



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının
Öğretiminde Ders Anlatım Stratejisi Olarak Dramatizasyonun
Kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi**

**İbrahim DEBRE
OKUL NO:254102210-2D**

**DANIŞMAN
Prof.Dr.Semra ÜNAL**

**SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

İSTANBUL 2008

İbrahim Debre'nin Bilgi İşlem Sistemleri Kullanımında İşletim Stratejisi, Akad. Danışmanlığı Kullanımında İşletim Stratejisi

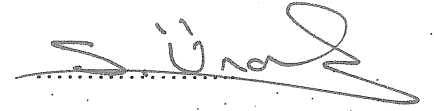
İbrahim DEBRE 254102210-2D

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Senca İNAL



Üye

Yrd. Doç. Dr. Philet SİRİN

A. SİRİN

Üye

Dr. Mustafa FARSAKOĞLU



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 05.10.2008

ÖNSÖZ

İnsanı değiştiren, geliştiren, toplumsallaştıran en önemli faktör şüphesiz eğitimidir. Eğitim sayesinde insan kendisine, milletine ve insanlığa faydalı, bir birey olabilir.

Biliřim, iletişim ve ulaşım alanında yaşanan hızlı ve büyük gelişmeler bilgi ve haber akımının dñnyanın her yerine kısa zamanda ulaşmasını sağlamıştır. Bu durum küreselleşme çabalarını ortaya çıkarmıştır. Meydana gelen bu büyük ilerlemeler toplumları siyasi, ekonomik ve güvenlik alanlarında işbirliği ve işbölümü yapmaya itmiş, bunun sonucunda çeşitli ekonomik birlikler oluşturulmuştur.

Küreselleřme çabalan kültürler arası farklılıklara hořgörñ ile bakılamaması ve bazı kültürlerin diğer kültürlerden kolaylıkla etkilenerak yok olması gibi birtakım dezavantajları da beraberinde getirmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında ulusların hem bu gelişmelere ayak uydurmaları hem de kendi kimliklerini korumaları zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum eğitimin yeniden gözden geçirilerek ona yeni ve farklı işlevler yüklenmesini gerektirmektedir. Özellikle şimdiye kadar bir ezber dersi olarak görñlen ve sadece birtakım tarih ve coğrafya bilgilerini aktarma amacıyla kullanılan sosyal bilgiler dersinin değişen ulusal ve uluslar arası şartlar nedeni ile her dönemde yeniden yapılandırılması zorunlu hale gelmiştir.

Bu düşñnceler öğretmen olarak yapabileceklerim sınırlı kalacağından eğitim adına daha iyi bir şeyler üretebilmek amacıyla yüksek lisans eğitimi yapmamda ve tez konusu olarak sosyal bilgiler coğrafya öğretiminde öğrencilerin başarısını üst düzeye çıkaracak bir konuyu seçmemde etkili olmuştur. Düşñncelerini ve bilgilerini benimle cömertçe paylaşarak bu seçimi yapmamda etkili olan motivasyonumun devamlı yüksek kalmasını sağlayan değerli hocam Prof.Dr.Semra ÜNAL'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.Ayrıca ,bize SPSS konularında yardımcı olan Araç.Gör.Durmuş Ümmet'e teşekkür ederim. Yaşamımın her devresinde yanımda olan, aldığım bütün kararlarda beni destekleyen aileme ve çalışmalarım sırasında benden sevgi ve desteğini esirgemeyen eşime teşekkür ederim.

OCAK 2008/İstanbul

İbrahim DEBRE

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	x
TABLolar.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
I.1. PROBLEM DURUMU	1
I.2. PROBLEM CÜMLESİ	2
I.3. ALT PROBLEMLER	2
I.4. DENENCELER	4
I.5. SAYILTIAR.....	5
I.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
I.7. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
I.8. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
I.9. TANIMLAR	6
BÖLÜM II	8
İLGİLİ KAYNAKLAR.....	8
II.1. EĞİTİM.....	8
II.1.1. Sosyal Bilgiler Coğrafya Eğitimi	9
II.1.2. Sosyal Belgiler Dersinin Tanımı	9
II.1.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçları	11
II.1.4. Coğrafyanın Tanımı, Kapsamı ve Coğrafya Eğitimi.....	13
II.1.5. Eğitim Kurumlarında Sosyal bilgiler Coğrafya Eğitiminin Amaçları.....	16
II.2. ÖĞRENME	18
II.2.1. Öğrenme ve Bilişsel Gelişim	19
II.2.1.1. Bilişsel Gelişim Aşamaları	20

II.2.1.2. Öğrenme Nasıl Gerçekleşir?	22
II.3. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	24
II.3.1. Yöntem ve Tekniklerin Önemi.....	25
II.3.2. Yöntem Çeşitleri.....	27
II.3.2.1. Geleneksel (Klasik) Öğretme Yöntemleri	27
II.3.2.2. Çağdaş (Modern) Öğretme Yöntemi	28
II.3.3. Yöntem ve Teknik Çeşitleri.....	29
II.3.3.1. Düz anlatım Yöntemi.....	29
II.3.3.2. Tartışma Yöntemi	30
II.3.3.3. Laboratuvar Yöntemi.....	30
II.3.3.4. Gezi Tekniği	30
II.3.3.5. Gözlem Tekniği	30
II.3.3.6. Soru-cevap Tekniği.....	30
II.3.3.7. Grup Çalışması	30
II.3.3.8. Buluş Yöntemi	31
II.3.3.9. Bulmacalar	31
II.3.3.10. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi.....	31
II.3.3.11. Örnek Olay Yöntemi	31
II.3.3.12. Problem Çözme Yöntemi	32
II.3.3.13. Beyin Fırtınası	32
II.3.3.14. Benzetim (Simulation).....	32
II.3.3.15. Bilgisayar Destekli Öğretim	32
II.3.3.16. Kavram Haritaları	32
II.3.3.17. Eğitsel Oyunlar	33
II.3.3.18. Rol Oynama.....	33
II.3.3.19. Dramatizasyon.....	33
II.4. DRAMATİZASYON	33
II.4.1. Dramayla İlgili Tanımlar	33
II.4.2. Dramayla İlgili Terimler	36
II.4.3. Dramanın Tarihçesi	40
II.4.4. Drama Türleri	42
II.4.4.1. Planlı Drama	43
II.4.4.2. Plânlı Dramanın Teknikleri	44

II.4.4.2.1. Rol Oynama (Role - playing)	44
II.4.4.2.2. Rol Değiştirme.....	45
II.4.4.2.3. Kenardan Yönlendirme (Side – Coaching).....	46
II.4.4.2.4. Katılımcı Liderlik	46
II.4.4.2.5. Paralel Çalışma	46
II.4.4.2.6. Doğaçlama	47
II.4.4.2.7. Zihinde Canlandırma	47
II.4.4.2.8. Müzikle Drama	47
II.4.4.2.9. Pantomim (Sözsüz Oyun)	48
II.4.4.2.10. Öykü/Olay Canlandırma.....	49
II.4.4.2.11. Resim Yapma.....	50
II.4.4.2.12. Kukla Draması	50
II.4.4.2.13. Dans Draması.....	51
II.4.4.2.14. Duyusal Algılama	52
II.4.4.3. Planlı Dramanın Uygulanması	52
II.4.4.3.1. Grubu Toplama	52
II.4.4.3.2. Dramayı Başlatma	52
II.4.4.3.3. Sahneyi Tanıtma	52
II.4.4.3.4. Rollerini Dağıtma	53
II.4.4.3.5. Oynama.....	53
II.4.4.3.6. Soru Sorma Ve Tartışma	53
II.4.4.3.7. Özetleme	54
II.4.4.3.8. Değerlendirme	54
II.4.4.4. Dramaya Hazırlanma	55
II.4.5. Dramada Lider	57
II.4.6. Doğal Drama.....	59
II.4.6.1. Yazılı Bir Metin Olmadan Yapılan Dramatizasyon Etkinlikleri	60
II.4.6.2. Yazılı Bir Metinle Yapılan Dramatizasyon Etkinlikleri.....	61
II.4.7. Dramatizasyon Etkinliklerinin Öğrencilere Sağlayabileceği Yararlar	62
II.4.8. Dramatizasyon Etkinliklerinin Sınırlılıkları	66
II.4.9. Dramatizasyon Etkinliklerinden Derslerde Yararlanılması.....	67

II.4.10. Dramatizasyon Çalışımında Öğretmenin Yeri.....	68
II.4.10.1. Dramatizasyon Hazırlık Aşamasına Öğretmenin Dikkat Etmesi Gereken Hususlar.....	69
II.4.10.2 Drama Etkinliklerinde Öğretmenin Dikkat Edeceği Hususlar	69
II.4.10.3 Drama Uygulayacak Olan Öğretmenin Eğitilmesi.....	70
II.4.11. Öğrencinin Başarısına Etki Eden Faktörler	72
II.4.11.1. Öğrenciden Kaynaklanan Faktörler.....	72
II.4.11.1.1. Zeka	72
II.4.11.1.2. Ön Bilgi	73
II.4.11.1.3. Motivasyon	73
II.4.11.1.4. Kaygı ve Tutum	74
II.4.11.1.5. Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları	74
II.4.11.2. Öğretmenden Kaynaklanan Faktörler.....	75
II.4.11.2.1. Alan Bilgisi.....	75
II.4.11.2.2. Öğretim Yöntemi	76
II.4.11.2.3. Çevreden Kaynaklı Faktörler	76
II.4.11.2.4. Aile	77
II.4.11.2.5. Okul ve Arkadaş Çevresi	77
II.4.11.2.6. Çalışma Ortamı.....	78
II.4.12. Dramatizasyonun Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Yeri	79
III. BÖLÜM.....	81
YÖNTEM.....	81
III.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	81
III.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	81
III.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	81
III.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	82
BÖLÜM IV.....	83
BULGULAR.....	83

IV.1. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE VERDİKLERİ	
CEVAPLARA İLİŞKİN BULGULAR	83
IV.2. BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERLE OLAN	
DEĞİŞİP DEĞİMEDİĞİNİ TEST ETMEK İÇİN YAPILAN	
DEĞERLENDİRMELER	89
IV.2.1. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular	89
IV.3. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN	
FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMASINA GÖRE	
DAĞILIMI	91
IV.3.1. Öğrencilerin Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların	
Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına GörE	
Dağılımı	91
IV.4. ÖĞRENCİLERİN İLK TEST VE SON TEST SORULARINA	
VERDİKLERİ CEVAPLARIN DOĞRU YANLIŞ DAĞILIMINA GÖRE	
BULGULAR	97
BÖLÜM V	102
TARTIŞMALAR	102
V.1. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE VERDİKLERİ	
CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR	102
V.2. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI	
SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN	
TARTIŞMALAR	104
V.2.1. Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Tartışmalar	104
V.3. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN	
FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMASINA	
GÖRE DAĞILIMINA İLİŞKİN TARTIŞMALAR	105
V.4. ÖĞRENCİLERİN İLK TEST VE SON TEST SORULARINA	
VERDİKLERİ CEVAPLARIN DOĞRU YANLIŞ DAĞILIMINA GÖRE	
TARTIŞMALAR	107
BÖLÜM VI	109
SONUÇLAR	109

VI.1. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN SONUÇLAR	109
VI.2. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN SONUÇLAR	110
VI.3. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMASINA GÖRE DAĞILIMINA İLİŞKİN SONUÇLARI.....	110
VI.4. ÖĞRENCİLERİN İLK TEST VE SON TEST SORULARINA VERDİKLERİ CEVAPLARIN DOĞRU YANLIŞ DAĞILIMINA GÖRE SONUÇLARI.....	111
BÖLÜM VII	112
ÖNERİLER	112
KAYNAKÇA.....	114
EKLER.....	119
ÖZGEÇMİŞ	124

ÖZET

Bu araştırma sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanımının öğrencilerin başarılarının arttırılmasına etkisini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Bu araştırmanın kuramsal temelleri çeşitli literatürler taranarak oluşturulmuştur.

Deneme modeline uygunluk gösteren araştırma 2006-2007 öğretim yılı İstanbul ili Fatih İlçesi Muallim Naci İ.Ö.O.'u 6.sınıf ta okuyan 38 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Yapılan araştırma kapsamında Seçilen konu araştırma sürecinde kontrol grubunu oluşturan 19 öğrenciyle düz anlatım yöntemi, deney grubunu oluşturan 19 öğrenciyle ise drama tekniği kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin araştırma süreci sonunda ne gibi bir farklılaşma gösterdiklerini tespit etmek için araştırmacı tarafından bir bilgi testi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu bilgi testi her iki gruba konunun işlenmesinden sonra ön test, öğrenmede kalıcılığın ve başarı düzeyinin belirlenmesi amacı ile üç hafta sonra son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan bütün öğrencilere 18 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Anket uzman gözetiminde hazırlanmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin işlenmesi ve istatistiksel çözümlenmeleri SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğrenci görüşlerinin aralarında anlamlı farklılığın olup olmaması ile t testi uygulaması yapılmıştır.Elde edilen bulgular tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Ön test sonuçları karşılaştırıldığında, drama tekniği kullanılarak ders işlenen grupta ve düz anlatım yöntemi kullanılarak ders işlenen grupta belli bir öğrenme meydana gelmiştir. Bu durumu öğrenmenin doğası gereğidir. Çünkü öğrenciler öğrenme ünitesi ile karşı karşıya kaldıklarında mutlaka öğrenme gerçekleşmektedir. Ancak drama tekniği kullanılarak ders işlenen grupta öğrenmenin ve öğrenilenlerin kalıcılığının daha fazla olduğu görülmüştür.

Son test sonuçları değerlendirildiğinde yukarıda belirtmiş olduğumuz gibi dramatizasyon tekniğinin öğrenmede kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar özetlendiğinde dramatizasyon ilgili bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğrencinin öğrenme sürecine tüm duyu organları ile katılımını sağladığı, bu durumun da akademik başarıyı arttırdığı,
2. Düz anlatım yöntemi ile işlenen derslere oranla öğrenmede kalıcılığın daha fazla gerçekleşmesini sağladığı,
3. Öğrenme ünitesine karşı öğrencilerin olumlu motivasyon geliştirmelerini sağladığı,
4. Öğrenmenin eğlenceli bir etkinlik haline gelmesini sağladığı, ortaya çıkmaktadır,
5. Öğretmenlerin çoğunluğu dramatizasyonu kullanmamaktadır.
6. Öğrencilerin başarı düzeyi öğrencinin derslerine yardım eden kişilere göre farklılaşmaktadır.
7. Öğrencilerin başarı düzeyi derste işlenen konuları tekrar sıklığına göre farklılaşmaktadır.
8. Sosyal bilgiler coğrafya dersinde öğrencilerin dersleri dinleme ve dersi farklı ortamda işleme isteği cinsiyete göre farklılaşmaktadır.
9. Öğrencilerin başarı düzeyi ,sosyal bilgiler coğrafya dersini öğrendikleri günlük yaşamda kullanıyor olmaları durumuna göre farklılaşmaktadır.
10. Öğrencilerin başarı düzeyi ,sosyal bilgiler dersini kendi yaptıkları malzemelerle öğrenme durumuna göre değişmektedir. Öğrencilerin başarısı, sosyal bilgiler coğrafya dersine uygun şekil yada şema çizme sıklığına göre farklılaşmaktadır.
11. Sosyal bilgiler coğrafya dersinde dramatizasyon yoluyla ders anlatma ile geleneksel yolla ders anlatma arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

ABSTRACT

This research was made to bring up remaining of the effects using with drama method on teaching geography subjects in Social Science lesson. That research, which is suitable for experiment model, was done with 38 students who are educated in Sixth class in Muallim Naci Primary School in Fatih that village of İstanbul in 2006-2007 education year.

In the scope of that research the subject, which was chosen, with 19 students who were formed by the control group using with direct teaching method, the other 19 students who were formed experiment group using with drama method was worked in the research process. A knowledge test was prepared to establish the differences of students at the end of the research process by a researcher. Preparing this knowledge test was applied a prior test after the subject was done and the last test to find out the permanent of learning and the level of success each of two groups three weeks later. Also a questionnaire, which was formed 18 question, was applied all students who joined this research. The questionnaire was prepared by an expert.

In the scope of research, datums which was collected and statistical analyses was made using with SPSS packet programme. The t test practising was made related with differences between the students opinions. About the discoveries was suggested with debating. Comparing prior test and its results, there was an evident learning on the group who were educated using with drama method and the group who were educated using with direct teaching method. This state is necessary for the learning nature. Because when the students come face to face the learning unit, the learning will come true. But the permanent of learning was seen on the group who were educated using with drama method.

When the last test's results are evaluated, it is appeared that drama method is more effective on the permanent of learning.

1. When the analyses were summarized, some results related with drama were reached.
2. In proportion to lessons which are worked with direct teaching method, it was supplied to come true the permanent of learning.
3. It was supplied to grow up positive motivation of students towards of learning unit.
4. It was supplied that learning was amusing an activity.
5. Most of the teachers use to drama method.
6. Students' success levels are became different according to people who helps students' lessons.
7. Students' success levels are became different according to repetition frequency of the subjects.
8. Students' wish about listening lesson and learning lesson in different place are became different according to their sexual in Social Science geography lesson.
9. Students' success level are became different according to the situation that they use the learning in Social Science geography lesson in daily life.
10. Students' success level changes according to learning situation that the materials about Social Science. Students' success is became different according to frequency of drawing shope or scheme suitable for Social Science geography lesson.
11. A meaningful difference between the drama method and traditional metod in Social Science geography lesson.

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1	Öğrencilerin ‘Cinsiyet’ Değişkenine Göre Dağılımı	83
Tablo 2	Öğrencilerin ‘Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Öğretmenin Drama Yöntemini Kullanma’ Değişkenine Göre Dağılımı .	83
Tablo 3	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı..	84
Tablo 4	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ..	85
Tablo 5	Öğrencilerin Annelerinin İş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	85
Tablo 6	Öğrencilerin Babalarının İş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	86
Tablo 7	Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	86
Tablo 8	Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Geliri Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	87
Tablo 9	Öğrencilerin Evde Derslerine Daha Çok Kim Yardımcı Oluyor Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	88
Tablo 10	Öğrencilerin Derste İşlenen Konuları Evde Tekrar Etme Sıklığı Değişkenine Göre Dağılımı	88
Tablo 11	Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre “sınıfta sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını dinlerken dikkatinizi derse vermekte güçlük çekiyor musunuz?”ifadesi için yapılan ilişkisiz grup t testi sonuçları.....	89
Tablo 12	Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre “sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını laboratuvar ortamında işlenmesini ister miydiniz?”ifadesi için yapılan ilişkisiz grup t testi sonuçları	90
Tablo 13	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularını Nasıl Çalışırsınız Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımı....	91
Tablo 14	Öğrencilerin Sınıfta sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını dinlerken dikkatinizi derse vermekte güçlük çekiyor musunuz ? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	92
Tablo 15	Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını seviyor musunuz? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	92

Tablo 16	Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ders saati yeteli midir? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	93
Tablo 17	Öğrencilerin ders kitapları dışında sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ile ilgili kitaplar okuyor musunuz? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	93
Tablo 18	Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını laboratuvar ortamında işlenmesini ister miydiniz ? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	94
Tablo 19	Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularıyla ilgili öğrendiklerinizi günlük yaşamda kullanıyor musunuz? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	95
Tablo 20	Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularıyla ilgili arkadaşlarınızla tartışmaktan zevk alır mısınız? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	95
Tablo 21	Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını kendi yaptığınız malzemelerle öğrenmek ister miydiniz? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	96
Tablo 22	Klasik Yöntem İle Öğretim Yapılan Gruptaki ön ve son test sonuçları aşağıdaki gibidir.....	97
Tablo 23	Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan Guruptaki Ön Ve Son Test Sonuçları Aşağıdaki Gibidir.	98
Tablo 24	Klasik yöntem ve Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan grupların ön testlerinin karşılaştırılması	99
Tablo 25	Klasik yöntem ve Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan grupların son testlerinin karşılaştırılması	100

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayıtlılar, sınırlılıkları, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve tanımlar yer almaktadır.

I.1. PROBLEM DURUMU

Büyük önder Atatürk'ün işaret ettiği çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmak, hatta bu seviyenin üzerine çıkma yolunda hızla gelişmekte olan ülkemizde eğitimin hızla ilerleyip çağdaş dünyayı yakalaması için yeni yöntemler her zaman bizlerin başvuru kaynağı olmalıdır.

İş hayatının ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, bireyin gelişmesi ve toplumun kalkınmasında öğretimin önemi büyüktür

Dünya yeni bir çağa girmektedir. Bilgi ve ileri teknoloji ağırlıklı olacak olan bu çağda kendi bilim ve teknolojisini üretemeyen ülkelerin bağımsızlıklarını korumaları mümkün olamayacak ve bağımsız bir ülke olduklarını ileri sürmeleri bir iddiadan öteye geçemeyecektir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeyi tekeline almış ülkeler bilim ve teknolojisini üretemeyen, geri kalmış ülkeleri bu güçlerinin baskısı ile her zaman kontrollü bir şekilde idare edip, yönlendireceklerdir. Ülkelerin gelişmişlikleri ile bilim ve teknolojideki yerleri arasında çok sıkı bir bağ bulunmaktadır (Çoban, 1997, s.65).

Türk Milli Eğitimi; Atatürk'ün idealindeki hedeflere ulaşmak ve değişip gelişmekte olan bilim evrenine uyum sağlamak için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış bireyi yetiştirmek zorundadır.

Eğitim sistemimiz içerisinde elbette ele alınması gerekli birçok konu vardır.Ama insanın kendi sosyal bilimlerini tanımaması kadar temeli zayıf bir konu

düşünülemez. Onun için bu konunun ezbere dayalı değil yaşantının içinde öğrenilmesinin insanlara sağladığı yararları bu tez konumuzla incelemeye çalışacağız.

Tabi bu konu çok derin olduğu için sosyal bilgiler dersi içinden sadece coğrafya konusu hakkında bir araştırmada bulunacağız.

Sosyal bilgiler dersi coğrafya öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının başarıya ve hatırlama düzeyine etkisini gösteren bu çalışma, öğretmenleri etkili öğretimle ilgili yaratıcılığa, yenilik arayışına yönlendirmede rehber olacaktır. Ayrıca, sosyal bilgiler dersi coğrafya dersinde oyun ve dramatizasyonun önemine dikkat çeken bu araştırma, başarı ve hatırlamada kullanılan etkinliklerin öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirdiğine dikkat çekecek ve gelecekteki araştırmalara ışık tutacaktır.

Şimdiye kadar verilen geleneksel eğitim metodu ile problem çözmeye dramatizasyonun kullanıldığı metot arasındaki farklılıkları ortaya koyabilmek yanında öğrenciye sağladığı faydalar kadar, olumsuz yönlerin de ortaya konulması araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Amaç bu metodun kullanımı sonucunda, derslerde öğrencilerin başarılarını ölçerek, metodun önemini ve yararını ortaya koyabilmektir.

I.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya konularının Öğretiminde Ders Anlatım Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi Var mıdır?

I.3. ALT PROBLEMLER

1. İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi, öğrencilerin cinsiyetine göre değişmekte midir?

2. İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi, öğrencilerin ailesinin eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
3. İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, öğrencilerin ailesinin sosyo-ekonomik durumuna göre değişmekte midir?
4. İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, anne-babanın mesleğine göre değişmekte midir?
5. İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, işlenen konuların tekrar etme sıklığına göre değişmekte midir?
6. İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, öğrencinin ders çalışma ortamına göre değişmekte midir?
7. İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, derse dikkati vermekte zorlanma durumuna göre değişmekte midir?
8. İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, öğrencinin dersi sevip sevmeme durumuna göre değişmekte midir?
9. İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, ders kitapları dışında coğrafya ile ilgili kitaplar okuma durumuna göre değişmekte midir?

I.4. DENENCELER

- 1- İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, öğrencilerin cinsiyetine göre değişmektedir.
- 2- İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, öğrencilerin ailesinin eğitim düzeyine göre değişmemektedir.
- 3- İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, öğrencilerin ailesinin sosyo-ekonomik durumuna göre değişmektedir.
- 4- İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, anne-babanın mesleğine göre değişmektedir.
- 5- İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, işlenen konuların tekrar etme sıklığına göre değişebilmektedir.
- 6- İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, öğrencinin ders çalışma ortamına göre değişmektedir.
- 7- İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, derse dikkati vermekte zorlanma durumuna göre değişmektedir.
- 8- İlköğretimde sosyal bilgiler dersin coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi, öğrencinin dersi sevip sevmeme durumuna göre değişmektedir.

9- İlköğretimde sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatımında dramatizasyonun kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi,ders kitapları dışında coğrafya ile ilgili kitaplar okuma durumuna göre değişmektedir.

I.5. SAYILTILAR

1. Araştırma örnekleminde, öğrencilerin öğrenci bilgi formuna verdikleri cevaplarda gerçekçi oldukları varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme aracının problem çözme konusu ile ilgili becerileri doğru ölçtüğü varsayılmıştır.
3. Araştırmada belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

I.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma süresi,2006-2007 eğitim-öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, İstanbul ili, Fatih ilçesi, sınıflarında okuyan 38 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
3. Bu araştırma problem çözme stratejilerinden klasik yöntem dramatizasyon ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma, öğrencilerin problem çözme başarıları ve hatırlama düzeyleri ile sınırlıdır.
5. Anket sorularına verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

I.7. ARAŞTIRMANIN AMACI

Sosyal bilgiler coğrafya öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının başarıya ve hatırlama düzeyine etkisini gösteren bu çalışma, öğretmenleri etkili öğretimle ilgili yaratıcılığa, yenilik arayışına yönlendirmede rehber olacaktır. Ayrıca, sosyal bilgiler coğrafya dersinde oyun ve dramatizasyonun önemine dikkat çeken bu araştırma, başarı ve hatırlamada kullanılan etkinliklerin

öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirdiğine dikkat çekecek ve gelecekteki araştırmalara ışık tutacaktır.

Şimdiye kadar verilen geleneksel eğitim metodu ile dramatizasyonun kullanıldığı metot arasındaki farklılıkları ortaya koyabilmek yanında öğrenciye sağladığı faydalar kadar, olumsuz yönlerin de ortaya konulması araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu metodun kullanımı sonucunda derslerde öğrencilerin başarılarını ölçerek, metodun önemini ve yararını ortaya kayabilmektedir.

I.8. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenciler olay ve olgulara; eleştirel bir bakış açısıyla bakabilme, analitik olarak düşünebilme bu olay ve olguları sorgulayabilme yeteneğine sahip olabilirler. Böylece ders konularını ezberleyen öğrenciler, karşımıza düşünen bir genç olarak çıkabilirler. Problem çözme yöntemi ve uygulanmasını öğrenmek isteyen geleneksel öğretim yaklaşımından memnun olmayan öğrencilere, öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına bu araştırmanın yararlı olacağını söyleyerek bunun faydalarından bahsedilebilir. Bu araştırmanın önemi, faydaları ancak uygulamaya başlandığında bireyler tarafından farkına varılacaktır.

1.9. TANIMLAR

Başarı: Bir işin üstesinden gelme, bir işi olumlu şekilde sonuçlandırmadır.

Canlandırma: Bir şeyi, bir rolü karşısındakine yaşatacak biçimde anlatmak ya da oynamak (Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, 1983).

Coğrafya: Coğrafya insanla doğal ortamı etkileşimleriyle birlikte dağılışı, karşılaştırma ve nedensellik ilkelerini kullanarak araştıran ve sonuçlarını sentez olarak veren, bir bilimler topluluğudur.

Dramatizasyon: Öğrencilerin istedikleri anda yaşayamayacakları olayları, duygularını temsil yoluyla yansıtılmaları için yapılan bir etkinliktir (Gönen ve Dalkılıç, 1998, s.15).

Eğitim: Bireyde kendi yaşantısı yoluyla kalıcı, istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Erdem, 1996, s.10).

Etkinlik: Etkin olma durumu, hareket etme yeteneği, bu yeteneğin dışa vurumu.

Hatırlama: Öğrenilmiş veya yaşanmış, ancak daha sonra unutilan bir şeyi akla getirerek, anımsamak.

Katılımcılık: Olayların içerisinde olma, katkılarını gelişime yönelik ifade etme, sorumluluk ve çözüm üstlenme.

Matematik konum: Dünya üzerindeki bir yerin başlangıç paraleline (Ekvator) ve başlangıç meridyenine (Greenwich) olan konumuna 'matematik konum' denir.

Meridyen: Kutup noktalarını birleştirdiği varsayılan ve paralelleri dik kesen hayali yarım dairelerdir.

Metot: Herhangi bir konuyu ele alıp sonuca ulaştırmak amacıyla tercih edilen öğretim yaklaşımıdır.

Öğrenme: Kişinin çevre ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişimleridir.

Öğretim: Eğitimin okulda planlı ve programlı olarak yürütölen kısmıdır.

Öğretme: Öğrenmeyi klavuzlama çalışmasıdır.

Paralel: Ekvatora paralel olarak çizilen ve dünyayı doğu-batı yönünde kuşattığı varsayılan hayali dairelerdir.

Problem çözme: Öğrencilerin karar verme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmek için kullanılan bir öğretim yöntemidir. Amacı öğrencilerin karar verme yetilerini geliştirmek ve hayat boyu kullanabilecekleri problem çözme yeteneğini kazandırmaktır.

Problem: İnsan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeydir (Türk Dil Kurumu, 1998).

BÖLÜM II

İLGİLİ KAYNAKLAR

II.1. EĞİTİM

Eğitim, en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Demirel, 1996,s. 3). Eğitime geniş anlamda, sosyolojik bir ifade ile kişileri topluma uyum sağlatma ve topluma kazandırma görevi de denir (Çelikkaya, 1997, s. 20).

Eğitim bir süreçtir. Eğitim sürecinde bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Davranışlardaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir. Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.12).

Eğitimin niteliğini oluşturan dört durum ortaya çıkmaktadır:

1. Eğitim, eğitilen kişide istenilen davranışı oluşturma işidir.
2. İnsan bir davranışı ancak yaşayarak kazanmaktadır.
3. Eğitilende oluşturulacak davranış önceden saptanan eğitim amaçlarına uygun olmak zorundadır.
4. İnsanda davranışın oluşturulabilmesi, planlanmış bir eğitim sürecinden geçmesine bağlıdır (Başaran, 1992, s.17).

Eğitim ve öğretim kavramları çoğu kez aynı anlamda kullanılmaktadır. Eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Öğretim ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her yerde ama öğretim daha çok okullarda yapılmaktadır (Demirel, 1996, s. 33).

II.1.1. Sosyal Bilgiler Coğrafya Eğitimi

Kişi doğduğu andan itibaren, çevresi ile etkileşim içine girer. Birey kurduğu bu etkileşim ile beslenme, korunma gibi temel ihtiyaçlarını karşılar. Ancak birey büyüdükçe ihtiyaçları ve bunları karşılama yolları farklılık gösterir. Bir gruba ait olmak, kabul görmek, çevresindeki kişileri sevmek ve onlar tarafından sevilme ister. Bunun için de yaşadığı toplumun kurallarını öğrenerek bunlara uyum sağlamak zorundadır.

Eğitimciler sosyal bilgilerin tanımını yaparken, sosyal bilgilerin iki özelliği üzerinde durmuştur. Bu özelliklerden bir tanesi eğitim programı olması, diğeri ise bir disiplin olmasıdır.

II.1.2. Sosyal Belgiler Dersinin Tanımı

Sosyal yapının basit olduğu toplumlarda birey toplumsal davranışları ailesinden ve çevresinden öğrenebilir. Ancak toplumsal yapıların ve ilişkilerin çeşitlilik kazandığı günümüzde çocuğun insan ilişkilerini, toplumdaki formal ve informal gruplar ile bu grupların işlevlerini, aile ile başlayan ve hükümet devlet gibi geniş örgütlere kadar uzanan toplumsal kurumları ve işlevlerini öğrenmesi gerekmektedir. Çocuğun bunların tümünü ailesinden öğrenebilmesi mümkün değildir . Bu noktada eğitim kurumları devreye girer (Erden, 1996,s. 111).

Sosyal bilgilerin eğitim programı özelliğine değinen bazı eğitimcilerin tanımları şu şekildedir:

Sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkışı ve gelişme süreci göz önünde bulundurulduğunda bu dersin tanımını yapmak kolay görünmektedir. Bununla beraber bugüne değin sosyal bilgilerin tanımında tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. Sönmez'e göre (1997, s.3) sosyal bilgiler; toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir.

Sosyal bilgiler, ilk ve orta öğretim okullarında, sosyal davranış bilgilerine ağırlık veren bir ders yada öğretim programıdır (Barth ve Demirtaş ,1997,s.1-6).

Sosyal bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencilerin düzeylerine göre basitleştiren, bunları kullanarak, öğrencilere, sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programıdır.

Sosyal bilgiler, her şeyden önce, insanın özellikle toplumsal yaşama etkin bir biçimde uyumunu sağlayan bir derstir (Binbaşoğlu, 1981, s. 40).

Sosyal bilgilerin bir disiplin olması özelliğine değinen eğitimcilerin tanımları ise şu şekildedir:

Sosyal bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel beceri, tutum ve değerlerin kazanıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, 1996, s.8).

Sonuç olarak yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak sosyal bilgiler için şu tanım yapılabilir; sosyal bilgiler kaynağını (bilgilerini) sosyal bilimlerden alarak insanlara yaşadıkları toplum hakkında bilgiler veren, bu toplumda karşılaşacakları sorunları çözebilme ve topluma uyum sağlama yollarını gösteren, kısacası öğrencileri hayata hazırlayan ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlayan bir derstir.

Barr, Barth ve Shermis, sosyal bilgiler öğretimine rehberlik eden üç yaklaşımdan söz etmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997). Bunlar şöyle özetlenebilir:

- Vatandaşlık bilgisini aktarma olarak sosyal bilgiler: Bu yaklaşıma göre sosyal bilgiler öğrencilere kültürel mirası aktararak onları iyi bir vatandaş olarak yetiştirmeyi amaçlar.
- Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler: Bu yaklaşımda iyi vatandaş yetiştirmek için öğrencilere sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır.
- Yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler: Bu yaklaşıma göre sosyal bilgiler öğretiminin amacı öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektir.

II.1.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçları

Toplumdaki bireyleri bir arada tutan en önemli özelliklerden bir tanesi ortak değerlerdir. Toplumun bir bütün olarak gelişebilmesi için bu değerlerin toplumsal yaşama katkı getirici nitelikte olması gerekir. Toplumlar yetişmekte olan bireylere bu ortak değerleri öğretmek zorundadırlar. Bunların öğrenilmesi toplumsal hayatın devamlılığını sağlayacaktır. Bu değerler öğretilirken sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden yararlanılır. Ayrıca bireylerde düşünme ve karar verme yeteneği geliştirilmeye çalışılır. Bütün bu etkinlikler sosyal bilgiler dersi çatısı altında yapılır. Sosyal bilgiler dersinin asıl amacı bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkili ve üretken vatandaşlar yetiştirmektir. Ancak bireylerin sorumluluk duygusu edinmiş, demokratik bilince sahip vatandaşlar olabilmeleri için bir takım becerileri de kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu evrensel hedefler şöyle sıralanabilir .

- a) Bilgi edinebilme,
- b) Bilgiyi analitik olarak kullanabilme,
- c) Uygun tutum ve değer geliştirme,
- d) Bilgi ve beceriyle donanmış bir birey olarak toplumda aktif rol alabilme.

Türkiye'de de sosyal bilgiler dersi programı bu ulusal ve evrensel boyutlu hedefler göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca 1998'de yayınlanan ilköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçları dört ana başlık altında, aşağıdaki gibi belirlenmiştir (T.D.N:2487, s. 537-538).

Bunlar;

- 1- Vatandaşlık görev ve sorumlulukları,
- 2- Toplumda insanların birbiriyle olan ilişkileri,
- 3- Çevreyi, yurdunu ve dünyayı tanıma yetenekleri,
- 4- Ekonomik yaşama fikrini ve yetenekleri olarak sıralanır.

Yukarıdaki sıralamadan yola çıkarak sosyal bilgiler programının amaçları için şu ifade edilebilir. Bu programın amacı öğrencileri, toplumda görev ve sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde sosyal ve hukuk kurallarına uyma becerisine sahip, çevresini, yurdunu ve dünyayı tanıyabilen, çevresindeki ekonomik bilgilere ulaşarak bunları değerlendirebilen bireyler olarak yetiştirmektir. Dört grup halinde verilen sosyal bilgiler programının genel amaçları yakından incelendiğinde, amaçların sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılan öğretim yaklaşımlarından vatandaşlık aktarımı yaklaşımına göre düzenlendiği görülür (Öztürk ve Dilek, 2002, s.62). Vatandaşlık aktarımı yaklaşımının temel sayıüst, gençlerin ne tür bilgi, değer ve tutumlarla donatılacağı yetişkinlerin daha iyi bildiği anlayışıdır. Bu yaklaşımda öğretim yöntemi olarak, vatandaşlıkla ilgili değer ve inanışların öğretmen merkezli bir biçimde aktarılması esastır (Öztürk ve Dilek , 2002, s.20).

Her ne kadar sosyal bilgiler dersinin amaçları öğrencinin pasif öğretmenin aktif olmasını sağlayacak yöntemlerin kullanılmasına neden olsa da dersin amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğrenciyi aktif kılacak yöntem ve tekniklerde kullanılmaktadır. Dramatizasyon tekniği öğrenciyi derste eğitim etkinliklerinde aktif kılan bir tekniktir ve programda yer alan genel amaçlardan özellikle aşağıda sayılan toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkilerini kapsayan amaçların gerçekleştirilmesine büyük katkı yapacağı düşünülmektedir.

Öztürk ve Baysal, (1998) göre Sosyal bilgiler derslerinde belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilerin bu derse karşı olumlu bir tutum içerisinde bulunması oldukça önemlidir. Bunun sağlanması için bir takım önlemler alınmalıdır. Öncelikle sosyal bilgiler dersleri olabildiğince somutlaştırılarak farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak işlenmelidir. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler bu konuda kendilerine düşen önlemleri almalıdırlar

Bu amaç kapsamında sosyal bilgiler dersi almış olan öğrenciler program tamamlandığında;

İnsanların birbirine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelirler.

İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimserler.

Berber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk halinde yaşamının zorunluluğunu kavrarlar (MEB, 1998).

II.1.4. Coğrafyanın Tanımı, Kapsamı ve Coğrafya Eğitimi

Coğrafi, coğrafya ve coğrafyacı gibi meslek terimlerinin farklı dillerdeki yazılış ve söylenişinde, yani imlasında görülen temeldeki büyük benzerlik terimin tek bir kaynaktan dünya dillerine yayılmış olabileceği düşüncesini çağırıştırır. aslında böyle bir düşünce temelde doğrudur.

Tanoğlu 1964'e göre Coğrafya, tasvirî, realist ve sentetik karakteri, bir çok bilimlerle teması ve coğrafya ile bu bilimlerin kenarında ve yüzeysel kısımlarında dolaşmak imkânını vermesi dolayısıyla ilk bakışta kolay kavranır ve yapılabilir bir bilim gibi görünürse de, gerçekte çok geniş ve sağlam bir kültür, metot bilgisi ve tecrübesi ve nihayet kazanılması coğrafya sevgisine ve zamana bağlı coğrafi espri isteyen, edinilmesi ve işlenmesi çok güç bir bilimdir (http://www.cografya.biz/index.php?ind=reviews&op=entry_view&iden2).

Coğrafyanın tanımı değişik sözlük ve ansiklopedilerde şu şekilde tanımlanmıştır:(http://www.cografya.biz/index.php?ind=reviews&op=entry_view&iden2).

“1. Yer yüzünü fiziksel, ekonomik, beşerî, siyasal yönlerden inceleyen bilim. 2. Bir yer yüzü parçasını, bir bölgeyi, bir ülkeyi belirleyen, niteleyen, fiziksel, ekonomik, beşerî, siyasal gerçeklerin tümü.” (Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, 1983).

“1. Yer yüzünün günümüzdeki doğal ve beşerî görünümünü betimleyen ve açıklayan bilim. 2. Herhangi bir bölgenin fiziki ve beşerî özelliklerinin bütünü.” (Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi, 1986).

“Yerin yüzeyini, insana ve fiziksel yapıya ilişkin mekansal görünümlemlerle farklılaşmaları ve bunların gerçekleştiği ortamı inceleyip tanımlayan disiplin.” (Ana Britannica, 1987).

“Konusu yer yüzünü tanıtmak olan bilim.” (Meydan Larousse, 1970).

Coğrafyacı Bilim Adamları İse Coğrafyayı Şu Şekillerde Tanımlamışlardır:

Ardel, Umumi Coğrafya dersleri. Cilt: 1. Klimatoloji kitabında coğrafyayı şu şekilde tanımlamıştır: “Coğrafya eşya hadiselerini bir mekân dahilinde toplu olarak bunların birbiri üzerine olan tesirlerini göz önünde bulundurarak inceler.”

İzbrak, Coğrafya Terimleri Sözlüğü’nde “Bütün çeşitlilikleriyle yer yüzüne bağlı olayları tanıtan, bunları açıklayan bilim” olarak coğrafyayı tanımlamıştır.

Tanoğlu’nun Nüfus ve Yerleşme adlı kitabındaki tanımı şu şekildedir: “Yer yüzü olayları arasındaki münasebetleri, bu olayların dağılımını ve bu dağılımın nedenlerini inceleyen bir ilimdir.”

İzbrak bir diğer kitabı olan Sistematik Jeomorfoloji’ de ise şöyle bir tanım yapmıştır: “İçerisinde insan ve onun eserlerinden bahseden bilgilerin yer tutmuş bulunduğu bir tabiat ilmi”

Erinç, Vejetasyon Coğrafyası kitabında “Coğrafya, yer yüzündeki mekanların özelliklerini ortaya koyan ve gerek bu özelliklerin, gerek muhtelif mekanlar arasındaki benzerlik ve ayrılıkların sebeplerini ve bunlara hükmeden kanunları araştıran ve açıklayan bir ilimdir.” biçiminde coğrafyayı tanımlamıştır.

Tümertekin’in tanımı Ekonomik Coğrafya kitabında şu şekilde yapılmıştır: “Bir beşerî bilim olan coğrafya, insanın yaşadığı, çalıştığı, bir araya geldiği ve başta kendi yaşama ortamı olmak üzere değiştirmekte olduğu yer yüzünü inceler.”

Türkiye Beşerî Coğrafyası'nda Doğanay şöyle bir tanım yapmıştır: “Coğrafi yer yüzü olayları arasındaki ilişkileri, bunların dağılış düzeni ve bu dağılışın nedenlerini araştırır.” veya “Coğrafya, temelde bir coğrafi yer yüzü veya yer yüzü ilmidir.”

Elibüyük bir makalesinde coğrafyayı şu şekilde tanımlamıştır: “Coğrafya, insanla doğal çevre arasındaki ilişkileri dağılış, kıyaslama ve nedensellik prensiplerini kullanarak araştırır ve sonuçlarını sentez olarak veren bir bilimler grubudur.”

Elibüyük, Matematik Coğrafya adlı kitabında ise şöyle bir tanım yapmıştır: “Coğrafya insanla doğal ortamı etkileşimleriyle birlikte dağılış, karşılaştırma ve nedensellik ilkelerini kullanarak araştırır ve sonuçlarını sentez olarak veren, bir bilimler topluluğudur.”

Coğrafyanın tanımı yabancı bilim adamları tarafından değişik şekillerde yapılmıştır. Bunlardan birkaçı şöyledir:

Jefferson bir makalesinde coğrafyayı şu şekilde tanımlamıştır: “Coğrafya beşerî kısmında insan ve yer yüzünün hikayesi olarak değil, fakat yer yüzünde yaşayan ve onu kullanan insanın incelemesi olarak kabul edilmelidir.”

De Martonne coğrafyayı “Coğrafya fiziki, hayati ve beşerî olayların yer yüzünde dağılış durumlarıyla, bu dağılışın nedenleri ve bu olayların yerel ilişkilerini inceler.” Şeklinde tanımlamıştır.

Sorre'nin tanımı şöyledir: “Coğrafya, yerle birlikte, yerden ayrılmayan, onun üstünde yaşayan, onu renklendiren tüm varlıkların ve yeri değişikliğe uğratan, yeni şekillerle zenginleştiren insanlığın tasviridir.”

Kendal, Glendinning ve McFaden tanımları ise şu şekildedir: “Coğrafya esas olarak, insan yerleşmesinin yapısı, bu yerleşme boyunca yer yer oluşmuş bulunan farklılıklar ve benzerlikler ile insan için önemleri ölçüsünde ilgilidir.”

George'nin tanımı ise oldukça sadedir: “Coğrafya, insanlaşmış mekânın incelenmesidir.”

Yukarıda verilen coğrafyacı yerli ve yabancı bilim adamlarının tanımları ile sözlüklerdeki, ansiklopedilerdeki coğrafya için yapılmış olan tanımlar incelenirse bunların birbirinden farklı olduğu ortaya çıkar. Bilimsel araştırmalar ve görüşlerde bazen farklılıkların olması doğaldır. Bu birbirinden farklıymış gibi görünen tanımlar aslında coğrafya'nın geliştiğini gösterir. Yalnız artık günümüzde bu farklı tanımların yerini bütün bu tanımların ifade ettiği ortak görüşü ifade edebilecek bir tanımın almasının uygun olacağı görüşünü dikkate almak gerekir. Çünkü bir alanda ne kadar çok tanım olursa o kadarda tartışma olur. işte bu nedenle artık, coğrafyacı bilim adamlarının toplanarak, coğrafya için aynı tanımı kullanma yönünde görüş birliğine varmaları gerekiyor.

Sonuçta bütün bunlar düşünülerek, coğrafya tanımında bir birlik sağlama amacıyla, daha önce verilmiş olan tanımların ortak özelliklerini düşündüğümüzde genel hatlarıyla aşağıdaki tanım ortaya çıkmaktadır.

Coğrafya insanla doğal ortamı etkileşimleriyle birlikte dağılış, karşılaştırma ve nedensellik ilkelerini kullanarak araştıran ve sonuçların sentez olarak veren bir bilimler topluluğudur.

II.1.5. Eğitim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Coğrafya Eğitiminin Amaçları

İlköğretim kurumlarının amaçları; (T.D,2146 ,1983).

- * Çeşitli haritalar, resimleri, istatistikleri grafik ve diyagramları yorumlamayı bunlardan yararlanmayı öğretmek ve onlarda plan, kroki ve özellikle Türkiye haritası çizme becerisini geliştirmek.
- * Yakın çevrelerinden başlayarak yurdumuzu ve dünyayı tanıtmak; onlarda vatan, millet ve insanlık sevgisini daha bilinçli daha köklü kılmak.
- * Çeşitli coğrafya olaylarının (doğal, beşeri, ekonomik) yeryüzünde dağılışlarını, bunların sebep ve sonuç ilişkilerini ve yer yüzü canlılar özellikle insan hayatı üzerindeki etkilerini inceleterek olayların farklı dağılışları sonucunda yeryüzünde meydana gelmiş olan değişik karakterdeki alanların özelliklerini kavratmak.

- * İnsanların birbiriyle ve coğrafi çevreleri ile karşılıklı ilişkilerini insan topluluklarının yaşama yerlerini ve geçinme yollarını inceleyerek onların yurdumuzun ekonomik kalkınmasında faydalı birer eleman olarak yetişmelerini sağlamak.
- * İnsanın yaşama alanı olarak yer yüzünün yaşama şartlarını imkân ve kaynakları tanıtmak; bu imkân ve kaynakların sınırsız olmadığı bu sebeple onların israfından kaçınmak gerektiğini kavratmak; doğayı sevdirmek ve onu koruma alışkanlığı kazandırmak.
- * Milletlerin refah ve mutluluklarının coğrafi çevreden yararlanma derecesine ne kadar bağlı olduğunu yurdumuzun henüz işlenmemiş olan doğal kaynaklarının ne kadar geniş çalışma alanı teşkil ettiğini örnekleriyle belirtmek.
- * Komşu ve uzak ülkeleri; ülkemizi ilgilendiren yönleri ile tanıtmak ülkeleri birbirleriyle karşılaştırarak onlar hakkında bilgi kazandırmak.
- * Milletlerin birbirine muhtaç oldukları ve birbirleriyle iş birliği yapma zorunluluğunda bulduklarını; ortak sorunların karşılıklı iyi niyet ve çabalarla çözümlenebileceğini kavratmak.
- * Türkiye'nin başlıca tarım ve endüstri ürünleri ile ticari ilişkileri hakkında bilgi kazandırırken dünya milletleri arasındaki ekonomik bağları inceleyerek ülkemizin dünya ekonomisindeki yerini ve önemini kavratmak.
- * Buldukları doğal çevrenin bölgenin diğer bölgelerin ve bütünü ile Türkiye'nin ekonomik ve sosyal kalkınmasına yarayan yer üstü ve yer altı kaynakları ile turistik zenginliklerini tanıtmak.
- * Öğrencilerin milli servet kaynaklarımızı koruma ve değerlendirme gereğine inanmış ve bu yolda alışkanlıklar kazanmış vatandaşlar olarak yetişmesini sağlamak.

- * Öğrencileri yurdumuzu ve milletimizin sorunları üzerine eğilen bunları inceleyip öğrenen ve bu sorunların yurt ve millet yararına çözümlenmesine içtenlikle katılan aydın yurttaşlar olarak yetiştirmek.

II.2. ÖĞRENME

Öğrenme, öğrenenin düşüncesinde olan ve öğrenme aktiviteleriyle karşılaşılan yeni fikirler arasındaki bir ilişkidir. Öğrenme, öğrenenlerin kaldıkları yerden başlayan aktif bir süreçtir ve herhangi bir öğrenme planı şunları doğrulamak zorundadır;

- a) Öğrencilerin bilgisinin ve anlamasının ne olduğunu bularak ve buradan başlayarak öğrenme deneyimlerini sağlamak.
- b) Öğrencilere yeni öğrenme içeriklerinde aktif olarak anlamının test edilmesine, açıklanmasına ve pekiştirilmesine şans vermek (Hull, 1993, s. 15).

Bireyin çevresi ile kurduğu etkileşim sonucu bireyde meydana gelen kalıcı izler, bireyin yaşantılarını oluşturur. Öğrenme bu yaşantıların ürünüdür. Bu nedenle öğrenme, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlanır (Fidan ve Erden).

Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi (yaşantı) sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.34).

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı sürekli değişikliklerdir (Bacanlı, 1991, s.104).

İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Psikologların çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedir (Fidan, 1985, s. 10). Öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu kişide oluşan davranış değişimleridir. Öğrenme süreklidir. Öğrenmede doğruyu öğrenmek kadar yanlış öğrenmek de söz konusudur.

Öğrenme bilinçli olduğu gibi bilinçsiz de olabilir. Öğrenme, öğretme olayı sonucu insan davranışlarında meydana gelen değişimdir (Çelikkaya, 1997, s. 20).

Öğrenme, başlıca uyarıcı ile cevaplar arasındaki bazı mekanik ilişkilerin şekillenmesini içerir. Bir öğrencinin yaptığı her şey, cevaplardan sonra gelen uyarıcılar ya da uyarıcılardan sonra gelen cevaplarla açıklanır. Uyarıcı, organizmanın cevap vermesini sağlayan çevreden gelen özelliklerdir. Cevaplar ise organizmanın uyarıcıya karşı olan hareketleridir (Bigge, 1964, s.9).

Öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramları davranışçı ve bilişsel olarak iki temel grupta toplamak mümkündür. Bunlardan davranışçı kuramlar, öğrenmeyi doğrudan gözlemlenebilen uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki kurma işi olarak açıklamaktadır. Bu nedenle daha çok davranışlar, davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenir. Bilişsel kuramcılar ise öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşünü getirmektedir. Bu kuramcılar daha çok öğrenmenin doğrudan gözlemlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçleri ile ilgilenmektedir (Erden ve Akman, 1997, s.51).

II.2.1. Öğrenme ve Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişmeyi açıklamak için yapılan ilk çalışmalarda, "zeka düzeyi" ile "düşünme hızı" arasında ilişki olduğu düşünülüyordu. Başka bir anlatımla, zeki kişilerin hızlı düşünen kimseler oldukları kabul ediliyor, bilişsel gelişmenin niceliksel ve yaşa bağlı olarak ortaya çıktığı varsayılıyordu. 1930'lara gelindiğinde bilişsel gelişim dönemlerinden söz edilmeye başlanmıştır. Gesell (1940), birbirinden farklı nitelikleri olan dönemler içinde bilişsel gelişimin ortaya çıktığını ve bir dönemin gelişim ödevlerinin yerine getirilmeden, bir sonraki gelişim dönemine geçilemeyeceğini savunmuştur. Bir gelişim döneminden bir başkasına geçilmesinin çok daha karmaşık bir süreç içinde gerçekleştiğini öne süren İsviçreli bilim adamı Jean Piaget, bilişsel gelişimi açıklamaya yönelik çok farklı ve kapsamlı bir bakış açısı ortaya koymuştur (Erden ve Akman, 1997, s. 52).

Piaget'in kuramına göre, bilişsel gelişiminin ilerleyebilmesi için çocuğun çevre içerisinde hareket etmesi gerekir. Bilişsel yapıların gelişimi ancak çocuk çevredeki uyarıları özömler ve kendine uydurursa gerçekleşir (Göner ve Dalkılıç, 1998, s.11).

Piaget'in çocukları tanımlamadaki ilk amacı, zekanın yapısı hakkında bir teori-den ziyade bilginin yapısı hakkında bir teori geliştirmektir. Piaget, doğumdan 16 yaşa kadar olan çocuklarda yapılan gözlemler üzerine inşa edilen ve onların bilişsel gelişimi hakkında bir teori oluşturmuştur (Adey ve Shayer, 1989, s.5).

II.2.1.1. Bilişsel Gelişim Aşamaları

Piaget'e göre bilişsel gelişim, birbirini izleyen dört dönem içinde ortaya çıkmaktadır. Dönemler ilerledikçe, çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinin niteliksel gelişmeler gözlenmektedir. Bilişsel gelişim dönemlerinin özelliklerinden bir başkası da, her bir dönemin kendinden önce gelen dönemlerin özelliklerini içermesidir. Başka bir anlatımla, bir dönemin özellikleri, yeniden düzenlenip formüle edilerek bir sonraki döneme aktarılır (Erden ve Akman, 1997, s.59).

Aşama teorisi Piaget'in dünya görüşünün merkezidir ve en göze çarpan özelliğidir. Bu teoriye göre bir çocuğun düşünceleri belirli aşamalar içerisinde büyürken gelişir. Düşünmenin niteliği her bir aşamada farklıdır. Piaget, her bir aşamanın zihinsel karakteristik yapışım açıklamıştır (Adey ve Shayer, 1989, s.6).

Piaget, insan zihninin gelişimi üzerinde çalışmış ve sistematik bir şekilde değişik yaşlardaki çocukların düşünce biçimini incelemiştir. Piaget, çocukların kendilerine özgü bir düşünce biçimi olduğunu ve onların çocuk olarak görülmemesini küçük bir yetişkin olarak düşünülmesi gerektiğini önemle belirtmiştir. Piaget, zihinsel gelişmeyi yaşa bağlı bir süreç olarak görür ve doğuştan yetişkinliğe doğru bir gelişim gösterdiğini savunur. Bu süreçleri kendi içerisinde dört gruba ayırır:

- a) Duyusal-edimsel öğrenme aşaması
- b) İşlem öncesi öğrenme aşaması
- c) Somut işlemler aşaması
- d) Soyut işlemler aşaması (Çepni ve diğ., 1996, s.3).

1.a. Duyusal-Edimsel Öğrenme Aşaması

Doğumdan iki yaşa kadar olan bu dönemde yeni doğmuş bebek, çevreden gelen uyancılara sadece refleksler ile tepki verir (Erden ve Akman, 1997, s.119). Bu dönem süresince çocuk, kendi görüş alanında olmayan nesnelere kaybolmadığı bir yerde olduğunu düşünür. Çocuk, şekilleri ve ölçüleri tanımaya başlar. Fiziksel ihtiyaçlarla, insanlar ve nesnelere arasında ilişki kurmaya başlar. Şöyle ki bazı insanlar ve nesnelere hoş şeylerin oluşmasını sağlar. Diğerleri hoş olmayan şeylere sebebiyet verir. Üstelik çocuk, benlik kavramını kazanmaya başlar (Esler ve Esler, 1989, s.31).

Çocuklar objeleri bütün organları ile birlikte algılayarak bütünleşmeyi bu dönemde öğrenir. Eşyanın devamlılığı fikri gelişir. Refleks hareketlerinden çocuğun kendi iradesi ile yapabileceği hareketlere doğru yönelme ve geçiş, bu dönemde başlar (Fidan ve Erden,1985, s.21).

1.b. İşlem Öncesi Öğrenme Aşaması

Anaokulunda geçirilen yıllara denk gelen bu dönem, 2-7 yaş arası kapsar. İşlem öncesi dönemin önemli bir özelliği, çocuğun tümüyle ben merkezli bir düşünce yapısına sahip olmasıdır. Bu yaşlardaki çocuklar, kendi görüşlerinin olabilecek tek görüş olduğuna inanırlar (Erden ve Akman, 1997, s.120). Bu dönemin başlarında çocuklar, konuşmaya ve düşünmeye başlarlar. Çocuk için düşünme aşaması, sadece tek boyutlu nesnelere algılamayla sınırlıdır. Daha sonraları çocuklar, bazı işlemleri geri döndürme yeteneğini kazanmaya başlarlar. Örneğin; başlangıçta top şeklindeyken daha sonra köpek şekline getirilen çamuru tekrar eski haline getirebilirler (Esler ve Esler, 1989, s.32).

Bu dönemin sonuna doğru çocuklar, sınıflama yapabilir, sayılan kavramaya başlar. Bu işlemler daha çok sezgi yoluyla yapılır. Bu dönemde dil gelişir. Sembolik düşünme ve nesnelere sembolik olarak kullanma belirginleşir (Fidan ve Erden, s.147).

1.c. Somut İşlemler Aşaması

7-12 yaş arasında yer alan ve ilköğretim yıllarına denk gelen bu dönemde, ben-merkezli konuşma ve düşünme önemli ölçüde azalır, çocuk bilişsel güçlüklerin üstesinden gelmeye başlar. Somut işlemler döneminde çocuğun işlemleri muhakeme

edişi, mantıklı bir hale gelir (Erden ve Akman, 1997, s.120). Somut işlemler dönemindeki bir çocuk, benzerliklerine ve farklılıklarına göre nesnelere sınıflandırma ve bazı özelliklerine göre fikirleri ve nesnelere sıralama gibi mantıksal işlemleri yaparlar. Bu dönemdeki çocuk, çoğunlukla deneme ve hata ile deney yapar. Problemin çözümlerini araştırmak için zihinsel olarak pek çok olasılık düşünemez (Esler ve Esler, 1989, s.32).

Yaparak, yaşayarak duyu organlarını kullanarak öğrenme, bu dönemin en önemli özelliğidir. Sınıflama ve sıralama işlemlerinin rahatlıkla yapılması ve mantıksal düşünmenin başarılması beklenir. Çocuklar, gerçek şeyler üzerinde odaklaşır. Hayalle gerçeği birbirinden ayırt edebilirler (Fidan ve Erden, s.148).

1.d. Soyut İşlemler Aşaması

En üst bilişsel gelişim dönemi olan soyut işlemler dönemi, 12 yaş sonrasında başlayarak, yetişkinlik yıllarına uzanır. Somut işlemler döneminde, bir soruna değişik yollardan yaklaşımda güçlük çekilirken, soyut işlemler dönemi içinde göreceli düşünce gelişerek, bir sorun değişik biçimlerde ele alınabilir (Erden ve Akman, 1997, s.120). Çocuk mantıksal işlemleri yapabilme yeteneğine tam olarak sahip olmasına rağmen onlarla kısıtlı deneyime sahiptir (Esler ve Esler, 1989, s.32). Bu dönemde çocuklar mantıksal düşünme yönünden yetişkinlere erişirler. Sistemik düşünme ortaya çıkar. Bilimsel düşünme, hipotez kurma ve hipotezleri deneme yoluyla gelişir. Çocuklarda kendileri için bir hayat felsefesi geliştirme, gerçek ile olması muhtemel olayları birlikte düşünme ve tasarım kurma gibi zihinsel faaliyetler gözlenir (Fidan ve Erden, s.148).

II.2.1.2. Öğrenme Nasıl Gerçekleşir?

Bu bölümde daha çok Piaget'in teorisine göre öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde durulmuştur. Diğer önemli öğrenme kuramlarından ve öğrenmede nelere dikkat etmek gerektiğinden de kısaca bahsedilmektedir.

Piaget'in öğrencilerin nasıl öğrendiği hakkındaki teorisini açıklamak kolay değildir. Piaget'in modelinin en önemli özelliği, her öğrenene uygulanabilir olmasıdır (Trojcek, 1979, s.4).

Piaget'in modeline göre öğrenme şu şekilde gerçekleşmektedir:

Etki evresi ile bireyin yeni karşılaştığı bir durumla, kendisinde önceden var olan bilgi ve deneyimleri arasında denge kurmak için yaptığı zihinsel işlemler kastedilmektedir (Erden ve Akman, 1997, s.148). Genellikle bu etki evresi durumu çok kısadır. Fakat öğrenme devri başladığında öğrenci, bazı yabancı uyanlarla karşılaşır. Bunlar yabancı bir nesne, olay veya bir fikir olabilir. Öğrenci daha sonra bu yeni bilginin, eski bilgiye nasıl uyacağına karar verir. Piaget bu işlemi, "özümseme (assimiation)" olarak nitelendirir. Eğer önceki öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında bir uygunluk varsa öğrenci bilgilerinin tekrar eder. Takviye alır. Yeni öğrenme gerçekleşmez. Eğer yeni gelen bilgi öğrencinin önceden bildikleriyle uyumsuzsa durum tamamen anlaşılmaz. Bunun farkına varan öğrenci hoşnutsuzluk dönemi içine girer. Piaget'in kelimeleriyle bu "dengesizlik" tir. Burada öğrencinin bir seçimi daha vardır. Öğrenme aşamasından geri çekilebilir, yeni bilgiye aldırma-yabilir. Öğrenenin bu kararıyla ilişki kesilir. Ölü sonuca ulaşılır. Diğer taraftan öğrenen, yeni bilgiye karşı fiziksel ve zihinsel tepki gösterebilir. Bu konu hakkındaki bakışını değiştirebilir ve sorunu bu şekilde halledebilir. Piaget, bu aşamayı "uyum-sama (accomodation)" diye niteler (Trojcek, 1979, s.5).

Davranışçı kurama göre öğrenme, bir uyarıcı ile bir tepkinin eşleştirilmesi, yani bir uyarıcıya karşı gösterilen bir tepkinin pekiştirilmesi olarak tanımlanır (Bacanlı, s.105).

Gestalt'ın teorisini savunanlara göre öğrenme, görüşlerin değiştiği ya da kazanıldığı bir aşamadır. Bu teoriyi savunanlar öğrencilerin öğrenme aşamalarını düşünürken; kişiden organizmaya, psikolojiden biyolojik çevreye ve ilişkiden harekete doğru olan kavramları tercih ederler (Bigge, 1964, s.9). Gestalt kuramında öğrenme, sorunun temeline ilişkindir. Başka bir deyişle bütününe göre açıklamaktır. Kişiler belli bir düzeydeki ya da gruptaki uyanlara tepki verirler. Çeşitli uyarıcılar, bir alandaki diğer uyarıcılarla ilişkili olarak algılanır. Kişi de algıladıklarıyla o alana anlam vermeye çalışır. Program geliştirme uzmanları, öğrencilerin bir şeyi bütünlü ilişkisi içinde algıladıklarını ve bunun geçmiş yaşantılarla bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır (Demirel, 1996, s33).

Öğrenciler yeni bilgileri, eski bilgileriyle ilişki kurarak ve yeni bilgileri eski bilgilerin üzerine koyarak öğrenirler (Wellington, 1989,s.64). Öğrenmenin gerçekleşmesinde şu hususlara dikkat etmek gerekir.

İyi organize edilmiş bilgi yapılarını geliştiren öğrenciler, anlamlı öğrenenlerdir. İlk başta bir yolu takip ederek öğrenen öğrenciler bu kalıplan geliştiremezler ve onların bilgileri pek çok hatalı anlamayı içerir (Mintzes, 1998, s.11).

Herhangi bir bilgiyi, zihne kazandırmak için önce o bilginin kavranması ön şarttır. Kavrama sağlanırsa eldeki konu canlı kalır, daha kolay hatırlanır. Şayet üzerinde çalışılan konu akılda tutulamayacak kadar büyük ve zorsa, bu durumda öncelikle konuyla ilgili olarak genel bir görüş elde edilmeye çalışılır. Konunun bağlayıcı ana çizgilerini kolayca fark ederek ve metnin az parçalar halinde bulunmasına gayret edilir. Böylece anlayarak okuma sürecine geçilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s78).

II.3. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, öğrencilerde istenilen davranışları kazandırmak için çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanılır. Her dersin özelliğine ve öğrencilerin seviyelerine göre uygulanabilecek yöntem ve teknikler bulunmaktadır.

Yöntem: Tasarım, hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol.

Teknik: Uygulayımdır. Bir öğretme biçimini, yöntemini uygulamaya koyma şeklidir, yani sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Kaptan, 1999, s.25).

Yöntem kavramı, kelime anlamına uygun olarak genel bir ifade ile, bir amaca giden yol demektir. Yani düşünülmüş ve planlanmış bir hareket biçimidir. Buna göre ders yöntemi derste, onun amacım ve görevini emin ve en iyi yolla yerine getirmek için düzenlenmiş hareket biçimidir. Dersin, her zaman her yerde geçerli, objektif ve öğrenilebilir bir yöntemi yoktur (Hesapçioğlu, 1994, s.142).

Eğitimde yöntem kavramı ele alındığında öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusu karşımıza çıkar. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek

bir yöntemin değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olabilir (Demirel, 1996, s.45).

Öğretme yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Yöntemle, belli öğretim teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır. Bir başka deyişle, "öğretim yöntemi, öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amacıyla yapılan gözlem, deney, planlama çalışmaları, uygulama ve çalışma tekniklerinin tümünü kapsar (Fidan, 1985, s.168).

Her eğitim içeriğinin kendine özgü bir yapısı vardır. Başarılı bir öğretmenin görevi, öğrenci ile öğretim arasında eğitici bir karşılaşma yaratmasıdır. Öğretmen bu eğitici karşılaşmayı, uygun içeriğin seçimi ve planlanmış bir ders tesisi ile gerçekleştirir. Yöntem, içeriğin ve öğrencinin yapışma uygun olmalıdır (Hesapçioğlu, 1994, s.143).

II.3.1. Yöntem ve Tekniklerin Önemi

Hangi bireysel metodun daha verimli olacağı önceden tahmin edilemez. Çünkü her bir öğrenci kendi öğrenme stiline sahiptir. Sınıf ve çevresel değişkenler, öğretim ve öğrenmeyi etkileyebilir. Bu nedenle çok çeşitli öğrenme-öğretim teknikleri planlanmalıdır (Carin, 1997, s.5).

Eğitimde metot yok, metotlar vardır. Bu da öğrenme olayına bağlı olduğundan ileri gelmektedir. "Öğrenme nedir?" sorusuna farklı cevaplar verildiği için bu farklı cevaplara paralel olarak farklı eğitim metotları ortaya çıkmıştır ve çıkmaktadır (Çelikkaya, 1997, s.23).

Öğretmen gerçekçi planlar yapmak, tam motivasyonu sağlayacak yöntemleri uygulamak, eğitim öğretim yöntemlerinin uygulanmasında karşılaştığı sorunları çözümlenmek, derslerin işlenişinde ve uygulamalı eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin yeteneklerine ve öğrenme gücüne saygılı ve hoşgörülü olma durumunda ve zorundadır. Bir resim öğretmenin ressamdan, bir müzik öğretmenin çeşitli orkestra elamanından, bir edebiyat öğretmenin şair ve yazardan, bir fizik öğretmenin fizikçiden, bir İngilizce öğretmenin tercümandan, vb. ayıran özellik öğretmenin öğretim yaklaşımı ve

çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerine sahip olmasıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.78).

Dersin amaçları o dersin hangi yöntemlerle işlenmesi konusunda ipuçları verir. Örneğin; öğrencilerin becerilerinin gelişmesi amaçlanan bir derste yaparak öğrenmeye yönelik yöntemlerin ağır basması gerekmektedir (Küçükahmet, 1997, s.59).

Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntemlerin seçimiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanmaları ile olanaklıdır (Demirel, 1996, s.46).

Öğretmenler, öğrenme sevgisini canlı tutmak için pek çok yöntemler kullanırlar. Öğrencilerin doğal merakı uyandırmak için bazı öğretmenler, nehirlere, göllere seyahatler düzenlerler. Bazı öğretmenler genç hayalcileri yetiştirmek için okula ördek yumurtaları getirir ve ördek yavrularının çıkınca nasıl olabileceklerinin hayalini isterler. Deneysel araştırma sevgisini devam ettirmek için öğretmenler pil, lamba ya da taş ve mineraller gibi materyaller kullanırlar. Tüm bu aktiviteler, araştırma merkezli fen bilgisinin bir parçasıdır. Bazen sadece "araştırma" diye de çağrılabilir. Uluslararası fen eğitim standartlarına göre araştırma; gözlem yapmak, sorular sormak, kitapları ve diğer kaynakları incelemek, aletler kullanmak, analiz etmek, cevaplar oluşturmak, açıklamaları, tahminleri ve toplu sonuçları içerir (National Science Resources Center, 1997, s.8).

Öğrencilerin sorumluluklarını etkileyen en önemli unsur öğretme metotlarıdır. Bu metotlar, öğrencilerin ilgilerini ve motivasyonlarını belirlerler. Ayrıca, bu metotlar, öğrencilerin öğrenme, anlama ve kavramsal gelişme amacıyla derse katılımlarını da sağlarlar. Kaliteli öğretme ile kaliteli öğrenme arasında doğru bir orantı vardır (Foster ve Lock, 1987, s11).

II.3.2. Yöntem Çeşitleri

Gelişme açısından farkları belirlemek amacıyla yöntemler, geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki grupta incelenir (Fidan, 1985, s.168).

II.3.2.1. Geleneksel (Klasik) Öğretme Yöntemleri

Geleneksel öğretme yöntemlerinde, bütün faaliyetler öğretmen merkezinde olduğu görüşüne göre biçimlenmiştir. Öğretmen aktif, öğrenci pasif alıcı durumundadır. Bütün roller öğretilerde toplanmıştır. Grup halinde öğretim söz konusudur.

Sınıfta sözel etkileşim büyük ağırlık taşır (Fidan, 1985, s.168). Geleneksel öğretme yönteminin diğer bir adı da doğrudan öğretme yöntemidir.

Ders anlatma, konuşma ve tebeşiri içeren en eski öğretme tekniklerinden biridir. Ders anlatmayı geliştirmek için doğrudan öğretme (direct-teaching) diye bir metot kullanılmaktadır. Doğrudan öğretme, pasif öğrenmeden aktif öğrenmeye doğru bir geçiştir. Ders anlatma içerisinde, sorular ve demonstrasyonlar ile bilgi doğrudan sunulur. Doğrudan öğretmenin ana amacı, bilgi ve becerilerin tüm öğrenciler tarafından iyice öğrenilmesidir (Chapin, 1999). Doğrudan öğretilerde, öğretmen hakimiyeti yüksek ve öğrenciler buna bağlı olarak pasiftir (Carin, 1997, s.63).

Sosyal bilgisinde bazı doğrudan öğretme stratejileri aşağıda belirtilmektedir:

- Anlatma
- Sosyal bilgiler gereçlerini kullanarak demonstrasyon
- Tartışma ortamı oluşturmak
- Öğrencilere okumak
- Film, slayt ya da televizyon gösterimi izletmek
- Bir şeyi temsil eden kaynak bir kişinin izahı (Carin, 1997, s.64).

Öğrencinin aktif ve pasif oluşu dikkate alındığında öğretim yöntemleri, dinleme-okuma-yazma-anlatma şeklinde bir dizi üzerinde yerleştirilebilir. Dinleme

durumunda öğrenci pasif durumdadır. Anlatmada ise aktif durumdadır. Anlatma yöntemine doğru gidildikçe öğrenme artmaktadır .

Anlatım gibi tek yönlü iletişime dayanan klasik yöntemler öğretmen ya da öğretmen merkezli yöntemler olarak tamamlanmaktadır. Bu tür yöntemlerde tekdüze bilgilerin ve becerilerin verilmesi üzerinde durulmaktadır. Yapılan pek çok çalışma, klasik yöntemle öğretimin etkinliğinin son derece düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Trenaman'ın yaptığı bir incelemede şu sonuca ulaşmıştır: Yalnızca sesli bir anlatımı dinleyen öğrenciler için ikinci 15 dakika, çok daha az yararlı olmuş ve öğrencilerin dikkatleri oldukça körelmiştir (Küçükahmet, 1997, s.63).

II.3.2.2. Çağdaş (Modern) Öğretme Yöntemi

Çağdaş öğretim sisteminde öğretmenin rolü daha değişiktir. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrenme sürecine katılımını ve katkısını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdüleme ile yükümlüdür. Bu nedenle, öğretmenin kullanacağı yöntemler bu etkinlikleri gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır (Fidan, 1985, s.169). Çağdaş öğretim yönteminin diğer bir adı da dolaylı öğretim yöntemidir.

Dolaylı öğretimde, öğrenciler en aktif olan kişidir. Öğretmen, öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri ve kavramlar oluşturmaları için kolaylaştırıcı bir rol oynar. Öğretmenin hakimiyeti düşüktür (Carin, 1997, s.63).

Dolaylı öğretimde öğretmen, öğrencileri araştırma yapmaya doğru yöneltir ve şu varsayımları temel alır:

- Öğrenme aşamasında sorular ve problemler, cevaplardan önce gelir.
- Aktif gerçekçi anlamının sağlanması için öğrenciler, bilgiyi zihinsel işlemelidirler.
- Öğrenciler öğrenmeye aktif olarak katılmalıdırlar (Carin, 1997, s.63).

Dikkatin daha çok bireysel ve grup çalışmaları üzerinde yoğunlaştığı, öğrenen merkezli modern yöntemlerde öğrenciler; yaratıcılığa, problem çözmeye, kendi fikirlerini geliştirmeye ve bu fikirlerini ortaya koymaya güdülendirilmektedir. Öğrenciler yalnızca işittikleri şeyleri kolayca unutmaktadır. Oysa bizzat katıldıkları bir eğitim etkinliği onların konuyu daha iyi anlamalarına ve kolaylıkla unutmamalarına yardım etmektedir (Küçükahmet, 1997, s.78).

Geleneksel eğitim; bireyi, eğitim programının dışında tutar. Ancak bireyi merkeze alan günümüz eğitim yaklaşımı; çocukluk döneminden başlayarak çevresindekileri taklit eden, böylece yeni durumlara uyum gösteren, oyun oynama ile bireyi merkeze alan yaklaşım demektir (Şahin, 2000, s.39).

Aktif öğrenen kişiler aşağıdaki özelliklere sahiptir;

- Öğrenmek için sorumluluk alırlar. Kendi aktivitelerini oluştururlar. Kararlar verirler ve problem çözerler.
- Bir konudan diğer değişik konulara becerilerini ve öğrendiklerini iletebilirler.
- Kendilerini ve grup içindeki kişileri organize edebilirler.
- Değişik yollarla anlamalarını ve yeteneklerini gösterirler.
- Kendi düşüncelerini ve değerlendirmelerini oluştururlar.
- Öğrenen olarak kendilerini iyi hissederler (Bentley ve Watts, 1989, s.6).

II.3.3. Yöntem ve Teknik Çeşitleri

Yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

II.3.3.1. Düz anlatım Yöntemi

Anlatma, öğretmenin ya da onun yerinde olan birinin bir konuya ilişkin bilgileri, karşısında pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere iletmesi biçiminde uygulanan bir öğretim metodudur (Büyükkaragöz ve Çivi 1997, s.17).

II.3.3.2. Tartışma Yöntemi

Herhangi bir grubun, bir başkasının yönetimi altında, belirli bir düzen içinde hepsini ilgilendiren sorunlar üzerinde ve belirli bir amaca dönük karşılıklı görüşmelerdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.18).

II.3.3.3. Laboratuvar Yöntemi

Laboratuvar yöntemi, öğrencilerin öğretim konularını laboratuvar ya da özel dersliklerde bireysel ya da gruplar halinde gözlem, deney, yaparak-yaşayarak öğrenme ve gösteri gibi tekniklerle araştırarak öğrenmelerinde izledikleri yoldur (Alıcıgüzel, 1979, s.272).

II.3.3.4. Gezi Tekniği

Sınıfa getirilemeyen cisim, araç, olgu ve olayların yerinde incelenmesidir (Kaptan, 1999, s.130).

II.3.3.5. Gözlem Tekniği

Gözlem, her hangi bir nesne, olgu ya da olayı iyi kavramak için bu nesne, olgu ya da olayın türlü belirti ya da koşullarını bir plan çerçevesinde göz ya da görsel araçlar yoluyla oluş halinde evre evre incelemek ve izlemektir (Binbaşoğlu, 1983, s.63).

II.3.3.6. Soru-Cevap Tekniği

Soru-cevap metodu, anlatma metodunun sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirilmiştir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.80).

II.3.3.7. Grup Çalışması

Genç çocukların öğretmenleri, işbirliği, karşılıklı inceleme ve başkalarının bakış açısını görme şanslarını sağlayan grup aktivitelerinin farkındadırlar. Gerçekten de ilkokul seviyesinde materyallerin eksikliği, sık sık grup çalışmalarını gerekli kılar. Özellikle tek başına biraz çaba gerektiren uygulamalı çalışmalarda grup çalışmaları

faydalıdır. Çocuklar bir veya iki kişiyle çalışmayı öğrenirler. Seyrek olarak da büyük oluşturulan gruplarla çalışılır. Özellikle potansiyel olarak deneysel çalışmalarda bu yol çok önemlidir (Newton, 1988, s.25).

II.3.3.8. Buluş Yöntemi

Bu yaklaşım, öğrenci etkinliğine dayalı güdüleyici bir öğretme yaklaşımıdır. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılmasını buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanarak sağlayabilir. Burada öğretmenin temel görevi, öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı ona buldurmaktır (Demirel, 1996, s.80).

II.3.3.9. Bulmacalar

Dersi zevkli bir öğrenme ortamına dönüştürecek olan bulmacaların iki türü:kare ve çengel bulmacalardır. Öğretim etkinliğini sunacak öğretmenler çok az bir zaman harcayarak bir kare veya çengel bulmaca hazırlayabilir (Gürdal ve Baysal, 1996, s.237).

II.3.3.10. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi

Gösteri, öğretmenin ya da öğrenci gruplarının herhangi bir konuyu laboratuarda ya da sınıfta diğer öğrencilerin önünde deneyerek, araç gereçleri kullanarak açıklamaları ya da sunmalarıdır (Hesapçioğlu, 1994, s.142).

II.3.3.11. Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay incelemesi yöntemi, öğrencilerin sorunlu bir olay hakkında gerçek ve geçerli bilgileri, bizzat kendilerinin bu olayı anlatmaları, olay hakkında gerekli verileri toplamaları, bunları öğrenip analiz etmeleri ve değerlendirmeleri yoluyla elde etmelerini sağlayan bir yöntemdir (Hesapçioğlu, 1994, s.142).

II.3.3.12. Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme yönteminin amacı, öğrencilerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerisi geliştirmektir. Problem çözme yöntemi, büyük gruplarla yapılabileceği gibi küçük grupla ya da bireysel olarak uygulanabilir.

II.3.3.13. Beyin Fırtınası

Birden fazla kişinin bir araya gelerek bir konu ya da problemle ilgili yaratıcı fikirlerini eleştirmeksizin açıklayarak, birbirleriyle fikir alışverişinde buldukları, öğrencilerin yaratıcı düşünme gücünü geliştiren bir öğretim tekniğidir .

II.3.3.14. Benzetim (Simulation)

Benzetim ya da simulasyon, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekleşmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir (Demirel, 1998, s.73).

II.3.3.15. Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayar, her alanda olduğu gibi eğitim sektöründe de kullanılmakta ve okul programlarında bilgisayar eğitimi adıyla yerini almaktadır (Demirel, 1998, s.74).

II.3.3.16. Kavram Haritaları

Bir kavram haritasında anahtar kelimeler veya bilgiler daireler içine alınır ve bu daireler bağlayıcı kelime ve ya cümlelerle birbirine bağlanır. Harita; anlatılacak olan konuyu genel kavramlar üstte ve spesifik kavramlar altta olmak üzere hiyerarşik bir düzene koyar ve farklar, benzerlikler, örnekler ve ya fonksiyonlar gibi bir takım özellikleri görsel hale getirir. Bir konu hakkındaki kavram haritası öğretmen tarafından çizilebileceği gibi öğrenciler tarafından da çizilebilir (Gürdal ve Kulaberoğlu, 1998, s.47).

II.3.3.17.Eğitsel Oyunlar

Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir. Eğitsel oyunlar özellikle öğrenmeye yönelik olmalı ve bir amaç için sınıf içinde uygulanmalıdır (Demirel, 1998, s.74).

II.3.3.18. Rol Oynama

Rol yapma, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretme tekniğidir (Demirel, 1998, s.75).

II.3.3.19. Dramatizasyon

Öğretim yöntem ve tekniklerinden biri de dramatizasyondur. Dramatizasyonu bazı kaynaklar bir yöntem olarak, bazı kaynaklar da bir teknik olarak ele almaktadır. Dramatizasyon yöntemi içerisinde çeşitli tekniklere de yer verilerek dramatizasyonun zenginleşmesi sağlanabilir. Bu araştırmada ek olarak dramatizasyon yöntemi kullanılarak, bunun yanında oyun ve rol oynama tekniklerine yer verilerek ders anlatılmıştır.

II.4. DRAMATİZASYON

II.4.1. Dramayla İlgili Tanımlar

Eski Yunanlılarda “drama” doğrudan doğruya “yaşamak” anlamında kullanılırdı. Oxford Sözlüğünde, drama sözcüğünün karşılığı olarak “bir sahne oyunu dramatik, sanat” yazarken Redhause Sözlüğünde, bunlara ek olarak “bir sahne oyununda olduğu gibi geçen hayat olayları” tanımı yer almaktadır. Dramatik sözcüğünün Türkçede “acıklı” gibi bir anlam kazanmasına karşın, elbette sözcüğün anlamı bu değildir. “Etkili, canlı tiyatral, göz alıcı” gibi anlamlara gelen bu sözcük drama sözcüğüne hizmet eden bir anlam (Türkçe Sözlük, 1988, s.408) taşımaktadır (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.23). TDK'nin Türkçe Sözlüğünde ise dram drama sözcüklerinin Fransızca drama sözcüğünden geldiği yazmaktadır Yine aynı kaynağa göre bu sözcük sahnede oynamak için yazılmış oyun acıklı üzüntülü olayları, bazen

güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu türü olarak tarif edilmiştir (Türkçe Sözlük, 1988, s.408).

Dramatizasyon ise Ansiklopedik Eğitim Sözlüğünde şöyle açıklanmıştır (Alaylıoğlu, Oğuzkan, 1976, s.77).

1. Bir hikaye ye bir masala veya dram türünden olmayan herhangi bir esere teknik bakımdan temsil edilebilecek bir biçim verme,
2. Çocukların hareket konuşma ve taklit gibi unsurlarından yararlanarak gerçek tabiat ve toplum sahnelerini fantastik bir ortam içinde canlandırmak

Drama anlatım olarak hareket etmek, eyleme geçmek demektir. Eğitimde drama ise “canlandırma, oyunlaştırma” demektir. Yaşanmış bir olay, bir gazete haberi, fıkra, Türkçe kitabından uygun bir parça, çocuğun yaşama ortamına uygun biçimde canlandırılır (Tebliğler Dergisi, 1998, s.1078).

Drama, son yıllarda ülkemizde özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında daha çok uygulanmaya başlamış ve adından sıklıkla söz edilir olmuştur. Giderek yaygınlaşan uygulamalarla, çocuk eğitiminde önemli bir yer tutan bu yöntem için çeşitli uzmanlar, drama terimini kullanmayı tercih ederle. Ancak drama alanında yurt dışında ve Türkiye’de yaptığı araştırmalarıyla önemli bir yere sahip olan Alev Önder’e göre drama tek başına açıklayıcı bir terim değildir. Bilindiği gibi, ayrıca “psiko drama”, “yaratıcı drama” ,”tiyatro” ve “eğitici drama” gibi terimlerde kullanılmaktadır. Bu terimler arasında tanımladıkları etkinlikler yönünden benzerlikler olmakla birlikte önemli farklarda vardır ve özellikle farkların ortaya konulması, sözü edilen terimlerin doğru anlaşılması bakımından önemlidir

Çocukların ruhi ve zihni dünyaları üzerinde oyununu önemi kuşkusuz büyüktür. Çocuk önce taklit sonra da oyun yoluyla temsile başlar. Bebeklik çağından itibaren çevresinde gördüklerini ve duygularını tekrarlar. Sonrada bunları oyunlaştırmaya çalışır (Temizyürek, 2002, s.589). Çocukların oynadıkları oyunlar taklide dayalı ve simgeleştirmeye dayalı oyunlardır.

Oyunlaştırma, çocukları kelimeleri doğru telaffuz etmeye, sözü doğru ve düşünceye göre vurgulayıp tonlandırmaya, topluluk karşısında konuşmaya, heyecanları kontrol etmeye, vücudu ve yüzü sözün anlamına göre hareketlendirmeye alıştıırır (Kavcar, 1988, s.83).

Aslında çocukların bir araya gelerek oynamalarını sağlayan en önemli unsur hayal gücüdür. Çocukların kendi dünyalarında bir hayal ortamı yaratabilmeleri, aynı şeyleri paylaşımlarından kaynaklanmaktadır (Özertem, 1992, s.9). Bu paylaşımın ve anlaşmanın oluşması ya da oluşturulması doğrudan doğruya çocukların yaratıcılıklarıyla ilgilidir.

Çocuk da kendine göre sosyal bir varlıktır. Çocukların oyunları bunun en açık delilidir.

Çocuk oynadığı oyunlarla çok çeşitli şahısları, hayvanları ya da cansız varlıkları taklit eder.

Çocuk büyüdükçe elbette birtakım malzemeleri de oyununa katacaktır. Çocuğun oynadığı bu oyunlar tiyatro sanatının basit bir görünümünden başka bir şey değildir. Bu oyunların temelindeki taklit ile tiyatronun temelini oluşturan taklit birbirine benzer.

Çünkü, çocuk her ikisinde de çıkış noktası, yansımayla iç içe oluşan varsayımdır. Evcilik oyununda anne gibi davranan çocuk ile gerçekte anne olmadığı halde anne rolünü oynayan tiyatro oyuncusu arasında bu açıdan pek fark olmasa gerektir (Temizyürek, 2002, s.589).

Çocuk ve dramatizasyon arasındaki ilişki çok erken yaşlarda görülür. Çünkü anlaşmanın diğer öğeleri olan mimik ve hareketlerle anlatma içgüdüğü insanın yaradılışıyla ortaya çıkan özelliklerindedir. Küçük yaşlardan itibaren başlayan bu oyunlar, dramatizasyon eğitiminin kullanılabilirliğine zemin hazırlamıştır. Sonuçta dramatizasyon çalışmaları hareket, konuşma, yansılama gibi oyunlar oynayarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içerisinde canlandırılması etkinliklerini kapsar. Bu

terimle anlatılmak istenen etkinlikler, çocukların evde, sokakta, okulda vb. yerlerde geçen yaşantılarının birçok yönünü yansıtır.

Drama kelimesinin köküne inerek ‘yapmak, uğraşmak’ anlamına geldiğini görüyoruz.

Bugünse drama daha çok oyun, tiyatro sanatı anlamında kullanılmaktadır. Eğitimde drama da oyun biçiminde eğitim anlamına gelir. Başka bir ifadeyle eğitimin oyunlaştırılmasıdır

II.4.2. Dramayla İlgili Terimler

Dramanın tek başına açıklayıcı bir terim olamayacağını önceki bölümde belirtmiştik. Dramayla ilgili çeşitli görüş ve uygulamalar J.J.Rousseau’nun öne sürdüğü görüşlerden beri bilinmekte fakat bazı noktalarda farklılık göstermektedir. Ayrıca drama tekniklerini adlandırma ve drama sınıflandırması noktasında çeşitli kaynaklarda farklı görüşlere rastlamak mümkündür. Yine bazı eğitimciler dramatisasyonu bir öğretim yöntemi olarak kabul ederken, bazıları ise öğretim tekniği olarak kabul etmektedir.

Uzmanlar, rol oynama yöntemi ile dramatisasyon yöntemi arasındaki ilişkiye de kesin bir çizgi getirmemişlerdir. Demirel, bu iki yöntemi ayrı ayrı yöntemler olarak kabul ederken (Demirel, 1999, s.92-94) Kavcar ise bu yöntemlerin birbirinin aynısı olduğunu söyler (Kavcar, 1995, s.86). Alev Önder ise rol oynamayı eğitici dramanın içinde bir teknik olarak değerlendirilmiştir (Önder, 2001, s.137,138). Araştırmamızda ise rol oynama yöntemi, drama, drama içinde bir teknik olarak incelenecektir.

Dramayla ilgili çeşitli terimler kullanılmaktadır. Bu terimleri bazı uzmanların görüşleri doğrultusunda sınıflandırabiliriz.

Demirel’e göre drama, bir öğretim tekniğidir ve iki türü vardır (Demirel, 1999, s.93, 94):

1. Biçimsel drama
2. Doğal drama

Mustafa Yazkan ise dramatisasyonun dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına etkisini araştırdığı yüksek lisans tezinde dramayı ikiye ayırmıştır (Yazkan, 2000).

1. Formal Drama

2. İnfomal Drama

Bir başka kaynağa göre dramatik etkinliklerin kapsadığı etkinlikler şöyle sınıflandırılmıştır (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.49):

1. Dramatik oyun

2. Dramatik esaslı öykü

3. Konu kaynaklı drama

4. Sosyal rolleri içeren oyun

Aynı kaynakta drama, bağımsız dramatisasyon ve bağımlı dramatisasyon ve bağımlı dramatisasyon olarak ikiye ayrılmıştır. Rol yapma ise bağımsız dramatisasyon olarak gösterilmiştir (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.55).

Alev Önder ise dramayla ilgili literatürde ki bütün terimlerin, tanımladıkları etkinlikler yönünden benzerlikler taşıdığını vurgular, ancak önemli farklar da olduğunu söyler. Önder, Yaşayarak Öğrenme için Eğitici Drama adlı kitabında özellikle eğitici drama ve onun eğitiminde kullanılışını konu edinmiştir.

Öndere göre drama ile ilgili karıştırılabilecek ya da iç içe geçebilecek terimler şunlardır (Önder 2001, s.28, 29).

1. Psikodrama: Daha çok yetişkinlere yönelik bir tedavi yöntemidir. Terapi amaçlıdır. Klinik psikologlar tarafından uygulanması gerekir.

2. Yaratıcı drama: Yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliklerini kapsar ve eğitici drama denilen eğitim tekniğinin bir alt türü olarak kabul edilmektedir (Lindvaag ve Moen, 1980; Siks, 1983).

3. Eğitici drama: Pedagojik drama da denilebilir. Genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir. Özellikle eğitici drama, diğer iki drama türünü de belli oranlarda içerir. Çünkü eğitici drama, çocuğun psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini de, özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını da amaçlar.

Eğitici drama ile yaratıcı drama arasındaki en önemli fark, eğitici dramanın amacının oyun yaratma olmaması ve çocukların konuya eğitim amaçlı olarak katılmalarıdır.

Başka bir deyişle, eğitici dramada amaç, anlamak, farkına varmak ve öğrenmektir. Yaratıcı dramada ise temel amaç oyun yaratmaktır.

Önder, tıpkı Gönen ve Dalkılıç gibi “drama oyunu” terimini eğitici drama etkinliklerinin niteliklerinden dolayı kullanılan bir terim olarak kabul eder. Bu terim, “Bir olayın, öykü, konu, kavram, nesne ya da rolün taklit edilerek canlandırıldığı oyun” olarak da tanımlanabilir. Drama etkinliklerini, “boz-yap”, “lego”, “elim sende”, “kızma birader” gibi oyunlardan ayırt etmek için uygun bir terimdir (Önder, 2001, s.29). Önder, kitabında “drama”, “drama oyunu”, “drama çalışması”, “drama etkinliği” terimlerini zaman zaman “eğitici drama”, terimi yerine kullanmıştır.

Yaratıcı drama konusunda çalışmalarıyla tanıdığımız Tülay Üstündağ’a göre ise yaratıcı drama bir tekniktir ve bireyin kendini ve karşısındakini tanımaya, kendini karşısındakilere tanıtmaya yönelik çalışmaların bütünüdür (Üstündağ, 1997, s.16). Yaratıcı dramada etkileşimin olabilmesi için yaratıcı drama etkinliğine katılanların bir eylemin anlamı hakkın da aynı düşünceye sahip olmaları ve anlaşmaları gereklidir (San, 1990, s.575).

Yaratıcı dramanın eğitici dramaya benzer bir yönü de keşif, hareket oyunları, hayal kurma, hissetme, kandırma oyunları, taklit ve sosyal oyunlara sık sık başvurulmasıdır (Uluğ, Şahin, 1998, s.267).

Bireylerin üzerinde birlikte çalışarak bir problemi çözebildikleri ve birlikte kendi çözümlerini yaratabildikleri sürece ise “Drama Yoluyla Yaratıcı Problem” adı verilmektedir (Oktay, Şahin, 1998, s.267).

Başka bir kaynakta drama yöntem olarak kabul edilmekte ve iş yeri draması, tarihi drama gibi konuları kapsamaktadır (Küçükahmet, Borçbakan, Karamanoğlu, 2001, s.6).

Üstündağ da dramayı bir öğretim yöntemi olarak kabul eder. Yaratıcı drama, geniş anlamda bir görme eğitimi, “görme”yi öğreten bir süreçtir. Göz duyarlılığı gelişmiş, görmeyi öğrenmiş, gördüklerini düşünmeyle bütünleştirmiş olan, müzik dinlerken, öykü okurken, şiir dinlerken de o sanat eserinin iletisini “görerek” onu daha kolay anlayacaktır (Üstündağ, 2001, s.24,25).

Tebliğler Dergisi’nde açıklandığı üzere dramatisasyon şu iki şekilde yapılır (MEB, 1986, s.207):

1. Sesle dramatisasyon
2. Davranışlarla dramatisasyon
 - a. Yalnız davranışlarla canlandırma (pantomim)
 - b. Ses ve davranışlarla canlandırma

Araştırmamız açısından yaratıcı dramanın eğitici boyutu önemlidir. Bilindiği gibi öğretimde yöntem, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine rehberlik sürecidir. Başka bir deyişle öğretim yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen en kısa yoldur. Yöntemle, belli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır (Fidan, 1986, s.167).

Üstündağ, yaratıcı dramayı üç boyutta ele almıştır (Üstündağ, 1996, s.19-23).

1. Bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama,
2. Sanat eğitimi alanı olarak yaratıcı drama,

3. Disiplin olarak yaratıcı drama

Sonuç olarak dramayı eğitici yönden ele alırsak, dramada önemli olan, “mükemmel oynamak “değil, “süreci yaşamak”tır. Bu yüzden de her etkinlik, farklı beceri ve yetenek düzeylerinden oluşan öğrenciler tarafından, farklı biçimlerde ve ayrıntı düzeyinde çalışılabilir, tartışılabilir. Araştırmamızda da “dramatizasyon” başlığı altında asıl ilgilendiğimiz,”eğitici drama” ve onun teknikleri olacaktır. Sanat eğitiminde, psikolojinin klinik alanında ya da tiyatro disipliniinde ayrı bir alan olarak kullanılan “drama” konuları araştırmamızın kapsamı dışında kalacaktır.

II.4.3. Dramanın Tarihçesi

Dram, Yunanca eylem, drama ise bir yaşam biçimidir. Reformcu hareketlerle, eğitimde drama, Fransa’da başlamıştır. J.J. Rousseau da bu akımın öncüsüdür. Rousseau, dramayı yaygınlaştırmak amacıyla açık hava festivalleri önermiş, katılımcı dramaya ağırlık vermiş ve oyunda gerçek duyguların yaşanması gerektiğini savunmuştur. Rousseau’ya göre seyircilerin kendi kendilerini eğlendirmeleri, duyguların üstünlüğü, öznellik, bilişsellik ve duyguları yaşamak önemlidir (Gönen, Dalgılıç, 1999, s.251).

Çocuklarla drama ise ilk kez İngiltere ve Amerika’da başlamış ve gelişmiştir. Bir İngiliz olan Peter Slade, 1920’lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamıştır. Slade, kendisine özgü bir drama yöntemi geliştirmiş ve “Çocuk Draması” adını verdiği kitabında yöntemini tanıtmıştır. Slade’in öğrencisi Brian Way ise, II.Dünya Savaşı sırasında çeşitli güçlükler yaşayan çocuklara drama yolu ile yardımcı olmaya çalışmıştır. Way, drama ile tiyatroyu kesinlikle ayırır. Ona göre tiyatro seyirciler için oynanır. Dramada ise seyirci değil katılanların kendi yaşantıları önemlidir. Way’e göre çocuğa kesin roller vermek ve çocuğu belli davranış kalıplarına hapsedmek zararlıdır. Drama çocuğu geliştirmek içindir; dramayı geliştirmek için değildir (Önder, 2001, s.34).

Almanya’da ise drama, ilk önce yatılı okullarda uygulanarak daha sonra bir ders ve öğretim aracı olarak sürekli kullanılmıştır. Rusya’da ise 1918 yılından sonra drama çalışmaları yapılarak dramatik sanatlara dayanan bir gelişme programı

hazırlanmıştır (Yazkan, 2000, s.62). Drama çalışmaları süreç içinde gelişim göstermiştir. Bu anlamda bir drama tekniği olan yaratıcı drama çalışmaları ise dünyada bugünkü anlamı ile 1970 yılında Doroty Heathcote'un tanımlaması ve uygulamaları ile anılmaya başlanmıştır. (Alatay, 1997, s.45). Betty Jane Wagner, Heathcote'un yaklaşımını tanıtan bir kitap yazmıştır. Heathcote'un tekniğinde, öğretmenin drama etkinliğinde bir rol üstlenmesi gerekir. Etkinliğin ortasında, öğretmen gerekli görürse etkinliği durdurabilir, açıklama yapar ve öğrencileri tartışmaya yönlendirir (Önder, 2001, s.35).

Almanya, İngiltere, Amerika gibi ülkelerde bağımsız bir ders olarak yer alan dramatisasyon etkinliklerine 1974 yılı Ortaokul Programında "seçmeli ders" olarak da olsa yer verilmiştir.

Cumhuriyet Döneminde Hasan Ali Yücel, Mustafa Necati, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi eğitimciler, dramatisasyon yönteminin içinde yer alan harekete, oyunlaştırmaya, iş yapmaya dayalı öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına dair önemli çalışmalarda bulunmuşlardır.1924 yılında Hakimiyet-i Milliye gazetesinin "Ameli Adam Yetiştirmek" adlı bir makalesinde şu görüşlere yer verilmesi eğitim değeri açısından önemlidir: "Kendimiz mektepleri "kitaplara göre" kurduğumuz için buralardan mezun olanlar beklenen düzeyde değildir. Biz ameli adamlar yetiştirmeliyiz!". ABD'li J. Dewey ise ülkemize bu yazı yayımlandıktan sonra gelmiştir. Eğitimci ve öğretmen H. R. Öymen'e göre ise 1930'da aynı problemler devam etmektedir. İlköğretim çok yüzeysel kalmakta ve halkın hayatta, çalışmada ihtiyaç duyduğu bilgi ve yetenekleri verememektedir. Ayrıca konular hayattan kopuk, birbiriyle ilişki kurulmadan öğretilmektedir (Akyüz, 1993, s.358-364).

Daha Cumhuriyet'in ilk yıllarında İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun belirttiği gibi (1925) "Hiçbir kelime bir manayı yüz, eller ya da gövde kadar etkili ya da tam anlatamaz. Okul temsilcileri yalnızca okuma-yazma ve sözlü anlatım için değil, aynı zamanda tarih edebiyat ve diğer sosyal bilimlerini öğrenmek için de yararlıdır." (Baltacıoğlu'dan aktaran: San, 1999, s.3). Ayrıca Selahattin Çoruh'un "Okulda Dramatisasyon Uygulamaları 1" (1960) adlı eserleri de daha çok bu doğrultuda görüşleri içerirler.

1968 İlkokul Programında ve 1995-1997 baskılı İlköğretim Okulu Programlarında dramatisasyon konusunda ayrıntılı açıklamalar vardır (MEB İlköğretim Programı, s.149,150; MEB İlkokul Programı, s.121,122).

1982 yılından bu yana dramatisasyon etkinlikleri, doğaçlama çalışmalarından yola çıkılarak özel bir çalışma alanı haline gelmiştir. Şu anda da bu tür etkinlikler "Yaratıcı drama Etkinlikleri" adı altında, 1990 yılında kurulan Çağdaş Drama Derneğinin öncülüğünde yürütülmektedir. Özellikle bu derneğin çalışmaları sonucu Milli Eğitim Bakanlığınca İlköğretim okullarının dördüncü sınıfından başlayarak 1-3 yıl süreli yaratıcı drama etkinliklerini kapsayan bir ders programı oluşturulmuştur. Böylece "Drama Dersi" adı altında bağımsız bir ders durumuna dönüşecek olan dramatisasyon etkinliklerinin gelecekteki öğrenimi için 1998-1999 ders yılından itibaren de Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalıyla Türkçe Öğretmenliği bölümlerine iki saat teorik, bir saat de uygulamalı olmak üzere 3 kredilik bir ders konulmuştur.

Ülkemizde 1970 yılında yaratıcı drama çalışmalarını ilk başlatan Devlet Tiyatrosu sanatçısı Tamer Levent'tir. Daha sonra 1982'de ANKARA Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde İnci San'la birlikte eğitsel amaçlı çalışmalar başlamıştır (Altay, 1997, s.33). Bugün ülkemizde dramanın eğitim ve öğretimin tüm tüm konularında etkisini araştıran bilimsel çalışmalar giderek artmaktadır.

Bu bilgiler bize dramanın ülkemizde 1940'lı yıllardan itibaren uygulanmaya başlandığını, drama konusuna teorik ve uygulama olarak ağırlık verildiğini, bu konuda hızlı bir çalışmanın içinde olduğunu göstermektedir. (Yazkan, 2000, s.64).

Eylül 1988 Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinin 2492 nolu sayısıyla birlikte "Semeli Drama Dersi", ilköğretim okullarında okutulmaya başlanmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 1988, s.1078-1087).

II.4.4. Drama Türleri

Drama türlerini genel olarak ikiye ayırabiliriz:

1. Planlı Drama (Formal, biçimsel)

2. Doğal Drama (İnformal, emprovize)

Planlı dramada oyunlar daha ciddi ve planlıdır (Demirel, 1999, s.94). Oynanacak oyun ya da hikaye oyuncular tarafından paylaştırılmış, ezberlenmiş ve provası yapılmış durumdadır. Sahne ve kostüm bu drama türünde önemlidir. Diyalogların ezberlenmesi, oyununun seyirciler için oynanması için diyalogların ezberlenmesi gerekmez. Önder bu drama türüne “eğitici drama” adını vermiştir (Önder, 2001, s.30). Daha çok doğaçlama türündendir. Yeri geldiğinde kullanılan, canlandırılması gereken yerler geldiğinde hemen canlandırırvermedir (Yazkan, 2000,s.67).

II.4.4.1. Planlı Drama

Yöntem, genelde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol olarak tanımlanmaktadır. Sınıf içinde öğrenme, öğretme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntemin seçimi ile doğru orantılıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır.

Teknik terimi ise Eski Yunancada “sanat ” anlamına gelir. Günlük kullanımda herhangi bir işin ustaca yapılmasına ya da sanatta mekanik beceriyi kullanmaya teknik denir (Özışık, 1997, s.81).

Yöntem ve teknik ilişkisine gelince; “ Öğretim yöntemi ve öğretim tekniği arasında kesin bir sınır çizilemez. Bu iki kavram arasında iç içe bir ilişki bulunmaktadır. Öğretim yöntemi belirli görüş, ilke ve kurallara göre geliştirilmiş olan öğretim yapma yoludur. Teknik ise, öğretim yöntemi öğretmenin uygulamaya konma biçimidir.” (Büyükkaragöz, Çivi, 1996, s.74).

DRAMATİZASYON

Planlı Drama (Formal, Biçimsel) emprovize)	Doğal Drama (İnformal,
Teknikleri:	14. Duygusal Algılama
1. Rol Oynama	Uygulanması:
2. Rol Değiştirme	a. Grubu toplama
3. Kenardan Yönlendirme	b. Dramayı başlatma
4. Katılımcı Liderlik	c. Sahneyi tanıtmaya
5. Paralel Çalışma	d. Roller dağıtma
6. Doğaçlama	e. Oynama
7. Zihinde Canlandırma	f. Soru sorma ve tartışma
8. Müzikle Drama	g. Özetleme
9. Pantomim	h. Değerlendirme
10. Öykü, Olay Canlandırma	
11. Resim Yapma	
12. Kukla Draması	
13. Dans Draması	

II.4.4.2. Plânlı Dramanın Teknikleri

Tekniğin, öğretim yöntemini öğretmenin uygulamaya koyma biçimi olduğunu daha öncede söylemiştik. Drama tekniklerine “drama türleri” adını vermek de mümkündür.

II.4.4.2.1. Rol Oynama (Role - playing)

Psikodramada da başvurulan bir teknik olan rol oynama, kişinin, kendisinin olmayan rolü davranışlarla oynamasıdır. Ancak, Psikodramada amaç terapidir. Eğitici

drama da ise asıl amaç ise, çeşitli rolleri oynayarak anlamak,öğrenmektir (Önder, 2001, s.38).

Rol oynama da öğrenciler,hem nesnel hem de sosyal çevreyi (diğer insanları) anlamdırma konusunda oldukça zengin deyimler kazanabilirler. Empati kurup kendisini diğer kişinin yerine koyabilme becerisini kazanabilen bir öğrenci, o kişinin görüş açısından, perspektifinden bakabilmeyi de öğrenmiş olur.

Bu tekniğin uygulanmasında, öğrencilere rol dağıtılırken dikkatli olunmalı, özellikle ilk uygulama için gönüllü ve başarılı öğrencilerin rol almasına özen gösterilmelidir.

Roller ve oynayacak kişiler belirlendikten sonra sahne düzeni ya da durum öğrencilere açıklanır.Rol yaparken öğrencilerden öğrendikleri diyalog ya da bir konuşma metninde geçen aynı cümleleri kullanma yerine o durumda söylenmesi gereken ve öğrendikleri cümle kalıbına uygun düşen kendi cümlelerini kullanmaları istenir. Rol yapma için önerilen sınıf içi etkinlikleri Demirel şöyle adlandırmıştır (Demirel, 1990, s.96).

- a. Ortam yaratmak
- b. Sahneyi hazırlamak
- c. Öğrenci seçimi
- d. Rollerin oynanması
- e. Olayın tartışılması

II.4.4.2.2. Rol Değiştirme

Eğitici drama etkinliği sırasında farklı rolleri oynayan çocukların, rollerini değiştirmeleri; farklı rolleri denemelerini,yaşamalarını sağlayarak, onların öğrenme ve anlama becerilerini zenginleştirebilir (Önder, 2001, s.138). Kendi araştırmamızdan örnek verecek olursak kullandığımız “kefil” adlı öyküde daha önce kral rolünü oynamış olan bir öğrenci yer değiştirip farklı yaşantıları tanıyabilirler ve bu etkinlik tekrarlanır. Şiir metninde ise anne rolündeki öğrenci,bir sonraki aşamada çocuk rolünü üstlenerek

farklı duyguları ve durumları tadabilir. Anne-çocuk ilişkisini daha karşılaştırmalı olarak kavrayabilir.

II.4.4.2.3. Kenardan Yönlendirme (Side – Coaching)

Eğitici drama çalışması sırasında , öğretmen , etkinliği bazen tıpkı bir spor çalıştırıcısı gibi dışardan yönlendirir ve açıklamalar yapar. Belirli oranda bilgi vererek süreci başlatır. Yönlendirme sırasında sözel açıklamalar, yönergeler verdiği gibi , çok sıkı olmamak üzere, kendisi model olarak davranışların örneğini de gösterebilir (Önder , 2001, s.139).

Araştırmamızda kullandığımız metinlerin dramalaştırılmasında tarafımdan kenardan yönlendirme tekniği de kullanılmıştır. Buna göre uygulama aşamasında öğrencilere sözel açıklamalar verilmiştir, ancak sözel ifade örnekleri verilmemiştir. Öğrencilerin kendi rol davranışlarını ve sözel ifadelerini yaratmalarının sağlanmasına dikkat edilmiştir. Bu teknikte, bir öğrenciye sözelimi üzgün, mutsuz bir adamı oynaması söylenir, fakat bunu nasıl oynayacağı kendi inisiyatifine ve yaratıcılığına bırakılır.

II.4.4.2.4. Katılımcı Liderlik

Öğretmenin, drama etkinliği sırasında, grubun içinde, grubun bir parçası olarak etkinliğe doğrudan katılmasıdır. Bu tür yönlendirmede, öğrenciler öğretmenlerinin de katıldığını görerek daha fazla motive olurlar (Önder, 2001, s.139). Katılımcı liderlik tekniğinde öğretmen, adeta öğrencilerden biriymişçesine davranır; onlar gibi konuşur, güler, şakalaşır, çığlık atar, ağlar. Ancak bu sırada yapması gereken tek şey, kendisine verilen rolü, grubuyla örtüşerek oynamaya çalışması olacaktır.

II.4.4.2.5. Paralel Çalışma

Bu teknikte hiçbir seyirci yoktur. Tüm öğrenciler gruplar halinde aynı mekanda çalışırlar. Aynı anda ikili, dörtlü gruplar oluşturulur. Öğretmen burada katılımcı liderlik ya da kenardan yönlendirme tekniklerini kullanıp oyuna dahil olabilir (Önder, 2001, s.140). İş birliği yapmasını, öğrencinin kendini grubun bir parçası hissetmesini sağlaması açısından önemli bir tekniktir.

II.4.4.2.6. Doğaçlama

Doğaçlama alışmaları, koklama ve tatma duygusunun sıklıkla kullanılabilceği ortamların yaratılmasına yardımcı olur.Hoş kokulu bir çiçeğin,fırından çıkmış taze bir ekmeğin,denizin, ıslak toprağın,ekşimiş bir yemeğin ya da yanmış bir lastiğin kokusunu ya da tatlarını bu kokulardan ve tatlardan çok uzaktayken duymak bu çalışmaların temelini oluşturur (Üstündağ, 2001, s.24). En önemli çalışma tekniklerinden biridir. Doğaçlama ile serbest drama etkinlikleri kastedilmektedir. Öğrenciler sözel ya da sözel olmayan, basit, kendiliğinden ifade tarzları ile bir durumu ya da olayın akışını,gelişimini canlandırırlar (Önder, 2001, s.140).

Araştırmamızda bu teknikten de faydalanılmıştır.Öykü metninin dramasında bir düğün merasiminin basit bir biçimde doğaçlama olarak gösterilmesi istenmiştir.

Doğaçlama tekniğinde konuşmalar ezberlenmez , eylemler belli bir kalıba dökülmez ve gruplar değiştikçe eylemler de konuşmalarda değişir.Bu tür dramatizasyon, çocukların hayal güçlerini zenginleştirir ve serbest konuşma yeteneklerini artırır (Gönen, Dalkılıç, 1999 s.55).

II.4.4.2.7. Zihinde Canlandırma

Bazı etkinliklerde, katılan çocuklardan gözlerini kapatarak öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda belirli görüntüleri zihinlerinde canlandırmaları istenir. Daha çok rahatlama çalışmaları sırasında kullanılan bir tekniktir (Önder, 2001, s.141).

Araştırmamızda şiir türünden metnimizin dramasında öğrencilere sınıfı, bir anlığına çıkmaz bir sokak gibi hayal etmelerini,gözlerini kapatıp şiirdeki atmosferi, zihinlerinde kurmaları istenmiştir.

II.4.4.2.8. Müzikle Drama

Isınma çalışmalarında kullanılabilen bir tekniktir. Örneğin 4-7 yaş grubunda basit bir müzik ya da tempo ortak bir duyuma yöneltirken,12-15 yaş arası arasındaki çocukların ortak duyuma ulaşması için karmaşık bir müzik ve eşliğinde beden

hareketleri uygulanabilir. Çünkü, soyut düşünme yeteneği, yaşa paralel olarak gelişir (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.72).

Özellikle değişken tempolu,bazen yavaşlayan,bazen hızlanan müzik parçaları, hareketten harekete, durumdan duruma geçişi anlatmak için uygun olabilir. Rahatlama çalışmalarına eşlik eden müzik parçasının yavaş ve yumuşak ezgisi,çalışmanın konsantrasyon ve rahatlama sağlamasını kolaylaştırabilir. Alev Önder, kullanılabilecek müzik parçalarına örnek olarak Ravel'in "Bolero" adlı parçasının başlangıç ve orta bölümlerini, Albinoni'nin "Adagio" adlı klasik müzik parçasını vermiştir (Önder, 2001, s.142).

Araştırmamızda şiir türünden metnin dramasında kullandığımız şiir, tarafımdan önceden bestelenmiş ve klasik gitarla sınıfta seslendirilmiştir. Böylece bu şiirin şarkılaştırılmasıyla Dramanın başında öğrencilerin güdülenmeleri, harekete geçirilmeleri amaçlanmıştır.

Ancak okunan bir şiirin beslenmesi zevkli ve teknik isteyen bir faaliyettir.müzikle canlandırma iki türlü yapılır;

1. Hazır bestenin çalınması ve söylenmesi
2. Bir okuma konusuna beste yapılarak söylenmezi (Baymur, 1947, s.109).

II.4.4.2.9. Pantomim (Sözsüz Oyun)

Pantomim, genellikle bir öyküyü sadece vücut hareketleriyle iletme sanatı ya da aracıdır. Jest ve hareket konuşmadan önce gelir.Küçük çocuklar istediklerini, ihtiyaçlarını hatta korkularını kelimelerle tam olarak ifade etmeyi öğrenmeden önce jest ve hareketlerle bildirirler. Pantomimin en büyük faydalarından birisi çocuğun ifade edilmesi gereken duygu, ruh durumu, ana fikir üzerinde düşünmesini gerektirmesidir. Okul öncesi ve ilkokulun birince devresinde (6-9 yaş)olduğu gibi ikinci devresinde de kullanılır. Çeşitli konular,durumlar sözsüz oyunla dramatize edilebilir. Esas olan söyleme değil,eylemle göstermedir (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.54).

Tiyatroya özgü tiyatral jest ve mimiklerin oluşturulmasında esas olarak iki teknik söz konusudur. Bunlardan birinde, aktör rolünü oynayacağı karakteri bütün ayrıntıları ile izler. Diğerinde ise yansıtacağı duygulu tonu yakalar. Özellikle Pantomim sanatçıları tiyatral mimiklerle sanatlarını icra ederler (Batlaş, 2000, s.41).

Pantomim yolu ile drama da canlandırabilecek olan davranışlar, olaylar, nesnelere adeta sınırsızdır. Örneğin, okul öncesi çocukları ile çalışırken öğretmen, onların dış firçalama davranışını Pantomim ile yapmalarını isteyebilir ya da çocuklar sanki lavaboda su ve sabun kullanıyormuş gibi el yıkama hareketlerini gösterebilirler (Önder, 2001, s.143).

II.4.4.2.10. Öykü/Olay Canlandırma

Eğitim yöntemi olarak öykü dramatizasyonunun tercih edilme nedeni değişebilir (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.50,51).

- a. Bir öyküden dramatik hareket ya da sınırlı katılımlı bir rol metinde yer alabilir, ancak diyalog ve hareketler doğaçlama yapılır.
- b. Öyküden olayları ya da karakterleri orijinal metne eklenmiş olabilir
- c. Öğretmen öyküyü okurken, anlatırken, öğrenciler doğaçlama yapıyor olabilirler
- d. Sonunda eğitim ortamının, kullanılan diyalogların, öyküde geçen karakterlerin tartışması yapabileceği gibi yukarıda belirtilen durumların bir sentezi de uygulanabilir.

Bu teknikte öğretmen öykünün/olayın geçtiği sahneyi (yeri) sözel olarak tanımlarken, çocuklara öyküde canlandıracakları hareketleri ve çıkaracakları sesleri hatırlatır. Öğretmenin bu hatırlatmasıyla öğrenciler, öykünün o bölümünü oynarlar. Canlandırma sırasında öğretmenin, önceden rol verdiği karakterler, kendilerine sıra geldiğinde ortaya çıkıp rollerini oynarlar. Onların nerede harekete geçeceklerini öğretmen ya açıkça sözel olarak söyleyerek ya da önceden kararlaştırılan bir işaret ile (başıyla işaret vererek ya da ksilofona vurarak) belirtebilir (Önder, 2001, s.145).

Araştırmamızda uyguladığımız dramalarda öğrencilere nerede harekete geçecekleri, gerektiği durumlarda hatırlatılmıştır. Ancak asla bir yönlendirme ya da öğrencileri belli kalıplarda hareket ettirme yoluna gidilmemiştir. Öğrenciler, drama esnasında öyküdeki karakterleri özgürce canlandırmışlardır. Burada öğrenci merkezli yaklaşımın unsurları esas alınmıştır.

II.4.4.2.11. Resim Yapma

Bu teknikte, öğrenciler drama çalışmasının sonucunda yaşadıkları yaşantılarla ilgili olarak resim yapabilirler. Böylece edindikleri bilgi ve becerileri başka bir alana transfer etmiş olurlar. Araştırmamızda kullandığımız öykü metninin dramasında tahtaya olayda geçen bazı mekanların resmi (güneş, orman, dere vb.) çizdirilerek görme duyuları da harekete geçirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca drama sonrası metinler için hazırladığımız ölçme sorularında resim yapma tekniğine uygun sorular da yer almıştır. “Bu metni resimle anlatmak isteseydiniz kağıda neler çizerdiniz?” tarzı soruları buna örnek gösterebiliriz.

Birçok etkinlik, bireysel ya da grup olarak yapılan bir resim çalışmasıyla sona erdirebilir. Böylece öğrencilerin yaratıcı ve dışa vurumcu yönleri ortak bir çabada bütünleşmiş olur. Çocuklar, bireysel ya da grup çalışmasını tamamladıktan sonra , yaptıkları resimde anlatmak istedikleri düşünce ve bilgileri birbirleriyle paylaşırlar (Önder, 2001, s.146).

II.4.4.2.12. Kukla Draması

Dramatizasyonda kuklalarda ve yararlanılabilir. Bu yolla çeşitli konular dramatize edilebilir. Kuklalar aracılığıyla çocukların ilgisini çekmek mümkündür.

Kukla dramasında kukla tiyatrosu ile karıştırmamak gerekir. Kukla draması, kukla perdesinin olmaması ve kukla oynatmaya çocukların tümünün katılması yönünden, kukla tiyatrosundan ayrılır.

Kukla dramasında seyirci rolünde olan çocuklar bulunmaz. Gruptaki çocukların her birinin elinde, canlandırılacak karakter ya da nesnelerin kulakları bulunur ve drama oyunu kuklalar aracılığı ile oynanır (Önder, 2001, s.146).

Kuklalar Şu amaçlarla kullanılabilir (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.58).

1.Bir öyküye canlılık katmak için

2.Çocukları uyarmak için,

3.Çocukların yaşlılarıyla oynadıkları temsilli oyunlara, dramatizasyonlarda, dinlendikleri öyküleri canlandırmak için,

4.Çocukların sosyal, duygusal sorunlarına eğilmek, bireysel ve ya grup sorunlarını yansıtmak için,

5.Bazı kavramları çocuğa aktarabilmek için.

Kukla çeşitlerinin bazıları Şunlardır:

a. yüzük kuklası

b. Avuç kuklası

c. parmak kuklası d.el kuklası e.iple kukla f.çubuk kukla

II.4.4.2.13. Dans Draması

Drama benzeri etkinliklerde, katılanların, çocuk ya da yetişkin, kendilerini, duygu ve düşüncelerini büyük beden hareketleri ile (zıplama, yuvarlama, sallanma, koşma, sıçrama, tepinme) ifade edebilmeleri rahatlatıcıdır. Gerilimi azaltır. Slade'e göre duygularımızı, sözlüklere dayalı mesajlar olarak ilettiğimiz gibi, bedensel yoldan da ifade edebiliriz ve dramadaki dans uygulamaları bu işletme sahiptir(Slade, 1995, s.211).

Dramada dans,zihinde canlandırılan her Şeyi ve duyguların ifadesini, duygusal katılımı içermelidir. Drama dansında, her çocuk elinden geldiğince içinden dans eder.ama hareketleri başkasından kopya etmez. (Önder, 2001, s.148).

II.4.4.2.14. Duyusal Algılama

Özellikle duyu geliştirme ve duyular yolu ile öğrenme çalışmalarında dokunarak, bakarak, işiterek ve tadarak algılama tekniği kullanılır (Önder, 2001, s.147). Örneğin bilinen bir nesneyi öğrenciye gözleri kapalı halde dokundurup doğru cevabı bulmasını istemek, bir duyusal algılama çalışmasıdır.

II.4.4.3. Planlı Dramanın Uygulanması

Planlı dramalar,genelde yazılı metinlerin canlandırılmasına yöneliktir.Ancak yazılı metinlere bağlı kalmadan da uygulanabilir.Uygulanma aşamalarını şöyle maddeleyebiliriz:

II.4.4.3. 1. Grubu Toplama

Drama iyi bir organizasyon ister.İyi bir drama programı hazırlandığından emin olmak içinde bazı kriterlerin göz önünde toplanması gerekir. Uygulama aşamasında drama yapılacak gruba önceden haber verilir ve gerekli açıklamalar yapılır. Araştırmamızda da deney gruplarına drama yapılacağı önceden duyurulmuştur. Böylece, öğrencilerin ilgi ve merakı da kamçılanmıştır. Öğrencilere oynayacakları oyunun amaçları , oyunlar ve izleyicilerden ne beklendiği,oyunun nerede geçtiği ve karakterler kısaca açıklanmıştır.

II.4.4.3.2. Dramayı Başlatma

Bu aşama da , öğrencileri drama yapmaya motive edecek doğal bir sınıf ortamı oluşturularak sınıfta dramatize edilecek oyun ve ya problem durumu öğrencilere tanıtılır ve dramaya geçilir. (Saban , 2000 , s.199).

II.4.4.3.3. Sahneyi Tanıtma

Bu aşama da öğrenmenin en iyi hangi ortamda gerçekleşebileceği önemlidir (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.63). Öğrencileri rol oynamaya güdüleyecek elverişli, doğal bir sınıf ortamı oluşturulur.Bu ortam yerine göre değiştirilebilir.

II.4.4.3.4. Rollerini Dağıtma

Bu aşama da, ilk önce öğrenciler oynayacak rollerin genel özellikleri hakkında kısaca bilgilendirilir. Diğer bir deyişle, bu aşamada durum ve roller tasvir edilir ve roller için gönüllüler istenir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta rol dağılımının öncelikle konuyu ya da olayı daha iyi kavrayan ve kendilerini rolünü canlandıracakları kişiliğe iyice adapte edebilen öğrenciler arasından yapılmasıdır.

II.4.4.3.5. Oynama

Oynama süresince öğretmenin oyuna gerekmedikçe müdahalede bulunmaması gerekmektedir. Öğrencilerin kendi doğal ortamlarındaki oyunu ve bağımsız hareket edebilmeleri önemlidir.

Öğrencilerin, dramatik etkinliklerde bireysel deneyimlerini, gözlemlerini ve hayal güçlerini bir arada kullanabilmeleri oynama aşamasında gerçekleştirilmiş olur. Ayrıca öğrencilerin dramatik etkinliği içeriği ve konusunu kendilerinin oluşturmaları, etkinliği tamamlayan sahne ve aksesuar kendilerinin yapabilmeleri de mümkündür (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.69).

Drama uygulamalarının, katılan çocukların farklı nitelikleri üzerindeki etkisini ortaya koyan birçok çalışma olmasına karşın, drama sırasında her çocuğun yaşantısının “öznel” olduğundan yola çıkarak, herkesin bir drama etkinliğini algılama farklı olabileceğini ve bu nedenle de katılan çocuklarda genel bir “etki” yaratmasının beklenmemesi gerektiğini düşünen drama uzmanları da bulunmaktadır (Önder, 2001, s.126).

II.4.4.3.6. Soru Sorma Ve Tartışma

Drama etkinliği, sonuçta grup tartışması ile tamamlanır. Drama etkinliği mutlaka bir grup tartışması ile sonlandırılmalıdır. Dramada üç temel yapıdan söz edilebilir.

1. Yönerge

2. Yaşantı

3. Bilgi

Yaşantı, öğretmenin verdiği yönerge ile başlayan; oynayan oyun, oynanan rol, yapılan hareket ve müzik dinleme ile tanımlanır. Olay, durum, öykü ve roller yalnızca yaşanıp bırakıldığında öğrenme için yeterli olmayabilir. Yaşananlar, tartışılıp üzerinde konuşulduğunda daha etkili olarak kodlanır, gruplanır, ayırt edilir, analiz ve sentez yapılır. Yalnız tartışmada zıt görüşlerin mücadelesi amaçlanmamıştır. Farklı görüşler olabilir. Ancak vurgulanması gereken, bir görüşün üstün gelmesinden çok, tüm farklı görüş ya da yaşantıların serbestçe ifade bulmasıdır (Önder, 2001, s.117,118). Sonuç olarak bu aşama da, oyunun güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin olarak sınıfça bir değerlendirmesi yapılır, canlandırılan oyun ile gerçek hayatın ilişkisi kurularak öneriler geliştirilir.

II.4.4.3.7. Özetleme

Bu aşama da öğrenciler yapılan dramayı kendi cümleleriyle özetleme yoluna giderler. Metnin kurgusunun, yapısının, içeriğinin, temasının kavranıp kavranmadığını ölçülebilmesi açısından önemli bir aşamadır. Bilindiği gibi öğrencilerimizde rastladığımız en büyük problemlerden biri de herhangi bir konuyu, durumu ya da olayı istedik seviye de özetleyememeleridir.

Yapılan etkinlik konusunda çocukların bilinç düzeylerini geliştirme olanağı yaratılmış olunur. Amaç sadece yaşantıları yaşamak değil, yaşadıklarını anlamlandırmak, kavramak olduğundan özetleme ile farkında olma derecesinin artması da önemlidir (Önder, 2001, s.118).

II.4.4.3.8. Değerlendirme

Her eğitim etkinliğinin sonunda değerlendirme yapıldığı gibi, eğitici drama etkinliğinin sonunda da değerlendirme yapılması gereği vardır.

Çocuklar yaşantılarını ifade ederken, yapılan etkinlikten ne anlayıp anlamadıklarını, öğretmenler tarafından değerlendirilmesi mümkün olur. Buna bağlı olarak, etkinliğin bir sonraki uygulanması öncesinde, bazı hazırlık çalışmaları yapılır.

Değerlendirmede öğretmen, sonraki drama uygulamaları konusunda (programda değişiklikler, eklemeler ve çıkarmalar yapmak için) yararlı ipuçları verebilir.İleriye dönük plan yapmayı da kolaylaştırmış olur (Önder, 2001, s.118).

Eğitimde drama yöntemi, gerek hazırlık gerekse uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi baz alır.Amaç çocukları öğrenme süresi boyunca etkin kılmak, bu süreç içerisinde neşeli vakit geçirmelerini ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaktır.

Küçük yaştaki çocuklarla yapılan çalışmalarda,değerlendirme kısmı için ayrılan süre çok iyi ayarlanmalıdır. Çünkü, çocukların yaşı yükseldikçe, dikkat süresi ve soyut düşünme yeteneği arttığından bu gruplarla tartışmak daha anlamlıdır.

Unutulmamalıdır ki eğitimde drama çalışmasında öğrencinin ne söyleyeceği değil, neyi nasıl söylediği anlam taşır.Drama bir analiz yöntemi değil , bir sentez yöntemidir.Öğrencinin bütün özgürlüğü de program amacı içinde bir özgürlüktür,ondan daha fazlası istenemez (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.75).

II.4.4.4. Dramaya Hazırlanma

Bir gruba drama çalışması uygulanacaksa grubun ve drama liderinin kendilerini bu aktiviteye hazırlamaları gerekmektedir.

Dramada, maksimum faydaların sağlanması için düzenli bir zaman periyoduna ihtiyaç vardır. Dramayı yöneten kişi, öğrencilerle çalışmak için yeterli zamana ihtiyacı vardır (McClintock, 1984, s.65).

Eğer bir grupta drama ilk kez uygulanacaksa, basit çalışmalardan başlanır. Giderek daha karmaşık çalışmalar sunulur. Çocuklar yavaş yavaş alıştırılır (Önder, 1999, s.50). Profesyonel aktörler, bilişselden etkiliye doğru olan skeçlerle çalışırlar. Bu çok zor olur ve büyük beceri gerektirir. Çocuklar, ihtiyaç oldukları alanla başlarlar ve daha bilişsele doğru giderler. Drama çalışmasını oluşturan budur (Kitson ve Spiby, 1997, s.17).

Sosyal çalışmalarda dramaya hazırlanırken üç planlama aşamasını takip etmek işi kolaylaştırır. İlk önce öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve dayanıklılığını yansıtacak hazırlık periyodunu ayarlama ihtiyacını, ikinci olarak istenilen ve seçilen konu ile ilgili olası kaynakları ve konuların inceleme ihtiyacını ve üçüncü olarak öğrencilerle birlikte sınıfta çalışmayı yönlendirecek yeni planlama şekillerine adapte olma ihtiyacını duyarlar (Farris, 2001, s.35).

Drama çalışmaları, öğrencilerin sadece içerikle ilgilenmelerine değil nasıl oluşacağını ustalıkla idare etmelerini öğrenmeleriyle daha başarılı olur (Kitson ve Spiby, 1997, s.57).

Dramada pek çok öğretmen, deneyim ve güven kazanmak için kendi yaklaşımlarını geliştirirler. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin kendi kişiliklerini ve liderlik stillerini içerdiği gibi katılan öğrencilerin ihtiyaçlarını, okul müfredatındaki değişikliklere olan isteklerini de içermelidir. Böylelikle yeni drama teknikleri ortaya çıkar. Eski drama metotlarına olan adaptasyon geliştirilir (Heinig, 1993, s.5,15).

Yetişkinler, çok erkenden bireysel olan drama aktiviteleriyle çocukları tanıştırebilirler. Fakat 6 yaş ile 11 yaş arasında olan çocukların, grup dramasına hazır olduğu görülür. Bu nedenle pek çok öğretmenin drama çalışmasının büyük bir bölümünü, grup içerisinde öğrencinin çalışmasına verilen fırsatlar oluşturmaktadır (McClintock, 1984, s.65).

Okul öncesi dönemde, çocukların kendi etkinliklerine, kendilerinin karar vermesine olanak tanınmasını savunan yaklaşımdan hareketle, drama etkinliğine katılımın da çocuğun kararına bırakılması uygundur. Zaman içerisinde, diğer çocukların hareketlerini, keyif aldıklarını izledikçe başlangıçta katılmayanların da kendilerinden katıldıkları görülecektir (Önder, 1999, s.96).

Neyi, nasıl canlandıracaklarına çocukların karar vermesi, onları drama etkinliklerine daha çok güdüleyebilir. Ayrıca, eğitim malzemesini, yapacağı etkinliği kendi seçmesi durumunda, çocuğun yaratıcılığı gelişebilir. Bu anlamda drama öğretmeni, otoriter değil demokratik bir lider olmak durumundadır. Drama etkinlikleri sırasında, canlandırmayı kolaylaştırmak için bazı araç gereç ve aksesuarlar kulla-

nılabilir. Kartondan maskeler, kartona çizilmiş basit figürler, bez bebekler, kuklalar gibi (Önder, 1999, s.162).

II.4.5. Dramada Lider

Dramayı yönlendiren bir liderdir. Sınıf içersinde drama lideri, sınıf öğretmeni olabileceği gibi bir öğrenci de olabilir. "Drama liderinin, drama aktivitelerinde başarılı olabilmesi için nelere dikkat etmeli?" ve "drama liderinin drama uygulamasındaki yeri ne olmalı?" gibi sorulara, bir drama aktivitesine başlanırken dikkat edilmelidir.

Çocuk en iyi arkadaşından öğrenir. Dramada lider, çocuğun oyun arkadaşıdır, oyunun lideridir. Oyundan sapmaları önceden fark edip akışı sağlayabilmesi, bazı sorunlara anında müdahale edebilmesi, liderin ön eğitimi almış olmasına bağlıdır. Her çalışmaya başlarken yapılan ısınma,uyum ve güven çalışmalarının lider tarafından tasarlanması gerekmektedir. Lider, etkinlik planını hazırlar. Ana başlıklar için yapılacak çalışma için notlar alır (Morgül, 1999, s.12,19).

Öğretmenin rolü sadece denetleyici ve yön verici olmamalıdır. Oyuncu olarak da etkinliğin içinde sıklıkla yer alması, çocukları daha çok güdüler ve öğretmen-çocuk ilişkisini daha sıcak, canlı hale getirir. Diğer yandan, öğretmenin grubun içinde yer alırken yapacağı öneriler, dışarıdan önerilerde bulunmasına oranla daha az müdahale olarak algılanır. Bu ise çocukların etkinliği kendi kendilerine yürütüyormuş gibi hissetmelerine, kendilerini daha özgürce ifade etmelerine ve kendilerine güvenmelerine katkıda bulunur (Önder, 1999, s.96).

Çocukların liderden sıkıldıkları bir ortamda yaratıcı davranmaları beklenemez. Bu nedenle drama etkinliklerinde liderin oyun arkadaşı olması, çocukların özgürce hareket etmesini sağlar. Çocuklarla beraber oynayan, onları yönlendiren, gerektiğinde oyun dışında kalan lider, çocuğa cesaret verir (Gönen ve Dalkılıç, 1998, s.11).

Öğretmenin dramatik etkinlik için seçtiği materyal, çocuğun ilgi ve becerilerini tatmin edebilmeli, ihtiyaçlarını karşılayabilen, yaşına, cinsiyetine uygun ve kolay kullanabileceği tarzda olmalıdır (Gönen ve Dalkılıç, 1998, s.11).

Öğretmenin amacı, çocuğun dikkatini çekecek güçlü uyarıcıyı sağlama, onun anlayışlarını kuvvetlendirme ve onu cevap vermeye motive etme olmalıdır. Bu etkiyle çocuk, nasıl hayal edeceğini öğrenir ve öğretmenin davranışlarını, seslerini ve hareketlerini kolaylıkla kopyalar (McClintock, 1984, s.147).

Öğretmen kontrolü elinde tutmalıdır ve öğrencileri bir yola doğru iletmelidir. Herhangi bir yetişkin tarafından şekillenen çocukları, kendi kendilerine oynamaya bırakmak yeterli olmaz. Öğretmenin rolü, öğrencilerin kendi kendilerine başaramayacakları derin anlama ve deneyimi sağlamaktır (Kitson ve Spiby, 1997, s.57).

Çocuk draması derslerinde öğretmen istekli, sakin, kibar, dikkatli ve gerekli durumlarda nasıl teşvik edeceğini bilmelidir. Sorular yeterince cevaplandırılmalı, öneriler desteklenmeli ve kullanılmalıdır. Sessizlik ve gürültü arasında tam bir kontrol bulunmalıdır. Drama çalışmasında katı kurallar yoktur. Her bir çocuk farklıdır ve her bir öğretmen kendi yolunda nasıl başarılı olabileceğini öğrenir (Slade, 1958, s.84).

Öğretmen, zamanı dikkatli kullanmalı, dramayı sınıfın ilgisini kaybettirecek kadar uzun tutmamalıdır. Fakat öğretmen, problemi verimli aktaracak şekilde dramayı sürdürmelidir (Chesler ve Fox, 1966, s.15).

Lider öğretmen, öğrencilerle birlikte seyreder, oynamaz. Onun yönetimi; seyredenlerin ve oyuncuların nasıl problemi çözdüğünü anlamak, problemi değişik yollarla çözmek için gerekli olan ilgiyi korumaktır (Wachs ve Furth, 1974, s.236).

Öğretmenin kullanabileceği değişik roller bulunmaktadır. Dramada öğretmenin her bir rolü değişik etkiye sahiptir. Bu roller ve özellikleri şu şekilde belirtilmektedir:

Lider Rolü: Lider öğretmen gruptaki güce sahiptir ve hikayenin çoğu zaman merkezindedir.

Yakın Öğretmen Rolü: Ne yapmak istediğinizle sizi baş başa bırakır. Örneğin rol gereği siz doktorsanız, sizi hastalarınızla baş başa bırakır.

Çekinik Durumdaki Öğretmen Rolü: Grup, daha fazla bilgiye ve güce sahiptir. Bu ilişki değişikliği, grupların öğretmenle çalışmalarını için ilginç gelir.

İkinci Güce Sahip Öğretmen: Bu durumdaki rolde olan öğretmen, bir derece güce sahiptir. Fakat son söz söyleme hakkına sahip değildir.

Çekinik Durumdaki Yakın Öğretmen Rolü: Genel eğilimin karşısına gider fakat gerçek baskıya sahip değildir.

Orta Halli Öğretmen: Klasik mesleki değerde bir roldür. Dramada bu öğretmen oynayabilir. Ama sorumluluk başka birine bağlıdır.

Arkadaş Gruplarından Biri: Diğer gruplarla aynı statüdedir. Bu rol hepsinden daha zordur. Grup, öğretmene sık sık daha fazla görev yükler ve öğretmenin rolü daha yüksek statüye gelir (Kitson ve Spiby, 1997, s.20).

Öğretmen bir yandan baskın grup üyelerinin enerjilerini kontrol ederken bir yandan da çekinik çocukların, çalışma içine aktif olarak katılımlarını cesaretlendirmek zorundadır (McClintock, 1984, s.147).

Grup drama aktiviteleri, öğretme yeteneğine daha çok ihtiyaç duyar. Örneğin, öğrencilerin cevaplarını denediği oldukça özgür bir derste, hangi grubun ya da grup içerisindeki hangi çocuğun tepki göstereceğini tahmin etmek çok güç olacaktır. Eğer öğretmen, kendi yeteneğine güvenirse çocuğun her türlü katılımını kullanacaktır. Diğer taraftan daha az deneyimli öğretmen, ileride uygun bir aktivite kullanmayı tercih eder. Bu da hızlı ve zor kurallara doğru işi götürerek zorlaştırır (McClintock, 1984, s.148).

II.4.6. Doğal Drama

Bu drama türünde informal drama da denir. Doğal drama da oyun için bir sınıflandırma yoktur. Önceden planlanmayan öğrencilerin kendilerini serbestçe ifade edebildikleri bir yaklaşım söz konusudur. Doğal drama, adından da anlaşılacağı gibi doğal olmayı vurgular. Bu drama tekniğinin amacı bireylere serbest konuşma alışkanlığı kazandırmak, onların duygu ve düşüncelerini kendi sözcükleriyle diledikleri gibi açıklama yapmalarına olanak sağlamaktır. Bu alışkanlıkların küçük yaşlarda daha etkili bir şekilde kazanıldığı belirtilmektedir (Demirel, 1999, s.94). Daha önce belirttiğimiz gibi planlı drama da ise doğal dramadan farklı olarak oyunlar daha ciddi ve

planlıdır.Oynayacak oyun ya da öykü oyuncular tarafından paylaştırılmıştır,drama için gerekli ortam ve koşullar hazırlanmış durumdadır.

Örneğin telefonda nasıl konuşulması gerektiğini, eve gelen bir misafirin nasıl ağırlanabileceği ya da bir hasta ziyaretinde nasıl davranılacağı öğrenciler, sınıf ortamında doğal drama tekniğini kullanarak gösterebilirler.

Bu etkinlikler,derste öğrenciyi edilgen bir durumdan kurtarıp onları hareketli önemsenen, derste sözü geçen, aktif bir duruma getirmesi açısından önemlidir.

Gerek doğal dramaya gerekse planlı dramaya katılım sağlayabilmek için gerekli olan bilişsel süreçler ve beceriler ise şunlardır :

1. taklit etme
2. dikkatli yoğunlaştırma
3. diksiyon,ses tonu ve vurgu
4. bellek
5. zihinde canlandırma
6. hareketle simgeleştirme
7. nesnelere simgeleştirme
8. sözel etkileşim
9. yönerge anlama (Önder, 2001, s.134).

II.4.6.1. Yazılı Bir Metin Olmadan Yapılan Dramatizasyon Etkinlikleri

Hiçbir metne bağlı kalmadan,öğrencilerin okuduğu,gördüğü bir olay yada durumun ses ve hareketlerle yorumlanmasıdır.Bu şekil drama etkinliklerinde oyuncular kendilerini diledikleri gibi ifade etme,anlatma sahiptirler.Amaç, öğrencileri özgürce konuşmaya alıştırmak,duygu ve düşüncelerini kendi sözcükleriyle diledikleri gibi açıklayabilmelerine olanak sağlamaktadır (Demirel, 1999, s.94).

Derslerde, özellikle okuma parçaları bu yöntemle oyunlaştırılabilir. Öğrenciden, kendisini parçada yer alan kişilerin yerine koyması,onları canlandırması

istenir. Böylece konular soyutluktan kurtulup,somut hale gelecektir.Bu tür dramtizasyon etkinliklerine, öğrencilerin düş güçlerine,yansılama yeteneklerine yaslandığı için, daha çok 1-3 sınıflarda yer verilmektedir.

II.4.6.2. Yazılı Bir Metinle Yapılan Dramatizasyon Etkinlikleri

Bu tür etkinliklere özellikle Türkçe okuma kitaplarında yer alan karşılıklı konuşmalı metinlerin okutulmasıyla başlanabilir.İlköğretim 4-5. sınıfta başlanarak öğrencilere metinlere bağlı dramtizasyon çalışmaları yaptırılabilir.

Ancak daha önce de belirttiğimiz gibi eğitim ve öğretim sürecinde rol oynama tekniğini de içinde barındıran dramtizasyon etkinlikleriyle sahneye piyes koyma, tiyatro oynama işini birbirine karıştırmamak gerekir.Çünkü profesyonel yetişkinler ya da çocuklar tarafından oynanan ve izleyen çocuklarda,eğlenme,sanat sevgisi uyandırma gibi amaçlar güden çocuk tiyatrosu farklıdır (Önder, 2001, s.30).

Dramtizasyon yönteminde bir duygu,bir düşünce ,bir durum sorun,olay sınıfta canlandırılır. Grubun üyeleri,yalnızca dinlemek ya da tartışmakla kalmazlar,olayın nasıl oluştuğunu canlandırıp izlerler ve konunun ayrıntılarına inerler. Oysa piyes-tiyatro oynama işinde amaç belli bir tiyatro eserini sahneye koymak, izleyiciye izletmektir.

Öğrenciler dramatize etkinlikleri sırasında başka bir kimliğe bürünür, başkalarının nasıl duyduğu,nasıl düşündüğünü ve davrandığını anlayıp canlandırmaya çalışırlar. Örneğin,bir konuk karşılamaşının canlandırılması,öğrencinin bu tür bir durumla karşılaştığında daha rahat ve güvenli davranmasını sağlayacaktır.Öğrenci bu tür etkinlikleri yerine getirirken oldukça bağımsız bir biçimde,içinden geldiği gibi davranmalı, bir başkası gibi düşünerek ,davranarak kendisini ortaya koyabilmektedir.

Türkçe dersinde metinlerdeki olay ve durumlar,değişik kişiliklere bürünerek canlandırılabilir.Öğrenci böylece kendisinde başkasını yaşama yoluyla yaşantı zenginliği elde edilecektir.Ayrıca öğrenci salt dinlemekle kalmadığı bir öyküyü ya da şiiri canlandırarak daha iyi özümseyecektir. Dramanın öğrenme-öğretme yaşantılarını paylaşılmasındaki yeri kolaylıkla anlaşılabilir.

Drama yoluyla kişi kendi yaşantılarından yola çıkararak daha büyük buluşlar yapar,bu etkinliklere etkin olarak katılarak yeni ve değişik öğrenme yolları bulunur (meroğlu,1991, s.368).

II.4.7. Dramatizasyon Etkinliklerinin ğrencilere Sağlayabileceği Yararlar

Çocuklar erken yaşlarda yaşanması gereken deneyimleri yaşamazlarsa,gerçek potansiyellerini ortaya çıkarma fırsatını kaçırmış olurlar.İşte bu potansiyel,günlük etkinliklerde evde ve okulda kurulan etkileşim sonucu oluşur (Bilen, 1990, s.24). Dramanın ğrencilere sağlayabileceği yararlılıkları şu şekilde maddeleyebiliriz:

1. Kendine sahip olma,yerinde ve zamanında konuşma gibi alışkanlıkların kazanılmasını sağlar.
2. Drama etkinlikleri seyirci önünde yapılmadığı için ğrenci kendisini baskı altında duymaz,bütün öğrencilerin yer aldığı dikkat gerektiren oyunlarla sıkılganlık duygusu da aşılmış olur (Gönen, Uyar, 1998, s.24).
3. Sözlü anlatımı geliştirir,rahat,akıcı ve güzel konuşma alışkanlığı kazandırır.
4. Öğrenci bu tür etkinliklerde bulundukça beden dilini kullanmasını da öğrenir,el,kol,yüz ve beden eylemleriyle konuşmasını daha etkili bir duruma getirilebilir.
5. Öğrencinin dinleme ve izlemeye yönelik dikkati artar,özellikle beden dilinin önemi bilindiği için yalnızca sözleri değil,bedenle ilgili eylemleri de dikkatle izler.
6. Eğitim ve öğretime de yardımcı olur,öğrenilenlerin daha kalıcı hale gelmesini sağlar.
7. Öğrenciler,anlattıklarına daha bilinçli olarak,bir de duygusal boyut eklemeyi öğrenirler.

8. Birlikte iş yapma,iş bölümüne gitme,dayanışma gibi sosyal alışkanlıkların kazanılmasında önemli rol oynarlar.
9. Başkalarını dinleme, anlama, empati kurabilme yeteneğini geliştirirler.
10. Yaratıcı olma yeteneğini geliştirir,düş gücünü arttırır.
11. İçinde bulunduğu grubu yöneltme ve yönlendirme becerisi kazandırır.
12. Yaratıcılık sınırlarını aşmaya kararlı,”yapamam ki” diyen değil, “ne yapabilirim?” sorusunun peşine takılan, yeni ve değişik ortamlar bulmaya hazır,merak eden ve yaşamı heyecanla tüketmek isteyen öğrencilerin keşfedilmesinde rol oynar.
13. Çocukların ve ergenlerin dünyayı algılayabilmeleri yönünde,onların çevreleri ile başkalarıyla ve kendileriyle etkileşim ve iletişime girmeleri için olanaklar hazırlar.
14. Çocuklara gördükleri ya da hayal ettiklerini hareket, konuşma ve taklit yoluyla anlatma fırsatı verir .
15. Oyun ve drama çocuklara, “gibi” yapmayı,olmayı ve kabul etmeyi,yaşamdaki her şeyi “deneme” yi sağlar .
16. Çocukta kavram öğrenme gelişir.Temel kavramlardan başlayarak birçok kavram,eğitici drama yolu ile yaşantıya uyarlanarak çalışılabilir.
17. Çocuğun yalnızca orijinal çözümlere ulaşması değil,aynı zamanda doğuştan “boş bir kalp” olmayan çocuğun var olan potansiyelini de gerçekleştirmesine olanak sağlar (Önder,2001,s.72).
18. Drama çalışmalarında, çocuk elinden ve parmaklarından en iyi şekilde faydalanır.Bu çalışmalar sayesinde çocuklar hareketlerini daha iyi kontrol edebilirler.Motor kontrolü iyi gelişen bir çocuk, oyun arkadaşı olmadığı zamanlarda bile kendisine zevk veren etkinlikler ile uğraşma gücünü bulur.Yani kendi kendisine eğlendirilebilir (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.33).

19. Dramatizasyonla, göz duyarlılığını geliştirme, dinlemeyi öğrenme, dokunma duyusunu kullanırken kendi iç sesinle düşünme, değişik tatları ve kokuları, onlar çevrede bulunmadığında bile duyumsamaya çalışma gibi etkinlikler öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrencilerin geç unutulmasını sağlar (Demirel, 1999, s.108).
20. Bireylere önceden bildikleri ve daha sonra öğreneceklerini keşfetmeleri için yardım eder.
21. Bireylere kazandıkları, değiştirdikleri ya da düzelttikleri davranışlar hakkında bilgi vererek gelişimlerini gösterir.
22. Duyu organların algı sınırlarını aşacak kadar büyük ya da küçük olarak algılanarak anlaşılmasını sağlar (Şahin, 1998, s.265).
23. Öğrenen birey, öğrenme anında hissettiği ve düşündüğünü dışa vurabildiği ölçüde, sürece aktif katılacağından süreç, birey için daha etkin hale gelecektir (Selvi, 1999, s.301).
24. Drama, çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunur.
25. Çocuk yeni arkadaşlar edinmeyi, toplumsal becerilerini geliştirmeyi ve yaşlılarına uyum sağlamayı öğrenir.
26. Çocuk ben ve başkası kavramını öğrenir.
27. Çocuk, oyunlarında yaşadığı olayları benimser, dener, takdir eder, tekrarlar, grup oyunlarında daha iyiyi, güzeli başarmayı amaçlar.
28. Çocuğun ilgi ve yetenekleri daha iyi belirlenir. Yetişkinlere bu konuda önemli ip uçları verir.
29. Çocuk, arkadaşları ve zengin araç gereç kullanımı ile kaslarını hareket ettiren yeni yöntemleri bulur, dener ve bedeni çok yönlü gelişir.
30. Çocuğun dünyası geliştikçe canlandırdığı roller artar (Tebliğler Dergisi, MEB Drama Programı, 1998, s.1079).

Dramatizasyonun öğretmenlere sağlayabileceği yararılar ise şunlardır:

1. Çocuklar drama sayesinde öğretmene karşı daha açık ve serbest hale gelirler.
2. Çocukların potansiyelleri ve gelişim süreçleri ile ilgili olarak, öğretmen çok çeşitli durumlarda gözlem ve değerlendirmeler yapabilir.
3. Öğretmen, drama sayesinde çocukları daha yakından tanıma fırsatı bulur.
4. Drama etkinlikleri, çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkinin derinleşmesine, kalitesinin yükselmesine yardımcı olur.
5. Çocukların kendilerine yakın hissettikleri, sevdikleri bir öğretmen, onlar tarafından daha çok dinlenir ve bu tür öğretmenin öğrettiklerine değer verilir. Bu ise öğrenmeyi kolaylaştırır.
6. Öğretmen-öğrenci ilişkisi olumlu oldukça, çocukların öğrenmeye daha güdümlü olmaları ve öğrendiklerini uygulamaları sağlanmış olur.
7. Öğretmen, dramanın “gözlem” olanağından da yararlanabilir.
8. Grupta çocuklar arasındaki olumsuz tutumları ortaya çıkarmak ve düzeltmek için de drama olanak sağlar.
9. Öğretmenin diğer öğretim durumlarında farkına varamadığı bazı gerginlikler, sataşmalar, kıkıltılar drama etkinlikleri sayesinde ifade edilir ve görünür hale gelir. Böylece ilişkilerin iyileştirilmesi mümkün olabilir. Bu durum, grupta çocukların kendilerini daha az kaygılı ve daha çok güvende hissetmelerini sağlamış olur.
10. “Söz alıp konuşmak”, “sırasını beklemek”, “yardım istemek”, “yardım etmek” gibi sosyal beceriler gerçek yaşamın taklit edildiği drama etkinliklerinde, diğer eğitim durumlarında olduğundan daha fazla yaşantılara dayalı ve gözlenebilir hale gelebilir (Önder, 2001, s.82,83).
11. Drama etkinlikleriyle ders monotonluktan kurtulur. Hem öğrenci hem de öğretmen açısından sınıf ortamı, daha zevkli bir hale dönüşür. Böylece öğretmen merkezli olmayan, öğrencinin baş rolde olduğu bir eğitim durumu gerçekleştirilmiş olur.

II.4.8. Dramatizasyon Etkinliklerinin Sınırlılıkları

Dramatizasyon, teknik isteyen bir faaliyettir. Bu yüzden rastgele, ön bilgiye sahip olunmadan derslerde kullanılması fayda yerine zarar getirebilir. Dramatizasyonun sınırlılıklarını şöyle sınıflandırabiliriz:

1. Drama çalışması sırasında, bazı çocuklar hep en iyi arkadaşlarının yanında durmak veya oturmak isterler. Böylece klikleşme olabilir.
2. Popüler olmayan çocuklar devamlı yalnız kalabilirler. Oysa drama sırasında gruptaki tüm çocukların birbirleriyle kaynaşması beklenmelidir.
3. “Çocuğun dikkatini çekmeyen, ilgi göstermediği, hareketleri yapmaktan zorlandığı bir etkinlik, çocuğa uygun etkinlik değildir.” ilkesine göre hareket edilmelidir (Önder, 2001, s.113).
4. Etkinlik sonundaki tartışma bölümünde herhangi bir çocuk yanıt vermesi yada konuşması için zorlanmamalıdır. Ancak konuşmaya özendirilebilir, davet edilebilir.
5. Drama çalışmalarında yetenekli, dışa dönük, müteşebbis öğrenciler ön plana çıkabilir; utangaç, sessiz, sosyal zenginliği olmayan öğrencilerin dramaya katılımında sorunlar yaşayabilir.
6. Aşırı hareketli, dikkatini toplama sorunu olan çocuklar etkinliği sekteye uğratabilir, grubun dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Aşırı hareketli çocuğun öğretmenin yakınında tutulmasında yarar vardır.
7. Eğitim amaçlı diyaloglarda yalnızca açık uçlu sorular sormak yeterli olmayabilir. Bazen yönlendirici sorular da gerekebilir.
8. Kalabalık gruptaki drama uygulamaları, özellikle rahatlama çalışmaları için gerekli olan sessizliği sağlayabilmek için mümkün olmayabilir. Çocuklar arasında rol dağıtımı, rol değişimi ve etkinlik sürecini tüm benliği ile yaşayabilmek için gereken konsantrasyon sağlanamayabilir. Çalışılan mekan, yirmi kişinin aktif olarak etkinliğe katılabilmesi için yeterli olmayabilir (Önder, 2001, s. 155).

II.4.9. Dramatizasyon Etkinliklerinden Derslerde Yararlanılması

Dramatizasyon etkinliklerinden yalnızca Türkçe derslerinde değil, bütün derslerde yararlanmak olasıdır.Tarih, Coğrafya gibi derslerde olaylar, kişiler ve konular dramatize edilebilir.Örneğin iki devletin ilişkisi ele alınırken, bir anlaşmayı anlatırken, bunları sınıfta birkaç öğrenci ile dramatize edilerek sunulabilir.Böylece öğrenciye soyut gelen birçok konu somutlaşacak ve öğretim kurumları arasında yer alan “Bitişiklik” kuramıyla birlikte çok daha kalıcı biçimde öğrenilecektir (Özcan, 1997, s.38).

Örneğin dramatize yöntemi Matematik dersinde bile çok rahat uygulanabilir. Bir problemin çözümünde, bir bölme, çıkarma işleminin yapılmasında Dramatizasyon etkinliklerine yer verilerek dersin kurduğu, sıkıcılığı giderilir.Oyun biçimine getirilen problem çözme yöntemi ile Matematik dersi, öğrencilerin korkulu rüyası olmaktan çıkabilir.

Yine, loş bir sınıfta öğrencilerden “Güneş” olanını eline ışık verilerek Ay ve Güneş tutulma olayları dramatize ettirilebilir. Ay tutulmasını ederken üç öğrenci belli aralıklarla dizilir.Bunların elinde ışık olanı yani Güneş ortada olur.Ay

Onun sağında durur.Güneş, Ay’a doğru ışık tutmaktayken Dünya, Güneş’in çevresinde döner.Sonunda Güneş’le Ay arasında Dünya girince Ay’ın Güneş’ten ışık alamadığı, Dünya’nın bu ışığa engel olduğu açıkça görülür.Öğretmen de bu işin sonunda “işte çocuklar, bu olay çok sık olmaz ama olduğunda da bu olay Ay tutulması denir.”diyerek tüme varımcı bir yöntemle konuyu sonuçlandırır.Yoksa öğrenci Fen Bilgisi kitaplarından Güneş ve Ay tutulmasını yalnızca birer şekilde, soyut biçimde öğrenmeye çalışacak ve bunları ezberleyecektir.Oysa böyle bir dramatize sonucu aynı tanıma-bu dramatizeden yola çıkarak-kendisi varabilecektir.

Bilindiği gibi kuru bilgiye, aktarmaya ve ezbere dayalı dersler yararsızdır. Çünkü bu yöntem yalnızca işitme duyusuna hitap eder ve onun da öğrenmedeki payı %13’tür.Öyleyse eğitim öğretimde esas olan elden geldiğinde fazla duyu organını harekete geçirmek, onları aktif hale getirmektir.Eleştirmek, işin en kolayıdır.Bu kolay işe sığınmak yerine, bunu başarıyla uygulanabilirse, yapılan eğitim-öğretim çok daha

kalıcı olacaktır.Bir okul, iç ve dış mekanlarıyla ne denli iyi donanımlı olursa olsun ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Kavcar. 1998, s.89).

Her öğretmen, her şeyden önce bir Türkçe öğretmeni olduğu gerçeğini asla unutmamalıdır.Türkçe ise ifade, beceri ve yetenek dersidir. Dramatizasyon yöntemi, baktırarak değil yaptırarak öğretmek demek olduğuna göre, bütün öğretmenlerin derslerinde bu yöntemi de kullanmaları fayda getirebilir.Drama teknikleri kullanarak ilköğretim birinci kademesinde Türkçe'nin dil yapısı sezdirilebilir.Birinci kademden başlamak üzere ileri sınıflara kadar, özellikle anlatım bozukluklarını, dil yanlışlarını önleme olmak üzere Türkçe dersinde işlenen tüm konular rahatlıkla drama çalışmaları yapılarak zevkli hale getirilebilir.

Drama etkinlikleriyle Türkçe dersinde cümle tekniğini geliştirici anlatma ve özetleme görevleri, değişik tekniklerin denenmesi ile yerine getirilebilir. Dramatizasyon, ayrıca yabancı dil öğretiminde de etkin bir yöntem olarak kullanılabilir (Yazkan, 2000, s. 93).

II.4.10. Dramatizasyon Çalışımında Öğretmenin Yeri

İlköğretim çağındaki çocuklar, bu yaşlarda çok daha başkalık, farklılık (heterojen) gösterirler. Bu nedenle dramatizasyon çalışmaları yapılırken öğretmenin göz önünde tutması gereken esaslar şöyle sıralanabilir:

1. Bu tür etkinliklerde amaç, çocukların hayal güçlerinin ve yorumlama yeteneklerinin özgürce gelişmesi için, öğretmen ikinci planda-arka konumda kalmayı bilmelidir.Öğretmen yol gösterici ve gözetleyici olma özelliğini korumalıdır.
2. Drama edilecek olay, durum ve metinleri seçerken öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır.Öğretmen sınıfa gelmeden önce yapacağı etkinlikleri iyice düşünmeli, gözden geçirmelidir.
3. Bu tür etkinliklerde yalnızca çalışkan yada seçkin öğrencilerle değil, konumu bu tür etkinliklere uygun öğrencilerle de çalışılmalıdır.
4. Dramatizasyonun eğitim-öğretim katkısı yanında öğrencilerin

dinlemelerine ve eğlenmelerine de katkı sağlaması gerekir.

5. Canlandırılacak konular göstermeci bir yöntemle ele alınmalı, gereksiz masraf ve yükten kaçınılmalı, eldeki olanaklardan en ekonomik şekilde yararlanılması bilinmelidir.
6. Öğrenci pasif (edilgen) dinleyici durumundan kurtulmalı, duyu organları ve bedeniyle ilgili bir hareketlilik içinde olmalıdır.

II.4.10.1. Dramatizasyon Hazırlık Aşamasına Öğretmenin Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

1. Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vererek drama eğitim programlarını hazırlamalıdır. Katı bir program izlemekten kaçınılmalıdır. Bu program esnek olmalı duruma göre değiştirilebilmeli, yeniliğe, araştırmaya ve denemeye fırsat verecek şekilde uygulanmalıdır.
2. Program, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
3. Ortam, psikoloji yönünden öğrencilerin korkmadan kendilerini ifade edebilecekleri bir şekilde oluşturulmalıdır (Tebliğler Dergisi, 1998 s.1080).

II.4.10.2 Drama Etkinliklerinde Öğretmenin Dikkat Edeceği Hususlar

1. Öğretmen, iyi bir gözlemci olmalı, bilimsel yaklaşımla öğrencilerin temel kişilik özelliklerini analiz etmelidir.
2. Öğretmen gözlemi, etkinlikler dışında değil kendisi de etkinliklere katılarak yapmayı tercih etmelidir.
3. Öğrencinin çözebileceği problemlerle karşılaşmasına ve bunları araştırarak çözüm bulmasına olanak vermelidir.
4. Öğrencilerin sorularını sabırla cevaplamalıdır, ancak onlara yanıt bulma yollarını öğretmemelidir.
5. Araştırma ve denemeye fırsat vermelidir.
6. Eleştirici olmalı ancak kısıtlayıcı olmamalıdır.
7. Özgür öğretmeyi tercih etmelidir.

8. Öğrencilerin yapabileceklerini onların yerine yapmamalı, deneyerek öğrenmelerine fırsat vermelidir.
9. Öğrencilerin başarı duygusunu tatmalarına olanak sağlamalıdır.
10. Tüm yeteneklerini kullanmalarına zemin hazırlamalıdır.
11. Öğrenciye olumlu yaklaşabilmeli, her çocuğa eşit davranılması gerektiği görüşünü uygulamalarda da göstermelidir.
12. Sınıfta ne olup bittiğini bilimsel bir yaklaşımla analiz etmeli, görsel olarak yakaladığı noktaları öğrencilere açıklamalıdır.
13. Hikayedeki karakterler hakkında yapılan tartışmalar sırasında liderlik duygularının ortaya çıkarılması için rehberlik etmelidir.
14. Çocuklar bazı karakterlerle daha kolay özdeşim kurarlar, bunlar olay sırasında seçilir. Bu karakterler yoluyla çocuk, kuvvetli duygularının ortaya çıkarma fırsatı bulacaktır (Tebliğler dergisi, 1998, s. 1082)

Drama etkinliğinin katılanlarca başlangıçta kavranamayan bir yanı vardı. Drama öğretmeni, istediği kadar kendini geri planda tutsun, lider durumundadır. Çocuklar yada katılanlar zamanla bunun farkına varırlar ve kendilerine o eşsiz anları yaşatan öğretmene (lidere) sevgi, saygı ve hayranlık duyarlar (Önder, 2001, s.97)

Öğretmen dramatik oyunun ancak “nasıl?”, “niçin?”, “nerede?”, “ne zaman?”, “kim?”, “ne?”, “nerede?” kavramlarının üstünde duyularak oynandığında, çocukların yaratıcı düşüncelerine yeni boyutlar kazandırılabilceğini unutmamalıdır (Gönen, Dalkılıç, 1999, s.74)

II.4.10.3 Drama Uygulayacak Olan Öğretmenin Eğitilmesi

Çocuklarda eğitici drama uygulamalarını yönlendirecek olan öğretmenin eğitilmesi, ayrı bir konu olarak incelemeyi gerektirir. Çünkü drama etkinliklerinden beklene yönde yarar sağlanabilmesi önemli oranda öğretmenin yaklaşımına, davranışlarına bağlıdır. Çocuklarla eğitici drama uygulayacak olan kişinin, çoğu zaman sanıldığı gibi “tiyatrocı” olması gerekmez. Amaç, çocuğun her alandaki gelişimi ve

öğrenmesi olduğundan, öğrenme grubunun “asıl öğretmeni”, en uygun drama uygulayıcısıdır. Diğer yandan, drama uygulamalarının bir amacı da grubun öğretmeni ile çocuklar arasındaki ilişkileri geliştirmek ve derinleştirmek olduğundan, eğitici drama uygulamaları grup öğretmenin kendisi tarafından uygulanmalıdır.

Okullar aktör yetiştirmek için değil insan yetiştirmek için vardır. İnsan yetiştirmede en temel etmenlerden biri, insanın tam kapasitesini korumak ve

zenginleştirmektir. McCaclin’e göre bir öğretmen sempatik bir liderse, hayal gücüne, başkalarının düşüncelerine saygı duyuyorsa ve başkalarına drama için temel nitelikleri taşıyor demektir (Önder, 2001, s.52).

Alev Önder’e göre drama uygulayacak olan öğretmenin eğitilmesinde izlenecek aşamalar şunlardır (Önder, 2001, s.53):

1. Eğitici dramanın amaçları ve tekniği konusunda kurumsal bilgilerin verilmesi gerekir.
2. İyi bir drama öğretmenin, önce kendisini özgürleştirebilmesi gerekir.
3. Drama etkinliklerini diğer öğretmen adayları ile birlikte yapması sağlanarak etkinlikleri kendisinin yaşamasına olanak verilmelidir.
4. Her öğretmen adayı, diğer öğretmen adaylarından oluşan gruba liderlik ederek drama uygulaması yaptırmalı ve sonra tüm öğretmen adayları uygulamayı çeşitli yönleriyle tartışmalı ve eleştirmelidir.
5. Öğretmen adayı, az sayıda (6-7-8) çocuktan oluşan bir grupta görevli olarak kolay olan drama örneklerinden başlayarak uygulama yolu ile çocuklarla drama yapma konusunda pratik kazanmalıdır.
6. Uygulamalar sürerken drama uygulayan öğretmenler, ara sıra düzenli olarak bir araya gelip yaşantılarını, bilimli etkinliklerle karşılaştıkları güçlükleri ve buldukları

Çözüm yollarını birbirleriyle paylaşmalı ve uyguladıkları etkinliklerde iyileştirmeler yapabilmelidirler.

II.4.11. Öğrencinin Başarısına Etki Eden Faktörler

II.4.11.1. Öğrenciden Kaynaklanan Faktörler

Öğrenciler günlük hayatta karşılaştıkları çeşitli problemleri değişik şekilde çözmeye çalışırlar. Bu nedenle de geliştirdikleri kendine has stratejilerini farklı problemlere ve durumlara da uygulama çabası içine girerler. Öğrencilerin problemleri çözme şekilleri, onların zihinsel tarzları ile ilgili olduğundan dolayı öğretmenin farklı zihinsel tarzlara sahip öğrencileri pek çok problemle karşı karşıya getirmesi gerekir.

Kişiler, belli durumlar karşısında gösterdiği bilişsel tepkilerin yanında duyuşsal tepkiler yönünden de farklıdır.

Duyuş, duygu durumlarının normalden farklı olmasıdır. Duyuşlarımız doğal nitelikte olduğu zaman ne hissettiğimizi fark edemeyiz. Ancak duygu durumundaki değişiklikler bireyin vücut mekanizmasının çalışma temposunu da değiştirir. Bu durum, kızgınlık, hoşlanma, üzüme vb. duyuşsal tepkileri oluşturur (Erden, Akman, 1997, s.226-227) Bu duyuşsal tepkiler bireyin üzerinde çalıştığı iş ile ilgili motivasyonunu etkilediği gibi kaygı ve tutum gibi faktörlerin de temelini oluşturur.

II.4.11.1.1. Zeka

Bir sınıf içerisinde bulunan öğrencilerin birbirine benzer birçok yönü olduğu gibi birbirinden farklı yönleri de vardır. Çünkü bireyler yetiştirme tarzları geçmiş yaşantıları yetenekleri ve fiziksel yapıları bakımından farklılık gösterir (Baymur, 1994, s.225-226).

Bireysel farklılıkların varlığı, doğal olarak farklı başarı beklentisini ortaya çıkarmaktadır. Bugüne kadar okul başarısı yönünden farklılıkların açıklanmasında en büyük dayanak noktasını zeka farklılıkları oluşturmuştur. Yapılan araştırmalar, okul başarısındaki farklılıkların %50'sinin zeka farklılıklarından kaynaklandığını göstermektedir (Fidan, 1985, s.209-210). Ayrıca araştırmalara göre kişinin öğrenme hızı ile durumu arasında doğrudan doğruya bir ilişki vardır (Koptagel, 1992, s.151).

Zeka yeni durumlara uymayı yada karşılaşılan problemleri çözmeyi mümkün kılan çeşitli yeteneklerin oluşturduğu bir düzeydir problemlerin çözüm yollarını araştırırken kıvraklık uyma becerisi ve incelik gösterme gibi bir çok yeteneklerin birleşmesinden oluşur (Erdem, 1992, s.117).

II.4.11.1.2. Ön Bilgi

Öğrenme birikimli bir süreçtir ve her yeni öğrenme bir önceki öğrenmelerle ilişkilendirilerek sağlanır Bu nedenle de öğrencilere kazandırılacak davranışlara ilişkin geçmiş yaşantılarıyla kazandırılmış yeterliliklerin bilinmesi gerekir.

Öğrencilerin ön bilgileri yada giriş davranışları olarak nitelendirilen bu özellikler öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarısını önemli ölçüde etkiler (Fidan Erden, 1994, s182).

Örneğin bir ilköğretim 1. kademe öğrencisinin dört işlemi gerektiren bir problemi çözebilmesi için toplama çıkarma çarpma ve bölme işlemi bilgisine sahip olması gerekir.Yine öğrencinin çıkarma işlemi öğrenmesi için toplama işlemi bilmesi için bölme işlemi yapabilmesi içinde çarpma işlemi ile ilgili yeterliliğe sahip olması gerekir Çünkü bölme işleminin temelinde çarpma işlemi bulunmaktadır.

II.4.11.1.3. Motivasyon

Motivasyon okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir.

Motive belli durumlarda belli amaçlarda ulaşmak için organizmayı harekete geçiren enerji veren duyuşsal bir yükselmeye neden olan ve davranışları yönlendiren itici güçtür.

Motivasyon ise belli amaçlarda ulaşmak için bir güç kazanma halidir (Fidan.1885.s128).

Öğrencilerin bir problemi çözmek için motive edilmiş olmaları gerekir yoksa düşünmeleri amaçsız olur ve çözüme ulaşmaları güçleşebilir.Motivasyon düşünmeyi

yönlendirir böylece yalnızca problemin amacına ilişkin olan düşünceler üzerinde durulur.

II.4.11.1.4. Kaygı ve Tutum

Öğrencilerin coğrafya dersindeki başarısızlıklarının temelinde yatan sebeplerden en önemlisi derse karşı geliştirilen olumsuz tutumdur Bloma göre başarı ya da başarısızlığın sürekli tekrarlanması öğrencinin hem başarısını hem de derse karşı ilgisini önemli düzeyde etkilemektedir. Bu tutum ise bütün derslere genellemek suretiyle okula karşı olumlu yada olumsuz tutuma yol açabilmektedir (Aydın, 1995, s.7).

Coğrafya kaygısı genel kaygının özel bir şekli olarak açıklanmaktadır. Richardson ve Suinn coğrafya kaygısının kişinin gerek günlük gerek akademik hayatta gerekse matematik işlemi yapması veya coğrafi bir problemi çözmesi gerektiğinde gerilim duyması ve kendini matematikten uzak tutması diye tanımlamaktadır. (Saygı, 1989, s 47).

II.4.11.1.5. Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile, onların okul saati içinde ve dışında okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu konuda belli bir davranışa sahip olmaları kastedilmektedir. Bu kavram içerisine, okul yaşantısıyla ilgili her şeye karşı kapalı ve açık tepkilerin tümü girmektedir. Örneğin, ders çalışma yöntemleri, ödevler konusundaki görüşleri, dersi dinlerken hissettikleri, kütüphaneden yararlanma biçimleri, düzenli not tutma gibi pek çok hususu içermektedir (Küçükahmet, 1997, s,174-175).

Okulda başarıyı sağlamak, geniş ölçüde iyi çalışma alışkanlıklarını kazanılmasına bağlıdır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin büyük bir bölümünün verimli çalışma yöntemlerini bilmediğini göstermektedir. bu nedenle öğretmenin yapması gereken, okuma, inceleme özet çıkarma çalışma planı yapma kaynak kitaplardan

faaydalanma sınavlara hazırlanma gibi konularda öğrenciyi bilgilendirmektir. (Altınköprü, 1999, s.146). Bunun için de öğretmen, önce öğrencilerini çalışma alışkanlıkları yönünden iyi tanımalıdır.

II.4.11.2. Öğretmen Kaynaklı Faktörler

Günümüzde bir ülkenin her alanda kalkınabilmesi ve ilerleyebilmesi, ülkenin sahip olduğu nitelikli insan gücüne bağlıdır. Nitelikli insan gücü ise nitelikli eğitimin sonucunda ortaya çıkar. Nitelikli eğitim temelinde nitelikli öğretmen yatar (Büyükkaragöz, Çivi, 1998, s. 11). Bu nedenle öğretme işinin temel sorumlusu öğretmendir. Öğretmenin temel görevi eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Bu niteliğiyle öğretmen, belli konuları, belli bir gruba ya da kişiye öğretmek ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek mensubudur (Bilen, 1996, s.16).

Öğretim için ne kadar geliştirilmiş araçlar olursa olsun, öğretmenin yerini hiç birisi tutamaz. Çünkü bu araçların nasıl kullanılacağını ve bu araçlardan nasıl faydalanılabileceğini yine öğretmen öğretir (Kemertaş, 1997, s.310). Öğretim programları, öğretim metodu, kullanılacak araç ve gereçler, öğretimi geliştirmek için ne kadar önemli olursa olsun öğretmenin canlı kişiliği ile eyleme geçirilmedikçe hiç bir etki gösterilemez.

II.4.11.2.1. Alan Bilgisi

Öğretimin en önemli unsuru olan öğretmenin alan bilgisi, neyi nasıl hangi yöntem ve teknolojileri kullanarak öğreneceği bilgi ve becerisini çelmektedir.

Ersoy (1996), nitelikli matematik öğretmenini, öğrencilerin matematiksel gücünü geliştirebilmek için gerekli ustalığa sahip olan, sürekli kendini yenileyen ve geliştiren olarak tanımlanmaktadır. öğrencilerin matematiksel gücünün geliştirilmesi için öncelikle öğretmenin okul matematiği bilgisini ileri düzeyde özümsemesi gerekir.

Öğretmenin matematik bilgisi ve matematiğin doğasına ilişkin düşünceleri, matematik öğrenme yaklaşımını etkilemektedir. Öğretmenin bilmediği bir şeyi başkasına öğretmesi mümkün değildir böyle bir yaklaşım ,matematiği bilmenin, öğretmenin daha önce çözdüğü bir problemin ya da benzerinin cevabını yeniden üretebilmekle aynı olduğu inancını ortaya çıkarır. Bu davranışın biçimi, öğretmenlerin,

matematik öğrenmeyi formül ve kural ezberlemekten ibaret bir aktivite gibi görmelerine neden olur.

Yeterli matematik öğretimine sahip olan matematik öğretmeni, neyi, nasıl, hangi yöntem ve teknikleri kullanarak öğretebileceğini bilir.matematiğin aslında tartışma, uzlaşma, problem

II.4.11.2.2. Öğretim Yöntemi

Öğretim yöntemi, öğrencileri öğretim amaçlarına ulaştırmak için izlenilmesi gereken en emin yoldur.

Öğretimde, bütün öğrenme durumlarına uygulanabilecek tek bir yöntem bulunamayacağından dolayı öğretmen, öğretimin amacını, sınıftaki öğrencilerin seviyelerini, araç ve gereç durumunu göz önünde bulundurarak birden fazla yöntemi uygulamayı bilmelidir.

Öğretmenin ana görevi, öğrenciye deneyimi direk yaşatarak kazandırmak, düşünmeyi öğretmek ve grup çalışmasını yerleştirmektir. Öğretmenlerin arzulanan davranışlara ulaşabilmesi için, aktaracakları konuyu dramatize edip eğlenceli bir şekilde basite indirgemeleri önemlidir. Bir öğretmen, öğretim yöntemlerini kullanırken çocuğun verileni aynen uygulamasını değil, uygulama esnasında düşünebilmesi ve hayal kurmasını da amaçlamalıdır. bu nedenle öğretim yöntemi öğrenciye sadece bilgi vermekle yetinmemeli, aynı zamanda öğrencilerin işbirliği yapma, tartışma yeteneklerini ve sosyal ilişkilerini de geliştirmelidir.

II.4.11.2.3. Çevreden Kaynaklı Faktörler

Eğitim de başarının sağlanması, bilgi, beceri ve tutumların doğrudan doğruya aktarılmasıyla değil çevre aracılığı ile öğretilmesiyle mümkün olur. Çocuğun sosyalleşmesi, içinde yaşadığı ortama uyum sağlaması, aileden, aile içinde oluşturduğu çalışma ortamından ve öğrenme ile ilgili diğer bütün dış faktörlerin etkisine maruz kalması ile mümkün olur.

II.4.11.2.4. Aile

Öğrenme, ailede başlar ve ilerideki yaşlarda okul-aile işbirliği çerçevesinde devam eder. Aile ile okulda öğrenme olayını birbirinden ayıran temel unsur, taşıdıkları farklı toplum beklentileri ve sorumluluklarıdır. Okul ve aile arasındaki işbirliği, bu farklılıkları bir ortak noktada buluşmasını sağlar. Bu sayede, aile katılımı ile, diğer derslerde olduğu gibi matematik dersinin de soyut bir ütopyaadan çıkıp daha gerçekçi, çocuğun deneyimleri ile paralel bir hale gelmesi sağlanabilir .

Aile, çocuğun tüm gelişimlerinde etkili olduğu kadar ona ilk gelişim ve deneyim fırsatlarını hazırlaması açısından okul başarısında etkili olan önemli bir kurumdur. Aile içerisinde çocuğa yapılan başarısından etkili olan önemli bir kurumdur. Aile içerisinde çocuğa yapılan rehberlik onun kişilik, sosyal ve zihinsel gelişimini yaşamının her aşamasında etkiler. Bununla birlikte problem çözme becerisinin kazandırılmasında da yetişkinlerin çocuklara rehber olması çok önemlidir.

Okuldaki zeka ve başarı farklılıklarının temelinde ailenin çeşitli özellikleri yatmaktadır. Bunlardan biri de ailenin sosyo-ekonomik düzeyidir. Anne ve babanın mesleği, eğitim seviyesi, evdeki kitap sayısı, gibi faktörler öğrencinin ders çalışmaya karşı ilgisini etkiler.

II.4.11.2.5. Okul ve Arkadaş Çevresi

Çocuğun gelişimde önemli bir yere sahip olan okul çevresinin en önemli öğeleri eğitim programları ve öğretmendir. Eğitim programları, öğrencilerle oluşması beklenen bilgi, beceri ve değer duygularını ve bunlara götüreceği olan yaşantıları saptar. Ancak her öğrencinin programda saptanan kişilik özelliklerine yaklaşabilme derecesi farklıdır. Bu nedenle de programlar yapılırken tek tip, imgesel olarak yaratılan bir çocuğun özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yaklaşıma göre hazırlanan bir program, öğrencilerin belirtilen hedeflere ulaşma derecesini artırır.

Okul çevresinin diğer bir unsuru olan okul yönetimi, hoşgörü ve demokratik ilkelere dayandığı ölçüde, öğrencilerin bu toplulukta yabancılaşma hissetmemesi sağlar. Böylece duygusal bir iletişim içinde çocuk, kişiliğini göstermek için motive olur

Okul yönetiminin önemli görevlerinden biri, okulda disiplini sağlamaktır. Okul topluluğunda yaratılan ve yaşantıların yönetmenlik esaslarına, okul programının amaçlarına uygun eğitici ve sosyal ahenk ve düzenin tümüdür. Bu düzen içerisinde disipline yol açan problemlerin nedenlerinin genellikle öğrencilerde ya da onlarla ilgili çevrelerde aranması, öğrencilerin ilişkileri bulunan yönetici, öğretmenler de disiplin konusunun dışında bırakılmamalıdır.

Çocuklar, doğal ve sosyal çevrenin tüm gerçeklerini yaşayarak onlarla ilişkilerinden yeni algılar kazanarak gelişirler. Bu geniş çevre içerisinde arkadaş çevresi en geniş olanıdır. Arkadaşları ile iletişim sayesinde çocuk, paylaşmayı işbirliği yapmayı ve fikir alışverişinde bulunmayı öğrenir. Karşılıklı yardımlaşma ve özveride bulunma duygularını geliştirerek kendini güvende hisseder.

II.4.11.2.6. Çalışma Ortamı

Her çocuğun, düzenli çalışabilmesi için belirli bir çalışma ortamına sahip olması gerekir. Bu yer, öğrencinin dikkatini yaptığı iş üzerinde toplayabileceği ve ilgisinin dağılmasına neden olabilecek uyarıcılardan uzak bir özelliğe sahip olmalıdır. Her ailenin, çocuğuna kendine ait bir oda, bir çalışma masası sağlaması mümkün olmasa da çocuğunun defterlerini, kitaplarını yayıp serbestçe çalışabileceği bir köşeyi sağlaması zor değildir

Çocuklar, çalışma ortamı bakımından birbirinden farklılık gösterir. Kimi çocuk çalışırken bir büyüğünün yanında olmasını ister. Bu kişi onunla ilgilenmese bile yanında olması yeterlidir. Kimi çocuklar ise gürültü patırtı ortamları tercih ederler. Bu davranışları nedeniyle çocuğu kırıncı bir şekilde eleştirmek onu dersten uzun bir süre için uzaklaştıracağı gibi başarısızlığına da neden olabilir. Bu nedenle uyarıların elverişli bir zamanda, yapıcı olarak söylenmesi gerekir.

Öğrencinin başarısını sağlamak için çalışma ortamının çalışmaya uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Çalışma yerinin ışığı, ısısı, gürültülü veya az gürültülü olması çalışırken öğrencinin dikkatini derse vermesini ve derse olan ilgisini etkilemektedir.

II.4.12. Dramatizasyonun Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Yeri

Dramatizasyonun temel prensibi, yaparak yaşayarak öğrenmedir. Çocuklar ancak bu yolla fiziksel, sosyal, mantıksal-matematiksel bilgiye ulaşırlar. Piaget'in kuramına göre, tüm bilgi, fiziksel, sosyal ve mantıki-matematikseldir. Bilginin oluşturulmasında en önemli nokta, çocuğun nesnelere üzerindeki hareketleri ve başkalarıyla etkileşimde bulunmasıdır.

Mantıksal-matematiksel bilgi, nesnelere ve olaylar hakkında düşünme sonucu oluşur. Böylelikle çocuklar, nesnelere üzerindeki aksiyonu ile keşfederek matematiksel bilgiye ulaşırlar.

İleri ki okul yıllarında gerekli olan yüksek coğrafya becerilerinin geliştirilmesi için erken yaşları coğrafya kavramları ile ilgili temeli oluşturulması ve bu konuda uygun eğitim yaşantılarının düzenlenmesi gerekir.

Dramatizasyonun, coğrafya öğretimi programlarında kullanılmaya başlanması 1920'lerde gerçekleşmiştir. Bazı yabancı okullarda yaratıcılık programları olarak ve yaygın bir şekilde kabul gören coğrafya öğretim programları geliştirilmiştir. Bu programın temel amacı, çocukların acil ihtiyaçlarını karşılık vermek, düşünsel temellerini oluşturmak eleştirel düşünme becerileri geliştirebilmek ve coğrafyaya karşı öğrenme isteği yaratmaktır. Bu programlarda çocuklar, öncelikle coğrafyaya adapte olmayı öğrenirler, düşünerek ilişkiler kavrayarak ve problem çözerek coğrafyadan zevk alırlar. Coğrafi kavramlar bütün yönleriyle, oyun ve projelerin yardımıyla çocukların günlük yaşantılarında, yer alır. Böylece coğrafya, onlar için daha anlamlı ve kullanışlı hale gelir. Bilinçli öğretmenler, coğrafya programını adım adım ancak yerine, etkinlik alanında kullanılacak tüm kavramlara ve becerilere yer verirler. Çocukların deneyimlerine paralel olarak geliştirilen matematik etkinlikleri, çocukların problemlerin çözümüne yönelmelerini ve kavramların ayrıntılarını girmelerini sağlar (Gönen, Dalkılıç 1998 s44).

Çocukların coğrafya dersine karşı olumlu tutum geliştirmesi, öğrenme ortamının ilgi çekici bir şekilde düzenlenmesine bağlıdır. Oyun öğrenme için en uygun

ortamlardan biridir. ortaöğretim döneminde çocuklar oyun etkinlikleri ile çeşitli coğrafya becerileri kullanırlar. Bunlar:

Oyun çocuğun keşfetmesini ve yaratmasını sağlar. Böylelikle oyun sayesinde çocuk hayal ederek coğrafyadaki bir çok kavramı öğrenme imkanına sahip olur.

Coğrafya derslerinde gerçek durumları yaratılması ve gerçek durumları olduğu yerlere gidilmesi mümkün olmadığı durumlarda dramatizasyondan faydalanılabilir. Özellikle anlaşılmayan problem durumlarını açıklamasında dramatizasyon etkili bir strateji olarak kullanılabilir.

Sosyal bilgiler Coğrafya derslerinde özellikle ilk sınıflarda çeşitli kavramların öğrencilere kazandırılmasında da dramatizasyon etkili bir metot olarak kullanılabilir (Mallia, 999, s.25).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

III.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Yapılan bu araştırmada deneme –tarama modeli uygulanacaktır. İlköğretim sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının öğrencilerin başarı düzeyine etkileri araştırılacaktır.

Deney ve kontrol grubu olarak Muallim Naci İ.Ö.O da iki grup ele alınacaktır. Kontrol Grubundaki öğrencilerle yapılan çalışmada,ders anlatımında klasik metotlar kullanılacak; deney grubundaki öğrencilere ise ders anlatımında dramatizasyon yolu ile materyaller ile ders işlenecektir. İki grup arasındaki başarı farkını tespit etmek amacıyla karşılaştırmalar yapılacaktır.

III.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2006-2007 öğretim yılında İstanbul ili, Fatih ilçesi Muallim Naci İ.Ö.O oluşturacaktır .

Araştırmanın örnekleme ise Muallim Naci İ.Ö.O.nun 6. sınıflarında okuyan 38 öğrenci oluşturmaktadır.

III.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Öğrencilerin problem çözme başarılarını ölçmek için öntest-sontest (hatırlama testi) olarak geliştirilecek ölçme aracı, 6. Sınıf düzeyinde rutin olmayan problemlerden oluşacaktır.Başlangıçta, 15 sorudan oluşturulacak ölçme aracı, uygulama okulunun dışında bir okulun toplam 30 öğrenciye 15 gün ara ile iki defa uygulanacak Spearman Tekniği ile ölçeğin güvenilirliği tespit edilecektir.

Hazırlanan eğitim programında, araştırmanın başında hazırlanan testler eğitim programı bittiğinde ilk test olarak uygulanacaktır Araştırmanın deneysel kısmını oluşturan kısmında öğrencilerin davranışları hazırlanan gözlem formuyla izlenecektir. Araştırmanın

amacına uygun olarak problem çözme stratejisinde dramatizasyonun kullanılması literatürde anlatıldığı gibi öğretimin etkililiğini artırıp arttırmadığı belirlenecektir. Bu dersler sırasında gözlemler araştırmacı tarafından yapılacaktır

Dramatizasyon yoluyla problem çözmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla uygulama veriler problemler benzer araştırmalar örnek alınarak son test olarak tekrar verilecektir. Son testte , konuyu öğretmekte kullanılan yöntemin hatırlamaya etkisini görmek amacıyla hatırlama testi uygulanacaktır. Sonuçta ön test- son test gruplar arasında karşılaştırılarak gerekli değerlendirmeler yapılacaktır.

III.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında deneklere uygulanacak olan anketlerden toplanacak veriler Excel Programı'nda bilgisayar ortamına geçildikten sonra "SPSS (Statistical Package For Science) İstatistik Paket Programı" yardımıyla çözümlenecektir.

Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve ortalamalar arası farkın anlamlılığı test edilmek üzere "t" testi kullanılacaktır. Diğer yandan çapraz bağımsız sorular değerlendirilmiş ve bu sorular arasındaki anlamlı ilişkiler çözümlenecektir. İstatistiksel açıdan hesaplamalarda anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınacaktır

Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için bulgular bölümünde tablolar oluşturulmuş, tartışma bölümünde de bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken şu aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Verilen Aralık	Seçenekler	Sınırı
1	Hiçbir Zaman	1,00-1,74
2	Nadiren	1,75-2,49
3	Çoğu Zaman	2,50-3,24
4	Her Zaman	3,25-4,00

BÖLÜM IV

BULGULAR

IV.1. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Öğrencilerin ‘Cinsiyet’ Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans(F)	Yüzde(%)
Kız	19	50
Erkek	19	50
TOPLAM	38	100

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 19’un (%50) kız ,19’un (%50) erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde öğretmenin drama yöntemini kullanma değişkenine göre dağılımı tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Öğrencilerin ‘Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Öğretmenin Drama Yöntemini Kullanma’ Değişkenine Göre Dağılımı

Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Öğretmenin Drama Yöntemini Kullanması		
	Frekans(F)	Yüzde(%)
Hiç kullanmaz	20	52.6
Çok az kullanır	7	18.4
Bazen kullanır	11	28.9
TOPLAM	38	100

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 20'sinin (%52.6) hiç kullanmadığı, 7'sinin (%18.4) çok az kullandığı,11'inin (%28.9) bazen kullandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumu değişkenine göre dağılımı tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3
Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Annelerin Eğitim Durumu		
	Frekans (F)	Yüzde
Okur – yazar değil	5	13.2
Okur – yazar	1	2.6
İlkokul	16	42.1
Ortaokul	6	15.8
Genel Lise	7	18.4
Meslek Lisesi	3	7.9
Yüksek Okul (2 yıllık)	0	0
Fakülte (4 yıllık)	0	0
TOPLAM	38	100

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 5'inin(%13.2) okur yazar olmadığı, 1'inin (%2.6) okur yazar olduğu, 16' sının (%42.1) ilkokul, 6'sının (%15.8) ortaokul, 7'sinin (%18.4) genel lise, 3'ünün (%7.9) meslek lisesi mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumu değişkenine göre dağılımı tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4
Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Babaların Eğitim Durumu		
	Frekans (F)	Yüzde
Okur – yazar değil	0	0
Okur – yazar	2	5.3
İlkokul	9	23.7
Ortaokul	16	42.1
Genel Lise	2	5.3
Meslek Lisesi	7	18.4
Yüksek Okul (2 yıllık)	1	2.6
Fakülte (4 yıllık)	1	2.6
TOPLAM	38	100

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 2'sinin(%5.3) okur yazar olduğu, 9'unun (%23.7) ilkokul, 16'sının (%42.1) ortaokul, 2'sinin (%5.3) genel lise, 7'sinin (%18.4) meslek lisesi, 1'inin (%2.6) yüksek okul, 1'inin (%2.6) fakülte mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Annelerinin İş durumu değişkenine göre dağılımı tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5
Öğrencilerin Annelerinin İş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrencilerin Annelerinin İş Durumu		
İş	Frekans (F)	Yüzde
Çalışmıyor – işsiz – ev hanımı	35	92.1
Emekli	0	0
Memur	1	2.6
İşçi	0	0
Serbest meslek	2	5.3
Diğer	0	0
TOPLAM	38	100

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 35'inin (%92.1) ev hanımı işsiz çalışmıyor, 1'inin (%2.6) memur, 2'sinin (%5.3) serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının iş durumu değişkenine göre dağılımı tablo 6’te gösterilmiştir.

Tablo 6
Öğrencilerin Babalarının İş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrencilerin Babalarının İş Durumu		
	Frekans (F)	Yüzde
Çalışmıyor – işsiz – ev hanımı	2	5.3
Emekli	1	2.6
Memur	7	18.4
İşçi	11	28.9
Serbest meslek	15	39.5
Diğer	2	5.3
TOPLAM	38	100

Tablo 6 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 2’sinin (%5.3) ev hanımı işsiz çalışmıyor, 1’inin (%2.6) emekli, 7’sinin (%18.4) memur,11’inin (%28.9) işçi ,15 ‘inin (%39.5) serbest meslek , 2’sinin (%5.3) diğer mesleklere sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailedeki çocuk sayısı durumu değişkenine göre dağılımı tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7
Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrencilerin Ailedeki Çocuk Sayısı Durumu		
Ailedeki Çocuk Sayısı	Frekans (F)	Yüzde
Bir	3	7.9
İki	13	34.2
Üç ve daha fazla	22	57.9
TOPLAM	38	100

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin 3’ü(%7.9) bir çocuk, 13’ünün (%34.2) iki çocuk, 38’inin (%57.9) üç ve daha fazla çocuğa sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık geliri durumu değişkenine göre dağılımı tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Geliri Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Geliri Durumu		
	Frekans (F)	Yüzde
0 – 450 YTL	14	36.8
451- 850 YTL	13	34,2
851 – 1300 YTL	10	26.3
1301 YTL ve üzeri	1	2.6
TOPLAM	38	100

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin 14’ü (%36.8) 0-450 YTL ,13’ü (%34.2) 451-850 YTL ,10’u (%26.3) 851-1300 YTL ,1’ i (%2.6) 1301 YTL ve üzeri gelire sahip olduğu görölmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin evde derslerinize daha çok kim yardımcı oluyor durumu değişkenine göre dağılımı tablo 9’de gösterilmiştir.

Tablo 9
Öğrencilerin Evde Derslerinize Daha Çok Kim Yardımcı Oluyor Durumu
Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrencilerin Evde Derslerinize Daha Çok Kim Yardımcı Oluyor Durumu		
	Frekans (F)	Yüzde
Annem	18	47.4
Babam	4	10.5
Ablam - ağabeyim	12	31.6
Hiç kimse	3	7.9
Diğer	1	2.6
TOPLAM	38	100

Tablo 9 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinden 18'inin (%47.4) annesi, 4'ünün (%10.5) babası ,12'sinin (%31.6)ablası –ağabeyi, ,3' ünün (%7.9) hiç kimse ,1'inin (%2.6) diğer aile bireylerince ders çalıştırılmış olduğu görülmektedir.

Tablo 10
Öğrencilerin Derste İşlenen Konuları Evde Tekrar Etme Sıklığı Değişkenine Göre
Dağılımı

Öğrencilerin Derste İşlenen Konuları Evde Tekrar Etme Sıklığı		
	Frekans (F)	Yüzde
Bir kere tekrar ederim	14	47.4
İki ve daha fazla tekrar ederim	8	36.8
Tekrar etmem	2	5.3
Konuya göre değişir	4	10.5
TOPLAM	38	100

Tablo 10 incelendiğinde , araştırmaya katılan öğrencilerin dersleri tekrar etme sıklığı bir kere tekrar ederim 14 (%47.4),iki ve daha fazla tekrar ederim 8 (%36.8),tekrar etmem 2 (%5.3),konuya göre değişir 4 (%10.5)olduğu görülmüştür.

IV.2. BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERLE OLAN DEĞİŞİP DEĞİMEDİĞİNİ TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER

IV.2.1 “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 11
Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre “sınıfta sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını dinlerken dikkatinizi derse vermekte güçlük çekiyor musunuz?”ifadesi için yapılan ilişkisiz grup t testi sonuçları

SORU	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
2	Kız	19	2.05	1.22	36	0.78	0.025
	Erkek	19	1.78	0.78			

Tablo 11 de görüldüğü gibi “sınıfta sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını dinlerken dikkatinizi derse vermekte güçlük çekiyor musunuz?”ifadesinin aritmetik ortalamalarının “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 2.05 erkek öğrencilerin ortalaması 1.78 olarak bulunmuştur. öğrencilerin bu ifade için verdikleri cevaplarda kız öğrencilerin standart sapması 1.22, erkek öğrencilerin standart sapması 0.78’ dır.

Kız ve erkek öğrenciler arasında bu ifade için 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın erkeklerin lehine gerçekleştiği görülmüştür. başka bir ifade ile erkek öğrenciler “sınıfta sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını dinlerken dikkatinizi derse vermekte güçlük çekiyor musunuz?”ifadesine kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 12
Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre “sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını laboratuvar ortamında işlenmesini ister miydiniz?”ifadesi için yapılan ilişkisiz grup t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	P
S6	Kız	19	3.47	0.69	36	1.30	0.001
	Erkek	19	3.05	1.22			

Tablo 12 de görüldüğü gibi “sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının laboratuvar ortamında işlenmesini ister miydiniz?”ifadesinin aritmetik ortalamalarının “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 3.47 erkek öğrencilerin ortalaması 3.05 olarak bulunmuştur.Öğrencilerin bu ifade için verdikleri cevaplarda kız öğrencilerin standart sapması 0.69,erkek öğrencilerin standart sapması 1.22’ dür.

Kız ve erkek öğrenciler arasında bu ifade için 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farklılığın kızların lehine gerçekleştiği görülmüştür.Başka bir ifade ile kız öğrenciler “sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını laboratuvar ortamında işlenmesini ister miydiniz? ”ifadesine erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

**IV. 3. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ
CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART
SAPMASINA GÖRE DAĞILIMI**

**IV.3.1. Öğrencilerin Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların
Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı**

Tablo 13
Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularını Nasıl Çalışırsınız
Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımı

S1.		
Sosyal Bilgiler Dersi coğrafya konularını Nasıl Çalışırsınız?		
	Frekans(F)	Yüzde(%)
Okuyarak	10	26.3
Okurken Önemli Yerleri Çizerek İşaretleyerek	13	34.2
Özet Çıkararak	4	10.5
Konuyla İlgili Sorular Çözerek	9	23.7
Göz Gezdirek	2	5.3
Arkadaşlarıma Sorarak Anlattırarak	0	0
TOPLAM	38	100

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularına nasıl çalışırsınız? Sorusuna, 13'ü (%34.2) okurken önemli yerleri çizerek, işaretleyerek, 10'nu (%26.3) okuyarak, 9'u (%23.7) konuyla ilgili sorular çözerek, 4'ü (%10.5) özet çıkararak, 2'si (%5.3) göz gezdirerek cevap verildiği görülmektedir.

Tablo 14
Öğrencilerin Sınıfta sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını dinlerken dikkatinizi derse vermekte güçlük çekiyor musunuz ? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

S.2.		
Sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularını Dinlerken Dikkatinizi Derse Vermekte Güçlük Çekiyor Musunuz?		
	Frekans(F)	Yüzde(%)
Evet	5	13.2
Çoğunlukla	3	7.9
Ara Sıra	14	36.8
Hayır	16	42.1
TOPLAM	38	100
S:2: İÇİN	$\bar{x} :1.97$	SS:1.26

Tablo 14 İncelendiğinde Öğrencilerin Sınıfta Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularını Dinlerken Dikkatinizi Derse Vermekte Güçlük Çekiyor Musunuz? Sorusuna (X:1.97) Arasına Katıldıkları Görülmektedir.

Tablo 15
Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını seviyor musunuz? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans,Yüzde,Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

S.3.		
Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularını Seviyor Musunuz?		
	Frekans(F)	Yüzde(%)
Çok seviyorum	14	36.8
Biraz seviyorum	17	44.7
Fazla sevmiyorum	4	10.5
Hiç sevmiyorum	3	7.9
TOPLAM	38	100
S3 İÇİN	$\bar{x} :3.105$	SS:0.89

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını seviyor musunuz? Sorusuna (x:3.105) biraz seviyorum cevabı verdikleri görülmüştür.

Tablo 16
Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ders saati yeteli midir?
Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına
Göre Dağılımı

S.4.		
Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Ders Saati Yeteli midir?		
	Frekans(F)	Yüzde(%)
Daha fazla olmalı	8	21.1
Ders saati yeterlidir	24	63.2
Daha az olmalı	2	5.3
Hiç olmamalı	4	10.5
TOPLAM	38	100
S4 İÇİN	$\bar{x} :2.94$	SS:0.83

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının ders saati yeteli midir? Sorusuna ($\bar{x}:2.94$) ders saati yeterlidir cevabı verdikleri görülmüştür.

Tablo 17
Öğrencilerin ders kitapları dışında sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ile ilgili
kitaplar okuyor musunuz? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama
Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

S.5.		
Ders Kitapları Dışında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya İle İlgili		
Kitaplar Okuyor musunuz?		
	Frekans(F)	Yüzde(%)
Her zaman okurum	6	15.8
Genellikle okurum	9	23.7
Bazen okurum	19	50.0
Hiç okumam	4	10.5
TOPLAM	38	100
S5 İÇİN	$\bar{x} :2.44$	SS:0.89

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilere ders kitapları dışında sosyal bilgiler dersi coğrafya ile ilgili kitaplar okuyor musunuz? Sorusu sorulduğunda (x:2.44) bazen okurum cevabı verdikleri görülmüştür.

Tablo 18
Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını laboratuvar ortamında işlenmesini ister miydiniz ? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans,Yüzde,Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

S.6.		
Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Laboratuvar Ortamında İşlenmesini İster miydiniz?		
	Frekans(F)	Yüzde(%)
Çok isterim	22	57.9
İsterim	7	18.4
Fark Etmez	6	15.8
İstemem	3	7.9
TOPLAM	38	100
S 6 İÇİN	$\bar{x}:3.26$	SS:1.00

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilere Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını laboratuvar ortamında işlenmesini ister miydiniz ?Sorusu sorulduğunda (x:3.26) çok isterim cevabı verdikleri görülmüştür.

Tablo 19
Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularıyla ilgili öğrendiklerinizi günlük yaşamda kullanıyor musunuz? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans,Yüzde,Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

S.7.		
Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularıyla İlgili Öğrendiklerinizi Günlük Yaşamda Kullanıyor musunuz?		
	Frekans(F)	Yüzde(%)
Her zaman kullanıyorum	4	10.5
Genellikle kullanıyorum	17	44.7
Bazen kullanıyorum	14	36.8
Hiç kullanmıyorum	3	7.9
TOPLAM	38	100
S 7 İÇİN	$\bar{x} : 2.57$	SS:0.79

Tablo 19 İncelendiğinde öğrencilere sosyal bilgiler dersi coğrafya konularıyla ilgili öğrendiklerinizi günlük yaşamda kullanıyor musunuz? Sorusu sorulduğunda (x:2.57) genellikle kullanırım cevabı verdikleri görülmüştür.

Tablo 20
Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularıyla ilgili arkadaşlarınızla tartışmaktan zevk alır mısınız? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans,Yüzde,Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

S.8.		
Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularıyla İlgili Arkadaşlarınızla Tartışmaktan Zevk Alır mısınız?		
	Frekans(F)	Yüzde(%)
Her zaman zevk alırım	19	50.0
Genellikle zevk alırım	8	21.1
Bazen zevk alırım	9	23.7
Hiç zevk almam	2	5.3
TOPLAM	38	100
S 8 İÇİN	$\bar{x} : 3.15$	SS:0.97

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilere sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ile ilgili arkadaşlarınızla tartışmaktan zevk alır mısınız? Sorusu sorulduğunda (x:3.15) genellikle zevk alırım cevabı verdikleri görülmüştür.

Tablo 21
Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını kendi yaptığınız malzemelerle öğrenmek ister miydiniz? Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans,Yüzde,Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

S.9.		
Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularını Kendi Yaptığımız Malzemelerle Öğrenmek İster miydiniz?		
	Frekans(F)	Yüzde(%)
Çok İsterdim	19	50.0
İsterdim	10	26.3
Fazla İstemezdim	8	21.1
Hiç İstemezdim	1	2.6
TOPLAM	38	100
S 9 İÇİN	\bar{x} : 3.23	SS:0.88

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilere sosyal bilgiler coğrafya konularını dersi kendi yaptığımız malzemelerle öğrenmek ister miydiniz? Sorusu sorulduğunda (x:3.23) isterdim cevabı verdikleri görülmüştür.

**IV.4. ÖĞRENCİLERİN İLK TEST VE SON TEST SORULARINA
VERDİKLERİ CEVAPLARIN DOĞRU YANLIŞ DAĞILIMINA
GÖRE BULGULAR**

Tablo 22
Klasik Yöntem İle Öğretim Yapılan Gruptaki ön ve son test sonuçları aşağıdaki gibidir.

Klasik Yöntem İle Öğretim Yapılan grup		Sorular	Klasik Yöntem İle Düz Öğretim Yapılan grup	
İlk test sonuçları			Son test sonuçları(hatırlamaya yönelik)	
Doğru	Yanlış		Doğru	Yanlış
13	6	S1	10	9
12	7	S2	9	9
14	5	S3	10	9
16	3	S4	11	8
18	1	S5	13	6
16	3	S6	12	7
12	7	S7	10	9
18	1	S8	13	6
15	4	S9	11	8
19	0	S10	15	4
15	4	S11	13	6
18	1	S12	14	5
16	3	S13	15	4
17	2	S14	17	2
15	4	S15	12	7

Tablo 22' de görüldüğü gibi;

Soru 1: İlk test 13 doğru 6 yanlış, son test 10 doğru 9 yanlış,

Soru 2: İlk test 12 doğru 7 yanlış, son test 9 doğru 9 yanlış,

Soru 3: İlk test 14 doğru 5 yanlış, son test 10 doğru 9 yanlış,

Soru 4: İlk test 16 doğru 3 yanlış, son test 11 doğru 8 yanlış,

Soru 5: İlk test 18 doğru 1 yanlış, son test 13 doğru 6 yanlış,

Soru 6: İlk test 16 doğru 3 yanlış, son test 12 doğru 7 yanlış,

Soru 7: İlk test 12 doğru 7 yanlış, son test 10 doğru 9 yanlış,

Soru 8: İlk test 18 doğru 1 yanlış, son test 13 doğru 6 yanlış,

Soru 9: İlk test 15 doğru 4 yanlış, son test 11 doğru 8 yanlış,

Soru 10: İlk test 19 doğru 0 yanlış, son test 15 doğru 4 yanlış,

Soru 11: İlk test15 doğru 4 yanlış,son test13 doğru 6 yanlış,
 Soru 12: İlk test18 doğru 1 yanlış,son test14 doğru 5 yanlış,
 Soru 13: İlk test16 doğru 3 yanlış,son test15 doğru 4 yanlış,
 Soru 14: İlk test17 doğru 2 yanlış,son test17 doğru 2 yanlış,
 Soru 15: İlk test14 doğru 5 yanlış,son test12 doğru 7 yanlış olduğu
 görülmektedir.

Tablo 23
Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan Guruptaki Ön Ve Son Test Sonuçları
Aşağıdaki Gibidir.

Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan grup		Sorular	Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan grup	
İlk test sonuçları			Son test sonuçları	
Doğru	Yanlış		Doğru	Yanlış
16	3	S1	15	4
15	4	S2	14	5
17	2	S3	14	5
15	4	S4	13	6
16	3	S5	15	4
15	4	S6	14	5
16	3	S7	15	4
17	2	S8	16	3
17	2	S9	15	4
19	0	S10	17	2
17	2	S11	15	4
16	3	S12	14	5
19	0	S13	17	2
19	0	S14	15	4
19	0	S15	18	1

Tablo 23'te görüldüğü gibi ;

Soru 1:İlk test16 doğru 3 yanlış,son test15 doğru 4 yanlış,
 Soru 2:İlk test15 doğru 4 yanlış,son test 14 doğru 5 yanlış,
 Soru 3:İlk test17 doğru 2 yanlış,son test14 doğru 5 yanlış,
 Soru 4: İlk test15 doğru 4 yanlış,son test13 doğru 6 yanlış,
 Soru 5: İlk test16 doğru 3 yanlış,son test15 doğru 4 yanlış,
 Soru 6: İlk test15 doğru 4 yanlış,son test14 doğru 5 yanlış,
 Soru 7: İlk test16 doğru 3 yanlış,son test15 doğru 4 yanlış,
 Soru 8: İlk test17 doğru 2 yanlış,son test16 doğru 3 yanlış,

Soru 9: İlk test17 doğru 2 yanlış,son test15 doğru 4 yanlış,
Soru 10: İlk test19 doğru 0 yanlış,son test17 doğru 2 yanlış,
Soru 11: İlk test17 doğru 2 yanlış,son test15 doğru 4 yanlış,
Soru 12: İlk test16 doğru 3 yanlış,son test14 doğru 5 yanlış,
Soru 13: İlk test19 doğru 0 yanlış,son test17 doğru 2 yanlış,
Soru 14: İlk test19 doğru 0 yanlış,son test15 doğru 4 yanlış,
Soru 15: İlk test19 doğru 0 yanlış,son test18 doğru 1 yanlış olduğu
görülmektedir.

Tablo 24
Klasik yöntem ve Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan grupların ön
testlerinin karşılaştırılması

Klasik Yöntem İle Öğretim Yapılan grup		Sorular	Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan grup	
İlk test sonuçları			ilk test sonuçları	
Doğru	Yanlış		Doğru	Yanlış
13	6	S1	16	3
12	7	S2	15	4
14	5	S3	17	2
16	3	S4	15	4
18	1	S5	16	3
16	3	S6	15	4
12	7	S7	16	3
18	1	S8	17	2
15	4	S9	17	2
19	0	S10	19	0
15	4	S11	17	2
18	1	S12	16	3
16	3	S13	19	0
17	2	S14	19	0
15	4	S15	19	0

Tablo 24' de görüldüğü gibi;

Klasik yönteme göre : Dramatizasyona göre:

Soru 1:İlk test13 doğru 6 yanlış, İlk test16 doğru 3 yanlış
Soru 2:İlk test12 doğru 7 yanlış, İlk test15 doğru 4 yanlış
Soru 3:İlk test14 doğru 5 yanlış, İlk test17 doğru 2 yanlış
Soru 4: İlk test16 doğru 3 yanlış, İlk test15 doğru 4 yanlış
Soru 5: İlk test18 doğru 1 yanlış, İlk test16 doğru 3 yanlış

Soru 6: İlk test16 doğru 3 yanlış, İlk test15 doğru 4 yanlış
Soru 7: İlk test12 doğru 7 yanlış, İlk test16 doğru 3 yanlış
Soru 8: İlk test18 doğru 1 yanlış, İlk test17 doğru 2 yanlış
Soru 9: İlk test15 doğru 4 yanlış, İlk test17 doğru 2 yanlış
Soru 10: İlk test19 doğru 0 yanlış, İlk test19 doğru 0 yanlış
Soru 11: İlk test15 doğru 4 yanlış, İlk test17 doğru 2 yanlış
Soru 12: İlk test18 doğru 1 yanlış, İlk test16 doğru 3 yanlış
Soru 13: İlk test16 doğru 3 yanlış, İlk test19 doğru 0 yanlış
Soru 14: İlk test17 doğru 2 yanlış, İlk test19 doğru 0 yanlış
Soru 15: İlk test14 doğru 5 yanlış, İlk test19 doğru 0 yanlış olduğu
görülmektedir.

Tablo 25
Klasik yöntem ve Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan grupların son
testlerinin karşılaştırılması

Klasik yöntem ile öğretim Yapılan grup		Sorular	Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan grup	
Son test sonuçları			Son test sonuçları	
Doğru	Yanlış		Doğru	Yanlış
10	9	S1	15	4
9	9	S2	14	5
10	9	S3	14	5
11	8	S4	13	6
13	6	S5	15	4
12	7	S6	14	5
10	9	S7	15	4
13	6	S8	16	3
11	8	S9	15	4
15	4	S10	17	2
13	6	S11	15	4
14	5	S12	14	5
15	4	S13	17	2
17	2	S14	15	4
12	7	S15	18	1

Tablo 25’ de görüldüğü gibi;

Klasik yönteme göre : Dramatizasyona göre:

Soru 1:son test10 doğru 9 yanlış, son test15 doğru 4 yanlış,

Soru 2: son test 9 doğru 9 yanlış, son test 14 doğru 5 yanlış,

Soru 3:.,son test10 doğru 9 yanlış, son test14 doğru 5 yanlış,
Soru 4:.,son test11 doğru 8 yanlış, son test13 doğru 6 yanlış,
Soru 5:.,son test13 doğru 6 yanlış, son test15 doğru 4 yanlış,
Soru 6:.,son test12 doğru 7 yanlış, son test14 doğru 5 yanlış,
Soru 7:.,son test10 doğru 9 yanlış, son test15 doğru 4 yanlış,
Soru 8:.,son test13 doğru 6 yanlış, son test16 doğru 3 yanlış,
Soru 9:.,son test11 doğru 8 yanlış, son test15 doğru 4 yanlış,
Soru 10:son test15 doğru 4 yanlış, son test17 doğru 2 yanlış,
Soru 11:.,son test13 doğru 6 yanlış, son test15 doğru 4 yanlış,
Soru 12:.,son test14 doğru 5 yanlış, son test14 doğru 5 yanlış,
Soru 13:.,son test15 doğru 4 yanlış, son test17 doğru 2 yanlış,
Soru 14:.,son test17 doğru 2 yanlış, son test15 doğru 4 yanlış,
Soru 15:.,son test12 doğru 7 yanlış, son test18 doğru 1 yanlış olduğu
gör÷lmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMALAR

V.1. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 19'un (%50) kız, 19'un (%50) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sayılarının eşit olması milli eğitim okullarında sınıfların homojen bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde ;araştırmaya katılan öğrencilerin 20'si (%52.6) hiç kullanmaz, 7'si (%18.4) çok az kullanır, 11'inin (%28.9) bazen kullandığı görülmektedir.Bu durumda öğretmenlerimizin kendilerini yenileyemedikleri, yeni eğitim müfredatına ayak uyduramadıkları,öğrencilerine çekici gelebilecek çeşitli etkinliklerden kaçındıkları görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 5'inin (%13.2) okur yazar olmadığı, 1'inin (%2.6) okur yazar olduğu, 16' sının (%42.1) ilkokul, 6'sının (%15.8) ortaokul, 7'sinin (%18.4) genel lise, 3'ünün (%7.9) meslek lisesi mezunu olduğu görülmektedir.annelerin eğitim durumu göz önüne alındığında yeterli eğitimi alamadıkları,bundan dolayı yeni açılımlara kapalı oldukları ,kendi zamanlarında okulda gördükleri eğitimin dışında farklı bir eğitime kapalı oldukları varsayılmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 2'sinin (%5.3) okur yazar olduğu, 9'unun (%23.7) ilkokul, 16'sının (%42.1) ortaokul, 2'sinin (%5.3) genel lise, 7'sinin (%18.4) meslek lisesi, 1'inin (%2.6) yüksek okul, 1'inin (%2.6) fakülte mezunu olduğu görülmektedir.babaların eğitiminin düşük olduğu ve ailelerin geçimini sağladıkları için çocuklarına derslerde yardımcı olamadıkları varsayıldığında, eğitim seviyelerinin yüksek olması bile çocuklarına bir fayda sağlayamayabilir.

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin 35'inin (%92.1) ev hanımı işsiz çalışmıyor, 1'inin (%2.6) memur, 2'sinin (%5.3) serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. bu durum ailelerin hem eğitim hem de iş açısından ne kadar geride olduğu, sosyoekonomik açıdan çocuklarını tam olarak belli bir seviyeye çıkaramadıklarının göstergesi olarak görülebilir.

Tablo 6 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının 2'sinin (%5.3) ev hanımı işsiz çalışmıyor, 1'inin (%2.6) emekli, 7'sinin (%18.4) memur, 11'inin (%28.9) işçi, 15'inin (%39.5) serbest meslek, 2'sinin (%5.3) diğer mesleklere sahip olduğu görülmektedir. Ailelerin temel ekonomik yükünü çeken babaların iş durumlarının zayıf olması çocuğun okul başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin 3'ü (%7.9) bir çocuk, 13'ünün (%34.2) iki çocuk, 38'inin (%57.9) üç ve daha fazla çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Çok çocuklu ailelerin ekonomik olarak kendi çocuklarıyla ilgilenemediği bilinen bir gerçektir. Bu durumun aile içerisinde oluşan ekonomik sıkıntılarla beraber daha üst düzeye çıktığı ve çocukların özel ihtiyaçlarından önce temel gereksinimlerini bile karşılayamadıkları görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin 14'ü (%36.8) 0-450 YTL, 13'ü (%34.2) 451-850 YTL, 10'u (%26.3) 851-1300 YTL, 1'i (%2.6) 1301 YTL ve üzeri gelire sahip olduğu görülmektedir. Bu durum ailelerin ekonomik durumlarının iyi olmadığını göstermektedir. bundan dolayı çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak olan ailenin kendi ihtiyaçlarını bile karşılayamaması durumuyla karşı karşıya kaldığı gerçeğinden hareketle eğitim araç ve gereç almak isteyen bir çocuğun isteklerine ailesinin bu ekonomik durumdan dolayı karşılayamayacağı görülmektedir. Ailenin ortaya çıkan ekonomik durumu çocuğun daha iyi eğitim almasına katkı sağlayamayacağı varsayılmaktadır.

Tablo 9 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinden 18'inin (%47.4) annesi, 4'ünün (%10.5) babası, 12'sinin (%31.6) ablası –ağabeyi, 3'ünün (%7.9) hiç kimse, 1'inin (%2.6) diğer aile bireylerince ders çalıştırılmış olduğu görülmektedir. Bu araştırmada çocukları en çok çalıştıran kişinin anne olduğu

görülmektedir.annelerin eğitim durumları göz önüne alındığında (tablo 3'te görüldüğü gibi)çocuklarına gerekli eğitimi veremeyecekleri ortaya çıkmaktadır.Gerekli eğitimi alamayan ve yeni eğitim sistemini bilmeyen annelerin çocuklarını eğitmekte yetersiz kalacakları varsayılmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dersleri tekrar etme sıklığı bir kere tekrar ederim 14 (%47.4),iki ve daha fazla tekrar ederim 8 (%36.8), tekrar etmem 2 (%5.3), konuya göre değişir 4 (%10.5) olduğu görülmüştür.bu durum öğrencilerde ders tekrarının zayıf olduğunu, duruma göre ders çalıştıkları görülmüştür.Öğrencilerin esas öğrenmeyi ders öncesi hazırlığı olduğu ve bunun pekişmesini sağlayacak olan etkinliklerle öğrencilerin konuları daha uzun süre hatırlayabilecekleri görülmektedir.

V.2. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR

V.2.1 Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde “cinsiyet” değişkenine ilişkin bulgular,öğrencilerin bağımlı sorulara verdikleri cevaplara ilişkin tartışmalar yapılacaktır.Öğrencilerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda;iki tanesinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 11 incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla katıldıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını dinlerken kız öğrencilerin dikkatini topladıkları görülmüştür. Erkek öğrencilerin ise dikkatlerini toplayamadıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin ders konularına dikkatlerinin toplamaları sadece konunun çekiciliğine bırakılmamalı ders anlatım stratejisine de bakılmalıdır. Öğrencilerin konuya ilgisi dikkati eğer doğru bir planlama yapıldıysa mutlaka çekilir. Ama bu tablo dan öğrencilerden erkek olanların kızlara göre dikkatlerini derse veremediklerini anlamaktayız.

Tablo 12 incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla katıldıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının laboratuvar ortamında işlenmesini kız öğrencilerin istedikleri görülmüştür. Erkek öğrencilerin ise laboratuvar ortamında ders işlenmesini daha az istedikleri anlaşılmıştır. Demek ki kız öğrenciler derslerin farklı ortamlarda işlenmesini erkeklere göre daha fazla istemektedirler. Tablo 11’den de anlaşıldığı üzere kız öğrenciler derse dikkatlerini verememektedir. Bunun içinde derslerini daha farklı ortamlarda işlemek istedikleri anlaşılmaktadır.

V.3. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMASINA GÖRE DAĞILIMINA İLİŞKİN TARTIŞMALAR

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin “sosyal bilgiler dersi coğrafya konularına nasıl çalışırsınız?” Sorusuna, 13’ü (%34.2) okurken önemli yerleri çizerek, işaretleyerek, 10’nu (%26.3) okuyarak, 9’u (%23.7) konuyla ilgili sorular çözerek, 4’ü (%10.5) özet çıkararak, 2’si (%5.3) göz gezdirerek cevap verildiği görülmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası okuyarak ve önemli yerlerin altını çizerek çalışmaktadır. Bu durum öğrencilerin dersleri klasik yöntem ile öğrendiklerinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere nasıl ders çalışmaları gerektiği hakkında fazla rehberlik yapmadıkları anlaşılabilir.

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin sınıfta sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını dinlerken dikkatinizi derse vermekte güçlük çekiyor musunuz? Sorusuna (x:1.97) ara sıra katıldıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kullanılan öğretim metodundan dolayı derslerde dikkatlerinin dağıldığını, ilgilerinin azaldığını gösterebilir.

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını seviyor musunuz? Sorusuna (x:3.105) biraz seviyorum cevabı verdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin dersi sevdiklerini gösterebilir. Fakat tablo 14’te görüldüğü gibi dersin işleniş yönteminden dolayı derste sıkıldıkları ortaya çıkabilir. Aslında çocukların ilgilerini ve dikkatlerini çeken öğretim metotları kullanıldığında dersi daha da sevecekleri söylenebilir.

Tablo 16 incelendiğinde “öğrencilerin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının işleme saati yeterli midir?” Sorusuna (x:2.94) ders saati yeterlidir cevabı verdikleri görülmüştür. Bu durum, milli eğitim bakanlığının önerdiği ders saatinin öğrenciler için yeterli olduğunun bir göstergesi olabilir.

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilere ders kitapları dışında sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ile ilgili kitaplar okuyor musunuz? Sorusu sorulduğunda (x:2.44) bazen okurum cevabı verdikleri görülmüştür. Bu durum Tablo 15’ te ifade edilen sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını seviyorum cevabıyla örtüşmektedir. Ayrıca Öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azlığı kitap okuma sıklığını da azalttığının bir göstergesi olabilir.

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilere Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını laboratuvar ortamında işlenmesini ister miydiniz? Sorusu sorulduğunda (x:3.26) çok isterim cevabı verdikleri görülmüştür. Bu durumdan öğrencilerin farklı bir öğretim metodu ile öğretim yapmak istedikleri anlaşılabilir. Ayrıca mekanın farklılaşması öğrencilerin derse karşı ilgisinin artacağına bir göstergesi olabilir.

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilere sosyal bilgiler dersi coğrafya konularıyla öğrendiklerinizi günlük yaşamda kullanıyor musunuz? Sorusu sorulduğunda (x:2.57) genellikle kullanırım cevabı verdikleri görülmüştür. Bu durum sosyal bilgiler dersi coğrafya d konularının günlük hayattan kopuk olmadığını ve eğer ders konuları iyi bir stratejik yöntem ile öğrencilere anlatılırsa ,öğrencilerin günlük hayatına katkı sağlayacağını bir göstergesi olabilir.

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilere sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını arkadaşlarınızla tartışmaktan zevk alır mısınız? Sorusu sorulduğunda (x:3.15) genellikle zevk alırım cevabı verdikleri görülmüştür. Bu durum tablo 19 da ifade edilen derste öğrendiklerini pratik hayatla bağdaştırmak isteyen öğrencilerin öğrendikleri konuları tartışmak istediklerini ve bundan zevk aldıklarını gösterebilir.

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilere sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını kendi yaptığınız malzemelerle öğrenmek ister miydiniz? Sorusu sorulduğunda (x:3.23) isterdim cevabı verdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin kendilerinin bir ürün

ortaya koyarak derse katılmasının dersin işlenmesine olumlu katkı sağlayacağını ve öğrenmeyi pekiştirip kalıcı hale getireceğini gösterebilir.

V.4. ÖĞRENCİLERİN İLK TEST VE SON TEST SORULARINA VERDİKLERİ CEVAPLARIN DOĞRU YANLIŞ DAĞILIMINA GÖRE TARTIŞMALAR

Tablo 22 İncelendiğinde klasik yöntem ile öğretim yapılan gruptaki ön ve son test sonuçları arasında önemli bir fark görülmektedir. Klasik metotlarla öğretim yapılan gruptaki öğrenmeden hemen sonra yapılan ön test sonucu ile daha sonraki bir zaman diliminde yapılan son test sonuçunun farklı çıkmasının sebebi bu öğretim metodu ile yapılan derslerin hatırlanma düzeyinin düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 23 incelendiğinde Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan Guruptaki Ön Ve Son Test Sonuçları arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan gruptaki öğrenmeden hemen sonra yapılan ön test sonucu ile daha sonraki bir zaman diliminde yapılan son test sonuçunun farklı çıkmamasının sebebi bu öğretim metodu ile yapılan derslerin hatırlanma düzeyinin yüksek olmasından kaynaklandığı ve kalıcı öğrenme ile öğrencilere olumlu davranışlar kazandırdığı söylenebilir. Bununla öğrencilerin başarı düzeyini arttırdığı anlaşılabilir. Yani ne kadar zaman geçse de öğrencilerin hatırlama düzeyinin yüksek olduğu buradan anlaşılabilir.

Tablo 24 Klasik yöntem ve Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan grupların ön testlerinin karşılaştırılması sonucunda iki grup arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Dersin anlatılmasından hemen sonra testlerin yapılması öğrencilerin hatırlama düzeylerini üst seviyede tuttuğu söylenebilir. Ama bunun tam öğrenmenin kalıcılığı hakkında bizlere herhangi bir bilgi vermediği esas öğrenilen bilginin bireyde kalıcı davranışlara dönüşmesiyle ancak sağlanabileceği gerçeği , bilginin hemen öğrenilmesiyle yapılan sınavın başarı oranı bizlere yanıltıcı bir bilgi verdiği söylenebilir.

Tablo 25 Klasik yöntem ve Dramatizasyon İle Aktif Öğrenme Yapılan grupların son testlerinin karşılaştırılması sonucunda iki grup arasında önemli bir fark

olduğu görülmüştür. Bu durum da klasik yöntem ile öğretim yapılan gruptaki hatırlama düzeyinin düşük olduğu fakat dramatizasyon ile öğretim yapılan gruptaki hatırlama düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Aktif etkinliklere dayalı sosyal bilgiler coğrafya öğretimi, öğrencilerin öğretim materyallerini kullanmasını, diğer arkadaşları ile çözüm stratejilerini tartışmasını, el becerileri sergileyerek materyaller geliştirmesini, küçük gruplar içerisinde çalışarak kendi kavramlarını geliştirip biçimlendirmesini sağladığı görülmüştür. Bunun öğrenciler arasında başarıyı yükseltmesinin bir göstergesi olabilir.

Oyun, çocuğa doğal bir atmosfer sağlayarak onun yaratıcı düşünmesini cesaretlendirir. Oyun sırasında çocuklar, karşılaştıkları problemlere çeşitli çözümler bularak deneyim kazanırlar ve keşfetmede istekli hale gelirler. Bu nedenle, oyun durumlarında öğrenilen becerilerin, çocuğun yaşamındaki diğer durumlara genellenmesi çok fazla olasıdır (Güneysu, Dinçer, 1998, s.73).

Bilgi işlem kuramcılarına göre öğrenme; çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması, bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlenebilen davranışlara dönüştürülmesi süreçlerini içermektedir. Bu işlem süreci içerisinde algılama, hatırlama ve kodlama gibi zihinsel yapılar vardır (Fidan, 1985, s.69).

İçsel konuşmada olduğu gibi, içsel hareketler de düşünme için faydalıdır. İnsanlar bir soru sorulduğunda, cevabı sözel olarak cevaplandıramadıkları durumlarda birtakım motor alışkanlıkları kullanırlar. Böylelikle bu alışkanlıkları kontrol ederek cevap için gerekli ipucunu elde ederler (Morgan, 1993, s. 144-147).

Çocuk, dramatizasyon etkinliğini genellikle oyun olarak algılar ve böyle algıladığı için dikkatini ve enerjisini tıpkı oyun sırasında olduğu gibi yaptığı etkinlik üzerinde yoğunlaştırır (Önder, 1999, s.47).

BÖLÜM VI

SONUÇLAR

Bu bölümde ilköğretim sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi ile ilgili ortaya çıkan bulgulara ilişkin sonuçlar verilmiştir.

VI.1. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN SONUÇLAR

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sayıları eşittir.
2. Öğretmenlerin çoğunluğu dramatizasyonu kullanmamaktadır.
3. Öğrencilerin başarı düzeyi annenin mesleğine göre farklılaşmaktadır.
4. Öğrencilerin başarı düzeyi annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır.
5. Öğrencilerin başarı düzeyi babanın mesleği göre farklılaşmaktadır.
6. Öğrencilerin başarı düzeyi babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır.
7. Öğrencilerin başarı düzeyi öğrencinin kardeş sayısına ve ailesinin aylık gelirine göre farklılık göstermektedir.
8. Öğrencilerin başarı düzeyi öğrencinin derslerine yardım eden kişilere göre farklılaşmaktadır.
9. Öğrencilerin başarı düzeyi derste işlenen konuları tekrar sıklığına göre farklılaşmaktadır.
10. Derste işlenen konuları düzenli tekrar eden öğrencilerin ders başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

VI.2. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN SONUÇLAR

1. Sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ile öğrencilerin dersleri dinleme başarısı cinsiyete göre farklılaşmaktadır.
2. Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının laboratuvar ortamında işlenmesi isteği cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

VI.3. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMASINA GÖRE DAĞILIMINA İLİŞKİN SONUÇLARI

1. Öğrencilerin başarı düzeyi, sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını çalışma şekline göre değişmektedir. Dersi yaparak ve yaşayarak öğrenme başarıyı arttırmaktadır.
2. Öğrencilerin başarı düzeyi, sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını dinleme düzeylerine göre değişmektedir.
3. Öğrencilerin başarı düzeyi, dersi dinlemeyi sevme ve sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını sevme derecesine göre farklılık göstermektedir.
4. Öğrencilerin başarı düzeyi, ders saatinin azlığına ya da fazlalığına göre farklılık göstermemektedir.
5. Öğrencilerin başarı düzeyi, ders kitapları dışında coğrafyayla ilgili kitapları okuma durumuna göre farklılaşmamaktadır.
6. Öğrencilerin başarı düzeyi, sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını laboratuvar ortamında işlenmesi durumuna göre farklılaşmaktadır.
7. Öğrencilerin başarı düzeyi, sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını öğrendikleri günlük yaşamda kullanıyor olmaları durumuna göre farklılaşmaktadır.

8. Öğrencilerin başarı düzeyi, sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını arkadaşlarıyla tartışmaktan zevk almaları durumuna göre değişmektedir.
9. Öğrencilerin başarı düzeyi, sosyal bilgiler dersini kendi yaptıkları malzemelerle öğrenme durumuna göre değişmektedir. Öğrencilerin başarıları, sosyal bilgiler dersi coğrafya konularına uygun şekil yada şema çizme sıklığına göre farklılaşmaktadır. Konuların şema olarak ifade edilmesi, kazandırılacak bilgi birikimlerinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

VI.4. ÖĞRENCİLERİN İLK TEST VE SON TEST SORULARINA VERDİKLERİ CEVAPLARIN DOĞRU YANLIŞ DAĞILIMINA GÖRE SONUÇLARI

1. Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının dramatizasyon yoluyla ders anlatımı ile geleneksel yolla ders anlatım arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur..
2. Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının dramatizasyon yoluyla anlatımı hatırlamayı olumlu yönde etkilemektedir
3. Öğrencilerin başarıları, sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının anlatım şekline göre değişmektedir. Dramatizasyon ile yapılan çalışma şekli başarıyı arttırmaktadır.
4. Öğretim araç ve gereçlerini kullanarak öğrencilerin işbirliğine dayalı olarak sergiledikleri dramatizasyon etkinliği derse karşı ilgiyi arttırmaktadır.

BÖLÜM VII

ÖNERİLER

1. Geleceğin bilgi toplumunu yakalamak için ilköğretimden itibaren genç nüfusun bilim ve teknolojiye çok daha fazla ilgi duymasına öğrenciler, araştırmacı olmaya çeşitli projeler üretmeye yönlendirilmelidir
2. Öğrencilerin bu güne dek hep korkuyla yaklaştıkları sözel ders olan sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretilmesi dramatizasyon etkinlikleriyle desteklenmeli, yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi ile öğrenciler materyal geliştirmeye heveslendirilmelidir.
3. Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının, bir takım kuralların ezberlenmesine dayalı olarak değil öğrencilerde düşünme gücünü geliştirmeye yönelik olarak verilmelidir.
4. Oyun araçları kullanılarak sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları sevdirmeli ve araştırmaya dayalı eğitimle öğrencilerin ilgileri çekilmelidir.
5. Sınıflar eğitim araçları ile donatılmalı özellikle sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını öğrenme ve öğretme süreci içerisinde öğrencilerin geliştirdiği araç ve gereçler kullanılmalıdır.
6. Eğitimi verecek olan kişi öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır.Çünkü öğrencilerin farklı çalışma alışkanlıkları derslerde kullandıkları farklı stratejiler öğrencilerin başarısını etkileyebilmektedir.
7. Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretimi için gerekli temel bilgi ve becerilerin kalıcılığının sağlanması için öğrencilerin düzenli tekrar

yapmasına olanak sağlanmalıdır. Bu tekrarlar öğrencilere verilecek ödevlerle ve grup çalışmalarıyla desteklenmelidir.

8. Öğrencilerin Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularını dinlerken derse dikkatini vermede güçlük çekme durumunu engellemek için işlenen konular mümkün olduğunca somutlaştırılmalı, ders konularına ilişkin şekil ve şema çizme becerisi kazandırılmalıdır.
9. Gerçek hayattaki problemlerin çözüm aşamaları, sosyal bilgiler dersi coğrafya konuları ile ilişkilendirilmelidir. Bu aşamalar, uygulama ve değişik çözüm yollarıyla kazandırılmalıdır.
10. Öğrencilerin ders kitapları dışında Coğrafya ile ilgili kitaplar okumasını sağlamak için derse ünlü coğrafyacıların hayat hikayelerini anlatan kitaplar getirilmeli, öğrencilerin getirdiği kitaplardaki hikayeler ile günlük yaşamla ilgili bağlantı kurularak değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- (1) ADEY, P.; SHAYER, M.: "Towards A Science of Science Teaching (Cognitive Development and Curriculum Demand) ", Heinemann Educational Books, **1989**
- (2) AYDIN, A.: "Gelişim ve Öğrenme", Anı Yayıncılık, Ankara, **1999**
- (3) BACANLI, H.: "Eğitim psikolojisi", Alkım Yayınevi, İstanbul,
- (4) BİLEN, M.: "Plandan Uygulamaya Öğretim" Aydan Web ,İçişleri, Ankara, **1996**
- (5) BÜYÜKKARAGÖZ, S.; ÇİVİ, C: "Genel Öğretim Metotları", Öz Eğitim Yayınları, İstanbul, **1997**
- (6) BAŞARAN, E.B.: "Eğitime Giriş" , Gül Yayınevi, Ankara, **1992**
- (7) BAYMUR, F.: " Genel Psikoloji", İnkılap Kitapevi, İstanbul, **1994**
- (8) BIGGE, L.M.: "Learning Theories for Teachers", Harper&Row Publishers, New York, Evanston and London, UK, **1964**
- (9) BİNBAŞIOĞLU, C: "Genel Öğretim Bilgisi", Kadioğlu Matbaası, Ankara, **1983**
- (10) BARTH ,J. ; DEMİRTAŞ A.: "İlköğretim Sosyal Bilimler Öğretimi", YÖK / Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, ,Ankara, **1997**
- (11) BENTLEY, D.; WATTS, M.: "Learning And Teaching in School Science (Practical Alternatives)", Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia, USA, **1989**
- (12) CARIN, A.: "Teaching Science Through Discovery ", An Imprint of Prentice Hall Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio, USA, **1997**
- (13) ÇELİKKAYA, H.: "Eğitime Giriş (Pedagojik Formasyon Amaçlı) ", Alfa Yayıncılık, Türkiye, **1997**
- (14) ÇEPNİ, S.; AYAŞ, A.P.; JOHNSON, D.; TURGUT, M.F.: "Öğretmenler Eğitim Dizisi, Fizik Öğretimi, YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi", Ankara, **1996**

- (15) ÇOBAN, A.: “Eğitimde Yöneticilik”, İstanbul ,1997
- (16) DEMİREL, Ö.: “Genel Öğretim Yöntemleri”, Kardeş Yayınlan, Ankara, 1998
- (17) DEMİREL, Ö.: “Öğretme Sanatı” Pegem Yayınlan, Ankara,1999
- (18) DEMİREL, Ö.: “Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme”, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000
- (19) DEMİREL, Ö.: "Genel Öğretim Yöntemleri", Usem Yayınlan, Ankara, 1996
- (20) DEMİREL, Ö.: "İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi", Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, Türkiye, 1998
- (21) DİNÇER, Ç. GÜNEYSU, S.: "Problem Çözücü Düşünmeyi Destekleyen Etkinlikler", Milli Eğitim, Sayı:140, İstanbul,1998
- (22) ERDEN, M.: "Sosyal Bilgiler Öğretimi", Alkım Yayınevi, İstanbul, Türkiye,1996
- (23) ERDEM, S.: “Liseler İçin Psikoloji”, Fil Yayınevi, İstanbul, 1992
- (24) ERDEN, M.; AKMAN, Y.: "Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme) ", Arkadaş Kitapevi, Ankara, Türkiye, 1997
- (25) ESLER, K.W.; ESLER, K.M.: "Teaching Elementary Science (Fifth Edition) ", Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, USA, 1989
- (26) FARRIS, J.P.: "Elementary&Middle School Social Studies (An Interdisciplinary Instructional Approach) ", Mc Graw Hill, Boston, New York, Sydney, Toronto, Mexico City, London, USA, 2001
- (27) FİDAN, N.: “Okulda Öğrenme Ve Öğretme”, Alkım Yayıncılık, Ankara, 1985
- (28) FİDAN, N.; ERDEN, M.: "Eğitime Giriş", Alkım Kitapçılık, İstanbul,
- (29) FOSTER, D.; LOCK, R.: "Teaching Science 11-13", Croom Helm, London, New York, Sydney, USA, 1987
- (30) GÖNEN, M.; DALKILIÇ, U.N.: "Çocuk Eğitiminde Drama", Epsilon Yayıncılık, İstanbul, Türkiye,1998
- (31) GARDNER, H.: “Multiple İntelligent” ,Enka Yayınlan, İstanbul, 1999

- (32) HESAPÇIOĞLU, M.: "Öğretim İlke Ve Yöntemleri (Eğitim Programları ve Öğretim)", Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul, **1994**
- (33) HEINIG, B.R.: "Creative Drama For the Classroom Teacher", Prentice Hall, New Jersey, USA, **1993**
- (34) HULL, R.: "ASE Secondary Science Teachers' Handbook", Stanley Thornes Publishers Ltd., UK, **1993**
- (35) KAPTAN, F.: "Fen Bilgisi Öğretimi", M.E.B. Yayınları, İstanbul, **1999**
- (36) KÜÇÜKAHMET, L.: "Eğitim Programları ve Öğretim", Gazi Kitabevi, Ankara, **1997**
- (37) KAVCAR, C.: "Kazım Karabekir Paşa'nın Bir Eseri:Şarkılı İbret (Çocuk Oyunları)", Beşinci Milletlerarası Türkoloji Kongresinde Sunulan Bildiri, Tebliğler, C:1, İstanbul, **1985**
- (38) KITSON, N.; SPIBY, I.: "Drama 7-11 (Developing Primary Teaching Skills)", Routledge, London, New York, UK, **1997**
- (39) KEMERTAŞ, İ.: "Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri",Birsen Yayınevi,İstanbul, **2001**
- (40) KAVCAR, C.: "Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi", Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, A.Ü.E.B.F. Yayınları, Ankara, **1988**
- (41) MEB,İlköğretim Drama Dersi Programı Tebliğler Dergisi,Sayı:2492, Ankara, **1998**
- (42) MEB , Tebliğler Dergisi,Milli Eğitim Basımevi, Nisan, İstanbul, **1998**
- (43) MEB ,Tebliğler Dergisi, Sayı:2487, s.537-538, Ankara.**1998**
- (44) MALLIA, A.: "İlkokul Drama Ders Programı", Oluşum Drama Atölyesi, Sayı:1, Ankara, **1999** (Çev: Canan Yücesoy)
- (45) MANGIR, M.; AKTAŞ, Y.: "Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi", Yaşadıkça Eğitim, Sayı:26, İstanbul, 1993
- (46) MCCLINTOCK, B.A.: "Drama For Mentally Handicapped Children", A Condor Book Souvenir Press, UK, **1984**

- (47) M.E.B. İlkokul Programı, Maarif Basımevi, İstanbul, **1936**
- (48) M.E.B. İlkokul Programı. Ankara: M.E.B. Yayınevi, **1995**
- (49) M.E.B. Hayat Bilgisi Programı Tebliğler Dergisi. Ocak, Sayı: 2484, **1998**
- (50) MINTZES, J.J.: "Teaching Science With Understanding(A Human Constructivist View)" , Academic Press, San Diego, London, Türkiye, **1998**
- (51) MORGAN, N. SAXTON, J.: "Enriching Language Through Drama", Languages Arts, 60-6, p.731-736.
- (52) NATIONAL SCIENCE RESOURCES CENTER, "Science For AH Children", National Academy Press, Washington, USA, **1997**
- (53) ÖZTÜRK, C.; DİLEK, D.: "Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları" Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Pegem A., Ankara, **2002**
- (54) ÖZDEN, Y.: "Öğrenme ve Öğretme", Pegem A Yayıncılık, Ankara, **1999**
- (55) ÖZTÜRK, C., OTLUOĞLU, R.: "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyeller" Pegem Yayıncılık, Ankara, **2002**
- (56) ÖNDER, A.: "Eğitimde Drama", Epsilon Yayınları, İstanbul, **1999**
- (57) ÖMEROĞLU, E.: "Çocuk Ve Oyun", Başbakanlık Basımevi, Ankara, **1996**
- (58) ÖNDER, A.: "Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama", Epsilon Yayıncılık, İstanbul, **1999**
- (59) SÖNMEZ, V.: "Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuzu", Anı Yayıncılık, Ankara, **1997**
- (60) ŞAHİN, F.: "Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri", Ya-pa Yayın Pazarlama, İstanbul, **2000**
- (61) ŞAHİN, F.; OKTAY, A.: "İlkokul Öğrencilerinde El Yapması Modeller Ve Dramatizasyonla Biyolojik Kavramlar Ve Aralarındaki İlişkilerin Öğretilmesi", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 10, İstanbul, **1998**
- (62) SAYGI, M.: "Matematik Kaygısı Ve Matematik Kaygı Ölçeği Mars A'nın Türkiye'ye Uyarlanma Çalışmaları", Eğitim Ve Bilim, Sayı: 71, Ankara, **1989**

- (63) SLADE, P.: "An Introduction To Child Drama", University Of London Press, London, UK, **1958**
- (64) TROJCAK, A.D.: "Science With Children", McGraw-Hill Book Company, School of Education University of Missouri, St. Louis, **1979**
- (65) WELLINGTON, J.: "Skills And Processes in Science Education (A Critical Analysis)", Routledge, London, New York, UK, **1989**

TEZLER

- (1) BIYIK,D.: “İlköğretim Okulları Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dramatizasyon Yönteminin Etkililiği”, Gazi Üniversitesi ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,**2001**
- (2) ÜSTÜNDAĞ, T.: “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişime ve Derse Yönelik öğrenci Tutumlarına Etkisi”,Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, **1997**
- (3) ÜSTÜNDAĞ, T.: “Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, **1988**
- (4) PEHLİVAN, H.: “Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde öğrenme Düzeyine Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara ,**1997**
- (5) SAĞIRLI GÜZEL,H.E.: “İlköğretim Fenbilgisi 6.Sınıf Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Başarıya Etkisi” ,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi,Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul,**2001**
- (6) TANRISEVEN,I.: “ Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması” ,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü , İstanbul,**2000**
- (7) YAZGAN,M.: "İlköğretim Okullarının Birinci Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışın Kazandırılmasında Dramatizasyonun Etkisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İstanbul, **2000**

İNTERNET

- (1) (http://www.cografya.biz/index.php?ind=reviews&op=entry_view&iden2)

EKLER

EK-1

Sevgili Öğrenciler;

Bu çalışmada, ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya konularında ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyon yönteminin öğrencilerin başarı düzeyine etkileri incelenmektedir. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara göre topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın gerçekliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Sizce en doğru olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

Danışman: Prof.Dr.Semra ÜNAL

Yüksek Lisans Öğrencisi:

İbrahim DEBRE

Aşağıdaki sorulardan size en uygun seçeneği (X) işareti koyarak cevaplayınız.

I. BÖLÜM

1- Cinsiyetiniz :

1- () Kız 2- () Erkek

2- Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya konularında öğretmeniniz drama yöntemini kullanıyor mu?

1- () Hiç kullanmaz

2- () Çok az kullanır

3- () Bazen kullanır

4- () Çok fazla kullanır

3- Anne-Babanızın eğitim durumu :

Eğitim Durumu	Anne	Baba
Okur – yazar değil	()	()
Okur – yazar	()	()
İlkokul	()	()
Ortaokul	()	()
Genel Lise	()	()
Meslek Lisesi	()	()
Yüksek Okul (2 yıllık)	()	()
Fakülte (4 yıllık)	()	()

4- Anne – Babanızın işi :

İş	Anne	Baba
Çalışmıyor – işsiz – ev hanımı	()	()
Emekli	()	()
Memur	()	()
İşçi	()	()
Serbest meslek	()	()
Diğer	()	()

5- Ailenizde kaç çocuk var ?

1- () Bir

2- () İki

3- () Üç ve daha fazla

6- Ailenizin ortalama aylık geliri nedir?

1- () 0 – 450 YTL

2- () 451- 850 YTL

3- () 851 – 1300 YTL

4- () 1301 YTL ve üzeri

7- Evde derslerinize daha çok kim yardımcı oluyor?

1-() Annem
ağabeyim

2- () Babam

3- () Ablam -

4-() Hiç kimse

5-() Diğer

8- Derste işlenen konuları evde tekrar etme sıklığınız nedir?

1-() Bir kere tekrar ederim

2-() İki ve daha fazla tekrar ederim

3-() Tekrar etmem

4-() Konuya göre değişir

II. BÖLÜM

Aşağıdaki her cümleyi sırayla okuyarak kendinize en uygun olanı (x) koyarak işaretleyiniz

1-Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya konularını nasıl çalışırsınız?

1-() Okuyarak

2-() Okurken önemli yerleri çizerek, işaretleyerek

3-() Özet çıkararak

4-() Konuyla ilgili sorular çözerek

5-() Göz gezdirerek

6-() Arkadaşlarıma sorarak, anlattırarak

2-Sınıfta sosyal bilgiler dersi Coğrafya konularını dinlerken dikkatinizi derse vermekte güçlük çekiyor musunuz?

1-() Evet

2-() Çoğunlukla

3-() Ara sıra

4-() Hayır

3- Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya konularını seviyor musunuz?

1-() Çok. seviyorum

2-() Biraz seviyorum

3-() Fazla sevmiyorum

4-() Hiç sevmiyorum

4-Sizce okulda Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya konularının ders saati yeterli midir?

1-() Daha fazla olmalı

2-() Ders saati yeterlidir

3-() Daha az olmalı

4-() Hiç olmamalı

5- Ders kitapları dışında Sosyal Bilgiler dersi Coğrafya konuları ile ilgili kitaplar okuyor musunuz?

1-() Her zaman okurum

2-() Genellikle okurum

3-() Bazen okurum

4-() Hiç okumam

6- Sosyal Bilgiler dersi Coğrafya konularının laboratuvar ortamında işlenmesini ister miydiniz?

1-() Çok isterim

2-() İsterim

3-() Fark etmez

4-() İstemem

7- Sosyal Bilgiler dersi Coğrafya konularıyla öğrendiklerinizi günlük yaşamda kullanıyor musunuz?

1-() Her zaman kullanıyorum

2-() Genellikle kullanıyorum

3-() Bazen kullanıyorum

4-() Hiç kullanmıyorum

8- Sosyal Bilgiler dersi Coğrafya da işlenen konuları arkadaşlarınızla tartışmaktan zevk alır mısınız?

1-() Her zaman zevk alırım

2-() Genellikle zevk alırım

3-() Bazen zevk alırım

4-() Hiç zevk almam

9- Sosyal Bilgiler dersi Coğrafya konularını kendi yaptığınız malzemelerle öğrenmek ister miydiniz?

1-() Çok isterdim

2-() İsterdim

3-() Fazla istemezdim

4-() Hiç istemezdim

ÖZGEÇMİŞ

08.03.1979 yılında İstanbul'un Fatih ilçesinde doğdum. İlköğretim ve liseyi İstanbul'da okuduktan sonra 1997 yılında üniversiteyi kazandım. Trakya Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği Bölümünden 2001 yılında mezun oldum. Şu an Milli Eğitimde sınıf öğretmeni olarak çalışmaktayım. Amacım iyi bir eğitimci olmak ve eğitim üzerine daha geniş araştırmalar yaparak kendimi bu konuda yetiştirmektir.