif olarak, bireylerin gerektiğinde maddi çevrelerini kontrol etmek, değiştirmek ve iyileştirmek için edindikleri teknolojik bilginin yanı sıra gözlem ve deney yoluyla elde edilen sistematik bilgileri içeren bir grup akademik disiplin olarak da tanımlanabilir. Bilimsel bilginin yayılması, eğitim sistemi içinde bilim eğitimi aracılığıyla gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Kıldan ve Pektaş (2009) fen bilgisi eğitimi, nesnelerin, olayların ve karşılaşılan nesneler ile olaylar arasındaki ilişkilerin gözlemlenmesi ve incelenmesi yoluyla bireysel araştırma ve sonuçların formüle edilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Fen eğitimi, bilimsel düşünme becerilerinin

kazanılmasını, olaylara eleştirel bir bakış açısının geliştirilmesini, yaratıcılığın artırılmasını ve teknolojik gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlama becerisinin kazanılmasını kolaylaştırdığı için büyük önem taşıdığı kabul edilmektedir (Akpınar ve Ergin, 2005).

Fen eğitimi bağlamında, bireyin çevreyi ve dünyayı anlamaya yönelik çabası, mantıklı cevaplar arayan sorular sormaya yönelik eğilimi, mantıklı sorgulamalar formüle etme, gözlem ve deney yoluyla veri toplama ve bu verileri analiz etme, edindiği bilgileri sözlü ve yazılı olarak ifade etme, böylece başkalarıyla medeni bir diyalog kurma, sorumluluk alma becerisini geliştirme ve hem bilgili hem de yetenekli eğitimli bireyler olma becerisine erişebilmesi için bireylerin yeterli fen okuryazarlığına ulaşmaları gerektiği unutulmamalıdır (Akgün, 2001). Bu çerçevede, bilim okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ilk adımların Hayat Bilgisi dersinin kapsamı içinde atılabileceği öne sürülebilir. Nitekim Yağcı, Başar ve Aşkın (2016), çocukların üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde edindikleri bilgilerin dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersinde kullanıldığını belirtmektedir. Ayrıca, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde işlenen konuların dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersinde işlenen konularla örtüştüğü gözlemlenmektedir. Bilimde ele alınan konuların çocukların doğasına en uygun olması ve bu konuların bireyin yakın çevresiyle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olması (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001), Hayat Bilgisi derslerinin çocukların doğal çevrelerine uyum sağlamaları için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve alışkanlıkları kazandırmada yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Çocukların doğal çevreye uyum sağlama yeteneği, çevreyle olan etkileşimlerine bağlıdır. Doğayı anlamak ve takdir etmek için, öncelikle doğa hakkında belirli bir bilgi edinmek gerekmektedir. Bu bilginin temel ilkeleri yaşam becerileri eğitime dahil edilmiştir ve bu temeller ne kadar sağlam olursa, çocuğun doğaya olan ilgisi ve sevgisi de o kadar derin olacaktır. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi derslerinde insanın doğanın bir parçası olduğu kavramının etkili bir şekilde aktarılması oldukça önemlidir (Oker, 2019). Çocukların hayvanlar ve bitkilerle ortak varoluşlarının ve bu ilişkinin bütünsel bir sistem (ekosistem) içindeki birbirine bağlılığının farkında olmaları zorunludur. Bu sistemde meydana gelen herhangi bir olumsuz olayın sonuçlarının tüm ilgili taraflara iletilmesi zorunludur, çünkü bu tür olaylar sistemdeki tüm canlı ve cansız unsurları etkileyebilir ve bu durumun bilincinde olunması çok önemlidir (Karatekin, 2016).

Toplumsal Bilimler: Tarih boyunca tüm toplumlarda bireyler felsefe, tarih ve ekonomi gibi çeşitli disiplinlerden yararlanarak bilgi işleme faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Toplamların

yaşadığı coğrafi bölgelerde kullanılan dillerin, yaşam tarzlarının, düşünce biçimlerinin ve yemek ritüellerinin de bireyler üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir (Güleryüz, 2008). Bu bağlamda, Hayat Bilgisi dersinin, bireylerin sosyal çevreleriyle uyum içinde yaşamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları edinmelerine yardımcı olmak için sosyal bilimlerden çok sayıda içgörüden yararlandığı öne sürülebilir. Sosyoloji literatüründe Sönmez (2005), sosyal bilimleri, insanlar tarafından üretilen gerçeklik kanıtlarına dayalı bağlantılar kurma süreci ve bu sürecin sonunda ortaya çıkan bilgi kümesi olarak tanımlamaktadır. Alternatif bir bakış açısı, sosyal bilimlerin, insanların yaşadıkları toplumlarla ve doğal çevreleriyle iletişimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan bilginin insani ve sosyal boyutlarını kanıtlama ilkesinden ortaya çıkan bir bilim grubu olarak görülmesi gerektiğini savunur (Tay, 2017). Yukarıda belirtilen tanımlardan da anlaşılacağı gibi, sosyal bilimlerin insan varlığının birçok yönüyle içsel olarak bağlantılı olduğu açıktır. Bu çerçevede sosyal bilimler yaşam becerileri eğitiminin kapsamının bir bileşenini oluşturur.

Toplumsal Normlar ve Değerler: Toplumlara birbirinden ayıran en belirgin farklılıklardan biri, düşünce yapılarıdır. Düşünme, içerdiği zihinsel süreçler nedeniyle akıl yürütme, problem çözme, olay ve olguları inceleme ve analiz etme, yansıtma ve eleştiri gibi birçok beceriyle ilgilidir. Bu şekilde bireyler, gerçekler ve olaylar arasında bağlantılar kurarak anlamlı sonuçlara varmaya çalışırlar (Demirkaya, 2015). Her toplumun düşünce yapısı diğerlerinden farklıdır ve toplumların düşünce yapılarının oluşumu da farklı süreçler aracılığıyla gerçekleşir. Bu bağlamda, Türk düşünce yapısının tarihsel gelişimine bakıldığında, Orta Asya kültürünün, Gök Tanrı inancının ve İslam'ın Türk düşüncesinin evrimine katkıları ortaya çıkmaktadır. Bu etkilerin yanı sıra Cevdet Paşa, İbrahim Şinasi, Yunus Emre, Farabi, İbni Sina, Kâtip Çelebi, Hacı Bektaş Veli, Mevlâna, Ali Suavi, Hüseyin Nihal Atsız, Ziya Gökalp, Namık Kemal, Cemil Meriç ve Mustafa Kemal Atatürk gibi önde gelen şahsiyetlerin Türk entelektüel manzarasının şekillenmesinde önemli bir rol oynadıkları açıktır (Tay, 2017). Değerlerin düşünce yapısının en önemli boyutlarından biri olduğu öne sürülebilir. Nitekim Güleryüz (2008), toplumların tarih boyunca kendi yaşam biçimlerine uygun ve varlıklarını kolaylaştırmaya yarayan değerler yarattığını öne sürmektedir. Geliştirilen bu değerler, sonraki nesillere aktarılır ve böylece süreklilik sağlanır. Bu özel bağlamda ve yaşam becerileri eğitimi konusunu ele alırken, dersin içeriğinin yukarıda bahsedilen düşünce ve değerler sistemiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Sanat: Resim, müzik, masal ve Őir gibi sanatsal değerlerin kişinin çevresi bağlamında uygulanması düşünüldüğünde, yaşam becerilerinin güzel sanatlar tarafından önemli ölçüde zenginleŐtirildięi söylenebilir (Güleryüz, 2008). Sanat formları ve tasarım ürünleri, insanların kullandıkları kahvaltı tabaklarında, giysilerinde, mobilyalarında, sofra takımlarında neredeyse her gün görülebilir (Mercin ve Alakuş, 2007). Sanat eğitiminin rolünü değerlendirirken, bireylerin, toplumun ve bireyin gelişimine olan önemli etkisini kabul etmek önemlidir. Bu bağlamda, sanatın temel ve eğitici işlevleri, sanat eğitimini vazgeçilmez kılmaktadır. Sanat eğitimi, açık hedefler ve yöntemlerle bireylerin yaşamlarına olumlu katkıda bulunmayı, değişimi etkilemeyi ve yaşam kalitelerini iyileŐtirmeyi amaçlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Güleryüz, 2008).

2.2.2. Hayat Bilgisi Dersinin nemi ve Hayat Bilgisi Ders Programı

Piaget (2007), 7-8 yaŐın altındaki çocukların kendi bakış açılarına göre yargılarda bulunduğunu ve başkalarının bakış açısına girmenin onlar için rahatsız edici bir deneyim olduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni, ilişkisel yargılarda iki bakış açısının farkında olunması gerekirken, çocukların henüz bu farkındalığa sahip olmaması olduğunu belirten Piaget, buna karşılık, 7-8 yaŐına gelen ocukların, Hayat Bilgisi dersinin baŐlamasıyla aynı zamana denk gelen önemli bir bilişsel değişim yaŐadıklarını da belirtmektedir. Hayat Bilgisi ders programının önemi, hitap ettiği belirli yaş grubuna atfedilebilir.

Eğitim kurumlarının en önemli iŐlevlerinden biri, çocukların sosyalleŐmesini kolaylaştırmak ve onları dürüst vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Bu konular, sosyal bilimlerden seçilen bilgilere dayalı olarak günümüzün iyi ve sorumlu vatandaŐlarını yetiŐtirmeyi amaçlayan ve öğrencilere sosyal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandıran bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Selanik Ay, 2005). Hayat Bilgisi dersi, kolektif bir ğretim yaklaŐımına dayanmaktadır. Bu ders, çocukların kendilerini, içinde yaşadıkları toplumu ve bulundukları dünyayı anlamalarına yardımcı olmak amacıyla tasarlanmıştır. İlk olarak 1924 yılında ilkokul programına dahil edilmiş, ardından 1936, 1948, 1968 ve son olarak 1998 yıllarında programa alınmıştır. Aynı isim 2024 eğitim programında da kullanılmaktadır (MEB, 2024). Hayat Bilgisi Ders Programı, MEB Eğitim Kurulu tarafından kurulan Hayat Bilgisi Uzmanlık Komisyonu tarafından geliŐtirilmektedir ve bu programın amacı, ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf ğrencilerinin yeterliliklerine özel önem verilerek gereken yaşam becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırmaktır:

2.2.3. Hayat Bilgisi Dersi ve Yaratıcı Drama

Öğrencilerin sosyal etkileşimlerde bulunmaları ve yaşadıkları toplumun kültürü ve tarihi hakkında bilgi edinmeleri oldukça önemlidir. Bu, ilkökul eğitiminin ilk üç yılına dahil edilen Hayat Bilgisi aracılığıyla kolaylaştırılır. Daha sonra, 4. ve 5. sınıflarda öğretilen Sosyal Bilgiler programı bu eğitim çabasını sürdürmektedir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler, ilkökul eğitiminin ilk aşamasında temel konular olarak ortaya çıkmaktadır (Açıkalın, 2011). Hayat Bilgisi ders programı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma yöntemleri, etkili iletişim, problem çözme becerileri, bilgi teknolojilerinin kullanımı, girişimcilik yeteneği, Türkçenin doğru kullanımı, etkili karar verme, kaynak yönetimi, güvenlik ve koruma, öz yönetim ve temel bilimsel kavramların tanınması gibi temel yetkinlikleri kazandırmayı amaçlayan üç genel temadan oluşmaktadır. Yaratıcı dramının Hayat Bilgisi öğretim programının uygulanmasına dahil edilmesi, öğrencilerin birçok hedefe ulaşmalarına yardımcı olmak için son derece anlamlı, etkili ve keyifli bir yaklaşım olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır (Ütkür, 2012). Ancak yaratıcı dramının etkili bir şekilde kullanılması için belirli ön koşullar ve temel özellikler olduğunu belirtmek önemlidir. İlk unsur, çalışmanın yürütüleceği grupla ilgilidir. İkinci unsur liderdir ve üçüncü unsur ise içeriktir. Yaratıcı dramının içeriğini oluşturan unsurlar, sosyal, politik, yaşam ve doğa gibi ağırlıklı olarak sosyal yönü olan, işlenmeye hazır konulardan oluşur ve bunlar Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarıyla örtüşür (Adıgüzel, 2010).

Kişilerarası ilişkileri inceleyen sosyal bilimler alanları, insanların kendileriyle, diğer insanlarla ve çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen disiplinlerden oluşur. Bu programların disiplinler arası niteliğine rağmen, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ağırlıklı olarak pedagojilerinde anlatı yöntemlerini kullanan öğretmenler tarafından verilmektedir fakat kullanılan bu yöntemler öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcı olmasında yeterli olmamaktadır (Koçyiğit, Kul ve Solakumur, 2023). Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin amaçlarına uygun bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin yakın çevrelerine ve sosyal hayata aktif olarak uyum sağlamalarını kolaylaştıracak, doğayı, sosyal kurumları ve işlevlerini şekillendiren insanların özelliklerini ve karşılaştıkları sorunları öğrenmelerini sağlayacaktır (Üstündağ, 2003). Bu bağlamda Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde, 2005 programında ilk kez tanıtılan yapılandırmacı yaklaşıma dayanan yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının, özgüven, olumlu karşılıklı bağımlılık ve destek, grup kimliği oluşumu ve gruba ait olma duygusunu geliştirmede etkili olduğu kanıtlanmıştır. Bu sonuçlar, programın hedefleriyle uyumludur (Akar-Vural ve Somers, 2016). Aynı zamanda, bu derslerin yaratıcı drama yöntemi ile uygulanmasının, bireylerin kendi yaşamlarını zenginleştirmelerine ve çevrelerini bir bütün

olarak gözlemlene kapasitelerini artırmalarına yardımcı olduğu kanıtlanmıştır (Adıgüzel, 2010). Bu nedenle, yapılandırmacı yaklaşımın aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi derslerinde kullanılması, yeni bilgilerin öğrencilerin ön bilgileriyle bütünleşmesini kolaylaştırdığı için geleneksel öğretim yöntemlerinden çok daha etkilidir. Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde drama yönteminin kullanılması, öğrencilerin günlük yaşamlarında kolayca erişemeyecekleri deneyimlerin canlandırılmasını kolaylaştırarak, öğrencilerin deneyimsel öğrenmesini teşvik etmeye yöneliktir. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme, yorumlama, dinleme, algılama ve iletişim gibi becerilerin gelişimine de yardımcı olur. Böylece Hayat Bilgisi Öğretim Programının hedeflediği davranışsal kazanımlar gerçekleştirilecektir (Çalışkan ve Karadağ, 2014).

Hayat Bilgisi derslerinde yaratıcı dramanın kullanılmasının çeşitli becerilerin edinilmesini önemli ölçüde hızlandırdığı ve sınıf ortamında bu yetkinliklerin geliştirilmesinin, çeşitli akademik disiplinlerde bilgi edinilmesini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Örneğin, sosyalleşme pedagojisinde yaratıcı dramanın kullanımı, duyguların ifade edilmesini, gerektiğinde yardım istemeyi ve kişisel hakların savunulmasını teşvik ettiği kanıtlanmıştır (Ütkür Güllühan, 2022). Taneri ve Engin-Demir (2013), öğrencilerin rol yapma ve grup etkinliklerine katılma eğilimlerinden de anlaşılacağı üzere, sınıfta aktif katılımı belirgin bir şekilde tercih ettiklerini öne sürmektedir. Buna karşılık, soru-cevap ve gösterim yöntemleriyle bilgi aktarımını daha az tercih ettiklerini belirtmektedirler. Uzun (2016), sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri derslerine yaratıcı drama yöntemini dahil etmelerinin öğrenmeyi teşvik ettiği hipotezini ortaya koymaktadır. Yaratıcı drama yöntemi geleneksel yöntemlere oranla öğrenci başarısı ve hatırd tutma üzerinde daha etkilidir (Selanik Ay, 2005). Mevcut literatürün incelenmesi, öğrenciler ve öğretmenler arasında yaratıcı drama yöntemine açık bir tercih olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma dayanan yaratıcı drama yönteminin ilkökul birinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde kavram gelişimini nasıl desteklediği incelenmiştir.

2.3. Kavram Gelişimi

2.3.1.Kavram Nedir?

Kavramlar, öğrenmenin sınıflandırılmasını ve düzenlenmesini kolaylaştıran temel bilgi birimleridir. Düşünce birimleri olarak tanımlanan kavramlar bilginin temel bileşenleri olarak işlev görmektedir. Kavramlar; varlıklar, olaylar, kişiler ve düşünceler benzerliklerine göre gruplandırıldığında gruplara atanan ortak isimler olarak tanımlanabilir ve özünde bireyler

tarafından edinilen bilginin sınıflandırılmasını ve düzenlenmesini kolaylaştıran temel birimlerdir (Koray Cansüğü ve Bal, 2002). Kavramlar arasındaki ilişkiler, bilimsel ilkelerin oluşturulmasının temelini oluşturur. Düşünce birimleri olarak tanımlanan kavramlar ve bunların isimleri olarak kullanılan kelimeler, bireyler tarafından çocukluktan itibaren edinilmektedir (Çokçalışkan, 2023).

Kavramların öğrenilmesini ve öğretilmesini kolaylaştırmak için, kavramın tanımları, özellikleri, sınıflandırılması, gelişimi ve aşamaları hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir (Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Bu nedenle, öncelikle kavramın tanımlarının incelenmesiyle başlamak faydalı olacaktır.

Klausmeier (1992) kavramların bireylerde bilişsel gelişimin temel bileşenleri olarak tanımlandığını belirtirken, Senemoğlu (2018) benzer bir bakış açısı sunarak kavramları anlam oluşturma sürecini kolaylaştıran bilişsel araçlar olarak nitelendirmektedir. Ayrıca, kavram kelimesi genelde, benzer nesneleri, kişileri, düşünceleri ve süreçleri gruplandırmak amacıyla bir sınıflandırma aracı olarak kullanılmaktadır. Ülgen (2001), kavramı zihin tarafından anlaşılan gerçeklerin ve olayların farklı özelliklerini aktaran soyut bir düşünce birimi olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanıma göre kavram, benzer veya farklı nesnelerin ve olayların ortak özelliklerinin tek bir kelimeyle ifade edilmesidir (Çaycı, Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi, 2007). Çaycı ve arkadaşları (Çaycı, Demir, Başaran ve Demir, 2007) tarafından kavram; varlıkların, olayların, süreçlerin ve benzer şeylerin ortak özelliklerine göre sınıflandırılması ve bunun sonucunda diğerlerinden ayırt edilmesi, böylece zihinde bir grup oluşturulması ve bir birim oluşturulması olarak tanımlanmaktadır.

Kavramlar, bilginin temel birimleridir ve soyut bir terimdir. Kavram, farklı bilim adamları tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Schwartz ve Reisberg (1991; Akt. Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu ve Yaman, 2005) kavramı “iki veya daha fazla nesne veya olay, belirli özellikler nedeniyle gruplandırılabilir, sınıflandırılabilir ve diğer nesnelerden ve olaylardan ayırt edilebilirse, bu bir kavramdır” şeklinde tanımlamıştır. Bruner ve arkadaşları tarafından ise kavram terimi hakkında (1956; Akt. Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu ve Yaman, 2005), “çevremizdeki her şeyi, olayları ve nesneleri, canlı ve cansız şeyleri benzerlikleri ve farklılıkları dikkate alarak gruplandırdığımızda, bu gruplara verdiğimiz isimler kavramlardır” şeklinde bir önermede bulunmuşlardır. Martorella (1986; Akt. Kılıç, 2007) tarafından belirtildiği gibi, kavramlar deneyimlerin ve bilginin gruplandırıldığı kategorileri temsil eder. Bu kategoriler, ilgili düşünceleri ve kontrolleri çeken ve düzenleyen zihinsel

mıknatıslara benzetilebilir. Bu kategorilerin oluşturulması, ilgili özelliklerini tanımlamaya yarayan bir veya daha fazla etiket veya adın kullanılmasına dayanır. Deneyimlerin olaylar ve nesnelerle kategorize edilmesi, insan bilişinin temel bir yönüdür. Aynı kategoriye ait öğelerin daha sonra birbirleriyle ilişkilendirilmesi, bilişsel süreçlerin ayırt edici bir özelliğidir (Çağlayan, 2006). Kavramla ilgili tanımların içeriği göz önüne alındığında, kavramların belirli ortak özelliklere sahip olması, bu özelliklerle diğerlerinden ayırt edilmesi ve geniş bir anlamı kapsayacak şekilde zihinsel bir yapı oluşturması gerektiği öne sürülebilir.

Kavramların temel özellikleri, tanımlayıcı veya işlevsel olarak sınıflandırılabilir. Konular hem kritik hem de kritik olmayan özellikler göstermektedir. Kavramlar hem dikey hem de yatay organizasyonlarda mevcuttur. Bu ifadeler iki farklı türe ayrılabilir: Anlamı kişiden kişiye değişenler ve kişiden kişiye değişiklik göstermeyerek tutarlı kalanlar. Sınıflandırmalar sürekli bir evrim halindedir ve her revizyonla yeni anlamlar kazanır. Kavram gelişimi, bireysel gelişimle ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Kavramların edinilme şekli ne olursa olsun, onlara anlam kazandıran bireyin kendi deneyimleridir. Bireylerin kavramların önemli bir kısmını zihinlerinde sembolik biçimlerde kodlayıp sakladıkları görülmüştür.

2.3.2. Kavramların Özellikleri ve Kavram Sınıflandırması

Kavramların tanımlarını daha derinlemesine anlamak ve bir kelimenin kavram olarak sınıflandırılmasını belirlemek için kavramların özelliklerini kavramak zorunludur. Bir kavramın gerçekten bir kavram olup olmadığını belirlemek için, belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Ericson'un bu özelliklere ilişkin tanımı şu şekildedir: Bir kelime, genel ve soyut ise, bir veya daha fazla kelimeyle ifade edilebiliyorsa, evrensel olarak uygulanabiliyorsa, belirli bir zamana bağlı değilse ve ortak özelliklere sahipken aynı zamanda farklı özellikleri de temsil ediyorsa, bir kavram olarak tanımlanır (Doğanay, 2005). Bunlara ek olarak, literatürde kavramı tanımlayan özelliklerin kapsamlı bir listesi bulunmaktadır (Aktepe ve Gündüz, 2021; Çokçalışkan, 2023):

- Dilsel bir konudur ve çağrışımlar toplamıdır.
- Bilginin temel birimidir.
- Genellenme kapasitesine sahiptirler.
- Söz konusu unsurların kendi çağrışımlarının toplamı olduğu varsayılabilir.
- İnsan deneyimine göre zamanla değişikliklerin meydana gelebileceği düşünülebilir.
- Algılanan özelliklerin kişiden kişiye değişebileceği kabul edilmektedir.
- Bunların gerçek dünyada herhangi bir karşılığı olmadığı açıktır. Bu noktayı açıklamak için örnekler verilebilir.
- Kavramların özelliklerinin de aslında birer kavram olduğu varsayılabilir.

Senemoğlu (2018) kavramların özelliklerinin şu şekilde açıklamıştır:

- Kavramların edinilmesinin, sonraki öğrenme süreçleri ile kolaylaştırılabileceği açıktır.
- İlke kavrama ve problem çözme gibi kavramların çeşitli disiplinlerde geniş bir uygulama alanına sahip olduğu açıktır.
- Açıklık özelliği, düşünce yapısı ve anlamın yorumlanması konusunda uzlaşma kavramına dayanmaktadır.
- Genellik özelliği, kavramların çoğunun hiyerarşik bir yapı izleyerek genelden özele doğru ilerlediği öncülüne dayanmaktadır.
- Güç özelliği, bir kavramın diğer kavramların anlaşılmasını kolaylaştırma derecesine dayanmaktadır.

Bu özellikleri sergileyen kavramlar, daha sonra bu özelliklere dayanan belirli kriterlere göre sınıflandırılır.

Tablo 2.1. Kavram Sınıflandırması

Sınıflamayı Yapan Kişi	Sınıflamanın Temeli	Kavram Çeşitleri
Martorella (1990)	Somutluk derecesine göre	Somut Soyut
	Öğrenildiği bağlama göre	Formal İnformal
	Ayırt edici özelliklerine göre	Tek boyutlu Çok boyutlu İlişkisel
	Öğrenilme biçimine göre	Eylemsel Simgesel Sembolik
Malatyalı ve Yılmaz (2010)	Zihinde oluşumuna göre	Somut Soyut
Akgün (2001)	Öğrenme şekillerine göre	Algılanan Betimlemeli Kuramsal
Aktaş (2002)		Fiziksel bilgi kavramları Mantıksal bilgi kavramları
Erden ve Akman (1998)	Kural yapısına göre	Sabit kurallı Değişken kurallı İlişkiye bağlı
Piaget (2006)		Kendiliğinden olan kavramlar Kendiliğinden olmayan kavramlar
Klausmeier (1992)	Özelliklerine göre	İçsel/Doğal özellikler İşlevsel özellikler İlişkisel özellikler
Vygotsky (1994)		Günlük kavramlar Akademik kavramlar
Eysenck ve Keane (2005)	Kategorilerine göre	Üst düzey kavramlar Alt düzey kavramlar Temel seviye kavramlar

Tablo 2.1'de kavramların sınıflandırılması için çeşitli sınıflandırmalar önerildiği görülmektedir. Bu sınıflandırmalarda belirli kavram türlerinin farklı isimlerle ifade edilmesine rağmen, içerik açısından daha yakından incelendiğinde, farklı kavram türlerinin kullanılmasıyla benzer sınıflandırmaların ifade edildiği anlaşılmaktadır. Örneğin, somutluk derecesine dayanan Martorella 'nın (1986; Akt. Kılıç, 2007) sınıflandırma sistemi ile zihindeki kavramsal oluşum biçimlerine dayanan Malatyalı ve Yılmaz'ın (2010) sınıflandırma sistemi, sırasıyla somut ve soyut kavramları ifade etmektedir. Aktaş (2002; Akt. Çokçalışkan, 2023) tarafından öne sürüldüğü gibi, fiziksel ve mantıksal bilgi kavramlarının sınıflandırılması da somut ve soyut kavramlarla açıklanmaktadır.

2.3.3. Kavram Gelişim Kuramları

Çocukların kavramları edinme sürecini ve kavramsal bilginin uzun süreli hafızanın geniş deposunda nasıl kodlandığını açıklamak için çok sayıda kavram oluşumu teorisi ortaya atılmıştır. Kavram gelişimi teorileri, kavramların oluşumuna veya hafızada depolanan kavramların doğasına odaklanarak çeşitlenmiştir (Çelik, 2005).

2.3.3.1. Özellik soyutlama kuramı

Kavramların nasıl oluştuğuna dair en eski ve en geleneksel görüş, özellik soyutlama teorisidir. Bu teoriye göre, bireyler çevrelerindeki nesneleri inceler, bu nesnelerin ortak özelliklerini belirler ve ardından bu nesneleri ortak özelliklerine göre sınıflandırır. Soyutlama hipoteziyle ilgili olarak farklı teorisyenler tarafından çeşitli teorik yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu kavramları özetleyen bir model, geleneksel davranış teorisidir (Akman, 1995, s. 20). Davranışçılara göre, bir birey çeşitli uyaranlarla karşılaştığında, bu uyaranların belirli unsurlarını kavramsal bir tepkiyle ilişkilendirir. Deneklerin görevi, grup aidiyeti için gerekli olan uyaran unsurlarını ayırt etmektir (Taner Derman, 2024).

Özellik soyutlama teorisi son zamanlarda doğal kavramlara uygulanmaktadır. Çocukların kavramları edinme süreci, etiketlerin yapıştırıldığı nesnelerin algısal özelliklerinin soyutlanması yoluyla gerçekleşmektedir (Clarck, 1973; Akt.:Küçükturan ve Eyidoğan, 2015). Örneğin; bir çocuk bir hayvanla karşılaşır ve bu hayvan “kuş” olarak etiketlenmiştir, ardından benzer şekilde etiketlenmiş başka bir hayvanla karşılaşır, bu iki hayvanın ortak bazı özellikleri (örneğin gaga, kanat, çıkarttığı ses) soyutlanır ve “kuş” kavramının bileşenleri haline gelir. Hayvanlara ve onların etiketlerine aşinalık geliştikçe, bu süreç devam eder ve açıkça tanımlanmış bir kavramın oluşmasına yol açar. Clark'ın teorisi, soyut özelliklerin başlangıçta uyaranların algısal yönlerine dayandığını öne sürer. Ne var ki, gelişimin sonraki aşamalarında,

çocukların dünyadaki nesnelerin ve öğelerin daha soyut özelliklerini türetme yeteneği gösterdiği görülmüştür (Gümüş ve Umay, 2017).

Özellik soyutlamasının teorik çerçevesi içinde geçerli olan varsayım, belirli bir kavramı tanımlamaya yarayan belirli temel bileşenlerin var olduğu yönündedir. Bu bileşenlerin, grubun üyeleri tarafından anlaşılması için vazgeçilmez ve yeterli olduğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla, belirli bir kavramın tüm örneklerinin belirli tanımlayıcı özelliklere sahip olması gerektiği sonucuna varılabilir (örneğin, tüm köpekler havlar). Bir nesne bu özelliğe sahipse, kavramsal grubun bir ögesi olarak kabul edilmelidir (örneğin, havlayan bir şey köpek olmalıdır). Bu varsayım soyutlama teorileri için bazı zorluklar yaratmaktadır. Bu fenomenin en ikna edici örneği, ünlü filozof Ludwig Wittgenstein'in şu sorusunda bulunabilir: “Oyun kavramının tanımlayıcı özellikleri nelerdir?” İlk bakışta bu soru çok karmaşık görünmüyor. Bu noktayı açıklamak için, oyunların kendi amaçları için yapılan faaliyetler olduğunu, oysa müzik aleti çalmanın zevkli bir eğlence olduğu ama “oyunlar” kapsamına girmediğini varsayabiliriz. Oyunların iki veya daha fazla kişi ile oynandığı da söylenebilir. Esasen, Wittgenstein'in örneği birçok başka kavram için de geçerli olabilir. Bu sorgulama, soyutlama perspektifinin tatmin edici bir şekilde ele alamadığı önemli sorunları gündeme getirir (Taner Derman, 2024).

Bazı durumlarda, bir nesnenin belirli bir grubun parçası olarak kabul edilip edilmeyeceğini belirlemek zor olabilir. Bir lambanın mobilya olarak kabul edilip edilemeyeceği sorusu birçok akademisyen tarafından gündeme getirilmiştir. Şeker bir gıda olarak adlandırılabilir mi? Kavramlar bir veya daha fazla özelliğin varlığıyla tanımlanıyorsa, bu tür soruların yanıtları zor olmamalıdır. Ancak gerçekte, “mobilya” ve “gıda” gibi kavramların sınırları her zaman net değildir; bu sınırlar genellikle belirsizdir. Kavram oluşumu ile ilgili herhangi bir teori bu tür durumları dikkate almalıdır. Özellik-soyutlama teorilerine yönelik bir başka eleştiri grubu ise farklı bir dizi konuya odaklanmaktadır. Örneğin, özellik soyutlama teorileri, grup üyeliğini belirlemek için nesnelerin algısal özelliklerine dayanır; aslında, birçok kavramın tanımlayıcı özellikleri, nesnelerin bireye nasıl görüldüğüne bağlıdır. Nesnelerin algısal özelliklerinin kavram oluşumunda önemli bir rol oynadığı konusunda bir fikir birliği olsa da kavramların edinilmesi ve temsil edilmesinde bu özelliklerin önceliği konusunda görüş ayrılıkları vardır. Özellik soyutlama teorilerine yönelik bir başka eleştiri, çocukların yaşamlarının erken dönemlerinde çok sayıda ‘doğal kavram’ öğrendikleri gerçeğiyle ilgilidir. Çocukların okula başlayana kadar yapay kavramları (laboratuvarda öğretilenler) öğrenmede zorluk yaşadıkları kanıtlanmıştır. Karmaşık doğal kavramları öğrenme bağlamında, çocukların

genellikle daha az karmaşık olan laboratuvar testlerinde aynı soyut yaklaşımı kullanıp kullanamayacaklarını düşünmek yerinde olacaktır. Bu soruya cevap vermek kolay değildir. Netice itibarıyla özellik soyutlama teorilerinin döngüsel olduğu eleştirisi getirilebilir. Kavramsal bir çerçeve olmadığında, bir uyarının kritik yönleri hangi kriterlere göre seçilir?

Özellik soyutlaması veya kural tabanlı modellerin bir alternatifi olarak Wittgenstein (1986; Akt.:Yıldız, 2011), kavramların bir aile içindeki benzerlik yapıları olarak anlaşılması gerektiğini ifade etmektedir. Bir kavrama ait bir öge, diğer öğelerle ortak özelliklerin varlığıyla karakterize edilir. Bu diğer öğeler, başka öğelerle de özellikleri paylaşır ve durumun tamamı, bazı özellikleri paylaşan bir aile içindeki akrabalara benzer, ailedeki hiç kimse tüm özelliklere sahip değildir. Neticede kavramları tanımlayıcı özelliklerini belirtmeden tanımlamak mümkündür, bu da belirsiz sınırlarının açıklığa kavuşturulmasını kolaylaştırır. Bir kavramın unsurlarının örtüşen özellikler göstermesi durumunda, bunlar kavramın temel tezahürleri olarak kabul edilir. Minimum örtüşme gösterenler grubun çevresinde kalır ve bu da üyeliklerinin belirlenmesini zorlaştırır. Örneğin, yataklar, masalar ve kanepeler, büyük boyutları, hareket kabiliyetleri ve nesneleri taşıma kapasiteleri ile karakterize edilir. Bu özellikler, onları bir lambadan daha çok mobilya alanına yaklaştırır. Aile benzerlikleri kavramı, Rosch' un teorik çerçevesinin geliştirilmesinde etkili bir faktör olmuştur (Gökmen, 2013).

2.3.3.2. Prototip kuramları

Dünyadaki çeşitli nesneler ve olaylarla karşılaşma sürecinde, kavramların prototip olarak adlandırılan ideal zihinsel semboller oluşturduğu söylenir. Bazı prototip teorilerine göre, bu sembol bir kavramın tüm görünümünün “zihinsel ortalaması” olarak adlandırılır (Dilber, 2014). Bunu açıklamak için “köpek” kavramını ele alınacak olursa bu kavram, bir kafa, gövde, dört bacak ve bir kuyruktan oluşan bir sembolle temsil edilir. Bununla birlikte, bu sembolün karşılaşılabileceğimiz hiçbir gerçek köpeğe tam olarak uymadığı açıktır. Diğer prototip modellerinde, bir kavramın sembolü, belirli bir kategorinin en tipik görünümüne dayanır. Prototip teorilerinin soyutlama ve işlevsel teorilerden ayırt edici özelliği, bir dizi tanımlayıcı özellik veya işlevden ziyade, bir tür özet temsiline dayanmalarıdır (Seferoğlu, 1999).

Prototip teorisinin geçerliliği, yetişkinlerin yapay olarak oluşturulmuş kavramları nasıl gruplandıklarını inceleyen deneysel bulgularla desteklenmektedir. Posner ve Keele (1968; Akt.:Akkoç, 2006), bir dizi deneyde dört noktadan oluşan desenlerle başlamıştır. Her desen bir prototip olarak kullanılmıştır ve böylece bir dizi bozuk desen elde edilmiştir. Bozuk desenleri elde etmek için prototiplerdeki nokta desenleri rastgele değiştirilmiştir (Akkoç, 2006). Desene

eşlik eden şekil, prototipten ne kadar saptığını gösterdiği düşünülebilmektedir. Yetişkinler, bozuk desenleri önceden belirlenmiş dört kategoriden birine sınıflandırmaya davet edilir; fakat her kategoriye tanımlayan dört prototipi görmelerine izin verilmez. Bozuk desenlerin başarılı bir şekilde gruplandırılmasının ardından, yeni bir dizi uyaran sunulur. Bu dizi, eski çeşitlilikteki bozuk desenleri, bir dizi yeni bozuk deseni ve bozuk desenleri oluşturmak için kullanılan prototipleri içermektedir. Deneklerin daha önce prototiplerle hiç karşılaşmamış olmaları dikkat çekicidir. Bu dizi uyarıcıda, denekler prototipleri dört gruba ayırma konusunda üstün bir yetenek sergilemiş ve yeni bozuk desenleri ayırt etme performanslarından daha iyi bir performans göstermişlerdir. Ayrıca, eski desenleri sınıflandırmada da tutarlı bir yeterlilik sergilemişlerdir. Reed (1972; Akt.: Çelik, 2005)'in çalışması da benzer sonuçlar vermiştir. Deney, dört farklı özellikte (göz yüksekliği, gözler arası mesafe, burun uzunluğu, ağız yüksekliği) bir dizi şematik yüzden oluşmaktadır ve iki kategoriye ayrılmaktadır. Katılımcılara her iki gruptan örnekler sunulmuş ve ardından, katılımcılardan bir dizi ek yüzü iki gruptan birine sınıflandırmaları istenmiştir. Deneklerin çoğu, şu yöntemi kullandıklarını bildirmiştir: İlk gruptaki yüzlerin beklenen görünümünü ve ikinci gruptaki yüzlerin beklenen görünümünü gösteren soyut görüntüler oluşturmak. Daha sonra deneklere iki soyut görüntü sunulmuş ve verilen yüze en çok benzeyen grubu seçmeleri istenmiştir. Birkaç denek alternatif stratejiler kullandıklarını belirtmiş olsa da çoğunluğun sınıflandırma için kullandığı yöntem, her yüz grubu için bir prototip yüz oluşturmak olduğu görülmektedir (Çelik, 2005).

Çocukların prototip oluşturabilme yeteneği olup olmadığı sorusu, bu hipotezi destekleyen kanıtların yetersizliği nedeniyle hala cevapsız kalmaktadır. Bu iddia, çok sayıda deneysel kanıtla desteklenmektedir. Lasky (1974) gerçekleştirdiği çalışmasında, okul çağındaki çocukların, çeşitli geometrik şekillerin düzenlemelerini yeniden oluşturmayı öğrendiğini gözlemlemiştir. Daha sonra, deneklere bir tanıma testi uygulanmıştır. Tanıma testindeki test öğeleri, öğrenilen şekillerin bir alt kümesini, öğrenilen şekilleri temsil eden bir prototip figürü ve daha önce sunulmamış olan prototipte sistematik değişikliklerden oluşan figürleri içermektedir. Deneklerden, belirli bir şekle daha önce rastlayıp rastlamadıklarını belirtmeleri ve bu şekli tanıdıklarına dair güven düzeylerini derecelendirmeleri istenmiştir. Hem 8 yaşındaki çocuklar hem de yetişkinler için tanıma oranı en yüksek şekil prototip şekil olmuştur. Şekillerin prototipten uzaklaştıkça tanıma oranlarının azaldığı gözlemlenmiştir (Lasky, 1974).

Prototip modellerin kullanılması, belirli nesnelerin belirlenen gruplara tahsis edilmesi konusunda fikir birliğine varılmasını kolaylaştırma avantajı sağlar. Bu nedenle görsel

özellikleri veya işlevsel unsurları tanımlamak gerekli değildir. Bununla birlikte, prototip teorilerinin önemli bir sınırlaması, bu kavramların ilk edinimini açıklamak yerine, kavramların temsil edilme biçimine ilişkin içgörü sağlamasıdır (Gazaioğlu, 2019).

2.3.3.3. İşlevsel kuram

Bu teori kavram oluşumu sürecinde önemli rol oynayan en önemli unsurun uyarıların algısal özellikleri değil, nesnelerin işlevsel özellikleri olduğunu öne sürmektedir. Nesnelerin kullanım şekli ve onlara yönelik eylemler, nesnelerin bir araya getirilme ve düzenlenme şeklini aydınlatır (Bozkurt, 2018). Çağdaş teorisyenler arasında, kavram oluşumuna ilişkin işlevsel bir teori ortaya koyan kişi Katheline Nelson'dur (Aksu, 2013). Nelson'un teorisi, kavramların doğrudan çocuğun nesnelerle etkileşimlerinden ortaya çıktığını öne sürer. Çocuk, kavramsal bilgiye ulaşmak için bir dizi adımdan geçer. İlk olarak, bir nesnenin sadece özelliklerin, görüntülerin veya resimlerin bir araya gelmesiyle değil, bir bütün olarak tanınması gerektiği kabul edilmelidir. Daha sonra çocuk, nesneler arasındaki işlevsel benzerliklere dayanan ilişkileri tanır ve bu ilişkiler kavramsal gruplandırmaların oluşturulmasında temel olarak kullanılır. Bu teoriyi açıklamak için, bir çocuğun “top” kavramını nasıl öğrenebileceğine dair varsayımsal bir örnek verilmiştir. Çocuğun bir topla ilk karşılaşması, annenin nesneyle oyun oynaması sayesinde kolaylaştırılabilir. Yukarıda bahsedilen etkileşimin sonucunda, bir topun özellikleri çıkarılabilir (Çelik, 2005). Çocuğun topla fiziksel olarak etkileşime girmesinin önemini kabul etmek ve topun özelliklerini sözlü olarak ifade etmekten kaçınmak oldukça önemlidir. Dahası, asıl önemli olan topun şekli, rengi veya boyutu gibi fiziksel özellikleri değil, topla yapılan eylemler ve bunların sonuçlarıdır (Üstün ve Akman, 2003). Bu süreçte algısal özelliklerin rolünü inkâr etmeyen Nelson aslında, bu özelliklerin işlevlerle yakından ilişkili olduğunu belirtir, çünkü bir nesnenin şekli, o nesneye ne yapılabileceğini veya o nesnenin ne yapabileceğini önemli ölçüde belirler. Örneğin bir top yuvarlak olmasaydı, nasıl yuvarlanacağını hayal etmek zor olurdu. Bununla birlikte, algısal özelliklerin önemi, statik olan veya hareket ettirilemeyen nesneler için daha da artmaktadır. Fakat en azından çocukluğun erken aşamalarında, kavramsal gruplandırmaların oluşturulmasında en önemli unsur, nesneler arasındaki işlevsel ilişkilerdir.

Nelson'un işlevsel temel kavramlar teorisinde bazı sorunlar tespit edildiğini belirtmek önemlidir. Nesnelerin işlevleri ve şekilleri değiştirilen deneylerde aşağıdaki sorun ortaya çıkmaktadır. Çocuklara ‘topu’ deneyciye vermesi söylenen deneyde, yumuşak futbol topu, topun şekline göre farklı bir şekle sahip olmasına rağmen, blok gibi kontrol nesnelere daha

fazla benzerlik göstermektedir. Bu durum, deneğin yumuşak futbol topunu seçmesinin, Nelson'ın hipotezinde olduğu gibi işlevsel benzerlikten değil, algısal benzerlikten kaynaklandığını göstermektedir. Ayrıca, çocukların ilk öğrendikleri kelimeler çoğunlukla nesnelerle ilgilidir, nesnelerle ilgisi olmayan kelimelerle değil, yani bu kelimeler, önemli bir algısal bileşene sahip deneyimlerin sonucudur. Nelson 'ın teorisinin soyutlamaya, özellikle de işlevsel ilişkilerin soyutlamasına dayandığı için bir sorun ortaya çıktığı açıktır. Özellikle soyutlama teorilerinde olduğu gibi, bu teori de açıklamalarında döngüsellik sorunuyla karşı karşıyadır. Bununla birlikte, dil gelişimi hakkında elde edilen verilerle bir dereceye kadar desteklenmesi ve kavramların dilden önce geldiği fikrine dayanması nedeniyle, birçok gelişimci için hala caziptir (Nelson, 1973).

2.3.4. Kavram Öğretimi

2.3.5. Kavram Öğretimi ve Drama

Kavram ve becerilerin edinilmesi, öğrencilerin kendi ilerlemelerini değerlendirdikleri bir aşama ile birlikte gerçekleşir. Öğrenme aşamaları, değerlendirmenin sürekli bir süreç olduğu eğitim programlarının mükemmel bir örneği olarak değerlendirilmektedir (Akkuş, 2013). Değerlendirme, sürecin her aşamasında yapılabilir, ancak değerlendirmenin amacı ve yöntemi aşamadan aşamaya değişebilir (Kabapınar, 2003). Süreç içinde bu tür bir değerlendirme yapmak için en uygun yöntemlerden biri dramadır. Süreç içindeki değerlendirmeler, kavram öğretiminin temel bir unsuru olan yanlış anlamaları önlemede de büyük önem taşır. Bu nedenle, yanlış anlamaları önlemek ve kavram öğretimini keyifli hale getirmek için en uygun yöntemin drama olduğu sonucuna ulaşılabilir (Akkuş, 2013).

Drama eğitimi bağlamında, eğitmen öğrencilere anında geri bildirim ve rehberlik sağlayarak öğrenmelerini ve gelişimlerini kolaylaştırmada çok önemli bir rol oynar. Bunlar, öğrencileri kavramla ilgilenmeye ve kendi bilişsel çerçevelerine asimile etmeye teşvik etmek amacıyla soru şeklinde öğrencilere sunulabilir. Dramanın doğası analogiye izin verecek şekilde tasarlanmışsa, kavramın somutlaşması ve öğrencinin zihninde kodlanması daha kolay hale gelir (Aytaş, 2013). Öncelikle öğretmenler tarafından öğrencilerinin hangi bilgilere ihtiyaç duyduğu belirlenmelidir, günlük yaşamla bir benzetme yapılabilirse, öğrencinin ilgisi hemen çekilebilmektedir. Öğrencilerin hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunun farkında olmaması durumunda, öğretmen onlara bunu anlamaları için motive etmekle yükümlüdür (Aykaç, Bilgin ve Bacakoğlu, 2016). Bu noktada, çok sayıda soru sormak zorunludur. Bu soruların yanıtları, öğretmene öğrencilerin konu ile ilgili olarak yaşayabilecekleri kavramsal karışıklıkları

belirleme ve ele alma fırsatı sunar. Bu aşamada, öğrencinin aşağıdaki soruyu sorması tavsiye edilir: “Bu neden oldu?” “Bu olanları neren ve nasıl öğrenmem gerekiyor?” Burada sorulan soru ile istenen öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceğinin öğrenci tarafından fark edilmesidir. Bu soruların yanıtlarını, kendi imkanları dahilindeki kaynaklardan aramak öğrencinin görevidir. Öğretmenin rolü, bu soruların yanıtlarının formüle edilmesinde yardımcı olmak suretiyle sadece rehberlik etmektir (Aytaş, 2013).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar

Yalçın (2004) yaptığı çalışmada, beşinci sınıf ilkokul öğrencilerine sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının çevre sorunlarına karşı tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemi toplam 47 öğrenciden oluşmuş, 24 öğrenci deney grubuna, 23 öğrenci ise kontrol grubuna ayrılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çevre Sorunlarına Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ön test-son test deneysel modeli kullanılan araştırma, yaratıcı drama yöntemini kullanan deney grubu ile geleneksel yöntemleri kullanan kontrol grubunun son test puanlarında önemli bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Selanik Ay (2005) araştırmasında Hayat Bilgisi öğretiminde yaratıcı drama ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve hatırlama üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırmasına 36 deney ve 32 kontrol grubunda olmak üzere toplam 68 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma, yaratıcı drama yöntemlerinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, bu müdahalenin bilgiyi kalıcı hale getirme üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya koyulmaktadır.

Başkan (2006), araştırmasında fen ve teknoloji öğretiminde drama yönteminin kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğrenci motivasyonu üzerine etkisini incelemiştir. Bu amaçla toplam 35 öğrenciyle iş birliği yapmış, 14 deney grubu ve 21 kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubunda, 10 haftalık bir süre boyunca drama yöntemi kullanılarak dersler verilirken, kontrol grubunda herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Sonuçlar, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla yanlış algıların daha az görüldüğünü ve daha yüksek başarı düzeyleri ve olumlu tutumlar sergilediğini göstermektedir.

Ulaş (2008) araştırmasında dördüncü sınıf ilkokul öğrencilerinin sözel ifade becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama çalışmalarının geleneksel dil çalışmalarından daha

etkili olacağı hipotezini test etmiştir. Bu amaçla, rastgele seçimle sırasıyla 32 ve 33 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Hem deney hem de kontrol grupları, 14 haftalık eğitim döneminin sonunda bir ön test ve ardından bir son testten geçirilmiştir. Yedi eğitimci tarafından veriler kapsamlı bir şekilde incelenmesinin ardından, iki grubun sözel ifade becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin, dinleyici önünde konuşma kolaylığı, net artikülasyon, gereksiz seslerden kaçınma, yutkunma sırasında seslerin bastırılması, belirgin tonlama, vurgu ve ritmin korunması gibi özelliklerle karakterize edilen gelişmiş fiziksel konuşma becerileri sergilediği görülmüştür. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, bu öğrencilerin bu alanlarda belirgin bir gelişme gösterdiği; ayrıca, öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran daha net, akıcı, anlaşılır ve role uygun konuşma kullandıkları, kelimeleri anlamlarına uygun olarak kullandıkları ve gereksiz tekrarlardan kaçındıkları da görülmüştür. Araştırma, ulaştığı sonuçlar bakımından önemli görülmektedir.

Yavuzer, Dikici ve Gündoğdu (2008), Niğde Üniversitesi'nin öğretmen adayları arasından toplam on dört adayı (altı kadın ve sekiz erkek) seçerek, yaratıcı drama yöntemini kullanarak “Mevlâna ve Felsefesi” konusunu incelemek amacıyla, her biri haftada dört saat süren (iki teorik, iki pratik) on dört haftalık yaratıcı drama atölyelerine katılmalarını sağlamıştır. Araştırmacıların temel amacı, öğretmen adaylarına yaratıcı drama yönteminin çeşitli derslerin öğretiminde kullanılabileceğini göstermektir. On dört haftalık programın sonunda, katılımcılara algılarını belirlemek için bir anket uygulanmış ve sonuçta birçok katılımcı, atölye çalışmalarına katılmadan önce, katılımın düşük olacağını öngörerek çekincelerini dile getirmiştir. Fakat programın başlamasının ardından, bu katılımcılar süreçten yüksek derecede memnun olduklarını belirtmişler ve Mevlâna ile ilgili önemli bir öğrenme kazancı elde ettiklerini göstermişlerdir. Ayrıca, bu katılımcılar yaratıcı drama yöntemini çeşitli derslere de dahil edeceklerini belirtmişlerdir. Dahası, katılımcıların diğer katılımcılarla ilişkilerinin iyileştiği ve kendilerini daha net ifade edebildikleri de araştırmanın önemli bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bulut Yılmaz (2010), İngilizce derslerinde yaratıcı drama uygulamalarının kelime edinimi üzerindeki etkilerine ilişkin bir vaka çalışması yürütmüştür. Yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan uygulama temelli çalışmanın sonucunda, yaratıcı drama yönteminin yeni kelimelerin edinilmesini kolaylaştırmada etkili olduğu ortaya çıkarılmaktadır. Çalışma yaratıcı drama

uygulamaları yoluyla kelime edinimi yapan öğrencilerin daha yüksek düzeyde dil gelişimi sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ormancı ve Ören-Şaşmaz (2010), çalışmasında Demirci Eğitim Fakültesi'nde okuyan 58 öğretmen adayı seçerek, ilkokul derslerinde drama kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, açık uçlu sorular içeren derinlemesine görüşmeler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşan nitel bir araştırmadır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının üniversite yıllarında aldıkları drama dersinin gelecekteki mesleki yaşamlarına faydalı olduğunu düşündüklerini ve dersten memnun olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmen adayları dramanın ilkokul eğitiminde kullanılabileceğini savunmaktadır. Dramanın ilkokul eğitime dahil edilmesinin, empati, yaratıcı ve eleştirel düşünme, özgüven, sosyalleşme ve iletişim gibi öğrencilerin yetkinliklerinin gelişimini kolaylaştıracağı öne sürülmüştür.

Çakır (2012), ilkokul ikinci sınıf matematik derslerinde geleneksel öğretim yöntemleri ile dramatizasyon yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve kavramların kalıcılık düzeyi üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı bir çalışma ile incelemiştir. Araştırma, deneysel ve kontrol gruplarını içeren ve ön test ile son test aşamalarını kapsayan yarı deneysel bir tasarım kullanmıştır. Yarı deneysel tasarımda, çalışma gruplarını oluşturan tüm ikinci sınıf öğrencileri denekler olarak kabul edildiğinden, bir kontrol grubu, ön test ve son test kullanılmıştır. Sonuçlar, uygulama öncesinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, üç grubun uygulama öncesinde benzer özellikler sergilediğini göstermektedir. Uygulama sonrası elde edilen verilerin karşılaştırılması, üç grubun akademik başarı ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Üç grubun elde ettiği ortalama kalıcılık düzeyleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, deney grubunun ön test ve son test ortalamaları arasında önemli bir fark tespit edilmiştir. Fakat deney grubunun son test ve takip testi ortalamaları karşılaştırıldığında, anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ütkür (2012) araştırmasında yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrenci başarısında ve tutumundaki etkisini araştırmıştır. Araştırmasını karma yöntemle ve 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırmasında; son test ve kalıcılık testlerinin sonuçları, deney grubu lehine önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki öğrenciler, uygulamadan sonra kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek başarı oranları elde etmişlerdir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin edindikleri bilgilerin

kontrol grubundaki öğrencilere göre daha kalıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin dersler hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları, yaratıcı dramayı sevdikleri ve bu şekilde öğretilen dersleri daha iyi anladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akkuş (2013) çalışmasında, birinci sınıf öğrencilerine yönelik Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının etkisini, özellikle bu yaklaşımın öğrenme başarısını ve bilgiyi kalıcı hale getirmedeki etkinliğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma 20 derslik bir eğitimden oluşmuş ve çalışmaya 35 öğrenci katılmıştır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular, hayat bilgisi alanındaki bilimsel kavramların öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin başarı düzeylerini artırmada ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

İlgaz (2014) çalışmasında 60-72 aylık çocukların duygusal kavramları edinme sürecini incelemiştir. Çalışmada, eğitim amaçlı drama oyunları sonrasında yapılan değerlendirme çalışmalarının etkinliği araştırılmıştır. Kontrol grubu da dahil olmak üzere iki deneyde 41 çocukla gerçekleştirilen çalışmada drama oyunları sonrasında yapılan değerlendirme çalışmaları, drama oyunlarına katılan ve katılmayan gruplara kıyasla dramaya katılan öğrencilerin duygusal kavramları daha etkili öğrendiği görülmüştür.

Rüzgâr (2014) çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinin “İpek Yolu'ndaki Türkler” ünitesinde ele alınan göç kavramının öğretilmesinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada pedagojik araç olarak drama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, 60 kişilik bir öğrenci grubu çalışmaya seçilmiştir. 30 öğrenciden oluşan deney grubuna drama yöntemi kullanılarak eğitim verilirken, aynı sayıda öğrenciden oluşan kontrol grubuna ders yöntemi kullanılarak eğitim verilmiştir. Üç haftalık uygulama süresinin ardından, drama yönteminin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydın ve Aykaç (2016) tarafından, yaratıcı drama modelinin uygulanmasıyla çevre bilincinin anaokulu öğrencilerine etkisini gözlemlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları 22 katılımcıdan oluşmaktadır. Deney grubunun dersleri yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yürütülürken, kontrol grubunun dersleri öğretmen kılavuzundaki etkinlikler kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları, deney grubu için olumlu bir sonuç ortaya koymaktadır. Deney grubu, çevre kirliliğinin nedenleri ve bunun azaltılması için gerekli önlemler konusunda kapsamlı bir anlayış sergilemiştir. Hayvan refahı ile ilgili olanlar da dahil olmak üzere çevre koruma stratejileri konusundaki anlayışlarını açıkça ifade etmişlerdir.

Yeşiltaş Taş ve Özyürek (2017) çalışmasında yaratıcı drama destekli fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarısı, yanlış algıları ve drama yöntemine karşı tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya toplam 23 öğrenci katılmıştır. Bunlardan 12'si deney grubuna, 11'i ise kontrol grubuna atanmıştır. Bulgular, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla yanlış algılarda daha büyük bir azalma gösterdiğini ve deney grubunun drama yöntemine yönelik tutumlarındaki değişimin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Gönen Kayacan (2018), yarı deneysel çalışmasında, yaratıcı drama yönteminin yabancı dil olarak Türkçe deyimlerin edinilmesine etkisini incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak uygulanan öğretim etkinliklerinin geleneksel yöntemle uygulananlara göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öz (2019) çalışmasında sosyal bilimlerde yaratıcı dramanın kavram öğretimine etkisini incelemiştir. Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinin “Zaman İçinde Bilim” ünitesinde kavramların öğretilmesinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının, kavram öğretiminde akademik başarıya etkisini incelediği çalışmasına deney grubunda 27, kontrol grubunda 25 olmak üzere toplam 52 öğrenci katılmıştır. Beş haftalık bir süre boyunca yürütülen çalışma, deney grubu ile kontrol grubu arasında final sınavı puanlarında önemli bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın niteliksel sonuçları da yaratıcı drama yönteminin kavram öğretiminde etkili olduğu hipotezini desteklemektedir.

Esener (2021) araştırmasında ilkökul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde kavram öğretiminin etkinliklerle desteklenmesinin etkisini araştırmıştır. Araştırmasına 42 öğrenci katılmıştır. Araştırmasında, Hayat Bilgisi derslerinde kavram öğretimini, “şarkılar, şiirler, tekerlemeler, akrostişler, masallar, bilmece ve geleneksel çocuk oyunları” kullanarak öğrencilerin seviyesine uygun olarak geliştirilen etkinliklerle bütünleştirmenin, öğrencilerin kavram öğrenimindeki başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Gülbüz ve Ilgaz (2021) araştırmalarında sosyal bilgiler derslerinde bilgisayar desteği ve yaratıcı drama yöntemini kullanarak kavram öğreniminin uygulanmasının akademik başarıya etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, bilgisayar desteği ve yaratıcı drama yöntemini kullanarak verilen eğitimin akademik başarı açısından daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Çokçalışkan (2023) ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanılmasının öğrencilerin kavramları öğrenmedeki başarılarına, akademik başarılarına ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Karma desende

gerçekleştirdiği araştırmasından elde edilen bulgular, yaratıcı drama yöntemleri kullanılarak 3. sınıf ilkokul öğrencilerine Hayat Bilgisi dersleri verilmesinin, öğrencilerin kavramsal öğrenme başarılarında ve bilgiyi kalıcı hale getirme becerilerinde olumlu değişikliklere yol açtığını göstermektedir. Grupların akademik başarı ortalamalarında bir artış gözlemlenmiştir ve bu artış deney grubunda daha belirgindir. Kelime İlişkilendirme Testlerinden elde edilen sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin bilişsel yapılarının belirlenen kavramlarla ilgili olarak alaka ve miktar açısından bir gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır. Görüşmelere dayanan nitel bulgular, yaratıcı drama yönteminin kavram farkındalığını kolaylaştırdığını, sürdürülebilir öğrenmeyi sağladığını ve kavrayışı geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğün (2023) çalışmasında Hayat Bilgisi dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin çevre tutumu hakkındaki görüşlerine etkisini incelemiştir. 19 kişiden oluşan çalışma grubunu ilkokul 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel bulguları, ön test ile son test arasında anlamlı bir fark gözlemlenmediğini göstermektedir. Nitel araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ise, ön test ile son test anket sonuçları arasında olumlu bir fark gözlemlendiği görülmüştür. Yaratıcı drama eğitiminin uygulanmasının ardından, öğrencilerin söz konusu konulara ilişkin görüşlerinin çeşitlendiği ve bilgi edindikleri gözlemlenmiştir. Bunun, öğrencilerin yaratıcı drama sürecinde gerçekleştirdikleri etkileşimler, fikir paylaşımı ve materyallerin kullanımı sonucunda olduğu varsayılmıştır. Araştırma sonucu Hayat Bilgisi dersinde uygulanan yaratıcı drama eğitiminin, öğrencilerin çevrelerindeki insanların deneyimlerinden yararlanarak ve rol oynayarak deneyimsel bilgi edinmelerini sağladığı öne sürmektedir.

Dede (2024) çalışmasında yaratıcı drama ile öğretimin ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde çevre farkındalığı ve doğa algısı ile öğrencilerin hayat bilgisi derslerine yönelik tutumlarını incelemiştir. Karma desenle gerçekleştirdiği araştırmasına 25 öğrenci katılmıştır. Araştırma yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının öğrencilerin ilkokul çevre bilinci ve yaşam becerileri derslerine karşı tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ölçülen doğa algısı analizi, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin doğa algısının olumlu yönde arttığını ve görüşme sorularına daha doğru ve kapsamlı cevaplar verdiklerini ortaya koymaktadır. Yapılan bu çalışma, Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının, öğrencilerin derse karşı tutumlarını, çevre bilincini ve doğa algısını geliştirme açısından önemli faydalar sağladığını göstermektedir.

2.4.2. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Kamen (1992), yaratıcı dramanın öğrencilerin bilim kavramlarını anlamalarını geliştirme üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, bilim öğretiminin bir parçası olarak drama temelli öğretimin kullanıldığı iki ilkokul sınıfında gerçekleştirilmiştir. Kullanılan veri toplama araçları arasında öğrencilere yönelik yazılı testler, öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve doğrudan gözlemler yer almıştır. Çalışma, öğrencilerin içerik testlerindeki performanslarında bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler, kavramsal anlayışın gelişmesi, motivasyonun artması ve bilimsel disiplinlere olan ilginin artması gibi dramanın faydalarını bildirmiştir.

Fernsler (2003), geleneksel sosyal bilgiler eğitimi yerine drama eğitimi alan öğrencilerin sosyal bilgiler değerlendirmelerinde daha üstün performans gösterip göstermeyeceklerini araştırmıştır. Bu araştırma 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, drama aracılığıyla sosyal bilgilerle ilgilenen öğrencilerin, geleneksel öğretim yaklaşımlarını kullanan akranlarına kıyasla önemli ölçüde daha yüksek akademik başarı sergilediklerini göstermektedir. Dramanın, sosyal bilgiler gibi soyut konuların anlaşılmasında etkili bir pedagojik araç olarak kullanılabileceği hipotezi öne sürülmüştür.

BouJaoude ve arkadaşları (2005), dramanın öğrencilerin bilimin doğasını anlamaları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, Beyrut'ta toplam 32 ortaokul öğrencisiyle, 14 deney grubu ve 18 kontrol grubundan oluşan bir çalışma yürütülmüştür. Ünlü bilim adamlarının yaşamlarını ve çalışmalarını derinlemesine incelemek amacıyla bir dizi dramatik etkinlik başlatılmıştır. Galileo, Pasteur, Newton, Arşimet, Joule ve Einstein gibi önemli şahsiyetler bu etkinliklerin odak noktasını oluşturmuştur. Öğrenciler dört gruba ayrılmış ve drama etkinlikleri çerçevesinde, kendilerine verilen listeden seçtikleri bilim insanı hakkında senaryolar hazırlayıp sunmuşlardır. Bu araştırmada drama etkinliklerine katılan öğrencilerin, diğer gruba kıyasla bilimin doğasını daha derinlemesine anladıkları gözlemlenmiştir.

Lin (2010), dramanın çocukların günlük yaşamlarında yaratıcı düşünme becerilerini ne ölçüde etkilediğini belirlemek ve öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcı gelişimini nasıl destekleyebileceklerine dair önerilerde bulunmak amacıyla Tayvan'da bir araştırma yürütmüştür. Bu amaca ulaşmak için, bu konuyla ilgili bir dizi birbiriyle ilişkili drama dersini titizlikle planlamış ve bunları şehir merkezinde ve bir köyde bulunan iki okulda altıncı sınıf öğrencileriyle uygulamıştır. İki oturumdan oluşan 10 haftalık kurslar, öğrencilerin her oturumdan sonra deneyimlerini ve düşüncelerini belgeleyen günlük bir günlük tutmaları

talimatı verilen yarı yapılandırılmış grup tartışmalarını içermektedir. Öğrencilerin yorumları kurs boyunca kaydedilmiş ve elde edilen verilerin analizi, öğrencilerin drama etkinliklerine katılımın bilişsel yeteneklerini kullanmalarını ve hayal güçlerini geliştirmelerini sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu etkinliklerin öğrencileri sorulara doğru cevaplar bulmaya çalışmak yerine kendi düşüncelerine ve süreçlerine öncelik vermeye teşvik ettiği de göstermektedir. Buna ek olarak, drama etkinliklerine katılımın öğrencilerin sorunlara çeşitli çözümler bulmalarını sağladığı ve problem çözmede özerklik duygusunu geliştirdiği gözlemlenmiştir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri öğrencilerde bir başarı duygusu oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrenciler drama etkinliklerine katılmanın kendilerine bir güvenlik duygusu verdiğini, tanıdık olmayan alanlara girme konusundaki isteksizliklerini azalttığını ve eğitim deneyimini daha keyifli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bulgular, drama etkinliklerine katılımın öğrencilerin yaratıcılığını, hayal gücünü, bağımsız düşünme ve risk alma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir.

İskoçya'da altı ilkokul, 357 öğrenci ve 12 öğretmenin katıldığı nitel bir çalışmada Snape ve arkadaşları (2011), bu alanda uzmanlaşmış profesyonel drama öğretmenleri tarafından uygulanan yaratıcı drama uygulamalarına katılımın, ilkokul öğrencilerinin ortaokula geçiş sürecinde yaşadıkları zorlukları hafifletmede etkili olup olmadığını araştırmıştır. Yaratıcı drama uygulamaları başlamadan önce, gönüllü öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde bir dizi özgüven sorunu yaşadıkları ortaya çıkarılmaktadır. Yaratıcı drama uygulamalarının ardından, öğrenci topluluğunun %71'i, bu etkinliklerin güvenlik duygularını artırmada, duygularını ifade etmedeki zorluklarını hafifletmede ve seyirci önünde iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, etkinlik sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, sınıfta kendilerini ifade edemeyen birçok öğrencinin yaratıcı drama uygulamalarına katıldıktan sonra özgüven kazandığı ve özsaygı geliştirdiği anlaşılmıştır.

Hendrix ve arkadaşları (2012), bilimsel kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmak için tasarlanmış yaratıcı drama uygulamalarına, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri için sorgulama temelli bir temel bilim programına dahil etmişlerdir. Çalışma, bu etkinliklerin öğrencilerin tutumları ve kavram öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmış olup çalışmanın bulguları, yaratıcı drama uygulamalarının sorgulama temelli bir bilim programında kullanıldığında bilimsel kavramların edinilmesinde etkili bir strateji olduğunu ortaya koymaktadır.

Governor ve diğerleri (2013), gerçekleştirdikleri araştırmada Fen Bilimleri dersi öğretiminde şarkıların etkisini incelemiştir. Öğrenme sürecini geliştirmek için bilimsel içeriği güçlü şarkılar kullanmışlardır. Veriler, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, sınıf gözlemleri ve odak grup tartışmaları yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, bilimsel bilginin yayılması için şarkıların bir araç olarak kullanılmasının öğrenciler için oldukça etkili bir yaklaşım olduğunu ve bu sayede bilim öğrenme sürecinin keyifli ve ilgi çekici bir deneyim olabileceğini göstermektedir. Akademik başarı açısından olumlu bir gelişme olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Abed (2016), Ürdün bağlamında, drama temelli fen eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel kavramları anlamaları ve fen öğrenimine karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemek ve öğrencilerin fen alanındaki başarı düzeyleri ile drama temelli öğretim arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, drama etkinliklerinin entegrasyonunun, öğrencilerin fen öğrenimine karşı tutumlarında ve bilimsel kavramları anlamalarında olumlu değişiklikler yaratmada avantajlı olacağı sonucuna varmıştır. Çalışma, drama yönteminin fen pedagojisine entegre edilmesinin tavsiye edilen bir uygulama olduğu görüşünü ortaya koymaktadır.

Braund ve Ahmed (2019), 7. sınıf öğrencileriyle yaptıkları yarı deneysel çalışmada, biyoloji derslerinde kavramları öğretmek için drama, özellikle fiziksel rol yapma yönteminin kullanımını araştırmıştır. Çalışmada, drama etkinlikleri iki stajyer öğretmen tarafından yürütülmüştür. Deney grubu drama yöntemini kullanırken, kontrol grubu geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmıştır. Araştırma bulguları, drama derslerinin olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır; uygulamayı denetleyen öğretmen adayları ile öğrenciler arasında etkileşim eksikliği, rol yapma durumlarının yetersiz yapılandırılması ve senaryoların aşırı bağlamsallaştırılması gibi sorunlar da tespit edilmiştir.

Nosirova (2021) çalışmasında, sokak oyunlarının erken çocukluk eğitime etkisini incelemiştir. Oyunların, çocuğun ruhsal gelişimi ve genel büyümesi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunmuştur. Büyüme çağında oyun oynayan bireylerin, hayata daha etkili bir anlayış geliştirdiklerini öne sürmüştür. Araştırmasında koşma, tırmanma ve atma gibi çeşitli aktiviteler seçmiş ve bu oyunların öğrencilerin dayanıklılık ve cesaretlerini artırdığını bulmuştur. Çalışma, sokak oyunlarının çocukların vücutlarını geliştirdiğini, metabolizmalarını hızlandığını ve kaslarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Bu bölümde sunulan araştırmalar, yaratıcı drama yönteminin ilkokul seviyesinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine önemli katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak incelenen çalışmaların çoğunda yaratıcı dramanın kavram gelişimine özellikle de birinci sınıflarda ve değişen Hayat bilgisi programında doğa ve çevre temasında uygulamasına kısıtlı şekilde yer verildiği görülmektedir. Bu yönüyle bu çalışma yaratıcı drama yönteminin kavram gelişimini desteklemesi konusunda kapsamlı bir şekilde doğrudan incelenmesi ve eylem araştırması olma yönünden süreci doğal ortamında ve çok yönlü inceleyebilmesi açısından literatürde önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Araştırma birinci sınıf kademesinde olması ve kavramların günlük yaşama yansıtılması açısından gözlemler sunması yönüyle yapılan araştırmalardan ayrılmakta ve alana önemli bir katkı sunmaktadır.



BÖLÜM 3

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiş olup; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile veri toplama aşamasının yanında verilerin analizi ile geçerliği ve güvenirliği konularına değinilmiştir.

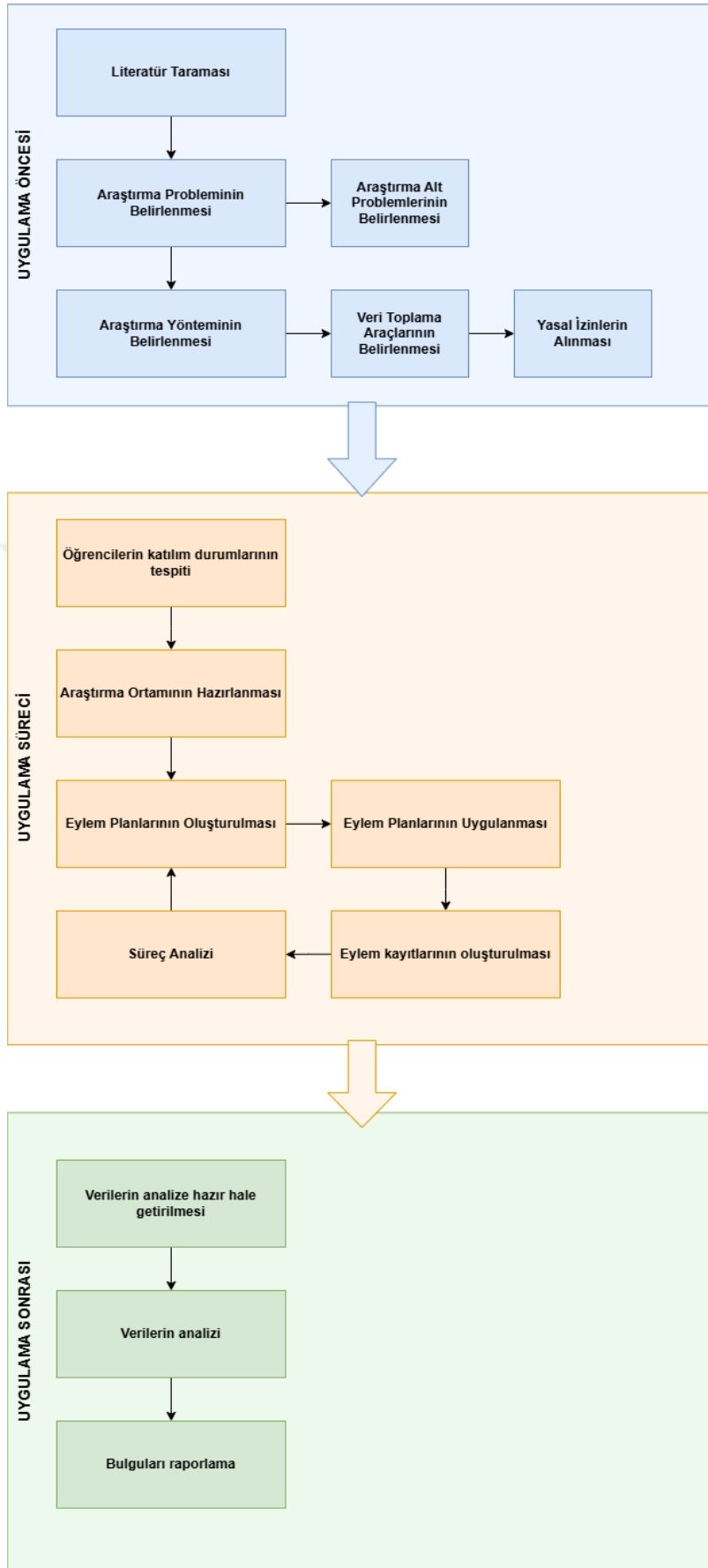
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, nitel bir araştırma modeli olan eylem araştırması modelidir. Eylem araştırması, bilgi üretimi ile ilgilenen nitel bir araştırma yöntemidir. Uygulama bağlamında ortaya çıkan ve araştırmacıların uygulayıcılarla birlikte çalışmasını gerektiren bir araştırma türüdür. Geleneksel sosyal bilimlerin aksine, amacı yalnızca sosyal düzenlemeleri anlamak değil, aynı zamanda bilgi üretimi ve paydaşların güçlendirilmesi yoluyla çözümler belirlemektir. Eylem araştırması bağlamında araştırmacılar, alanda yaratılmış bilgileri yalnızca uygulamak yerine, kendileri bilgi üretmeye çalıştıkları için bilgi üretimine dönüştürücü bir yaklaşım benimserler (Kayır, 2021).

Eylem araştırması yöntemi, bir veya daha fazla katılımcının gerçek bir problemi çözme veya mevcut uygulamaları iyileştirme amacıyla yürüttüğü araştırmaları kapsamaktadır (Saban, 2021). Ayrıca Saban (2021) eylem araştırması kullanılan çalışmaların genellikle değişim, gelişim veya mevcut durumu iyileştirme amacı taşıdığını belirtmektedir. Bu yöntemin temel işlemleri şunlardır: eğitim ortamlarında karşılaşılan somut bir sorunun ele alınması, araştırmacı-eğitimcinin kendi mesleki uygulamalarını merkeze alması, öğretmenler, okul yöneticileri, uzmanlar ve öğrencilerle iş birliğine dayalı çalışma, döngüsel ve dinamik bir süreç izlemesi, somut bir eylem planı geliştirilmesi (Turhan Türkkân, Yolcu ve Karataş, 2019). Bu bağlamda yapılan bu araştırma esnasında yürütülen eylem araştırmasına ait akış şeması Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Eylem Araştırması Akış Şeması

Eylem araştırması, uygulayıcılar tarafından karşılaştıkları bir sorunu ortadan kaldırmak veya mevcut koşulları iyileştirmek amacıyla kullanılan metodolojik bir yaklaşımdır (Mills, 2003). Bu araştırmada kullanılan eylem araştırması akış şeması, çalışmanın sistematik yapısını görsel olarak sunmaktadır. Şemaya göre problem durumun belirlenmesi ile başlayan süreç, planlama ve gerekli izinlerin alınmasıyla devam etmektedir. Uygulama aşamasında katılım durumu ve ortam hazırlığından sonra eylem planlarının oluşturulması ve uygulanması sırasında döngüsel bir yapılandırma gerçekleştirilmektedir. Süreçte tespit edilen ihtiyaç durumuna göre bir sonraki plan şekillendirilerek süreç boyunca araştırmacıya esnek bir uygulama yapısı sunulmaktadır. Süreç içinde planları şekillendirmede ve gözlem formlarının hazırlanmasında okul rehberlik servisinden destek alınmıştır. Bu sayede hem uygulama süreci izlenebilmekte hem de yeni düzenlemeler yapılmasına olanak sağlanabilmektedir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu olarak, araştırmanın erişim kolaylığı, uygulanabilirlik ve maliyet düşüklüğü sebepleri göz önünde bulundurularak araştırmacının görev yaptığı okul olan Ankara ili sınırlarında bulunan bir devlet okulunda yapılmasına karar verilmiştir. Bu yönüyle çalışma grubu seçilirken amaçsal örneklem tekniğinden kolay ulaşılabilir örneklemden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi araştırmacının araştırma konusuna uygun katılımcılar arasından ulaşabildiği katılımcıları araştırmaya dahil ettiği bir yöntemdir. Maliyetinin düşük olması ve zamanın verimli kullanımı açısından sosyal bilimlerde sıkça başvurulan bir örneklem yöntemidir (Baltacı, 2018). Bu doğrultuda araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılı Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 1. Sınıfında öğrenim gören 26 kişilik katılımcı ve bu sınıfın öğretmenini olan 1 araştırmacı ile uygulanmıştır. Çalışma grubunun seçiminin 1. Sınıf olması, Hayat bilgisi dersinde ‘Doğa ve Çevre’ öğrenme alanında yer alan soyut kavramların öğrenilmesini yaratıcı dramının nasıl desteklediği gözlemlenmesinde uygun yapıda olmasındandır.

Katılımcılar

Çalışma grubuna dahil edilen katılımcıların kimlik bilgilerinin gizlenmesi amacıyla katılımcılar Ö harfi ile kodlanmıştır. Çalışmada yer alan sınıf öğretmeni ise A1 kodu ile kodlanmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen katılımcıların profilleri aşağıda açıklanmıştır:

Ö1: Sessiz, sakin, heyecanlı bir çocuktur. Arkadaşları ile iletişime açıktır fakat grup çalışmalarında çekingen davranışlar sergileyebilmektedir. Sorumluluklarını yerine getirmede

gayretlidir. Desteklenerek gelişebilecek akademik olarak yeterli performans sergileyen bir öğrencidir.

Ö2: Çekingen ve sıkılgan bir yapıdadır. Mükemmeliyetçi bir yanı vardır, bir işe odaklandığında o işi bitirmeden bırakmaz. Grup çalışmalarında iş birliğine ihtiyaç duyar. Toplum karşısında konuşmada çekingen tavırlara sahiptir. Kendi hızında ilerleyen desteklendiği takdirde gelişebilecek yapıdadır.

Ö3: Arkadaşları ile uyumlu, grup çalışmalarında iletişime açık, fikirlerini paylaşmaktan çekinmeyen bir öğrencidir. Dersteki dikkat süresi gelişkindir. Grup içinde görev almayı sever, üstlendiği rolü bazı eksiklikler olsa da yerine getirmekte gayretlidir. Sorumluluk sahibidir verilen görevleri zamanında yerine getirir.

Ö4: Derslere katılım sağlamakta fakat zaman zaman dikkat eksikliği yaşamaktadır. Çok çabuk sıkılır, arkadaşları ile iletişimi iyi durumdadır. Gruplarda sorumluluk alır fakat bir gruba hitap ederken biraz sessiz ve çekinik kalmaktadır.

Ö5: Derslerinde istekli, özgüveni yüksek, kararlı bir öğrencidir. Gizli lider özelliği ile gruplarda fikirlerini paylaşarak yönlendirme yapabilmektedir. Sorumluluk sahibidir. Arkadaşlarıyla uyumludur. Kurallara uymada özenlidir. Çevresindekilere hatırlatmalar yaparak onları da dikkatli olmaya yönlendirir.

Ö6: Grup çalışmalarında istekli ve heyecanlıdır. Genel olarak yardımsever, uyumlu, iş birliği yapabilen konumdadır. Dikkati çok çabuk dağılabilmektedir fakat farklı tarz etkinliklerde gönüllü katılımcıdır, keyif alarak sorumluluğunu yerine getirir. Oynadığı rollerde kendi yorumunu yansıtabilir. Akademik olarak geliştirilmeye açıktır.

Ö7: Derse katılım ve etkinlikler konusunda isteklidir. Çevresiyle uyum içerisinde, fikirlerini çekinmeden, güzel bir dille anlatabilir. Grup içerisinde yönlendiricidir. Yardımsever ve paylaşımcıdır. Duygularını çekinmeden ifade edebilir. Etkinliklerde yaratıcı fikirler sunar. Orta iyi- iyi arasında akademik başarısı vardır arttırmak için çabalar.

Ö8: Akademik olarak okuma yazmaya geçememiştir. Dikkati kolay dağılabilmektedir. İçerik kapalı bir davranış sergiler ancak arkadaşlarıyla iken neşeli, uyumlu bir öğrencidir. Grupla çalışırken fikirlerini beyan etmez verilen görevleri kabullenir. Sahnede çekingendir, genellikle izleyicidir. Gelişim olarak sabır ve desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Ö9: Okuma yazma çalışmalarında daha çok alıştırmaya ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. Sessiz, sakin, uyumlu bir öğrencidir. Grup çalışmalarında çekingen davranmakta, yaratıcı fikirler bulma konusunda gelişmekte olan bir öğrencidir. Konuları anlamlandırmada sıkıntılar yaşamaktadır fakat gayretlidir. Kurallara uygun davranır, iş birliğine açıktır fakat kendi duygu ve düşüncelerini paylaşmakta çekingendir.

Ö10: Başarılı olmak için çaba gösteren bir öğrencidir. Güler yüzlüdür. Bazen arkadaşlarına uyum sağlamakta zorlanır. Gruba dahil olma ve iş birliği yönleri zayıftır. Sorumluluklarını yerine getirmeye çalışsa da dikkati dağınıktır. Grup karşısında konuşmaktan çekinir. Duygularını dile getirmekte ve organize etmekte bazen sıkıntılar yaşar.

Ö11: Akademik olarak sık sık tekrar ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. İletişime açıktır. Grup içinde uyumlu çalışır. Zaman zaman akranlarıyla sorunlar yaşayabilmektedir. Odaklanması gerektiğinde dikkat dağınıklığı yaşayabilmektedir. Arkadaşları arasında fikirlerini açık bir şekilde beyan eder. Görevlerini yerine getirmekte unutkan bir tavır sergileyebilmektedir.

Ö12: Çekingen bir yapıya sahiptir, kendini ifade etmekte zorlanmaktadır. Grup çalışmalarında daha geri planda görev almaktadır. Göz kontağı kurmakta zorlanır. Öz güveninin gelişmesi için desteğe ihtiyaç duyar. Dersleri takip etmesine karşın aktif katılım genellikle göstermez. Soru sormaktan çekinir.

Ö13: Genel olarak paylaşımda bulunma konusunda cesaretlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Derse katılımda isteklidir. Akademik başarı olarak desteğe ihtiyaç duymaktadır. Arkadaşları ile iletişimi iyi bir seviyede olmasına karşın topluluk içerisinde konuşmaktan çekinir. Sakin ve sevilen bir öğrencidir.

Ö14: Derslerde istekli, öğrenmeye açık bir öğrencidir. Yardımsever ve iş birliğini sever. Fikirler üretir ve bunu rahatça dile getirebilir. Öz güvenli ve mutlu bir çocuktur. Grup içerisinde yönlendirici ve uyumludur. Yeni fikirler ortaya koyabilmektedir. Yeni bilgiler öğrenmede meraklı ve birebir katılımcıdır. Organize etme gücü göze çarpmaktadır.

Ö15: Derslere katılımda daha az istekli, sıkılgan ve dikkati çok çabuk dağılabilen bir öğrencidir. Soru sormada ve çözmede çekingen davranır. Arkadaşları ile iletişimi güçlüdür. Somut kavramları kavramakta iyi iken soyut kavramlarda güçlük çeker. Grup içerisinde bazen pasif bazen katılımcı rol oynar.

Ö16: Özgüveni yüksek, kendini ifade etme becerisine sahiptir. Girişken, grup içinde yönlendirme organizasyon yapabilir. Dikkatini toplamakta ustadır. Öğrenmeyi sever, sorumluluk sahibidir. Rol ve görevlerini üstlenir.

Ö17: Sınıf içinde sessiz olmasına karşın grup çalışmalarında arkadaşlarıyla iletişimi kuvvetli, yönlendirici, yeni fikirler üretici bir öğrencidir. Sorumluluklarını üstlenir. Soyut kavramlarda zorlansa da hızlı ilişkiler kurabilir. Grup içinde yardımsever ve aktif katılımcıdır. Dikkatini uzun süre yönetebilir.

Ö18: Kendine güveni geliştirilmeli durumda, fikirlerini ve isteklerini söylemede çekingendir. Dikkati çok kolay dağılabilmektedir. Soyut kavramlar ve soyut kavramlar arasında iletişim kurmakta zorlanır. Kendisi rol üstlenmez verilen rolü canlandırmaya çalışır fakat kullandığı ifadeler kısıtlıdır. Arkadaşları ile iletişimde zaman zaman sıkıntılar yaşar.

Ö19: Arkadaşları ile iletişimde uyumludur. Kendini ifade etmede güçlük yaşar, özgüveni toplum karşısında ifade gücü zayıftır. Dikkatini toplamakta iyi durumdadır. Kavramlar arasında ilişki kurmakta ve yaratıcı fikirler oluşturmada güçlü değildir.

Ö20: Canlandırmalarda rollerini kavramakta güçlük çeker. Arkadaşları ile iletişimi zayıftır. Grup içinde uyum becerileri düşüktür. Soyut kavramları anlamakta güçlük çeker. Sağlıklı iletişim kurmakta zorlanır. Grup içinde görevlerde seçicidir, kendi istediklerini yapmakta inatçılık gösterebilmektedir.

Ö21: Kavramları hızlı ve doğru olarak kavrar. Öğrenmeye açıktır. Başarılı özgüvenli yapıdadır. Kendini ifade etmekte başarılı, grup içerisinde uyumlu ve yaratıcı ve yeni fikirler oluşturmada, seçenekler sunmada aktif bir öğrencidir. Soyut kavramlarla somut kavramlar arasında iletişim kurmakta güçlüdür. Başarısızlıklarıyla yüzleşerek daha iyi yapmaya çalışır.

Ö22: Dikkati sık sık dağılır, toplamakta zorluk yaşar. Sevecen arkadaşları tarafından sevilen bir öğrencidir. Çekingendir, gruplarda ve tartışmalarda etkin rol oynamaz. Kavramları kavramakta zorluk yaşamaktadır. Grup içerisinde etkileşimi zayıf, utangaç bir tavır sergileyen bir öğrencidir. Fikirlerini açıklamakta çekingendir.

Ö23: Grup içinde iletişim kurmakta zorlanmazken, canlandırma çalışmalarında çekingen sessiz bir tavrı vardır, destekleme ister. Soyut kavramları çözümlemekte zorluk yaşarken somut kavramları kavramakta iyidir. Başarısızlık karşısında sessizleşmesi içe kapanması hızlıdır, cesaretlendirmek gerekmektedir.

Ö24: Özgüveni yüksek, kendini doğru bir şekilde ifade edebilir. Grup içinde aktiftir, fikirlerini açıkça arkadaşlarıyla paylaşır, yönlendirici ve lider rolünü üstüne çabuk alır. Somut ve soyut kavramları kavramakta zorluk yaşamaz, hızla kavrar. Kavrayamadığı durumlarda etkin dinleyicidir. Arkadaşları ile uyum içindedir.

Ö25: Özgüveni düşüktür fakat grup içerisinde kendini ifade etmekten çekinmez. Canlandırmalar yaparken sıkılgan davranışlar sergiler. Soyut kavramları kavramakta güçlük yaşayabilir. Dikkati genel olarak dağınıktır. Kolay pes edebilir, yönlendirilmelidir.

Ö26: Somut ve soyut kavramlarda güçlük yaşar. Arkadaşları tarafından sevilir, bir grubun parçası iken katkı sağlamaya çalışır fakat çekingen davranışlar sergilemektedir. Kişiler karşısında sessiz kalır, kendisini ifade etme becerisi zayıftır. Uyumludur, yaratıcı fikirler ortaya koyamasa da sorumluluğunu yerine getirmeye gayret göstermektedir, destekleme gerektirir. Çok çabuk içine çekilebilir. Yanlış yapmaktan korkar.

A1: 2015 yılında lisans öğrenimini bitirmiş olup aynı yıl Millî Eğitim Bakanlığında sınıf öğretmenleri olarak çalışmaya başlamıştır. Çalışmaya başladığından beri sınıflarının dinamik bir yapıda olmasına dikkat etmiş, farklı yöntemleri sınıfında uygulamaya açık bir eğitim yürütmektedir. Eğitimin farklılaştırılması, çocuk yogası ve yaratıcı drama eğitmenlik eğitimleri almıştır. Bu araştırmada seçtiği yöntemde aldığı eğitimler etkili olmuştur. Öğrencilerin sınıf içinde sosyal ve duygusal gelişimlerine önem vermektedir. Öğrencilerinin kendi duygu ve düşünceleri ifade edebilmelerini önemsemektedir.

3.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı problem durumunu belirlerken tam 4. Sınıflarını mezun etmiş yeni birinci sınıf öğrencileri ile tanışacak olmanın endişesini taşımaktaydı. Öğrencilerin birinci sınıf olması, yapılacak uygulamaya dayanan süreç temelli bir araştırmada ne ile karşılaşabileceği ve sınıf dinamiğinin sağlanabilip sağlanamama gibi durumlardan karar aşamasında düşündürücü olmuştur. Fakat süreç içerisinde öğrencilerin grup iş birliğine açık olması, birinci dönemde okuma yazmaya geçmiş olmaları, uygulamaların yapılacağı eğitim öğretimin ikinci dönemine hazır halde geçmiş olmaları araştırmacıyı bu araştırmayı kendi sınıfında yürütmesine güdülemiştir. Araştırma, sınıf öğretmeni olduğu sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bu durum, uygulayıcının çalışma sürecinde hem eğitici hem de araştırmacı kimliğiyle yer almasına olanak sağlamıştır. Süreç, tez danışmanının yönlendirmesi doğrultusunda planlanmış; verilerin toplanması, temini ve uygulama aşamaları bu rehberlik çerçevesinde yürütülmüştür.

Araştırmacı, uygulamanın gerçekleştirildiği okulda görev yapmaktadır. Araştırma, Yıldırım ve Şimşek'in (2013, s. 308) tanımladığı uygulayıcı-araştırmacı modeline uygun olarak tasarlanmış bir eylem araştırmasıdır ve uygulayıcı bu süreçte araştırmacı-öğretmen rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı, nicel araştırmalarda olduğu gibi sürecin dışında kalmamakta, tam aksine uygulamanın içinde yer alarak süreci doğrudan şekillendiren aktif bir konumda bulunmaktadır. Araştırmacının araştırmayı kendi sınıfında uygulamıştır; dolayısıyla araştırmacının yansıtıcı günlüklerinde yer alan gözlem notları yapılan eylem araştırmasını desteklemeye ve güçlendirmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem formları (Ek-2), göster anlat kartları (Ek-3) ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır (Ek-4). Araştırmacı tarafından çalışma grubu ile aşağıda yer alan eylem planına uygun eylemler gerçekleştirilmiş, daha sonra araştırmacı gözlem formlarına yaptığı gözlemlere ilişkin notlar almıştır.

3.4.1. Gözlem Formları

Bu araştırmada kullanılan gözlem formları, yaratıcı drama uygulamaları sırasında öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleyebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Her etkinliğe özgü oluşturulmuş formlar; öğrencilerin katılımlarını, sözel ifade becerilerini, rol alma ve canlandırma süreçlerini, iş birliği davranışlarını, kavram gelişimlerini, empati gibi sosyal duygusal gelişimlerini değerlendirmeye olanak sağlamıştır. Araştırmacı uygulamalar esnasında hem bireysel hem grup performanslarını anlık olarak kaydetmiştir. Formlarda drama sürecine ait performans değişkenleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.

Gözlem formları Ek-2 de gösterildiği üzere yaratıcı drama uygulamalarına uygun olarak ayrı ayrı hazırlanmıştır:

“Doğada Ne Var?” gözlem formu “Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıklara ilişkin veri toplar.” öğrenme çıktısına uygun olarak düzenlenmiş yaratıcı drama uygulamasında kullanılmıştır, doğadaki varlıkları tanıma, canlandırma, iş birliği ve katılım gelişimi boyutlarında araştırmacıya gözlem alanı sağladığı düşünülmektedir.

“Ben Bir Ağaç Olsaydım” gözlem formu “Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıklara ilişkin topladığı verileri sınıflandırır.” öğrenme çıktısına uygun olarak düzenlenmiş yaratıcı drama uygulama esnasında kullanılmış olup katılım ve isteklilik, yaratıcılık ve ifade

gücü, empati kurma becerisi, grup çalışması ve iş birliği, beden dilini kullanabilme, dikkat ve odaklanma, rolü benimseme boyutlarında araştırmacının değerlendirmelerine katkı sunmuştur.

“Doğayı Korumak” gözlem formu “Afet türlerini tanıyabilme” öğrenme çıktısına uygun olarak düzenlenmiş yaratıcı drama uygulamasında kullanılmıştır. Bu form ile araştırmacı etkinliğe katılım, yaratıcılığın kullanılması, iş birliği yapabilme, rolünü benimseme, konuya uygunluk gibi alt başlıklarda değerlendirmelerde bulunabilmiştir.

“Çöplerin Yolculuğu” gözlem formu “Geri dönüştürülebilir atıkları belirler, ayrıştırır, adlandırılır” öğrenme çıktısına uygun hazırlanmış yaratıcı drama uygulamalarında katılım, bedensel farkındalık gelişimi, rol alma ve sürdürme, iş birliği ve grup çalışması, yaratıcılık, kavram gelişimi, dinleme becerileri ve kendini ifade etme alt başlıklarında araştırmacının değerlendirmesine katkı sunmaktadır.

Gözlem formları, eylem araştırmasının döngüsel yapısına uygun olarak her bir uygulama sonrasında analiz edilmiş ve bir sonraki etkinlik için gerekli gözlem formu oluşturulurken göz önünde bulundurulmuştur. Gözlem formları bu çalışmada hem veri toplama aracı olarak hem de süreci yönlendirmede geri bildirim aracı olarak kullanılmaktadır.

3.4.2. Göster Anlat Kartları

Bu çalışmada, göster anlat kartları veri toplama aracı olarak kullanılan araçlardan birisidir. Göster anlat kartları, yaratıcı drama sürecinde ön bilgi kullanımını, kavram algılarını, ifade biçimlerini ve öğrenme çıktılarını görünür hale getirmek amacıyla kullanılan yapılandırılmış materyallerdir.

Göster anlat kartları 1. Eylem planından sonra “doğadaki varlıkları tanı” öğrenme çıktısını desteklemek amacıyla kullanılmıştır. EK-3 de verilmiş olan kartlar araştırmacı tarafından hazırlanmış olup hazırlanırken katılımcıların yakın çevresinde en çok karşılaştığı canlılardan ve sadece belgesellerden öğrendiklerini ifade ettikleri birkaç canlıdan oluşturulmuştur. Etkinlik sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan kartlardan öğrenci seçim yapmaktadır. Seçim yaptığı canlıyı canlandırabilir, sesini taklit edebilir ya da en dikkat çekici özelliğini anlatmaya çalışarak arkadaşlarının canlıyı bulması için performans göstermektedir. Öğrencilerin bireysel olarak seçtikleri kartlar ile kavramı görme, yorumlama, açıklama ve canlandırma süreçlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Göster anlat kartları, araştırmada gözlem formlarını tamamlayıcı araç olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin kartlardaki canlılara verdikleri tepkiler, seçtikleri ifade yolları, kavramı ilişkilendirme biçimleri ve canlandırma çözümleri araştırmacı tarafından kaydedilmiş; böylece öğrencilerin kavram gelişimine ve drama becerilerine ilişkin nitel veriler elde edilmiştir. Ayrıca kartlar, öğrencilerin yanlış kavramlaştırmalarını, eksik öğrenmelerini veya güçlü yönlerini doğrudan ortaya koyması bakımından araştırmaya tanılayıcı bir işlev kazandırmıştır.

3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama araçlarından biri olarak kullanılmıştır. Bu görüşme formu ile araştırmaya katılan katılımcıların yaratıcı drama uygulamaları sürecindeki deneyimleri, algılamaları ve kavramlarla ilgili bireysel değerlendirmelerini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Görüşme formunun yarı yapılandırılmış yapıda olması araştırmacıya süreçte öğrencilerinin ifadelerini güçlendirmek amacıyla yeni sorular yöneltmesine ve öğrencilerin kendi ifadeleriyle daha derinlemesine yanıtlar almasına olanak sağlamaktadır.

Görüşme formunda yer alan sorular, öğrencilerde uygulama sürecini nasıl deneyimlediklerine, kavramları nasıl anlamlandırdıklarına ve günlük hayatta nasıl kullandıklarına yönelik araştırmacıya çıkarımlar yapmasında olanak sağlayabilmektedir. Görüşme formu aynı zamanda öğrencilerin eğlenceli buldukları tercihleri ve çevre farkındalıklarındaki gelişimi değerlendirebilmeyi amaçlamaktadır. Görüşme formunda bulunan “En çok hangi etkinliği beğendin?”, “Hangi roller seni daha çok eğlendiriyor” soruları aracılığıyla öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimleri hakkında değerlendirmeler yapmaya olanak sağlamaktadır.

Görüşme formu, öğrencilerin birinci sınıf olmasından dolayı sade ve anlaşılır bir dilde hazırlanmıştır. Görüşmeler birebir ve samimi bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Soruların doğru ya da yanlış cevabının olmadığı, asıl olanın verdiği her cevabın çok değerli olduğu belirtilmiştir. Tüm öğrenciler ile görüşme yapılması yaklaşık 3 saat 10 dakikada sürmüştür. Görüşme sırasında öğrencilerin sözlü ifadelerini öğretmen yazılı hale getirmiştir. Elde edilen öğrenci görüşleri, uygulamaları değerlendirmede ve uygulamaları planlamada yol gösterici olmuştur.

3.4.4. Yansıtıcı Günlük

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacının yansıtıcı günlükleri olmuştur. Yansıtıcı günlük bir araştırmacının araştırma sürecindeki deneyimlerini, gözlemlerini, ders içi etkileşim değerlendirmelerini, duygusal tepkileri ortaya çıkarmaktadır. Araştırmacı etkinlikler sırasında süreçle ilgili dikkat çeken öğrenci davranışlarını, planlanan etkinliğin uygulamasını ve bir sonraki etkinlik planlaması için önemli gördüğü noktaları ayrıntılı şekilde not almaktadır. Bu araştırmada araştırmacı hem araştırmacı hem de eğitici kimliğine sahip olduğundan yaratıcı drama uygulamaları sürecinin dışında kalan zamanlarda öğrencilerde gözlemlediği, süreçteki öğrenme çıktılarını yansıtan ifade ve davranışları da not edebilme fırsatı yakalamıştır.

Yansıtıcı günlükler, gözlem formları ve görüşme formlarının değerlendirme sürecinde tamamlayıcı rol oynamaktadır. Günlüklerde tutulan notlar hem betimsel hem de yorumlayıcı ögeler içermektedir. Yansıtıcı günlükler araştırmanın şeffaflığına katkı sağlamakta olup veri çeşitliliğini arttırması ve öznellik açısından üçgenlemeye katkı sağlamaktadır.

3.4.5. Drama Uygulamaları

Drama uygulamaları eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 6 eylem planı dahilinde uygulanmıştır. Yürütülen eylem planları sonucunda elde edilen veriler başlıklar halinde sunularak analizleri açıklanmıştır. Derslerde uygulanmış olan eylem planları aşağıda açıklanmıştır. Eylem planı uygulamalarında drama uygulamalarının 3 aşamasına da yer verilmiştir. Plan doğrultusunda ilk ders öğrencilerle günlük hayatta var olan ön bilgileri doğrultusunda konuşulmuş, derslerde drama yöntemini nasıl kullanılacağına değinilmiştir. Drama uygulamalarının yapıldığı derslerden sonra çocuklarla küçük değerlendirme çalışmaları, resim çizme, soru cevaplar şeklinde kavramların içselleştirilmesine yönelik pekiştirme çalışmaları yapılmıştır. Eylem planları bitiminde çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Elde edilen veriler; fotoğraflar, videolar, sınıf ortamında geçen videolar, öğretmen gözlemi, eylem planları dahilinde ortaya çıkan ürünler, eylem planı değerlendirme çalışma yapraklarından oluşmaktadır.

3.4.1.1. Eylem Planı 1

Birinci eylem planı 2 ders saati boyunca sürmüştür. Bu ders kapsamında öğrencilere kazandırılması istenen kavramların amacı ‘yakın çevresindeki doğadaki varlıkları gözlemleyebilme’ olarak belirlenmektedir.

Etkinlik Adı: Doğada Ne Var?

Öğrencilerle uygulama yapılan ilk haftada, öğrencilerin doğayı daha iyi gözlemleyebilmesi amacı ile velilerden alınan izin belgesi doğrultusunda okula yakın bir parka gidilmiştir. Öğretmen öğrencilerinden çember olarak getirdikleri minderlerin üzerine oturmalarını istemiştir. İlk önce çocukların gözlerini kapatarak çevrelerinde nasıl sesler olduğunu dinlemeleri istenmiştir. Gözlerini kapattıklarında onlar içinde bu tarzda ilk etkinlik olduğundan gülüşmeler olsa da daha sonra etkinliğe uyum sağlamışlardır.

Araştırmacı: Çocuklar etrafınızda duyduğunuz sesleri söyleyebilir misiniz?

Ö10: Kuş sesleri

Araştırmacı: Kuşların da farklı türleri vardır değil mi?

Ö6: O ses kuş değil, güvercin sesi.

Ö24: Yanımdan arı geçti sanki öğretmenim.

Ö3: Araba seslerinden başka ses duyamıyorum ki...

Araştırmacı: Peki açalım bakalım gözlerimizi, şimdide etrafımıza bakalım yakın çevremizdeki bu doğada hangi canlılar görebiliyoruz?

Ö14: Köpek

Ö1: Kuşlar

Ö20: Karınca

Ö24: Kumrular da var öğretmenim

Ö4: Kedi

Ö12: Böcekler var

Ö11: Solucanlar da var öğretmenim

Ö16: Öğretmenim buradaki ağaçlar da canlı ki...

Ö7: Çiçekler de canlıdır



Şekil 3.2. Eylem planı 1'e ait fotoğraf

Araştırmacı: Peki hiç çita, aslan, ayı, fil gibi hayvanlar göremiyoruz?

Ö6: Onlar ormanlarda yaşıyor çünkü öğretmenim

Ö16: İnsanlardan uzakta yaşıyorlar buraya gelemezler ki

Araştırmacı: Evet güzel yorumlar geldi, çünkü onlar yabani hayvan değil mi, insanların yaşam alanlarından uzakta yaşarlar

Araştırmacı: Peki etrafımızda bulunan canlı hayvanların nasıl renkleri var?

Ö3: Ağaçlar yeşil öğretmenim

Ö13: Aaa, şurada kırmızı ağaçta var öğretmenim

Ö7: Yanımızdan geçen köpeğin rengi beyaz rengindeydi

Ö16: Diğeri de kahverengi

Ö5: Ağaç gövdeleri de kahverengi

Ö22: Çiçekler de sarı

Ö25: Sadece sarı değil pembe, mor çiçekler de var

Ö9: Kargaların rengi de siyah

Ö18: Kaydıraklar da kırmızı öğretmenim

Araştırmacı: Hıım, hatırlayalım biz canlı varlıkların rengini buluyorduk. Peki sizce kaydırak canlı mıdır?

Ö16: Hayır öğretmenim

Araştırmacı: O zaman hatırlayalım çevremizdeki hangi varlık canlı hangi varlık cansızdır?

Ö19: Salıncak cansız

Ö2: Tahterevallı cansız

Ö10: Defterlerimiz cansız

Ö25: Kalemlerimiz de cansız

Ö24: Minderlerimiz cansız

Ö3: Öğretmenim taşlar da cansızdır.

Araştırmacı: “Evet çok güzel örnekler verdiniz aferin size çocuklar, haydi biraz canlandırma yapalım.” Diyerek aşağıdaki senaryoları canlandırma yapmışlardır:

- “Rüzgâr gibi es”
- “Dalından düşen bir yaprak ol”
- “Bir karınca gibi yürü”
- “Bulutlarla konuşan bir kuş ol”
- “Küçük karınca yuvasına yemek taşırken bir taşla karşılaşmış”



Şekil 3.3. Eylem planı 1'e ait fotoğraf

Bu eylem planı uygulandıktan sonra okula geri dönülmüş ve '*Doğa Dedektifi Gözlem Formu*' doldurulmuştur.

3.4.1.2. Eylem Planı 2

İkinci eylem planı birinci eylem planının devamı niteliğinde gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte çocuklara canlı varlıklardan oluşan canlandırma kartları gösterilmiş ve gösterilen kartlardan herhangi birini seçerek canlandırması sağlanmıştır. Canlandırma yaparken bilinmeyen canlılarda araştırmacı "Nasıl hareket eder?", "Nasıl ses çıkarır?" gibi sorular yönelterek canlandırma yapan öğrenciye yardımda bulunmuştur. Bir önceki çalışmada yapılan doğa etkinliği hatırlatılmış, her varlığın kendine özgü sesi, rengi ve davranışları olduğu söylenerek uygulama başlatılmıştır.

Araştırmacı: "Her gelen arkadaşımız bir kart seçecek çocuklar ve o kartı anlatmaya çalışacak, hazır mıyız?"

Ö14: İlk ben gelebilir miyim öğretmenim?

Araştırmacı: Hadi gel bakalım.

İlk öğrenci tavşan kartını seçmiştir ve zıplayarak anlatmaya çalışmıştır.



Şekil 3.4. Eylem planı 2'ye ait fotoğraf

Daha sonra gönüllü olan öğrenciler sıra ile gelip canlandırma kartlarından seçmiş ve seçtikleri karttaki canlıyı canlandırmaya çalışmış, canlandırma yaparken tam olarak anlatamadığı yerlerde drama kartlarında yazan açıklamalardan yararlanarak doğadaki canlılar hakkında canlandırma gerçekleştirmişlerdir.

Göster anlat kartlarındaki canlıların canlandırmalarından sonra değerlendirme aşamasında öğrenciler çember oluşturmuştur ve “En çok hangi hayvanın taklidini beğendin?”, “Canlandırma yaparken neler hissettin?”, “Hangi canlı hakkında yeni bir şey öğrendin?” tarzında sorular cevaplanmıştır. Bu değerlendirme araştırmacının gözlemlerini güçlendirmiştir.

15 Nisan 2025 tarihli araştırmacı notlarına bu değerlendirme şu şekilde yansımaktadır: *“Öğrencilerin hepsi bu çalışmada canlandırma yapmak için istekliydi, kartı çektiklerinde gelen canlı ile ilgili nasıl canlandırma yapacaklarını bilemedikleri zamanlar oldu fakat diğer arkadaşları onunla empati yaparak yüreklendirdi ve canlandırmayı kolaylaştırmak adına rengi ne ses çıkarıyor mu diye sorular yöneltti. Değerlendirme aşamasında çember kurduğumuzda en çok kaplumbağa ve zürafada zorlandıklarını çünkü o hayvanların seslerini bilmediklerini ifade ettiler, en çok tavşan anlatımında eğlendiğini söyleyenler de çoğunlukta idi.”*

3.4.1.3. Eylem Planı 3

Bu eylem planı 2 ders saati boyunca sürmüştür. İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi dersinde öğrenme çıktısı olarak “yakın çevresinde doğadaki varlıkları gözlemleyebilme” hedefine ek olarak “doğadaki varlıklarla empati kurma becerisinin gelişmesi, yaratıcı düşünceler geliştirebilmesi ve bu düşünce ve duygularını beden dili ile aktarabilme becerisi edinme” gibi amaçlar güdülmüştür.

Etkinlik Adı: “Ben Bir Ağaç Olsaydım”

Etkinliğe başlamadan önce araştırmacı çocuklara bir ağaç olsalar nasıl hissedeceklerini düşünmelerini istemiş, daha sonra fırtınalı bir günde ağaçlar nasıl olur, sizce güneş açtığında ne hissederler gibi sorularla etkinlik için alıştırma yapılmıştır.

Bu etkinlikte öğrenciler 4'erli 5'erli gruplara ayrılarak her gruba bir senaryo verilmiştir.

Senaryo 1: Çocuklarla Oynuyorum

Bu grupta 5 çocuk vardır (Ö2, Ö8, Ö11, Ö12, Ö21). Aralarından Ö21 ağaç olmayı ve duygularını konuşturmayı istemiştir. Ö11 ağacı oyununa dahil etmek isteyen bir çocuktur.

Ö21: Ne kadar neşeli bir gün! Çocuklar yanımda oyun oynayıp gülüşüyorlar.

O sırada Ö2, Ö8, Ö12 el ele tutuşmuş oyun oynuyor rolü yapıyorlar.

Ö11: Bu ağaç çok güzeeeell, ne büyük, en iyisi ben buna bir salıncak yapayım.

Ö21: Çocuk beni beğendi kendimi çok mutlu hissettim ama ya salıncak kurduğunda yaralanırsa dallarım, biraz endişeli de hissetmeye başladım.

Senaryo 2: Bir Çocuk Dalımı Kırmak İstedi

Bu grupta 4 kişi bulunmaktadır (Ö18, Ö15, Ö1, Ö23). Aralarından Ö15 ağaç olmak istemiş diğer çocuklar kabul etmiştir.

Ö15: Aa, çocuklar bugün de gelmişler yanıma nasıl da güzel oynuyorlar şunlara bak

Ö23: Hadi arkadaşlar ağacın dallarıyla kendimize oyuncak yapıp oynayalım

Ö15: Ama neden, neden oynarken benim canımın acıdığını düşünmüyorsunuz?

Ö1: Bir yerden bir ağlama sesi mi geliyor!

Senaryo 3: Kuşlar Dallarına Yuva Yapmış

Bu grupta 4 kişi rol almaktadır (Ö5, Ö10, Ö17, Ö25). Ö5 bu grupta ağaç olan çocuk olmuştur. Diğer öğrenciler kuş rolünü üstlenmişlerdir.

Ö5: Şu kuşlar dallarımda gezerken nasıl da mutlu oluyorum

Ö10: Bu ağaç yuvamızı yapmak için çok uygun görünüyor, haydi başlayalım, kış gelmeden bitirmeliyiz.

Ö25: “Tamam ama ilk önce ağaç kardeşten izin almalıyız bence.

Ağaç kardeş ağaç kardeş senin dalların yuva yapmamız için çok uygun, bize izin verir misin?”

Ö5: Tabii ki olur.

Ö17(ağaçkakan): Gövdesi kocaman tam bana göre, tak tak tak taka tak tak

Ö5: Yine mi sen geldin? Ben seni kovmamış mıydım? Sen yuva yaparken canımı acıtıyorsun git buradan!

Senaryo 4: Eyvah! Orman Yanmaya Başladı

Bu grupta 5 öğrenci rol almaktadır (Ö3, Ö7, Ö14, Ö20, Ö24). Bu grupta Ö24 ağaç olurken, Ö3 ve Ö14 çocuk, Ö7 bir kuş, Ö20 ise sorumsuz davranan bir insan olmuştur.

Ö20 oyunu başlatır ve içtiği gazoz şişesini yürürken ağaçların olduğu yöne doğru fırlatır ve böylece yangın başlar.

Ö24: Eyvah! Yetişin arkadaşlar. Yangın çıktı hemen bir çare bulmalıyız

Ö7: Bu ağaç yanarsa yuvamda gider, hemen herkesten yardım istemeliyim.

Çocuklar, çocuklar yetişin! Büyük ağacın orda yangın çıktı.

Ö3 ve Ö14: Olamaz hemen su bulalım yardım edelim, diyerek sağa sola koşuşturdular.

Ve sonunda yangını söndürmeyi başardılar.

Senaryo 5: Mevsimler Değişirken Bir Ağaç

Bu grupta 5 kişi görev almıştır (Ö6, Ö13, Ö16, Ö19, Ö9). Bu grupta Ö16 ağaç olmuştur.

Ö13 kış mevsimi olmuş gelip kar yağdırmış, bunun üzerine Ö16 üşümüş taklidi yaparak sallanmış ve şöyle dedi:

Bir dahaki kışa çocuklardan atkılı bere isteyeceğim belki o zaman daha az üşürüm.

Ö6 ilkbahar geldiğinde oluşan küçük bir yaprak oldu;

“Ohh beee ne güzelmiş dünya” dedi.

Ö9 “Yaz mevsiminde meyveler açar bende onlardan biriyim, kirazım ben.” dedi.

Ö16: Bütün çocuklar yiyin meyvelerimden ama dikkat edin dallarımı kırmayın!

Ö19 ise sonbahar mevsiminde rüzgâr olmuştur kuvvetli kuvvetli üfledi ağaca.

Ö6: Artık çok yoruldum şuracıkta uyuyuvereyim diye dalından süzölmüş gibi ayaktaiken yere eğildi.

Bu etkinlikten sonra çocuklarla bir ağaç olmak konuşulmuştur. “Bugün öğrendim ki...”, “Bu rolü yaparken ... Hissettim çünkü ...” sorularına kendi rolleriyle ilgili cevaplar vermeleri istenmiş ve bu şekilde yaratıcı drama uygulamasıyla ilgili kısa bir değerlendirme yapılmıştır.

3.4.1.4. Eylem Planı 4

Bu eylem planı öğrencilerin çevre sorunları hakkında farkındalık geliştirmek amacı güdölerek düzenlenmiştir. Bunun yanında takım çalışması becerisini geliştireceği düşünülmektedir. Etkinlik planı dahilinde sınıf gruplara ayrılarak her gruba çevre sorunları içeren birer senaryo verilmiştir. Her grup önce bu senaryoyla ilgi nasıl bir drama yapacakları hakkında konuşmuştur.



Şekil 3.5. Eylem planı 4'e ait fotoğraf

Daha sonra hazır olma durumuna göre gruplar drama ürünlerini ortaya koymuşlardır.

Senaryo 1: Orman Yangını

Orman yangını başlığı altında görev alan grupta 4 kişi bulunmaktadır (Ö24, Ö2, Ö11, Ö26). Bu grup beraber bir orman yangını senaryosu oluşturmuş bu senaryoda bir itfaiyeci, 2 ağaç ve 1 çocuk rol oynamıştır.

Çocuk ortanda gezinti yaparken içtiği cam su şişesini ağaçların altına doğru atmıştır.



Şekil 3.6. Eylem planı 4'e ait fotoğraf

Daha sonra ormanda yangın çıkmış bir taraftan yangın var diye koşuşturan çocuk diğer yanda imdat yaşıyorum amanının diye feryat eden ağaçların sesleri arasında itfaiyeci gelmiş ve yangını söndürmüştür.

Bu grubun dramaları sonucunda verdikleri mesaj; “Doğaya çöp atma, yangına sebep olma” şeklindedir.

Senaryo 2: Hava Kirliliği

Bu grupta 4 öğrenci rol almaktadır. Biri fabrika, biri araba ve ikisi çocuk olmuşlardır.

Çocuklar her gün yaptıkları gibi dışarıda gezip oynamaktadırlar. Bu sırada fabrika çalışarak bacasından duman çıkarmakta, yoldan arabalar geçmektedir. Çocuk “uff bu ne böyle nefes alamıyorum” demiştir. Diğer çocuk “hep bu fabrikadan, havamızı çok kirletiyor” demiştir.



Şekil 3.7. Eylem planı 4'e ait fotoğraf

“Hava kirliliğinden kurtulmak için fabrika bacaları ve arabaların kötü duman yaymaması gerekmektedir” mesajı verilmiştir.

Senaryo 3: Doğal Yaşam Alanlarının Zarar Görmesi

Bu drama grubunda 5 öğrenci rol almaktadır (Ö3, Ö7, Ö8, Ö6, Ö14). Grup aralarında konuşarak şöyle bir senaryo oluşturmuştur.

Bir adam kendisine ev yapabilmek için ormana gitmiş ve ormandan ağaçlar kesmiştir.



Şekil 3.8. Eylem planı 4'e ait fotoğraf

Daha sonra elde ettiği odunlarla güzel bir ev yapmış ve çocuğuyla o evde yaşamaya başlamışlardır. Fakat bir süre sonra hem kendisi hem çocuğu nefes alamamaya başlamıştır. Adam o zaman kestiği ağaçlardan dolayı oksijenlerinin azaldığını ve bundan dolayı nefes alamadıklarını düşünür. Hemen evinin etrafına fidanlar diker ve onlara çok iyi bakarak yeniden bir orman oluşturur.



Şekil 3.9. Eylem planı 4'e ait fotoğraf

Bu grup mesajını; “Ağaçsız meyve olmaz, ağaçsız insan olmaz” sözleriyle tasarladıkları bir şarkı söyleyerek vermiştir.

Senaryo 4: Ağaç Dikme Etkinliği

Bu senaryoda 5 öğrenci görev almaktadır (Ö10, Ö13, Ö18, Ö15, Ö1). Okulda düzenlenen bir ağaç dikme etkinliğine katılan çocuklar ağaçları dikmiş ve can suyunu vermiştir.



Şekil 3.10. Eylem planı 4'e ait fotoğraf

Drama sonunda “Ağaçlar olmazsa insanlar yaşayamaz” diye oluşturdıkları mesajlarını arkadaşları ile paylaşmışlardır.

Senaryo 5: Çevre Kirliliği

Çevre kirliliği başlığı verilen öğrenciler 5 kişilik bir gruptur. Bir çöp kutusu, bir geri dönüşüm atık kutusu, anne, baba ve çocuk rolü üstlenmişlerdir. Anne baba ve çocuk çarşıda gezmeye çıkmıştır. Çocuk içtiği ve elinde kalan meyve suyu kutusunu nereye atacağını annesine sormuştur. Annenin cevabı çok nettir; “çöpe atalım kızım”. Kız hemen “ Hayır dur

anne onu çöpe atamayız, geri dönüşüm kutusuna atmalıyız, yoksa doğamızı kirletmiş oluruz” diyerek annesini uyarır.



Şekil 3.11. Eylem planı 1’e ait fotoğraf

“Doğayı kirletmemek için geri dönüşüm yapmalıyız.” Mesajlarını vererek dramayı sonlandırmışlardır.

Tüm dramalar bittikten sonra çember oluşturularak sınıfla konuşulmuş çevre sorunlarına karşı bizler neler yapabiliriz önerilerinde bulunulmuştur:

“Çöplerimizi yere atmamalıyız, atarsak yerler kirlenir.”

“Parkta oynarken ağaçlara zarar vermemeliyiz”

“Su şişelerimizi okulumuzdaki geri dönüşüm kutusuna atarız”

“Hava kirlenmesin diye bisiklete binerim”

“Doğamız güzel olsun diye çiçekleri koparmayalım”

3.4.1.5. Eylem Planı 5

“Modeller üzerinden gökyüzündeki cisimleri karşılaştırabilme” amacı ile “Gökyüzünde Bir Gün” adlı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinliğe başlamadan önce araştırmacı öğrencilere bazı sorular sorarak hayal güçlerini kullanarak konuyu sezdirme çalışması yapmıştır:

- Gökyüzü hangi renktedir?
- Gece gökyüzüne baktığımızda neler görürüz?
- Ay her zaman aynı şekilde mi görünür?
- Gökyüzüne baktığımızda göremediğimiz neler var sizce?

Yaratıcı drama etkinliğine geçildiğinde öğrencilerin her birine bir gök cismi görevi verilir ve nasıl bir gökcismi olduğunu anlatması istenir.

Ö11: Ben Güneşim. Ben olmazsam canlılar yaşayamaz. Gündüzleri sizleri ısıtırım.

Ö3: Ben Dünyayım. Hayvanlar bitkiler çocuklar benim üzerimde yaşar.

Ö12: Ben Ayım. Beni geceleri görebilirsiniz.

Ö7: Ben Marsım. İnsanlar beni çok araştırır ama ben çok sıcakım

Ö24: Ben yıldızım. Gökyüzünde benden çok var. Çocuklar geceleri beni seyretmeyi çok sever.

Ö17: Ben Merkür'üm. Güneşe en yakın gezegenim ve küçücüğüm.

Herkes rolünü tanıttıktan sonra Güneş Dünya ve Ay hareketlerini gösteren bir canlandırma yapmışlardır.



Şekil 3.12. Eylem planı 5'e ait fotoğraf

Etkinlik sonunda değerlendirme aşamasında öğrencilerle “Gökyüzünde olmak isterdim çünkü...” başlıklı bir afiş çalışması yapılmıştır.

3.4.1.6. Eylem Planı 6

“Geri dönüştürülebilir materyalleri tanıma ve ayırt etme” amacıyla “Ben Çöp Değilim” eylem planı 2 hafta kadar sürmüştür. Bütün öğrencilere bir rol verilmiştir. Üstlenilen rollerle alakalı kostümler yapılmıştır. Yapılan kostümler ile bir defile düzenlenmiştir.



Şekil 3.13. Eylem planı 6'ya ait fotoğraf



Şekil 3.14. Eylem planı 6'ya ait fotoğraf

Daha sonra kostümler eşliğinde canlandırma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin üstlenmiş oldukları roller şöyledir:

Ö3: Kâğıt/ Karton A.K.

Ö8: Süt Kutusu

Ö7: Cam A.K.

Ö11: Plastik tabak

Ö17: Pil A.K.

Ö19: Porselen tabak

Ö10: Organik A.K.

Ö15: Deterjan kutusu

Ö14: Metal A.K.

Ö24: Kese Kâğıdı

Ö5: Plastik A.K.

Ö26: Tuvalet kâğıdı/peçete

Ö23: Elma kabuğu

Ö9: Islak Mendil

Ö21: Konserve kutusu

Ö1: Patlamış ampul

Ö2: Kırık ayna

Ö20: Teneke içecek kutusu

Ö16: Gazoz Kapağı

Ö6: Süt kutusu

Ö13: Muz kabuğu

Ö12: Meyve suyu kutusu

İlk önce atık kutuları kendilerini tanıtmışlardır. Daha sonra gelen atıklar tek tek ne olduğunu açıklayarak hangi kutuya gideceğini sormuş ve ait olduğu kutu ‘*bana gel, birlikte arkadaş olabiliriz, bana gel*’ diyerek kendi grubuna çağırmıştır.



Şekil 3.15. Eylem planı 6’ya ait fotoğraf

Bazı geri dönüştürülemeyen materyaller ise hiçbir atık kutusu kabul etmediğinde neden kabul edilmediğini açıklayarak geri dönüştürülemeyen materyallerin biriktiği alana gitmişlerdir:



Şekil 3.16. Eylem planı 6’ya ait fotoğraf

Ö6: Ben bir süt kutusuyum. Katman katmanım. İç katmanım folyoya benzer bir plastik, dış katmanım ise kağıttandır. Bu yüzden beni ne kâğıt atık kutusu ne de plastik kabul etmiyor.

Ö9: Ben ıslak mendilim. Herkes beni peçete gibi kâğıt atık kutusuna gideceğimi zannediyor, oysaki ben geri dönüştürülemiyorum. Çocuklar benden ne kadar çok kullanırsanız o kadar doğamız kirlenmiş oluyor.

Ö1: Ben bir ampulüm. Beni cam zannettiniz ama içimdeki cıva beni cam atık kutusuna kabul ettirmiyor maalesef.

Ö19: Ben bir porselen tabağım. Cam atık kutusuna gideceğim zannettiniz değil mi? Ama ben geri dönüşemiyorum.

Canlandırmaların ardından değerlendirme aşamasında öğrencilerle ‘geri dönüşüm mesajı’ şeklinde bir etkinlik yapılmış, her öğrenci kendi rolüyle ilgili farkındalık yaratacak birer cümle kurmuştur. Bu değerlendirme öğrencilerin drama yoluyla edindiklerini sözlü olarak ifade edebilmelerindeki gelişimi ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmacı gözlemlerinin ardından çalışma grubu ile yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan görüşmeleri gerçekleştirerek öğrencilerin görüşlerinden oluşan verileri toplamıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu eylem araştırmasında, birinci sınıf hayat bilgisi dersinde kavram gelişiminin yaratıcı drama ile desteklenmesini incelemek adına nitel veri toplama araçlarından; gözlem, görüşme formu, göster-anlat öğrenci kartlarından ve yansıtıcı notlardan yararlanılmıştır.

Araştırmacı yaratıcı drama uygulamaları sırasında öğrenci motivasyonları, katılım isteklilikleri, süreç içinde arkadaşlarıyla iletişim ve paylaşımları, kavram gelişimindeki değişimler hakkında gözlem yaparak ayrıntılı notlar almıştır. Gözlemler esnasında, araştırmacının sürece aktif olarak katılması ve sınıf ortamında bulunması sayesinde katılımcıların doğal davranışları kaydedilmiştir. Katılımcıların uygulama sırasında ortaya koydukları çözümler ve yaratıcı fikirlerle kavramları desteklemeleri izlenmiştir.

Drama uygulamalarından sonra katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formu doldurulmuştur. Araştırmacı bu görüşmelerinde uygulama sürecinde katılımcının kavram gelişimi, dersin nasıl olduğu, katılımcıyı nasıl etkilediği, daha sonraki yaratıcı drama uygulamaları hakkındaki düşünceleri gibi bilgiler elde etmiştir. Katılımcının yaratıcı drama süreci ile ilgili edinimleri ve sürecin etkili olup olmama durumu araştırmanın elde edilen verileri arasındadır. Araştırmacı görüşmeler esnasında görüşme formunu doldurarak görüşmeleri kayıt altına almıştır. Bununla birlikte drama etkinlikleri esnasında katılımcılar

tarafından göster-anlat kartları kullanılarak edinilen kavramlar açıklanmış, araştırmacı tarafından katılımcıların anlatımları kaydedilmiştir.

Bu araştırmada veri toplama süreci 7 hafta sürmüş olup 16 ders saati boyunca uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler etik kurallara uygun şekilde, kişisel verilerin gizliliği ihlal edilmeden muhafaza edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Özen ve Hendekçi (2016), betimsel analizi, önceden belirlenmiş temalar kapsamında farklı veri toplama yöntemleriyle elde edilen verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir veri analizi türü olarak tanımlamaktadır. Betimsel analizin temel amacı, bulguları okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır.

Gözlem yönteminden elde edilen veriler hem bireysel hem grup içinde değerlendirilmiş, görüşmelerden elde edilen kayıtlar detaylı bir şekilde incelenip alt başlıklar ışığında süreci derinlemesine yorumlanmıştır. Yaratıcı drama uygulamaları içinde elde edilmiş olan gözlem formları kodlara ayrılarak temalara uygun olarak analiz edilmiştir.

3.7. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmaların kabul görmesinde sonuçların inandırıcılığı temel ölçütlerden birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda geçerlik ve güvenirlilik, araştırmalarda en yaygın kullanılan iki kriterdir. Guba ve Lincoln, nitel araştırmalarda güvenilirlikten ziyade inandırıcılık (trustworthiness) kavramının merkeze alınması gerektiğini vurgulamış ve bu kavramı dört temel kriter altında toplamıştır: inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik (Arslan, 2022). Alan yazında, *inanılrlık* için uzun süreli etkileşim ve araştırmacı önyargılarının minimize edilmesi; *aktarılabilirlik* için amaçlı örneklem, araştırma ortamının ve katılımcıların detaylı betimlenmesi; *güvenilebilirlik* için araştırma yöntemlerinin ayrıntılı şekilde açıklanması, üçgenleme ve bağımsız bir araştırmacının süreç ile bulguları incelemesi; *onaylanabilirlik* için ise araştırmacı önyargılarının azaltılması ile üçgenleme yöntemleri önerilmektedir (Başkale, 2016).

Bu bağlamda araştırmanın inanılrlığı açısından çalışma grubunun araştırmacının öğrencileri olması nedeniyle uzun süreli etkileşimi hali hazırda mevcuttur. Bununla birlikte araştırmanın aktarılabilirliği açısından araştırmanın ilgili bölümlerinde araştırma ortamı ve katılımcılar tüm detayları ile tanıtılmıştır. Ayrıca güvenilebilirlik açısından araştırma

yöntemleri araştırmanın yöntem bölümünde ve eklerdeki eylem planlarında tüm ayrıntıları ile açıklanmıştır. Araştırma sürecinin şekillenmesi ve gözlem formlarının analizinde uzman görüşü olarak okul rehberlik servisinin yönlendirmelerine başvurulmuştur. Son olarak onaylanabilirlik için araştırmanın sonunda araştırma bulguları ve sonuçları danışman akademisyen ile tekrar değerlendirilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırmanın geçerliği ve güvenirliği güçlüdür denilebilir.



BÖLÜM 4

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda sorulan araştırma soruları ve bu sorular ışığında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, eylem araştırması sonucunda gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında elde edilen nitel verilerin betimsel bir analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmektedir. Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Bulgular, katılımcı ifadeleri ve araştırmacı notlarından elde edilen verilerle desteklenmiştir.

Tablo 4.1.Bulguların Sınıflandırılması

Alt Başlıklar	Alt Problemler	Gözlenen Gelişim Alanları
1.Alt Problem Bulgu ve Yorumları	Sözel İfadelerde Gelişim	Günlük hayatla ilişkilendirme Neden-sonuç ilişkileri kurma Akran Etkileşimi Daha fazla kelime kullanımı Anlatımı zenginleştirme Empatik ifadeler kullanma Eleştirel dil kullanımı Hayal gücünü kullanma Kavramı tanımlama
2.Alt Problem Bulgu ve Yorumları	Kendini İfade Etme Becerisi	Neden-sonuç cümleleri Gönüllü katılım Özgüvenli ifade etme Yaratıcı ifade kullanımı Yaşamla ilişki kurma
3.Alt Problem Bulgu ve Yorumları	Kavramları Somutlaştırabilme	Beden dili ve mimik kullanımı Ayrım yapabilme becerisi Hayal gücünü kullanarak somutlaştırma Günlük yaşamdan örneklendirme
4.Alt Problem Bulgu ve Yorumları	Dikkat/ Odaklanma	Konuşmaların tamamını dinleme Söz hakkı sırası bekleme Akran Paylaşımı Konuşanla göz teması kurma Devamlılık içeren ifadeler kullanma Empatik dinleme
5.Alt Problem Bulgu ve Yorumları	Motivasyon ve Katılım	İçselleştirme Aktif katılım İstekli olma Kademeli katılım
6.Alt Problem Bulgu ve Yorumları	Günlük Hayatta Uygulama	Ailelere aktarım Çevresindekilere uyarılarda bulunma Akranlarıyla paylaşım Tasarrufa ve ayırtırmaya yönelik davranışlar
7.Alt Problem Bulgu ve Yorumları	Araştırmacı Öğretim Stratejisi	Esnek yaklaşım Akran öğrenimini destekleme Süreç odaklı değerlendirme

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Yaratıcı drama süreci ve sonrasında birinci sınıf öğrencilerinin kullandığı sözel ifadelerdeki kavramsal gelişim nasıldır?” alt probleminde elde edilen bulgular, öğrencilerin kavramları ifade ediş şekillerinde dikkat çekici bir ilerleme yaşandığını göz önüne sermiştir. Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde katılımcıların ‘doğa ve çevre’ ye dair kullandıkları kavramlar çok çok bir kelimeli ya da gelişigüzel anlatımlarla açıklamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Örneğin, orman kavramı için Ö10 kodlu öğrenci sadece “*Ağaçların olduğu yer*” ifadesini kullanırken, süreç sonunda aynı öğrenci “*Orman hayvanların yuvasıdır, ağaçlar nefes almamızı sağlar*” şeklinde daha geniş ve çok yönlü bir açıklama yapabirmiştir. Benzer şekilde, Ö13 kodlu öğrenci “canlı” kavramını başlangıçta “*İnsanlar canlıdır*” şeklinde basitçe tanımlanırken, yaratıcı drama süreci sonrasında “*Bitkiler de canlıdır ve bitkiler olmazsa insanlar nefes alamazlar*” şeklinde neden-sonuç ilişkisi kurarak açıklamıştır.

Drama etkinlikleri esnasında katılımcıların kavramlar ile günlük hayat arasında ilişki kurabildikleri gözlemlenmiştir. Çevre kirliliği ile ilgili olan canlandırmayı gerçekleştirirken Ö3 kodlu katılımcı “*Ağzımızdan çıkardığımız sakızı yere attığımızda kuşlar onu yem zannedip yiyor ve çok kötü şeyler olabiliyor*” ifadesini kullanırken, Ö4 kodlu katılımcı ise “*Sularımızı boşa akıttığımızda dünyadaki sular azalıyor ve insanlar susuz kalabiliyor*” ifadeleri kullanarak kavramlar ile günlük yaşantıları bağdaştırabilmişlerdir. Bununla birlikte, Ö5 kodlu öğrencinin “*İnsanlar ağaçlara zarar verirse kuşlar yuvasız kalır*” ifadesi ve Ö6 kodlu öğrencinin “*Güneş olmadığında her yer karanlık ve soğuk olur, insanlar ısınamaz*” şeklinde kullandıkları ifadeler, katılımcıların yaratıcı drama sonucunda kavramlar arasında ilişki kurma becerilerinin güçlendiğini göstermektedir.

Sürecin başlangıcından bitişine kadar süreç ilerledikçe öğrencilerin ifadelerinde daha çok neden-sonuç ilişkilerinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. “*Ağaçlar kesilirse orman yok olur, orman yok olursa hayvanlar evsiz kalır*” (Ö7) diyen bir öğrenci, kavramlar arasında zincirleme bir neden sonuç ilişkisi kurduğunu göstermektedir. Buna benzer bir ifadeyi de Ö18 kodlu öğrenci “*Denizler kirlenirse balıklar ölür, balıklar ölürse insanlar balık yiyemez*” gibi bir ifade kullanarak, öğrencilerde açıklama yaparken kavramları birbirine bağlayarak, neden-sonuç ilişkisi içerisinde anlatım konusunda geliştiklerini göstermektedir. Bu çerçeveden bakıldığında Ö9 kodlu öğrencinin “*Çiçekleri korumalıyız, bu yüzden onlara su vermeliyiz yoksa çiçeklerimiz ölür*” cümlesi, öğrencilerin dilsel açıdan gelişim gösterdiğini, cümleleri bağlaçlarla birbirine bağlayarak neden- sonuç kurabildiklerini göstermektedir.

Yaratıcı drama uygulamalarının bir parçası olan grupla çalışmada öğrencilerin akran etkileşiminde bulunmasının kavram gelişiminde önemli rol oynadığı görülmektedir. Örneğin, Ö10 kodlu öğrencinin “*Orman hayvanların evidir*” ifadesinden hemen sonra Ö11 kodlu öğrenci “*Eğer orman yanarsa hayvanların evi kalmaz*” ifadesini kullanmıştır. Bu örneğe bakarak öğrencilerin birbirlerinin ifadesi üzerine yeni ifadeler ortaya koymaları kavramları yeniden yapılandırabildiklerini göstermektedir. Ö12 kodlu öğrencinin “*Güneş ısıtır*” açıklamasından sonra Ö13 kodlu öğrencinin “*Güneş olmazsa karlar erimez ve insanlar hep soğukta yaşamak zorunda kalır*” şeklinde bir ifade kullanması da akran paylaşımlarının etkisini göstermektedir.

Yaratıcı drama uygulamalarının çocukların ifade gücünde zenginleşme ve kavramları daha çok kelime ile açıklama eğilimini arttırdığı da görülmektedir. Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde sadece bir sözcük ile ifade edilen kavramlar, süreç ilerledikçe “*Ağaçlara zarar vermemeliyiz çünkü onların da yaşaması önemlidir*” (Ö14) veya “*Çöplerimizi geri dönüştürmediğimizde çevremiz kirlenir ve hastalıklar artar*” (Ö15) örneklerinde olduğu gibi daha kapsayıcı, geniş, zenginleşmiş cümleler kurulduğu görülmektedir. Bu gelişimler kavramsal gelişim ile ifade etme gücünün gelişiminin birbiriyle aynı doğrultuda arttığını göstermektedir.

Ayrıca süreç içerisinde karşılaşılan bazı ifadeler çocukların duygusal olarak da süreçten etkilendiklerini ve kavramları empatik bir şekilde yorumlayabilme gücünü geliştirdiğini göstermektedir. “*Ağaçların dallarını kırdığımızda aslında onlar ağlarlar*” (Ö16), “*Denizleri kirlitirsek balıklar nefes alamazlar*” (Ö17) ve “*Orman yangını çıktığında ağaçların da canı acır*” (Ö18) şeklindeki söylemler öğrencilerin doğa ile empati kurduklarını göstermektedir.

Yaratıcı drama süreçlerinden sonra öğrenciler dil gelişimi açısından önemli gelişmeler sağlamıştır hatta eleştirel bir dil kullanabildikleri görülmektedir. Ö19 kodlu öğrencinin geri dönüşüm ile ilgili canlandırma sonrasında “*İnsanlar yere çöp atmasa dünya daha temiz olurdu*”, Ö20 kodlu öğrencinin “*Islak mendil kullanmazsak daha az doğayı kirlenmiş oluruz*” ve Ö21 kodlu öğrencinin “*Hepimiz geri dönüşüm için çöpleri ayırsak dünya da çöp kalmazdı*” şeklinde yaptıkları yorumlar, öğrencilerin sadece kavramları öğrenip tanım yapmaktan ziyade çözüm önerilerinde bulunabildiklerini de göstermektedir.

Yaratıcı dram süreci sonlarına doğru çocukların kavramlara soyut da yaklaşım gösterdikleri gözlenmiştir. “*Yağmur yağınca toprak içine su alır ve bu su ile çiçekler büyür*” (Ö22), “*Defterimizin kağıtlarını boş yere harcamazsak, ağaçlar kesilmez*” (Ö7), “*Dünya*

dönünce gece gündüz oluyor” (Ö23) ve “Doğamız bizim odamız gibi kirletirsek içinde yaşayamayız” (Ö24) gibi çocukların hayal güçlerini kullanarak kurdukları ifadeler, yaratıcı drama uygulamalarının çocuklar üzerinde soyut kavramları kavrama becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Yaratıcı drama yöntemi ile desteklenen etkinliklerde liderlik özellikleri ile dikkat çeken öğrenciler (Ö5, Ö14, Ö16, Ö21, Ö24), süreç içerisinde karşılaştıkları kavramları yaratıcı bir şekilde kullanarak hem kendileri için hem de arkadaşları için yeni bir ufuk gelişimine katkı sağlamışlardır. Bu bağlamda Ö16 kodlu öğrencinin, geri dönüşüm ile ilgili yaratıcı drama çalışması ortaya koyulurken kullandığı *“Plastik şişeleri çöpe atarsak toprağı kirletmiş oluruz o zaman bitkilerimiz de bize zarar verir ama onları ayırdığımızda yeniden deterjan kutusu olabilir”* ifadesi bu öğrencilerin yalnızca kavramı kullanmanın dışında kavramın bağlamını ve çevresel etkilerini açıklayabildiklerini göstermektedir.

Yaratıcı drama uygulamaları sürecinde motivasyon durumu yeterli olan öğrenciler (Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö17, Ö19, Ö23, Ö25) kavramları günlük hayatları ile ilişkilendirebilme ve kavramları tanımlamada gelişme göstermektedirler. Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde kavramlarla ilgili açıklama yapmadan yalnızca isimlendirirken, süreç içinde daha çok yaratıcı drama etkinliği içinde yer alarak daha açıklayıcı ve ilişkilendirebildikleri ifadeler kullanmışlardır. Ö6 kodlu öğrenci, ‘Doğada ne var?’ etkinliği sonrasında *“Çiçekleri suladığımızda canlı kalabilirler eğer sulamazsak ölürler.”* cümlesiyle kavramlar arasında ilişki kurduğunu göstermektedir. Ö17 kodlu katılımcı ise *“Evimizdeki plastik eşyaları çöpe atmaz da ayırırsak denizlerimiz daha temiz kalır, balıklar ölmez”* cümlesini kurarak sadece kavramsal bir tanımlama yapmaktan çok çevresel bir ilişki kurma, kavramlar arası bağlantıyı çözdüğünü göstermektedir. Bu bulgular, orta motivasyon gösteren öğrencilerin kavramlar ile günlük yaşam arasında ilişkilendirme becerisini güçlendirdiğini göstermektedir.

Etkinlikler esnasında çekingen, kendini ifade etmekte desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler (Ö2, Ö8, Ö10, Ö12, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26) ise yaratıcı drama uygulamaları öncesinde kavramları basit seviyede kullanabilmişlerdir, kullanımları sınırlı seviyededir. Yaratıcı drama süreci içinde grupla hareket etme ve öğretmen yönlendirme ve desteğiyle ilerlemeler olmuştur. Ö8 kodlu öğrenci ‘Ben Kimim?’ etkinliği sırasında sadece “ağaç” olduğunu ifade ederken, ilerleyen yaratıcı drama uygulamalarında *“Ağaçlar ilk önce küçük yavru ağaç olur, biz onları suladıkça büyürler”* şeklinde neden sonuç bildiren cümleler kurmuştur. Ö22 kodlu öğrenci ise, yaratıcı drama uygulamaları öncesinde “çöp” ifadesini kavramsal çerçevede açıklayamazken

yaratıcı drama uygulamaları sonrasında “Çöpe attığımız meyve kabukları ile gübre yapabiliriz” ifadesini kullanarak kavramların çevreye olan etkisini açıklamıştır. Bu örneklerden yola çıkarak sınıfta çekingen tavır sergileyen öğrencilerin de süreç sonunda kavramsal gelişmeye yol açtığını göstermektedir.

Katılımcıların sözel iletişim becerilerinde kavramsal gelişimine genel olarak bakılacak olursa, kavramları isimlendirme, tanımlama, ilişki kurma ve bağlamlarını açıklayabilme, kavramları işlevsel olarak kullanabilme açısından gelişim göstermektedir. Öğrencilerde gözlemlenen bu gelişim aşamaları yaratıcı drama uygulamaları ile oluşan deneyimlere ve grup içi etkinliklerde aktif rol oynamaya bağlı olarak öğrenmeler desteklenmiştir.

Araştırmacının 7 Mayıs 2025 tarihinde yaratıcı drama uygulamaları esnasında aldığı notlarda bu konuya şöyle yer verilmektedir:

“Öğrenciler yaratıcı drama uygulamaları öncesinde karşılaştıkları kavramları tek kelime ile fazlaca yorum eklemeyen, neden sonuç ilişkisi kurmadan sadece kavramla ilgili tanımlama yapabilir iken etkinlikler esnasında akran etkileşimi etkisiyle yaratıcı drama uygulamaları sonrasında ise edindiği deneyimler etkisi ile aynı kavram tekrar sorulduğunda daha geniş cümleler ile neden sonuç ilişkisi kurarak kavramlar ifade edilmiştir. Bu yaratıcı drama uygulamalarının kavramsal gelişimi desteklediğine dair oluşan görüşleri desteklemektedir.”

Elde edilen bu araştırmacı notundan yola çıkarak alan yazında yer alan yaratıcı drama yönteminin kavramsal gelişim üzerinde destekleyici olduğuna dair görüşlerle örtüşmektedir (Heathcote & Bolton, 1995; Öztürk, 2020). Adıgüzel (2010), öğrencilerin sözel ifade gücünün gelişmesinde yaratıcı drama yönteminin önemli rol oynadığını, Üstündağ (2009) yaratıcı drama yöntemi ile desteklenen kavramların ilişkilendirilmesinde gelişme görüldüğünü vurgulamışlardır. Karadağ (2010) ise yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin kavramlar arasında sebep-sonuç ilişkisini arttırmada etkili bir yöntem olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada yaratıcı drama uygulamalarının birinci sınıf öğrencilerinin sözel ifadelerinde; kavramların çok boyutlu açıklamalara dönüşmesi, günlük yaşamla ilişkilendirme, neden-sonuç ilişkileri kurma, dilsel çeşitlilik ve bağlaç kullanımının artması, akran etkileşimiyle kavramsal zenginleşme, empatik bakış açısı geliştirme ve soyut kavramlara yaklaşma gibi önemli gelişmeler sağladığını göstermektedir. Bu bulgular, yaratıcı dramanın kavram gelişimini destekleyen güçlü bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sürecinde, “Yaratıcı drama yöntemi birinci sınıf öğrencilerinin kendini ifade etme ve kavramlara yönelik açıklama yapma becerisini nasıl geliştirmektedir?” alt problemine dair elde edilen veriler, birinci sınıf öğrencilerinin kavramlara yönelik açıklama yapma ve kendini ifade etme becerileri üzerinde yaratıcı drama uygulamalarının gözle görülür bir etki yarattığını ortaya çıkarmaktadır. Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde öğrencilerin birçoğunun kavramlara yönelik yaptıkları açıklamalarda birkaç kelime ile anlatma eğiliminde oldukları ve anlatırken çekingen bir tavra büründükleri gözlenmiştir. Yaratıcı drama uygulamaları ile desteklenen süreç ilerledikçe öğrencilerin kavramları açıklamak için daha istekli oldukları, birçoğunun açıklama yaparken kullandıkları ifadelerde dikkat çekici bir gelişme olduğu gözlenmiştir. Kavram ile ilgili açıklama yaparken daha çok ayrıntıya yer verdikleri ve sebep-sonuç ilişkisine dayalı cümlelere daha çok başvurdukları gözlenmiştir.

Örneğin, Ö1 kodlu öğrenci ‘orman’ kavramına yönelik süreç başında “birçok ağaç vardır” ifadesini kullanırken, yaratıcı drama uygulamaları sonrasında “*Orman hayvanların ve bitkilerin yuvasıdır, eğer ormanları korumazsak canlılara zarar vermiş oluruz*” şeklinde hem açıklama yapmış hem de kavramla ilgili sebep-sonuç ilişkisi kurmuştur. Buna benzer bir örnek de Ö9 kodlu öğrenci de “su” kavramı için etkinlikler öncesinde “*İçtiğimiz şeye denir*” cümlesi kurarken, yaratıcı drama uygulamalarından sonra “*Su bizim hayatta kalmamız için en önemli şeydir, tüm canlıların su içmesi gerekmektedir*” diyerek hem kavram için daha açıklayıcı bir cümle kurmuş hem de doğadaki canlıların ihtiyaçlarını ifade edebilmiştir. Geri dönüşüm ile ilgili yapılacak çalışma öncesinde “Çöp” kavramına yönelik olarak Ö26 kodlu öğrenci “*Çöpler kötü kokar*” ifadesini kullanırken yaratıcı drama etkinliği sonrasında “*Çöplerimizi yerlere atarsak doğamız kirlenir ve hayvanlar zarar görür*” ifadesini kullanarak kavram hakkında ilişkiler kurduğunu ve bunu çekinmeden ifade edebildiğini ortaya koymaktadır.

“*Ağaçlar kesilirse ormanlar yok olur ve hayvanlar evsiz kalır.*” (Ö6)

“*Güneş olmazsa insanlar ısınamaz ve hasta olur*” (Ö5)

“*Hayvanlara zarar vermemeliyiz, onları sevmeliyiz çünkü onlar bizim dostlarımız.*” (Ö8)

Ö14: “*Denizlerimizi kirletmemeliyiz, temiz tutmazsak balıkların nesli tükenir*” şeklinde yapılan öğrenci açıklamalarına bakılarak yaratıcı drama uygulamaları sürecinde öğrencilerin kavramlar hakkında neden sonuç cümlelerini kurabilmelerinde ve bunları çekinmeden ifade

edebilmelerinde gelişme görülmüştür. Bu ifadelerde öğrencilerin kavramları yaşamsal olarak ilişki kurarak açıklayabildikleri gözlenmiştir. Ö16 kodlu öğrenci “*İnsanlar ağaç dikmelidir çünkü ağaçlar insanlar için oksijen yaparlar*” cümlesi ile kavramı işlevsel yönüyle ifade edebildiğini ortaya koymaktadır.

Yaratıcı drama ile desteklenen etkinlikler ilerledikçe katılımcıların kendi düşüncelerini anlatmakta duydukları gönüllü katılım halinin arttığı gözlenmiştir. “*Çiçekleri sulamak zorundayız çünkü onlar da canlıdır*” (Ö7), “*Hayvanlara zarar vermemeliyiz çünkü onlar bizim dostumuz*” (Ö8) ve “*Denizleri temiz tutmalıyız çünkü balıklar orada yaşıyor*” (Ö14) gibi ifadeler, öğrencilerin kavramları açıklayabildiklerini göstermek için kurdukları cümleler olmuştur.

Yaratıcı drama süreci, öğrencilerin özgüvenlerini de artırmıştır. Önceleri konuşurken çekingen davranan bazı öğrenciler, yaratıcı drama uygulamalarında üstendikleri rolü oynarken arkadaşlarının destek verdiğini görmeleri onları cesaretlendirmiş, kendilerini ifade etmedeki çekingenlikleri azalmıştır. Ö22 kodlu öğrenci bu konuda “*Arkadaşlarım bana gülerler diye korkuyordum, şimdi hepimiz birlikte gülüyoruz oyun oynarken*” ifadesini kullanarak kendini çekinmeden ifade etmiştir. Ö13 kodlu öğrenci de bu konuda “*Konuşmaya başladığımda arkadaşlarım bana baktığında bir anda çok utanıyordum, şimdi dikkatlice beni dinlemeye çalıştıkları için mutlu oluyorum*” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu örneklerde öne çıkan konu öğrencilerin yaratıcı drama süreciyle birbirlerini tanıma ve birbirlerine güven duygusu sonucunda çekingen davranış çocukların arkadaş ortamında kurdukları iletişimin desteklendiği görülmüştür.

Yaratıcı drama süreci içinde gitgide öğrencilerin ifadelerinin daha yaratıcı ifadeler kurdukları gözlenmiştir. “*Ben bir çiçeğim, sulamazsanız boynumu büker, üzülürüm*” (Ö7), “*Ben yağmurum, çok yağarsam size sel yapabilirim*” (Ö16), “*Ben plastik şişeyim beni geri dönüştürürsen oyuncak olabilirim*” (Ö19) ve “*Çevre kirlenince dünya hasta oluyor*” (Ö17) ifadeleri, öğrencilerin kavramları sadece tanımlamakla kalmayıp onları mecazlar kullanarak ilişkisel boyutta kullanabildiklerini göstermektedir. Bir başka öğrenci “*Ben bir poşetim benimle yeniden uçurtma yapın çocuklar*” (Ö2) ifadesini kullanarak kavramı özgün bir şekilde ifade etmiştir.

Öğrencilerin kavramlar ile kendi yaşamlarını ilişkilendirdikleri de görülmüştür. “*Anneme çöpleri ayır yoksa dünyayı kirletirsin diyorum*” (Ö11), “*Balkondaki çiçekleri annem*

bana sulatıyor, sulayınca çiçekler açıyor” (Ö15) ve *“Ben apartmanımızdaki kedilere yemek veriyorum, çünkü onlar da bizim gibi acııyor”* (Ö23) ifadeleri, öğrencilerin öğrendikleri kavramları günlük yaşamları ile bağdaşım kurarak kullandıklarını göstermektedir.

Drama sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de kullanmaya başladıkları gözlenmiştir. *“İnsanlar yere çöp atmasa dünya daha temiz olurdu”* (Ö1), *“Fabrika dumanları olduğunda gökyüzü grileşiyor”* (Ö20) ve *“Herkes geri dönüşüm yapsa çöpler azalırdı”* (Ö21) gibi öğrencilerin süreç içinde kullandıkları ifadeler, öğrencilerin kavramlara yönelik çözüm önerileri üretebildiklerini göstermektedir.

Yaratıcı drama uygulamaları sonuna doğru öğrencilerin başlangıca göre daha soyut boyutta kavramları kullanabildikleri, duygusal bağlamlar kurabildikleri gözlenmiştir. *“Kuşlar çok özgür, gökyüzünde istedikleri gibi geziyorlar”* (Ö10), *“Çiçekler hep bize gülüyor gibi”* (Ö7) ve *“Çevre bizim evimiz, evi kirletirsek içinde yaşayamayız”* (Ö25) gibi kullandıkları metaforik ifadeler, yaratıcı drama uygulamalarının çocukların yalnızca dilsel gelişimine katkı sağlamadığı aynı zamanda duygusal gelişimlerine de katkı sağladığını göstermektedir.

Özellikle özgüveni yüksek öğrenciler (Ö5, Ö14, Ö16, Ö21, Ö24) drama sürecinde duygu ve düşüncelerini açık bir biçimde paylaşmış, grup içinde yönlendirici roller üstlenmişlerdir. Öğrenme sürecinde dengeli bir katılım sergileyen öğrenciler (Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö17, Ö19, Ö23, Ö25), başlangıçta daha çekingen davranmalarına rağmen süreç içerisinde kavramlara yönelik açıklamalarında ilerleme kaydetmişlerdir. Çekingen ve desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler (Ö2, Ö8, Ö10, Ö12, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26), başlangıçta kendini ifade etmede zorluk yaşamış, çoğunlukla kısa ve basit cevaplarla yetinmişlerdir fakat öğretmen yönlendirmesi ve akran desteğiyle bu öğrencilerde de belirgin bir ilerleme gözlenmiştir.

Yaratıcı drama yöntemi birinci sınıf öğrencilerinin kendini ifade etme ve kavramlara yönelik açıklama yapma becerilerini; daha uzun ve detaylı cümleler kurma, neden-sonuç ilişkileriyle açıklama yapma, günlük yaşamla ilişkilendirme, özgüven kazanma, mecaz ve benzetmelerden yararlanma, eleştirel düşünce üretme ve soyut kavrama becerisine ulaşma boyutlarında anlamlı biçimde geliştirmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Yaratıcı drama yöntemiyle yapılan derslerde birinci sınıf öğrencilerinin kavramları somutlaştırmasında ne gibi gelişmeler görülmektedir?” alt problemine yönelik bulguları, yaratıcı drama uygulamaları sürecinde birinci sınıf öğrencilerin kavramları

somutlaştırabilme becerilerinde önemli bir ölçüde gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle gök cisimleri, doğal afetler ve geri dönüşüm temalarının kavramlarında çok kısa açıklamalar yapabilmekte iken yaratıcı drama süreci sonunda öğrencilerde sözel ve duygusal yönden kavramları somutlaştırabildikleri gözlenmiştir. Yaratıcı drama uygulamalarında yapılan canlandırmalar ve rol oynamalar çocukların gözlerinde canlandıramadığı hayal gücünü yeteri kadar kullanamadığı noktada kavramları somutlaştırabilmeye olanak sağlamaktadır.

Özellikle geri dönüşüm teması esnasında yapılan drama etkinliklerinde somutlaştırma dikkat çekmiştir. Sürecin başında sadece çöpün ne olduğunu tanımlamaya çalışan öğrenciler, süreç ilerledikçe ellerinde taşıdıkları hayali çöpleri ayırma hareketleri yapmaya başlamışlardır. Ö5 kodlu öğrenci, “*Su şişesini buraya, karton kutuyu da bu kuyuya*” diye şişeyi bir kutuya, kâğıdı başka bir kutuya atma hareketi yapmıştır. Benzer şekilde Ö14 kodlu öğrenci, “*Ben metal atık kutusuyum, kola şişeleri bana gelsin*” ifadesiyle rolünü açıklamış ve drama oyununda metalleri ayrıştırmada görev alarak arkadaşlarını bu ayrıştırmaya yönlendirmiştir. Çekingen öğrencilerden Ö8 ise sürecin başında sadece tek kelimelik yanıtlarla sınırlıyken, ilerleyen haftalarda “*Süt kutularını çöpe atmamalıyız*” ifadesini kullanarak hem sözel hem de davranışsal bakımdan kavramı somutlaştırabilmiştir. Bu gözlemler, yaratıcı dramanın geri dönüşüm kavramını öğrenciler için yalnızca bir bilgi değil, günlük yaşamla ilişkilendirilen somut bir davranış hâline getirdiğini göstermektedir.

Doğal afetler teması işlenirken yapılan drama çalışmalarında öğrencilerin beden hareketleri daha fazla kullandıkları gözlenmiştir. Yangın konusunu canlandıran Ö11, kollarını alev gibi savurup “*Yangın var yangın var, kaçın!*” ifadesini kullanarak arkadaşlarını etkilemiştir. Ö18 kodlu öğrenci ise deprem konulu etkinlik sırasında sırayı sallayarak “*Deprem oluyor, deprem oluyor, hemen çökün*” sözleriyle kavramı somutlaştırmıştır. Sel konusunda canlandırma yapan Ö23 kodlu öğrenci, kollarını dalga gibi sallayarak “*Sular çoğaldı, evlere su girecek*” ifadesi kullanmıştır. Bu dramatizasyonlar, öğrencilerin doğal afetler konusunda kavramları yalnızca öğrenmekle kalmayıp onları o anda hissederek gibi yaptıkları hareketler kavramları deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, doğal afetler ile ilgili yapılan canlandırmalarda öğrencilerin yüzlerinde beliren endişe ve ses tonlarındaki vurgular, kavramların duygusal boyutunu da güçlendirmiştir.

Canlı ve cansız varlıklarla ilgili yapılan yaratıcı drama uygulamalarında öğrencilerin ayırım yapabilme becerileri desteklenmiştir. Ö6 kodlu öğrenci, çiçek rolüne girerek ellerini açıp güneşe doğru kaldırmış ve “*Ben canlıyım, yönümü güneşe döndüm ve suya ihtiyacım var*”

ifadesini kullanmıştır. Ö11 kodlu öğrenci ise yere kapanıp hiç hareket etmeden “*Ben taşım, hareket edemem*” ifadesini kullanarak kavramı görünür kılmıştır. Daha çekingen olan Ö20 kodlu öğrenci, “*Ben kaydırarak oldum, kıpırdayamıyorum*” diyerek cansız varlıkların özelliklerini canlandırma yoluyla somutlaştırmıştır. Bu süreçte öğrencilerin bedenlerini kullanarak canlı ve cansız varlıklar arasındaki farkları kavramsallaştırmaları, öğrenmenin kalıcılığını artırmıştır.

Gökcisimleri ile ilgili kavramlarda öğrencilerin hayal gücü daha çok ön plana çıkmıştır. Ö12 kodlu öğrenci kollarını iki yana açıp “*Ben güneşim, sizi aydınlatıyorum*” ifadesini kullanmıştır. Ö13 kodlu öğrenci, “*Ben bulut oldum, yağmur yağdırabilirim*” diyerek ellerini yukarıdan aşağı doğru yağmur yağma hareketi yapmıştır. Ö24 kodlu öğrenci ise gülümseyen bir yüz ifadesiyle “*Ben ayım, geceleri sizleri aydınlatıyorum*” demiştir. Bazı öğrenciler ise bu kavramları duygusal bağlarla ifade etmeye başlamıştır; Ö22 kodlu öğrenci “*Ay, gece lambası gibi, bizi korkutmuyor*” ifadeleri kullanarak soyut bir kavramı kendi hayatına entegre ettiğini ortaya koymaktadır. Bu tür somutlaştırmalar, gökyüzü cisimlerinin çocukların zihninde yalnızca bilimsel bilgiler değil, aynı zamanda yaşantısal metaforlar hâline geldiğini göstermektedir.

Bulgular, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve öğrenme süreçlerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Drama sürecinde çevreye yönelik kavramları hızlı kavrayan öğrencilerin, bu kavramları günlük yaşamlarında da kullanabildikleri görülmüştür. Ö7, “*Artık evde çöpleri ayırıyoruz, plastikleri ayrı kutuya atıyorum.*” diyerek geri dönüşüm kavramını günlük yaşantısına taşıdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö14, “*Dersimizde doğayı korumayı öğrendik, evde anneme ışıkları kapatmayı hatırlatıyorum.*” sözleriyle çevre duyarlılığını günlük yaşamına yansıtmıştır.

Çevre temalı kavramları anlamlandırmada daha çok somut örneklerle ihtiyaç duyan öğrenciler, günlük yaşam bağlantılarını kısmen kurabilmişlerdir. Ö4, “*Bazen bahçedeki çiçeklere su veriyorum, bu da sorumluluk oluyor mu?*” ifadesiyle doğaya yönelik sorumluluk kavramını kendi yaşantısıyla ilişkilendirmiştir. Ö15 ise, “*Çöpleri yere atmadım, çöp kutusuna koydum. Öğretmenim bu da doğayı temiz tutmak oluyor mu?*” diyerek drama sürecinde öğrendiklerini gündelik yaşamında uygulamaya çalıştığını belirtmiştir.

Çekingen ve akademik desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerde kavram aktarımının daha sınırlı olduğu görülmüştür. Ö9, “*Abim ile bahçede oynarken çok güzel bir çiçek vardı ama koparmadım çünkü öğretmenimiz canlılara zarar vermememizi söylüyor.*” ifadesini kullanarak kavramı kısmen günlük yaşantısına aktarmıştır. Ö12 kodlu öğrenci ise “*Bazen bahçeye*

çıkıyorum, ağaçlara zarar vermemek için dokunmuyorum.” sözleriyle kavramı dar bir çerçevede kullanmıştır.

Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin çevreye ilişkin kavramları günlük yaşamlarına taşıma süreçlerini desteklemiştir. Katılımı yüksek öğrenciler (Ö5, Ö7, Ö14, Ö21, Ö24) çevre koruma, geri dönüşüm ve sorumluluk gibi kavramları davranışlarına etkin biçimde yansıtırken, çekingen öğrencilerin (Ö8, Ö9, Ö12, Ö18, Ö22, Ö23) kavram aktarımı daha sınırlı kalmıştır.

Genel olarak öğrencilerin somutlaştırma davranışları incelendiğinde üç boyut öne çıkmıştır. Birincisi, davranışsal somutlaştırmalardır; öğrenciler çöp ayrıştırma, musluk kapatma, çiçek sulama gibi günlük yaşam eylemlerini rol yaparak görünür kılmışlardır. İkincisi, bedensel ve rol temsilleridir; deprem, sel, yangın, güneş, bulut gibi kavramlar hareket ve mimiklerle canlandırılmıştır. Üçüncüsü ise duygusal somutlaştırmalardır; öğrenciler kavramları hissederek ifade etmiş, örneğin Ö13 “*Çiçekler susuz kalınca üzülür*” ifadesiyle kavrama duygusal bir boyut katmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Yaratıcı drama ile işlenen hayat bilgisi konuları birinci sınıf öğrencilerinin dikkat, odaklanma ve dinleme becerilerini nasıl geliştirmektedir?” alt problemine yönelik bulguları, yaratıcı drama ile işlenen hayat bilgisi konularının birinci sınıf öğrencilerinin dikkat, odaklanma ve dinleme becerilerini belirgin biçimde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Sürecin başlangıcında öğrencilerin dikkatleri daha kısa süreliydi; yönergeleri dinlerken kolayca dağılabiliyor, arkadaşlarının sözünü kesebiliyor ya da etkinliğin ortasında ilgilerini kaybedebiliyorlardı. Ancak drama etkinlikleri ilerledikçe öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırdıkları, yönergeleri daha dikkatli dinledikleri ve akranlarının ifadelerine odaklanmaya başladıkları gözlenmiştir.

Ö11 kodlu öğrenci, ilk haftalarda öğretmenin yönergesini tamamını dinlemeden hareket etmeye çalışırken, sonraki etkinliklerde elini kaldırarak sorusunu yöneltmiş, böylece dinleme ve sırasını bekleme becerisinde ilerleme kaydetmiştir. Ö12 kodlu öğrenci, gökyüzü cisimleri konusunu işlerken arkadaşının “*Ben yıldızım, parlıyorum*” ifadesinden sonra sessizce gülümsemiş ve ardından “*Ben de güneş oldum, seni aydınlatıyorum*” diyerek sırasını bekleyip söylenen ifadeyi dikkate alarak katkıda bulunmuştur. Bu örnekler, öğrencilerin dikkat ve odaklanma süreçlerinde gelişme sağladığını göstermektedir.

Drama etkinlikleri sırasında öğrencilerin yönergeleri dikkatle dinlemeleri, dikkatlerini bir noktada yoğunlaştırabilmeleri ve bedenlerini bu yönde kullanabilmeleri gerektiği için odaklanma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Ö18 kodlu öğrenci, afet konusundaki canlandırmada “*Ben deprem oldum, herkes çöksün*” dediğinde, diğer öğrencilerin dikkat kesilip onu izledikleri ve sonrasında sıralarının yanına çöktükleri görülmüştür. Özellikle çekingen öğrencilerden Ö11, “*Ben taş oldum, hiç kıpırdayamıyorum*” diyerek rolünü sürdürürken uzun süre dikkatini aynı noktada tutabilmiş, bunun da öğrencinin odaklanma süresinin arttığını gösterdiği düşünülebilmektedir.

Dinleme becerilerinin gelişimi ise özellikle akran paylaşımlarında öne çıkmıştır. Ö16 kodlu öğrenci, Ö13 kodlu arkadaşının “*Çiçekler susuz kalınca üzülür*” ifadesinden sonra “*O yüzden ben de çiçeğe su veririm*” diyerek arkadaşını dinleme kurallarına uygun dinlediğini ve bu sürece kendi yorumu ile katkıda bulunduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Ö13, “*Ev sallanıyor, dışarı çıkmak için bekleyelim*” ifadesini duyduktan sonra “*Evet, birbirimize zarar vermeden çıkalım*” sözleriyle arkadaşının cümlesini tamamlamış, böylece etkin dinleme davranışı sergilemiştir. Öğrencilerin yaratıcı drama süreci boyunca sadece öğretmeni yani araştırmacıyı değil, akranlarını da dikkatli dinledikleri, bu doğrultuda yanıtlar verdikleri belirginleşmiştir.

Bulgular, öğrencilerin dikkat ve odaklanma becerilerinin artmasında yaratıcı drama uygulamalarının etkili olduğunu göstermektedir. Drama sürecinde öğrenciler hem kendi rollerine hem de arkadaşlarının rollerine odaklanmak zorunda kaldıkları için zihinsel ve davranışsal olarak dikkatlerini sürdürmeyi öğrenmişlerdir. Ayrıca yaratıcı drama uygulamaları, öğrencilerin duygusal katılımını artırdığı için dikkat sürelerini uzatmış ve dinleme motivasyonlarını güçlendirmiştir. Alan yazındaki araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Örneğin, Adıgüzel (2019) yaratıcı dramanın dikkat ve odaklanma becerilerini geliştirdiğini vurgularken, Üstündağ (2009) drama etkinliklerinde öğrencilerin aktif dinleme davranışlarının belirginleştiğini ifade etmektedir. Drama etkinliklerine aktif katılan öğrencilerde dikkat sürelerinin uzadığı ve odaklanma becerilerinin güçlendiği gözlenmiştir. Ö16, “*Rolümü hiç unutmadım çünkü öğretmen dinlerken aklımda tuttum.*” ifadesiyle dikkatini sürdürme ve rolünü hatırlama becerisinin geliştiğini dile getirmiştir. Ö21 ise, “*Arkadaşım konuşurken bekledim, sonra ben söyledim.*” sözleriyle dinleme becerisinde ve sıra bekleme disipliniinde ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Bu bulgular, Heathcote ve Bolton’un (1995)

yaratıcı dramanın öğrencilerin dikkati uzun süre yönetmelerini desteklediği yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir.

Dikkatini sürdürmede zaman zaman güçlük yaşayan öğrenciler ise drama sürecinde odaklanmayı daha kolay gerçekleştirmişlerdir. Ö6, “*Aslında çabuk sıkılıyorum ama oyunda hiç sıkılmadım.*” diyerek yaratıcı drama uygulamalarının dikkatini canlı tuttuğunu ifade etmiştir. Ö3, “*Dinlerken aklıma fikir geldi, hemen söyledim.*” sözleriyle dinleme sürecinde aktif bir katılımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Andersen (2004), yaratıcı dramayı bilişsel süreçleri destekleyen bir yöntem olarak tanımlarken, öğrencilerin dikkatlerini “mış gibi” dünyalarda daha uzun süre koruyabildiklerini vurgulamaktadır. Bu çalışma da benzer bir sonucu ortaya koymaktadır.

Çekingen ya da akademik desteğe daha fazla ihtiyaç duyan öğrencilerde ise dikkat ve odaklanma süreçlerinde kısmi gelişmeler gözlenmiştir. Ö9, “*Bazen konuşmaları dinliyorum ama çok uzun olunca sıkılıyorum.*” ifadesiyle dikkat süresinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Ö12, “*Öğretmen söyleyince dinliyorum ama sonra unutuyorum.*” diyerek odaklanma becerisinde zorlandığını dile getirmiştir. Bu durum, Özdemir’in (2015) öğrencilerin dikkat ve dinleme becerilerinde yaratıcı drama sürecinin katkı sağladığını, ancak bireysel farklılıkların sürecin etkililiğini belirlediğini ortaya koyan çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Drama etkinlikleri aynı zamanda öğrencilerin empatik dinleme becerilerini geliştirmiştir. Ö7, “*Arkadaşımın anlattığını dinledim, çünkü sonra ben de anlatacaktım.*” sözleriyle rol paylaşımı sürecinde dinlemenin önemini fark ettiğini belirtmiştir. Ö14 ise, “*Dinlemezsem oyunu bozarım diye düşündüm.*” diyerek dikkat ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi kurmuştur. McCaslin (2006) ve Wagner (1998), yaratıcı drama sürecinde öğrencilerin yalnızca bireysel dikkatlerini geliştirmediklerini, aynı zamanda sosyal etkileşim bağlamında başkalarını dinleme becerilerini de pekiştirdiklerini ifade etmektedir.

Genel olarak, yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin dikkat, odaklanma ve dinleme becerilerinde gözle görülür gelişmeler sağlamıştır. Katılımı yüksek öğrenciler (Ö16, Ö21, Ö7, Ö14) dikkatlerini daha uzun süre yönetebilirken ve dinleme becerilerini etkin kullanabilirken, çekingen öğrenciler (Ö9, Ö12, Ö22) bu becerilerde kısmi gelişmeler olduğu düşünülebilmektedir. Bulgular, O’Neill’ in (1995) süreç draması yaklaşımında belirttiği üzere, öğrencilerin dikkat ve dinleme becerilerinin drama yoluyla aktif yaşantılar içinde güçlendiğini doğrulamaktadır.

Tablo 4.2. Yaratıcı Drama Uygulamalarının Dinleme Motivasyonuna Katkısı

Kategori / Tema	Gözlenen Davranışlar	Öğrenci İfadeleri (Örnek)	Araştırmacı Yorumu
Dikkatini Verme	Konuşan arkadaşına göz teması kurma, sözü kesmeden dinleme	“Onu dinledim çünkü merak ettim, sıra bana da gelecek.” (Ö3)	Öğrencilerin rol paylaşımı sürecinde dinleme istekliliği arttı.
Merak ve İlgi	Dramada geçen olayları dikkatle takip etme, soru sorma	“Deprem olunca ben de sallanıyormuş gibi hissettim, o yüzden dinledim.” (Ö7)	Drama içeriği öğrencinin hayal gücünü harekete geçirerek dinleme motivasyonunu güçlendirdi.
Empati ve Katılım	Arkadaşının rolünü anlamaya çalışma, onun yerine kendini koyma	“Köpek rolünü dinledim, çünkü ben olsaydım nasıl havlardım diye düşündüm.” (Ö19)	Empati yoluyla dinleme davranışı desteklendi.
Sözlü Tepki Verme	Dinledikten sonra sorular sorma, tamamlayıcı cümleler kurma	“Sen taşsan, ben de yanında duran çiçek olayım.” (Ö14)	Dinleme sonrası aktif katılım artarak motivasyonu besledi.
Uzun Süreli Dinleme	Oyun boyunca dikkati koruma, rol sırasını beklerken dikkatini sürdürme	“Arkadaşım bitirsin, sonra ben söyleyeceğim.” (Ö13)	Dinleme süresi uzadı; sabır ve motivasyon gelişti.

Yaratıcı drama ile işlenen hayat bilgisi konularının öğrencilerin dikkatlerini daha uzun süre sürdürebilmelerini, yönergeleri dinleyip uygulayabilmelerini ve akranlarının paylaşımlarına odaklanabilmelerini sağladığı görülmüştür. Öğrenciler, sürecin sonunda hem öğretmenlerini hem de birbirlerini dikkatle dinleyen, söylenenlere uygun tepkiler veren ve drama kurgusuna aktif biçimde katılan bireyler hâline gelmişlerdir. Bu durum, yaratıcı dramanın yalnızca kavramsal değil, aynı zamanda bilişsel becerilerin gelişiminde de önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen bulgular, Hayat bilgisi dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı etkinlikleri birinci sınıf öğrencilerinin motivasyonunu ve derse katılımını belirgin şekilde artırdığını ortaya koymaktadır. Öz güveni yüksek ve liderlik becerileri güçlü olan öğrenciler (Ö5, Ö14, Ö16, Ö21, Ö24) süreç boyunca dikkat çekici bir motivasyon sergilemiş hem aktif katılım göstermiş hem de akranlarını etkinliklere dahil etme konusunda öncülük etmişlerdir. Ö24 kodlu öğrenci “Çöpleri ayırdığımda doğanın nefes aldığını hayal ettim, herkes böyle yaparsa çevremiz temiz kalır.” ifadesiyle doğa temalı öğrenme çıktılarını güçlü biçimde içselleştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerde gözlenen yüksek motivasyon, sınıf içi dinamikleri olumlu yönde etkileyerek daha çekingen akranların da katılımını desteklemiştir.

Orta seviyede motivasyona sahip öğrenciler (Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15, Ö17, Ö19, Ö23, Ö25), yönlendirme ve teşvikle sürece aktif şekilde dahil olmuşlardır. Özellikle somut

görevler, rol alma ve doğrudan deneyim gerektiren canlandırmalar bu öğrencilerin ilgisini artırmıştır. Ö11 kodlu öğrenci “*Bitkilere su verdiğimizde onların canlandığını gördüm, ben de evde çiçeklerimize bakabilirim.*” diyerek drama etkinliği ile günlük yaşamı arasında bağlantı kurmuştur. Ö15 kodlu öğrenci ise “*Ağaçların dallarında kuşlar için yuva yapabiliriz.*” diyerek çevreye duyarlılık öğrenme çıktısını ifade etmiştir. Bu bulgu, yer yer katılım gösteren öğrencilerin drama yoluyla daha etkin hâle geldiklerini ve çevreye yönelik farkındalık geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Çekingen, özgüveni düşük ve desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler (Ö2, Ö8, Ö10, Ö12, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26) ise süreç başında daha pasif bir tavır sergilemişlerdir. Ancak öğretmen yönlendirmesi, akran desteği ve küçük roller aracılığıyla kademeli olarak katılım göstermeye başlamışlardır. Ö8 kodlu öğrenci, sahnede genellikle izleyici konumunda olmasına rağmen kısa bir rol üstlendiğinde “*Çiçeklere su dökünce yaprakları parladı, onları mutlu ettim.*” diyerek motivasyonunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö20 kodlu öğrenci, başlangıçtaki çekingenliğinin ardından “*Çöpleri ayırınca toprağın daha temiz olduğunu anladım.*” ifadesiyle çevresel farkındalığını dile getirmiştir. Öğrencilerin motivasyonunda gözlenen artış, sürecin kapsayıcı etkisine işaret etmektedir.

Genel olarak, drama etkinlikleri öğrencilerin çevreye ilişkin tutum ve davranışlarını olumlu yönde şekillendirmiştir. Ö3 kodlu öğrenci “*Evimizde de plastikleri ayrı toplayalım, o zaman denizler daha temiz olur.*” ifadesiyle öğrenilen bilgiyi aile ortamına taşımaya istekli olduğunu ortaya koymaktadır. Ö19 kodlu öğrenci ise “*Kuşların yuvasını bozmazsak onlar da bizim bahçemizde kalır.*” sözleriyle çevresel duyarlılığını ifade etmiştir. Bu durum, yaratıcı drama uygulamalarının yalnızca bilişsel çıktıları değil, aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal çıktıları da desteklediğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, yaratıcı drama yönteminin birinci sınıf öğrencilerinin motivasyon ve katılımını artırmakla kalmadığını, aynı zamanda doğa ve çevre temalı öğrenme çıktıları içselleştirmelerine de katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı profillerindeki farklılıklar dikkate alındığında, yöntemin her öğrenci grubuna farklı biçimlerde etki ettiği görülmektedir. Liderlik özellikleri baskın olan öğrenciler süreci sürükleyici bir güç olarak deneyimlerken, kısmen başarılı öğrenciler grup desteğiyle öğrenme motivasyonlarını artırmış, çekingen öğrenciler ise kademeli katılımıla sürece dahil olmuşlardır. Bu bulgular, yaratıcı drama uygulamalarının farklı öğrenci profillerine esneklikle uyum sağlayabildiğini ve öğrenme sürecinde kapsayıcı bir yöntem olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Birinci sınıf öğrencileri yaratıcı drama yöntemi ile öğrendikleri kavramları günlük yaşamda nasıl uygulamaktadırlar?” alt problemine dair bulguları, yaratıcı drama yöntemi ile öğrenilen kavramların sadece derslerdeki kavramsal öğrenme ile kalmayıp öğrencilerin günlük yaşamlarına da yansıdığını göstermektedir. Özellikle canlılar ve geri dönüşüm konularında yapılan yaratıcı drama uygulamalarının, öğrencilerin ev ve çevre ortamında sergiledikleri davranışlara ve kullandıkları ifadelerle de yansıdığı görülmüştür.

Yaratıcı drama uygulamaları boyunca gözlemlenen öğrencilerin bazıları öğrendikleri kavramları ailelerine de aktardıkları gözlenmiştir. Ö5 kodlu öğrenci, “*Annem evde çıkan tüm çöpleri aynı poşete atıyordu, ben ona ‘ayırmalıyız yoksa doğa kirlenir’ dedim.*” ifadesiyle, geri dönüşüm kavramını evde uyguladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ö16 kodlu öğrenci, “*Babam bahçeyi sularken hortumu açık bırakıyordu, ben ‘suyu kapat yoksa boşa gidiyor’ dedim.*” sözleriyle suyun tasarruflu kullanılması gerektiğini günlük yaşamına aktardığını ortaya koymaktadır.

Katılım istekliliği orta olan öğrencilerden (Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15) de günlük yaşantıya yönelik aktarım örnekleri gözlenmiştir. Ö6 kodlu öğrenci, “*Kardeşıme dedim ki çiçeklere su verelim, yoksa kurur.*” ifadesiyle sınıfta öğrendiği bilgiyi ev yaşamına uyarlamıştır. Ö11 kodlu öğrenci ise “*Anneme çöpleri nasıl ayırması gerektiğini gösterdim.*” diyerek kavramları aile bireylerine aktardığını belirtmiştir. Bu durum, yaratıcı drama yoluyla öğrenilen kavramların sosyal çevrede paylaşılabılır ve aktarılabilir hâle geldiğini göstermektedir.

Çekingen ya da desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler (Ö2, Ö8, Ö12, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26) ise süreç başında kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmekte zorlanmışlardır. Ancak drama süreci ilerledikçe onların da küçük uygulamalar geliştirdikleri gözlenmiştir. Ö22 kodlu öğrenci, “*Bahçede çiçekleri suladım çünkü öğretmenim de sınıftaki çiçeklerimiz hep suluyor.*” İfadesini kullanarak öğrendiği davranışı model alarak uygulamıştır. Ö26 kodlu öğrenci ise “*Suları açık bırakmıyorum, çeşmeyi kapatıyorum yoksa sular boşa gider.*” diyerek çevreyi korumaya yönelik bir sorumluluk davranışı sergilemiştir. Bu örnekler, yaratıcı dramanın çekingen öğrencilerde de kavramların günlük yaşama aktarılmasına katkı sunduğunu göstermektedir.

Bulgular ayrıca öğrencilerin sadece davranış olarak değil, aynı zamanda sözel ifadelerle de günlük yaşama yansıtıklarını göstermektedir. Ö19 kodlu öğrenci, “*İnsanlar sokaklara çöp atmasa sokaklarımız daha temiz olurdu.*” diyerek toplumsal bir çözüm önerisi sunmuştur. Ö23 kodlu öğrenci, “*Çevre bizim evimiz, kirlitirsek biz de hasta oluruz.*” İfadesini kullanarak

kavramı günlük hayatımızla ilişkilendirmiştir. Bu tür ifadeler, çocukların sadece gözlem yapmakla kalmayıp öğrendikleri kavramları yaşamlarında kullanmaya başladıklarını göstermektedir.

Araştırmacının 29 Nisan 2025 tarihinde karşılaştığı bir olaya notlarında şöyle yer vermiştir:

“Ö13 kodlu öğrenci teneffüsten geldiğinde sınıftaki çiçekler için tuvaletten su getirip çiçekleri sulamış ve yanındaki arkadaşları ile bitkileri düzenli olarak sulamamız gerektiği, sulamadığımız takdirde ölecekleri, onların bize ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir.”

Gözlemler ve öğrenci ifadeleri, yaratıcı drama sürecinde öğrenilen kavramların öğrencilerin günlük yaşamlarına davranışsal ve ifadesel boyutlarda yansıdığını, hayatlarında yer verdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler evde aile bireylerine çevre dostu davranışlar önermiş, su ve enerji tasarrufu konusunda hassasiyet göstermiş, geri dönüşüm uygulamalarına katılmış ve çevreye duyarlılıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgular, yaratıcı dramının birinci sınıf öğrencilerinde kavram öğrenimini sınıf dışına taşıyan güçlü bir yöntem olduğunu göstermektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen bulgular, yaratıcı drama yönteminin uygulanması araştırmacının öğretim stratejilerine yaklaşımındaki gelişiminde köklü değişikliklere yol açtığını göstermektedir. Geleneksel ders anlatımında çoğunlukla bilgi aktarıcı bir pozisyonda olan araştırmacı, drama süreçlerinde kendini daha çok kolaylaştırıcı, rehber ve akran öğrenmesini destekleyen bir rolde konumlandırmıştır. Araştırmacının yansıtıcı ifadesinde “Öğrencilerin rol oynarken ortaya koydukları özgün fikirler beni, dersi onların yönlendirdiği bir alan olarak görmeye itti. Kendimi anlatan değil, sürece alan açan bir öğretmen gibi hissettim.” sözleri bu dönüşümü açıkça göstermektedir.

Bulgular ayrıca, farklı öğrenci profillerine hitap etme ihtiyacının araştırmacıyı öğretim stratejilerinde daha esnek olmaya yönelttiğini ortaya koymaktadır. Örneğin dikkat dağınıklığı yaşayan öğrencilerin daha kısa süreli ve hareketli etkinliklere olumlu tepki verdiği gözlenmiştir. Araştırmacı gözlem notunda şu ifadeyi kullanmıştır: “Ö6 rolüne kısa süreli, hareketli bir görev verdiğimde dikkati toplandı ve keyifle katıldı. Bu deneyim bana etkinlikleri küçük parçalara bölmenin önemini gösterdi.” Çekingen öğrencilerin ise küçük grup çalışmaları ve basit rol dağılımlarıyla daha rahat katılım gösterdiği gözlenmiştir. Bu durum, öğretim stratejilerinde farklılaştırma ve bireyselleştirmenin daha çok gözetildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin doğa ve çevre temalı öğrenme çıktılarına yönelik etkinliklerde sergiledikleri davranışlar, araştırmacının çevresel eğitime yaklaşımını da etkilemiştir. Bir gözlem formu kaydında şu not yer almaktadır: “Ö3 plastikleri ayırırken çok heyecanlandı ve evde de yapacağını söyledi. Bu tepki bana çevre konularını sadece bilgi aşamasında değil, uygulama aşamasında da işlemem gerektiğini düşündürdü.” Benzer şekilde Ö19’un “*Kuşların yuvasını bozmazsak onlar da bizim bahçemizde kalır.*” ifadesi, araştırmacının öğretim stratejilerinde öğrencilerin çevreyle duygusal bağ kurmasını merkeze almasına zemin hazırlamıştır.

Araştırmacının değerlendirme stratejilerinde de önemli bir değişim gözlenmiştir. Geleneksel ölçme yöntemleri yerine, süreç odaklı gözlemler, öğrenci ifadeleri ve performans temelli değerlendirmeler ön plana çıkmıştır. Yansıtıcı bir ifadede “Ö8’in küçük bir rol sonrası gururla ‘Çiçekler mutlu oldu.’ demesi bana, öğrenmenin yalnızca ürünle değil, süreçte yaşanan duygusal deneyimlerle de ölçülebileceğini gösterdi.” sözleri bu dönüşümü örneklemektedir. Geleneksel ders anlatımında çoğunlukla bilgi aktarıcı bir pozisyonda olan araştırmacı, drama süreçlerinde kendini daha çok kolaylaştırıcı, rehber ve akran öğrenmesini destekleyen bir rolde konumlandırmıştır. Araştırmacının yansıtıcı ifadesinde “*Öğrencilerin rol oynarken ortaya koydukları özgün fikirler beni, dersi onların yönlendirdiği bir alan olarak görmeye itti. Kendimi anlatan değil, sürece alan açan bir öğretmen gibi hissettim.*” sözleri bu dönüşümü açıkça göstermektedir.

Yaratıcı drama sürecinde elde edilen deneyimler araştırmacının öğretim stratejilerine bütüncül bir dönüşüm kazandırmıştır. Öğretim sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımın güçlenmesi, esnek planlama ve farklılaştırmanın ön plana çıkması, çevre temalı içeriklerin daha uygulamalı ve yaşantısal hâle gelmesi ve değerlendirme anlayışının sürece odaklanması, bu dönüşümün somut göstergeleri olmuştur. Araştırmacı bu sürecin sonunda “*Ders artık benim anlattığım değil, öğrencilerin yaşadığı bir alan hâline geldi.*” ifadesiyle öğretim stratejilerine yaklaşımında yaşadığı değişimi dile getirmiştir. Bulgular, yaratıcı dramının yalnızca öğrenci edinimlerini değil, öğretmenin pedagojik bakış açısını da dönüştüren güçlü bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.3. Araştırmacının Uygulama Öncesi ve Sonrasındaki Öğretim Stratejisi

Boyut	Uygulama Öncesi (Geleneksel Yaklaşım)	Uygulama Sonrası (Yaratıcı Drama Deneyimi)
Öğretmen Rolü	Bilgi aktarıcı, açıklayıcı, yönlendirici	Kolaylaştırıcı, rehber, öğrenme ortamını düzenleyen, süreç yöneticisi
Öğrenci Konumu	Dinleyici, alıcı, pasif katılım	Aktif katılımcı, deneyim yoluyla öğrenen, rol üstlenen
Dersin İşlenişi	Daha çok öğretmen merkezli, düz anlatım ve soru-cevap	Etkileşimli, rol yapma, canlandırma, grup çalışmaları, doğa ve çevre temalı deneyimler
İçerik Anlayışı	Konu odaklı, bilgi aktarımı ön planda	Günlük yaşamla ilişkilendirilen, çevreye duyarlılık ve değer aktarımıyla bütünlüklü
Stratejik Esneklik	Plan odaklı, sınırlı farklılaştırma	Esnek, anlık uyarlamalara açık, farklı öğrenci profillerine göre çeşitlendirilmiş
Değerlendirme Yaklaşımı	Ürün odaklı (sınav, klasik ölçme araçları)	Süreç odaklı (gözlem formları, öğrenci ifadeleri, performans temelli değerlendirme)
Öğrenme Ortamı	Sınıf içi, oturma düzenine bağlı, daha durağan	Hareketli, dinamik, bazen açık alanla bütünlüklü, işbirliğine dayalı
Pedagojik Bakış Açısı	Akademik başarıya odaklı, çevresel içerik ikincil	Akademik + duyuşsal + çevresel farkındalık bütünlüklü, öğrencinin yaşamıyla doğrudan bağlantılı

Tablo 4.2’de araştırmacının yaratıcı drama öncesi ve sonrasında belirdin şekilde değişen öğretim stratejisini göstermektedir.

BÖLÜM 5

Bu bölümde araştırmanın bulguları ışığında ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar çerçevesinde alan yazın tartışmasına yer verilmiş olup ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler getirilmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların drama etkinliği öncesinde sözel ifadeleri kısıtlı iken yaratıcı drama etkinliğinin ardından kullandıkları sözel ifadelerde örneklerin çeşitlendiği, canlı-cansız farkındalığının geliştiği ve kurdukları cümlelerin geliştiği görülmüştür. Yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin dilsel ifade becerilerine çok boyutlu katkılar sunarak sözcük dağarcığı, cümle yapısı ve kavramsal farklılaştırma yeteneklerinde ilerleme sağladığını gösteren araştırmalar alan yazında yer almaktadır. Örneğin, Ulaş (2008) çalışmasında yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin net, akıcı, anlaşılır ve role uygun konuşma kullanma, kelimeleri anlamlarına uygun olarak kullanabilme ve gereksiz tekrarlardan kaçınma gibi faydalar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Eti ve Arnas (2016) tarafından yapılan hikâye temelli yaratıcı drama çalışmasında dört yaş grubu çocukların ifade edici dilinde, isim, fiil, zarf ve bağlaç kullanımında anlamlı artış gözlenmiş; ayrıca toplam cümle sayısı, sözcük sayısı ve bir cümlede kullanılan ortalama sözcük sayısı artmıştır. Bu durum, drama öncesinde daha sınırlı olan dilsel ifadelerin, drama süreciyle çeşitlenebileceğini göstermektedir. Benzer biçimde, Yumurtacı ve Mede (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, yaratıcı drama yaklaşımlarının ilkökul öğrencilerinde kelime gelişimini ve yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Alan yazında yer alan çalışmalar bu araştırmanın; katılımcıların drama öncesindeki sınırlı söylemlerinin drama deneyimiyle çeşitlendiği; canlı-cansız kavramlar arasındaki farkındalıklarının arttığı ve daha zengin, daha uzun cümleler kurabildikleri yönündeki bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemine yönelik bulguları dikkate alındığında yaratıcı drama yönteminin birinci sınıf öğrencilerinin kavramlara yönelik açıklama yapma becerisini önemli ölçüde geliştirdiğini, bu sayede katılımcıların kendilerini ifade etmelerinin de paralel olarak geliştiği gözlemlenmiştir. Yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin kavramsal olarak açıklama yapma becerisini geliştirme potansiyeli, literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Drama

süreçlerinin, katılımcılara kavramları somutlaştırma, kendi deneyimleriyle ilişkilendirme ve ifade etme imkânı sunduğu; bunun da soyut düşünceleri sözel olarak yapılandırma kapasitesini artırdığına dair çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Adıgüzel (2006) yaratıcı dramanın hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamaları aracılığıyla öğrencilerin içsel düşüncelerini dışavurum yoluyla sistematik olarak yapılandırabildiğini belirtmektedir. Ayrıca Davis (2010) gibi kuramsal çalışmalarda, drama ortamlarının bireylerin düşünce kurgularını dilsel üretime dönüştürme süreçlerini destekleyici olduğu vurgulanmakta, özellikle drama katılımcılarının kavramları farklı bağlamlarda açıklamaya çalışmalarıyla anlatım becerilerinde ilerleme gösterebildikleri ileri sürülmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde bu araştırmada elde edilen bulgunun alan yazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Yaratıcı drama yöntemiyle öğrenilen kavramların, öğrencilerin günlük yaşamda kullandıkları sözel ifadelerde daha kapsamlı ve açıklayıcı bir dil geliştirmelerine imkân tanıdığı bu araştırmanın bir diğer önemli bulgusudur. Yaratıcı drama yöntemiyle kazanılan kavramların sınıf ortamının ötesinde günlük yaşama aktarılabilmesi, öğrencilerin sözel ifade becerilerinde kalıcılık ve işlevsellik sağladığını göstermektedir. Öğrenciler drama sürecinde öğrendikleri kavramları yalnızca ezberlemekle kalmamakta, aynı zamanda onları gerçek yaşam bağlamları içinde yeniden üretmektedirler. Bu durum, kavram bilgisinin iletişimsel bağlamlarda kullanılabilir hâle gelmesini kolaylaştırmaktadır. Nitekim Komul (2023), yaratıcı drama sürecinin bireylere yaşantı yoluyla öğrenme olanağı sunduğunu, bu sayede kazanılan bilgilerin günlük yaşama transfer edilebildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca sistematik literatür incelemeleri, yaratıcı dramanın öğrencilerin konuşma, yazma, sözcük dağarcığı ve ifade becerilerinde olumlu etki yarattığını göstermektedir (Dawoud, Zuwati ve bin Rashid, 2022). Bu bulgular, araştırmada gözlemlendiği üzere, yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin günlük yaşamda daha kapsamlı ve açıklayıcı ifadeler kullanmalarına önemli ölçüde katkı sağladığını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir başka alt problemine ait bulgular, yaratıcı drama sürecinde birinci sınıf öğrencilerin kavramları somutlaştırabilme becerilerinde önemli bir ölçüde gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Yaratıcı drama uygulamalarının, öğrencilerin soyut kavramları beden, materyal ve rol aracılığıyla somutlaştırma becerilerini artırdığı bu çalışma kapsamında gözlemlenmiştir. Özellikle birinci sınıf öğrencileri için kavram öğrenimi soyut kalabilir; ancak drama sürecinde, örneğin “canlı- cansız” gibi kavramlar, öğrencilerin pantomim, rol oynama ya da materyal temsil ile “hayvan gibi hareket etme”, “çöp rolünü

canlandırma” gibi yollarla fiziksel biçim alabilir. Bu somut temsiller, öğrencilerin zihinsel kavram temsillerini zenginleştirir ve kavramları daha derinlemesine anlamalarını destekler. Bu yaklaşım, drama ile öğrenme süreçlerinde bilginin somutlaştırılmasının yaratıcı drama içeriği öğelerinden biri olarak görüldüğünü belirten çalışmalarla uyumludur (Üstündağ, 1998). Ayrıca okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının drama etkinliklerine “soyut kavramları somutlaştırma” amacıyla yer verme gerektiğini vurguladığı çalışmalarda da benzer görüşler dile getirilmiştir (Türkoğlu, 2019). Bu bağlamda araştırmanın bulgusunun öğrencilerin drama aracılığıyla kavramları somut olarak canlandırabilme becerisinin geliştiğini ve bu sayede kavramsal öğrenmeye önemli bir katkı sağlandığını göstermektedir.

Araştırmanın yaratıcı drama ile işlenen hayat bilgisi konuları birinci sınıf öğrencilerinin dikkat, odaklanma ve dinleme becerilerini etkilemesine yönelik bulguları, yaratıcı drama ile işlenen hayat bilgisi konularının birinci sınıf öğrencilerinin dikkat, odaklanma ve dinleme becerilerini belirgin biçimde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Yaratıcı drama uygulamaları ile Hayat Bilgisi içeriklerinin işlenmesinin, birinci sınıf öğrencilerinin dikkat, odaklanma ve dinleme becerilerinde belirgin gelişmeler sağladığı bulgun, alan yazında drama ve öğrenme süreçleri arasındaki etkileşime ilişkin bulgularla paralellik göstermektedir. Örneğin, Bal İncebacak ve arkadaşları (2017)’nın çalışmasında öğrenciler, drama etkinlikleri sırasında “sürece aktif katıldıklarını”, “dikkat ve konsantrasyonlarını drama etkinliklerine verdiklerini” ifade etmişlerdir; araştırmacılar da bu tutumların drama etkinliklerinin dikkat çekme gücüne işaret ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bir diğer çalışmada drama tekniklerinin öğrenci dikkatini artırıcı bir etki taşıdığı vurgulanmıştır (Güney, 2009). Güney (2009)’ın çalışmasında, drama tekniklerinin özellikle ders materyali ile etkileşim kurma hem görsel hem işitsel unsurlar sunma ve öğrencileri aktif katılımcı kılma biçimleriyle dikkat yönetimini destekleyebileceği ileri sürülmüştür. Bu çerçevede, bu araştırmanın drama ile işlenen Hayat Bilgisi içeriklerinin öğrencilerin dikkat, odaklanma ve dinleme süreçlerini beslediği yönündeki bulgusu bu tür çalışmalarla tutarlı bir biçimde örtüşmektedir. Drama etkinlikleri, çocukları pasif alıcılıktan çıkarıp aktif katılımcı hâline getirirken, dinleme süreçlerinin de doğal olarak daha dikkatli ve etkili yürütülmesine zemin hazırlayabilir. Bu bakımdan araştırmanın bulgusu yaratıcı drama yönteminin yalnızca içerik öğrenimini değil, bilişsel süreçleri de besleyen bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre yaratıcı drama yöntemiyle işlenen hayat bilgisi dersleri öğrencilerin motivasyon ve katılımlarını belirgin şekilde artırmaktadır. Alan

yazın incelendiğinde ilkokul 4. sınıfta yürütülen bir uygulamada yaratıcı drama, öğrencilerin okuma motivasyonunu anlamlı biçimde artırmıştır; araştırmanın tartışma bölümünde de drama sürecinin öğrencileri merkeze alarak derse etkin katılım sağladığı vurgulanmaktadır (Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner, 2018). Benzer şekilde, 7. sınıf İngilizce dersinde yarı deneysel bir çalışmada yaratıcı dramanın öğrencilerin motivasyonlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı artış sağladığı raporlanmıştır; öğrenciler nitel görüşmelerde yöntemin dersi “daha akıcı, sıkıcı olmayan ve kalıcı öğrenmeye dönük” kıldığını belirtmişlerdir (Kadan, 2021). Ayrıca Kılıç ve Erdoğan (2021)’ın 2000–2020 arasında Türkiye’de ilkokul öğrencileriyle yapılan yaratıcı drama çalışmalarını inceleyen eğilim araştırması, birinci basamakta drama çalışmalarının çoğunlukla 2.–4. sınıflarda yoğunlaştığını; katılım/ilgi gibi duyuşsal ve süreç odaklı değişkenlerin sık ele alındığını göstermektedir. Başkan (2006) fen ve teknoloji öğretiminde drama yönteminin kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğrenci motivasyonu üzerine etkisini incelediği çalışmasında deney grubunun kontrol grubuna kıyasla yanlış algıların daha az görüldüğünü ve daha yüksek başarı düzeyleri ve olumlu tutumlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Ütkür (2012) de çalışmasında yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin derslerine karşı motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, farklı ders bağlamlarında (Türkçe, yabancı dil) saptanan motivasyon ve katılım artışları, Hayat Bilgisi’nde yaratıcı drama ile görülen benzer etkilerin beklenebilir ve tutarlı olabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen son bulgu yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının araştırmacının öğretim stratejilerine yaklaşımında bilgi aktarıcı pozisyonundan çok kolaylaştırıcı, rehber ve akran öğrenmesini destekleyen bir role köklü bir değişikliğe yol açtığını göstermektedir. Drama odaklı öğretim yaklaşımlarında öğretmenin rolüne dair literatürdeki görüşler, bu araştırmanın bulgusu ile güçlü bir paralellik göstermektedir. Özellikle Drama Lideri Olarak Öğretmen yaklaşımını ele alan çalışmalar, öğretmenin bilgiyi doğrudan aktarıcı değil; ortamı yapılandırıcı, süreci kolaylaştırıcı ve öğrencilerin etkileşimini destekleyici bir pozisyona gelmesi gerektiğini savunur (Karadağ, Korkmaz, Çalışkan ve Yüksel, 2008). Bu perspektif, bu araştırmadaki geleneksel “bilgi verici öğretmen” kimliğinden “kolaylaştırıcı/referans rehber” kimliğine geçiş yönelimini destekler niteliktedir. Ayrıca, Akyol (2012)’un çalışmasında, öğretmenlerin drama süreçlerinde planlayıcı, yönlendirici ve süreci şekillendirici roller üstlenmeleri gerektiği; öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı kurabilmek için öğretmenlerin rollerinin yeniden tanımlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgu araştırmacının öğretim stratejilerindeki dönüşümü teorik olarak destekler: yaratıcı drama

sürecinde öğretmenin hâkimiyetinden vazgeçmesi, öğrenci etkileşimini artıran bir öğrenme ortamı yaratması beklenir. Dolayısıyla, bu bulgu, yaratıcı drama uygulamalarının yalnızca öğrenci edinimlerini değil, öğretmenlik uygulamalarının da dönüşümünü tetikleyebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçların bütün olarak incelenmesi neticesinde; birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama uygulamaları öncesinde sözel ifadeleri kısıtlı iken yaratıcı drama etkinliğinin sonrasında sözel ifadelerinin çeşitlendiği ve geliştiği görülmüştür ve bu sonuç Ulaş (2008)'ın araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemi ile motivasyonlarının arttığı görülmüştür ve bu sonuç Kamen (1992) ve Başkan (2006)'ın sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırmada yaratıcı drama yönteminin kavrama yönelik açıklama ve kendini ifade etme becerilerinin önemli ölçüde geliştiği görülmüştür ve bu sonuç Bulut Yılmaz (2010), Ilgaz (2014), Braund ve Ahmed (2019), Öz (2019), Esener (2021) ve Çokçalışkan (2023)'ın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.2. Sonuç

Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde kavram gelişiminin yaratıcı drama yönetimiyle desteklenmesinin etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgular ve alan yazında yer alan kuramsal temel üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda;

- 1) Birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama uygulamaları öncesinde sözel ifadeleri kısıtlı iken yaratıcı drama etkinliğinin sonrasında sözel ifadelerinin çeşitlendiği ve geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- 2) Birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemi ile kavrama yönelik açıklama ve kendini ifade etme becerilerinin önemli ölçüde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- 3) Birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemiyle öğrendikleri kavramların günlük yaşamlarında kullandıkları sözel ifadelerde daha kapsamlı ve açıklayıcı bir dil geliştirmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 4) Birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama etkinliği ile kavramları somutlaştırabilme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- 5) Birinci sınıf öğrencilerinin dikkat, odaklanma ve dinleme becerilerinin yaratıcı drama uygulamaları ile işlenen konularla önemli ölçüde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

- 6) Birinci sınıf öğrencilerinin motivasyon ve katılımlarının yaratıcı drama uygulamaları ile belirgin şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 7) Yaratıcı drama yönteminin uygulanması araştırmacının öğretim stratejisini bilgi aktarıcı rolünden rehber ve akran öğrenmesini destekleyen bir role dönüştürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında benzer konularda araştırma yapacak araştırmacılara, uygulayıcı konumunda yer alan öğretmenlere ve eğitim politikalarını belirleyen eğitim yöneticilerine yönelik getirilen öneriler şöyledir:

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Bu araştırmanın çalışma grubunu birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Benzer bir araştırmanın farklı sınıf seviyelerinde tekrar yapılması ile yaratıcı dramanın uzun dönemli etkileri ortaya koyulabilir.
- 2) Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin dışında duyuşsal kazanımlarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- 3) Yaratıcı dramanın sağladığı gelişimlerin uzun dönemde sonuçlarını araştırmak adına uzun süreli deneysel araştırmalar yapılması önerilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 1) Öğretmenlerin kavram gelişimi sürecinde yaratıcı drama yöntemine başvurmaları önerilir.
- 2) Yaratıcı dramanın öğrencilerin aktif katılım, sözel beceri ve kavramsal gelişimlerine olan olumlu etkileri nedeniyle programların farklı temalarına da eklenmesi önerilir.
- 3) Dikkat, odaklanma ve dinleme becerilerinde gözlenen gelişimin sürdürülebilmesi için, ders planlarında düzenli aralıklarla drama temelli etkinliklere yer verilmesi önerilir.
- 4) Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi önerilir.
- 5) Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince yaratıcı drama temelli öğretim yöntemleriyle tanışmaları, ilerleyen meslek yaşamlarında bu yöntemi etkili biçimde kullanabilmelerine katkı sağlayacaktır.

- 6) Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlere yönelik yaratıcı drama atölyeleri ve örnek uygulama kılavuzları hazırlanarak, yöntemin okullar arasında yaygınlaştırılması sağlanması önerilir.



KAYNAKLAR

- Abed, O. H. (2016). Drama-based science teaching and its effect on students' understanding of scientific concepts and their attitudes towards science learning. *International Education Studies*, 9(10), 163-173.
- Açıkalın, M. (2011). The current status of social studies education in Turkey. *Journal Of Social Science Education*, 10(1), 44-53.
- Açıkgöz Ün, K. (2004). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. PegemA Yayıncılık.
- Akar-Vural, R., & Somers, J. W. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 1(2), 55-67.
- Akgün, Ş. (2001). *Fen bilgisi öğretimi*. Pegem.
- Akkoç, H. (2006). Fonksiyon kavramının çoklu temsillerinin çağrıştırdığı kavram görüntüleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 1-10.
- Akkuş, Ç. (2013). *İlköğretim birinci sınıf hayat bilgisi dersindeki fen kavramlarının drama yöntemiyle öğretiminin öğrenmedeki başarı ve kalıcılığa etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü . *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.
- Aksu, S. (2013). *5-6 yaş çocuklarının canlı-cansız kavramları edinimine duyu temelli eğitim programının etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.

- Aktepe, V., & Gündüz, M. (2021). Kavram öğrenme stilleri. R. (. Sever içinde, *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi* (s. 241-268). Pegem Akademi.
- Akyel, Y., & Çalışkan, N. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 161-173.
- Akyol, A. K. (2012). Okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolü. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 105 - 116. https://doi.org/10.1501/Asbd_00000000008
- Aladağ, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretimi. M. S. (Ed.) içinde, *Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı drama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altındal, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2000). *Eğitimde drama*. YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Baran, G., Pedük, Ş., & Erdoğan, S. (2000). *Eğitimde drama*. Ya-Pa Yayın Pazarlama .
- Arıkan, N. (2007). *İlköğretimler için uygulamalı tiyatro ve drama eğitimi*. Pozitif Yayınları.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(51), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Arslan, Ş. (2013). *İlköğretim 1. kademe birinci sınıf Türkçe-matematik ve hayat bilgisi ders kitaplarındaki illüstrasyonların grafiksel açıdan incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, Ö., & Aykaç, N. (2016). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 1-16.
- Aykaç, M., & Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 297-314.

- Aykaç, N., Bilgin, H., & Bacakoğlu, G. (2016). Kelime ilişkilendirme yoluyla öğrencilerin drama ile ilgili kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 29-46.
- Aynal, S. (1989). *Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 35-54.
- Bakkaloğlu, N., & Özdemir, P. (2025). Yaratıcı drama yöntemi, tutum ve öğretmen etkisi: İlkokul fen dersleri örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 20(1), 47-84.
- Bal İncebacak, B., Sarışan Tungaç, A., & Yaman, S. (2017). Yaratıcı Drama ile Öğretim Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 214-248.
- Balcı-Sekin, D. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda drama ile Hayat Bilgisi dersi öğretiminin sosyal beceri düzeyine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1997). İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler. *Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*. YÖK Dünya Bankası.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Başkan, H. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde drama yönteminin kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğrenci motivasyonu üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Boujaoude, S., Sowwan, S., & Abd-el Khalick, F. (2005). The effect of using drama in science teaching on students conceptions of nature of science. *Research and the Quality of Science Education*, 259-267. <https://l24.im/4pNTGX>

- Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozkurt, B. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 169(2), 5-24.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: Kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 169(2), 5-24.
- Braund, M., & Ahmed, Z. (2019). Drama as physical role-play: actions and outcomes for life science lessons in South Africa. *Journal of Biological Education*, 53(4), 412-421.
- Bulut Yılmaz, R. (2010). *Çocukların kelime ediniminde yaratıcı drama çalışmalarının etkileri üzerine bir araştırma: Bir örnek olay incelemesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Cesur, F. (2020). *İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi dersinde oyun tabanlı öğretimle öğrencilerin güvenlik kurallarına uyma becerilerinin geliştirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Ceylan, Ş., & Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi . *Kastamonu Education Journal*, 20(1), 63-80.
- Çağlayan, Ç. (2006). *Sekizinci sınıf fen bilgisi dersi genetik ünitesinin öğretiminde kavram haritalarının kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kavram kazanmalarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. .
- Çakır, B. E. (2012). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile dramatizasyon yönteminin ilköğretim 2. sınıf matematik dersinde, öğrencilerin akademik başarı ve kavramların kalıcılık düzeylerine etkisinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Çalışkan, N., & Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Anı Yayınları.

- Çalışkan, N., & Karadağ, E. (2014). *Drama nedir?, Eğitimde drama: teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Anı Yayıncılık.
- Çaycı, B. (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 87-10.
- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M., & Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619-630.
- Çelik, C. (2005). *Oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, Ö. (2022). Hayat bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. V. Aktepe, & M. Gündüz içinde, *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisinin öğretimi içinde* (s. 1-26). Pegem Akademi.
- Çokçalışkan, H. (2023). *İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin kavram öğrenme başarılarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Dalkılıç, N., & Gönen, M. (2003). *Eğitici drama*. Epsilon Yayıncılık.
- Davis, S. (2010). Creativity in Drama: Explanations and Explorations. *NJ: Drama Australia Journal*, 33(2), 31-44.
- Dawoud, L., Zuwati, H., & bin Rashid, M. (2022). Creative Drama in Language Education: A Systematic Literature Review. D. Burgos, & S. Affouneh içinde, *Radical Solutions in Palestinian Higher Education* (s. 135-146). 10.1007/978-981-19-0101-0_11.
- Dede, B. (2024). *Hayat bilgisi dersi "doğada hayat" ünitesinin yaratıcı drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin çevre farkındalıklarına, doğa algılarına ve hayat bilgisi derslerine yönelik tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.

- Demir, E., & Çiftçi, H. D. (2018). 5-6 yaş çocuklarına sayı kavramını kazandırmada drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 309-333.
- Demirkaya, H. (2015). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerileri. B. Tay, & A. Ö. (Edt.) içinde, *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 399–435). Pegem.
- Dilber, N. Ç. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kavramsal ulamları üzerine bir çalışma (prototip kuramı çerçevesinde). *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 54(2), 211-230.
- Dima, A., Kaiafa, E., & Tsiaras, A. (2020). Evaluation of the educational drama as an innovative method to be adopted by teachers in order to enhance critical thinking skills of students in primary school . *Open Journal for Educational Research*, 4(2), 103-116.
- Doğanay, A. (2005). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk, & D. Dilek içinde, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 265-296). Pegem Akademi.
- Duatepe, A., & Akkuş, O. (2006). Yaratıcı dramının matematik eğitiminde kullanılması: Kümeler alt öğrenme alanında bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 89-97.
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö., & Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Tutumlarına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313. <https://doi.org/10.16916/aded.387462>
- Ergin, V. (2025). *Yaratıcı drama eğitiminin okul öncesi çocuklarda kaliteli özgüven inşası üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Esener, P. (2021). *İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde kavram öğretiminin etkinliklerle desteklenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Eti, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17-32. <https://doi.org/10.21612/yader.2016.002>

- Fernsler, H. M. (2003). *A comparison between the test scores of third grade children who receive drama in place of traditional social studies instruction and third grade children who receive traditional social studies instruction*. [Dissertations/Theses, Johnson Bible College]. ERIC.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138. <https://doi.org/doi.org/10.1080/00220670309598801>
- Gaziaoğlu, İ. (2019). *Anasınıfına devam eden çocukların temel kavram bilgileri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Genç, H. N. (2005). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 89-104.
- Gezen, E. (2022). Okulöncesi eğitimde yaratıcı drama ile öğrenmenin önemi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 490-500.
- Governor, D., J., H., & D., J. (2013). Teaching and learning science through song: Exploring the experiences of students and teachers. *International Journal of Science Education*, 35(18), 3117-3140. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.690542>
- Gökmen, S. (2013). Kavramsal ulamlama ve öntürler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 53(2), 165-179.
- Göksel, E. (2025). Göksel, E. (2025). *Drama in Teacher Education: Radical Spaces of Possibility*. [Doctoral dissertation, University of Zurich].
- Gönen Kayacan, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp sözlerin kazandırılmasında yaratıcı dramının etkisi*. [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi öğretimi ve programı*. Pegem.
- Gümüş, F. Ö., & Umay, A. (2017). Problem çözümüne kavramsal/işlemsel yaklaşım ölçeğinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 375-391.

- Güneş, T. D. (2010). Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13, (s. 937-944).
- Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut Hikâyeleri örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Günsaldı, M. S., & Şimşek, P. Ö. (2025). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama özyeterliliği ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 20(2), 21-39.
- Gürbüz, N., & Ilgaz, S. (2021). 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde drama ve bilgisayar destekli öğretimin akademik başarı bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(229), 179-203.
- Gürdal, A., Şahin, F., & Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi: İlkeler, stratejiler ve yöntemler*. Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Güven, İ. (2009). Yaratıcı drama yoluyla öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi. *aratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 23-34.
- Hendrix, R., Eick, C., & Shannon, D. (2012). 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.
- Ilgaz, E. (2014). *Eğitici drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının 60-72 aylık çocukların duygu kavramlarını kazanmaları üzerinde etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Kabapınar, F. (2003). Kavram yanlışlarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin bilgi - kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 398-417.
- Kabapınar, Y. (2009). Prospective teachers' ideas about the methodology of social sciences/history and purpose of social studies teaching: Evaluation of “us” through

- “others”. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 8(1), 108-120.
- Kadan, Ö. F. (2021). The Effects of Creative Drama on Achievement and Motivation Levels of the 7th Graders in English Language Classes. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(3), 88-104. <https://doi.org/10.17275/per.21.55.8.3>
- Kamen, M. (1992). *Creative drama and the enhancement of elementary school students' understanding of science concepts*. University Microfilms International.
- Kara, Ö. T. (2014). Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(1). *Drama lideri olarak Türkçe öğretmeni*, 339-360.
- Kara, Y., & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155.
- Karabacak, F. (2025). Yaratıcı drama yoluyla lider olarak öğretmen. 22. *UBAK KONGRESİ*, (s. 284-288). Ankara.
- Karabağ, G., Öğülmüş, S., & Sezgin, İ. (2010). Hayat Bilgisi dersinin öğrencileri sosyal bilgiler dersi ile fen ve teknoloji dersine hazırlama düzeyinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 954-971.
- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2005). *İlköğretim drama*. Anı Yayıncılık.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N., & Yüksel, S. (2008). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 169-196.
- Karamustafaoğlu, S., Karamustafaoğlu, O., & Yaman, S. (2005). *Fen ve Teknoloji eğitiminde kavram öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Karatekin, K. (2016). Hayat bilgisi öğretiminde doğa ve çocuk. S. K. (Edt.) içinde, *Hayat bilgisi öğretimi* (s. 53-96). Pegem.

- Kayır, G. (2021). *Türkiye'de yapılan eylem araştırmalarının niteliksel olarak incelenmesi ve bir eylem araştırması örneği*. [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Kıldan, O., & Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-127.
- Kılıç, F. (2007). Kavramların öğretiminde kavramın içerik öğelerinin açıklanmasının akademik başarıya etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 145-161.
- Kılıç, Z., & Erdoğan, T. (2021). 2000-2020 Yılları Arasında Yaratıcı Drama Alanında İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Makalelerin Eğilimlerinin İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(2), 261-280. <https://doi.org/10.21612/yader.2021.015>
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286. https://doi.org/doi.org/10.1207/s15326985ep2703_1
- Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, M., & Dikici, H. (2003). Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması. *İlköğretim Online*, 2(1), 0-0.
- Koçyiğit, Ö. F., Kul, M., & Solakumur, A. (2023). Farklı öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 422-441.
- Komul, M. (2023). The Impact of Drama-Based Instruction on Language Skills Development in EFL Contexts. *HUELE Journal of Applied Linguistics Literature and Culture*, 3(1), 9-17. <https://doi.org/10.30598/huele.v3.i1.p09-17>
- Koray Cansüğü, Ö., & Bal, Ş. (2002). Fen öğretiminde kavram yanılgıları ve kavramsal değişim stratejisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 85-90.
- Köksal Akyol, A. (2011). Yaratıcılık ve drama. A. K. (Ed.) içinde, *İlköğretimde drama* (s. 99-112). Kriter Yayınları.

- Köksal, N. (2007). Eğitim programı, ilköğretim programı, yaratıcı drama, öğretmen özellikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 179-192.
- Kuru, O. (2008). 7- 12 Yaş çocuklarının psikomotor gelişimlerinde oyunun etkisi . [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Kuyumcu, N. (2007). *İlköğretimde oyun ve ders*. Morpa Kültür Yayınları.
- Küçükkaragöz, H., & Hartuç, D. A. (2015). İlkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi dersinin drama yöntemi ile öğretimine ilişkin bir uygulama önerisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 15-30.
- Küçükturan, A. G., & Eyidoğan, F. (2015). Okul öncesi dönemde kavram gelişiminin kavram haritaları yoluyla değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 106-114.
- Lasky, R. (1974). The ability of six-year-olds, eight-year-olds, and adults to abstract visual patterns. *Child Development*, 45(3), 626-632. <https://doi.org/doi.org/10.2307/1127828>
- Lin, Y. (2010). Drama and possibility thinking – Taiwanese pupils’ perspectives regarding creative pedagogy in drama. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 108-119.
- Malatyalı, E., & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve nemi: kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 3(14), 320-332.
- Manocha, A., & Narang, D. (2004). Concept development status of rural preschoolers. *Journal of Human Ecology*, 16(2), 113-118.
- Mccaslin, N. (1990). New directions in creative drama. *National Forum*, 70(3), 3-34.
- MEB. (2024). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (1,2 vev 3. sınıflar) Türkiye yüz yılı maarif modeli. tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programhay123Onayli.pdf
- MEB. (2024). *Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.

- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher (Second Edition)*. Pearson Education, Inc.
- Nayci, Ö., & Adıgüzel, Ö. (2017). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama'nın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 349-365.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 1-135.
- Nosirova, K. R. (2021). Teaching tools and organization of preschool education. *Academic Research In Educational Sciences*, 2(2), 1278-1289.
- Oğuz, A. (2019). Drama. T. E. (Ed.) içinde, *Drama okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya* (s. 1-18). Eğiten Kitap.
- Oker, D. (2019). *Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları ve görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Ormancı, Ü., & Ören Şaşmaz, F. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmen adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Öğün, M. (2023). *Hayat bilgisi dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğrenci çevre tutumu ve görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Öz, N. (2019). *Sosyal bilimlerde yaratıcı dramanın kavram öğretimine etkisi*. [https://doi.org/\[Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi\]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi](https://doi.org/[Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi)
- Özden, Y. (2006). *2004 Hayat Bilgisi pilot programının 1998 Hayat Bilgisi programıyla karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.

- Özen, F., & Hendekçi, E. A. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 619-649. <https://doi.org/10.26466/opus.255105>
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Öztürk, C., & Dilek, D. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, T., & Sarı, D. (2018). Sosyal bilgilerde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 586-605.
- Piaget, J. (2007). *Çocukta karar verme ve akıl yürütme*. (S. Siyavuşgil, Çev.) Palme Yayınlar.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Arkadaş Türkçe sözlük*. Arkadaş Yayınevi.
- Rüzgar, M. A. (2014). 6. sınıf sosyal bilgiler programındaki ipek yolunda Türkler ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Saban, A. (2021). Eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme: Uygulayıcılar için bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 299-354.
- San, İ. (2009). Ne zaman eğitimde yaratıcı drama ne zaman tiyatro/drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 5-14.
- Seferoğlu, G. (1999). Prototip kuramı çerçevesinde bir araştırma. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 10, 79-88.
- Selanik Ay, T. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi öğretiminde yaratıcı drama ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi], YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Selimbaoğlu, A. (2004). Drama ve ilköğretimde dramının önemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.

- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Yayıncılık Matbaası.
- Snape Jindal, D., Vetrano, E., Lowson, A., & McDuff, W. (2011). Using creative drama to facilitate primary–secondary transition. *Elementary and Early Years Education*, 39(4), 383-394.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Şahin Kalyon, D. (2025). Fen eğitiminde drama ve rol oynama teknikleri. D. D. (Edt.) içinde, *Eğitim & bilim 2025: Fen eğitiminde geleneksel ve modern uygulamalar* (s. 45-66). Efe Akademi Yayınları.
- Tahiroğlu, M., & Esener, P. (2021). Kavram öğretiminde kullanılan çeşitli materyaller. R. S. (Ed.) içinde, *Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tan, Ş., & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme (6. Baskı)*. PegemA Yayıncılık.
- Taner Derman, M. (2024). *Erken çocuklukta dil ve kavram eğitimi*. Eğiten Kitap.
- Taneri, P. O., & Engin Demir, C. (2013). Öğrenci gözüyle hayat bilgisi dersinin işleniş: Bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama . *İlköğretim Online*, 12(1), 267-282.
- Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, (8)27, 461-487.
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. B. T. (Edt.) içinde, *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* (s. 1-42). Pegem.
- Tekerek, N. (2007). Yaratıcı dramının özgürlüğü, alışkanlıkların kalıpları ve bir uygulama örneği. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 20(1), 189-219.
- Temur, H. (2004). *Çoklu zekâ kuramını temel alan etkinliklerin hayat bilgisi dersinde öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.

- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı drama. *Pivolka*, 3(15), 10-12.
- Turan, S. (2023). *Scamper düşünme tekniğinin 60-72 aylık çocukların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Turhan Türkkân, B., Yolcu, E., & Karataş, T. (2019). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında eylem araştırması içeren doktora tezlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 501-524. <https://doi.org/10.35675/befdergi.471731>
- Tuzcuoğlu, S., & Adıgüzel, Ö. (2021). Eğitim, Konu, Grup, Mekân Bağlamında Yaratıcı Drama ve Forum Tiyatro. . *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(1), 103-130.
- Türkmen, D. (2025). Erken çocuklukta yaratıcı drama ve sanat eğitimi: Kavramsal yaklaşım. *Early Childhood Education Researches*, 3(1), 1-19.
- Türkoğlu, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının perspektifinden okul öncesi dönemde drama etkinlikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 137-160. <https://doi.org/10.21612/yader.2019.007>
- Ulaş, A. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children . *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876-880.
- Uzgören, S. (2021). *Eğitimde drama uygulamaları -okul öncesi ve ilköğretimde- (2. basım)*. Nobel.
- Uzun, A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile hayat bilgisi dersinde kullanımına ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme*. Pegem Akadem.
- Üstün, E., & Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 137-141.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 28-35.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. PegemA Yayıncılık.

- Ütkür Güllühan, N. (2022). *Türkiye'deki tarihsel gelişim: geçmişten günümüze programlar, Hayat bilgisi öğretimde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık.
- Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Yağan Güder, S., & Taş, I. (2016). Drama ve dramanın boyutları. S. E. (Ed.) içinde, *Çocuk ve drama*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yağcı, E., Başar, T., & Aşkın, İ. (2016). Hayat bilgisi dersinin fen ve teknoloji dersindeki öğrenme düzeyini yordama gücü. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 61-72.
- Yalçın, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile verilmesinin dersin öğrenilmesine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Yaman Örendil, Y. (2017). *Eğitimde bir yöntem olarak yaratıcı drama ve kukla*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuzer, Y., Dikici, A., & Gündoğdu, R. (2008). A Creative drama study in Turkey about Mevlana philosophy. *Research in Drama Education*, 13(1), 87-94.
- Yeşiltaş, H. M., Taş, E., & Özyürek, C. (2017). Yaratıcı drama destekli fen öğretiminin kavram yanlışlarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 827-836.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, T. (2011). *6 ve 8 yaş çocuklarında anlam kafesi kurmanın kavram gelişimine etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, M., Yüksel, R., Kurt, M., & Toy, M. (2023). İlkokul düzeyinde yaratıcı drama uygulamalarının akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 78-95.

Yumurtacı, N., & Mede, E. (2021). Using creative drama in teaching English to young learners: Effectiveness on vocabulary development and creative thinking. *Ilkogretim Online*, 20(1), 115-128. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.017>



EKLER

EK 1: EYLEM PLANLARI

EYLEM	EYLEM ADI	ANAHTAR KAVRAMLAR	ÖĞRENME ÇIKTILARI	UYGULAMA AMACI	UYGULAMA ZAMAN
1	“Doğada Ne Var” (07/04/2025-11/04/2025)	Doğa Canlı-Cansız	Yakın çevresindeki doğadaki varlıkları gözlemleyebilme	*Öğrencilerin yakın çevresinde bulunan doğal varlıkları tanıması *Doğayı taklit etme becerilerini geliştirme	40 dk+ (Doğa dedektifi gözlem formu)
2	“Ben Kimim?” (14/04/2025-18/04/2025)	Doğa	Yakın çevresindeki doğadaki varlıkları gözlemleyebilme	*Doğadaki varlıkları empati ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak taklit edebilme	40 dk
3	“Ben Bir Ağaç Olsaydım” (21/04/2025-25/04/2025)	Doğa	Doğadaki canlılar ile empati kurabilme	*Doğanın önemini kavratmak *Empati kurma becerisi kazanmak	40 dk
4	“Doğayı Korum” (28/04/2025-02/05/2025)	Afet	Afet türlerini tanıyabilme	*Çocukların çevre sorunları hakkında farkındalık geliştirmeleri *Takım çalışması becerisi geliştirmesi	40dk
5	“Gökyüzünde Bir Gün” (05/05/2025-09/05/2025)	Gök Cisimleri	Modeller üzerinden gök cisimlerini karşılaştırabilme	*Gök cisimlerini tanıyıp farklılıklarını kavrayabilme	40 dk
6	“Ben Çöp Değilim” (12/05/2025-23/05/2025)	Geri Dönüşüm	Geri dönüştürülebilen atıkları sınıflandırabilme	*Geri dönüştürülebilen materyalleri tanıma *Ayrıştırma kavrama	40dk+40 dk

EK 2: GÖZLEM FORMLARI

Gözlem Formu

Etkinlik Adı: Doğada Ne Var?

Öğrenme Çıktısı: Doğadaki varlıkları tanır ve canlandırır.

Tarih:.....

Öğrenci Adı	Doğadaki Varlıkları Tanıma	Gözlem Yapma Becerisi	Canlandırma Becerisi	Grup İçi İşbirliği	Katılım Durumu	Notlar
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Pasif ☐ Katılımcı ☐ Etkin	
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Pasif ☐ Katılımcı ☐ Etkin	
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Pasif ☐ Katılımcı ☐ Etkin	

Açıklamalar:

- **Tanıma:** Gözlemlendiği varlıkları isimlendirme
- **Canlandırma:** Beden dili ve sesle ifade
- **İşbirliği:** Grup içinde uyumlu çalışması
- **Katılım:** Gönüllü oluşu, heyecan durumu

Gözlem Formu

Etkinlik Adı: Ben Bir Ağaç Olsaydım

Öğrenme Çıktısı: Doğadaki varlıkları tanır ve canlandırır.

Tarih:.....

Öğrenci Adı	Katılım ve İsteklilik	Yaratıcılık ve İfade Gücü	Empati Kurma	İşbirliği ve Grup Çalışması	Beden Dili Kullanımı	Ses ve Diksiyon	Dikkat ve Odaklanma	Sorumluluk ve Rolü Benimseme	Genel Yorumlar
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	

Değerlendirme Kriterleri Açıklamaları:

- **Katılım ve İsteklilik:** Etkinlik süresince gönüllü katılım, önerilen görevleri üstlenme isteği.
- **Yaratıcılık ve İfade Gücü:** Düşüncelerini, duygularını özgün ve etkili biçimde ifade etme.
- **Empati Kurma:** Canlandığı ağacın duygularını, durumunu anlama ve yansıtma.
- **İşbirliği ve Grup Çalışması:** Grup üyeleri ile uyumlu çalışma, paylaşım ve destek olma.
- **Beden Dili Kullanımı:** Jest, mimik ve hareketlerle duygu ve durumları etkili anlatma.
- **Ses ve Diksiyon:** Ses tonu, vurgu, artikülasyon ve uygun ses kullanımı.
- **Dikkat ve Odaklanma:** Görevlere konsantre olma, rolü kesintisiz sürdürme.
- **Sorumluluk ve Rolü Benimseme:** Rolüne sahip çıkma, verilen karakteri içselleştirme.

Gözlem Formu

Etkinlik Adı: Doğayı Korumak

Öğrenme Çıktısı: Afet Türlerini Tanıyabilme

Tarih:.....

Öğrenci Adı	Etkinliğe Katılımı	Yaratıcılığı nı Kullanma	İş Birliği Yapma	Rolünü Benimseme	Konuya Uygunluk	Gözlem Notları
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	

Açıklamalar:

- **Etkinliğe Katılımı:** Fiziksel ve sözel olarak etkinlikte yer alma istekliliği
- **Yaratıcılığı nı Kullanma:** Rolüne özgün katkılar yapma, farklı fikirler üretme
- **İş Birliği Yapma:** Grup içinde uyumlu çalışma, arkadaşlarına destek olma
- **Rolünü Benimseme:** Verilen rolü sahiplenme ve canlandırma isteği
- **Konuya Uygunluk:** Doğa temasıyla bağlantılı oynama ve düşünme

Gözlem Formu

Etkinlik Adı: Çöplerin Yolculuğu

Öğrenme Çıktısı: Geri Dönüştürülebilen Materyallerin Tanınması ve Ayırıştırılabilmesi

Tarih:

Öğrenci Adı	Etkinliğe Katılımı	Bedensel Farkındalık	Rol Alma ve Sürdürme	Grup İçi İş Birliği	Yaratıcılık	Kavram Bilgisi	Sahne Kullanımı	Dinleme ve Takip Etme	Kendini İfade Etme	Gözlem Notları
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	
	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	☐ Zayıf ☐ Orta ☐ Güçlü	

Açıklamalar:

Katılım: Etkinliğe gönüllü ve istekli katıldı

Bedensel Farkındalık: Bedenini kullanarak nesneleri canlandırabildi

Rol Alma ve Sürdürme: Verilen rolü benimsedi ve rolüne uygun şekilde hareket etti

Grup İçi İş Birliği: Grup arkadaşlarıyla uyumlu çalıştı, iş birliğine açık davrandı

Yaratıcılık: Canlandırma sırasında özgün fikirler sundu veya yaratıcı çözümler üretti

Kavram Bilgisi: Geri dönüşüm materyallerini tanıyabildi ve doğru ayırıştırma süreçlerini ifade edebildi

Sahne Kullanımı: Sahne alanını bilinçli ve etkili bir şekilde kullandı

Dinleme ve Takip Etme: Öğretmen ve arkadaşlarının yönergelerini dikkatle dinledi ve uyguladı

Kendini İfade Etme: Duygu, düşünce ve fikirlerini sözlü ya da bedensel yollarla ifade edebildi

EK 3: GÖSTER ANLAT KARTLARI



EK 4: GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

Adı – Soyadı:

Sınıf:

Açıklama:

Bu formda sana bazı sorular soracağım. Cevaplarını yazabilir veya bana anlatabilirsin. Yanıtlarını doğru–yanlış yok, senin düşüncelerin önemli sadece.

1. Sınıfta yaptığımız yaratıcı drama uygulamalarından bahseder misin?

Neler yaptık?

2. Doğa ve çevre konusunu oyunlar ve etkinliklerle işlemek hoşuna gidiyor mu?

Neden?

3. En çok hangi etkinliği beğendin?

Nedenini anlatır mısın?

4. Yaratıcı drama yaparken hangi roller seni daha çok eğlendiriyor?

(Örneğin: hayvan, bitki, doğa olayları, farklı meslekler vb.)

5. Bu etkinliklerden sonra doğa ve çevreyi daha iyi anladığınızı düşünüyor musun?

Neden?

6. Yaratıcı drama uygulamalarından öğrendiklerini evde nasıl kullanıyorsun?

(Örneğin: çöp ayrıştırma, suyu dikkatli kullanma, çiçek dikme vb.)

7. Doğa ve çevre hakkında daha fazla bilgi öğrenmek ister misin?

Neden?

8. Doğayı ve çevreyi korumak için arkadaşlarınla neler yapabilirsiniz?

9. Okulda daha çok yaratıcı drama etkinliği yapmak ister misin?

Neden?

EK 5: VELİ İZİN BELGESİ

Bu çalışma, ‘İlkokul Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Gelişiminin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Desteklenmesi’ başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Sınıf Öğretmeni Nuriye Çelik tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile yaratıcı drama yöntemiyle desteklenen ilkokul öğrencilerinin kavram gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/**araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.**
- Veri toplama sırasında ihtiyaç halinde **verilerin fotoğrafları kayıt altına alınacak**, araştırma için veri sağlamak dışında herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, **sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.**
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bilgilendirilmiş Onam Formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Burak Reis İlkokulu sınıf öğretmeni Nuriye Çelik’e yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 6: ETİK KURUL İZNİ



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :27/12/2024 Toplantı Sayısı:24 Karar No :2024/934
Araştırmanın Başlığı	İlkokul Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Gelişiminin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Desteklenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Nuriye ÇELİK
Etik Kurul Kararı	22570 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
27/12/2024