

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SENARYO TEMELLİ ÖĞRETİMLE BİRLİKTE UYGULANAN
YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK ALGILARINA,
ÖZ- DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİNE, AKADEMİK
BAŞARILARINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL BİLGİN

EYLÜL, 2015

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SENARYO TEMELLİ ÖĞRETİM İLE BİRLİKTE UYGULANAN YARATICI
DRAMA YÖNTEMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK
ALGILARINA, ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİNE, AKADEMİK
BAŞARILARINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ

HAZIRLAYAN

HİLAL BİLGİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 07.09.2015

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Salih UŞUN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL


Enstitü Müdürü: Prof. Dr. A. Rezan ÇEÇEN EROĞUL

Eylül,2015
MUĞLA

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 18/08/2015 tarih ve ...120... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Hilal Bilgin 'in "Senaryo Temelli Öğretim İle Birlikte Uygulanan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarına, Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine, Akademik Başarılarına Ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi " adlı tezini incelemiş ve aday 07 /09 /2015 tarihinde saat 14:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oy birliği/ oy çokluğu ile karar verildi.


Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Tez Danışmanı



Prof. Dr. Salih UŞUN

Üye



Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL

Üye

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Senaryo Temelli Öğretimle Birlikte Uygulanan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarına, Öz- Düzenleyici Öğrenme Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29/09/2015

Hilal BİLGİN



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı : BİLGİN

Adı : HİLAL

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : SENARYO TEMELLİ ÖĞRETİMLE BİRLİKTE UYGULANAN YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK ALGILARINA, ÖZ- DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİNE, AKADEMİK BAŞARILARINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ

Y. Dil : THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA METHOD USED ALONG WITH SCENARIO-BASED TEACHING TO THE SELF-EFFICACY PERCEPTION, SELF-REGULATORY LEARNING ABILITIES, ACADEMIC ACHIEVEMENT AND LEARNING PERMANENCE OF PRE-SERVICE TEACHERS

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

●

○

○

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

Fakülte :

Enstitü : EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayımlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : AYKAÇ, NECDET

Ünvanı : DOÇ. DR.

TEZİN YAZILDIĞI DİL: TÜRKÇE

TEZİN SAYFA SAYISI:152

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. SENARYO TEMELLİ ÖĞRETİM
2. YARATICI DRAMA
3. ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGISI
4. ÖZ- DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ
5. AKADEMİK BAŞARI VE ÖĞRENMEDE KALICILIK

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME
2. YARATICI DRAMA
3. ÖZ- YETERLİK
4. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME
5. AKADEMİK BAŞARI

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstract ve thesaurus'u kullanınız.

1. SCENARIO-BASED LEARNING
2. CREATIVE DRAMA
3. SELF-EFFICACY
4. SELF-REGULATORY LEARNING
5. ACADEMIC ACHIEVEMENT

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum | <input type="radio"/> |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | <input type="radio"/> |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir | <input checked="" type="radio"/> |

Yazarın İmzası :



Tarih : 29/09/2015

ÖNSÖZ

Bu araştırma, senaryo temelli öğretimle birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına, öz- düzenleyici öğrenme becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Bu araştırmanın tamamlanmasında değerli birçok bilim insanının, dostlarımın, öğretmenlerimin ve kıymetli ailemin katkısı bulunmaktadır.

Gerek yüksek lisans eğitimim boyunca, gerekse yüksek lisans tezimin her aşamasında beni destekleyerek yardımlarını benden esirgemeyen, akademik ve bilimsel bir bakış açısı geliştirmeme zemin hazırlayan saygıdeğer danışmanım sayın Doç. Dr. Necdet AYKAÇ'a; akademik ve bilimsel desteğinin yanı sıra, pozitif enerjisi ile her daim motivasyonumu yüksek tutmama yardımcı olan ve tez jürimde yer alarak değerli fikirlerini içtenlikle paylaşan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Salih UŞUN'a; tez jürimde yer alarak yapıcı eleştirileri ile tezimi geliştirmemi destekleyen saygıdeğer hocam Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a; tez yazım sürecimde yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer hocam Doç. Dr. Yahya ALTINKURT'a; araştırmadan elde edilen verilerinin analizinde bana katkı sağlayan saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Baki ŞAHİN'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın devamıyla ilgili önemli kararlar aldığım lise hayatım boyunca ve sonrasında her zaman yanımda olarak bana destek olan ve yolumu aydınlatan saygıdeğer öğretmenim Tamer DOĞRU'ya; her zaman olduğu gibi tez hazırlama sürecimde de yanımda olarak benden desteklerini esirgemeyen değerli dostlarım Arş. Gör. Yılmaz İlker Yorulmaz ve Arş. Gör. Şengül BALKAYA'ya; her zaman ilgi ve desteğini hissettiren ve deneysel uygulama sürecinde araştırmama katkı sağlayan değerli dostum Gözde BACAĞOĞLU'na teşekkür ederim.

Varlığımı borçlu olduğum, hayatımın her aşamasında karşılıksız fedakârlıklarını göstererek, maddi ve manevi her türlü desteklerini her zaman yanımda hissettiğim sevgili annem Asiye BİLGİN'e; gerek mesleki hayatı gerekse kişiliğiyle her zaman örnek aldığım değerli babam Mevlüt BİLGİN'e; hayatımın en güzel anlarını birlikte geçirdiğim, beni her daim mutlu eden en değerli varlıklarım, sevgili kardeşlerim Hayat BİLGİN ve Merve BİLGİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, adlarını sayamadığım ve hayatımın her alanında benden yardımlarını esirgemeyen değerli tüm dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın bilime gönül vermiş akademisyenler başta olmak üzere, öğrenci, öğretmen ve diğer tüm insanlara yararlı olması dileklerle...

HİLAL BİLGİN

**SENARYO TEMELLİ ÖĞRETİMLE BİRLİKTE UYGULANAN
YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖZ-YETERLİK ALGILARINA, ÖZ- DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİNE,
AKADEMİK BAŞARILARINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Hilal BİLGİN

**MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

2015

ÖZET

Bu çalışmanın amacı senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına, öz düzenleyici öğrenme becerilerine akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini saptamaktır. Çalışmada senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu arasındaki farkı tespit etmek amacıyla gerçek deneme modellerinden ön test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Çalışma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olup Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 20'si deney 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkı tespit etmek amacıyla Öğretmen Öz-

Yeterlik Ölçeği (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005), Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği (Turan, 2009) ve araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır. Deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına başarı testi ön test olarak uygulanarak grupların birbirine denk olup olmadığı kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları puan ortalamalarına göre belirlenmesinden sonra, ölçekler de ön test olarak uygulanmış ve deneysel uygulamaya başlanmıştır. Deneysel uygulama sürecinde deney grubunda dersler işlenirken senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yöntemi kullanırken kontrol grubunda ise anlatım, soru- cevap ve sunuş yoluyla öğretim yöntemlerini içeren geleneksel yöntem kullanılmıştır. Deneysel işlemin bitiminde başarı testi ve ölçekler deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deneysel işlemin bitiminden 15 gün sonra da kalıcılığı test etmek amacıyla her iki gruba da başarı testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Shapiro-Wilks testi, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımlı gruplar t-testi ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de öz-düzenleyici öğrenme becerilerinde ve öğretmen öz yeterliklerinde deneysel işlem öncesi ön test puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte aynı ölçekler ve başarı testinin son test olarak uygulanması ile elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de öğretmen öz yeterliklerinde ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başarı testinin deneysel işlemin bitiminden 15 gün sonra uygulanması ile elde edilen kalıcılık testi puanlarına göre de deney grubunun kalıcılık düzeyinin kontrol grubundan yüksek olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Senaryo Temelli Öğrenme, Yaratıcı Drama, Öz- Yeterlik, Öz-Düzenleyici Öğrenme, Akademik Başarı.

**THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA METHOD
USED ALONG WITH SCENARIO-BASED TEACHING
ON THE SELF-EFFICACY PERCEPTION, SELF-REGULATORY
LEARNING ABILITIES, ACADEMIC ACHIEVEMENT AND
LEARNING PERMANENCE OF PRE-SERVICE TEACHERS**

(Master's Thesis)

Hilal BİLGİN

**MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

2015

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effect of creative drama method used along with scenario-based teaching to the self-efficacy perception, self-regulatory learning abilities, academic achievement and learning permanence of pre-service teachers. In the study, pretest- posttest, permanence test experimental design was used to determine the difference between experimental group on which creative drama method along with scenario-based learning is applied and control group on which traditional method is applied. The study was conducted with totally 40 students, 20 of which are from experimental group and 20 from control group, who are attended to the course of “Teaching Technologies and Materials Design” at English Language Teaching Department of Faculty of Education in Muğla Sıtkı Koçman University. “Teacher Self-Efficacy Scale” adapted by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005), “Self- Regulatory Learning Abilities Scale” developed by Turan (2009) and academic achievement test developed by the researchers were used in this study in order to determine the

difference between experimental group and control group before and after experimental process. Before the experimental process, achievement test was applied to experimental and control groups to determine whether the groups are similar or not in terms of academic achievement. Experimental group and control group were determined according to their academic achievement test scores and the scales were applied as pre-test, and then experimental process has started. At the end of the experimental process, the scales and achievement tests were applied to both groups. Besides, permanence test was applied to both groups after 15 days of the end of experimental process. In the analysis of the data obtained from the study, Shapiro-Wilk test, arithmetic mean, standard deviation, paired samples t-test and independent samples t-test were used. According to the results of the study, there is not a significant difference on pre-service teachers' academic achievement, self-regulatory learning abilities and teacher self-efficacy perception before experimental process. Moreover, according to the results obtained from posttest application of the scales and achievement test, a significant difference is observed in pre-service teachers' academic achievement, self-regulatory learning abilities and teacher self-efficacy perception. This significant difference is found to be in favor of experimental group. The permanence test applied 15 days after the end of experimental process indicates that the permanence level of experimental group is higher than control group.

Key Words: Scenario-based learning, Creative drama, Self-efficacy, Self-regulatory learning, Academic achievement.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|----------|
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Problem Cümlesi | 4 |
| 1.3. Amaç | 4 |
| 1.4. Önem | 5 |
| 1.5. Hipotezler | 6 |
| 1.6. Sayılıtlar | 6 |
| 1.7. Sınırlılıklar..... | 7 |
| 1.8. Tanımlar | 7 |
| 1.9. Kısaltmalar | 8 |
| 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 9 |
| 2.1. Kuramsal Açıklamalar..... | 9 |
| 2.1.1. Senaryo Temelli Öğrenme | 9 |
| 2.1.2. Senaryo Temelli Öğrenmenin Özellikleri..... | 11 |
| 2.1.3. Senaryoların Hazırlanması ve Uygulama Süreci | 13 |
| 2.1.4. Senaryoların Eğitim Ortamında Kullanılmasının Yararları..... | 17 |
| 2.1.5. Yaratıcı Drama..... | 19 |
| 2.1.6. Yaratıcı Dramanın Temel Öğeleri (Bileşenleri) | 21 |
| 2.1.7. Yaratıcı Dramanın Özellikleri | 24 |
| 2.1.8. Yaratıcı Dramanın Aşamaları | 25 |
| 2.1.9. Yaratıcı Dramanın Yararları | 29 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar | 33 |
| 2.2.1. Ulusal Alanda Yapılmış Çalışmalar | 33 |
| 2.2.2. Uluslararası Alanda Yapılmış Çalışmalar..... | 50 |

| | |
|---|------------|
| 3. YÖNTEM..... | 54 |
| 3.1. Araştırma Deseni | 54 |
| 3.2. Araştırma Grupları | 55 |
| 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması | 56 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları..... | 57 |
| 3.4.1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği | 58 |
| 3.4.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği | 60 |
| 3.4.3. Başarı Testinin Geliştirilmesi..... | 61 |
| 3.5. Deneysel İşlem | 70 |
| 3.6. Etkinlik Planı | 73 |
| 3.7. Verilerin Analizi..... | 75 |
| 4. BULGULAR VE YORUM..... | 77 |
| 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER | 91 |
| 5.1. Sonuçlar..... | 91 |
| 5.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Sonuçlar | 91 |
| 5.1.2. Öğrenmenin Kalıcılığına İlişkin Sonuçlar | 94 |
| 5.1.3. Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar..... | 96 |
| 5.1.4. Öz-düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Sonuçlar | 98 |
| 5.2. Öneriler..... | 102 |
| KAYNAKÇA | 104 |
| EKLER | 116 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 153 |

EKLER

| | |
|--|-----|
| EK 1. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Akademik Başarı Testi..... | 116 |
| EK 2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği | 128 |
| EK 3 Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği | 130 |
| EK 4. Deney Grubuna Uygulanan Etkinliklerden Örnekler..... | 132 |
| EK 5. Deneysel Uygulamalara İlişkin Örnek Fotoğraflar | 145 |

ŞEKİLLER

| | |
|-----------------------------------|----|
| Şekil 2.1. STÖ İşlem Süreci | 16 |
|-----------------------------------|----|

TABLULAR

| | |
|---|----|
| Tablo 2.1. Senaryo temelli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin karşılaştırılması | 12 |
| Tablo 3.1. Ön test- son test-kontrol gruplu deneysel modelin simgesel görünümü | 55 |
| Tablo 3.2. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları | 56 |
| Tablo 3.3. Deneysel araştırmada kullanılan ölçme araçlarının simgesel görünümü | 57 |
| Tablo 3.4. Öğretmen öz-yeterlilik ölçeği maddelerinin alt boyutlara göre dağılımı | 58 |
| Tablo 3.5. Öğretmen öz-yeterlilik ölçeği puan aralıkları | 59 |
| Tablo 3.6. Öğretmen öz-yeterlilik ölçeği araştırmada kullanılan puanlar | 59 |
| Tablo 3.7. Başarı testinde ele alınan madde ayırt edicilik ve güçlük değerleri | 63 |
| Tablo 3.8. Pilot uygulamada kullanılan 53 maddelik başarı testine ilişkin madde ayırt edicilik, madde güçlüğü ve madde toplam korelasyon değerleri | 64 |
| Tablo 3.9. Başarı testinden çıkarılan maddelerin madde ayırt edicilik, madde güçlüğü ve madde toplam korelasyon değerleri | 66 |
| Tablo 3.10. Başarı testi maddelerine son şekli verildikten sonraki madde ayırt edicilik, madde güçlüğü ve madde toplam korelasyon değerleri | 67 |
| Tablo 3.11. Başarı testi test istatistikleri | 70 |
| Tablo 3.12. Deney ve kontrol grubu uygulama planı | 73 |
| Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları | 78 |
| Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları | 79 |
| Tablo 4.3. Deney grubunun ön test ve son test ortalama puanlarının bağımlı | |

| | |
|--|----|
| gruplar t-testi sonuçları | 80 |
| Tablo 4. 4. Kontrol grubunun ön test ve son test ortalama puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçları | 80 |
| Tablo 4. 5. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları | 81 |
| Tablo 4. 6. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçları | 82 |
| Tablo 4.7. Kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçları | 83 |
| Tablo 4. 8. Deney ve kontrol gruplarının öğretmen öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları | 84 |
| Tablo 4. 9. Deney ve kontrol gruplarının öğretmen öz-yeterlik düzeylerine ilişkin son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları..... | 85 |
| Tablo 4.10. Deney ve kontrol gruplarının öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları | 87 |
| Tablo 4.11. Deney ve kontrol gruplarının öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları..... | 89 |

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dünya ölçüsünde gelişen teknoloji ve bilim, toplumun her alanında olduğu gibi eğitim ve öğretim alanında da değişim ve gelişimleri tetiklemiştir. Eğitim ve öğretimle ilgili bu gelişmelerin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde meydana geldiği görülmektedir. Kuşkusuz eğitimde son yıllarda göze çarpan en önemli gelişim eğitim ve öğretim ortamlarında öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışı yerine, öğretmenden ziyade öğreneni eğitim ve öğretimin merkezine alan yapılandırmacı bir eğitim anlayışının benimsenmesidir. Yapılandırmacı anlayış öğrenme sürecinde yeni bir bilgiyi öğrencinin zihninde algılaması, şekillendirmesi ve önceki bilgileri ile nasıl birleştirdiğini temel alması günümüzün teknolojik ve bilimsel gelişmeleriyle uyum gösteren bir yaklaşımdır.

Yapılandırmacı öğrenme, “yeni bilgi ile zihinde var olan eski bilgi ve deneyim arasında ilişki kurarak bilginin anlamını yapılandırma süreci” şeklinde tasvir edilmektedir (Alesandrini & Larson, 2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenciyi öğrenmenin temelinde görerek her öğrencinin öğrenmesinin kendine özgü olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğretmenin öğrencilerinin zihninde yeni bilgileri yapılandırabilmesini sağlayacak bir öğrenme ortamı hazırlaması gerekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin anlam oluşturma sürecine aktif katılımı öngörülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrencilere yeni bilgiler deneyimler yoluyla öğrenebilecekleri öğrenme ortamı sunulması gerektiği savunulmaktadır (Özden, 2003). Bu öğrenme ortamları, öğrencilerin yeni bilgi ile karşılaştıklarında, daha önce öğrenmiş oldukları ve zihinlerinde var olan bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırarak onları yapılandırmalarını

ve anlamlandırmalarını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Dunlop ve Grabinger (1996)'e göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin anlamlandırma sürecinde aktif olarak katılımları sağlanmalıdır. Bu ortamlarda öğrenenler anlam avcıları ve problem çözen kişiler görülür, öğretmenler ise öğrencilere hazır bilgileri sağlayan kişiler olmaktan ziyade, onların bilgiyi yapılandırarak anlamlandırmalarına yardımcı olan danışmanlar ya da söz konusu süreci kolaylaştıran kişiler olarak değerlendirilirler. Bir başka deyişle, yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenler rehber konumunda bulunarak öğrencilerin öğrenmelerine çok fazla müdahale etmeden onların yalnızca öğrenmelerini destekleyerek bilgileri yapılandırmalarını sağlamakla görevli olan kişilerdir. Bu noktada öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hareket ederek onların öğrenme stillerinin ve stratejilerinin farkında olarak eğitim sürecini tasarlamalıdır. Nitekim Şaşan (2002)'a göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiği ortamlarda, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önde bulundurularak eğitim sürecinde öğrencilere farklı etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma göre seçilecek öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin edindikleri bilgileri irdeleyebilmelerini, önceki bilgileriyle ve günlük hayatla ilişkilendirebilmelerini sağlayan nitelikte olmalıdır. Dolayısıyla Saban (2000)'ın da belirttiği gibi yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir öğretmen, eğitim sürecinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalıdır.

Yaratıcı drama, adından da anlaşılacağı gibi öğrencilerin yaratıcılık, empati kurma ve eleştirel düşünme gibi çeşitli becerileri geliştirmelerine ve kendilerini tanımlarına olanak sağladığından günümüzde eğitimin her kademesinde kullanılabilen aktif öğretim yöntemlerinden biridir. Bunun yanı sıra, yaratıcı drama içerisinde rol oynama ve doğaçlama gibi farklı teknikleri barındırarak öğretim açısından geniş bir yelpazeye sahip olduğundan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında etkili bir şekilde kullanılabilir. San (1990) drama yoluyla öğrenmeyi, bir çeşit yeniden yapılandırma olarak betimlemektedir. Dramada öğrencilerin, öğrendikleri yeni bilgileri yeni bir bakış açısını temel alarak değerlendirmesi söz konusu olmakla birlikte, bu süreçler doğal bir öğrenmeyi beraberinde getirmektedir (San, 1990).

Bununla birlikte yaratıcı drama ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarını içererek ısınma etkinlikleriyle öğrencilerin bilgi ile tanışmalarını ve öğrenmeye hazırlanmalarına, canlandırma aşamasında öğrendikleri bilgileri doğaçlama ve rol oynama yoluyla uygulamalarına, değerlendirme aşamasında da kendi öğrenmelerini değerlendirmelerine olanak sağlayarak öğrencilerin yeni bilgileri zihinlerinde yapılandırma süreçlerini destekler. Yaratıcı dramının yanı sıra yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılan yöntemlerden biri de senaryo temelli öğretimdir. Senaryo temelli öğretim öğrencilerin öğrenmeleri beklenen kavram, bilgi ya da olguları örnek durumlar içerisinde doğal bir ortamda görebildiği etkili yöntemlerden biridir. Senaryolar öğrencinin var olan bilgilerini kullanabilmesine ve bilginin pekiştirilmesine olanak sağlamaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarında bireyler arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurulduğundan, öğretim sürecinde öğrencilerin farklı yöntem ve teknikler kullanılarak sürece dâhil edilmesi gerekliliği söz konusudur. Bu noktada, öğrenme sürecinde yalnız bir öğretim yönteminin kullanılmasının yeterli olmadığı söylenebilir. Aytaş (2013), öğrenme sürecinde bütün algıyı etkileyen bütün etmenler aktif hale getirilmedikçe öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmeyeceğini vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, öğrenme etkinlikleri ne kadar çok duyuya hitap ederse öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcılığının sağlanması da bir o kadar kolay olacaktır. Eğitim ve öğretimde temel alınan noktanın duyu organlarını harekete geçirmek ve mümkün olduğunca fazla duyu organını harekete geçirerek (Kavcar, 1988) öğrenmenin sağlanmasının gerekliliği de göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme ortamlarında aktif öğretim yöntemlerinin özellik ve uygulamalarının birbirine entegre edilerek kullanılması öğrenciler açısından öğrenmeyi daha etkili bir hale getirebilecektir. Bu varsayımlar göz önünde bulundurularak yapılandırmacı öğrenmeyi destekleyen iki aktif öğretim yöntemi olan yaratıcı drama ve senaryo temelli öğretim yöntemlerinin birlikte kullanılmasının etkili bir yapılandırmacı öğrenme ortamı yaratacağı söylenebilir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri, öz-düzenleyici öğrenme becerileri, akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.3. Amaç

Bu çalışmanın amacı senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algılarına, Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini saptamaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarıları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubu arasında öğrenmenin kalıcılığı yönünden anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Önem

Senaryo temelli öğretim ve yaratıcı drama yöntemleri her ikisi de ayrı ayrı eğitim ve öğretim ortamlarında aktif olarak kullanılan yöntemlerdir. Bu sebeple, literatürde yaratıcı drama ve senaryo temelli öğretim ile ilgili yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak, alan yazın incelendiğinde yaratıcı drama ve senaryo temelli öğretim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu sebeple, bu çalışma literatürde çok fazla kullanılmamış bir yöntemin uygulamasını denediğinden, deneysel model ile öğrencilerin senaryolar yardımıyla konuları çok daha etkili bir şekilde öğrenip yaratıcı drama sayesinde de bu öğrendiklerini uygulama fırsatı bulabileceği düşünüldüğünden yaratıcı drama ve senaryo temelli öğretim yöntemlerinin birlikte kullanılacağı bu çalışmanın bulgularının ve sonuçlarının alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, iki farklı yöntemin birlikte kullanılması ile öğretmenliğe hazırlanmakta olan öğretmen adaylarının mevcut ders ve konuları daha etkili öğrenebilmelerini sağlamak için daha fazla duyu organına hitap edilmeye çalışılarak algılarının sürekli açık olması hedeflenmiştir. Bu yolla, öğretmen adaylarının iki farklı yöntemin birlikte uygulanmasıyla ortaya çıkan etkinliklere aktif katılımları ile öğrenmeleri beklenen önemli konuları sınıf ortamında doğrudan doğruya yaşantı edinerek daha somut ve kalıcı bir şekilde öğrenecekleri varsayılmaktadır. Bununla birlikte, yakın gelecekte öğretmen olup aktif öğretim yöntem ve tekniklerini kendi sınıflarında uygulamaları ve etkili yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmaları beklenen öğretmen adaylarının yeni yöntem ve tekniklerle karşılaşmaları ve özellikle bu yöntem ve teknikleri birbirlerine entegre etme yollarını öğrenmeleri de onların gelecekte etkili ve başarılı öğretmenler olmalarında önemli bir rol oynayabilecektir. Bu sebeple, senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algılarını, Öz-düzenleyici öğrenme becerilerini, akademik başarılarını ve öğrenmenin kalıcılığını etkileyeceği varsayılarak deneysel bir uygulama yapma gerekliliği duyulmuştur.

1.5. Hipotezler

Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algılarına, Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi vardır.

Bu hipotez doğrultusunda, aşağıdaki alt hipotezler kurulmuştur.

1. Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrenmenin kalıcılığı yönünden anlamlı bir fark vardır.
3. Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun öğretmen öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun öz-düzenleyici öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

1.6. Sayıtlılar

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgileri aynıdır.
2. Deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından uygulanan yöntemler birbirinden etkilenmemiştir.
3. Araştırma sürecine katılan katılımcılar, kendilerine uygulanan başarı testine ve ölçeklere nesnel ve güvenilir yanıtlar vermişlerdir.
4. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı oranda etkilemiştir.

5. Araştırmadaki deney düzenekleri, araştırmanın amaçlarını gerçekleştirebilecek kapasitededir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde 10 haftalık toplam 40 saatlik deneysel uygulama ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarına, Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini inceleyen bu çalışmada araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öz-yeterlik, öğretmen Öz-Yeterlik algısı, öz düzenleme ve Öz-düzenleyici öğrenme kavramları araştırma için temel önemde olmaları nedeniyle tanımlanmaktadır.

Öz-Yeterlilik: Bireylerin belirli amaçlara ya da başarıya ulaşmak için gerekli olan düzenleme ve uygulamaları gerçekleştirme konusunda yapacakları işlere yönelik kendilerinde bulunan yetenekler hakkındaki yargılarıdır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı: Bir öğretmenin kendinde var olan becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istendik sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısıdır (Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2001)

Öz-Düzenleme: Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine üst biliş, güdülenme ve davranış açısından aktif olarak katılma derecesidir (Zimmerman, 1989)

Öz-Düzenleyici Öğrenme: Öğrenenin kendi öğrenmesi açısından hedeflerini belirlediği ve hedeflerini göz önünde bulundurarak üst bilişini, güdülenmesini ve davranışını takip ettiği, düzenleyerek kontrol etmeye çalıştığı aktif ve yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2004; Schunk, 2005).

1.9. Kısaltmalar

STÖ: Senaryo Temelli Öğrenme

STÖY: Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

ÖDÖB: Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DEU: Dokuz Eylül Üniversitesi

Bkz: Bakınız

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm içerisindeki başlıklarda araştırmanın kuramsal yapısını oluşturan kavramlara ve araştırma ile bağlantılı ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu başlık altında araştırmanın temel kavramları olan yaratıcı drama yöntemi ve senaryo temelli öğretim yöntemi hakkında bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Senaryo Temelli Öğrenme

Eğitimde meydana gelen değişikliklerle öğretene merkezli bir yaklaşımdan öğrenene merkezli eğitime geçişin yaşanması ile öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına dikkat çekilmiştir. Son yıllarda öğrenme sürecinde uygulanan ve dikkat çeken yöntemlerden biri senaryo temelli ya da senaryo tabanlı öğrenme yöntemidir. Tıp fakültelerinde ve hukuk fakültelerinde sıklıkla kullanılan senaryo temelli öğretim yöntemi eğitim ortamlarına da uygulanarak farklı bölüm ve öğretim alanlarında etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretim, yeni eğitim-öğretim anlayışı çerçevesinde programlı ve etkili bir biçimde kullanılabilen bir öğretim yöntemidir (Veznedaroğlu, 2005).

Senaryo temelli öğrenme (STÖ), öğrencilerin ya da öğrenenlerin zorlu durumlar karşısında gösterecekleri tepkileri görmelerine ve deneyim yaşamalarına olanak sağlayan gerçekçi hikâyelere dayanan bir öğrenme yaklaşımıdır (Rotem, 2004). STÖ,

öğrencilerden gerçekleştirilmesi beklenen hedef ve davranışların bir senaryo üzerinden, öğrencinin kendisini aktör yerine koyduğu, öğrenme süreci sonunda karşılaştığı problemleri çözebilecek hedef ve davranışları gösterebilmesini temel alan bir öğrenme yaklaşımıdır (Veznedaroğlu, 2005). Schank, Berman ve Macperson (1999)'a göre ise senaryo temelli öğretim öğrenme sürecinde öğrencilerden geliştirmesi beklenen öğrenmeye yönelik hedef ve davranışlar ve öğrenme amaçlarıyla ilişkilidir. STÖ, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayan, onların belirlenen bir hedef doğrultusunda kendilerinden beklenen hedefleri gerçekleştirebilmek ve uygulamak için bilgiye ihtiyaç duydukları bir ortamdır. Senaryo temelli öğrenme ile ilgili araştırmalar yapan araştırmacı ve öğretmenler senaryo temelli öğrenmeyi, öğrenenlerin yaratıcı düşüncelerini ve hayal güçlerini geliştirmeyi sağlayan etkili bir yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar (Snoek, 2003; Viebahn & Hilton, 2006).

Senaryo temelli öğrenme yaklaşımının altında yatan temel düşünce, özgün etkinlikler yoluyla becerilerin öğrenilmesidir (Schank, Fano, Bell ve Jona, 1993). Senaryo temelli öğrenme, kazandırılacak bilgi ve becerilerin bir olaylar zinciri içinde örtülü olarak sunulması, bu olayları yaşayanların bunları öğrenmesini temel alır. Aynı zamanda hedef ve davranışları gerçekleştirmeye yönelik olarak, belirlenen uygun bir senaryo çerçevesinde dersin işlenmesi sürecini içeren, yaygın olarak kullanılan bir modeldir (Veznedaroğlu, 2005).

STÖ ya da farklı kullanımlarıyla geleneksel eğitimden en önemli farkı “senaryo” denilen kavramdır (Titiz, 1999). DEÜ Tıp Fakültesi Eğiticilerin Eğitimi Komitesi (2002), senaryoların eğitim aracı olarak kullanılabilirliğini belirterek, senaryoları “çeşitli sorunlar yoluyla öğrencilerde merak duygusu uyandırmayı ve bu sorunların nedenlerini öğrencilere düşündürmeyi sağlayan ve öğrencinin istenen hedefe doğru giderken, ona yeni ipuçları sunan ve öğrenme dürtüsünü sürekli canlı tutan kurgular” şeklinde tanımlamıştır. Bununla birlikte, senaryolar öğrenciye sorunların neden kaynaklandığını düşündürmek ve esas olarak da öğrenciyi belli süreçlerde grup içinde tartışarak öğrenme hedeflerine ulaştırma amacını da taşımaktadır. Önemli olan senaryo aracılığı ile ilgili konunun önemli olduğunu düşündürmek, merak

uyandırmak ve motivasyon kazandırmaktır (Seyrankaya, Cöcen, Onargan, Kaya, Onur, Yenice ve Şafak, 2005). Ayrıca, Kindley (2002) senaryo temelli öğretim yönteminin öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, uygulamadaki öğrenme sonucunda ortaya çıkacak olan öğrenme çıktılarını geliştirmeyi temel aldığını ve öğrencilerde sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini vurgulamıştır. DEÜ Tıp Fakültesi Eğiticilerin Eğitimi Komitesi (2002)'ne göre de senaryoların temel amacı, öğrenciyi belirli süreçler içinde edinmesi istenilen hedef ve davranışlara ulaşmasını sağlamaktır.

2.1.2. Senaryo Temelli Öğrenmenin Özellikleri

Filiz, Özsoy ve Koçak (2005), STÖ'nün özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

- Öğrenciyi temel alır.
- Aktif bilgiyi içererek öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin motivasyon düzeyini ve öğrenme isteklerini artırır.
- Hem öğrenci hem de öğretmen açısından güçlü bir yapı geliştirmeye olanak sağlar.
- Temel becerileri senaryolarda yer alan örnek durumlardan hareketle gerçek dünyaya bağlar.
- Mevcut içeriğin daha zor ve farklı yönleri ile ilgili tartışma ortamı meydana getirir.
- Farklı konularda öğrenilenleri birleştirme imkânı sunan senaryolar bütünleştirici bir özelliğe sahiptir.
- Öğretmenlerin sınıfındaki her bir öğrenci için uygun zorluk düzeyi belirlemesini sağlar
- Grup çalışması olanağı sağladığı için işbirlikli öğrenme için uygun bir yöntemdir.

Senaryo temelli öğrenme aktif bir öğretim yöntemi olarak pek çok özelliğiyle geleneksel öğretim yönteminden ayrılmaktadır. Senaryo temelli öğrenme ile geleneksel öğretimin özellikleri karşılaştırmalı olarak Tablo 2.1’de gösterilmiştir:

Tablo 2.1. Senaryo temelli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin karşılaştırılması

| Özellikler | Geleneksel Öğretim | Senaryo Temelli Öğretim |
|---|--|--|
| Kapsam | Tümdengelim: Öğrenme alanının kapsamına, konu ve bileşenlerin incelemesiyle, doğru ve yanlış cevaplar belirlenerek uzmanlar tarafından karar verilir. | Tümevarım: Konuyla ilgili deneyimler paylaşılır, başarılı öğrenme çıktılarının sonuçlarına it göstergeler oluşturulur, başarılı-başarısız davranışlar tanımlanır. |
| Odak Noktası | Hedef veya konu merkezlidir. | Öğrenenlerin davranışları merkezlidir. |
| Öğrenme Hedefleri | Bilgi ve beceri gerektiren, listelenmiş ve hedef temelli kararlara öncelik tanınır. Durağandır; dersin akışını değiştirene kadar dersin yapılandırılmasını engeller. | Öğrenme çıktıları olay tabanlı araç ya da etkileşimlere dayalıdır. Araçların kullanımı ya da etkileşimi temel alınır. Senaryo deneyimlerinin akışı çerçevesinde dinamiktir. |
| Öğrenmenin Doğası ve Öğrenme Deneyimlerinin Doğası | Hiyerarşik, doğrusal, kural temelli; <ul style="list-style-type: none"> • Branş noktaları, • Eğitimden kontrolü, • Örneklendirme, • Az sayıda yöntem, • Düşük veri bulundurma, • Sınıflandırma, • Doğru ve yanlış cevaplar, • Değerlendirme. | Sistematik, çoklu geri bildirim ile doğrusal olmayan, değerlendirme <ul style="list-style-type: none"> • Karar noktaları, • Öğrenen kontrolü, • Gerçekçi içerik, • Çoklu yöntemler, • Yüksek veri kullanılabilirliği, • Tavsiye ve rehberlik, • Problematik çözümler, • Performans geri bildirim |
| Öğrenme Stilleri | Çoklu olabilir ancak genellikle daha az devinimsel ve duyuşsaldır. | Genellikle yüksek görsellik içerir ve büyük ölçüde devinimsel ve duyuşsaldır. |
| Tasarım Süreçleri | Sistematik örnekleme | Olay araştırması |
| En Uygun Konu | Nispeten basit, iyi bilinen ve iyi | Karmaşık konular ve yüksek |

| | | |
|----------------|---|--|
| Türleri | planlanmış biçimsel konular, bilgi odaklı konular | etkileşimli ya da uygulama gerektiren yüksek etkileşimli performans odaklı konular |
|----------------|---|--|

Geleneksel ve senaryo temelli öğretim yöntemleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, STÖ'nün geleneksel öğrenmeye göre daha aktif bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir. Kindley (2002)'ye STÖ gerçek durumlarda öğrencilerin performans gelişimini ve soyut düşüncelerini sağlayacak davranış değişiklikleri meydana getirir. Bu yönüyle geleneksel öğretimden farklıdır. Mariappan, Elmore, Hays, Aharam ve Jawaharlal (2003) da öğrencilerin etkin ve yaparak yaşayarak öğrenebilmeleri için geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını ifade ederek senaryoları kullanarak öğretimin yapılmasını öğrenciler için daha güncel ve etkili olabilecek bir yöntem olarak önermektedir.

2.1.3. Senaryoların Hazırlanması ve Uygulama Süreci

Öğretim ortamında kullanılmak üzere hazırlanacak olan senaryoların yazım aşamasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bulunmaktadır. Açıkgöz (2007) senaryo yazımı konusunda dikkat edilmesi gereken noktaları aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

1. *Senaryonun Gerçeğe Uygunluğu:* Senaryolar gerçek veya gerçeğe yakın olayların amaca uygun bir şekilde değiştirilmesiyle hazırlanır. Çok fazla kurgu içeren senaryolar öğrencinin ilgisini çekmez.
2. *Senaryonun Amacı:* Senaryoların belli öğretimsel amaçlara hizmet etmesi gerekmektedir. Bu amaç öğrencilerin derse ve tartışmalara katılması, düşünce üretmesi ve güdülenmesi gibi genel öğrenme sürecini kapsar.
3. *Senaryo Biçimi:* Yazım aşamasında senaryonun bölümleri belirlenerek bir taslak oluşturulmalıdır.
4. *Senaryonun İçeriği:* Senaryolar, konunun başlıca kavramlarını ve ilkelerini içerebilir. Ayrıca senaryoda ikilemler durumlarının yaratılması, çözümü net olmayan

problemlerin yer alması öğrencilerin dikkatini çekebilir ve senaryoyu daha ilginç hale getirebilir.

5. *Senaryonun Biçemi*: Senaryolar yansız ve nesnel bir gözle hazırlanmalı, herhangi bir görüşün lehine anlatımlar kullanılmamalıdır.

6. *Öğrenci Düzeyine Uygunluk*: Öğrenciler, temel kavramlarını bilmedikleri ve temel bilgisine sahip olmadıkları konularda fikir beyan edemez ve tartışamazlar. Sınıfın düzeyine göre senaryo basitleştirilebilir veya karmaşık hale getirilebilir. Senaryo ne öğrencinin ilgisini çekmeyecek kadar basit ne de içinden çıkılamayacak kadar karmaşık olmalıdır. Öğrencinin üzerinde uğraşabileceği ve fikir üretebileceği güçlükte olmalıdır.

Parladır (2004), senaryoların bireylerin zihinsel, duygusal ve psiko-motor yeteneklerinin hepsinin gelişmesini hedef alması gerektiğini; senaryoda konunun ilgili bilim dalları açısından anlamlı ve birbirini çağrıştıran bir bütünlük içinde ele alınması gerektiğini ve senaryoların bilimsel araştırma aşamalarına uygun bir plan içinde verilmeli gerektiğini belirtmiştir. Seyrankaya, Cöcen, Onargan, Kaya, Onur, Yenice ve Şafak (2005) ise senaryoların tek bir temel problem içermesi, problemlerin gerçeğe en uygun olanlar arasından seçilmesi gerektiğini ve senaryoların öğrencilerde merak duygusu uyandırması, öğrencilerin özgürce fikir yürütebilmelerine ve kendilerini ifade etmelerine yardımcı olması gerektiğini ifade ederek senaryoların bu hususlara göre hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, senaryolar öğrencileri konunun özüne ulaştırabilecek nitelikte olmalıdır. Bunun için belirlenen sorunun tam olarak ortaya konması gerekmektedir. Öğrenciler sorun ya da problemi hayatlarının içinde görebilmeli, gerçek bir durumla karşı karşıya olduklarını bilmeli ve bunu göz önünde bulundurarak hareket etmelidirler (Karakuş, 2006).

Veznedaroğlu (2005)'na göre bir ders ünitesini ya da bir konuyu anlatan senaryolar geliştirilirken aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Senaryo rastgele kullanılmaz, belli öğretimsel amaçlara hizmet ediyorsa kullanılır. Bu amaç bir yandan öğrencilerin tartışmaya katılması, düşünce üretmesi,

güdülenmesi gibi genel öğrenme atmosferleriyle; diğer yandan öğrenilenlerin hatırlanması, sentezlenmesi ve uygulanmasını içermelidir.

2. Senaryo gerçek yaşama uygun olmalıdır. Bir başka deyişle ya gerçek olaylara dayalı ya da onlar kadar gerçek olmalıdır. Tümüyle kurgu olan ancak gerçekçi olmayan senaryolar öğrencinin ilgisini çekmeyeceği gibi öğrenilenlerin gerçek durumlarda kullanılması fırsatını da engelleyebilir.

3. Senaryo, öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır. Senaryo ne öğrencinin ilgisi çekmeyecek kadar basit ne de içinden çıkılmayacak kadar karmaşık olmalıdır. Öğrencinin uğraşarak önceki öğrendiklerini biraz daha geliştirerek baş edebileceği güçlükte olmalıdır.

4. Senaryo, tüm öğrencileri aynı anda etkin tutabilmelidir.

5. Senaryo, öğrenciyi etkin, öğretmeni rehber duruma getirmelidir.

6. Senaryo, öğrencileri bilgilerini kullanırken düşündürmelidir.

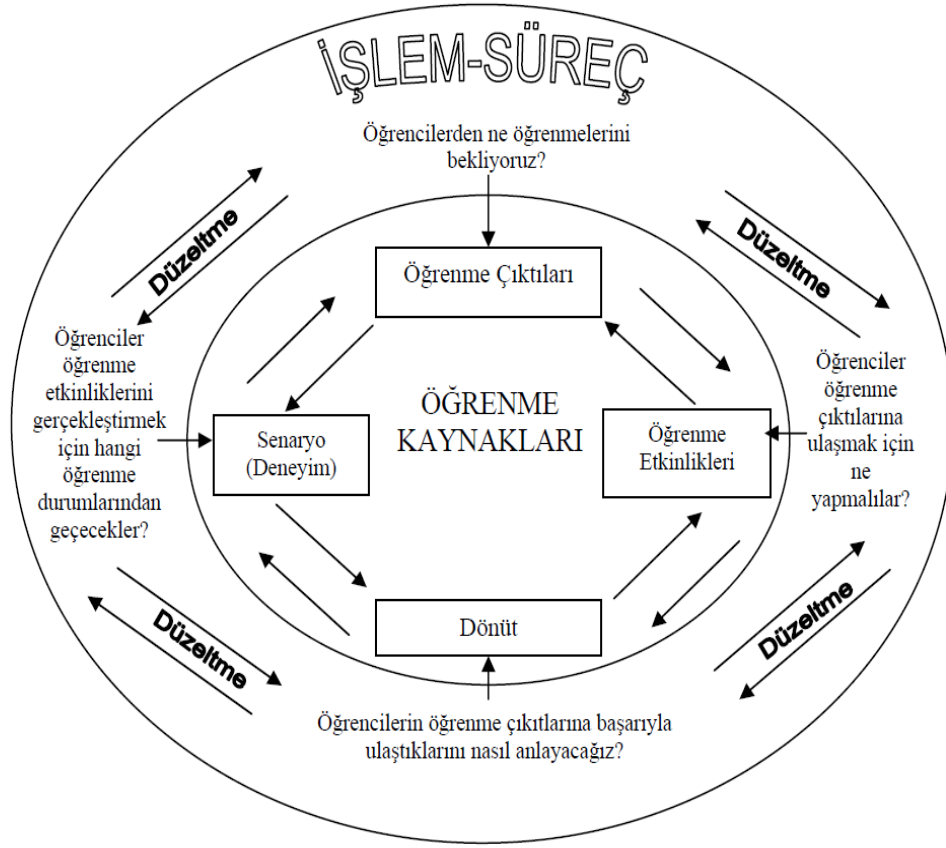
7. Senaryo, öğrenciye günlük ve mesleki yaşamında kullanabileceği beceriler kazandırmalıdır.

8. Senaryonun uzunluğu; konuya, süreye ve öğrenci düzeylerine göre değişebilir.

9. İkilemli durumların yaratılması, sürpriz öğelerin kullanılması, çözümü net olmayan problemlere yer verilmesi senaryoyu daha ilginç hale getirecektir..

10. Senaryoda herhangi bir çözüm ya da teknik lehine görüşler yer almamalıdır. Olay yansız ve nesnel bir görünümle anlatılmalıdır.

Sözü edilen hususlar göz önünde bulundurularak senaryoların geliştirilme aşaması geldiğinde, Hafler (1997) senaryoların hazırlanması için dört temel basamaktan söz etmektedir. Bunlar; planlama (senaryonun konusu ve kavramları belirlenmesi), yazma (senaryoya nasıl başlanacağı, içinde yer alan olaylar, senaryonun nasıl bitirileceği ve anlatım biçimi), uygulama (senaryonun öğrenciye sunulması ve öğrenme süreci), düzeltme (yaşanan sürece yönelik öğrenci dönütleri)'dir. Buna benzer olarak, Rotem (2004)'ün senaryo temelli öğretimin uygulama sürecine ilişkin olarak hazırlamış olduğu STÖ işlem süreci Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1: STÖ İşlem Süreci (Akt. Veznedaroğlu, 2005)

Bu modelde, “öğrenme kaynakları” olarak adlandırılan öge, senaryonun öğrenciye sunulduğu ortamları ifade etmektedir. Öğrenme ortamı hangi şekilde olursa olsun, düzenlenen senaryo, öğrencinin kazanması hedeflenen davranışlar ve dönütler birbirleriyle örüntülü olarak planlanmalıdır. Bu yapının dışında ise, birbiriyle ilişkili olması gereken öğrenme durumları, öğrenciden beklentiler, bu beklentilere ulaşması için öğrencinin hangi etkinlikleri yapması gerektiği ve değerlendirme öğeleri yer almaktadır (Veznedaroğlu, 2005)

Rotem (2004)’e göre STÖ sürecinde öğrenme, senaryo, etkinlikler ve dönütler birbiriyle sürekli ilişki içindedir. Her senaryo etkinliğinde, öğrenilenleri eyleme geçirme, dönüt almadan önce ve sonra öğrenme çıktılarını düzeltme ve yeniden uygulama söz konusudur.

Bununla birlikte, Titiz (1999)'e göre ise, STÖ'nün uygulanma sürecinde işe eğitsel hedefler belirlenerek başlanmalıdır. Ardından, öğretmen eğitsel hedeflerin neye yarayacağını iyice anlayıp öğrencilere açıklamalı, eğitsel hedefler çerçevesinde, öğrencide merak uyandırmak için çeşitli örnekler bulmalı ve eğitsel hedefleri göz önünde bulundurarak bir senaryo tasarlamalıdır. Bu aşamalardan sonra öğretmen ana fikir oluşturarak senaryoyu hazırlamalı ve uygun yöntem ve tekniklerden faydalanarak senaryoyu öğrencilere uygulamalıdır. Öğretmen senaryoları öğrencilere dağıttıktan sonra öğrenenlerin aktif olduğu öğrenme sürecinde rehber olarak görev yapar. Senaryolar öğrencilere video, tepegöz gibi teknolojik araç ve gereçlerle sunulabileceği gibi elle senaryoların bir çıktısını öğrencilere dağıtılır ve mevcut konu bu senaryolar üzerinden işlenir. Senaryolar sunulduğunda öğrenciler çözümlere ve sonuçlara ulaşmak için küçük gruplar hâlinde çalışırlar. Öğretmenler artık öğretimin odak noktası değildir. Ancak problemin seçiminde ve gruplara yardımcı olma konusunda öğretmenlerin rehber olması gerekmektedir. Öğrenciler öğrenim faaliyetinde aktiftirler ve senaryolardan yola çıkarak kendi yöntemlerini oluşturma yetisi kazanırlar (Lambros, 2002; Akt: Aksoy, 2004).

2.1.4. Senaryoların Eğitim Ortamında Kullanılmasının Yararları

Senaryo temelli öğrenmenin öğretim yöntemi olarak kullanılmasının hem öğrenen hem de öğretene açısından pek çok yararı olduğu bilinmektedir. Yan (2006)'ya göre, STÖ'nün eğitim ortamında kullanılması öğrencileri ezber dayalı öğrenmeden ziyade öğrenmeye aktif olarak katılmanın önemli olduğunu göstermektedir. Senaryo temelli öğrenme ile öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri problem sunulduğunda, öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık, sorgulama, karar verme, üst düzey beceriler geliştirmesi sağlanabilir. Bununla birlikte, senaryolar hem bireysel hem de grup çalışması için uygun yöntemler olduğundan öğrencide bu iki türlü çalışma stratejisi de geliştirilebilir. (Açıkgöz, 2003). Senaryolar öğrenciye sunulduğunda, öğrenciler konuya ve ortama göre bireysel ya da gruplar halinde işbirliği içinde çalışabilirler.

STÖ ile öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımları sağlandığından, öğrenciler derste dinleyici konumunda olmaktan kurtulurlar. Bu yolla, senaryolar öğrencilerin derse karşı ilgisi sürekli canlı tutularak dersleri sıkıcı olmaktan kurtarmaktadır (Özkardeş Tandoğan, 2006). Dersi eğlenceli hale getirmesinin yanı sıra, senaryolarla daha derinlemesine ve daha kısa zamanda öğretim yapılabilir. Senaryo ile eğitim alanlar, diğerlerine göre daha az zamanda daha detaylı öğrenmeler gerçekleştirirler (Ertl, 2006). Öğrencinin ilgisini çeken, ona anlamlı gelen, düşünmesini ve araştırmasını sağlayan, arkadaşlarıyla birlikte çalışma becerisini geliştirebilen senaryolar, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin etkin hale getirilmesine de katkı sağlayabilmektedir (Veznedaroğlu, 2005).

Senaryolar derslerle gerçek yaşamı birbirine yaklaştırmak amacını taşımaktadır (Titiz, 1999). Senaryolara birçok durumda günlük hayattaki sorunların çözümünde ya da geleceğin planlanmasında başvurulur (Collis ve Winnips, 2002). Gerçek ve gerçeğe yakın senaryolar kullanılarak gerçek dünyanın bir kopyası sınıfa getirilmiş ve böylelikle öğrencilere gerçek bir problem üzerinde düşünme ve öğrendiklerini gerçek bir durumda uygulayabilme imkanı sunulur (Açıkgöz, 2007). Yan (2006)'a göre senaryolar öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri muhtemel durumlar yaşanıyor gibi hissettirerek onlar için yaşamın bir tecrübesi niteliğindedir.

Öğrenci ve öğretmenlerin hayal güçleri harekete geçiren senaryo temelli öğretim yaklaşımı hem öğretmenin hem de öğrencinin keyifli bir öğrenme ve öğretme sürecinden memnuniyet duyarlar. Bu memnuniyet de etkili bir öğretim için gerekli olan şartlardan biridir. Senaryolar, insanların eğitime olan ilgilerini ve hayal güçlerini harekete geçirir (Stomp, 2003). Collins (1994) ise, senaryoların öğrenenlere, iyi tasarlanmış bilgileri öykü formunda sunması ile kendi öğrenmeleri için önemli görevler yüklemesi ve onlara uzman rolü vererek özgüvenlerini artırdığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenenlerin bilgiye gereksinim duyduğunu fark etmesi ve süreç içinde öğrenenlerin aktif olması nedenleriyle senaryoların etkili öğretim araçları olduğunu ifade etmektedir (Akt: Çelen, 2008).

STÖ, öğrenenlerin davranışları ve olayların ortaya çıkardığı sonuçlar arasındaki ilişkilerin nedenlerini anlamalarına yardımcı olur (Drake ve Corbin, 1993).

Senaryolar öğrencilerin, çözümlenme, sentezleme, değerlendirme, karar verme gibi üst düzey düşünme sürecini harekete geçirir (Açıkgöz, 2007). Bununla birlikte, Vaughan ve Garrison'a (2008) göre öğretim yöntemlerinden biri olan senaryoların en önemli faydaları, öğrenenler arasında etkileşim sağlamaları ve anlamlı problem çözüm yöntemleri sunmalarıdır. Sonuç olarak, senaryo temelli öğrenme hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin gelişimlerini sağlar (Stomp, 2003). STÖ'nün eğitim ortamlarında kullanılmasının tüm bu yararları göz önünde bulundurulduğunda, hem yüz yüze hem de e-öğrenme ortamlarında kullanılabilen etkili bir öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir (Clark, 2009).

Ancak, senaryolar ne kadar iyi yazılmış olursa olsun uygun yöntem ve tekniklerle kullanılmadığı sürece istenilen etkiyi sağlayamayabilir. Örneğin; hazırlanan kaliteli bir senaryoyu anlatım yöntemini kullanan bir öğretmen dersinde kendisi okuyarak ve açıklayarak bilgi veriyorsa senaryonun bu derste herhangi bir etkisi yoktur. Senaryolar çeşitli aktif öğretim yöntem ve teknikleriyle birlikte kullanılmalıdır (Açıkgöz, 2007). Senaryo temelli öğrenme ile birlikte etkili bir şekilde kullanılacak aktif öğretim yöntemlerinden biri yaratıcı dramadır.

2.1.5. Yaratıcı Drama

Drama ya da eğitimde daha yaygın olarak kullanılan adıyla yaratıcı drama kavramı son yıllarda sıklıkla karşılan bir kavramdır ve bu kavramla ilgili pek çok tanım yapılmıştır. TDK'nın Türkçe sözlüğünde drama kelimesinin İtalyanca "drama", Fransızca "drame" kelimelerine karşılık geldiği belirtilmiştir. Bununla birlikte TDK tarafından hazırlanmış olan sözlükte drama kavramına ilişkin 1) sahnede oynanmak için yazılmış oyun; 2) acıklı olayları, bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu türü; 3) tiyatro edebiyatı 4) acıklı olay şeklinde farklı tanımlar yer almaktadır (TDK, 1983). Oxford sözlüğünde, drama bir sahne oyunu, dramatik sanat olarak ve Redhouse sözlüğünde ise bir sahne oyununda olduğu gibi geçen hayat olayları olarak tanımlanır (Topçu, 2008). San (1990) drama sözcüğünün Yunanca "dran" kelimesinden türetildiğini ve dran kelimesinin "yapmak, etmek, eylemek" anlamını taşıdığını belirtmiştir. Bu ifadeye benzer bir şekilde, Kavcar (1985) da

drama sözcüğünün kökenine inilirse, “yapmak, uğraşmak” anlamına geldiğinin görüleceğini ifade ederek günümüzde ise daha çok “oyun, tiyatro sanatı” anlamında kullanıldığını belirtmiştir. San (1990) ise drama kavramının, özellikle tiyatro bilimi çevresinde özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamını kazanmasına dikkat çekmektedir.

Yaratıcı drama kelime, müzik, nesne, olay, şiir ya da performans gibi çeşitli uyarıcılar yoluyla bireylerin entelektüel yanlarını harekete geçiren etkinlikleri içeren aktif bir süreçtir. Dramada, çeşitli drama teknikleri ve doğaçlama kullanılarak bireylerin deneyimleri grupça incelenir ve üzerinde çalışılır. Yaratıcı dramada, katılımcılar düşüncelerine, amaçlarına, bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak herhangi bir yazılı metin olmaksızın rol oynarlar (McGregor, Tate, Robinson,1988).

O’Neill ve Lambert (1990) dramayı olaylar ve durumlarla bunların arasındaki ilişkiyi kolaylıkla öğrenmeyi sağlayan bir öğretim yöntemi ve bununla birlikte hayal gücünü olabildiğince zenginleştiren bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır. Bu tanımla dramanın bir öğretim yöntemi ve çalışma alanı olduğunu vurgulayarak öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığını ve hayal gücünü geliştirdiğini belirtmiştir. Booth (1994) drama sürecini “Rol oynama işi ve verdiği duygu katılımcılara yeni deneyim, algı ve anlayış kazanabilmek için yeni yollar keşfetme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Gallagher (1997) yaratıcı drama en basit haliyle, katılımcıların geçmiş deneyimlerini kullanarak bir olay ya da kavram hakkında doğaçlamalar yapmak olarak tanımlanabilir. Bu tanımdaki doğaçlama kavramı belirli bir durumda bir nesne ya da karakter yaratmak için konuşma ya da hareketleri spontane (kendiliğinden) bir şekilde kullanmak anlamına gelmektedir. San (2002) dramayı, “doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması ve canlandırılması” olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre ise drama yöntemi daha çok örnek bir tutum, durum, sorun ya da olayın iki veya daha

fazla öğrenci tarafından sınıf önünde canlandırılmasıdır. (Aytaş, 2003). Adıgüzel(2013)'e göre yaratıcı drama; “Herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupla ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmak, canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanmak, bir lider, drama öğretmeni ya da eğitmeni eşliğinde ve yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre önceden belirlenmiş mekânda bulunmak” tır. Bu tanımların ortak özellikleri dikkate alındığında, yaratıcı dramanın rol oynama ve doğaçlama gibi farklı teknikleri içerdiğini, oyunsu süreçlerden faydalandığını, bir liderin rehberliğinde grup etkinliği olarak bireylerin duygu, düşünce, deneyim ve yaşantılarını doğaçlamalar yoluyla birbirleriyle paylaşmalarına olanak sağlayan bir yöntem olduğu söylenebilir.

2.1.6. Yaratıcı Dramanın Temel Öğeleri (Bileşenleri)

Yaratıcı dramanın tanımlarının ortak özellikleri dikkate alındığında, dramanın öğelerinin yaratıcı drama lideri/eğitmeni/öğretmeni, konu-tema, çeşitli teknikler (rol oynama, doğaçlama vd.), bir grup, yaşantı-tecrübe, oyunsu özellikler ve canlandırmadan oluştuğu görülmektedir (Adıgüzel, 2013). Yaratıcı dramanın en temel öğeleri; yaratıcı drama lideri, yaratıcı dramanın uygulanacağı grup, mekan ve konu olduğu belirtilmektedir.

2.1.6.1. Drama Lideri/Eğitmeni/Öğretmeni

Adıgüzel (2013)'e göre öğretmen, eğitmen, yönlendirici ya da en çok kullanılan haliyle yaratıcı drama lideri, drama çalışmalarında katılımcılara rehberlik eder. Yaratıcı drama alanında süreci tasarlayan, yönlendiren ve yöneten kişiler olan liderler yaratıcı drama süreçlerine hâkim, kurumsal ve uygulamalı çalışmalarda yeterli, uygulama becerisi de olan ya da aynı süreçleri bilip farklı bir alanda uzman olan, yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kendi alanında kullanabilen kişilerdir.

Drama lideri drama sürecinin temellerinden ve önemli öğelerden biridir. Drama sürecini harekete geçiren, sunum yapan, değerlendiren ve yeniden uygulayan kişi

liderdir. Yaratıcı dramada lider belirli ve tanımlanmış amaçlar belirleyerek işe başlar ve bu amaçlar doğrultusunda oyun ve etkinlik belirler. (Woodson, 1999). Yaratıcı drama lideri eğitmeni veya öğretmeni, yaratıcı drama etkinliklerini canlı, dinamik, özgün, olabildiğince yaratıcı, dikkat yoğunlaşmasını sağlayan, yaratıcı drama sürecinin bir anlamda temelini oluşturan kişidir.

Eğitmen (1999), drama liderinin taşıması gereken özellikleri üç başlık altında toplamıştır. Bunlardan ilki, eğitim sürecidir. Lider, eğitim, tiyatro, drama ve genel kültür alanlarında bilgi sahibi olmalıdır. İkincisi, uygulama sürecidir. Drama lideri yeterli ve iyi bir program hazırlayabilme, uygulayabilme, böylece de hedeflere büyük ölçüde ulaşabilme becerilerine sahip olmalıdır. Üçüncüsü ise kişilik yapısıdır. Drama lideri her şeyden önce kendini tanımlamalı, gelişime açık olmalı, güvenli, rahat, dinamik, dikkatli olmalı, işini sevmeli ve ciddiye almalı, demokratik tutuma sahip olmalı, mizah yönü güçlü olmalı, estetik beğeniye sahip olmalı, yaşamında sanatın anlamı ve yeri olmalıdır.

2.1.6.2. Grup (Katılımcılar)

Grup yaratıcı dramanın en önemli öğelerinden biridir. Grup, benzerlikleri ya da ortak özellikleri olan, aynı düşünceleri paylaşan, aynı amaca yönelik eylem birliği içinde olan, birbirlerini tanıyan, aralarında herhangi bir ilişki, etkileşim bulunan birden fazla bireyden oluşur. Grubu oluşturan bireylerin sürecin başarılı olması için belirli ortak özelliklere sahip olması gereklidir. Katılımcı “ben” den biz”e doğru ilerleyen bir yaşantı geçirir (Adıgüzel,2013). Bir başka deyişle drama çalışmaları ile bireyler grupta birlikte çalışma fırsatı elde ederler.

Drama çalışmalarında birey önce kendini, sonra da çevresindekileri tanımaya başlar (Adıgüzel, 2013). Grubu oluşturan bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahip olduğundan kendini ve grup arkadaşlarını gözleme, onlarla iletişim kurma, etkileşim içinde bulunarak ve işbirliği yapma fırsatı bulan bireyler farklı yaşamlar hakkında bilgi sahibi olarak yeni şeyler öğrenir ve öğretir.

2.1.6.3. Mekân

Yaratıcı drama çalışmaları açık ya da kapalı olması göz ardı edilmeksizin her ortamda gerçekleştirilebilir. Yaratıcı drama çalışmalarının bir lider yönlendirmesinde yapılabilmesi için çalışma grubu ile birlikte bir mekâna, çalışma ortamına ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcı drama mekanı süreç boyunca lider ve grup kadar önemli bir öğedir. Lider, katılımcı ve mekan arasında kurulacak bir etkileşim; yaratıcı drama çalışmalarının verimi açısından çok önemlidir (Adıgüzel, 2013). Önder (1999)'e göre, "Dramanın yapıldığı mekân katılımcılara güven veren, fiziksel olarak sınırlı ancak hayalî olarak sınırsız olan bir yer olmalıdır" Bir başka deyişle mekan katılımcıların dramanın aşamalarında rahat edebilecekleri, oyun ve doğaçlamalarda hayal güçlerini kullanabilmelerine olanak sağlayıcı nitelikte olmalıdır.

2.1.6.4. Konu

Yaratıcı drama çalışmalarında konu, ele alınıp irdelenecek duygu ve imgelerin tamamıdır. Tıpkı konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, bir anlatımda verilmek istenen öz, yaratıcı dramanın da konusunu oluşturur. Drama çalışmalarında temel olarak özel hayatlar ve evrensel değerlere ters düşen durumlar dışında kalan her şey konuyu oluşturabilir.

Konu, drama çalışmalarında çözülmesi gereken bir problem olabileceği gibi herhangi bir olay, durum da olabilir. Bu nedenle, konunun kendi içinde bir öneme sahip olması ve etkin olarak kullanılması gereklidir. Yaratıcı drama çalışmalarında konu, herhangi bir olaydan, gazete haberinden, bir televizyon reklamından, bir dergi söyleşisinden, fotoğraftan, karikatürden, heykelden, herhangi bir nesneden, yazınsal türlerin (öykü, masal, şiir vb.) birinden, sanat alanlarından, mitolojiden seçilebilir (Adıgüzel, 2013).

2.1.7. Yaratıcı Dramanın Özellikleri

Adıgüzel (2013) yaratıcı dramanın belirgin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir.
2. Yaratıcı drama katılımcıların tecrübelerine dayalıdır ve katılımcıları merkeze alır.
3. Yaratıcı drama; canlandırma odaklıdır. Bu odaklanma ise –miş gibi yapmaya, kurguya, spontaniteye (kendiliğindenliğe), daha çok doğaçlama ve rol almaya dayalıdır.
4. Yaratıcı drama çalışmaları “Şimdi ve Burada” olgusu ile gerçekleştirilir.
5. Yaratıcı drama sonuç değil, süreç odaklı bir çalışmadır.
6. Yaratıcı drama çalışmaları, yaratıcı drama alanını bilen, yaratıcı drama çalışmalarını planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir eğitmen/liderin veya dramayı bilen ve bir yöntem olarak kullanabilecek olan bir öğretmenin yönlendirilmesi ile gerçekleştirilir.
7. Yaratıcı drama çalışmaları, bu çalışmalara katılmak isteyen ve alanın gerektirdiği kuralları yerine getiren herkesle yürütülür.
8. Yaratıcı drama disiplinler arası bir alandır; eğitim ve tiyatro, yaratıcı dramanın doğrudan yararlandığı iki önemli temel alanı oluşturur.
9. Yaratıcı drama tiyatrodan farklı bir anlama sahiptir. Yaratıcı drama tiyatro yapmak değildir; ancak tiyatrodan da sürekli beslenen bir alandır.
10. Yaratıcı drama çalışmaları, alanın gerektirdiği özelliklere sahip belli bir mekanda ya da drama çalışmalarına uygun hale getirilmiş diğer mekanlarda yapılır.
11. Yaratıcı drama oyunların tüm genel özelliklerinden yararlanır.
12. Yaratıcı drama aynı zamanda bir mesleğin de adı olan “oyunculuk” yapmak değildir ve bu mesleğin gerektirdiği kadar oyunculuk becerisine sahip olma gibi bir önkoşulu yoktur.

13. Yaratıcı drama sadece ısınma ve iletişim-etkileşim oyunlarından oluşmaz, içinde mutlaka dramatik kurguya sahip canlandırma süreçleri olmalıdır.

14. Yaratıcı dramanın bir yöntem (araç) bir ders (amaç) gibi farklı kullanım biçimi veya boyutları söz konusudur.

15. Yaratıcı drama bir yapılandırmaya göre, birbirine sistematik bir biçimde bağlı olan belirli aşamalara göre yürütülür.

16. Yaratıcı drama psikodrama gibi bir iyileştirme, tedavi amaçlı, katılımcının öznel yaşantısına odaklanan çalışmalar yapmak değildir. Bu tür çalışmaları doğrudan amaç olarak taşımaz.

Adıgüzel'in sıraladığı bu özelliklere benzer olarak, Okvuran (2003)'a göre ise dramanın başlıca özellikleri şunlardır:

- Drama eğitimi bütünleştirir.
- Drama da gerçekle oyun iç içedir.
- Drama da gerçekle kurgu iç içedir.
- Doğaçlamalarla bir durum yaratılır.
- Drama bilgiyi yaşantıya dönüştürür.
- Drama dramatik yaşantılara dayalıdır.
- Drama sosyaldır; tekli, ikili, çoklu gruplarla yaratılır.
- Drama bir süreçtir. Drama çalışmalarının başlangıcı ve süreç sonunda bir katılımcılarda farklılık meydana getirmek esastır.
- Drama doğaçlamalardan oluşur. Doğaçlama olmadan drama olmaz.

2.1.8. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Literatürde yaratıcı dramanın uygulanış aşamaları ile ilgili farklı açıklamalar yer almaktadır. San (1991) yaratıcı drama çalışmalarında grubun yapısı ve katılımcıların özellikleri gibi çeşitli değişkenler dikkate alınarak izlenmesi gereken sıralama

olduğunu ifade etmiş ve drama çalışmalarının 4 aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalardan ilki tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum özelliklerini katılımcıya kazandıran, bedensel ve dokunsal alıştırmaların yapıldığı, çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma ve gözlem yetisinin geliştiği, kesin kurallarla belirlenen, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan “ısınma” çalışmalarıdır. Drama çalışmalarının ikinci aşaması “oynama (pantomim ve rol oynama)”dır. Oynama aşaması belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve geliştirme çalışmalarından oluşmaktadır ve yaratıcılık bu aşamada oldukça önemlidir. Drama aşamalarının 3. aşaması olan “doğaçlama” aşamasında ise belirlenen bir tema üzerinden yola çıkılarak, bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alınır. Doğaçlama aşamasında yapılan çalışmalar bireyselliğin ve yaratıcılığın ön plana çıktığı çalışmalarıdır. San (1991)’e göre drama çalışmalarının son aşaması olan “oluşumlar” da sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varacağı önceden belirsizdir ve süreç katılımcıların ve liderin mevcut oturumdaki özelliklerine ve katılımcıların önceki aşamalara verdikleri tepkilere göre değişebilir. Drama aşamalarının her birinin sonunda grup üyeleriyle tartışmalar yapılması çalışmalar için oldukça önemlidir.

Adıgüzel (2006) drama yaşantılarından edinilen deneyimlerden yola çıkılarak bir yaratıcı drama dersinin veya etkinliğinin yapılandırılmasında izlenmesi gereken aşamaları ısınma-hazırlık çalışmaları, canlandırma ve değerlendirme-tartışma olarak sınıflandırmıştır.

2.1.8.1. Isınma-Hazırlık

Çeşitli yöntemlerle duyuları kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedensel ve dokunsal çalışmaların yapılması, tanıma, etkileşim kurma, güven kazanma ve uyum sağlama gibi özellikleri katılımcı bireylere kazandıran, bedenini ve beynini duyumsama ile ilgili çalışmaların yapıldığı aşamadır. Bu aşamada belirlenmiş kurallar vardır ve liderin yönlendirmesi söz konusudur (San, 1996; Üstündağ, 2000).

Yaratıcı drama çalışmalarında katılımcının bedeninin hazır olmasından, kasların gevşek tutulması, kendiliğindenliğin oluşması, aktif olma, bir oyun oynamaya hazır olma ve bedenini bu etkinlikleri yerini getirmeye hazır hale getirme çalışmaları

gerçekleştirilir. Bedenin gerilmesi, gevşetilmesi, davranış, jest, mimik, ses, nefes gibi ifade araçları da bu aşamada yapılacak çalışmaları içerir. Isınma çalışmalarında duyular da eş zamanlı olarak yoğun bir şekilde kullanılır, içe dönük çalışmalar yapılır, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için etkinlikler yapılır. (Adıgüzel,2013).

Koç ve Dikici (2003)'ye göre, ısınma aşaması öğrencilerin birbirleriyle bir grup oluşturmalarına yönelik olarak yapılan, eğitimde drama yönteminin kullanılmaya başlandığı ilk aşamadır. Bu aşamada kendini tanıma, karşındakini tanıma, karşılıklı iletişim, grup dinamiğinin doğması, oynama aşamasına geçme gibi süreçler yaşanır. Yalçın ve Aytaş (2005)'a göre bu aşamada beş duyunun kullanımından yararlanılır. Katılımcıların gözlem yeteneğinden yararlanılarak, grup içerisinde uyum sağlanmasına dikkat edilir. Daha çok grup üyelerinin birbirleriyle tanışması, etkileşim kurması gerçekleştirilir. Grup lideri etkindir ve oyunun kuralları kesindir. Isınma çalışmaları (Çalışkan ve Karadağ, 2008), drama çalışmaları yapan grubun psikik (Ruhsal) ve bedensel açıdan karşındakini tanımasına, karşılıklı iletişim kurma ve giderek daha çok kişi ile iletişim ve etkileşime geçme, grup dinamiğini oluşturma biçiminde süregelir.

Özetle, ısınma aşaması, drama etkinliklerine katılan kişilerin çalışılacak gruba alışması, grup dinamiğine katılması, gruptaki diğer kişilerle iletişime geçmesi, ortama uyum sağlaması, derste yapılacak diğer etkinliklere hazır hale gelerek derse odaklanmasının gerçekleştirildiği aşamadır. Bu anlamda, ısınma drama etkinliklerinin en önemli aşaması olarak kabul edilmektedir. Isınma çalışmaları oyuna katılma isteğini artırmakta, grubun birbirine, oyunlara, dramaya ısınmasını ve rahatlamasını sağlamaktadır. Bedensel ve düşünsel hazırlanmaya yönelik etkinliklerden oluşan ısınma çalışmaları katılımcıları doğaçlama yapmaya hazırlamaktadır (Öztürk, 1999, Okvuran, 2001).

2.1.8.2. Canlandırma

Canlandırma, "birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamak, onun etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek

yaşatmak” anlamında kullanılır (Adıgüzel,2013). Morgül (1999)’e göre canlandırma aşaması dramada uygulamaların yapıldığı etkinlik aşamasıdır. Bu aşamada büyük grup, küçük gruplara ayrılarak lider, gruplara tema ya da bir konu verir. Küçük grup, kendi içerisinde aldıkları konuyu hangi, yöntemle canlandıracaklarını, nasıl bir hikâye çerçevesi çizeceklerini kararlaştırırlar ve rolleri dağıtırlar. 10-15 dakika süren ön çalışmadan sonra, canlandırmalar yapılır.

Canlandırma aşaması, bir konunun belirlenerek katılımcılar tarafından şekillendirildiği ve diğer katılımcılara sunulduğu oluşum çalışmalarını içermektedir. (Adıgüzel, 2013).

Canlandırma aşaması rol oynama, doğaçlama ve pandomim gibi çeşitli çalışmalarını içerir. (Maden, 2010). Bu aşamada gerçekleştirilen doğaçlamalar drama çalışmalarının bel kemiğini oluşturmaktadır (Üstündağ, 1998). Yaratıcı dramada bir liderin rehberliğinde katılımcılardan gösteri yapma amacı olmaksızın, yalnızca sürece odaklanarak kendi geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak ve hayal güçlerini kullanarak canlandırma yapımları beklenir. (Libman, 2001;Woodson, 1999).

Isınma aşamasında gruba alışan öğrenci, drama liderinin hazırladığı plana göre doğaçlama ve rol oynama gibi farklı tekniklerden yararlanarak, canlandırmaların içine girmektedir. Adıgüzel (2013)’e göre, bu aşamadaki canlandırmalar bireysel, ikili olabileceği gibi küçük ya da büyük gruplar veya grubun tamamıyla aynı anda da gerçekleştirilebilir. Bir sonraki aşama olan değerlendirme aşaması canlandırmalar sonucunda ortaya çıkan oluşumlar tarafından şekillendirilebilir.

2.1.8.3. Değerlendirme-Tartışma

Yaratıcı drama ile ilgili etkinliklerden elde edilen sonuçlar bu aşama içerisinde değerlendirilir. Yani, bu aşamada değinilen ve tartışmaya açılan öğeler; sürecin özü, neden önemli olduğu, kalitesi ve niceliği üzerine farklı duygu ve düşüncelerin paylaşılması olarak ifade edilebilmektedir. Bu aşama çerçevesinde, bunlara ek olarak, konu ve ya yaratıcı drama öğretim bilgisi ile diğer bilgilerin tartışması da yer

almaktadır. (Adıgüzel, 2013). Bu aşama, yaratıcı drama çalışmalarında elde edilen sonuçların tartışma, görüş alışverişi, konuşma ya da çeşitli etkinlikler kullanılarak değerlendirilmesini ve drama dersine ilişkin geribildirim alımını içermesi bakımından önemli kabul edilmektedir.

Drama çalışmasının her bir aşamasından sonra drama süreci tartışmaya açılmalıdır. Burada katılımcılara oynarken neler düşündükleri, neler hissettikleri, oyun esnasında dikkatlerini çeken bir eksiklik/yanlışın olup olmadığı, etkinlik sırasında zorluk ya da problem yaşanan noktalar, gereksiz olduğu düşünülen hususlar olup olmadığı katılımcılara sorulmalıdır. Bu sorularla katılımcıların drama sürecini eleştirmeleri ve bu eleştirilere göre sürecin gözden geçirilmesi sağlanmalıdır (Maden, 2010). Drama çalışmalarında değerlendirme aşaması çok önemli bir yer tutmaktadır. Lider uygun bulunduğu durumlarda ya da katılımcılardan istek geldiği zamanlarda değerlendirme yapılmalıdır (Üstündağ, 1998).

2.1.9. Yaratıcı Dramanın Yararları

Drama yaygın ve popüler bir alan olmasının yanı sıra diğer yandan bilimsel bir alandır (Okvuran, 2002). Yaratıcı dramanın öğrenme ortamlarında kullanılmasının bireylerin hem eğitim yaşantıları hem de sosyal yaşantıları açısından pek çok yarar sağlayabilir. Drama süreci bireylere belirli bir amaç çerçevesinde oluşum ve rol oynamayı tecrübe edinmelerine olanak sağlar (Libman, 2001) ve drama çalışmaları grup etkinlikleri biçiminde yürütüldüğünden liderin doğru yönlendirmesi ile bireyler, konu ya da konuları grup içi etkileşim yoluyla ve yaşayarak öğrenir (San, 1990).

Temel aşama İçin Program Rehberliği (DfEE/QCA 2000) öğrenmenin altı bölüme ayrıldığını ve dramanın bu alanların her birine önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Bu alanlar;

- Kişisel, sosyal ve duygusal gelişim,
- İletişim, dil ve okuryazarlık,
- Matematiksel gelişim

- Bilgi ve dünyayı anlama
- Fiziksel gelişim
- Yaratıcı gelişimdir.

Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin etkinlikler yoluyla, tecrübe kazanarak öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Yaratıcı dramaya dayalı öğretimin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenciler öğrenmenin aktif katılımcılarıdır (Courtney 1990). Yani, yaratıcı drama öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlar. Yaratıcı drama süreçlerinin yararlarından ikisinin öğrenmenin gerçekleşmesi ve sosyalleşmenin gelişmesi olduğu bilinmektedir. Bunların yanı sıra, drama bazı bireylerde güven duygusu ve öz saygıyı geliştirir, bazı bireylerde bir grubun üyesi olmanın getirdiği toplumsal gizil gücü vurgular, diğer bireyler için ise problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirir (San, 1990). Bir başka deyişle, drama çalışmaları pek çok alanda bireylerin gelişimlerine katkı sağlar. Yaratıcı drama çalışmaları bireylerde yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlar (Turner, Mayall, Dickinson, Clark, Hood, Samvels & Wiggings, 2004). Öğrenciler drama ile yeni bir kimliğe bürünerek, başkalarının hislerini, düşüncelerini anlama ve onların davranışlarını değerlendirme imkânına sahip olur. (Aytaş, 2003). Drama, katılımcılara kendini keşfetme, tanıma, başkalarını tanıma, kendini başkalarının yerine koyabilme imkanı sunar. Bireylerin kendi duygularını anlamalarının yanı sıra, çevresindeki değişik fikirleri de keşfetmelerine katkı sağlar (Üstündağ, 1994). Bir başka deyişle, dramada doğaçlama ve rol oynamalarda yapılan canlandırmalar sayesinde bireylerde empati kurma becerisi gelişebilir.

Drama etkinliği, drama ile elde edilen yaşantının somut olarak özümsemesi ile kişinin evrensel, sosyal, ahlaki, etik ve soyut kavramları anlamlandırmasını sağlar (Norman, 1981). Yaratıcı drama etkinlikleri bireylere olaylara farklı açılardan bakarak eleştirel düşünme yeteneği kazandırır (Yaffe, 1989). Yaratıcı drama çalışmaları canlandırma, rol oynama ve doğaçlamalarla bireylerin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirir (McCaslin, 1990; Ömeroğlu, 1990). Bunun yanı sıra dramanın sınıfta kullanılması öğrencilerin düşünme becerilerinin,

yaratıcılıklarının ve sözel ve yazılı iletişim becerilerinin önemli ölçüde gelişimini sağlar (Chiriga, 1997).

Baldwin ve Fleming (2003)'e göre drama katılımcıların drama alanına kendileriyle birlikte getirdikleri gerçek yaşam deneyimlerine ve hayal gücüne dayalı olarak yaratıcı düşünme ve yaratıcı eylem için lider ve katılımcıların birlikte ortak bir odak noktası ve amaç oluşturmalarını sağlar. Heathcote ve Bolton (1994)'e göre, öğretmen drama etkinliklerine katılır ve katkı sağlar, öğrenciler etkinliklere katılan öğretmenleriyle işbirliği içinde bulunurlar ve drama etkinlikleri öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine dünyayı algılama biçimlerini anlatması ile sonuçlanır. Heathcote ve Bolton öğretmen ve öğrencilerin drama etkinliklerinde gerek ısınma gerek canlandırma gerekse de değerlendirme aşamalarında işbirliği içinde bulunmalarından dolayı birbirlerini diğer yöntemlere daha fazla paylaşım içinde bulduklarını ve bu sayede birbirlerini daha fazla tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmektedir.

Okvuran (1993) “Yaşamda bir kez yaşanabilen ve bir daha tekrarlanması mümkün olmayan anlar, durumlar, yaratıcı drama atölyesinde belli bir ısınma, konsantrasyon ve rahatlama tekniklerinden sonra bütün grubun katılımıyla yeniden yaratılır. Yaratılan durum üzerinde tartışılır, değerlendirilir ve istenirse yeniden oynanır. Bireyler grupla çalışmanın ve grup içinde ayrı birey olmanın başkalarının rolüne girme, öyleymiş gibi yapma yoluyla kendini ifade etmenin hazzını yaşarlar.”

Yaratıcı dramanın yararlarını şöyle sıralanabilir; sosyal çevreyle iletişim kurmak, bedenini rahat kullanmak, kendine güvenmek, yaratıcı, üretken ve paylaşımcı olmak, kendini başkasının yerine koyarak karşısındakini anlamak, sezgileri güçlendirmek, neden-sonuç ilişkisi kurmak, yaparak ve yaşarak öğrenmek, estetik gelişim sağlamak, eleştirel düşünme yeteneği kazandırmak, birlikte çalışma alışkanlığı kazandırmak, karar verme becerilerini geliştirmek, dil ve iletişim becerileri kazandırmak, soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırmak, imgelem gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirmektir (Taş ve Karakuş, 2007: Yeğen, 2003). Özetle, yaratıcı drama, tüm eğitim kademelerinde ve her yaşta insana uygulanarak kendini gerçekleştirebilecek nesilleri yetiştirebilir (Karakaya, 2007).

Senaryo temelli öğretim ve yaratıcı drama yöntemlerinin özellikleri ve öğrenme ortamlarına faydaları göz önünde bulundurulduğunda, her iki yöntemin de aktif öğretim yöntemleri olarak kullanımının eğitime önemli katkılar sağlayacağı açıktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde senaryo temelli öğretim ve yaratıcı drama yöntemlerinin ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim olmak üzere çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde farklı değişkenler kullanılarak uygulanmıştır. Yapılan alan yazın taraması sonucu ulusal ve uluslararası alanda senaryo temelli öğrenme ve yaratıcı drama ile ilgili yapılmış olan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.2.1. Ulusal Alanda Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili ulusal alanda yapılmış olan çalışmalardan bazılarında yer verilmiştir.

Literatürde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, kalıcılık düzeylerine ve çeşitli değişkenlere etkisini inceleyen çok sayıda deneysel araştırmanın olduğu görülmektedir.

Yalım (2003) tarafından yapılan “İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, yaratıcı drama yolu ile Fen Bilgisi öğretiminin etkililiğine dikkati çekmek ve bu yolla yapılacak olan Fen Bilgisi öğretimine ışık tutmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel desende tasarlanmış, 2003-2004 öğretim yılının 1. döneminde Nevşehir ili Karapınar Kasabası Karapınar İlköğretim Okulu'nda 4-A ve 4-B şubelerinden biri deney biri kontrol grubu ve her grupta 30'ar kişi olarak toplam 60 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi olarak öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen sonuçlara göre, dördüncü sınıf fen bilgisi dersinde yaratıcı drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile yaratıcı drama yöntemiyle

öğretim yapılmayan kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney kümesi lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kayhan (2004)'ın “Yaratıcı Dramanın İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersinde Öğrenmeye, Bilgilerin Kalıcılığına ve Matematiğe Yönelik Tutumlara Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, yaratıcı dramaya göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin matematik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, 2003-2004 eğitim öğretim yılının 2. Döneminde Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulunda iki tane 3. Sınıf şubesinde “Ölçüler” Ünitesinin “Uzunluk Ölçüleri” konusunda deney grubunda yaratıcı drama, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel bir çalışma olup veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli bir başarı testi ve derse karşı tutum anketi kullanılmış, her iki veri toplama aracı da ön test son test şeklinde hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Kalıcılık için de başarı testi son testin yapıldığı günden 1 ay sonra her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı drama yöntemi belirlenen konuda yapılan deneysel işlemler sonucunda öğrenme, bilgilerin kalıcılığı ve derse yönelik öğrenci tutumları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Hatipoğlu (2006), “İlköğretim 5.Sınıf Matematik Ders Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim 5.sınıf öğrencilerine matematik dersinde “Hayatımızdaki Sayılar” ve “Geometrik Şekiller” ünitelerinin öğretilmesinde, drama yöntemi kullanmanın, matematik başarısına etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Deneysel modelde tasarlanan bu çalışmada iki ünitenin öğretimi için, drama yoluyla yapılan öğretim etkinlikleri deney grubuna uygulanırken kontrol grubunda geleneksel yolla öğretim uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubu ile kontrol grubunun matematik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sözer (2006) “İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi” başlıklı

yüksek lisans tezinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan Tayfur Sökmen İlköğretim Okulu'nda yansız olarak seçilen 38'i deney grubunda ve 37'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 75 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Uygulama öncesinde, araştırmacı tarafından, drama ders planları oluşturulmuş ve deney grubunda uygulanmıştır. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda ise, ders planları sınıf öğretmeni tarafından yapılmış ve uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, drama yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubunun başarı ve kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, drama yönteminin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Atan (2007)'in "Resim-İş Öğretmeni Yetiştirmede Yaratıcı Drama Yönteminin Grafik Tasarımı Derslerinde Kullanılmasının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (Selçuk Üniversitesi Örneği)" başlıklı doktora tezi 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan deney grubu 29, kontrol grubu 26 olmak üzere toplam 55 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem nicel, hem nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmış ve deneysel desen yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada veriler; erişim testi (ön test-son test), tutum ölçeği, öğrenci tasarım ürünleri değerlendirme formu ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, grafik tasarımı dersinde yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında erişim, kalıcılık, tutum ve uygulama puanları bakımından deney grubu lehine genelde anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, nitel verilerden elde edilen sonuçlar da araştırmanın bu sonuçlarını destekleyici niteliktedir.

Demirel Erdil (2007)'in "İlköğretimde T.C. İnkılap Tarihinde ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Dramanın Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesi Çamlık İlköğretim Okulu 8/A ve 8/B sınıftaki 46 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamındaki konular araştırma sürecinde kontrol grubunu oluşturan 23 öğrenciye

geleneksel yöntemler ile deney grubunu oluşturan 23 öğrenciye ise drama tekniği ile anlatılmıştır. Araştırmanın verileri uygulamanın başında ve sonunda uygulanan başarı testi ve tutum ölçeklerinden elde edilmiştir. Araştırma sonrasında geleneksel yöntemlerle dersin anlatıldığı kontrol grubu ve drama yöntemiyle dersin anlatıldığı deney grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, kontrol grubu ve deney grubu uygulama sonrası tutumlarında da anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Aykaç (2008)'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı araştırması ile İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi, "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler" öğrenme alanına bağlı "Hep Birlikte" temasının yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin, öğrencinin başarısını ne ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2007–2008 öğretim yılında Ankara ili, Keçiören ilçesi, Şehit Mehmet Altanlar İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerden iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada, gerçek deneme modellerinden ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın uygulamaları iki aşamada ve iki farklı ortamda yürütülmüştür. Bu eğitim ortamlarından birisi düzenlenerek yaratıcı dramaya uygun hale getirilen sınıf ortamı, diğeri ise gerçek nesne ve objelerin olduğu müze ortamıdır. Uygulamadan elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının son testi toplam puanları arasında fark olduğu ve bu farkın yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel verileri bu sonucu desteklemektedir.

Onur (2008)'un "İlköğretim 2. Ve 3. Sınıf Öğrencilerine Sınıf Ve Okul Kuralları'nın Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Drama Tekniğiyle Öğretiminin Kalıcılığa Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinin uygulamaları 2006–2007 öğretim yılında Osmangazi ilçesi Fertur İlköğretim Okulu'nun 2/B, 2/E ve 3/B, 3/E şubelerinde öğrenim gören 56 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan Okul ve Sınıf Kuralları Gözlem Formu kullanılmıştır. Buna göre ön gözlem formu, son gözlem formu, tekrar gözlem formu uygulamalarını içeren araştırma, gözleme dayalı deneme modelinde tasarlanmıştır.

Gözlem formunun öğrencilere uygulanması ile elde edilen bulgulara göre, drama tekniği uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan grup arasında kalıcılık düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmüş ve drama yönteminin geleneksel yöntemlere oranla kalıcılığı arttırmada etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir Bağatır (2008)'ın "Drama Öğretim Yönteminin Resim-İş Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Tutum ve Başarılarına Etkisi" başlıklı doktora tezi yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir Dokuz Eylül ve Aydın Adnan Menderes Üniversiteleri'nin Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıflarında 2006- 2007 yıllarında öğrenim gören 2 deney ve 2 kontrol grubunda toplam 52 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği, Drama Başarı Testi ve Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, drama öğretim yönteminin, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını geliştirdiği, drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım dersinin kazanımlarını ve öğrenci başarılarını olumlu yönde arttırdığı belirlenmiştir.

Tımbıl (2008)'ın "İlköğretim II. Kademe Fen Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımı ve Drama Tekniği Kullanılmasının Öğrenci Başarılarına Etkilerinin Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinin uygulaması 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 38'er kişilik iki grup şeklinde toplam 76 öğrenci yapılmıştır. Her iki gruba da 25 sorudan oluşan başarı testi ön test olarak uygulanmış ve öğrencilerin almış oldukları puanlara göre akademik başarısı yüksek grup ile akademik başarısı düşük grup meydana gelmiştir. Akademik başarısı yüksek grubun yarısıyla aktif öğrenme yaklaşımı, diğer yarısıyla da drama tekniği kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiş ve akademik başarısı düşük olan grupla da aynı işlemler uygulanmıştır. Deneysel süreç sonucunda ise başarıyı ölçmek için yine aynı test, bütün gruplara son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, akademik başarısı yüksek gruptaki aktif öğrenme yaklaşımı uygulanan öğrenciler ile drama tekniği uygulanan öğrenciler arasında, başarı testleri sonucunda aktif öğrenme yaklaşımı uygulanan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra, akademik başarısı düşük gruptaki aktif öğrenme yaklaşımı uygulanan öğrenciler ile drama tekniği uygulanan öğrenciler arasında, başarı testleri sonucunda drama tekniği uygulanan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Selmanoğlu (2009)'nun İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisini incelemeyi amaçlayan “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde deneysel bir çalışma kullanılmıştır. Araştırma 2008 – 2009 öğretim yılı ikinci döneminde, Düzce ili Kaynaşlı ilçesi Anadolu Kalkınma Vakfı İlköğretim Okulu’nda 5. sınıfta öğrenim gören 20’si deney 20’si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Dersler deney grubunda yaratıcı drama etkinlikleriyle, kontrol grubunda ise İlköğretim 5. sınıf Türkçe programında yer alan etkinlikler ile işlenmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Başarı Testi ön test- son test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunun ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet değişkenine göre deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farkın kadınlar lehine olduğu saptanmıştır.

Tuncel (2009) tarafından yapılan “İlköğretim 6. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesinin Yaratıcı Drama İle Öğretiminin Öğrencilerin Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinin amacı İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinde yaratıcı drama yöntemi ile yapılan öğretimin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemektir. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılının güz yarıyılında, Karaman ilinde iki okulda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere toplam 92 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Yedi hafta süren araştırmada, deney grupları konularını yaratıcı drama yöntemi ile işlerken, kontrol grupları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı ders kitabının talimatlarına göre yapılan öğretim ile ders işlemiştir. Araştırmada ön test-son test deseni kullanılmış, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda,

öğrencilerin son test puanlarında deney grupları lehine anlamlı sonuçlar bulunmuş ve yaratıcı drama yöntemi ile yapılan öğretimin öğrenci başarısı üzerine daha fazla etkisi olduğu belirlenmiştir.

Güncüoğlu (2010)'nun ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi demokrasi konularının öğretiminde, işbirlikli öğrenme ve drama yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan “6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasiden Serüvene Ünitesinin Öğretiminde Drama ve İşbirlikli Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi deneysel modelde hazırlanmıştır. Deneysel araştırma, 2008–2009 öğretim yılının ikinci yarısında Kamışlı Fatih İlköğretim Okulu 6. sınıflarında öğrenim gören 23 deney 23 kontrol grubu olmak üzere 46 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği, ön test ve son test olmak üzere kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, son test puanları açısından deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Erdoğan (2010)'ın “Eğitici Drama Yönteminin Fen Ve Teknoloji Dersi Vücudumuzda Sistemler Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinin amacı, eğitici dramanın öğrencilerin başarılarına etkisini araştırmak ve aynı zamanda öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarını incelemektir. Araştırmada kontrol gruplu ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Araştırma Sakarya ili Ferizli ilçesi Şehit Hacı Uzun İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören ve 7.sınıf öğrencilerinden biri deney biri kontrol grubu olmak üzere 2 gruba uygulanmıştır. Deney grubunda eğitici drama yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle “Vücudumuzda Sistemler” ünitesi işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Fen ve Teknoloji dersi ünite başarı testi ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği deneysel çalışma öncesi ve sonrasında ön-test ve son-test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitici drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun Fen ve Teknoloji dersindeki başarı düzeyleri ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Yağmur (2010)'un "7.Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinin Yaratıcı Drama Destekli İşlenmesinin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Başarı Üzerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde yaratıcı drama yönteminin fen eğitimine uyarlanması yöntemin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma ön test-son test deney kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüş ve araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim yedinci sınıfta okuyan 45 öğrenci oluşturmaktadır. Altı hafta süren deneysel işlemler sırasında deney grubunda fen ve teknoloji dersinin işlenmesinde MEB fen ve teknoloji programı doğrultusunda hazırlanan ders planlarının yanı sıra sekiz yaratıcı drama atölyesi uygulanırken kontrol grubunda ise sadece kitap doğrultusunda hazırlanan planlar uygulanmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t testi ve ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dersle birlikte kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısını ve tutumunu anlamlı olarak artırdığı görülmüştür.

Nayci (2011)'nin "İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanında yer alan "Toplum İçin Çalışanlar" ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma deneysel desende olup nitel ve nicel yöntemler 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Şırnak ilinde bir devlet ve bir özel okulda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 53 üzerinde uygulanmıştır. Deney grubunda, konular işlenirken yaratıcı drama yöntemi, kontrol grubunda ise soru-cevap, örnek olay, anlatım ve tartışma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir düzeyde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile değerlendirme formundan elde edilen sonuçlar, nicel verileri destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Şenol (2011)'un "İlköğretim Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri, Başarı, Benlik Kavramı ve Etkileşim

Örüntüleri Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tezinde kontrol gruplu, ön test–son test, yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Kontrol grubunda mevcut matematik öğretim programının ön gördüğü öğretim yöntemleri, deney grubunda ise yaratıcı drama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma, araştırmacının görev yaptığı ilköğretim okulunda 6. sınıf öğrencileri deney grubunda 24 ve kontrol grubunda 24 kişi olmak üzere toplam 48 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri, derinlemesine görüşme protokolü video kayıtları ve ses kayıtları ile nicel verileri ise matematik dersi başarı testi ve benlik kavramı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama destekli matematik öğretim programının, öğrencilerin matematik dersi başarısını arttırdığı ve benlik kavramı düzeylerinde olumlu yönde bir artışa neden olduğu saptanmıştır.

Debreli (2011)’nin “Yaratıcı Drama Temelli Öğretimden Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Oran-Orantı Konusundaki Başarılarına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinin uygulaması Körfez-Kocaeli’ndeki bir devlet okulunda deney grubunda 30, kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere toplam 58 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüş ve 12 ders saati sürmüştür. Araştırmanın verileri Oran Orantı Başarı Testi ile Matematik Tutum Ölçeği’nin ön test ve son test şeklinde uygulanması ile, görüşmelerin ise rastgele seçilen 10 öğrenci ile yapılması ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Oran-Orantı Başarı Testinden alınan puanlara ve Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği son test ve ön test puan farklarına göre yaratıcı drama temelli öğretim lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yılmaz Arıkan (2011)’in “İlköğretim Okullarında Yaratıcı Drama Yönteminin Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılmasının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi(Meram İlköğretim Okulu Örneği)” başlıklı doktora tezi deneysel modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Meram Mehmet Katırcı İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan 23’ü deney, 22’si kontrol grubu olmak üzere toplam 45 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubuna yaratıcı drama, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemin uygulanmasıyla deneysel işlem süreci tamamlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmış, tutum ölçeği ise ön test ve son test

şeklinde uygulanmıştır. Bu yolla elde edilen bulgulara göre, “Görsel Sanatlar” dersi kapsamında, sanat eleştirisi konusunun öğrencilere verilmesinde uygulanan yaratıcı drama yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili ve daha kalıcı bir yöntem olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin konu ile ilgili tutumlarında da “yaratıcı drama” yönteminin nispeten daha etkin olduğu görülmüştür.

Ormancı (2011) tarafından hazırlanan “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6. Sınıf ‘Vücudumuzda Sistemler’ Ünitesinin Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarı, Tutum ve Motivasyonu Üzerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, Manisa ili Dmeici ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulunda 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 18’i deney 18’i kontrol grubunda yer alan 36 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 22 ders saati boyunca sürdürülen deneysel uygulamada dersler deney grubunda drama yöntemiyle desteklenmiş Fen ve Teknoloji dersi öğretim programına, kontrol grubunda ise sadece öğretim programına göre sürdürülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Fen Bilgisi Tutum Ölçeği”, “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” ve “başarı testi” kullanılmış ve ölçekler ile başarı testi her iki gruba da ön test son test şeklinde uygulanmıştır. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan öğrencilerle drama yöntemine ilişkin olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, deneysel uygulamadan sonra deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken; hem derse karşı tutum ve hem de motivasyon düzeyleri arasında iki grup arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Aydeniz (2012)’in “Yaratıcı Drama Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fransızca Konuşmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı araştırmasında yaratıcı drama yönteminin üniversite Fransızca hazırlık sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının Fransızca akademik başarılarına ve Fransızca konuşmaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. Deneysel uygulama, Ankara’da bir devlet üniversitesinde, Fransızca hazırlık sınıfı öğrencileri ile 15 öğrenci kontrol grubu, 15 öğrenci deney grubu olmak üzere 30 öğrenci ile üç hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Başarı testi her dersin sonunda, tutum ölçeği ise deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında

uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubu öğretmen adaylarının Fransızca başarılarında anlamlı bir fark bulunurken, öğrencilerin Fransızca konuşmaya yönelik tutumlarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Subaşı (2012)'nin ilköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi durgun elektrik konusunda drama yöntemi kullanımının öğrencinin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini araştırmayı amaçlayan yüksek lisans tezi yarı deneysel olarak ön test son test kontrol gruplu modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim- öğretim yılının birinci döneminde Erzurum Dadaşkent ilçesindeki Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayıları eşit olmak üzere toplam 44 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama süresince deney grubunda drama yönteminin rol oynama tekniğiyle, kontrol grubunda geleneksel yöntem ile ders işlenmiştir. Araştırmanın verileri Akademik Başarı Testi (ön test, son test, kalıcılık testi) ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; son test ve kalıcılık testinde deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüş ve drama yönteminin kullanımının öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sedef (2012)'in “Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Bilimsel Yaratıcılıklarına ve Öz Düzenlemelerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi 2011-2012 öğretim yılı güz yarıyılında Denizli ilinde bir devlet okulunda 7. Sınıfa devam eden 16'sı deney grubu, 16'sı kontrol grubu olmak üzere 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, fen ve teknoloji derslerinde yaratıcı drama kullanmaya yönelik etkinliklerle öğretim yapılmıştır. Araştırmanın verileri Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği, Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği ve İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı drama yöntemini içeren etkinliklerin kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılıklarının ve öz düzenlemelerinin kontrol grubundaki öğrencilere istatistiksel olarak olumlu ve anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür.

Akkaya (2012)'nin "Sosyal Bilgilerde Göç Konusunun Drama Yöntemiyle Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi deneysel modelde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmış ve Demirlibahçe İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 65 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmadan elde sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunun akademik başarı ön test ve son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka deyişle, deney ve kontrol gruplarında tekrarlı ölçümler faktörlerinin göç testi başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

Şahin (2012) tarafından hazırlanan "7E ve Yaratıcı Drama Destekli 7E Modellerinin Fizik Öğretmen Adaylarının Manyetik Alan Konusunda Başarı ve Tutumlarına Etkileri" başlıklı doktora tezi kapsamında iki farklı grupta uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Gruplardan birinde 7E modeli diğerinde yaratıcı drama destekli 7E modeli kullanılmış ve her bir grubun uygulama süresi 15 ders saati olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Başarı Testi ve Manyetik Alan Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği ön test, son test ve geciktirilmiş test olarak uygulanmış ve 6 öğrenci ile görüşme yapılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Başarı Testinden elde edilen bulgulara göre, hem 7E modeline göre hem de yaratıcı drama destekli 7E modeline göre öğrenim gören öğrencilerin Manyetik alan konusundaki başarılarının her bir alt boyut için ve testin tamamı için uygulamanın ardından anlamlı düzeyde arttığı ve bu artışın kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının Manyetik Alan Konusuna Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları ön test, son test ve geciktirilmiş test puanları incelendiğinde, ölçeğin tümü için anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Kadan (2013)'ün "Yaratıcı Drama Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde yaratıcı drama yönteminin, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki "Turistik Yerler", "Doğal Mirasımız" ve "Bilgisayarlar" ünitelerindeki başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmayı ve çalışmadaki öğretmen ve öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde tasarlanmıştır. Araştırma, ortaokul 7. sınıfta

okuyan 36'sı deney grubunda, 34'ü kontrol grubunda yer alan 70 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada 6 hafta süresince; deney grubunda araştırmacının yaratıcı drama yöntemine göre hazırladığı öğretmen kitabı ve öğrenci kitabı kullanılarak uygulama sınıfının kendi öğretmeni ile kontrol grubunda ise mevcut ders kitabı kullanılarak aynı öğretmen ile mevcut öğretim programına göre işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, her iki gruba uygulama öncesi ve sonrası “İngilizce Dersi Başarı Testi”, “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilerin ve öğretmenin açık uçlu görüşme formları ile görüşleri alınmıştır. Yapılan deneysel çalışmada deney ve kontrol grubunun tutum ve motivasyon ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin başarı testi puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Görüşme formlarından elde edilen bulgular da bu sonuçları desteklemektedir.

Saraç (2015)'in “Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi Kullanılmasının Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi 2014-2015 öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde bulunan Özel Mavigün Ortaokulu'nda öğrenim gören 23'ü deney, 25'i kontrol grubu olmak üzere toplam 48 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada ön test–son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubunda MEB'in öğretmen kılavuzuna uygun olarak hazırlanan drama planları kullanılırken, kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikler kullanılmıştır. Araştırma verileri “Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanımı” adlı tutum ölçeği ve başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan gruplara uygulama öncesi ön test, uygulama sonrası son test, uygulamanın bitiminden 30 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrası ise deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ancak, deneysel işlemden 30 gün sonra yapılan kalıcılık testinde her iki grubun son test ile kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Literatürde yer alan senaryo temelli öğretimin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde ise, sayıca az olduğu ve bu konuda ulusal alanda çok fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Senaryo temelli öğretim ile ilgili ulusal alanda yapılmış çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Veznedaroğlu (2005)'nin "Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi deneysel desenlerden ön test, son test kontrol gruplu araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinden 29'si deney, 17'si kontrol grubu olmak üzere toplam 37 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri deneysel işlemde önce ve sonra "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"nin uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik Öz-Yeterlik algısında artışa yol açtığı belirlenirken deney ve kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Gürpınar, Zayim, Başarcı, Gündüz, Asar ve Oğuz (2009)'un çalışmalarının amacı, mezuniyet öncesi tıp eğitiminde kardiyoloji ile ilgili bir eğitimi probleme dayalı öğrenme senaryoları ve bu uygulamayı destekleyen bir e-öğrenme ortamı geliştirerek öğrencilerin kullanımına sunmak, öğrencilerin uygulama hakkındaki memnuniyetlerini ve bu uygulamaların sınav başarıları üzerine olan etkilerini saptamaktır. Bu araştırma kapsamında 2007-2008 eğitim öğretim yılında Tıp Fakültesinde 2. sınıfta eğitim programında yer alan kardiyoloji dersi ile ilgili bir probleme dayalı öğrenme modülü, e-öğrenme ile desteklenerek öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, probleme dayalı öğrenme senaryolarını e-öğrenme uygulaması olarak kullananların sınav puanlarının kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu fakat aralarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin bu uygulamadan memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Süğümlü (2009) tarafından hazırlanan “Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği” başlıklı yüksek lisans tezi ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının (STÖY) öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bir ilköğretim okulunda 6. sınıfta öğrenim gören 23 öğrenci deney ve 23 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 46 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine kelime türleri konusu; deney grubuna senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılarak, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı, geleneksel yöntemle göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırdığı ve deney grubunun kontrol grubu öğrencilerine göre Türkçe dil bilgisi kavramlarını öğrenmede daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Samsa, Akyüz, Keser ve Numanoğlu (2009)’nun “Senaryo Tabanlı Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Bilişim Teknolojileri ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı araştırmalarının amacı Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde edindikleri deneyimler ve harmanlanmış öğrenme ortamında kazandıkları bilgi ve becerilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırma ön test-son test tek gruplu desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008–2009 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde, Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Uygulama 10 hafta olarak belirlenmiş ve 4.haftadan itibaren öğrencilere, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecekleri problemlere farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarını sağlamayı amaçlayan toplam 8 senaryo çevrimiçi ortamda sunulmuştur. İki haftada bir yapılan yüz yüze derslerde, senaryolar ve çözümler tartışılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanların ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın son test lehine çıktığı görülmüştür. Uzaktan öğrenme

ortamlarında yapılan senaryo eğitiminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Bayrak (2010)'ın “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Senaryo Temelli Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı yüksek lisans tezi nitel bir araştırma yöntemi olan “Eylem Araştırması” şeklinde desenlenmiştir. Araştırmaya, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören, gönüllü altı öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde yapılan çalışmalarla gerçekleştirilmiştir. Güz döneminde öğretmen adaylarına STÖ hakkında seminerler verilmiş ve ardından senaryo yazma hazırlıklarına başlanmıştır. Fen-teknoloji-toplum-çevre kazanımları ve 6, 7 ve 8. sınıf müfredatının bahar yarıyılı üniteleri göz önünde bulundurularak senaryolar hazırlanmıştır. Bahar döneminde ise hazırlanan senaryolar öğretmen adayları tarafından uygulama okullarında uygulanmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Uygulama sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenci seviyesi ve zamanı kullanma gibi konularda sıkıntılar yaşadıkları fakat uygulamaların genelinden olumlu sonuçlar aldıkları görülmüştür. Öğretmen adayları, öğrencilerden aldığı olumlu tepkiler ve uygulamada edindikleri deneyimler sonucunda STÖ uygulamalarının etkili ve verimli olduğunu belirtmişlerdir.

Kocadağ (2010)'ın “Senaryo Tabanlı Öğrenme Yönteminin Genetik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi senaryo tabanlı öğretim materyalinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kalıtım, DNA ve genetik kod konularındaki kavram yanılgılarını ve bilgi eksikliklerini gidermesi üzerindeki etkisi araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Şebinkarahisar İstiklal İlköğretim Okulu'nda 8. Sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla, Genetik Bilgi Testi ve mülakat metodu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, senaryo tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin, bilgi eksikliklerinin ve kavram yanılgılarının giderilmesi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Yıldız (2010)'ın "Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Senaryolarının Çözümünde Deney Uygulamalarının Öğrencilerin Başarısına, Tutumuna ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde deneysel desende ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2009–2010 eğitim öğretim yılının güz döneminde İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 39 öğrenci deney ve 39 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 78 öğrenci katılmıştır.

Bunun için kontrol grubunu, yapılandırmacı öğrenme; deney grubunu, probleme dayalı öğrenme senaryolarının çözümünde deney uygulamaları ile öğrenim gören sınıflar oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamada "bilimsel süreç becerileri testi", "tutum ölçeği ve "akademik başarı testi" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunun akademik başarı testi son test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ancak, bilimsel süreç becerileri ve tutumları açısından herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Arabacıoğlu (2012)'nin "Farklı İletişim Ortamlarıyla Yürütülen Senaryo Temelli Öğretim Programının Temel Bilgi Teknolojileri Dersi Erişilerine Etkisi" başlıklı doktora tezi karma desenli yöntemde tasarlanmış, nitel ve nicel veriler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında Etkili Öğretim Ölçeği, nitel verileri toplamak için ise görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında 1. Sınıfa devam eden öğrenci grupları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, farklı iletişim ortamları ile yürütülen senaryo temelli öğretim programının, öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve etkili öğretim becerileri puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı belirlenmiştir.

Alan yazın incelemesi sonucu, senaryo temelli öğretim ve yaratıcı drama yönteminin birlikte kullanıldığı tek çalışma olan Yaman (2005)'in "Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (STÖY) Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi" başlıklı araştırması deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırma 2004-2005 eğitim- öğretim yılının bahar

yarıyılında Adana ili Seyhan ilçesinde yer alan üç devlet ilköğretim okulunda okuyan 196 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Dersler, üç deney grubunda senaryo temelli öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yöntemi ile diğer üç kontrol grubunda ise tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretmen merkezli yöntemle göre işlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nin ön test ve son test olarak uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, “okuduğunu anlama” başarı testinden elde edilen toplam puanlar açısından, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve senaryo temelli öğrenme yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin geleneksel yöntemle göre daha başarılı açılarından daha etkili olduğu görülmüştür.

2.2.2. Uluslararası Alanda Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili ulusal alanda yapılmış olan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Uluslararası alanda yapılmış yaratıcı drama ile araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmada kullanılan bağımlı değişkenlere ilişkin yapılmış herhangi bir çalışma bulunamamış, ancak drama yönteminin etkiliğini araştıran çalışmalardan birkaç örnek çalışmaya yer verilmiştir.

Hui ve Lau (2006) Hong Kong’da İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yaratıcı Zekâ ve Kendini İfade Etme Yeteneğini Geliştirebilme” başlıklı araştırması 1. ve 2. sınıfların psikolojik gelişimi üzerine drama eğitiminin etkisini sınavan deneysel bir çalışmadır. Bu araştırmada araştırmacılara tarafından hazırlanan drama programı 16 hafta boyunca haftada bir gün ve okuldan sonra öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle drama yöntemi kullanılarak eğitim yapılırken, kontrol grubundaki öğrencilerle yapısal olmayan müfredat programı içerisinde eğitim ve öğretim gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Araştırmada öğrencilere ön test ve son test şeklinde uygulanan Wallach-Kogan yaratıcılık testi (WKCT) ve yaratıcı düşünme-ürün tasarımı testlerinden (TCT-DP) elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu yönüyle drama yönteminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini artırdığı yorumu yapılmıştır.

Yang (2007)'in deneysel desende tasarlanmış çalışmasında müfredat programında yaratıcı dramayı kullanmanın çocukların motivasyonunu artırıp artırmadığını görmeyi amaçlamıştır. 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Tayvan'da Uygulamalı Yabancı Diller bölümünde okuyan gönüllü üniversite öğrencilerinin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle deney ve kontrol grubu olarak uygulama yapmışlardır. Üniversite öğrencileri iki gruba ayrılarak bir grup İngilizce derslerini yaratıcı drama etkinlikleri tasarlayarak, yaratıcı drama yöntemini kullanarak işlerken diğer grup var olan müfredata uygun olarak ders işlemişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuca göre, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin motivasyonunu %75 oranında artırdığı tespit edilmiştir.

Uluslar arası alan yazında senaryo temelli öğretim ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, ulaşılan araştırmalarının büyük bir çoğunluğunun internet ortamında ya da uzaktan öğrenme ortamında hazırlanmış senaryoların eğitim öğretimdeki etkilerini inceleyen araştırmalar olduğu görüldüğünden, ulaşılan araştırmaların bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Peplow (1996)'un yaptığı çalışmanın amacı, olaya dayalı senaryoların öğrencilerin tutumları ve başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmacı video konferans sistemlerini kullanarak düzenlediği uzaktan öğrenme ortamlarında anatomi dersini olaya dayalı senaryolarla işlemiştir. Araştırmasında 2. sınıf tıp öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin derse olan tutumlarının geleneksel öğretime göre daha olumlu yönde arttığı gözlenmiştir. Ancak öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamamıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin grupla çalışma isteklerinde de önemli düzeyde artış meydana gelmiştir.

Colburn (2002) tarafından yapılan araştırmada internet destekli uzaktan öğrenme ortamlarında senaryo kullanımı ile diğer geleneksel öğretim yöntemleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Delaware Üniversitesi'nde Fransızca dersi alan öğrencilerle yapılan çalışmada tasarım, uygulama ve sonuç aşamalarından oluşan senaryoları takip etmeleri istenmiştir. Çalışmada eylem araştırması yöntemi

kullanılmıştır. Söz konusu üç grupta bulunan her öğrencinin geleneksel yöntem, sınıf ortamı temelli ya da internet destekli senaryolara katılımları sağlanmıştır. Birinci grup geleneksel yöntemle sınıfta işlenen Senaryo Temelli Öğrenme ortamında, 2. grup elektronik ortamla desteklenen Senaryo Temelli Öğrenme ortamında, 3. grup her iki ortamda da çalışmaya tabii tutulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, her üç grupta da yer alan öğrencilerin gelişim gösterdiği görülmüştür. Ancak, en az gelişimin internet destekli senaryolarla ders işlenen öğrencilerde olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu durumun internet tabanlı öğrenme ortamlarında hazırlanan senaryoların tamamen internet ortamında hazırlanıp uygulanmalarından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Hilton (2003)'un "Öğrencilerle Bir Öğrenme ve Öğretim Stratejisi Olarak Senaryoların Kullanımı" başlıklı çalışmasında öğretmen eğitiminde öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için senaryoların etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Eğitim Bilimleri derecesine sahip olup Ulusal Öğretim Programı olarak adlandırılan bir modülü kullanan öğrencilerle eylem araştırması yöntemiyle araştırma yapılmıştır. Öğrencilerden 2020 yılı için ve gelecekteki öğrencileri hayata hazırlayan bir öğretim programı ihtiyacı için bir senaryo oluşturmaları istenmiştir. Süreç sonunda öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerin grup tartışması sonucu ortaya çıkan fikirleri de göz önünde bulundurularak gelecek için bir öğretim programı tasarlanmıştır. Öğrencilerden senaryoların öğrenme ve öğretim stratejisi olarak kullanımına ilişkin olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anketi doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sürecin zor olmasına rağmen senaryolar yoluyla öğrenmenin etkili olduğunu, daha geniş açılardan düşünebilmelerini sağladığını ve bu yolla kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumlu olabileceklerini belirtmişlerdir.

Kanjilal, Khare, Naidu ve Menon (2008) "PCF5: Senaryo Temelli E-Öğrenme Öğretim tasarımı" başlıklı çalışmalarında senaryo temelli e-öğrenmeyi temel alan bir öğretim tasarımı geliştirerek bu tasarımın etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmacılar tarafından özel bir e-platform oluşturularak her bir alana ait öğrenme senaryoları geliştirilmiş ve katılımcılardan kendi alanlarındaki bu problemleri çözmeleri istenmiştir. Bu program kapsamında tıp, mühendislik, eğitim, yönetim gibi farklı

alanlardan katılımcılar mesleki kursa alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcılar açısından problem çözmenin anlamlı ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sağladığı, kısa sürede başarılı bir gelişim sağlandığı belirlenmiştir.

Uluslar arası literatürde senaryo temelli öğretim ve yaratıcı drama yönteminin birlikte kullanıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ulusal literatürde de bu iki yöntemin birlikte kullanıldığı yalnızca bir çalışma bulunduğundan bu araştırmanın konusunun ve ortaya çıkaracağı sonuçların orijinal ve özgün olduğu savunulabilir.

Ulusal ve uluslar arası alan yazın incelendiğinde, hem yaratıcı drama yönteminin hem de senaryo temelli öğretim yönteminin çeşitli değişkenler açısından önemli etkileri olan öğretim yöntemleri olduğu görülmektedir. Bu noktada, bu iki aktif öğretim yönteminin birlikte kullanılmasının da etkili olabileceği düşünülerek yapılan bu araştırma yapılırken kullanılan yönetime ilişkin bilgileri üçüncü bölümde yer verilmiştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, araştırma grupları, veri toplama araçları, uygulanan deneysel işlemler, deney ve kontrol gruplarında kullanılan materyaller, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili yöntem ve teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Deneysel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışmada, senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu arasındaki farkı tespit etmek amacıyla ön test- son test- kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Büyüköztürk (2012)'e göre, bu model, deneysel işlemin belirlenen bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek için araştırmacıya yüksek istatistiksel güç sağlar. Bu çalışmada kullanılan bağımlı değişkenleri akademik başarı, öğretmen öz yeterliği, Öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve kalıcılıktır. Bununla birlikte, bu model elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan bir modeldir. Deneysel desenin simgesel görünümü aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Ön test- son test-kontrol gruplu deneysel modelin simgesel görünümü

| Gruplar | | Ön test | İşlem | Son test | Kalıcılık |
|----------------------|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Deney Grubu | M | Q ₁ | X ₁ | Q ₃ | Q ₅ |
| Kontrol Grubu | M | Q ₂ | X ₂ | Q ₄ | Q ₆ |

X₁: Senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yöntemi

X₂: Geleneksel öğretim yöntemi (Düz anlatım, soru-cevap, sunuş yoluyla öğretim)

M: Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasındaki yansızlık

Q₁, Q₂: Deney ve kontrol grubunun “Akademik Başarı Testi”, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” ön testlerinin sonuçları

Q₃, Q₄: Deney ve kontrol grubunun “Akademik Başarı Testi”, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” son testlerinin sonuçları

Q₅, Q₆: Deney ve kontrol grubunun “Akademik Başarı Testi” kalıcılık testi sonuçları

3.2. Araştırma Grupları

Bu deneysel araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim görmekte olup Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan. İngilizce Öğretmenliği Bölümü 2-A ve 2-B sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yürütülmüştür. 2-B sınıfının sınıf mevcudu 21 öğrenci olmasına rağmen bir öğrenci dersi alttan alarak derse devam etmediğinden kontrol grubundan çıkarılmış ve araştırma 2-A ve 2-B sınıflarında öğrenimlerine devam eden 20’si deney grubu 20’si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olup Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan 40 öğrenci ile gerçekleştirilen bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen deney ve kontrol grupları belirlenerek deneysel çalışma yapılmıştır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 2-B sınıfının normal sınıf mevcudu 21 öğrenci olmasına rağmen bir öğrenci derse devam etmediğinden kontrol grubundan çıkarılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öğrencilere uygulanan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi akademik başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının eşit olmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|---------------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Deney Grubu | 20 | 27.45 | 3.42 | 38 | -.098 | .923 |
| Kontrol Grubu | 20 | 27.55 | 3.03 | | | |

Tablo 3.2.'de deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinin deneysel işlem öncesi uygulanması ile elde edilen ön-test puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre, deney grubunun (N:20) akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının ortalamasının (\bar{x} : 27.45) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin (N:20) akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının ortalamasına (\bar{x} : 27.55) yakın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında

anlamli bir farklılaşma olmadığı görülmektedir (t: -.098; p: .923) . Bu durumda, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde akademik başarıları açısından denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2'ye göre iki grup arasında akademik başarı testinden aldıkları ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda, anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edildiğinden, araştırmanın uygulanacağı deney grubu (2-A) ve kontrol grubu (2-B) yansız olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkı tespit etmek amacıyla, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (Tschannen, Moran ve Hoy, 2001), Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği (Turan, 2009) ve araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır.

Tablo 3. 3. Deneysel araştırmada kullanılan ölçme araçlarının simgesel görünümü

| Gruplar | Ön Test | Son Test | Kalıcılık |
|----------------------|--|--|--|
| Deney Grubu | Akademik Başarı Testi | Akademik Başarı Testi | Kalıcılık Testi (Akademik Başarı Testi) |
| | Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği | Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği | |
| | Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği | Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği | |
| Kontrol Grubu | Akademik Başarı Testi | Akademik Başarı Testi | Kalıcılık Testi (Akademik Başarı Testi) |
| | Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği | Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği | |
| | Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği | Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği | |

3.4.1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği, Tschannen, Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 9'lu likert tipinde toplam 24 madde içermektedir ve her biri 8'er maddeden meydana gelen 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları öğrenci katılımına yönelik Öz-Yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik Öz-Yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik Öz-Yeterlik olarak adlandırılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait maddeler Tablo 3. 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4. Öğretmen öz-yeterlilik ölçeği maddelerinin alt boyutlara göre dağılımı

| Ölçeğin Alt Boyutları | İlgili Maddeler |
|-----------------------|-------------------------------|
| Öğrenci Katılımı | 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22 |
| Öğretim Stratejileri | 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24 |
| Sınıf Yönetimi | 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21 |

Öğretmen adaylarının bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 216, en düşük puan 24'tür. Ölçeğin her bir alt boyutundan ise öğretmen adaylarının alabilecekleri en yüksek puan 72, en düşük puan 8'dir.

Öğretmen öz yeterliğinin toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevabın aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Ölçeğe göre, aritmetik ortalama 9'a ne kadar yakınsa, öğretmen yeterliğinin de o kadar yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir. Alt boyutların değerlendirilmesinde ise, her bir alt boyutu içeren soruların ortalamalarının 9'a yakınlığı dikkate alınarak öğretmen öz yeterliği hakkında yorum yapılabilmektedir. Ölçeğin her bir alt faktöründen alınan puan o faktöre ilişkin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inanç düzeyini göstermektedir. Buna göre, öğretmen Öz-Yeterlilikleri ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken Tablo 3. 5'teki puan aralıkları kullanılmaktadır:

Tablo 3. 5. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği puan aralıkları

| Puan Aralığı | İfade |
|--------------|-----------------|
| 8,9 | Çok yeterli |
| 6,7 | Oldukça yeterli |
| 4,5 | Biraz yeterli |
| 2,3 | Çok az yeterli |
| 1 | Yetersiz |

Tablo 3.5.'te görüldüğü gibi Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği 9'lu likert tipinde geliştirilmiş bir ölçek olduğundan 2 puan değeri bir ifadeye karşılık gelmektedir. Örneğin; 8 ve 9 puanın her ikisi de “çok yeterli” olarak, 2 ve 3 puan değerlerinin her ikisi de “çok az yeterli” olarak ifade edilmektedir. Bu puan değerlerini ve ifadelerini SPSS paket programına veri girme işleminde problem yaşanacağından, ölçeğin her bir puan değerinin yalnızca bir ifadeye karşılık gelebilmesi için puan değerleri araştırmacı tarafından değiştirilmiştir. Buna göre, Öğretmen Öz-Yeterlik ölçeğinin bu çalışmada kullanılan puan değerleri ve karşılık geldiği ifadeler Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği araştırmada kullanılan puanlar

| Puan Aralığı | İfade |
|--------------|-----------------|
| 5 | Çok yeterli |
| 4 | Oldukça yeterli |
| 3 | Biraz yeterli |
| 2 | Çok az yeterli |
| 1 | Yetersiz |

Tablo 3. 6 incelendiğinde, ölçeğin orijinal halindeki 9'lu likert değerleri 5'e düşürülerek her puana yalnızca bir ifadenin karşılık gelmesi sağlanmıştır. Örneğin;

ölçeğin orijinalinde 6 ve 7 puanlarının her ikisi de “oldukça yeterli” ifadesine karşılık geliyorken bu araştırmada 4 puanı “oldukça yeterli” ifadesine denk gelmektedir.

Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik Katsayısı, .93 olarak bulunurken, öğrenci meşguliyeti boyutu için .82, öğretim stratejileri boyutu için .86 ve sınıf yönetimi boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır.

3.4.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla üniversite öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek üzere Turan (2009) tarafından geliştirilen Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 4 alt boyuttan ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” şeklinde 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205’dir.

Ölçeğin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır.

“Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme” boyutunda 7 madde

“Planlama ve amaç belirleme” boyutunda 8 madde

“Strateji kullanımı ve değerlendirme” boyutunda 19 madde ve

“Öğrenmede bağımlılık” boyutunda 7 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) 0,956 ve Bartlett testi $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi tekrarları sonucunda ölçekte yer alan 41 madde öz değeri 1,5’den büyük olan 4 faktör altında toplanmıştır.

5’li likert tipinde hazırlanmış olan Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarından güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme ile strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarında aldıkları puanların 5’e yakın olması öz- düzenleyici öğrenme becerisi geliştirme oranının yüksekliğini

ifade eder. Ancak, “öğrenmede bağımlılık” kavramı öz-düzenleyici öğrenme becerileri açısından olumsuz ifadeler içerdiğinden bu alt boyutun 1’e yakın olması yani düşük olması bağımsız öğrenmeler gerçekleştirilebileceğini ifade ederek Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, “öğrenmede bağımlılık” alt boyutundan alınan puanların 5’e yakın olması ise öğrenmenin bir kişiye ya da faktöre bağımlı olarak gerçekleştiğini ifade ettiğinden Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin düşük olduğunu ifade etmektedir.

Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin alt boyutları için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı sırasıyla, .88, .91, .83, .76 ve tüm maddeler için .91 olarak bulunmuştur.

3.4.3. Başarı Testinin Geliştirilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi başarı testinin hazırlanmasında izlenen yollar aşağıdaki sıra ile gerçekleştirilmiştir.

1. Başarı testinin geliştirilmesinde öncelikle “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinde işlenecek konular ve bu konulara ait kazanımlar belirlenmiştir. Konuları ve kazanımlarını belirleme de Yükseköğretim Kurumu’nun yayınlamış olduğu Eğitim Fakülteleri Programlarından yararlanılmıştır.

2. Kazanımlara uygun olarak belirtke tablosu hazırlanmış ve testten madde analizi sonucu maddelerin çıkarılabileceği göz önüne alınarak her bir kazanıma ait birden fazla soru olacak şekilde taslak test maddeleri hazırlanmıştır.

3. Bu çalışmalar sonucunda her biri 5 seçenekli olmak üzere 56 çoktan seçmeli test maddesi hazırlanmıştır. Başarı testinin soruları oluşturulurken ilgili alan yazın taranarak bazı kaynaklardan, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı sınavlarında çıkmış sorulardan ve uzmanların görüşleri doğrultusunda dâhil edilen sorulardan yararlanılmıştır.

4. Hazırlanan test maddelerinin geçerliliğini sağlamak amacıyla, başarı testi, Ölçme ve değerlendirme, Türkçe Eğitimi ve Eğitim Programları ve Öğretim

alanlarında görev yapan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda, 56 maddelik başarı testinin 3 maddesi alanındaki uzmanlar tarafından soru kökü ya da ifade hatası içerdiğinden uygun bulunmayarak testten çıkarılması önerildiğinden, 3 madde testten çıkarılmış ve bu yolla 53 maddelik bir başarı testi elde edilmiştir.

5. Elde edilen 53 maddelik başarı testi, geçerlilik ve güvenilirliği test etmek için, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini bir önceki yıl almış olan Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencilerine (n=175) pilot uygulama olarak uygulanmıştır.

6. Pilot uygulama sonrasında test maddeleri üzerinde madde analizleri ve test analizleri İteman adlı madde analizi programında yapılmıştır. Maddelerin ayırt ediciliği ve madde güçlüğü hesaplanmış, ayırt ediciliği .30'un altında olan 3 madde testten çıkarılmış ve teste 50 maddelik son şekli verilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testinin analizinde ele alınan madde ayırt edicilik ve güçlük değerlerine Tablo 3. 7'de yer verilmiştir.

Tablo 3. 7. Başarı testinde ele alınan madde ayırt edicilik ve güçlük değerleri

| | | |
|------------------------------|---------------|---|
| Madde Ayırt Ediciliği | 0 veya (-) | Ayırt edicilik yok (Madde testten çıkarılmalı) |
| | 0.10 - 0.19 | Ayırt etme gücü düşük (Madde testten çıkarılmalı) |
| | 0.20 – 0.29 | Ayırt etme gücü orta düzeyde (Madde testten çıkarılmalı ya da düzeltilmeli) |
| | 0.30 – 0.39 | Ayırt etme gücü oldukça yüksek (Oldukça iyi bir madde) |
| | 0.40 ve üzeri | Ayırt etme gücü çok yüksek (Çok iyi bir madde) |
| Madde Güçlüğü | 0 – 0.15 | Çok zor |
| | 0.16 – 0.39 | Zor |
| | 0.40 – 0.60 | Orta güçlük |
| | 0.61 – 0.84 | Kolay |
| | 0.85 – 1.00 | Çok kolay |

Tablo 3.7 incelendiğinde, madde ayırt edicilik değeri 0.20 ve altında olan maddeler başarı testinden çıkarılmalı ve 0.20 ile 0.30 değerleri arasında olan maddeler de ya testten çıkartılmalı ya da düzeltilerek teste dâhil edilmelidir. Bunun yanı sıra, madde ayırt edicilik değeri 0.30 ve üzerinde olan maddelere ise iyi maddeler olarak test yer verilmelidir. Bununla birlikte, başarı testindeki maddelerin madde güçlüğü de göz önünde bulundurulmalı ve madde güçlük indeksi farklı kategorilerde olan sorular tercih edilmelidir.

Araştırmacı tarafından hazırlanarak uzman görüşü sonucu 3 maddenin testten atılmasıyla elde edilen 53 maddelik başarı testinin pilot uygulama sonucunda elde edilen madde ayırt edicilik (r_{jx}), madde güçlüğü indeksi (p_j) ve madde toplam korelasyonu (r_c)n değerlerine Tablo 3. 8.'de yer verilmiştir.

Tablo 3. 8. Pilot uygulamada kullanılan 53 maddelik başarı testine ilişkin madde ayırt edicilik, madde güçlüğü ve madde toplam korelasyon değerleri

| Madde No | Madde Güçlük İndeksi (P_j) | Ayırt Edicilik Değeri (r_{jx}) | Madde Toplam Korelasyonu (r_{ζ}) |
|-----------------|--|--|--|
| 1 | 0.33 | 0.76 | 0.59 |
| 2 | 0.70 | 0.32 | 0.24 |
| 3 | 0.58 | 0.43 | 0.34 |
| 4 | 0.70 | 0.20 | 0.15 |
| 5 | 0.46 | 0.35 | 0.65 |
| 6 | 0.52 | 0.46 | 0.36 |
| 7 | 0.57 | 0.46 | 0.36 |
| 8 | 0.74 | 0.28 | 0.21 |
| 9 | 0.40 | 0.70 | 0.55 |
| 10 | 0.70 | 0.40 | 0.30 |
| 11 | 0.68 | 0.31 | 0.24 |
| 12 | 0.52 | 0.53 | 0.42 |
| 13 | 0.38 | 0.65 | 0.51 |
| 14 | 0.62 | 0.42 | 0.33 |
| 15 | 0.53 | 0.34 | 0.27 |
| 16 | 0.33 | 0.47 | 0.36 |
| 17 | 0.46 | 0.51 | 0.40 |
| 18 | 0.66 | 0.55 | 0.42 |
| 19 | 0.72 | 0.48 | 0.36 |
| 20 | 0.70 | 0.45 | 0.34 |
| 21 | 0.61 | 0.39 | 0.31 |
| 22 | 0.60 | 0.54 | 0.43 |
| 23 | 0.48 | 0.56 | 0.45 |
| 24 | 0.28 | 0.50 | 0.37 |
| 25 | 0.33 | 0.76 | 0.59 |
| 26 | 0.71 | 0.39 | 0.29 |

| | | | |
|----|-------|------|------|
| 27 | 0.47 | 0.50 | 0.40 |
| 28 | 0.54 | 0.31 | 0.25 |
| 29 | 0.45 | 0.43 | 0.34 |
| 30 | 0.69 | 0.28 | 0.21 |
| 31 | 0.61 | 0.38 | 0.30 |
| 32 | 0.55 | 0.43 | 0.34 |
| 33 | 0.69 | 0.37 | 0.28 |
| 34 | 0.54 | 0.42 | 0.33 |
| 35 | 0.61 | 0.43 | 0.33 |
| 36 | 0.32 | 0.42 | 0.32 |
| 37 | 0.56 | 0.56 | 0.44 |
| 38 | 0.50 | 0.48 | 0.38 |
| 39 | 0.28 | 0.50 | 0.37 |
| 40 | 0.53 | 0.34 | 0.27 |
| 41 | 0.40 | 0.56 | 0.44 |
| 42 | 0.64 | 0.52 | 0.40 |
| 43 | 0.36 | 0.53 | 0.41 |
| 44 | 0.63 | 0.42 | 0.33 |
| 45 | 0.61 | 0.54 | 0.42 |
| 46 | 0.39 | 0.36 | 0.28 |
| 47 | 0.60 | 0.55 | 0.43 |
| 48 | 0.64 | 0.48 | 0.37 |
| 49 | 0.36 | 0.51 | 0.40 |
| 50 | 0.62 | 0.52 | 0.41 |
| 51 | 0.406 | 0.57 | 0.45 |
| 52 | 0.549 | 0.58 | 0.46 |
| 53 | 0.514 | 0.38 | 0.30 |

Tablo 3.8 incelendiğinde, madde güçlük indekslerinin heterojen bir şekilde dağıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, başarı testindeki maddelerin madde ayırt edicilik değerlerine bakıldığında, testteki maddelerinin genelinin iyi ($r_{jx} > 0.30$), ve çok iyi maddeler ($r_{jx} > 0.40$) olduğu görülmektedir. Ancak, başarı testinde yer alan 3 maddenin ayırt edicilik indeksi orta düzeyde ($r_{jx} < 0.30$) olduğundan testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Başarı testinden çıkarılan maddelerin madde ayırt edicilik (r_{jx}), madde güçlüğü indeksi (p_j) ve madde toplam korelasyonu (r_c)n değerlerine Tablo 3.9.'da yer verilmiştir.

Tablo 3.9. Başarı testinden çıkarılan maddelerin madde ayırt edicilik, madde güçlüğü ve madde toplam korelasyon değerleri

| Madde No | Madde Güçlük İndeksi (P_j) | Ayırt Edicilik Değeri (r_{jx}) | Madde Toplam Korelasyonu (r_c) |
|-----------------|--|--|--|
| 4 | 0.70 | 0.20 | 0.15 |
| 8 | 0.74 | 0.28 | 0.21 |
| 30 | 0.69 | 0.28 | 0.21 |

Tablo 3. 9'da yer alan 4, 8 ve 30 numaralı maddelerin testten çıkarılmasıyla 50 maddelik bir başarı testi elde edilmiştir. Elde edilen başarı testine ilişkin madde ayırt edicilik (r_{jx}), madde güçlüğü indeksi (p_j) ve madde toplam korelasyonu (r_c)n değerlerine Tablo 3.10'da yer verilmiştir.

Tablo 3.10. Başarı testi maddelerine son şekli verildikten sonraki madde ayırt edicilik, madde güçlüğü ve madde toplam korelasyon değerleri

| Madde No | Madde Güçlük İndeksi (P_j) | Ayırt Edicilik Değeri (r_{jx}) | Madde Toplam Korelasyonu (r_c) |
|-----------------|--|--|--|
| 1 | 0.33 (Zor) | 0.76 (Çok İyi) | 0.59 |
| 2 | 0.70 (Kolay) | 0.32 (Oldukça İyi) | 0.24 |
| 3 | 0.58 (Orta) | 0.43 (Çok İyi) | 0.34 |
| 4 | 0.46 (Orta) | 0.35 (Oldukça İyi) | 0.65 |
| 5 | 0.52 (Orta) | 0.46 (Çok İyi) | 0.36 |
| 6 | 0.57 (Orta) | 0.46 (Çok İyi) | 0.36 |
| 7 | 0.40 (Orta) | 0.70 (Çok İyi) | 0.55 |
| 8 | 0.70 (Kolay) | 0.40 (Çok İyi) | 0.30 |
| 9 | 0.68 (Kolay) | 0.31 (Oldukça İyi) | 0.24 |
| 10 | 0.52 (Orta) | 0.53 (Çok İyi) | 0.42 |
| 11 | 0.38 (Zor) | 0.65 (Çok İyi) | 0.51 |
| 12 | 0.62 (Kolay) | 0.42 (Çok İyi) | 0.33 |
| 13 | 0.53 (Orta) | 0.34 (Oldukça İyi) | 0.27 |
| 14 | 0.33 (Zor) | 0.47 (Çok İyi) | 0.36 |
| 15 | 0.46 (Orta) | 0.51 (Çok İyi) | 0.40 |
| 16 | 0.66 (Kolay) | 0.55 (Çok İyi) | 0.42 |
| 17 | 0.72 (Kolay) | 0.48 (Çok İyi) | 0.36 |
| 18 | 0.70 (Kolay) | 0.45 (Çok İyi) | 0.34 |
| 19 | 0.61 (Kolay) | 0.39 (Oldukça İyi) | 0.31 |
| 20 | 0.60 (Orta) | 0.54 (Çok İyi) | 0.43 |
| 21 | 0.48 (Orta) | 0.56 (Çok İyi) | 0.45 |
| 22 | 0.28 (Zor) | 0.50 (Çok İyi) | 0.37 |
| 23 | 0.33 (Zor) | 0.76 (Çok İyi) | 0.59 |

| | | | |
|----|--------------|--------------------|------|
| 24 | 0.71 (Kolay) | 0.39 (Oldukça İyi) | 0.29 |
| 25 | 0.47 (Orta) | 0.50 (Çok İyi) | 0.40 |
| 26 | 0.54 (Orta) | 0.31 (Oldukça İyi) | 0.25 |
| 27 | 0.45 (Orta) | 0.43 (Çok İyi) | 0.34 |
| 28 | 0.61 (Kolay) | 0.38 (Oldukça İyi) | 0.30 |
| 29 | 0.55 (Orta) | 0.43 (Çok İyi) | 0.34 |
| 30 | 0.69 (Kolay) | 0.37 (Oldukça İyi) | 0.28 |
| 31 | 0.54 (Orta) | 0.42 (Çok İyi) | 0.33 |
| 32 | 0.61 (Kolay) | 0.43 (Çok İyi) | 0.33 |
| 33 | 0.32 (Zor) | 0.42 (Çok İyi) | 0.32 |
| 34 | 0.56 (Orta) | 0.56 (Çok İyi) | 0.44 |
| 35 | 0.50 (Orta) | 0.48 (Çok İyi) | 0.38 |
| 36 | 0.28 (Zor) | 0.50 (Çok İyi) | 0.37 |
| 37 | 0.53 (Orta) | 0.34 (Oldukça İyi) | 0.27 |
| 38 | 0.40 (Orta) | 0.56 (Çok İyi) | 0.44 |
| 39 | 0.64 (Kolay) | 0.52 (Çok İyi) | 0.40 |
| 40 | 0.36 (Zor) | 0.53 (Çok İyi) | 0.41 |
| 41 | 0.63 (Kolay) | 0.42 (Çok İyi) | 0.33 |
| 42 | 0.61 (Kolay) | 0.54 (Çok İyi) | 0.42 |
| 43 | 0.39 (Zor) | 0.36 (Oldukça İyi) | 0.28 |
| 44 | 0.60 (Orta) | 0.55 (Çok İyi) | 0.43 |
| 45 | 0.64 (Kolay) | 0.48 (Çok İyi) | 0.37 |
| 46 | 0.36 (Zor) | 0.51 (Çok İyi) | 0.40 |
| 47 | 0.62 (Kolay) | 0.52 (Çok İyi) | 0.41 |
| 48 | 0.40 (Orta) | 0.57 (Çok İyi) | 0.45 |
| 49 | 0.54 (Orta) | 0.58 (Çok İyi) | 0.46 |
| 50 | 0.51 (Orta) | 0.38 (Oldukça İyi) | 0.30 |

Başarı testi maddelerinin son haline göre, madde ayırt edicilik değerleri (r_{jx}) 0.31 ile 0.76 arasında değişmekte ve test maddelerinin 38 tanesi çok iyi düzeyde ayırt edici iken 12 tanesi oldukça iyi düzeyde ayırt edicidir. Test maddelerinin madde güçlüğü ise (p_j) 0.28 ile 0.72 arasında değişmekte ve maddelerden 17 tanesi kolay, 23 tanesi orta, 10 tanesi de zor kategorisindedir.

Madde analiz sonuçları dikkate alınarak, 53 maddelik taslak başarı testinden (Bkz. 3.8) ayırt ediciliği 0.30'un altında olan maddeler (4,8 ve 30) testten çıkarılmıştır. Yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucunda başarı testine son şekli verilerek 50 maddelik bir başarı testi elde edilmiştir.

3.4.3.1. *Başarı Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları*

Başarı testinin güvenirliliği farklı yöntemler kullanılarak test edilmiştir. Başarı testinin pilot uygulamasından sonra sonuçlar SPSS paket programına girilerek testin iki yarı güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve .79 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, yine güvenirliliği test etmek için başarı testinin Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve .87 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerlerin uzman görüşleri doğrultusunda testin kullanım amacı da göz önünde bulundurularak güvenirlilik için yeterli olduğu kanısına varılmıştır.

Başarı testinin geçerliliği için ise başarı testi deneme uygulamasından önce Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini almış 175 öğrenci üzerinde uygulanarak madde analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler uzman görüşlerine sunulurken geliştirilen başarı testinin ölçme geçerliliği açısından uygun olduğu kanısına varılmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için ise konu alanı ve ölçme uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak başarı testi ölçülmek istenilen davranışları ölçmeye uygun hale getirilmiştir. Başarı testine ilişkin yapılan istatistiksel işlemler sonuçlarından elde edilen veriler Tablo 3.11'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Başarı testi test istatistikleri

| |
|-------------------------------------|
| K_(soru) : 50 |
| N: 175 |
| Aritmetik Ortalama: 27.177 |
| Standart Sapma: 8.95 |
| En Düşük Puan: 7 |
| En Yüksek Puan: 49 |
| Medyan (Ortanca): 28 |
| Cronbach Alpha: .87 |
| Ortalama P: 0.54 |
| Ortalama r_ç: 0.47 |

Tablo 3. 11'a göre, başarı testinin istatistikleri incelendiğinde, 50 maddeden oluşan başarı testinin aritmetik ortalaması 27.77, standart sapması 8.95'tir. Testten alınan en düşük puan 7 iken en yüksek puan 49 ve testin ortanca değeri 28'dir. Başarı testinin ortalama güçlük düzeyi 0.54 ve çift serili korelasyon ortalaması 0.47'dir. Testin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği görülmüştür. Başarı testi üzerinde istatistiksel işlemlerin tamamlanması ile ölçme aracı deneysel işlemin başlangıcında (ön test), sonunda (son test) ve deneysel işlemden 15 gün sonra kalıcılık testi olarak deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

3.5. Deneysel İşlem

Deneysel işlem süreci başlamadan önce, deney ve kontrol grubunda yapılacak etkinlikler araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda planlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarına araştırmanın amaçları

doğrultusunda hiyerarşik olarak bir dizi işlem uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen uygulamalar araştırmacı tarafından uzman gözetiminde yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanan akademik başarı testinden elde edilen verilere göre, deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra deney ve kontrol gruplarına aşağıdaki işlem basamakları uygulanmıştır.

Deney Grubu İşlem Basamakları

- ✓ Araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan öğretmen adaylarının ders ile ilgili ön bilgilerini belirlemek amacıyla “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Başarı Testi” ve araştırmanın diğer bağımlı değişkenlerinin deneysel işlem öncesindeki durumunu belirlemek amacıyla “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”, ve “Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır.
- ✓ Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına derslerin sürdürüleceği Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Drama Dersliği öğrencilere tanıtılmış ve derslikte uyulması gereken kurallar bildirilmiştir.
- ✓ Öğretmen adayları derslerin uygulanış biçimi, derste kullanılacak olan senaryo temelli öğretim ve yaratıcı drama yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir.
- ✓ Deney grubunda bulunan öğretmen adayları ile dersler yaratıcı dramının aşamaları olan ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarına göre işlenmiş ve rol oynama, doğaçlama, donuk imge oluşturma, dedikodu halkası gibi tekniklerden faydalanılmıştır.
- ✓ Isınma aşamalarında öğretmen adaylarının işlenmesi gereken konuya ve etkinliklere hazırlanması, derse ısınması, konudan haberdar olarak konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları oyunsu süreçlerle gerçekleştirilmiştir.
- ✓ Canlandırma aşamalarında o haftanın konusu ile ilgili araştırmanın önceden hazırladığı yarım bırakılmış, sonu olmayan senaryolar öğretmen adaylarına dağıtılarak küçük ya da büyük gruplar halinde senaryonun devamını ısınma aşamasında öğrendikleri bilgileri de göz önünde bulundurarak tamamlamaları ve öğretmen adaylarının senaryoların devamını canlandırmaları sağlanmıştır.

- ✓ Değerlendirme aşamalarında ise, çeşitli etkinlikler yoluyla öğretmen adaylarının söz konusu haftada öğrendikleri konuya ilişkin olarak neyi, ne kadar öğrendiklerinin göstergesi olan etkinlikler yapılmıştır.
- ✓ Bu aşamaların her hafta izlenmesi ile senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yöntemini içeren deneysel yöntem kullanılarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde 8 haftalık süre boyunca öğretmen adayları ile birlikte uygulanmıştır.
- ✓ Öğretmen adaylarının bu iki yöntemin birlikte uygulanması ile ders kapsamında öğrendiklerini uygulamaya dökebilecekleri için İngilizce dersinde kullanılacak özgün bir materyal geliştirmeleri sağlanmıştır (Gösterip yaptırma yöntemi).
- ✓ Araştırmanın başlangıcında öğretmen adaylarına ön test olarak uygulanan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Başarı Testi”, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”, ve “Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” 8 haftalık sürenin sonunda son test olarak tekrar uygulanmıştır. Bu uygulama testin güvenilirliğini düşürmemesi amacıyla sınıf ortamında araştırmacının gözetiminde yapılmıştır.
- ✓ Deneysel uygulamalar tamamladıktan 15 gün sonra, ön test ve son test olarak kullanılan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Başarı Testi” öğrenmenin kalıcılığını tespit etmek üzere kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Kontrol Grubu İşlem Basamakları

- ✓ Araştırmada kullanılan yöntemlerin etkilerinin incelendiği araştırmanın bağımlı değişkenleri olan akademik başarı, öğretmen öz-yeterlik algısı, öz-düzenleyici öğrenme becerilerini incelemek amacıyla “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Başarı Testi”, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır.
- ✓ Öğretmen adaylarına derslerin uygulanış biçimi ve derste işlenecek konular uygulanacak olan hakkında bilgi verilmiştir.

- ✓ Kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları ile dersler geleneksel yöntem benimsenerek anlatım, soru-cevap ve özellikle sunuş yoluyla öğretim yöntemleri kullanılarak işlenmiştir.
- ✓ Kontrol grubundaki öğretmen adayları araştırmacı tarafından her konu ve üniteyle ilgili hazırlanmış olduğu Powerpoint sunumlar odaklı olarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi 8 haftalık süre boyunca uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının geleneksel yöntem ile ders kapsamında öğrendiklerini uygulamaya dökülebilmeleri için İngilizce dersinde kullanılabilecek özgün bir materyal geliştirmeleri sağlanmıştır (Gösterip yaptırma yöntemi).
- ✓ Araştırmanın başlangıcında öğretmen adaylarına ön test olarak uygulanan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Başarı Testi”, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”, ve “Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” 8 haftalık sürenin sonunda son test olarak tekrar uygulanmıştır.
- ✓ Kontrol grubu ile yapılan uygulamaların bitiminden 15 gün sonra, ön test ve son test olarak kullanılan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Başarı Testi” kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.6. Etkinlik Planı

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarında uygulanan etkinliklere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.12. Deney ve kontrol grubu uygulama planı

| | | | |
|-----------------|---|---|---|
| 1.Hafta | Uygulama hakkında öğretmen adaylarına bilgi verilmesi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Başarı Testi, Öğretmen Öz-Yeterlik ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ölçeklerinin ön test uygulaması | | |
| 2. Hafta | Deney grubu | Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ile İlgili Temel Kavramlar | Senaryo Temelli Öğretim ile Birlikte Yaratıcı Drama Yöntemi |
| | Kontrol grubu | | Geleneksel Öğretim Yöntemi (Anlatım, |

| | | | |
|-----------------|---------------|--|--|
| | | | Soru-cevap, Sunuş Yoluyla Öğretim) |
| 3. Hafta | Deney grubu | Öğretim Materyallerinin Tasarlanması, Hazırlanması ve Seçimi | Senaryo Temelli Öğretim ile Birlikte Yaratıcı Drama Yöntemi |
| | Kontrol grubu | | Geleneksel Öğretim Yöntemi (Anlatım, Soru-cevap, Sunuş Yoluyla Öğretim) |
| 4. Hafta | Deney grubu | Sunum Materyallerinin Hazırlanması | Senaryo Temelli Öğretim ile Birlikte Yaratıcı Drama Yöntemi |
| | Kontrol grubu | | Geleneksel Öğretim Yöntemi (Anlatım, Soru-cevap, Sunuş Yoluyla Öğretim) |
| 5. Hafta | Deney grubu | Öğretimde Görsel-İşitsel Araçlar | Senaryo Temelli Öğretim ile Birlikte Yaratıcı Drama Yöntemi |
| | Kontrol grubu | | Geleneksel Öğretim Yöntemi (Anlatım, Soru-cevap, Sunuş Yoluyla Öğretim) |
| 6. Hafta | Deney grubu | İletişim Teknolojileri ve Eğitimdeki Uygulamaları | Senaryo Temelli Öğretim ile Birlikte Yaratıcı Drama Yöntemi |
| | Kontrol grubu | | Geleneksel Öğretim Yöntemi (Anlatım, Soru-cevap, Sunuş Yoluyla Öğretim) |
| 7. Hafta | Deney grubu | Eğitimde Bilgisayar Uygulamaları | Senaryo Temelli Öğretim ile Birlikte Yaratıcı Drama Yöntemi |
| | Kontrol grubu | | Geleneksel Öğretim Yöntemi (Anlatım, Soru-cevap, Sunuş Yoluyla Öğretim) |
| 8. Hafta | Deney grubu | Öğretim Materyallerini Değerlendirme | Senaryo Temelli Öğretim ile Birlikte Yaratıcı Drama Yöntemi ve Gösterip Yaptırma Yöntemi |
| | Kontrol grubu | | Geleneksel Öğretim Yöntemi (Anlatım, |

| | | | |
|------------------|---|---|---|
| | | | Soru-cevap, Sunuş Yoluyla Öğretim) ve Gösterip Yaptırma Yöntemi |
| 9. Hafta | Deney grubu | Alternatif Ders Materyalleri Geliştirme | Senaryo Temelli Öğretim ile Birlikte Yararıcı Drama Yöntemi ve Gösterip Yaptırma Yöntemi |
| | Kontrol grubu | | Geleneksel Öğretim Yöntemi (Anlatım, Soru-cevap, Sunuş Yoluyla Öğretim, Gösterip Yaptırma Tekniği) ve Gösterip Yaptırma Yöntemi |
| 10. Hafta | Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Başarı Testi, Öğretmen Öz-Yeterlik ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ölçeklerinin son test uygulaması, deneysel uygulamanın değerlendirilmesi | | |

3.7. Verilerin Analizi

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan geliştirilmiş olan başarı testi “İteman 3.0” madde ve test analizi programı kullanılarak yapılmıştır. Bu aşamada maddelerin madde ayırt edicilik (r_{jx}), madde güçlüğü indeksi (p_j) ve madde toplam korelasyonu (r_c) değerleri hesaplanmıştır. Bununla birlikte, başarı testinin Cronbach Alpha ve iki yarı güvenirlik katsayıları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanmasında SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 paket programı kullanılmıştır.

Çalışmada deneysel işlem öncesi ve sonrası toplanan verilerin analizinde de SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi öğrencilerin ön test şeklinde uygulanan başarı testi, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Öz-düzenleyici öğrenme Becerileri Ölçeği’nden aldıkları puanlar, aynı testlerin son test olarak uygulanması ile elde edilen puanlar ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar üzerinde yapılmıştır. Öncelikle, deney ve kontrol gruplarının normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla gruplarda bulunan öğrenci sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-

Wilk normallik testi uygulanmış ve hem deney grubunun hem de kontrol grubunun tüm bağımlı değişkenler açısından normal dağılım gösterdiği görülerek kullanılacak analizlere bu doğrultuda karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sırasıyla başarı testi, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Öz-düzenleyici öğrenme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi kullanılarak bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hem başarı testinden hem de ölçeklerin ön test uygulamasından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testi, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Öz-düzenleyici öğrenme Becerileri Ölçeği'nin son test olarak uygulanmasından ve kalıcılık testinden elde ettikleri puanların analizinde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Bununla birlikte, deney grubunun ve kontrol grubunun başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanması ile elde edilen puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığına ise ikili karşılaştırmalar yapılarak bağımlı gruplar t-testi yoluyla analizler yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş ve bu düzeyde yorumlanmıştır. Ayrıca, araştırmada deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinin son test ve kalıcılık testi olarak uygulanması ile ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Etki değeri hesaplamalarında Hedges's g katsayısı kullanılmıştır. Genelde, etki büyüklüğünün mutlak değerinin 0.20 ve daha küçük olması zayıf etki olarak, 0.21-0.80 arasında olması orta, 0.81 ve daha büyük olması ise güçlü bir etki olarak değerlendirilmektedir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Cohen, Welkowitz, & Ewen, 2000).

Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dördüncü bölümde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, geleneksel yöntem ve senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarısına, öğretmen öz-yeterlik algılarına, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi karşılaştırılmıştır. Senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin her biri ön test ve son test şeklinde uygulanan akademik başarı testi, öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve öz-düzenleyici öğrenme ölçeği ile deneysel işlemde 15 gün sonra uygulanan kalıcılık testi uygulamaları sonucunda elde edilen bulgulara ve testlerden elde edilen puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçlarına bu bölümde yer verilmektedir.

Bulguların ve yorumların sunulmasında araştırmada kurulan hipotezlerde izlenmiş olan sıra göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Araştırmanın ilk alt hipotezi olan “Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezini test etmek amacıyla deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı testi ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları ve deneysel işlem sonucunda uygulanan akademik başarı testi son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. 1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| | Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|--|----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Akademik Başarı Testi (Ön Test) | Deney | 20 | 27.45 | 3.42 | 38 | -.098 | .923 |
| | Kontrol | 20 | 27.55 | 3.03 | | | |

Tablo 4. 1 incelendiğinde, senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin ön test puanları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (t: -.098; p > .05). Ancak, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının ortalamasının (\bar{x} : 27.45) kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin ön test puanlarının ortalamasına (\bar{x} : 27.55) yakın olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının deneysel uygulama öncesi akademik başarılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgudan hareketle, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde akademik başarıları açısından denk olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 2. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| | Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | p | η^2 |
|---|----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| Akademik Başarı Testi (Son Test) | Deney | 20 | 41.65 | 2.23 | 38 | 6.34 | .000 | 0.52 |
| | Kontrol | 20 | 34.85 | 4.24 | | | | |

Tablo 4. 2 incelendiğinde, senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin son test puanları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir (t: 6.34; p< .05). Deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının ortalamasının (\bar{x} : 41.65) kontrol grubunun akademik başarılarına ilişkin son test puanlarının ortalamasından (\bar{x} : 34.85) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda, bu anlamlı farkın etki değerinin orta düzeyde olduğu (η^2 : 0.52) ve deney grubunda bulunan öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır.

Deneysel uygulama sonucunda, ortaya çıkan bu anlamlı farkın deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek için her iki grup için de akademik başarı ön test ve son test puanları üzerinde bağımlı gruplar t- testi uygulanmış ve ilgili analizlerden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. 3. Deney grubunun ön test ve son test ortalama puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçları

| Akademik Başarı Testi | N | \bar{X} | S | Sd | t | p | η^2 |
|------------------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| Ön Test | 20 | 27.45 | 3.42 | 19 | -25.53 | .000 | 0.94 |
| Son Test | 20 | 41.65 | 2.23 | | | | |

Tablo 4. 3 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (t: -25.53; p < .05). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, öğretmen adaylarının ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 27.45) iken deneysel işlem sonucunda (\bar{x} : 41.65)'e yükseldiği görülmüştür. Bir başka deyişle, elde edilen bu anlamlı farkın deney grubu öğretmen adaylarının son test puanları lehine olduğu ve etki değerinin yüksek olduğu saptanmıştır (η^2 : 0.94).

Tablo 4. 4. Kontrol grubunun ön test ve son test ortalama puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçları

| Akademik Başarı Testi | N | \bar{X} | S | Sd | t | p | η^2 |
|------------------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| Ön Test | 20 | 27.55 | 3.03 | 19 | -6.44 | .000 | 0.56 |
| Son Test | 20 | 34.85 | 4.24 | | | | |

Tablo 4. 4 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (t: -6.44; p < .05). Akademik başarı testinin ön test ve son test olarak kontrol grubuna uygulanması ile elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının ön test puan ortalamalarının (\bar{x} : 27.55) son test sonucunda (\bar{x} : 34.85)'e yükseldiği görülmüştür. Elde edilen bu anlamlı farkın son test puanları

lehine olduğu, ancak farkın etki değerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür (η^2 : 0.56).

Elde edilen tüm bu bulgulara göre, deneysel işlem sonucunda, deney grubunun akademik başarısının kontrol grubundan yüksek olduğu ve deney grubu üzerindeki akademik başarıları üzerindeki etkisinin kontrol grubundan yüksek olduğu görülmüştür.

2. Araştırmanın ikinci alt hipotezi olan “Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun öğrenme kalıcılığı arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezini test etmek amacıyla akademik başarı testinin deneysel uygulamanın bitiminden 15 gün sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanması ile elde edilen öğrenmede kalıcılık düzeylerine ilişkin ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. 5. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| | Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | p | η^2 |
|--|----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| Akademik Başarı Testi (Kalıcılık) | Deney | 20 | 38.90 | 1.41 | 38 | 13.13 | .000 | 0.82 |
| | Kontrol | 20 | 29.45 | 2.89 | | | | |

Tablo 4.5 incelendiğinde, senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenmelerinin kalıcılığı ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenmelerinin kalıcılığına ilişkin kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir (t :13.13; $p < .05$). Deneysel işlemin sona ermesinden 15 gün sonra kalıcılık testinin uygulanması ile deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının elde ettikleri ortalama puanlar incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kalıcılık testinden aldıkları ortalama puanların (\bar{x} : 38.9) kontrol grubunda yer alan öğretmen

adaylarının ortalama puanlarından (\bar{x} : 29.45) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, elde edilen bu anlamlı farkın deney grubunda bulunan öğretmen adayları lehine olduğu ve etki düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir (η^2 : 0.82).

Deneysel uygulama sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ortaya çıkan bu anlamlı farkın grupların akademik başarı son test ve kalıcılık testi üzerindeki etkilerini belirlemek, deney ve kontrol gruplarında son test ile kalıcılık testinden aldıkları ortalama puanları arasında meydana gelen değişimleri incelemek üzere deney ve kontrol gruplarının son test ve kalıcılık testi puanları üzerinde bağımlı gruplar t-testi uygulanmış ve bu yolla elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. 6. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçları

| Akademik Başarı Testi | N | \bar{X} | S | Sd | t | p | η^2 |
|------------------------------|----------|-----------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------------------------|
| Son Test | 20 | 41.65 | 2.23 | 19 | 4.98 | .000 | 0.40 |
| Kalıcılık Testi | 20 | 38.90 | 1.41 | | | | |

Tablo 4.6 incelendiğinde, senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (t: 4.98; p < .05). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına akademik başarı testinin deneysel işlem bitiminde son test olarak ve deneysel uygulamanın bitişinden 15 gün sonra uygulanması ile elde edilen son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları incelendiğinde, öğretmen adaylarının son test puan ortalamaları (\bar{x} : 41.65) iken deneysel işlemden 15 gün sonra (\bar{x} : 38.90)'a düştüğü görülmüştür. Bu anlamlı farkın etki değerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır (η^2 : 0.40).

Tablo 4.7. Kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarının bağımlı gruplar t-testi sonuçları

| Akademik Başarı Testi | N | \bar{X} | S | Sd | t | p | η^2 |
|------------------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| Son Test | 20 | 34.85 | 4.24 | 19 | 7.11 | .000 | 0.57 |
| Kalıcılık Testi | 20 | 29.45 | 2.89 | | | | |

Tablo 4. 7'ye göre, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (t: 7.11; p < .05). Kontrol grubunda er alan öğretmen adaylarına akademik başarı testinin son test ve kalıcılık testi olarak uygulanması ile elde edilen ortalama puanları incelendiğinde, öğretmen adaylarının son test puan ortalamalarının (\bar{x} : 34.85) iken deneysel işlemden 15 gün sonra (\bar{x} : 29.45)'e düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte, elde edilen bu anlamlı farkın etki değerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır (η^2 : 0.57). Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının son test ve kalıcılık testi ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun son test puanlarındaki düşüşün kontrol grubuna göre daha az olduğu belirlenmiştir.

3. Araştırmanın üçüncü alt hipotezi olan “Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun öğretmen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezini test etmek amacıyla deney grubu ile kontrol grubunun öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları ve aynı ölçeğin deneysel işlem sonucunda uygulanması ile elde edilen deney ve kontrol gruplarının öz-yeterlik düzeylerine ilişkin son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. 8. Deney ve kontrol gruplarının öğretmen öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği | Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|------------------------------------|----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Öğrenci katılımı | Deney | 20 | 2.63 | 0.90 | 38 | -.654 | .517 |
| | Kontrol | 20 | 2.85 | 1.13 | | | |
| Öğretim stratejileri | Deney | 20 | 2.78 | 0.86 | 38 | -.420 | .677 |
| | Kontrol | 20 | 2.90 | 0.82 | | | |
| Sınıf Yönetimi | Deney | 20 | 2.85 | 1.06 | 38 | .101 | .920 |
| | Kontrol | 20 | 2.81 | 0.88 | | | |
| Toplam | Deney | 20 | 2.75 | 0.87 | 38 | -.350 | .728 |
| | Kontrol | 20 | 2.85 | 0.89 | | | |

Tablo 4. 8’de, senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ön test puanları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında ölçeğin tümünde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (t:-350; p > .05). Ayrıca ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, öğrenci katılımını sağlama (t:-.654; p>.05), öğretim stratejilerinin kullanımı (t: -.420; p > .05) ve sınıf yönetimi sağlama (t: .101; p>.05) olmak üzere ölçeğin tüm alt boyutlarında deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ön test puanlarına ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun deneysel işlem öncesi öğretmenlik öz-yeterlik ölçeğinin toplamında öz-yeterlik düzey ortalamasının (\bar{x} :2.75) kontrol grubuna (\bar{x} : 2.85) yakın olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda deney (\bar{x} :2.63) ve kontrol (\bar{x} :2.85) grubunda bulunan öğretmen adaylarının ortalamalarının

birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğretim stratejilerinin kullanımını alt boyutunda deney grubu (\bar{x} :2.78) ve kontrol grubu öğretmen adaylarının (\bar{x} :2.90) ve sınıf yönetimini sağlama alt boyutunda da deney (\bar{x} :2.85) ve kontrol (\bar{x} :2.81) gruplarında yer alan öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 9. Deney ve kontrol gruplarının öğretmen öz-yeterlik düzeylerine ilişkin son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği | Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|-----------------------------|---------|----|-----------|------|----|------|------|
| Öğrenci katılımı | Deney | 20 | 4.27 | 0.35 | 38 | 2.83 | .007 |
| | Kontrol | 20 | 3.92 | 0.42 | | | |
| Öğretim stratejileri | Deney | 20 | 4.03 | 0.43 | 38 | 1.37 | .179 |
| | Kontrol | 20 | 3.85 | 0.43 | | | |
| Sınıf Yönetimi | Deney | 20 | 4.24 | 0.31 | 38 | 3.61 | .001 |
| | Kontrol | 20 | 3.76 | 0.49 | | | |
| Toplam | Deney | 20 | 4.18 | 0.26 | 38 | 3.33 | .002 |
| | Kontrol | 20 | 3.84 | 0.36 | | | |

Tablo 4. 9'a göre, senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeylerine ilişkin son test puanları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine ilişkin son test puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (t: 3.33; p< .05). Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından aldıkları son test ortalama puanları incelendiğinde, öğrenci katılımı (t:2.83; p< .05) ve sınıf yönetimi sağlama (t: 3.61; p< .05) alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ancak, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının

ölçeğin öğretim stratejileri alt boyutundan aldıkları son test puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($t:1.37$; $p> .05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik son test puan ortalamaları incelendiğinde, deneysel işlem sonunda deney gurubunda bulunan öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik düzey ortalamasının ($\bar{x}:4.18$) kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarından ($\bar{x}:3.84$) yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında, öğrenci katılımı alt boyutunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ortalamasının ($\bar{x}:4.27$) kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ortalamasından ($\bar{x}:3.92$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretim stratejileri alt boyutunda da elde ettikleri puan ortalamalarının ($\bar{x}:4.03$) kontrol grubuna ($\bar{x}:3.85$) oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf yönetimi alt boyutunda, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ($\bar{x}:4.24$) kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x}:3.76$) yüksek olduğu görülmektedir.

4. Araştırmanın son alt hipotezi olan “Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun öz-düzenleyici öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezini test etmek amacıyla deney grubu ile kontrol grubunun Öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin ön test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları ve aynı ölçeğin deneysel işlem sonucunda uygulanması ile elde edilen deney ve kontrol gruplarının Öz-düzenleyici öğrenme becerileri düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney ve kontrol gruplarının Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin ön test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Öz-düzenleyici öğrenme Becerileri | Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|---|---------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme | Deney | 20 | 2.92 | 0.93 | 38 | .633 | .531 |
| | Kontrol | 20 | 2.71 | 1.12 | | | |
| Planlama ve Amaç Belirleme | Deney | 20 | 2.56 | 0.78 | 38 | -.558 | .580 |
| | Kontrol | 20 | 2.71 | 0.84 | | | |
| Strateji Kullanımı ve Değerlendirme | Deney | 20 | 2.68 | 0.71 | 38 | .142 | .888 |
| | Kontrol | 20 | 2.65 | 0.68 | | | |
| Öğrenme Bağımlılık | Deney | 20 | 3.02 | 0.76 | 38 | -.579 | .566 |
| | Kontrol | 20 | 3.15 | 0.63 | | | |

Tablo 4.10 incelendiğinde, senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin ön test olarak uygulanması sonucu alt boyutlarından aldıkları puanlarının ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; güdülenme ve öğrenme için harekete geçme (t: .633; p > .05), planlama ve amaç belirleme (t: -.558; p > .05), strateji kullanımı ve değerlendirme (t: .142; p > .05) ve

öğrenmede bağımlılık ($t: -.579; p > .05$) alt boyutlarının tümünde deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ön test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda aldıkları ortalama puanların ($\bar{x}:2.92$) kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ortalama puanlarına ($\bar{x}:2.71$) yakın olduğu görülmüştür. Bunun aksine, planlama ve amaç belirleme alt boyutunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ($\bar{x}:2.56$) kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından ($\bar{x}:2.71$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Strateji kullanımı ve değerlendirme boyutunda ise deney grubu ortalama puanlarının ($\bar{x}:2.68$) kontrol grubu ortalama puanlarına ($\bar{x}:2.65$) oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrenmede bağımlılık alt boyutunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ortalama puanları ($\bar{x}:3.02$) ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ($\bar{x}:3.15$) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. Deney ve kontrol gruplarının Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin son test puanlarının bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri | Gruplar | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|---|----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme | Deney | 20 | 4.01 | 0.36 | 38 | 7.51 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 3.19 | 0.31 | | | |
| Planlama ve Amaç Belirleme | Deney | 20 | 4.09 | 0.27 | 38 | 5.25 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 3.56 | 0.34 | | | |
| Strateji Kullanımı ve Değerlendirme | Deney | 20 | 4.10 | 0.21 | 38 | 2.72 | .010 |
| | Kontrol | 20 | 3.92 | 0.18 | | | |
| Öğrenme Bağımlılık | Deney | 20 | 1.87 | 0.37 | 38 | -4.47 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 2.45 | 0.44 | | | |

Tablo 4.11'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; güdülenme ve öğrenme için harekete geçme (t: 7.51; p < .05), planlama ve amaç belirleme (t: 5.25; p < .05), strateji kullanımı ve değerlendirme (t: .2.72; p < .05) ve öğrenmede bağımlılık (t:-4.47; p < .05) olmak üzere ölçeğin tüm alt boyutlarının deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının deneysel işlem sonunda Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamaları incelendiğinde, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda deney grubunun ortalamasının (\bar{x} :4.01) kontrol grubunun ortalamasından (\bar{x} :3.19) yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının planlama ve amaç belirleme alt boyutunda elde ettikleri puan ortalamalarının (\bar{x} :4.09) kontrol grubuna (\bar{x} :3.56) oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan öğretmen

adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutunda da aldıkları ortalama puanların (\bar{x} :4.10) kontrol grubuna (\bar{x} :3.92) oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, ölçeğin öğrenmede bağımlılık alt boyutu incelendiğinde, son test uygulaması sonucu deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının ortalama puanlarının (\bar{x} :1.87) kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından (\bar{x} :2.45) daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen tüm bu bulgulara ilişkin sonuçlara, bu sonuçlar üzerine gerçekleştirilen yorum ve tartışmaya ve tüm bu değerlendirmeler hakkında araştırmacı tarafından getirilen önerilere beşinci bölümde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgular ve yorum bölümde yer verilen bilgilere dayalı olarak ulaşılan sonuçlar hipotezlerin veriliş sırasına göre sunulmuş ve tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin deney grubunda ve geleneksel yöntemin kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına uygulanması sürecinden önce ve sonra öğretmen adaylarının akademik başarı, kalıcılık düzeyleri, öğretmen öz-yeterlik algıları, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

5.1.1. Akademik Başarıya İlişkin Sonuçlar

Deneysel işlem öncesinde akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmayan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test puan ortalamaları ortalamasının kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin son test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda alan öğretmen adaylarının akademik başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, her iki grupta da öğretmen adaylarının ön test puan ortalamalarında deneysel işlem sonucunda artış meydana geldiği görülmüştür. Ancak, akademik başarı testinin ön test ve son test olarak uygulanması sonucunda elde edilen ortalama puanlar arasındaki farka bakıldığında, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön testten elde ettikleri akademik başarı puan ortalamalarının son test uygulamasında aldıkları ortalama puanlarına göre, kontrol grubuna oranla daha fazla arttığı belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ve bu anlamlı farkın etki değerinin oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuca benzer bir şekilde kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının da akademik başarılarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş fakat bu anlamlı farkın etki değerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Deneysel işlem sürecinde deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarında meydana gelen değişim incelendiğinde, her iki grubun da akademik başarılarının arttığı görülmektedir. 10 haftalık bir öğretim sürecinin sonunda öğrencilerle hangi yöntemle ders işlenirse işlensin akademik başarılarının belirli oranda artması ve deneysel işlem sonucunda akademik başarılarında anlamlı bir farklılık olması beklenen bir sonuçtur. Ancak, deneysel işlem sürecinin sonunda elde edilen bu farkların etki düzeyleri arasında dikkate değer düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir. Bu sonuca göre, senaryo temelli öğretim ile birlikte kullanılan yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının öğretmen adaylarının akademik başarılarında meydana gelen anlamlı fark üzerindeki etkisinin geleneksel yöntemle oranla çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, senaryo temelli öğretim ile birlikte kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin derslere aktif katılımına ve oyunsu bir süreç içinde eğlenerek öğrenmelerine olanak sağlayan bir öğrenme süreci oluşturarak öğrenci başarılarını da olumlu düzeyde artırdığı söylenebilir.

Literatürde yer alan yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde, yaratıcı drama yönteminin gerek ilköğretim (ilkokul ve ortaokul), gerek ortaöğretim gerekse yükseköğretim kurumlarında çeşitli dersler ve konu alanlarında uygulanması ile öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı saptanan benzer araştırmaların çokluğu dikkat çekmektedir (Yalım, 2003; Hatipoğlu, 2006; Sözer, 2006; Atan, 2007; Demirel Erdil, 2007; Aykaç, 2008; Demir Bağatır, 2008; Tımbıl, 2008; Selmanoğlu,2009; Tuncel, 2009; Güncüoğlu, 2010; Erdoğan, 2010; Yağmur, 2010; Nayci, 2011; Şenol, 2011; Debreli, 2011; Aydeniz, 2012; Subaşı,2012; Şahin, 2012 ve Saraç, 2015). Ancak, ilgili alan yazın incelendiğinde, sayıca az olsa da yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Selmanoğlu (2009), Ormancı (2011) ve Kadan (2013) farklı alanlarda yaptıkları araştırmalarda yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bunların yanı sıra, senaryo temelli öğretim yöntemi ile ilgili alan yazında yer alan çalışmalar sayıca az olmasına rağmen bu yöntemin de akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. Süğümlü (2009) Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullandığı senaryo temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Köroğlu ve Yeşildere (2002) de oyunlarla birlikte kullandıkları senaryoların öğrenci başarısını %75 oranında artırdığını saptamışlardır. Bununla birlikte, Yıldız (2010) hazırladığı yüksek lisans tezinde probleme dayalı öğrenme yöntemi ile senaryoları kullanmış ve senaryo temelli öğretim ile birlikte probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların bu araştırmanın sonuçları ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, bu araştırmadan elde edilen bulguların aksine, Peplow (1996) ve Arabacığlu (2012) yaptıkları araştırmalarda senaryo temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olmadığını tespit etmiştir.

Bunlarla birlikte, literatürde senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin birlikte kullanıldığı tek çalışma olan Yaman'ın (2005), "Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (STÖY) Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin, İlköğretim

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi” başlıklı araştırmasında senaryo tabanlı öğrenme yöntemine dayalı drama yönteminin uygulandığı öğrenci gruplarının geleneksel öğretimin yapıldığı gruplara göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmadan elde edilen sonuç bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Yaratıcı drama yöntemi ve senaryo temelli öğretim yöntemlerinin her ikisi de yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun bir şekilde öğrencilerin aktif olarak derse katılımlarını sağlayan ve sınıf ortamında çeşitli etkinliklerin yapılmasına olanak sağlayan aktif öğretim yöntemleridir. Literatürde daha önce yapılmış olan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, yaratıcı drama yönteminin ve senaryo temelli öğretim yönteminin tek başlarına uygulanması ile öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı çalışmaların sayısı bu yöntemlerin akademik başarı üzerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalardan daha fazladır. Ayrıca, tek başlarına kullanıldığında etkili sonuçlar gösteren bu iki aktif öğretim yönteminin birlikte kullanılması ile ortaya çıkan sonuçlar dikkate alındığında, senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan drama yönteminin öğrencilerin akademik başarısını artırmada etkili bir yöntem olarak eğitim ortamlarında kullanılabileceği söylenebilir.

5.1.2. Öğrenmenin Kalıcılığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testinin hem deney hem de kontrol gruplarına deneysel uygulamanın sona ermesinden 15 gün sonra kalıcılık testi olarak uygulanması ile elde edilen puan ortalamalarına göre, deney grubunun ortalama puanlarının kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenme kalıcılık düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının öğrenme kalıcılık düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bu farklılığının kaynağını belirlemek için deney ve kontrol gruplarının son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının son test puan ortalamalarında deneysel işlemde 15 gün sonra meydana gelen azalmanın kontrol grubunda meydana gelen azalmadan daha düşük olduğu

belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farkların etki değerlerine bakıldığında, kontrol grubunda bu farkın etki değerinin deney grubuna oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Deneysel araştırmalarda öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının son teste oranla daha az düşmesi beklenmektedir. Bir başka deyişle, son test ve kalıcılık testi arasında ortalama puanlar arasındaki farkın az olduğu gruplarda, t değeri de küçük olduğundan grubun kalıcılık değişkenine ilişkin etki değeri de doğal olarak düşük olmakta ve bu durum kalıcılık düzeyinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Kalıcılık testi için etki değeri büyüdükçe, son test ve kalıcılık ortalama puanları arasındaki farkın ve t değerinin yükselmesine bağlı olarak kalıcılık düzeyinin düştüğü söylenebilir. Aynı şekilde, etki değeri küçüldükçe son test ve kalıcılık ortalama puanları arasındaki farkın ve t değerinin azalmasından dolayı kalıcılık düzeyinin arttığı ve kalıcılık düzeyi ile etki değerinin ters orantılı olduğu söylenebilir. Bu yorumdan hareketle, etki değerleri de göz önünde bulundurularak deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test puanlarının ortalamasında kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test puanlarının ortalamasına oranla daha az düşüş meydana geldiği söylenebilir. Ayrıca, senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğrenmelerindeki kalıcılık düzeylerini geleneksel öğretim yöntemine göre daha çok etkilediği söylenebilir.

Literatürde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde, yaratıcı drama yönteminin öğrenmenin kalıcılığına etkisini araştırarak bu çalışma ile aynı doğrultuda sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Kayhan (2004), Sözer (2006), Atan (2007), Onur (2008), Yılmaz Arıkan (2011) ve Subaşı (2012) farklı öğretim alanlarında çeşitli konuların öğretiminde yaratıcı drama yöntemini kullanarak deneysel işlem sonucu bu yöntemin öğrenmenin kalıcılığı açısından etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, Saraç (2015) yaratıcı drama yöntemini kullanarak yaptığı deneysel çalışmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenmede kalıcılık düzeylerine etkisi olmadığını ifade etmiştir. İlgili alan yazın

incelendiğinde, senaryo temelli öğretimin ve senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin (iki yöntemin bir arada kullanılmasının) öğrenmenin kalıcılığına etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın özgün bir araştırma olduğu söylenebilir. Yaratıcı drama yöntemi ve senaryo temelli öğretim yöntemi, her ikisi de aktif öğretim yöntemleri arasında yer aldığından öğrencilerin bu yöntemlerle işlenen dersler sonrasında aradan belirli bir zaman geçse de öğrendiklerini unutma düzeylerinin düşük olduğu ve öğrenmelerinin geleneksel yöntemlere oranla daha kalıcı olduğu söylenebilir.

5.1.3. Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının deneysel uygulama başlamadan önce kendilerine uygulanan “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”nin toplamından aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzey ortalamasının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Deneysel işlem öncesinde hem deney hem de kontrol grubunun öz-yeterlik düzey ortalamasının “çok az yeterli” ifadesine karşılık geldiği görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu ölçeğin öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerinin kullanımı ve sınıf yönetimini sağlama alt boyutlarında da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ön test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında gerek ölçeğin tümünde gerekse öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerinin kullanımı ve sınıf yönetimini sağlama alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi öz-yeterlik düzeyleri arasında hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin alt boyutlarında

anamlı bir farklılık bulunmadığı ve öz-yeterlik düzeyleri açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamaların istatistiksel olarak denk olduğu belirtilebilir.

Deneysel uygulama sonucunda, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”nin son test olarak uygulanması ile elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde, ölçeğin tümü için, deney grubunun öğretmenlik öz-yeterlik düzey ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamı için deney grubunun öz-yeterlik düzeyi ortalaması “oldukça yeterli” olarak değerlendirilebilirken kontrol grubunun öz-yeterlik düzeyine karşılık gelen ifade “biraz yeterli” düzeyinde olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının ölçekten aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamasında kontrol grubuna göre daha çok artış görülmüştür. Bir başka deyişle, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların “çok az yeterli” düzeyinden “oldukça yeterli” düzeyine ulaştığı, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının ise “çok az yeterli” düzeyinden “biraz yeterli” düzeyine çıktığı görülmektedir.

Bunun yanı sıra, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, ölçeğin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutu olmak üzere tüm alt boyutlarında deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının ortalama puanlarının kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi sağlama alt boyutlarının tümünde kontrol grubuna oranla daha fazla artış gösterdikleri görülmektedir.

Bununla birlikte, ölçeğin öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi sağlama alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının aldıkları son test ortalama puanları incelendiğinde, bu iki alt boyut için ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğretim stratejileri alt boyutundan ise deney ve kontrol gruplarında yer alan

öğretmen adaylarının aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre, senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarında öğretmen Öz-Yeterlikleri arasında yer alan öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi açısından mevcut algı düzeylerini önemli derecede artırırken, öğretim stratejileri kullanımında ise öğrenciler üzerinde bu kadar büyük bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Ölçeğin tümü içinse, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak, Veznedaroğlu (2005) de senaryo temelli öğrenme modelinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algısında artışa yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde, bu çalışma dışında ne yaratıcı drama yönteminin, ne de senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen öz-yeterlik algısına etkisini inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumda, bu araştırmanın öğretmen öz-yeterlik algısı bağımlı değişkenini içinde bulundurduğundan literatürde özgün bir çalışma olma niteliğini taşıdığını söylenebilir. Elde edilen bu bulgulardan hareketle, senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretim stratejileri alt boyutu dışında hem ölçeğin diğer alt boyutları açısından hem de ölçeğin tümünde öğretmen Öz-Yeterlik algılarını olumlu bir şekilde etkilemiş olduğu söylenebilir.

5.1.4. Öz-düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Deney gurubunda yer alan öğretmen adaylarının deneysel uygulama öncesinde Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, alt boyutlarının tümünde, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık alt boyutlarının tümünde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında küçük farklılıklar bulunduğu ancak ortalama puanların birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, ölçeğin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme ile strateji kullanımı ve değerlendirme boyutlarında hem

deney hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öz- düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerinin “katılmıyorum” ifadesine karşılık geldiği görülmektedir. Ancak, Öz-düzenleyici öğrenme becerileri açısından alt boyuttan alınan puanın ne kadar düşük olursa Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine o kadar çok sahip olduğu anlamını ifade eden öğrenmede bağımlılık alt boyutunun “kararsızım” ifadesine karşılık geldiği ve hem deney hem de kontrol gruplarında diğer tüm alt boyutlardan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının “Öz-düzenleyici öğrenme Becerileri Ölçeği”nin ön test uygulaması sonucu deney ve kontrol gruplarının ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar arasındaki farklara bakıldığında, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık alt boyutlarının tümünde öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu durumda, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesi Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olma ortalamalarında küçük farklılıklar olsa da bu farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bir başka deyişle, deneysel işlem öncesi, Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olma düzeyleri açısından deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının ortalamaların istatistiksel olarak denk olduğu belirtilebilir.

10 haftalık deneysel uygulama sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının Öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, ölçeğin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme ile strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarında deney grubundaki yer alan öğretmen adaylarının ortalama puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının ölçeğin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme ile strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarından ön test ve son test uygulaması sonucunda elde ettikleri puanlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, her üç boyutta da deney

grubunda kontrol grubuna oranla öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerinde daha fazla artış olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonuçları senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının; öğretmen adaylarında güdülenme düzeylerini ve öğrenme için hareket geçmeye istekliliklerini artırdığı, planlama ve amaç belirleme becerileri ile öğrenmede strateji kullanımı ve değerlendirme becerilerini geleneksel yöntemle göre daha fazla geliştirdiği söylenebilir.

Ölçeğin öğrenmede bağımlılık alt boyutuna ilişkin son test uygulaması sonuçları incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının ortalama puanlarının kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrenmede bağımlılık alt boyutunun düşük olması bağımsız öğrenmeler gerçekleştirilebileceğini ifade ederek Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, öğrenmede bağımlılık ne kadar düşükse Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olma düzeyi de o kadar yüksektir. Bu durum göz önünde bulundurularak deney ve kontrol gruplarının ölçeğin ön test ile son test uygulamalarından aldıkları ortalama puanları arasındaki fark incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının ortalama puanları kontrol grubuna oranla daha fazla azalma göstermiştir. Bu sonuçtan hareketle, geleneksel yöntemle oranla; senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerinde bir başka kişi ya da değişkene bağımlı olma düzeylerini daha fazla azalttığı ve buna bağlı olarak kendi Öz-düzenleyici öğrenme becerileri geliştirme düzeylerini artırdığı yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının “Öz-düzenleyici öğrenme Becerileri Ölçeği”nin son test olarak uygulanması sonucu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlarının ortalamaları arasındaki farka bakıldığında; güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık alt boyutlarının tümünde deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan literatür taraması sonucunda senaryo

temelli öğretim ve yaratıcı drama yöntemlerinin birlikte kullanılarak öğrencilerin Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine etkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu noktada, bu araştırmanın Öz-düzenleyici öğrenme becerilerini araştırmanın bir değişkeni olarak ele alması bakımından da literatürde özgün bir çalışma olduğu görülmektedir. Ancak, Sedef (2012) yaptığı çalışmada yaratıcı drama yönteminin çeşitli değişkenler ile birlikte öğrencilerin öz düzenlemelerine olan etkisini de incelemiş ve yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunun öz düzenlemelerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre olumlu ve anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu bulgulardan hareketle, senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yöntemi öğrenen odaklı yöntemler olduğundan, öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını sağlayabilecek, çeşitli aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile kendi öğrenme stillerini ve stratejilerini fark etmelerine katkı sağlayabilecek ve herhangi bir kişiye bağlı olmadan otonom öğrenme yoluna öğrencileri sevk edebilecektir. Bu durumda, bu iki aktif öğretim yönteminin birlikte kullanılmasının öğretmen adaylarının Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerini olumlu bir şekilde etkilemiş olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmanın başlangıcında geliştirilen hipotez ve tüm alt hipotezlerin gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, senaryo temelli öğretim ile birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, öğretmenlik mesleğine yönelik Öz-Yeterlik algısına ve Öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerinde geleneksel yöntemden daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktif öğretim yöntemlerinden iki tanesi olan yaratıcı drama ve senaryo temelli öğrenme yöntemlerinin bu başarısında öğreneni merkeze almaları, öğrenen açısından aktif bir öğrenme ortamı oluşturmaları, planlı ve programlı bir yol izlemeleri, çeşitli etkinlikler içererek zengin bir öğrenme ortamı oluşturmaları gibi pek çok faktörün etkili olduğu savunulabilir. Bu yönüyle eğitim kademelerinin tümünde özellikle de öğretmen eğitiminde yer alan derslerin öğretim süreçlerinde bu iki yöntemin birlikte kullanılmasının öğrencilerin başarılarını artırma yanında, öz yeterliliklerinin

geliştirmelerine ve Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sunduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak, bu araştırmaya ve daha sonra yapılacak olan araştırmalara bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde gören öğrenciler ile sınırlı olduğundan, farklı üniversitelerde ve farklı bölümlerde bulunan öğrenciler ile senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin uygulandığı çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile sınırlı kaldığından, farklı disiplin ve konu alanlarında bu çalışmada etkisi ortaya çıkan senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yöntemi kullanılarak bu disiplin ve konu alanlarında da aynı etkiye sahip olup olmayacağı üzerine araştırmalar yapılabilir.

3. İyi tasarlanmış etkinlikler ve ders planları ile senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine aynı zamanda da örnek durumlar üzerinde konuları öğrenmelerini sağlayarak geleneksel öğretime göre ders başarısını daha çok artırarak ve daha kalıcı öğrenmeler sağladığından ilköğretim (ilkokul ve ortaokul), ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere eğitim ve öğretimin çeşitli kademelerinde kullanılarak farklı araştırmalar yapılabilir.

4. Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yöntemi bu çalışmada akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı, öğretmen Öz-Yeterlik algısı ve Öz-düzenleyici öğrenme becerileri bağımlı değişkenleri ile çalışılmıştır. İleride yapılacak olan çalışmalar farklı bağımlı ve bağımsız değişkenler ele alınarak gerçekleştirilerek,

söz konusu değişkenler üzerinde de aynı yöntemin etkili olup olmayacağına yönelik araştırmalar yapılabilir.

5. Senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile nicel veriler toplanmış ve bu veriler üzerine yorum ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda nicel verilerin yanı sıra nitel veriler de toplanarak nicel verilerle elde edilen sonuçlar desteklenebilir. Bununla birlikte, senaryo temelli öğretim ile birlikte yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı öğrenme sürecine ilişkin olarak deneklerin görüşlerine araştırmalarda yer verilebilir.

6. Çeşitli aktif öğretim yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılması bireysel farklılıkları olan öğrenciler için zengin öğrenme ortamları oluşturduğundan, bu araştırmada olduğu gibi farklı yöntem ya da teknikler bir arada kullanılarak etkili öğrenme ortamları oluşturulabilir ve bu doğrultuda özgün çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. 2007. *Aktif Öğrenme (9. Baskı)*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Adıgüzel, A. (2013). *Eğitimde Yaratıcı Drama (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adıgüzel, A. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Akkaya, M. (2012). *Sosyal Bilgilerde Göç Konusunun Drama Yöntemiyle Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı, Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Alexandrini, K., & Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The Clearing House*, 75, 118- 122. Retrieved on 20th of May , 2014, from ProQuest Database.
- Arabacıoğlu, T. (2012). *Farklı İletişim Ortamlarıyla Yürütülen Senaryo Temelli Öğretim Programının Temel Bilgi Teknolojileri Dersi Erişilerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Aydeniz, H. (2012). *Yaratıcı Drama Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fransızca Konuşmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2003). Okullarda Drama ve Tiyatro Eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 37.

- Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: creative approaches*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Bayrak, E. B. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Senaryo Temelli Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması*. (, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Booth, D. (1994). *Story drama: Reading, writing and roleplaying across the curriculum*. Markham, Pembroke.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel Desenler Ön test-Son test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chiriga, L., J. (1997) *Creative dramatics as an effective strategy*, Unpublished Master's Thesis, The University of Virginia, USA.
- Clark, R. (2009). Accelerating expertise with scenario-based learning. *Learning Blueprint*, 84-85.
- Cohen, J., Welkowitz, J., & Ewen, R. B. (2000). *Introductory statistics for the behavioral sciences*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Colburn, C. M. (2002). *Strategic interaction online: a comparison of instructional techniques to optimize the use of scenarios as a distance learning exercise on the internet*, Unpublished PHD Dissertation, University of Delaware, Doctor of Philosophy in Linguistics, USA.
- Collis, B., & Winnips, K. (2002). Two Scenarios for Productive Learning Environments in the Workplace. *British Journal of Educational Technology* 33, 2, 133-148.
- Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. Montreal, Canada: McGillQueen's University Press.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2008). *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çelen, İ. (2008). *Eğitimde Drama da Uzman Rolü Yaklaşımı ve İngilizce Öğretimi: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Aydın.
- Debreli, E. (2011). *The effect of creative drama based instruction on seventh grade students' achievement in ratio and proportion concepts and their attitudes toward mathematics, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir Bağatır, R. (2008). *Drama Öğretim Yönteminin Resim-İş Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Tutum ve Başarılarına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel Erdil, A. (2007). *İlköğretimde T.C. İnkılap Tarihinde ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Dramanın Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- DFEE/QCA (2000) *The Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: QCA/DfEE.
- Drake, F. & Corbin, D. (1993). Making History Come Alive: Dramatization in the Classroom. *Teaching History: A Journal of Methods* 18(2), 59-67.
- Dunlop, J. C. & Grabinger, R. S. (1996). *Rich environments for the active learning in higher education*. Wilson, G. B. (Ed.). Constructing learning environments: Case studies in instructional design. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Eğitmen, A. (1999). Yaratıcı Drama Lideri. Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama. *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 2: 14-15.
- Erdoğan, S. (2010). *Eğitici Drama Yönteminin Fen Ve Teknoloji Dersi Vücudumuzda Sistemler Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ertl, B., K. Birgitta, M. Heinz (2006), Fostering collaborative knowledge construction in case-based learning scenarios in videoconferencing, *J. Educational Computing Research*, 35 (4), 377-397.
- Filiz, A., Özsoy, N. ve Koçak, Z. F. (2005). Bilgisayar Destekli Trigonometri Öğretimi. *Akademik Bilişim Konferansı*. Gaziantep Üniversitesi.
- Gallagher, M. (1997). *Drama in education: adult teaching and learning for change in understanding and practice*, Unpublished PhD Dissertation, University of Wisconsin-Madison, USA.
- Güncüoğlu, Ö. G. (2010). *6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasiden Serüvene Ünitesinin Öğretiminde Drama ve İşbirlikli Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Gürpınar, E., Zayim, N., Başarcı, İ, Gündüz, F., Asar, M., ve Oğuz, N. (2009). Kardiyoloji Eğitiminde E-öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme Entegrasyonu. *Anadolu Kardiyoloji Dergisi*, 9 (3), 158-164.
- Halfer, J.P. (1997). *Case writing: Case writers' perspectives*. In D. Boud & G.I. Feletti (Eds.), *The challenge of problem-based learning* (pp. 151-159). London: Kogan Page.
- Hatipoğlu, Y. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1994). *Drama for learning*. London: Heinemann Educational Books.
- Hilton, G. L. S. (2003). Using scenarios as a learning and teaching strategy with students. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1).
- Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: a touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*. 1, (1), 34-40

- Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı Drama Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kanjilal, U., Khare, P., Naidu, S., & Menon, M. (2008). *PCF5: scenario based e- learning instructional design*. 25.03.2014 tarihinde http://wikieducator.org/images/2/29/PID_773.pdf adresinden alınmıştır.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 103- 139.
- Karakuş, U. (2006). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilimler Derslerinde Uygulanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 163-176.
- Kavcar, C. (1985). Örgün Eğitimde Dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10, 56, 32-41.
- Kavcar, C. (1988). Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.
- Kayhan, H.C. (2004). *Yaratıcı Dramanın İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersinde Öğrenmeye, Bilgilerin Kalıcılığına ve Matematiğe Yönelik Tutumlara Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kindley, R.(2002). *Scenario-based e-learning: a step beyond traditional e- learning*. Retrieved on 19.11.2013, from <http://www.learningcircuits.org/2002/may2002/kindley.html>
- Kocadağ, Y. (2010). *Senaryo Tabanlı Öğrenme Yönteminin Genetik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Koç, M. ve Dikici, H. (2003). Eğitimde Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması. *İlköğretim Online*, 2 (1), 1-4.
- Köroğlu, H.ve Yeşildere S. (2002), İlköğretim İkinci Kademedeki Matematik Konularının Öğretiminde Oyunlar ve Senaryolar. *V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ: Ankara.

- Libman, K. (2001). What's in a name? An exploration of the origins and implications of the terms creative dramatics and creative drama. *Youth Theatre Journal*, 15.
- Linnenbrink A. E. & Pintrich R. P. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading&Writing Quartely*, 19,119-137.
- Maden, S. (2010). Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 503-519.
- Mariappan, J., Hays, G., Elmore, B., Aharam, B. & Jawaharlal, R. (2003). Scenario-based learning approach to teach K-12 math in tamil. *Tamil Internet*, Chennai, Tamilnadu, India.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom (5th edition)*. Londra: Longman.
- McGregor, L., Tate, M., & Robinson, K. (1988). *Learning through drama*. London: Heinemann.
- Morgül, M. (1999). *Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Nayci, Ö. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi (Şırnak İli Örneği)*, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Norman, J. (1981). *Drama in education: a curriculum for change*. Oxford.
- Okvuran, A. (1993). Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A. (2001). Drama Öğretmenini Yetiştirme Sorunsalı. *Öğretmen Dünyası*, 257, 19-20.
- Okvuran, A. (2002). Eğitimde Dramanın İçeriği ve Öğretimi. *Öğretmen Dünyası*, 268, 17-18.
- Okvuran, A. (2003). Drama Öğretmeninin Yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2).

- Oneill, C. & Lambert, A. (1990). *Drama Structures A Practical Handbook For Teachers*. London: Heinemann Educatın Book Inc.
- Ormancı, Ü. (2011). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6. Sınıf 'Vücudumuzda Sistemler' Ünitesinin Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarı, Tutum ve Motivasyonu Üzerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Dramanın Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama, Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özkardeş Tandoğan, R. (2006). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi. , Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, A. (1999). Öğretmen Yetiştirmede Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenecek Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri. *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama, Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 3 (4) 33-35.
- Parladır, S. (2004). *Aktif Eğitimde Senaryoların Yeri ve İyi Bir Senaryonun Özellikleri*. E. Alıcı (Ed.), I. Aktif Eğitim Bildiriler Kitabı içinde (s.143). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Peplow, P. (1996). Videoconferencing for Small-Group Discussion Sessions of A Case-Based Learning Programme in Anatomy. *Medical Teacher*, 18 (4).
- Rotem, A. (2004). *School of Public Health and Community Medicine, UNSW*. Retrieved on 20.05.2015, from www.phlr.anaphi.unsw.edu.au/IMAGES/guidelines_for_scenarios.ppt
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Salmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Öğrenci Başarısına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Samsa, S., Akyüz, H. İ., Keser, H., ve Numanoğlu, G. (2009). Senaryo Tabanlı Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Bilişim Teknolojileri ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, 2, 573-574.
- San , İ. (1991). Eğitim Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama. *Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde arayışlar 1. Sempozyumu*. İstanbul.
- San, . (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştirme Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7, 148-160.
- San, İ. (2002). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama, 1985–1995, Yazılar*, (1.cilt). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (2006). Eğitimde yaratıcı drama., H. Ö. Adıgüzel. (Edt.). *Yaratıcı drama (1985-1998) yazılar (İkinci Baskı)*. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Saraç, A. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi Kullanılmasının Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Sedef, A. (2012). *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Bilimsel Yaratıcılıklarına ve Öz Düzenlemelerine Etkisi* , *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Schank, R. C. (1999). *Learning by Doing. Instructional-Design Theories and Models, Volume II: A New Paradigm of Instructional Theory* (Ed. Charles M. Reigeluth), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Schank, R. C., Fano, A., Bell, B., & Jona, M. (1993). The Design of Goal-Based Scenario. *The Journal of Learning Sciences*, 3 (4), 305-345.
- Seyrankaya, A., Cöcen, İ., Onargan, T., Kaya, E., Onur, H., Yenice, H. ve Şafak, S. (2005). Probleme Dayalı Öğrenmede (PDÖ) Örnek Bir Senaryo Çalışması. *TMMOB Mühendislik Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 18-19 Kasım 2005, Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Ankara.
- Snoek, M. (2003). The use and methodology of scenario making. *European Journal of TeacherEducation*, 26 (1), 9-19.
- Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Subaşı, M. (2012). Drama Yönteminin İlköğretim Yedinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Durgun Elektrik Konusunda Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Stomp, L. (2003). Days of future passed: staff development and the use of scenarios as a strategic tool. *European journal of Teacher Education*, 26 (19), 155-168.
- Şahin, E. (2012). *7E ve Yaratıcı Drama Destekli 7E Modellerinin Fizik Öğretmen Adaylarının Manyetik Alan Konusunda Başarı ve Tutumlarına Etkileri*, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, (74-75), 49-52.
- Şenol, E. N. (2011). *İlköğretim Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri, Başarı, Benlik Kavramı ve Etkileşim Örüntüleri Üzerindeki Etkisi*, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Taş, H. ve Karakuş, E. (2007). *Türkçe Öğretiminde Tiyatro ve Uygulamalar*. Ankara: Maya Akademi.
- TDK (1983). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tımbıl, N. (2008). *İlköğretim II. Kademe Fen Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımı ve Drama Tekniği Kullanılmasının Öğrenci Başarılarına Etkilerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Titiz, T. (1999). *Ezbersiz Eğitim "Yol Haritası"*. Ankara: Beyaz Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Topçu, A. K. (2008). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Bir Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tuncel, S. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesinin Yaratıcı Drama İle Öğretiminin Öğrencilerin Başarısına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turan, S. (2009). *Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler, Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turner, H., Mayall, B. Dickinson, R., Clark, A. Hood, S., Samuels, J.&Wiggings, M. (2004). An evaluation of the National Theatre's drama work in primary schools. *Social Science Research*, Unit Institute of Education University of London.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37, 7-10.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22 (107), 28-35.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı Drama, Öğretmenin Günlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Vaughan, N. D. & Garrison, D. R. (2008). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Veznedaroğlu, H.M. (2005). *Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Viebahn, P. & Hilton, G. (2006). Education the way ahead? An evaluation of a pilot course on scenario writing. *European Journal of Teacher Education*, 29 (2), 127-144.
- Woodson, S. (1999). (Re)Conceiving 'creative drama': An exploration and expansion of American metaphorical paradigms. *Research in Drama Education*, 4(2), 201–214.
- Yaffe, S. (1989). Drama as a teaching tool. *Educational Leadership*, 46 (6), 29-35.
- Yağmur, E. (2010). *7.Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinin Yaratıcı Drama Destekli İşlenmesinin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Başarı Üzerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Tiyatro ve canlandırma-sahneleme teknikleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalım, N. (2003). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yan, S. (2006). Improvement of EFL learners' speaking and writing through exploring reflective scenario-based learning. *Sino-US English Teaching*, Vol: 3, No.5.
- Yang, S. H. (2007). Creative Drama in English Learning; A Study of College Students Applying English Dramas in Elementary School Students. *The International Journal Of The Humanities*, 5, 2.
- Yeğen, G. (2003). Yaratıcı drama. *İlköğretim-online*, 2 (2).
- Yılmaz Arıkan, E. N. (2011). *İlköğretim Okullarında Yaratıcı Drama Yönteminin Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılmasının Erişi, Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi (Meram*

İlköğretim Okulu Örneği), *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldız, N. (2010). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Senaryolarının Çözümünde Deney Uygulamalarının Öğrencilerin Başarısına, Tutumuna ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zimmermann, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

EKLER

EK 1: ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Adı:

Soyadı:

Numarası:

Sınıfı:

1. Aşağıdakilerden hangisi iletişimde etkili olan faktörlerden biri **değildir?**

- A) Kişilerin iletişim becerilerindeki bireysel farklılıkları
- B) Kaynağın nesnel olması
- C) Ortak yaşantı alanının genişliği ya da darlığı
- D) Kaynak-Alıcı benzerliği
- E) İletişimin dolaylı ya da doğrudan olması

2. Aşağıdakilerden hangisi eğitim teknolojisinin en doğru ve kapsamlı tanımı verilmiştir?

- A) Öğretme yöntemlerini uygularken kullanılan araç- gereçlerdir.
- B) Öğrenme psikolojisine göre hazırlanan film, TV, bilgisayar gibi modern araçların öğretim ortamlarında kullanımudur.
- C) Hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesidir.
- D) Eğitimle ilgili kuramların en etkin uygulamalara dönüştürülmesi için personel, araç gereç ve yöntemlerden oluşmuş bir sistemler bütünüdür.
- E) Fiziksel bilimlerdeki teknolojik değişikliklerin öğrenme-öğretme sürecine uygulanmasıdır.

3. *I - Karşılıklı etkileşim içerisinde bulunan unsurların, tasarlanan amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir bütün meydana getirecek şekilde organize edilmesidir.*

II - Bilimsel araştırmalarda elde edilen sistematik bilgilerin pratik alanlara uygulanmasıdır.

III - İletişim devriminin yarattığı öğretmen, kitap ve yazı tahtası yanında öğretimsel amaçlar için kullanılacak kitle iletişim araçlarıdır.

Yukarıda verilen tanımlar **sırasıyla** aşağıdaki kavramlardan hangilerine karşılık gelmektedir?

- A) İletişim – Teknoloji – Öğretim Teknolojisi
- B) Eğitim – Öğretim Teknolojisi – Eğitim Teknolojisi
- C) Eğitim Teknolojisi – Teknoloji – Sistem
- D) Teknoloji – İletişim – Eğitim
- E) Sistem – Teknoloji – Öğretim Teknolojisi

4. Edgar Dale'nin yaşantı konisinin dayandığı bilimsel ilkelere göre aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Model ve numunelerle edinilen yaşantılar, hareketli resimlerle elde edilen yaşantılardan daha kalıcıdır.
- B) En iyi öğretim soyuttan somuta doğru olandır.
- C) Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimiz yardımıyla öğreniriz.
- D) Kendimizin yaparak öğrenmesi, başkalarının yardımıyla öğrenmeden daha etkilidir.
- E) İnsanların işitme yoluyla edindikleri yaşantıları, dokunma yoluyla edindikleri yaşantılarına oranla daha fazladır.

5. Aşağıdakilerden hangisi **iletişim** kavramının tanımına karşılık gelmektedir?

- A) Olaylar, nesnelere, insanlar hakkındaki ilk algımızdır.
- B) Özellikle sözel bilgilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmene yardımcı olan yöntemdir.
- C) Anlamları ortak kılma sürecidir.
- D) Belirli fiziksel hareketlerin belirli sraya göre yapılmasıdır.
- E) Yazı, jest, mimik, resim vb. harekete çevirerek kodlanması.

6. **I-** Bir yüzey üzerinde yaratılan iki boyutlu biçimlerdir.

II- Görsel materyalin aslına uygunluğunu arttırmak ve bir öğeyi vurgulamak için kullanılır.

III- Gözü belirli bir alana ya da bir alan etrafında hareket ettirerek dikkat çeken tek boyutlu araçtır.

Yukarıda tanımlanan görsel tasarım öğeleri **sırasıyla** aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Şekil – Renk – Çizgi
- B) Çizgi – Doku – Şekil
- C) Denge – Renk – Boyut
- D) Şekil – Renk – Doku
- E) Boyut – Hiza – Şekil

7. *I – Birçok materyali gösterme imkânının olması.*
II – Geri bildirim imkânı sunması
III – Eğitim-öğretim ortamı açısından hiçbir sınırlılığının olmaması.
IV - Bütün duyu organlarına hitap ediyor olması.

Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri Powerpoint sunuların klasik materyallere tercih edilmesinin nedenidir?

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

8. Şekil-zemin ilişkisi dikkate alındığında aşağıda verilen şekil-zemin renklerinden hangisinin okunabilirliği **daha fazla** olacaktır?

| <u>Zemin</u> | <u>Şekil(Yazı-Grafik)</u> |
|--------------|---------------------------|
| A) Siyah | Lacivert |
| B) Siyah | Kahverengi |
| C) Beyaz | Sarı |
| D) Beyaz | Mavi |
| E) Kırmızı | Turuncu |

9. Bütünlük ilkesini dikkate alarak bir materyal hazırlamak isteyen öğretmen, aşağıdakilerden hangisine **en çok** dikkat etmelidir?

- A) Öğeler arası ilişkileri belirgin hâle getirmeye
B) Öğelerin birbirinden uzak görünmesini sağlamaya
C) En önemli öğeyi ortaya yerleştirmeye
D) Ön ve art alanları zıt renkli olarak hazırlamaya
E) Konu başlığını ayırt edilebilir yapmaya

10. *I- Kanal*
II- Kod Çözme
III- Ortak Yaşantı Alanı
IV- Mesaj

Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri iletişim süreci öğelerindendir?

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

11. *Atomun yapısı konusunu işleyen Gökçe öğretmen bu konuyu A sınıfında video üzerinden, B sınıfında ise modeller üzerinden işlemiştir.*

Buna göre aşağıdakilerden hangisi **söylenemez?**

- A) A sınıfında B sınıftan daha az duyuya hitap edilmiştir.
B) A sınıfı zamanı daha etkili kullanmıştır.
C) B sınıftaki öğrenciler daha somut yaşantı sağlamıştır.
D) Her iki sınıfta da öğrencilerin derse güdüsü artmıştır.
E) A sınıfının kalıcılığı B sınıftan daha az olmuştur.

12.

- I- Saydamdaki bilgilerin okunaklılığı*
II – Yatay dikey hizalama
III – Çerçeveleme
IV – Her satırda en fazla 6 kelime bulunması

Merhaba dünya Merhaba dünya

Merhaba dünya

Merhaba dünya



Yandaki tepegöz saydamı örneğinde **uygun olmayan** hangisi ya da hangileridir?

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

13. Görsel tasarım unsurlarıyla ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Metinlerde 6-8 çeşit yazı stilinden yararlanmak dikkat çekici olur.
B) Zorunlu olmadıkça büyük harf kullanmamak okunurluğu artırır.
C) Beyaz zemine koyu mavi bir yazı uyumlu renkler olur.
D) Gerçekçi öğelerin kullanımı, gerçekçi olmayan öğelerin kullanımına göre daha etkilidir.
E) Yansılarda her sayfada en fazla 6-8 satıra kadar yazı bulunması uygun düşer.

14. Dale'nin yaşantı konisine göre yukarıdaki öğrenme yaşantılarının en soyuttan somuta doğru sıralanışı hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- I- Model ve numunelerle edinilen yaşantılar*
II- Sözel sembollerle edinilen yaşantılar
III- Hareketli resimlerle edinilen yaşantılar
IV-Radyo, şerit ve resimlerle edinilen yaşantılar

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

15. *I. İletişimi bozan, aksatan faktörlere genel olarak gürültü denir.*
II. Ortak yaşantı alanı ne kadar geniş olursa iletişim o kadar az olur.
III. Geri bildirim tek yönlü iletişimi çift yönlü yapar.

İletişim süreciyle ilgili ifadelerden hangisi ya da hangileri **yanlıştır**?

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

16. Aşağıdakilerden hangisi Powerpoint sunuları için bir sınırlılık **değildir**?

- A) Belli bir üretim süreci ve teknik bilgi gerektirir.
- B) Powerpointler kendi kendine sunma şeklinde programlanamaz.
- C) Sunu sırasında ışığın iyi ayarlanması gerekmektedir.
- D) Öğrenciye dokunma şansını verememesi.
- E) Sunuyu yapan kişinin Powerpoint'e çok bağlı kalması.

17. *Ben sınıfta ders anlatırken posterleri mutlaka kullanıyorum*” diyen bir okulöncesi öğretmeni aşağıdaki gruplandırmadan hangisindeki araç-gereci kullanmış olur?

- A) İki boyutlu görsel materyaller
- B) Üç-boyutlu görsel materyaller
- C) Yazılı materyaller
- D) İşitsel materyaller
- E) Hem görsel-hem işitsel materyaller

18. Edgar Dale tarafından öğrenme yaşantılarının ve eğitim durumlarının düzenlenmesine yardımcı olmak amacıyla geliştirilen yaşantı konisi dikkate alındığında, aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- A) Öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla ise öğrenme o kadar kalıcı olur.
- B) En iyi öğrenilen şeyler, kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.
- C) Sözel semboller kullanılarak edinilen yaşantılar, geziler yoluyla edinilen yaşantılara göre daha kalıcı öğrenme sağlar.
- D) En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.
- E) Öğrenilenlerin çoğu gözler yardımıyla görerek öğrenilir.

19. Öğretmen, okulda mevcut bulunan öğretim araçlarını seçerken aşağıdakilerden hangisini dikkate almak zorunda **değildir**?

- A) Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini
- B) Sınıfın fiziki özelliklerini ve yapısını
- C) Öğretim aracının temel özelliklerini
- D) Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyini
- E) Öğrencilere kazandırılması gereken davranışları

20. İletişim sürecinin işleyiş sırası aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Kaynak, kanal, mesaj, alıcı
- B) Kaynak, mesaj, alıcı, kanal
- C) Kaynak, mesaj, kanal, alıcı
- D) Mesaj, alıcı, kaynak, kanal
- E) Alıcı, mesaj, kanal, kaynak

21. İletişim sürecinin “**Geri Bildirim**” ögesinin görevi aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmektedir?

- A) Alıcının mesajı kanala geri göndermesidir.
- B) Kaynağın alıcıyla paylaşmak istediği düşünce, duygu ve davranışları temsil eder.
- C) Mesajla kanal arasındaki verilerin geri bildirilmesidir.
- D) Mesajların alıcıya iletilmesini sağlayan araç-gereç ve yöntemleri oluşturur.
- E) Alıcının mesaja reaksiyonunu kaynağa ulaştırır.

22. Aşağıda araç-gereçler hakkında verilen bilgilerden hangisi **doğru değildir?**

- A) Eğitim araçları öğrenciyi derse katılımı için cesaretlendirecek biçimde tasarlanmalıdır.
- B) Bilgisayarlarda kullanılmak üzere geliştirilmiş alıştırmalarda, sunulan bir maddeyi öğrenci cevapladıktan hemen sonra doğru cevap verilmelidir.
- C) Araçlar öğrencileri gerçek hayata yaklaştırmalıdır.
- D) Televizyon programları, öğrencilerin izleyebileceği ve anlayabileceği ölçüde basitten karmaşığa doğru olacak biçimde hazırlanmalıdır.
- E) Araç gereç kullanılan ortamda öğretmenler aracı tanıtmalı, öğrenciler aracı kullanarak öğretim yapmalıdır.

23. Aşağıdakilerden hangisi tekno-pedagojik içerik bilgisinin etkileşimiyle tasarlanan eğitim etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken unsurlardan biri **değildir?**

- A) Öğrenciler etkinliğe aktif olarak katılabilmelidir.
- B) Öğretmen etkinliğin yürütülmesinde rehber rolde olmalıdır.
- C) Etkinlik olabildiğince kurgusal olmalıdır.
- D) Etkinlik yapılandırıcı bir yaklaşımla tasarlanmalıdır.
- E) Etkinlik tasarlanırken öğrenci özellikleri dikkate alınmalıdır.

24. Bir öğretmen sınıfta bir kavramı öğretirken o kavramla ilgili tahtaya çizimler yaparak dersini desteklemektedir. Bu durumda, iletişim süreci bakımından tahtanın rolü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kaynak
- B) Mesaj
- C) Geribildirim

D) Kanal

E) Alıcı

25. Aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri gerçek nesnelere öğretme ortamına sağlayacağı yararlıdır?

I- Kalıcı izli öğrenme sağlar.

II- Yaratıcılığı geliştirir.

III- Öğrenilenleri genelleme fırsatı sağlar.

IV- Öğrendiklerini günlük hayata daha kolay aktarır.

A) I - II

B) I – II- IV

C) II – III

B) D) I – III – IV

E) I – II – III – IV

26. Aşağıdakilerden hangisi sınıfta slayt kullanımının öğrencinin öğrenmesi bakımından sağladığı bir avantaj **olamaz**?

A) Dikkat çekerek öğrenmeye güdüler.

B) Soyut kavramları somutlaştırmayı sağlar.

C) Çoklu öğrenme ortamı sağlar.

D) Öğrencileri düşünmeye sevk eder.

E) Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olur.

27. Aşağıdakilerden hangisi Powerpoint sunuların yararlarından birisidir?

A) Powerpoint sunular her ortamda kullanılır.

B) Powerpoint sunular ön hazırlık gerektirmeden de sunulabilir.

C) Powerpoint sunuları kullanmak için özel bilgi ve beceri gerekmez.

D) Powerpoint sunularda slaytların sırasını değiştirerek veya farklı gruplayarak yeni sunular hazırlanabilir.

E) Powerpoint sunular grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalar için uygulanabilir.

28. Aşağıda verilenlerden hangisi slaytlarda kullanılan görsel tasarım ilkelerine uygun **değildir**?

A) İnsanlar dikey ya da yatay olarak hizalanana hizalanmayana göre daha kolay öğrenirler.

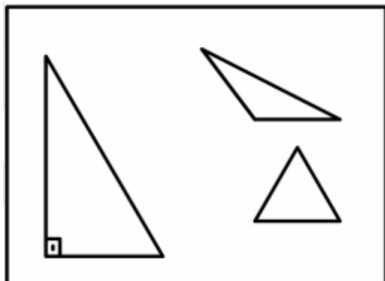
B) Vurgulanacak öğe için ok ve benzeri yön gösteren araçlar kullanmak uygun değildir.

C) Görsellerde metin miktarı sınırlandırılmalıdır.

D) Bütünlük sağlayarak verilmek istenen ifade daha kolay ve uygun hale getirilebilir.

E) Verilmek istenen mesajlarla ilgisi olmayan ve önemsiz unsurlar temizlenmelidir.

29. Matematik dersinde üçgen çeşitlerini işleyen bir öğretmen, anlatmak istediği üçgeni diğerlerine göre daha büyük çizmiştir.



Buna göre öğretmen, daha çok hangi tasarım

ilkesini dikkate almıştır?

- A) Görsel bütünlük sağlama
- B) İnfomal denge oluşturma
- C) Hizalama
- D) Dokuyu güçlendirme
- E) Devamlılık

30. Sınıfta interneti kullanarak ders işleyen bir öğretmen hangi tür araç-gereci kullanmaktadır?

- A) Görsel
- B) İşitsel
- C) Görsel-İşitsel
- D) Somut
- E) Dokunulabilen

31. Tekno-pedagojik eğitim ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Tekno-pedagojik eğitim anlayışının temelinde teknolojik pedagoji bilgisi yatmaktadır.
- B) Teknoloji, pedagoji ve içerik bilgileri birbirinden ayrı tutulmalıdır.
- C) Pedagoji, teknoloji ve içerik birbirinden ayrı düşünülmemeli ve bu üçünün sinerjisi ile yürütülmelidir.
- D) Tekno-pedagojik eğitimin kalbinde teknolojik içerik bilgisi yer almaktadır.
- E) Her ders ve öğretim süreci için mükemmel bir teknolojik çözüm bulunabilir.

32. Aşağıdakilerden hangisi Tepegöz kullanımı esnasında uyulması gereken ilkelerden biri **değildir**?

- A) Aktarmak istenilen bilginin ayrıntılarını açıklamak için basılı materyal kullanılmalıdır.
- B) Sunuya içeriği gösteren bir taslak yansıtarak başlanmalıdır.
- C) Sunum esnasında tepegözün önünde durulmalıdır.
- D) Parlak yüzeylerin ekran olarak kullanılmasından kaçınılmalıdır.
- E) Perde tepegözün konulduğu yerden daha yüksekte olmalıdır.

33. Aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri görsel tasarım ilkelerindedir?

- I – Denge* *II – Yakınlık* *III – Alan* *IV – Çekicilik*
- A) Yalnız II
 - B) I ve II
 - C) I – II – III
 - D) II – III – IV
 - E) I – II – III – IV

34. *I- e-mail*

II- www (web sayfaları)

III- Msn, Icq, Mirc vb. Programlar

Yukarıda verilenlerden hangisi ya da hangileri internet tabanlı uzaktan eğitim

ortamında kullanılabilir?

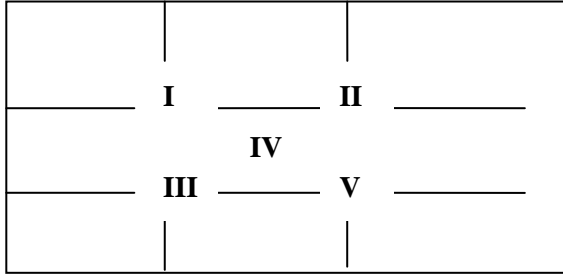
- A) Yalnız I B) Yalnız III C) I ve II
D) II ve III E) I, II ve III

35. Öğretmen ilk yardım dersinde, trafik kazası geçirmiş insanlara yapılacak ilk müdahaleyle ilgili teknikleri öğrencilerine göstererek kazalardaki yanlış müdahaleleri önlemeyi ve doğru müdahale etme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır.

Buna göre öğretmen, aşağıdakilerden hangisini kullanarak öğretim etkinliğini gerçekleştirmelidir?

- A) Gerçek durumlar
B) İki boyutlu görseller
C) Modeller
D) Etkileşimli videolar
E) Hareketli resimler

36. Sıla Öğretmen bir selfie (özçekim) yapacaktır.



Buna göre kaç numarayla gösterilen yere kendini koyması fotoğrafa bakanların onu **daha kolay** fark etmelerini sağlar?

- A) I B) II C) III D) IV E) V

37. Aşağıdakilerden hangisi basılı materyallerin değerlendirilmesinde kullanılabilen bir kriter **olamaz?**

- A) Etkileşimlilik
B) Kullanılan fotoğraf, resim, çizim vs. özelliği
C) Öğrenci düzeyine uygunluk
D) Dönüt verebilme özelliği
E) İçerikteki bilgilerin düzenlenişi

38. Aşağıdakilerden hangisi web temelli öğrenmenin dünyada giderek yaygınlaşmasının **en önemli** sebebi olarak sayılabilir?

- A) Bilgiyi araştırma, derleme ve oluşturmada tüm sorumluluğun öğrencide olması

- B) Sosyal etkileşimi sınırlandırması
- C) Eğitimde zamandan tasarruf sağlaması
- D) Artık çoğu bireyin internet kullanıyor olması
- E) Hızlı değişim nedeniyle teknolojinin eğitimde kullanılma gerekliliği

39. Materyal hazırlayan Gülcan öğretmene göre materyal öncelikler öğrencilerin yaş, zeka, ve geçmiş yaşantıların düzenine uygun olmalıdır.

Buna göre, Gülcan öğretmenin materyal hazırlama ilkelerinden hangisine öncelik verdiği söylenebilir?

- A) Basitlik
- B) Fonun anlamlılığı
- C) Görelilik
- D) Seçicilik
- E) Öğrenciye Uygunluk

40. I- Modeller

II- Yazılı materyaller

III- Kumaş tahtalar

IV-Posterler

Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri üç boyutlu görsel materyaller arasında **yer almaz?**

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

41. Serap Öğretmen beyin konusunu işlerken beyin şekli cevizle benzer demiş ve beyin ile ceviz fotoğraflarını yan yana koymuştur.

Serap öğretmen bu konuyu işlerken hangi görsel tasarım unsurunu kullanmıştır?

- A) Gerçekçi
- B) Benzeşik
- C) Şematik
- D) Etkileşim
- E) Dokunabilirlik

42. Aşağıdakilerden hangisi bilgisayarın eğitimde kullanılma gereksinimleri içerisinde yer **almaz?**

- A) Öğrenci sayısının azalması
- B) Bilgi miktarının hızla artması

- C) Bilgisayarın, öğrenme öğretme ortamlarını zenginleştirilmesi
- D) Bireysel öğretim gerekeceği
- E) Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması

43. Öğrencileri için yazılı bir materyal hazırlayan öğretmenin, aşağıdakilerden hangisini yapması **yanlıştır**?

- A) Paragraflar arası boşlukları, satır arası boşluklardan daha geniş tutması
- B) Metnin uzun paragraflar içermesi durumunda tek sütun kullanması
- C) Görsellerde fazla ayrıntı veya gerçeğe yakınlıktan kaçınması
- D) Satır sonuna sığmayan kelimeleri alt satıra alması
- E) Vurgulamalar için tümü büyük harflerle yazılmış ifadeler kullanması

44. Aşağıdaki durumlardan hangisinde sağlıklı iletişim kurulmasına engel bir husus söz konusu **değildir**?

- A) Alıcının kaynağa karşı olan olumsuz tutumu.
- B) Kaynak ile alıcının farklı özelliklere sahip olması.
- C) Ortak yaşantı alanının geniş olması.
- D) Kaynağın veya alıcının temel iletişim becerisini sağlayamaması.
- E) Kaynağın güvenilirliğinin az olması.

45. Aşağıdakilerden hangisi sunumun dinleyiciye aktarılması esnasında **uygun olmayan** bir davranış biçimidir?

- A) Sunum esnasında yansıyı birebir okumak yerine özel bir konuşma yapmak
- B) Sınıfa hakim olmak için sınıfta gezinmek
- C) Slaytları izleyicinin en az iki kere göz atabileceği süre kadar yansıtmak
- D) Beden dilini kullanmak
- E) Yanlışlık yapmamak için anlatılacak her şeyi elde bulunan notlardan okumak

46. I. Tümünü büyük harf yapma
II. Kalın (bold) yazma
III. Yazıyı renklendirme
IV. Farklı yazı stili kullanma

Bir metin içinde yukarıda geçen vurgu çeşitlerinden hangilerini yapmak doğrudur?

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

47. Aşağıdakilerden hangisi materyal seçiminde kullanılacak ölçütlerden biri **değildir**?

- A) Materyalin öğretmenin sınıfta hâkimiyeti sağlayıcı özelliğe sahip olması
- B) Materyalin içerdiği bilgilerin doğru ve güncel olması
- C) Materyalde açık ve anlaşılır bir dil kullanılması

- D) Seçilen materyalin öğretim programıyla uyumlu olması
E) Materyalin öğrenciyi güdüleyici ve ilgiyi sürekli tutacak özelliklere sahip olması

48. Aşağıdakilerden hangisi öğretimde materyal seçimini etkileyen faktörlerden biri **değildir**?

- A) Maliye B) Öğretim araç-gereçleri C) Dersin içeriği
D) Öğrenci özellikleri E) Öğrenci mevcudu

49. Karadeniz’de bulunan Gözde öğretmen coğrafi şekillere falez, tombolo, asılı vadi, plaj gibi görselleri sınıfa getirirken karstik bir bölgede bulunan Fehmi öğretmen uvala, polye, obruk gibi görselleri sınıfa getirip dersi işlemiştir.

Bu iki öğretmen hangi materyal hazırlama ilkelerine uygun ders işlemiştir?

- A) Anlamlılık B) Çok örnek C) Bilinenden başlama
D) Seçicilik E) Değişmezlik

50. Aşağıda I, II VE III olarak özellikleri verilen araçlar aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

| Araç türü | Görsel | Renk | Ses | Hareket | Etkileşim | Dokunma |
|-----------|--------|------|-----|---------|-----------|---------|
| I. | X | X | | | | |
| II. | X | X | X | X | X | |
| III. | X | X | | | | X |

- | I | II | III |
|--------------------|---------------------|-----------------|
| A) Tepegöz saydamı | Multimedya | Video |
| B) Gösteri tahtası | Bilgisayar yazılımı | Model |
| C) Gerçek eşya | Video | Yazılı materyal |
| D) Kaset,CD | Video | Gerçek araç |
| E) Yazı tahtası | TV | Fotoğraf |

EK 2: ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

| ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ | Yetersizim | Çok Az Yeterliyim | Biraz Yeterliyim | Oldukça Yeterliyim | Çok Yeterliyim |
|---|------------|-------------------|------------------|--------------------|----------------|
| 1. Zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? | | | | | |
| 2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? | | | | | |
| 3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | | | | | |
| 4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | | | | | |
| 5. Öğrencileri davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? | | | | | |
| 6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? | | | | | |
| 7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? | | | | | |
| 8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz? | | | | | |
| 9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? | | | | | |
| 10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz? | | | | | |
| 11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz? | | | | | |
| 12. Öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz? | | | | | |
| 13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? | | | | | |
| 14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz? | | | | | |
| 15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz? | | | | | |

| ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ (DEVAM) | Yetersizim | Çok Az Yeteriyim | Biraz Yeteriyim | Oldukça Yeteriyim | Çok Yeteriyim |
|--|-------------------|-------------------------|------------------------|--------------------------|----------------------|
| 16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? | | | | | |
| 17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? | | | | | |
| 18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz? | | | | | |
| 19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz? | | | | | |
| 20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz? | | | | | |
| 21. Sizi hiçe sayan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz? | | | | | |
| 22. Çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? | | | | | |
| 23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? | | | | | |
| 24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz? | | | | | |

EK 3: ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

| ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Emin değilim | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|---|-------------------------|--------------|--------------|-------------|------------------------|
| 1. Meraklarım doğrultusunda öğrenmek için harekete geçerim. | | | | | |
| 2. Yeni şeyler öğrenmemi sağlayacak olanakları araştırırım. | | | | | |
| 3. Öğrenirken yapmam gerekenleri çevremdekilerin bana söylemesini beklerim. | | | | | |
| 4. Bir problemle karşılaştığımda bu problemi çözmek için harekete geçerim. | | | | | |
| 5. Yeni şeyler öğrenmek için olanakları zorlarım. | | | | | |
| 6. Gördüğüm/okuduğum/duyduğum şeylerin nedenlerini merak ederim. | | | | | |
| 7. Bir konuyu nasıl çalışmam gerektiğini belirlemede güçlük çekerim. | | | | | |
| 8. Çevremde olup bitenleri dikkatle incelerim. | | | | | |
| 9. Çevremde gözlediklerimden kendime yeni öğrenme görevleri çıkarırım. | | | | | |
| 10. Amacıma ulaşmak için kaynakları ve izleyeceğim yolu nasıl kullanacağımı planlarım. | | | | | |
| 11. Öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğimi planlarım. | | | | | |
| 12. Öğreneceğim önemli bilgiyi bana çevremdeki kişilerin söylemesini beklerim. | | | | | |
| 13. Amaçlarımı öncelik sırasına dizerim. | | | | | |
| 14. Öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için zamanı nasıl kullanacağımı planlarım. | | | | | |
| 15. Öğrenme kaynaklarından en etkili şekilde yararlanabilmek için plan yaparım. | | | | | |
| 16. Öğrenme için ihtiyaç duyacağım kaynakları belirlerim. | | | | | |
| 17. Öğrenme sonunda ulaşacağım hedefleri açık bir şekilde belirlerim. | | | | | |
| 18. Öğrenmeme yardımcı olacak materyalleri belirlerim. | | | | | |
| 19. Yeni durumlarda öğrenmemi kolaylaştıracak yolları araştırırım. | | | | | |
| 20. Bir problemi çözerken güçlük yaşadığımda başkasının çözmesini isterim. | | | | | |
| 21. Bir öğrenme görevini tamamladıktan sonra tam olarak öğrenip öğrenmediğimi kontrol ederim. | | | | | |
| 22. Öğrendiklerimin kalıcı olması için değişik öğrenme yolları kullanırım. | | | | | |
| 23. Öğrenmemden asıl sorumlu olan kişi eğitmandir. | | | | | |
| 24. Planımı uygularken izlediğim yol yetersiz kalırsa yeni yollar araştırırım. | | | | | |
| 25. Öğrendiklerimi anlamlı hale getirmek için değişik öğrenme yolları kullanırım. | | | | | |
| 26. Belirlediğim amaçlara ulaşip ulaşmadığımı kontrol ederim. | | | | | |

| ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Emin değilim | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|--|--------------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|-------------------------------|
| 27. Öğrenirken karşılaştığım güçlükleri ortadan kaldırmak için çaba harcarım. | | | | | |
| 28. Problem çözme yollarımı sürekli geliştiririm. | | | | | |
| 29. Öğrenmede zayıf olduğum yönlerimi geliştirmeye çalışırım. | | | | | |
| 30. Amacıma ulaşmak için uygun öğrenme yolunu seçerim. | | | | | |
| 31. Öğrenirken yaptığım hataları değerlendirip kendime dersler çıkarırım. | | | | | |
| 32. Nasıl çalışacağımı birinin bana söylemesini beklerim. | | | | | |
| 33. Bir öğrenme hedefine ulaştıktan sonra, ulaşacağım yeni hedefler belirlerim. | | | | | |
| 34. Öğrenme sırasında izlediğim yolun öğrenmemi sağlayıp sağlamadığını değerlendiririm. | | | | | |
| 35. Öğrenme için kendime özgü öğrenme yolları kullanırım. | | | | | |
| 36. Elde ettiğim bilgiyi yeni problem durumuna uygularım. | | | | | |
| 37. Öğrenmemi tam olarak sağlayınca kadar yeni öğrenme yolları denerim. | | | | | |
| 38. Öğrenirken yaptığım çalışmalarını nesnel olarak yargılarım. | | | | | |
| 39. Çalışmaya nasıl başlayacağımı belirlemede sorun yaşarım. | | | | | |
| 40. Başkalarının problem çözme yollarını araştırırım. | | | | | |
| 41. Başkalarının problem çözme stratejilerini kendi çözüm stratejilerimle karşılaştırırım. | | | | | |

EK 4: DENEY GRUBUNA UYGULANAN ETKİNLİKLERDEN ÖRNEKLER

Ek 4.1. Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı Dersi Görsel-İşitsel Teknolojik Araçlar Konusu Ders Planı

Ünite: Öğretimde Görsel-İşitsel Araçlar

Konu: İşitsel Araçlar- Görsel-İşitsel Araçlar- Teknoloji Destekli Araçlar

Sınıf: İngilizce Öğretmenliği 2. Sınıf

Mekan: Drama Dersliği

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

1. Eğitimde kullanılan araç ve gereçleri sınıflandırır.
2. İşitsel, görsel-işitsel ve teknoloji destekli araçları tanır.
3. İşitsel, görsel- işitsel ve teknoloji destekli araçların kullanım amaç ve şekillerini açıklar.

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı Drama Yöntemi (rol oynama, doğaçlama), Senaryo temelli öğretim ve istasyon

Araç-gereçler: Karton, boya kalemi, resim ve müzik çalar.

ISINMA

Etkinlik 1.

Çember olunur. Lider, öğrencilerden müzik eşliğinde alanda karışık bir şekilde yürümelerini ister. Okul yıllarına dönmelerini ve girdikleri dersleri hatırlamalarını ister. Müziği durdurduğunda hemen bir arkadaş bulup ikili eş olmalarını ve hatırladıkları derslerden birini birbirlerine anlatmalarını ister. Tüm öğrencilerin anlatım işlemi bittiğinde lider yeniden müziği açar ve öğrencilerden tekrar alanda karışık bir şekilde yürümeye devam etmelerini ister. Bu kez, hatırladıkları derslerde kullanılan araç, gereç ve materyalleri anımsamalarını, öğretmenlerin bu materyalleri

nasıl kullandıklarını ve kendilerinde ne gibi bir etki bıraktığını düşünmelerini ister. Sonra, “Eğer kendiniz öğretmen olarak aynı dersi veriyor olsaydınız hangi araç ve gereçleri kullanırdınız?” sorusunu düşünmeleri istenir. Çembere gelinir ve tüm sınıfla hatırlanan araç, gereç ve materyaller hakkında konuşulur.

Etkinlik 2. (Ekstra Etkinlik)

Lider, işitsel, görsel ve teknoloji destekli araçlar ile ilgili hazırlamış olduğu bilgi kartlarını yere dağınık bir şekilde atar ve müzik açar. Müzik eşliğinde öğrenciler alanda karışık bir şekilde yürürler. Müzik durduğunda yerden bir kağıt alır ve okurlar. Her öğrenci okumasını tamamladıktan sonra, lider müziği tekrar açar ve bir dahaki müziği kapatışında öğrencilerden hemen bir eş bulup okuduklarını birbirlerine anlatmalarını ister. Bu şekilde her öğrenci farklı kağıtları okuyup bilgi sahibi olana kadar etkinlik devam eder.

Etkinlik 3.

4 köşeye ve ortaya olmak üzere 5 grup olunur. Köşedeki gruplara sırasıyla görsel, işitsel-görsel-işitsel ve teknoloji destekli araç olmak üzere isimler verilir ve gruplar yerlerini arırlar. Ortadaki grup ise öğretmenler grubudur. Öğretmen grubu derslerinde kullanmak üzere araç türlerinden birisini yakalamak zorundadır. Müzik açılır. Müzik kapandığında, öğretmenler yani ebeler, araç türlerinden birini yakalarsa yakalanan grup ortaya geçer.

Etkinlik 4. (Ekstra Etkinlik)

Öğrencilerden gönüllü bir ebe seçilir. Ebenin dokunduğu kişi donar. Donan kişiler işitsel, görsel-işitsel ya da teknoloji desteklerden birinin heykel formunu alır. Donan kişileri kurtarmanın yolu karşılıklarına geçip aldıkları heykel formunu alıp birkaç saniye beklemektir. Belli bir süre sonra ikinci ve üçüncü ebe eklenir ve oyun bir süre devam eder.

Etkinlik 5.

Çember olunur ve her öğrenci için A-B olarak rol belirlenir. A’lar yönlendiren, B’ler yönlendirilendir. A’lar iç çemberde B’ler ise dış çemberde dururlar. B’ler A’lara öğrendikleri işitsel, görsel-işitsel ve teknoloji destekli araçlardan birinin şeklini

vermeye çalışır. Liderin komutuyla birlikte tüm öğrenciler birer sıra yana kayarlar ve arkadaşlarının hazırlamış olduğu araçlara yeni formlar verirler. Liderin komutuyla birlikte en son halini alan araçların karşısındaki kişiler o araçların özelliklerini tanıtır. İkinci versiyon olarak A-lar B'ler rollerini ve yerlerini değiştirir.

Etkinlik 6.

Beşer kişilik grup olunur. Her grup arka arkaya oturur. Herkese kağıt ve kalem verilir. Lider en arkadaki kişiye işitsel, görsel-işitsel ve teknolojin destekli araçlardan birini söyler. En arkadaki kişiler yerlerine geçip kâğıdı alır ve liderin söylediği aracı hızlı bir şekilde kağıda çizer. Herkes gördüğü kadarıyla aracı önündeki arkadaşına çizer. En öndeki öğrenci nesneyi sesli bir şekilde lidere söyler ve doğruysa arkaya geçer. İkinci versiyon olarak sadece en öndeki kişide kağıt ve kalem bulunur. Bu sefer katılımcılar işaret parmaklarıyla öndeki kişilerin sırtına aracı çizerler. Bu aracı sadece en öndeki kişi kâğıda çizer. Araçların isimlerinden en fazla doğru bilen grup kazanır.

Etkinlik 7.

Öğrenciler arasından bir kişi ebe seçilir ve drama dersliğinden dışarı çıkarılır. Diğer öğrenciler hep birlikte işitsel, görsel-işitsel ve teknolojin destekli araçlardan birini belirler. Ebe içeri girdiğinde, öğrencilere sırasıyla “Nesi var?” diye sorarak, aldığı dolaylı yanıtlarla belirlenmiş aracın ne olduğunu anlamaya çalışır. Ebe eğer 2 seferde belirlenen aracın ne olduğunu bulamazsa, yeniden ebe olur. Ebe aracı bulabilirse, bir başka öğrenci ebe olur.

Ara Değerlendirme

Lider ve öğrenciler etkinliklerin amaçları hakkında konuşur. Bu etkinlikler sonunda öğrenilenler değerlendirilir.

CANLANDIRMA

Etkinlik 9

Lider, öğrencilere senaryo verir. Öğrencilerden senaryoyu okumalarını ister ve onları 4 gruba ayırır. Öğrencilerden yarım bırakılmış olan senaryoyu tamamlayarak canlandırma yapmalarını ister.

Öğrencilere verilen yarım bırakılmış senaryo metni

FATİH'İN TEKNOLOJİK AŞKI

Fatih, hayatının en heyecanlı günlerinden birini yaşıyordu. Henüz 17 yaşındaydı ve aşık olmuştu. Bir hafta sonra da kız arkadaşı, Merve'nin doğum günüydü. Ona hem çok anlamlı hem de çok güzel bir hediye almak istiyordu ancak kafası çok karışmıştı. Sırasıyla kızlı erkekli bütün kuzenlerini evlerinin yakınındaki bir cafeye çağırır ve hediye konusunda onların fikirlerini almaya başladı. Ancak, kuzenlerinin hepsi farklı fikirdeydiler ve Fatih verdikleri fikirlerin hiçbirini beğenmedi. Hepsinin önerdiği hediyeler Fatih'e çok sıradan ve basit geliyordu. Fatih hem nostaljik hem de romantik bir şeyler almak istediğini söyleyince kuzenlerinden bir tanesi 50 yılı aşkın bir süredir birbirlerine tutkulu aşkları ve sevgileri ile kendilerine her zaman örnek aldıkları büyükanne ve dedesinin yanına gitmeyi önerdi. Aslında Fatih için de değişik bir fikir olabilirdi bu çünkü yıllardır birbirini bu derece seven iki insan vardı hayatlarında. Gençler hemen toparlanıp büyükanne ve dedelerinin evlerine gittiler. Kapıyı açan büyükanne, Semiha Hanım o kadar çok sevinmişti ki bütün torunlarını bir arada görünce. Elbette ki emekli öğretmen Servet Bey için de aynı durum söz konusu idi. Fatih'in kuzenlerinden birisi hemen durumu özetledi dedesi ve büyükannesine. Servet Bey'in nostalji ve romantizm denilince aklına hemen Semiha Hanım'a nostalji yapmak adına 30. Yıl dönümleri için aldığı radyo geldi. Onların gençlik yıllarında iletişim araçları bu kadar gelişmiş olmadığı için cızırtılı radyodan şarkı dinleyerek yaşıyorlardı aşklarını. Servet bey bunu torunlarına söyleyince hepsi kahkaha attı. Kuşak çatışması bu olsa gerek diye düşündü Servet Bey. Bunun üzerine Semiha Hanım da daha sonraki yıl dönümlerinden biri için Servet Bey'in

80'li yıllarda en sevdiği plakları topladığını ve bir pikap ile birlikte ona hediye ettiğini anlattı. Torunları ise hala gülüyordu bu sözlere. Bu durum ne Servet Bey'in ne de Semiha Hanım'ın pek hoşuna gitmemişti. Semiha Hanım ısrarla aşkın duyu organlarına hitap etmesi gerektiğini ve bu duyu organlarından da en çok kulağa hitap etmesi gerektiğini savunuyordu. Kendisi bir bayan olarak böyle güzel şarkıları ve sözleri duymanın kendisine tarifsiz bir mutluluk verdiğini söyledi. Ancak, torunlarına bu durum hala tuhaf geliyordu. Teknoloji çağı çocuklarıydı onlar çünkü. Bu araçlar belki bir zamanlar büyük bir anlam ifade ediyordu olabilir birisini etkilemek adına ancak şimdi daha farklı teknoloji ve uygulamalar vardı. Torunları ısrarla yeni teknolojik araçları kullanabileceklerini ve çok etkili bir hediye ortaya çıkarabileceklerini savunuyorlardı. Hem Semiha Hanım hem de Servet Bey torunlarının bu tavrına iyiden iyiye kızmaya başlamışlardı. Torunlarından birinin söz almasıyla ortalık iyice karışacaktı. [CANLANDIRMA]

Öğrencilerin gruplar halinde canlandırmalarını arkadaşlarına ve lidere sunmasının ardından, öğrencilere metnin kalan kısmı dağıtılır.

Öğrencilere verilen senaryo metninin devamı

Ahmet, dedesinin ve büyükannesinin söylediklerinin geçmişte kaldığını, belki yine de kullanılabileceğini ancak çok daha etkili yöntemler olduğunu söyledi. Ahmet'e göre, dedesinin ve büyükannesinin söylediği işitsel araçlar elbette etkili olabilirdi ancak televizyon, video gibi teknolojik ve görsel-işitsel araçların kullanımı hediyeyle daha ilgi çekici hale getirebilirdi. Bunca söze ve açıklamaya rağmen dedesinin ve büyükannesinin ikna olmadığını gören diğer bir kuzen Bahar da söze girdi ki zaten konuşmayı çok severdi. Bahar en etkili yolun etkileşimli video hazırlamak olduğunu söyledi. Bu yolla hem kuzeni Merve'ye ona olan duygularını ifade edecek hem de bunu en son teknolojiyi kullanarak ve emek harcayarak yapmış olacaktı. Bahar'a göre, etkileşimli videoda hem ses, hem görüntü, hem de teknoloji vardı ve bu en etkili yol olabilirdi. Hayat, Pınar, Hasan, Arif derken tüm kuzenler sırasıyla dedelerini ve büyükannelerini ikna etmeye çalıştılar. Servet Bey ve Semiha Hanım

torunlarının konuştuklarından hiçbir şey anlamıyorlardı ama bu durum biraz da hoşlarına gidiyordu. Torunları ne zaman bu kadar büyümüşü de kendi fikirlerini bu kadar iyi savunuyorlardı. Servet Bey de Semiha Hanım da teknoloji denen olguyu hiçbir zaman tasvip etmemişlerdi ancak şimdi fark ediyorlardı ki torunları teknoloji sayesinde bu kadar özgüveni yüksek bireyler haline gelmişlerdi. Onlar için artık kendi söyledikleri hediye almış ya da sözlerini dinlemiş olmaları hiç önemli değildi çünkü torunlarının bu hali onları son derece mutlu etmişti. Artık büyükanne ve dede için de teknolojiye dair bir şeyler öğrenme vakti gelmişti.

Etkinlik 10 (Ekstra Etkinlik)

Lider, öğrencileri 4 gruba ayırır. Gruplardan işitsel, görsel-işitsel ve teknoloji destekli araçların tarihsel gelişimleri ile ilgili bir tanıtım filmi hazırlamalarını ister. Gruplar canlandırmalarını yapar.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik 11

Lider, katılımcılardan süreçte yaşadıklarıyla ilgili düşüncelerini sorar. Herkesin önünde kağıt ve kalem konur. Aşağıdaki cümleleri yazıp boşlukları doldurmaları istenir.

“Bugünöğrendim.

Bugünfark ettim.

Bugün hissettim.”

Etkinlik 12

Öğrencilerden 3 grup oluşturulur. Birinci gruba görsel araçlar, ikinci gruba görsel-işitsel araçlar, 3. gruba ise teknoloji destekli araçları çizmeleri, özelliklerini ve kullanım amaçlarını yazmaları istenir. Gruplara etkinlik için gerekli olan boya, kalem ve karton gibi malzemeler verilir. Gruplar bir süre kendi gruplarında çalıştıktan sonra, lider grupların yer değiştirmesini ister. Gruplar değişerek diğer grupların

üzerinde çalıştıkları resimleri tamamlamaya çalışırlar. Bu yolla, her öğrencinin her bir istasyonda çalışması sağlanır.

Etkinlik 13 (Ekstra Etkinlik)

Çember olunur. Öğrencilerden birinin eline top verilir o gün öğrendiği konu üzerine aklına ilk gelen kelimeyi söylemesi ve topu hemen bir başka arkadaşına atması istenir. Her öğrenci güne dair bir kelime söyledikten sonra aynı uygulama birer cümle söylemelerini isteyerek devam edilebilir.

NOT: Ders esnasında fazla vakit kalabilmesi ya da öğrencilerin etkinlikten hoşlanmama ihtimalleri göz önünde bulundurularak her etkinlik planında ekstra etkinliklere yerilmiştir. Ekstra zaman kalacağı durumlarda bu etkinlikler de öğrencilere uygulanmıştır.

Ek 4.2. Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı Dersi

İletişim Teknolojileri Ve Eğitimdeki Uygulamaları Konusu Ders Planı

Ünite: İletişim Teknolojileri ve Eğitimdeki Uygulamaları

Konu: TV-Video, Konferans, Multi-Medya(Çoklu Ortam), Telemetin-Videometin, Etkileşimli Video, Mobil Öğrenme, Yeni Öğretim Teknolojileri

Sınıf: İngilizce Öğretmenliği 2. Sınıf

Mekan: Drama Dersliği

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

1. Eğitimde kullanılan iletişim teknolojilerini sıralar.
2. İletişim teknolojilerinin eğitimdeki uygulamalarını açıklar.

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı drama yöntemi (rol oynama, doğaçlama), Senaryo temelli öğretim ve İşbirliğine dayalı öğretim

Araç-gereçler: Kağıt, kalem, karton, müzik, 20 adet yeşil kart, 20 adet kırmızı kart,

ISINMA

Etkinlik 1.

Çember olunur. Her öğrenciye kâğıt ve öğrencilerin ellerine kalem verilir. Lider, öğrencilerden müzik eşliğinde alanda karışık bir şekilde yürümelerini ve yürürken iletişim teknolojileri denince akıllarına gelen şeyleri düşünmelerini ister. Lider, müziği durduğunda tüm öğrencilerin kalem ve kâğıt yardımıyla akıllarına gelenleri yazmalarını ya da resmetmelerini ister. Lider, öğrencilere 1 dk süre verdikten sonra, herkesin kendi kâğıdını bir arkadaşlarıyla değiştirmelerini ister. Her öğrenciye yeni bir kâğıt geldikten sonra, müzik eşliğinde tekrar yürünür ve müzik durduğunda öğrenciler ellerindeki kâğıtlara düşüncelerini eklerler. Etkinlik, 5 tur devam ettikten

sonra her öğrenci en son turda ellerinde kalan kağıtlarda yazanları ya da resimleri arkadaşlarıyla paylaşır.

Etkinlik 2.

Lider, öğrencilerden 4 grup oluşturulur. Her gruptaki öğrencileri 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak belirlenir (öğrenci sayısına göre). Lider, 1. Gruba televizyon ve video, 2. Gruba konferans ve multi-medya(çoklu ortam), 3. gruba telemetin-videometin ve etkileşimli video, 4. gruba da mobil öğrenme ve yeni öğretim teknolojileri olmak üzere iletişim teknolojilerinin özellikleri ve eğitimde kullanımı hakkında hazırlamış olduğu materyalleri verir. Her gruptaki üyeler kendilerine verilmiş olan konulara 10 dk boyunca çalışır. Ardından, öğrencilere verilmiş olan numaralara göre 1 numaralı öğrenciler bir araya, 2 numaralı öğrenciler bir araya vb. tüm öğrenciler yeni gruplarına geçer. Böylece her grupta her konuyu çalışmış olan öğrencilerden bütün konuya hakim olan yeni gruplar oluşturulur. Gruptaki öğrenciler öğrendikleri konuları birbirlerine anlatırlar. **(İşbirliğine dayalı Öğrenme)**

Etkinlik 3.

Çember olunur. Öğrenciler arasından gönüllü bir öğrenci seçilir. Öğrenci, iletişim teknolojilerinde yer alan araçlardan birinin formunu alır ve o araçmış gibi hareket ederek yürür. Diğer tüm arkadaşları da yapılan hareketin aynısını yaparlar. Liderin komutuyla yürüme ve şekil hızı arttırılır ya da azaltılır. Öğrenciler aldıkları formun hangi araca ait olduğunu tahmin etmeye çalışırlar. Oyun, tüm araçlar seçilinceye kadar devam eder.

Etkinlik 4. (Ekstra Etkinlik)

Öğrenciler, ikili eş olur. Müzikle birlikte eşler birbirinden uzak olacak şekilde dans etmeye başlanır. Müzik durduğunda eşler yan yana gelerek bedenleriyle iletişim teknolojilerinden birisini seçip onun formunu alır ve arkadaşlarına kendi formlarını gösterirler. Öğrenciler birbirlerinin aldıkları formların ne olduğunu bulmaya çalışırlar. En geç bir araya gelip şekil alan kalan çift oyundan çıkar.

Etkinlik 5.

Çember olunur. Her öğrenciye bir yeşil ve bir kırmızı olmak üzere iki kart verilir. Ayrıca, her öğrenciye iletişim teknolojilerinin özellikleri ve uygulanış biçimleri ile ilgili ifadelerin yazılı olduğu kağıtlar verilir. Öğrenciler sırasıyla ortaya geçerek ellerinde yazan ifadeyi okurlar. İfadenin doğru olduğunu düşünenler yeşil kart, yanlış olduğunu düşünenler ise kırmızı kart gösterirler. Tüm öğrenciler ellerindeki kağıtlardaki ifadeleri okuyunca oyun biter.

Etkinlik 6.

Öğrenciler arasından bir kişi ebe seçilir ve drama dersliğinden dışarı çıkarılır. Diğer öğrenciler hep birlikte iletişim teknolojilerinden birini seçerler. Ebe içeri girer. Ebinin seçtiği öğrenci seçilen araçla ilgili olarak herhangi bir özelliği söyler ve ben kimim diye sorar. Ebe arkadaşlarının verdikleri ipuçlarına göre seçilen aracı bulmaya çalışır. Ebe eğer 2 seferde belirlenen aracın ne olduğunu bulamazsa, yeniden ebe olur. Ebe aracı bulabilirse, bir başka öğrenci ebe olur.

Ara Değerlendirme

Lider ve öğrenciler etkinliklerin amaçları hakkında konuşur. Bu etkinlikler sonunda öğrenilenler değerlendirilir.

CANLANDIRMA

Etkinlik 9.

Lider, öğrencilere senaryo verir. Öğrencilerden senaryoyu okumalarını ister ve onları 4 gruba ayırır. Öğrencilerden yarım bırakılmış olan senaryoyu tamamlayarak canlandırma yapmalarını ister.

Öğrencilere verilen yarım bırakılmış senaryo metni

PİKNİKTE TEKNOLOJİ

Ferda, 37 yaşında İlkokul mezunu ve çalışmayan bir kadındı. Eşi, Halim ile 16 yıldır evliydi. Halim özel bir bankada şef olarak çalışıyordu. Daha 20’li yaşlarında evlenmişlerdi. 15 yaşında bir de kızları vardı. Ferda yıllardır eğitimden çok uzak kalmıştı ve eşinin ısrarlarına rağmen bir tülü eğitimini tamamlayamıyordu. Şimdilerde ise, kızları Damla derslerinde büyük problemler yaşıyordu. Halim geç saatlere kadar çalıştığı için Ferda’nın onunla ilgilenmesi gerekiyordu. Ancak, o artık kızına yetemediğini hissediyordu. Bu durum da onu çok üzüyordu. Halim ve Ferda birbirini çok sevmelerine rağmen bu durumdan dolayı son zamanlarda ufak tefek tartışmalar yaşıyorlardı.

O gün yine Damla eve suratı asık bir şekilde geldi. Annesi ne olduğunu sorunca, Damla arkadaşlarının bir şekilde çok güzel ödevler hazırladıklarını, çok güzel çalıştıklarını ancak kendisinin hep onlardan geri kaldığını ve böyle giderse sınavlarda da istediği başarıyı elde edemeyeceğini söyledi. Bunun üzerine Ferda değişik yöntemler uygulamaya karar verdi. Kendisi televizyondan dersleri takip ediyor ve açıktan ortaokulu tamamlıyordu. Kızının da telemetin yoluyla açık öğretimden kendisi ile birlikte dersleri takip etmesini sağladı ancak, Damla sıkılıyordu bu yolla ders çalışmaktan. Yeni nesil işte, diye düşündü Ferda. Halim’le birlikte kızlarına VCD çalardan ders dinleyebilsin diye tüm dersler için ayrı ayrı videokasetler aldılar. Ancak, günler sonra gördüler ki bu yol da işe yaramadı. Aynı hafta sonu hem öğretmen olan arkadaşlarıyla bu durumu konuşabilmek hem de onların da kızlarıyla aynı yaşta olan çocuklarıyla kızları vakit geçirebilsin diye hep beraber pikniğe gittiler. Arkadaşlarının bu konudaki fikirlerini almak onlar için çok önemliydi. Kızlarının derslerinin eskisi gibi iyi olmasını ve başarılı olmasını istiyorlardı ve bunun için onun ilgisini çekebilecek yeni bir yöntem bulmalıydı. Ancak bunun ne olduğu konusunda arkadaşlarının desteğine ihtiyaçları vardı. Arkadaşlarına bu durumu anlatınca, hem Nesrin hem de Emre bu kadar teknolojiden habersiz olmalarını komik bularak kahkaha attılar. Bu durum, Ferda ve Halim çiftini biraz kızdırmıştı açıkçası. Halim neden güldüklerini sinirli bir şekilde sordu. [CANLANDIRMA]

Canlandırmalardan sonra, öğrencilere senaryonun devamı verilir ve senaryoda yer alan iletişim araçlarının ve ilgili yerlerin tekrar edilmesi sağlanarak senaryo üzerine tartışılır.

Bunun üzerine Emre kızları için kullanmaya alıştıkları materyallerin çok eskide kaldığını ve günümüzde çok daha etkili bir şekilde kullanabilecekleri iletişim teknolojilerinin var olduğunu söyledi. Eşi, Nesrin ise durumu toparlamak adına, aslında izledikleri yolun doğru olduğunu, kızlarının derslerinde başarılı olabilmesi için onun ilgisini çekecek teknolojik bir araca ihtiyaç duyduklarını ifade etti. Ferda ve Halim'in kullandıkları televizyon yoluyla öğretim ya da videonun da aslında iletişim teknolojileri içerisinde yer aldığını ancak kızları için dizüstü bilgisayar, tablet, mp3 çalar veya akıllı telefon gibi mobile öğrenme araçlarının içerisinde tercih yapabileceklerini söyledi. Ferda ve Halim hayat koşuşturmasına dalmış ve Nesrin'in bahsettiği bu araçların eğitim açısından ne kadar faydalı araçlar olabileceğini unutmuşlardı. Öyle ya, kızları için yapmayı planladıkları her şeyi yapabilecek kadar gelişmiş iletişim teknolojileri mevcuttu...

Etkinlik 10. (Ekstra Etkinlik)

Öğrencilerden 2'li eş olmaları ve A-B olarak ayrılmaları istenir. A'lar geleneksel ve öğretmen merkezli bir eğitim anlayışını benimseyen derslerinde yazı tahtası ve ders kitabı dışında hiçbir materyal kullanmayan öğretmenlerdir. B'ler ise yeni çıkan iletişim teknolojilerinin satışını yapan bir eğitimle ilgili ürünler üreten bir firmada çalışan satış temsilcisi olarak görev yapmaktadırlar. B'ler A'ları ellerindeki iletişim teknolojilerin yararlarını ve özelliklerini sayarak satın almaları konusunda ikna etmeye çalışmaktadırlar. B'ler ise almamaya direnmektedirler. Öğrencilere 1 dk süre verildikten sonra hemen doğaçlamaya başlanır. Tüm gruplar doğaçlama yaptıktan sonra, A'lar ve B'ler yer değiştirir.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik 11.

Öğrencilere birer kağıt verilerek ilkokul, ortaokul ya lisedeki öğretmenlerinden herhangi birine iletişim teknolojileri, eğitim ortamındaki uygulamaları ve derste öğrendikleri ile ilgili bir mektup yazmaları istenir. Öğrencilere 10 dk süre verildikten sonra her öğrenci mektubunu yanındaki kişiye verir. Gönüllü olan öğrencilerin mektupları okunarak öğrencilerle paylaşılır.

Etkinlik 12.

Öğrenciler 4 gruba ayrılır. Lider her gruba karton ve boy kalemleri vererek yeni bir iletişim teknolojisi tasarımlarını ve özelliklerini tanıtan bir tanıtım broşürü hazırlamalarını ister. Öğrencilere 15 dk süre verilir ve bu süre sonunda hazırladıkları ürünü sınıf arkadaşlarına tanıtılmaları istenir.

Etkinlik 13. (Ekstra Etkinlik)

Çember olunur. Lider, alkış yaptığında öğrencilerden biri çemberin ortasına geçer. Öğrenci, o günkü derse ilişkin hissettiklerini ya da öğrendiklerini söyler. Lider, 2 defa alkış yaptığında öğrenci yerine geçer ve başka bir öğrenci gelerek düşüncelerini söyler.

EK 5. DENEYSSEL UYGULAMALARA İLİŞKİN ÖRNEK FOTOĞRAFLAR

EK 5. 1. Isınma Aşaması





Ek 5. 2. Canlandırma Aşaması







Ek 5. 3. Değerlendirme Aşaması







ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Hilal BİLGİN

Doğum Yeri : İnegöl

Doğum Tarihi : 04/01/1991

Medeni Hali : Bekar

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise : (2004-2008) İnegöl Turgut Alp Anadolu Lisesi

Lisans : (2008-2012) Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği ABD

Yabancı Dil : İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2013 : Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi

2013-..... : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi