



**5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE FARKLI
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN AKADEMİK
BAŞARI VE KALICILIĞA ETKİSİ**

Nurten GÜRBÜZ

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2018

(Her hakkı saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN
AKADEMİK BAŞARI VE KALICILIĞA ETKİSİ**

(The Effects of Different Teaching Methods on Academic Achievement and Knowledge
Retention in 5th Grade Social Studies Course)

DOKTORA TEZİ

Nurten GÜRBÜZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ILGAZ

Erzurum
Aralık, 2018

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Nurten GÜRBÜZ tarafından hazırlanan “5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Farklı Öğretim Yöntemlerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışması 21 / 12 / 2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Jüri Başkanı: Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI
Kastamonu Üniversitesi


Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Selçuk İLGAZ
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ümit ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN
İstanbul Üniversitesi


.....

.....

.....

.....

.....

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

22 Ocak 2019



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Farklı Öğretin Yöntemlerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimse etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyar ederim.

21/12/2018


Nurten GURBUZ

- Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.
- Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Tezimin hazırlanması aşamasında bana fikirleriyle yardımda bulunan ve görüşleriyle bana yön veren değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ILGAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazım sürecinde çalışmalarımı gönüllü olarak takip edip rehberlik eden saygıdeğer Arş. Gör. Mertkan ŞİMŞEK'e teşekkür ediyorum.

Üzerimde büyük emekleri olan anne-babama, varlığıyla beni motive eden oğlum Tuna Ali GÜRBÜZ'e ve tez çalışmam boyunca özverisiyle, sabırla, manevi desteğiyle her zaman bana destek olan sevgili eşim Mustafa GÜRBÜZ'e çok teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim süresince 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında maddi destek sağlayan TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı'na teşekkür ederim.

Nurten GÜRBÜZ

ÖZ

DOKTORA TEZİ

5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE FARKLI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE KALICILIĞA ETKİSİ

Nurten GÜRBÜZ

Aralık 2018, 171 sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı drama ve bilgisayar destekli öğretim [BDÖ] yöntemlerinin ve ders kitabı merkezli öğretimin ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesindeki bazı soyut kavramlarla ilgili öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkilerini incelemektir. Bununla birlikte drama ve BDÖ yöntemlerine dair öğrenci görüşleri incelenerek başarı farklılıklarının muhtemel sebeplerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada karma yöntemden yararlanılmıştır. Çalışma grubu Ağrı ilindeki bir ortaokulun 5. sınıfındaki 78 öğrenciden oluşmuştur. Deney gruplarından birine drama, diğerine BDÖ yöntemiyle öğretim; kontrol grubuna ise ders kitabı merkezli öğretim beş hafta süreyle uygulanmıştır.

Bulgular: Grupların ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney gruplarında son test lehine anlamlı fark olduğu, kontrol grubunda ise bu test puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Grupların son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında test puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Öte yandan grupların son test puanları karşılaştırıldığında deney grupları lehine anlamlı fark mevcutken deney grupları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Grupların kalıcılık testi puanları için de aynı durum geçerlidir. Nitel veriler incelendiğinde drama yöntemi ve BDÖ yöntemiyle öğrencilerin eğlenerek, daha iyi ve kolay öğrendikleri gibi olumlu görüşlerin yoğun olduğu görülmüştür.

Sonuç: Drama ve BDÖ yöntemlerinin akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığının artışında etkili olduğu fakat bu yöntemlerin aralarında anlamlı bir fark olmadığı; ders kitabı merkezli öğretimin ise akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin drama ve BDÖ yöntemleriyle ilgili çoğunlukla olumlu düşüncelere sahip olduğu, bu durumun akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığının artışını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, drama, bilgisayar destekli öğretim, kavram, kavram başarısı, bilgilerin kalıcılığı.

ABSTRACT
DOCTORAL DISSERTATION
**THE EFFECTS OF VARIOUS TEACHING METHODS ON ACADEMIC
ACHIEVEMENT AND KNOWLEDGE RETENTION IN 5TH GRADE SOCIAL
STUDIES COURSE**

Nurten GÜRBÜZ

December 2018, 171 pages

Purpose: The purpose of this study is to investigate the effectiveness of drama and computer-assisted teaching [CAT] methods and textbook-based teaching on students' academic achievements and knowledge retention about some abstract concepts in secondary school 5th grade "One Country One Flag" unit in social studies course. Moreover, it is aimed to reveal the possible reasons of differences in achievement by examining students' opinions about drama and CAT methods.

Method: Mixed method was used in this study. Participants were consisted of 78 students who are 5th graders enrolled in an elementary school located in Ağrı city centre. One of experimental groups was instructed with drama and the other was with CAT method while control group was instructed with textbook-based teaching for five weeks-period.

Findings: When the pre-test and post-test scores of the groups were compared, it was seen that there was a significant difference in favor of the post-test in the experimental groups and there was no significant difference between these test scores in the control group. When the post-test and retention test scores of the groups were compared, there was no significant difference between the test scores. On the other hand, there was a significant difference in favor of experimental groups when the post-test scores of the groups were compared, but there was no significant difference between the experimental groups. The same applies to the retention test scores of the groups. Based on the qualitative data, there are frequently repeating opinions as students' were enjoyably, better and easier learning with drama and CAT methods.

Results: It is deduced that drama and CAT methods are effective in increasing of students' academic achievements and knowledge retention but it makes no significant differences between these methods; however, textbook-based teaching makes no significant differences with regard to academic achievements and knowledge retention. Also it is concluded that student have intensively positive opinions about drama and CAT methods, this situation supports increase in students' academic achievements and knowledge retention learnt.

Keywords: Social studies, drama, computer-assisted teaching, concept, concept achievement, knowledge retention.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xii
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	7
Araştırmanın Problemi	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	9
Varsayımlar	9
Terim ve Tanımları.....	9
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	11
Kavram ve Özellikleri	11
Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Öğretimi ve Önemi.....	15
Sosyal Bilgiler Dersinde BDÖ Yöntemi ile Kavram Öğretimi	21
Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi ile Kavram Öğretimi.....	29
Sosyal Bilgiler Dersinde Ders Kitabı Merkezli Öğretim Yöntemi ile Kavram Öğretimi	37
Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	39
Drama yöntemi ile ilgili yapılan ulusal yayın ve araştırmalar.	39
Drama yöntemi ile ilgili uluslararası yayın ve araştırmalar.	43
Bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile ilgili yapılan ulusal yayın ve araştırmalar.....	47
Bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile ilgili yapılan uluslararası yayın ve araştırmalar.....	52
Yöntem	56
Araştırmanın Modeli	56
Çalışma Grubu.....	57
Veri Toplama Araçları.....	60
Kavram başarı testi.....	61
Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	64
Süreç	65

Drama yönteminin uygulanması.	67
Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulanması.	69
Ders kitabı merkezli öğretimin uygulanması.	71
Veri Analizi	73
Nicel verilerin analizi.	73
Nitel verilerin analizi.	74
Araştırmacı Rolü	75
Geçerlik ve Güvenirlik	75
Bulgular	77
Drama ve Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemleri ile Ders Kitabı Merkezli Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisine Dair Bulgular.	77
1. alt probleme ilişkin bulgular.	78
2. alt probleme ilişkin bulgular.	79
3. alt probleme ilişkin bulgular.	80
4. alt probleme ilişkin bulgular.	82
5. alt probleme ilişkin bulgular.	84
6. alt probleme ilişkin bulgular.	88
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	93
Sonuç ve Tartışma	93
1. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.	93
2. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.	95
3. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.	97
4. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.	98
5. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.	100
6. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.	104
Öneriler	108
Talim Terbiye Kurulu'na öneriler.	108
Yüksek Öğretim Kurulu'na öneriler.	108
Milli Eğitim Bakanlığı'na öneriler.	108
Araştırmacılara öneriler.	109
KAYNAKÇA	110
EKLER	131
EK-1. Kavram Başarı Testi (KBT)	131
EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)	137
EK-3. İzin Yazısı	138

EK-4. Drama Yönteminin Uygulama Süreci ve Ders Planı Örnekleri.....	139
EK-5. Drama Yönteminin Uygulama Sürecine Dair Fotoğraflar	144
EK-6. Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Uygulama Süreci ve Ders Planı Örnekleri.	146
EK-7. Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Uygulama Sürecine Dair Fotoğraflar.....	152
EK-8. Kontrol Grubunda Yürütülen Uygulama Süreci ve Ders Planı Örneği	155
ÖZGEÇMİŞ.....	157



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Somut ve Soyut Kavram Karşılaştırması	13
Tablo 2. Martorella'ya Göre Kavramların Sınıflandırılması.....	13
Tablo 3. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programında Yer Alan Kavramların Listesi ve Düzeyleri ...	19
Tablo 4. Araştırma Kapsamında “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesinde Öğretilmesi Planlanan Kavramlar	20
Tablo 5. Desenin Simgesel Gösterimi	57
Tablo 6. Şubelerin Grup Türlerine Göre Dağılımı ve Sınıf Mevcutları	59
Tablo 7. KBT Soru Numaralarının Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005) “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesi Kazanımlarına Göre Dağılımı	63
Tablo 8. “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesinde Uygulanan Drama Etkinliklerinin Konu ve Zamana Göre Dağılımı	67
Tablo 9. “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesinde Uygulanan Bilgisayar Destekli Öğretim Etkinliklerinin Konu ve Zamana Göre Dağılımı	69
Tablo 10. “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesinde Uygulanan Ders Kitabı Merkezli Öğretim Etkinliklerinin Konu ve Zamana Göre Dağılımı	71
Tablo 11. Tüm Grupların Ön Test Tanımlayıcı İstatistik Verileri	77
Tablo 12. Ön Test Puanlarının Öğretim Yöntemlerine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları	77
Tablo 13. Drama Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grup için KBT'ye Dair Tanımlayıcı İstatistikler	78
Tablo 14. Drama Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	78
Tablo 15. Drama Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	79
Tablo 16. BDÖ Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grup için KBT'ye Dair Tanımlayıcı İstatistikler	79
Tablo 17. BDÖ Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	80
Tablo 18. BDÖ Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	80
Tablo 19. Ders Kitabı Merkezli Öğretim Yapılan Grup için KBT'ye Dair Tanımlayıcı İstatistikler	81

Tablo 20. Ders Kitabı Merkezli Öğretim Yapılan Grubun KBT Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	81
Tablo 21. Ders Kitabı Merkezli Öğretim Yapılan Grubun KBT Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	81
Tablo 22. Tüm Grupların Son Test ve Kalıcılık Testi Tanımlayıcı İstatistik Verileri	82
Tablo 23. Son Test Puanlarının Öğretim Yöntemlerine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları	83
Tablo 24. Kalıcılık Testi Puanlarının Öğretim Yöntemlerine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları	83
Tablo 25. Drama Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşleri	84
Tablo 26. BDÖ Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşleri	88



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kavramı tanımlayıcı özellikler.....	11
Şekil 2. Kavramların özellikleri.	12
Şekil 3. Kavramların sınıflandırılması.....	13
Şekil 4. Kavram öğretiminde kullanılabilecek bazı aşamalar.	16
Şekil 5. Programlı öğretimin dayandığı temel ilkeler.....	26
Şekil 6. Dramanın öğeleri.....	32



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Akt	: Aktaran
BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
B-Öİ	: Bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulanan i. grup öğrencisi
D-Öİ	: Drama yöntemi uygulanan i. grup öğrencisi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
f	: Frekans
F	: Varyans Analizi Sonucu
KBT	: Kavram Başarı Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Sayı
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Sosyal Bilimler İstatistik Programı
SS	: Standart Sapma
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
YYGF	: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim sosyal, ekonomik, kültürel vb. birçok yönden gelişim ve değişimlerin yaşandığı günümüz dünyasının şüphesiz bu değişimden en çok etkilenen olgularındandır (Genç & Eryaman, 2008). Öğrenmeyi kolaylaştırma veya bilgi, beceri ve alışkanlıkları inşa etme süreci olarak tanımlanan (Demirel, 2008) eğitim, sadece bilgi edinmek demek değildir. Çünkü eğitim insana iyi bir vatandaş olmayı ve insanlığı da öğretir (Ereş, 2015). Eğitimli bir birey din, ırk vb. durumlara göre insanları ayırmayıp herkese aynı şekilde davranmayı bilir (Dinç & Üztemur, 2016).

Eğitim sürecinin verimliliğini arttırmak için yıllardan beri gelişerek sürmekte olan çalışmalar son yıllarda da büyük bir hız kazanmıştır (Bayramoğlu & Başbuğ, 2018; Çelik, 2017; Yağcı, 2017). Eğitimdeki çarpıcı bu değişimlerin arkasında gelişen ve değişmekte olan toplum vardır (Moonen & Collis, 1992). Bu değişme ve gelişmelere sebep olan etmenler; eğitim talebinde bulunan kişi sayısının artması, evrensel bilgi artışı, kişilerin belirli bir mesleğe sahip olma ve bu meslekte ilerleme ihtiyacı duymaları şeklinde sıralanabilir (Alkan, 2005; Hızal, 1984). Yaşadığımız dönemde gördüğümüz farklılıklar (sosyal, siyasal, ekonomik, bilimsel) eğitimi her yönden çok etkilemiştir. Günümüzde kişilerin aldıkları eğitim, onların toplumdaki statüsünü yükselttiği gibi, eğitime verilen değer, kişilerde bulunan birtakım yeteneklerin ve farklı özelliklerin ön plana çıkmasını da sağlamaktadır (Alkan, 2005).

Bireyin eğitiminde en yoğun gelişimin yaşandığı dönemin, eğitimin ilk beş yılı olduğu kabul edilmektedir. Uzmanlar ilköğretim çağı için kişinin etkilenme seviyesinin yüksek olduğu, yeni bilgiler öğrenmeye en açık olduğu, çabuk adapte olup, veriminin en üst seviyede olduğu bir döneme işaret etmişlerdir (Öztürk & Dilek, 2003). İnsan beyni okulun erken yıllarında daha kolay ve hızlı öğrenir. Çünkü beyin, bir taraftan etrafındaki dünyaya uyum sağlamaya çalışırken diğer taraftan da gelişimine hızlıca devam etmektedir. Bu dönemin dikkat çeken uyarıcıları yenilikler ve tekrarlardır. Bu iki uyarıcı aynı zamanda daha sonraki öğrenmelerin de temelini oluşturmaktadır (Jensen, 2006).

Öğrencileri hayatlarının daha sonraki dönemlerinde etkili olacak olan pek çok tutum, bilgi ve beceriye sahip kılan ve onları daha yetkin bireyler haline getiren en önemli derslerden

birisi de Sosyal Bilgilerdir (Coşkun & Samancı, 2012). Amerika Birleşik Devletleri'nde faaliyet gösteren National Council for the Social Studies (1994) (Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi)'e göre Sosyal Bilgiler, demokratik toplumlarda bireylerin rolünü ve sosyal bilim alanlarını inceleyen, insan ilişkileri ve sosyal olayları detaylı ele alan faaliyetleri içermektedir.

Sosyal Bilgiler dersi ile etkin, demokratik tutum ve değerlere sahip, katılımcı, problem çözebilen, üretken ve karar alma yeteneğine sahip bireyler yetiştirilmesi planlanır. Dolayısıyla nitelikli ve geçmişini bilen vatandaşlar yetiştirilmesi hedefinde Sosyal Bilgiler dersine büyük görevler düşer (İbrahimoğlu, 2009). Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kavramlara önemli görevler düşmektedir. Programda mevcut birçok kavramın öğrencilerin zihninde aynı anlam oluşturacak şekilde yapılandırılması gereklidir (Doğanay, 2003).

Eğitimin ilk kademesinde öğrenilen kavramları eksiksiz ve hatasız öğrenmenin, sonradan oluşacak olan zihinsel ilerlemeler yönünden faydalı olacağı tahmin edilmektedir (Jensen, 2006). Bu zihinsel ilerlemelerle birlikte bireyin kavram öğrenme yetisi artacaktır. Okullarda bir plan doğrultusunda yapılan öğretim sürecinde öğrencilerden kazanmaları beklenen pek çok kavram bulunmaktadır. Doğal yaşam içinde bazı kavramlar kendiliğinden öğrenilse de eksik ve yanlış öğrenmeler yaşanabilir. Ülkemizde yapılan birçok araştırmada kavramların eksik veya yanlış öğrenildiği ve bunun da ciddi bir sorun teşkil ettiği yönünde bulgular ortaya konulmuştur (Dağdelen, 2017; Gümüş & Avcı, 2016; Kaplan, 2017). Kavramlar yaşantımızda çok önemli bir yere sahiptir. Doğru ve eksiksiz öğrenilen her kavram bireyin ileriki hayatında onu daima bir adım ileriye taşımış olur. Bunun önemini vurgulayan Koray ve Bal (2002), kavramları bilginin yapı taşları, düşüncenin birimleri olarak görmüşler ve çocukların küçük yaşlardan itibaren öğrendikleri bu kavramları sınıflandırıp, aralarında ilişkilendirerek karşılaştıkları bilgilere anlam kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Böylece öğrenilen kavram kalıcı bir şekilde hafızada yer edinmiş olur. İlkokuldaki çocukların bilişsel olarak bilgiyi yapılandırmalarına ve karşılarına çıkan yeni bilgileri algılayabilecek şekle getirerek öğrenme ve anlamalarına yardım eden kavramlar bu etkilerinin dışında çocukların yaşadıkları çevreyi ve sosyal çevrelerini de her yönden anlamaları için de kolaylık sağlamış olur (Alkış, 2005).

Coşkun (2011), Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında kavramı, bir zihinsel yapı olarak vurgulamış, bu yapının olgulardan yola çıkılarak geliştirildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte kavramı, “insanların, nesnelere, fikirlerin ya da duyguların önemli ortak olan özelliklerini tanımlayarak dil ile söylenen bir yapı” (s.6) olarak tanımlamıştır. Dilimizin zihni biçimlendirmesi bu kavramlar ve yapılar yoluyla olur. Ayrıca Sosyal Bilgilerde yer alan

kavramların, öğrencilerin bilhassa okul başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu, hatırlama ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı, iletişimi sağladığı, yanlış ve gerçeği algılayıp ayırt etmemize yardımcı olduğu, problem çözme ve beceri anlamında akıl yürütmeyi geliştirdiği, öğretimi bireyselleştirdiği vurgusu yapılmıştır (Özdemir, 2015).

Eğitimde amaçlanan duruma ulaşmak için o günün şartlarının elverdiği tüm olanakları eğitim-öğretim sürecine katmak ve bu olanaklardan yararlanmak önem arz etmektedir. Bu doğrultuda teknolojik aletleri ve teknoloji araçlarını eğitim faaliyetlerine dâhil edip öğretim sürecinde bu olanaklardan yararlanılması oldukça önemlidir. Öğretim süreci içinde kullanılan araç-gerece “öğretim teknolojisi” denir (Eisele & Mary, 1994; Sönmez, 1994; Yanpar-Yelken, 2011). Öğretimde kullanılan teknolojik araçların kullanım amacına baktığımızda bunların bilgiye ulaşmak, eğitimi etkili hale getirmek, değişen teknoloji şartlarına uyum sağlayabilmek ve öğrencilere teknolojiyi kullanma yeteneği kazandırmak suretiyle etkili bir eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütmek olduğu görülür (Çalışkan & Karadağ, 2007).

BDÖ yönteminin eğitim sistemimizde yer almasıyla birlikte hali hazırda mevcut olan müfredatı da etkileyip birtakım yeniliklerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]’nda bu hedef doğrultusunda teknolojinin daha çok kullanılması için, eğitimde FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesine başlanmış olup bu projenin en önemli kolunu ise, Eğitim Bilişim Ağı [EBA] meydana getirmektedir. EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tüm öğrenci ve öğretmenlerin faydalanması için hazırlanan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur (URL-2, 2018). EBA’nın amacı: Bilgi teknolojileri yardımıyla etkili ders materyal kullanımını artırarak teknolojinin eğitime uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. EBA, sınıf düzeylerine uygun, güvenilir ve uzmanlar tarafından incelenerek hazırlanan e-içerikler sunmakta, eğitim ve teknoloji alanında meydana gelen yenilikleri takip ederek gelişmesini sürdürmektedir (URL-2, 2018). EBA ile akıllı tahtalar kullanılarak BDÖ uygulanmasına imkân sağlanmıştır (Toroğlu & İcingür, 2007). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi, Bilişim Teknolojisi sınıfları ve e-Okul yazılımı yaşanan bu teknolojik ilerlemelerden bazılarıdır. Bu tarz projeler ile MEB, bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanma fırsatı bulmaktadır. Bu projelerin hedeflenen amaçlara ulaşmasında en büyük rol, okul idarecilerine ve öğretmenlerine düşmektedir (Irmak, 2015). Öte yandan uygulamaya konulan bu projeler üzerine çeşitli araştırmaların da yapıldığı görülmektedir (Öçal & Şimşek, 2017; Demirer & Sak, 2015). Öçal ve Şimşek (2017), öğretmen adaylarının FATİH projesi hazırlayıcı eğitimi almaları sonucunda çeşitli teknolojileri derste kullanmaları konusunda farkındalıklarının arttığına dikkat çekmişlerdir.

Teknolojinin eğitimdeki yerinin artırılması konusunda dünya ülkeleri üstün çaba sarf etmektedir. Eğitime ve teknolojiye verilen önemin artırılması, nitelikli insan gücüne ulaşılması noktasında da etkilidir (Tüysüz & Aydın, 2007). Çeşitli duyuları öğrenmeye katması ve çoklu zekâ kuramına uygun etkinliklerin uygulamaya konulması yönüyle eğitim teknolojisinin önemi artmaktadır. Öğrenme ortamında uygulanması mümkün olmayan çeşitli deney ve etkinlikler, eğitim teknolojisi sayesinde uygulanabilir hale gelmiştir (Saklan & Ünal, 2018). Bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon gibi teknoloji araçları konulara hızlı erişim, konuya çabuk odaklanmayı ve öğrenme hızını artırmayı sağlarken (Picard, 2009), teknoloji sayesinde öğrenciler fırsat eşitliği imkanı bulmakta, bununla birlikte öğrencinin eğitim-öğretim sürecine aktif katılımı, eğitimde süreklilik ve devamlılığın sağlanması için de teknoloji aktif rol oynamaktadır (İşman, 2005). Bu teknolojik araçlardan günümüz dünyasında en etkin olanı da bilgisayarlardır. Bilgisayarlar, hayatın hemen hemen her bölgesinde etkili olurken eğitim-öğretimde de aktif olarak yerini almıştır. Bilgisayara yönelik büyük bir ilgiyle büyüyen bir neslin olduğu göz önüne alındığında söz konusu enerjinin olumlu şekilde fırsata dönüştürülmesi konusunda eğitim teknolojisi uzmanları önemli vazifeler üstlenmelidir (Kaplan, 2010).

Bireylerin teknolojiye karşı olan yoğun ilgisi, güdülenmişlik düzeylerini artırmaktadır. Güdülenmişlik düzeyi, bireyin öğreniminde oldukça önemli bir etkidir. Bireyin, öğrendiklerini hayatta kullanabileceğini bilmesi, onun güdülenmişlik düzeyini artırarak öğrenmesini olumlu anlamda etkiler (Aşılıoğlu, 2012). Bununla birlikte anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için uygun öğretim yönteminin seçilmesi şarttır. Yani öğretmenin öğretimi etkili yönlendirmesi, öğrenimi kolaylaştıran önemli bir etkidir (Küçükahmet, 2017). Öğretim sürecinde uygulanması hedeflenen etkinlikler önceden planlanır. Bu plan kapsamında öğretimde kullanılacak yöntem ve teknikler de ortaya konur (Demirel, 2002).

BDÖ, eğitim ve öğretimin kalitesinin yükseltilmesi amacıyla bilgisayarların öğretmeni destekleyici araç olarak kullanıldığı bir yöntemdir (Aycan, 2008). Geleneksel öğretim yöntemleriyle ders anlatımı, bilişim çağına girdiğimiz dünyada önemini yitirmiştir. Yerli yerinde ve etkili araç-gereçlerin kullanımı ve daha eğlenceli ders işlemeye yönelik dönüşüm artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Öğretmenlerin öğretimde mevcut yeni kuramlar ve akımlar konusunda bilgi sahibi olması ve yeni teknolojiyi kullanabilmek için kendini hazırlamaları gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim-öğretimin yapıldığı ortamları yeniden yapılandırırken en çok ihtiyaç duyulan araçlardan biri de bilgisayar olmuştur (Kaplan, 2010; Öztürk & Otluoğlu, 2011).

BDÖ'nün yanı sıra bir diğer etkili öğretim yöntemi de dramadır. Drama pek çok

alandaki kullanılan bir yöntemdir (Bağdatlı, 2011; Çelik, 2017; Debre, 2008; Yapıcı, 2015). Coğrafya, tarih, psikoloji, matematik, Türkçe gibi temel olan bilimlerden insan ilişkileri, endüstri, ekonomi ve politika gibi pek çok alana varıncaya dek oldukça farklı alanlarda drama çalışmaları yer alır . Öğretmen eğitimi, aç eğitim, drama öğretmenin eğitimi, drama sanat eğitimi, polis eğitimi, asker eğitimi gibi kollarda ve bununla birlikte problem çözme tekniklerinin geliştirilmesi için verilen eğitimlerde de yararlanılmaktadır (Fulford, J., Hutchings, M., Ross, A. & Schmitz, H., 2001; Levent, 1999).

Drama çalışmaları, katılımcı olan bireylere çeşitli sosyal rol ve sorunları irdeleme ve araştırma şansı sunmaktadır. Değişik sosyal sorunların animize edilmesi kişilerin, diğer insanları ve insan ilişkilerini daha yerinde anlayıp özümsemelerini sağlamaktadır. Böylece drama, insanın kendini tanımasına ve üretmesine imkân vermektedir. Böyle etkilenmeler esnasında sorunların çözümleri de irdelenmekte, bu sayede dramaya katılanlar problem çözme doğrultusunda bu çalışmalardan tecrübe elde etmiş olmakta ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal güç ve yatkınlıklarını artırmaktadırlar (Genç, 2003; Önder, 2010). Bu sayede drama, öğrencilerin paylaşmayı öğrenmeleri, yaparak-yaşayarak öğrenme, araştırma isteğinin gelişimini destekleme, empati yapmaları ekip çalışması yapabilme konularındaki becerilerini de geliştirmektedir. Drama faaliyetleri neticesinde kişilerde elde edilmesi istenilen bu kazanımlar ve beceriler göz önüne alındığında bireylerin gelişimi yönünde dramanın önemli bir etkisi olduğu görülmektedir (Durusel, 2007; Güneysu, 1999; Köksal-Akyol, 2003; Öztürk, 1999; Sağlam, 1997).

Drama, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir öğretim yöntemidir (Aykaç & Ulubey, 2008). 2005 yılı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı yapılandırmacı bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu programın daha önce hazırlanan programlardan farkı her sınıfın birbirinin üstüne inşa edilecek şekilde hazırlanmış olmasıdır. Eğitimde yeniden yapılandırma çalışmalarının sürdüğü bu süreçte öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerini sınıfta uygulamaları bir gereklilik olarak görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşımdan beklenen de budur (Tarman & Acun, 2010; Tarman & Baytak, 2011). Bu ilköğretim programı, öğrenciyi merkeze alan, derse aktif katılımı zorunlu kılan ve öğretmenin öğretimde önderlik etmesini ön göreceği biçimde oluşturulmuştur (Saban, 2000). Bu program öğretmenliği, profesyonel manada bir iş durumuna getirmiştir. Dramada bu hazırlanmış olan yeni program etrafında uygulanabilen ve her öğretmenin bilip anlaması gereken, her ders içerisinde az veya çok uygulamaya koyabileceği içerik ve biçime sahip, hem bir sanat disiplini hem de çağdaş bir öğrenme yöntemidir (Kayhan, 2004).

BDÖ ve drama yöntemleri gibi çağdaş öğretim yöntemlerine Sosyal Bilgiler dersi

öğretim programında sıkça yer verilmediği görülmektedir. Aykaç (2007) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında hazırlanan etkinliklerin sunumunda anlatım, soru-cevap ve görsel materyal okuma vb. yöntem ve tekniklerinin yoğunlukta kullanıldığını; beyin fırtınası, drama, görüş geliştirme vb. yöntem ve tekniklerinin nispeten az kullanıldığını vurgulamıştır. Aykaç ve Adıgüzel (2011), etkinlik odaklı yöntemlerin az kullanılması ile programın geleneksellikten kurtulamadığını belirtmiştir.

Ders kitapları öğretim programlarının uygulanmasında en çok başvurulan ders aracıdır. Yapılan araştırmalar, kitabın ders sırasında çok önemli bir yer aldığını, birçok öğretmenin dersleri ve etkinlikleri kitaplara göre uyguladığını ortaya koymuştur (Büyükalın, 2003; Ceyhan & Yiğit, 2004). Öğretmenlerin çoğunlukla 2005 yılı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını ve bu programda önerilen öğrenme yaklaşımlarını olumlu bulduklarını fakat öğretim programı yerine ders kitabını esas aldıkları ortaya konulmuştur (Dinç & Doğan, 2010). Çalışmada öğretim programı yerine doğrudan ders kitabını baz alan öğretmenlerin ilgili üniteye verdikleri eğitimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi incelenmeye çalışıldı.

Kavram öğretiminin tümdengelim, tümevarım, sunuş yoluyla öğretim gibi yollarla yapılabileceğini ifade eden çalışmaların varlığından söz edilmiştir (Senemoğlu, 2004). Bununla birlikte mevcut alanyazında eğitimde çoğunlukla grupla öğretim yöntemi olarak kullanılan drama (Atar, 2003; Aykaç & Adıgüzel, 2011; Bingöl, 2015; Debre, 2008; Nayci & Adıgüzel, 2017; Saraç, 2015; Şimşek, 2001; Ulubey & Gözütok, 2015) ve bireysel öğretim yöntemi olarak kullanılan BDÖ (Emrahoğlu & Bülbül, 2010; Gökmen & Solak, 2015; Hançer & Yalçın, 2009; Hayal, 2015; Tankut, 2008; Taşyürek, 2017; Tepecik & Zor, 2014; Türker & Yaylak, 2011; Yağcı, 2017; Yaylak, 2010; Yazlık, 2015) yöntemlerinin akademik başarı ve kalıcılığa olumlu etki ettiğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Ancak etkili bir grupla öğretim yöntemi olarak kullanılan drama ile etkili bir bireysel öğretim yöntemi olan BDÖ'nün (Uşun, 2000) birbiriyle ve ders kitabı merkezli öğretim ile karşılaştırıldığı çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte 5. sınıf "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesi üzerine yapılan çalışmalar (Doğan, 2007; Harmancı, 2014; Memişoğlu & Tarhan, 2016) incelendiğinde soyut kavramların ders kitabı merkezli öğretimin, BDÖ veya drama yöntemi ile öğretiminin etkilerinin karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı drama, BDÖ yöntemlerinin ve ders kitabı merkezli öğretimin 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesindeki bazı soyut kavramlarla ilgili öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkilerini incelemektir.

Bununla birlikte drama ve BDÖ yöntemlerine dair öğrenci görüşlerinin nicel bulgularla ilişkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Sosyal Bilgiler dersindeki kavramların öğrenilmesi, öğrencilerin toplumsal problemleri çözmesi ve Sosyal Bilgiler dersine dair ilkeleri öğrenebilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğrenilen kavramlar, çocuğun zihninde temel bilişsel yapıların oluşmasına olanak sağlamakla beraber yeni bilgilerin edinilmesinde de olumlu etkiye sahiptir. Özellikle okulun ilk yıllarında doğru ve tam kavram öğrenimi, eğitimin ilerleyen yıllarındaki bilişsel gelişim açısından önemli kazanç sağlayacaktır (Erden, ty).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının, öğrencilerin gerçek hayata hazırlanması aşamasında önemli bir yeri olan Sosyal Bilgiler dersine yüklediği önemli bir misyon vardır. Bu misyon; öğrencileri, çeşitli sosyal bilim disiplinlerinin bilgiye ulaşma noktasında kullandıkları yöntemlerle buluşturmadır. Burada hedeflenen amaç ise onların küçük birer sosyal bilimci olarak bireysel veya gruplar şeklinde çalışmalarına yardımcı olmak, sosyal hayata ve buldukları dünyaya ait gerçekleri yaparak, yaşayarak aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır (MEB, 2005).

Dramanın aktif öğrenmede oldukça önemli bir rolü vardır. Modern insan yetiştirmede kalıcı, verimli, dikkat çekici, etkili, yapılandırmacı yaklaşım modeline de uygun bir öğretim yöntemi olan dramayı (Kara & Çam, 2007) çocuklar oyun olarak algılayabilirler. Böylece çocuklar oyun oynarken tüm enerji ve dikkatlerini oyun üzerine odaklandıkları gibi drama etkinlikleri sırasında da tüm enerji ve dikkatlerini drama etkinlikleri üzerine yoğunlaştırırlar. Bu durum bilgilerin daha kolay öğrenilmesini ve öğrenilen bilgilerin daha uzun süre kalıcılı olmasını sağlar (Önder, 2010).

Bir diğer çağdaş öğretim yöntemi olan BDÖ, kalabalık sınıf ortamında ve sınırlı sürede öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmaları konusunda yaşanan sorunların çözümü için iyi bir alternatif oluşturmuştur. İnternet, çoklu ortam (multimedia) vb. özelliklerinden ötürü öğretmen ve öğrencilere kolaylık sağlayan BDÖ, aynı zamanda öğrenme sürecini keyifli hale getirip kolaylaştırmakta ve bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır. BDÖ, öğrencilere etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmakla birlikte öğrendiklerini tekrar etme ve pekiştirme imkânı da sunmaktadır (Odabaşı, 1998). Öte yandan BDÖ, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini desteklemekte ve onları ezbercilikten uzaklaştırmaktadır (Renshaw & Taylor, 2000).

Doğan (2007) 5. sınıf öğrencilerinin “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesindeki kavramları

öğrenebilme durumlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin bu ünitedeki kavramları öğrenmeleriyle ilgili güçlükler yaşadıklarını belirlemiştir. Memişoğlu ve Tarhan (2016) ise çalışmalarında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere kavram öğretiminde en zorlandığı üniteler arasında “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada BDÖ yöntemi ve drama yönteminin Doğan’ın (2007), Memişoğlu ve Tarhan (2016)’ın belirlediği güçlüğe çözüm oluşturabilecek olması araştırmayı ayrıca önemli kılacağından hareketle uygulama yapılacak konu olarak “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi seçilmiştir.

Araştırma ile öğrencilerin kavram öğrenimleri için farklı bakış açıları kazanmaları ve ilerleyen yıllarda bilişsel gelişmelerinin daha üst düzeyde oluşabilmesi yönleriyle de önemli olduğu düşünülmektedir. Öte yandan drama ve BDÖ yöntemlerine dair öğrenci görüşlerinin incelenmesi de bu görüşlerin nicel bulgularla ilişkisinin ortaya konması açısından ayrı bir öneme sahiptir. Dolayısıyla bu çalışma, drama, BDÖ yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretimden hangisi veya hangilerinin daha etkili olacağına tespiti açısından alanyazın için oldukça önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca 5. sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kapsamında bu yöntemlerin etkilerinin incelendiği bir çalışma alanyazında mevcut değildir. Araştırmanın alandaki bu boşluğu kapatarak yeni araştırmacılara yol göstermesi beklenmektedir.

Araştırma, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının yenilenme çalışmalarında drama ve BDÖ yöntemlerine verilmesi gereken önem hakkında fikir vermesi açısından önemlidir. Çalışmada ortaya konulacak sonuçlar ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarının etkililiğine dikkat çekilmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte çalışma, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin soyut kavramların öğretiminde drama ve BDÖ yöntemlerini kullanıp kullanmamalarına karar vermeleri noktasında da önem taşımaktadır.

Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada “5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işlenen “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen bazı kavramların öğretiminde ders kitabı merkezli öğretim, BDÖ ve drama yöntemlerinin, öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılık düzeyine etkileri ile öğrencilerin BDÖ ve drama yöntemlerinin uygulanmasına dair görüş ve düşünceleri nelerdir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt Problemler:

Araştırmanın problem cümlesine göre bazı alt problemlere cevap aranacaktır:

1- “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi’nde geçen kavramların drama yöntemi ile

öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi var mıdır?

- 2- “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi’nde geçen kavramların BDÖ yöntemi ile öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi var mıdır?
- 3- “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi’nde geçen kavramların ders kitabı merkezli öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi var mıdır?
- 4- “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi’nde geçen kavramların drama, BDÖ yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi farklılık göstermekte midir?
- 5- “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi’nde geçen kavramların drama yöntemiyle öğretime yönelik öğrenci görüş ve düşünceleri nelerdir?
- 6- “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi’nde geçen kavramların BDÖ yöntemiyle öğretime yönelik öğrenci görüş ve düşünceleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırma, Ağrı il merkezinde bulunan bir ortaokulun üç farklı şubesinde öğrenim gören toplam 78 öğrenci ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma, 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi’nde işlenmiş olan “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kavramlarının öğretimiyle sınırlıdır.
- 3- Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grupta kullanılan etkinlikler Başol, Ünal, Azer, Yıldız ve Evirgen’in (2014) hazırladığı ders kitabındaki “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde belirtilen etkinlikler ile sınırlıdır.

Varsayımlar

- 1- Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen Kavram Başarı Testi [KBT] ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu [YYGF]’nu öğrencilerin içtenlikle ve kendi bilgileriyle yanıtladıkları varsayılmıştır.
- 2- BDÖ yöntemi uygulanan gruptaki öğrencilerin ders sürecindeki uygulamaları kullanabilmeleri için yeterli seviyede bilgisayar bilgilerinin olduğu varsayılmıştır.
- 3- Toplanan nicel verilerin analizinde yararlanılan Sosyal Bilimler İstatistik Programı [SPSS] ile nitel verilerin analizinde yararlanılan içerik analizinin güvenilir sonuçlara ulaşmak için yeterli olduğu varsayılmıştır.

Terim ve Tanımları

Bilişim Teknolojisi: Bilişimde kullanılan bütün araç ve gereçlerin oluşturduğu sistemdir (Türk Dil Kurumu, 2007).

E-Okul Yazılımı: MEBBİS projesi kapsamında hayata geçirilen, her seviyedeki eğitim yöneticilerine (okul müdürü, il ve ilçe müdürlükleri ve MEB) doğru ve hızlı bilgi sunan web tabanlı bir yönetim bilişim sistemidir (Bağlıbel, Samancıoğlu & Summak, 2010)

Vizyon: Arzu edilen durum, geleceğin yaşayan resmidir (Çetin, 2009).

Misyon: Belirli bir topluluğun üstlendiği özel görevdir; örgütlerin kendilerini konumlandırma şeklidir (Ramazanoğlu & Bahçeci, 2006).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Var olan ve yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olan bilgilerle bütünleştirme sürecidir (Limon, 2001).

Ders Kitabı Merkezli Öğretim: Mevcut programa dayanarak hazırlanan ders kitabındaki sıra ve etkinlikler temel alınarak yapılan öğretimdir (Kayaoğlu, 2011).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kavram ve Özellikleri

Mefhum kelimesiyle de tabir edilen “kavram”, Latince’deki “conceptus” ve İngilizce’deki “concept” kelimesinin bir karşılığı olacak şekilde bizim dilimizde kullanılmaktadır (Cevizci, 1999). Alanyazına bakıldığında kavramlar üzerine birçok tanım yapılmış olduğu görülür. Bazı kaynaklarda kavram, insan zihninde anlaşılabilen farklı olay ve nesnelerin değişebilen özelliklerinden ortak olanı temsil eden genel bir tasarıma verilen isim (URL-1, 2018; Ülgen, 2004) diye tabir edilirken diğer bazı kaynaklarda da yaşantılar sonucu olay ve objelerin ortak özellikleri yardımıyla ortaya konan bir düşünce ürünü şeklinde tanımlanmaktadır. Kavramlar, zihinsel işlemler için temel teşkil etmektedir ve farklı kavramlarla ilişkisi anlaşılmadan tam olarak öğrenilmeleri mümkün değildir (Aydın, 2005). Özetle kavram; nesne ve olayların birbiriyle olan ilişkilerinin incelenmesi ile ortaya konan ve anlaşılması için diğer kavramlarla ilişkisinin zihinsel aktivitelerle açıkça ortaya konması gereken bir ifadedir.

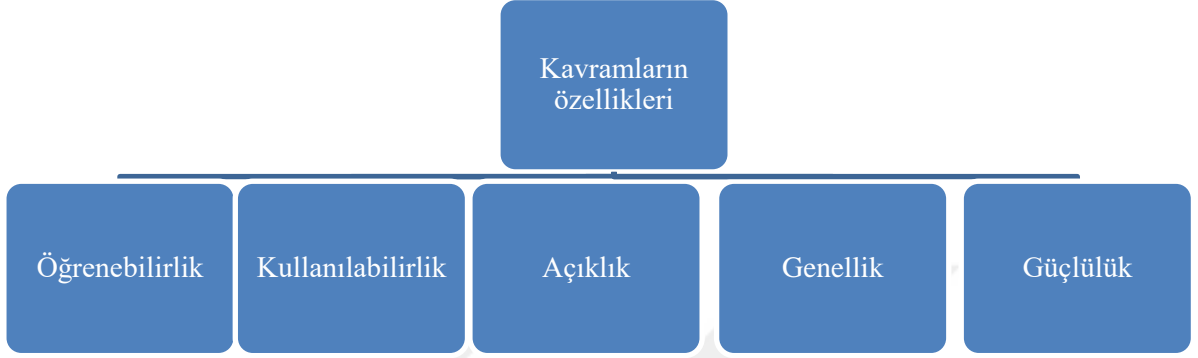
Kavramın tanımlamaları göz önüne alındığında, yapısının zihinsel temele dayandığı ve zihinde çok boyuttan oluşan bir küme olarak yer aldığı söylenebilir. Kavram, aslında olay, olgu veya nesnelerin ortak özellikleri ile insan zihni tarafından anlamlandırılıp tasarlanmaktadır. Bu yönüyle kavram, zihinsel işlemler sonucu sınıflandırma yapma ile ilişkilidir (Kurt, 2018). Buna göre kavram için şunlar ifade edilebilir:

- 1 İnsan zihninde anlamlandırılan farklı olgu ve objelerin değişebilen ortak özelliklerini simgeleyen bilgi formudur.
- 2 Olgu ve objelerin insan zihninde oluşturulan tasavvurudur.
- 3 Kişinin kendi deneyimleri ile yine kendi dünyasıyla ilgili genel fikirler ortaya koymasına sebep olur.
- 4 Ontolojik olarak ya da doğal olaylardan yola çıkılarak ve zihinsel süreçler işe koşulup, zihinsel beceriler kullanılarak oluşturulur.

Şekil 1. Kavramı tanımlayıcı özellikler (Öztürk, 2011).

Sınıflama ya da gruplama farklılıklara ve benzerliklere göre yapılmalıdır. Farklılıkları ve benzerliklerin ayırımı yapabilmek konusunda insan zihni oldukça tecrübelidir. Gruplama ve elde edilen grupları isimlendirme, doğal olmayan bir düşünce akışı olup tamamen deneyimlerle (tecrübelerle) alakalıdır (Doğanay, 2003).

Kavramlar isimler, fiiller ya da sıfatlarla temsil edilmişlerdir. Nasıl temsil olunursa olunsun belirli özelliklere sahiptirler. Bu özellikler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Kavramların özellikleri (Senemoğlu, 2004).

Şekil 2’de belirtilen özelliklerine göre kavramlar sonradan öğrenilmekle birlikte gözlenebilir olan “kedi”, “ağaç” gibi somut kavramlar kolay öğrenilirken “egemenlik”, “akıl”, “yasa” gibi soyut kavramlar daha zor öğrenilmektedir. Bununla birlikte kavramların kullanılabilir olması ve herkes için aynı anlama gelmesi (açıklık) gerekmektedir. Ayrıca kavramlar herkes için geçerli (genellik) olmakla birlikte diğer ilke ve kavramların anlaşılması ve problem çözme hususunda destek olması (güçlülük) gerekmektedir (Senemoğlu, 2004).

Kavramlar, hayatı ve insanları anlamayı kolay hale getirir. Yaşam içerisinde yer alan canlıların hepsini inceleyebilmek ve onları öğrenmek çok zordur; fakat bu canlıların ortak olarak belirlenmiş olan özelliklerine göre sınıflanmış bir biçimde, hayvan, insan ve bitki kavramları şeklinde öğrenmek ve anlamak mümkün olmaktadır (Doğanay, 2003). Kavramların anlamlı olabilmesi için bir takım sınıflandırmaya gidilmiştir. Böylelikle kavramların türlerine göre öğrenme şekilleri de bireylerin düşünce dünyasında daha da anlam kazanacaktır. Sınıflandırma için farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden birine göre öğrenme yolu göz önüne alındığında üç çeşit kavram vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- *Algısal olan kavramlar:* Duyularla algılanan dışarıdan alınan izlenimler neticesinde oluşmuşlardır. Örnek: Beyaz, gece vb.
- *Betimsel olan kavramlar:* Olayların ve eşyaların gözlenen özelliklerinin açıklanmasıdır. Örnek: Ağır, aşağısında vb.
- *Kuramsal olan kavramlar:* Bilişsel işlemler sonucunda öğrenilir. Örnek: Zaman

(Ayas, Çepni & Turgut 1997).

Gagné (1979) tarafından öğretim hedeflerinin belirlenmesinde kavramların soyut ve somut kavramlar olarak iki gruba ayrıldığı ifade edilmiştir (Akt., Senemoğlu, 2013). Gözlemlenmesi kolay veya beş duyu organımız ile algıladığımız özellikleri sebebiyle aynı kategori içerisinde yer alan kavramlara somut kavramlar denilmektedir. Olumsuz ya da olumlu örneklerin çok daha belirgin olması sebebiyle somut olan kavramların öğrenilmesi çok daha kolay olur (Şimşek, 2006; Vuran & Çelik, 2008). Tanımsal veya düşünsel nitelikte olan ve benzer bazı özellikleri paylaşan kavramlara ise soyut kavramlar denilmektedir (Şimşek, 2006). Bu sınıflandırmaya ait bazı karşılaştırmalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Somut ve Soyut Kavram Karşılaştırması* (Şimşek, 2006)

Kavram Türü	Somut	Soyut
Üyelik Ölçütü	Kolay ayırt edilir	Ortaya çıktığı bağlamla ilişkilidir
Dokunulabilirlik Ölçütü	Kolay algılanabilir	Algılanması zordur
Karmaşıklık Ölçütü	Açık ve anlaşılırdır	Başka kavramlarla ifade edilir

Kavramları öğretme konusunda öğretilecek olan kavramların sınıflandırılması etkinliklerin ve stratejilerin belirlenmesi aşamasında öğretmene çok büyük faydalar sağlamaktadır (Doğanay, 2003). Bu sınıflandırmayı Özlem (2004); işlem-kaplam, cins-tür ilişkileri doğrultusunda belirtmiştir. Bir kavramın gerçek bir kavram olmasını sağlayan özellikleri, kavram sınıfında yer alan üyeleri öteki üyelerden ayıran özelliklerdir şeklinde ifade edilerek aslında bir sınıflama türü olan kavramı kendisi de çeşitli biçimlerde sınıflama yoluna gitmiştir. Özlem (2004) kavramları şöyle sınıflamıştır:



Şekil 3. Kavramların sınıflandırılması (Özlem, 2004).

Şekil 3’te yapılan sınıflandırmadan farklı olarak Martorella (1986) ise, kavramları dört farklı unsurla sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma şu şekile gerçekleşmiştir:

Tablo 2. *Martorella’ya Göre Kavramların Sınıflandırılması* (Akt., Doğanay, 2003)

Sınıflama Boyutu	Kavram Çeşitleri
Somutluk Derecesine göre	1. Somut (masa, göl) 2. Soyut (sevgi, özgürlük)
Öğrenildikleri bağlama göre	1. Formal (okul, öğretim programı) 2. İnfomal (toplumsallaşma)
Ayırt edici özelliklere göre	1. Tek Boyutlu (masa) 2. Çok Boyutlu (cumhuriyet) 3. İlişkisel (uzun/kısa)
Öğrenilme biçimlerine göre	1. Eylemsel (tenis maçı yapma) 2. İmgesel (TV’de tenis maçı seyretme) 3. Sembolik (Tenis ile alakalı kitap okuma)

Tablo 2’deki sınıflama incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinde bulunan vatandaşlık ile alakalı kavramların, somutluk durumuna göre soyut, öğrenildikleri bağlama göre hem informal hem de formal, ayırt edici özelliklerine göre çok boyutlu ve öğrenilme biçimlerine göre ise sembolik oldukları şeklinde yorum yapılabilir.

Bireyin kendini gerçekleştirme eğitimin hedeflerinden biridir. Kendini gerçekleştirmek isteyen insanın kendini ve çevresini anlamlandırması çok önemlidir. Bunu yerine getirmek ve kendilerini anlamlı kılmak için kelimelerin anlamlandırılması gerekmektedir. Bu yönüyle bireylerin hayatında kavramların ayrı bir önemi vardır (Köksal, 2006).

Karmaşık olan dünyamızı daha anlaşılır kılması ve onu yorumlamamıza yardım etmesi kavramların en önemli rollerinden biridir. Çünkü kavramlar yaşadığımız bu dünyayı yorumlayıp, dışa vurmamız için akılcı ve uygun yollar geliştirmemize imkân tanır (Yılmaz & Çeltikçi, 2013). Günümüzde araştırma alanlarının hızlı gelişimi, bireylerin birçok konuda önceden oluşturulmuş kavramların öğrenilmesini gerekli kılmakta ve yeni fikirlerle üretilen yeni kavramların ortaya atılması sonucunu doğurmaktadır (Griffiths, Thomey, Cooke & Normore, 1988; Yükselir, 2006).

Toplum içinde yaşadığımız için düşüncelerimiz genellikle sosyal konulara, özellikle siyasi veya iktisadi gibi soyutlamalara yöneliktir. Soyut düşünmedeki simgesel aracılık, somut imgeler ya da hareketlerden çok kavramlar yoluyla olur (Morgan, 1998, s. 149). Ayrıca kavramlar; öğrenme işini kolaylaştırması, iletişim için çok faydalı olması, gerçek ve hayali birbirinden ayırmaya yardımcı olması yönleriyle de insanlığa faydalıdır (Martorella, 1986).

Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Öğretimi ve Önemi

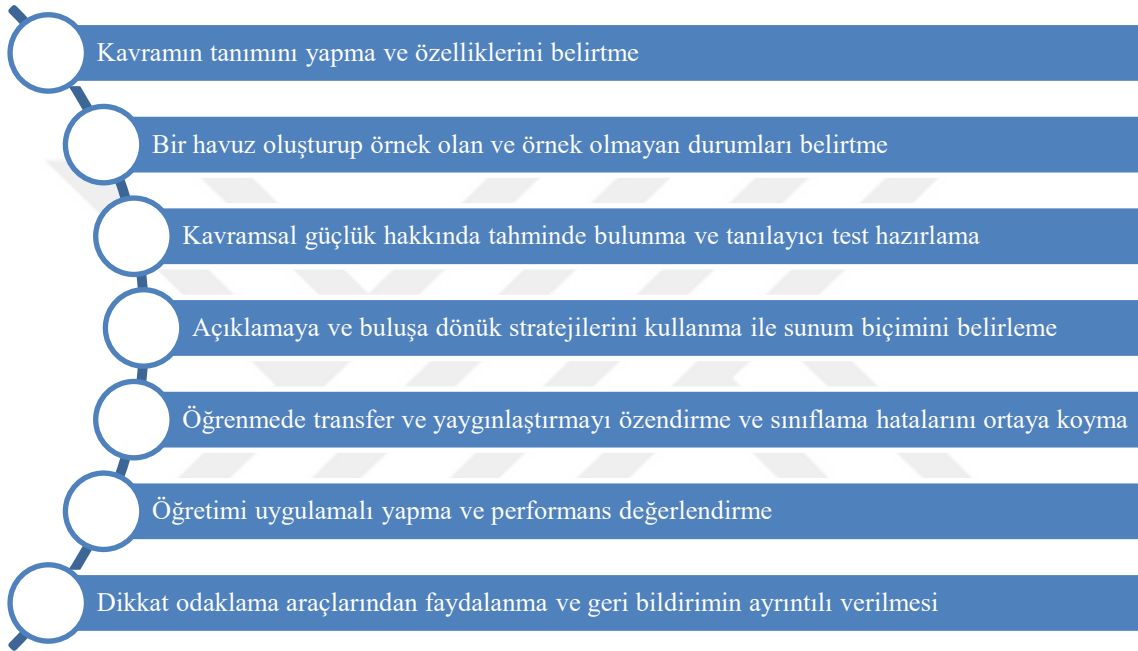
Sosyal Bilgilerin farklı kaynaklarda birçok tanımı yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına göre Sosyal Bilgiler; “Etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimleri kaynaştıran bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2015, s.1) şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımda belirtildiği üzere insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelenmesi için kavramların önemi yadsınamaz. NCSS (1993) Sosyal Bilgiler dersini, “Vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır” (Akt. Doğanay, 2008) olarak tanımını yapmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin alanyazındaki tanımları incelendiğinde özetle; toplumsal yaşam içerisinde insan ilişkilerine değer veren, vatandaşlık bilinci gelişmiş, üreten ve aktif bireyler yetiştirilmesini hedefleyen, birden fazla disiplinin (antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat vb.) tek bir çatı altında toplanmasını sağlayan bir ilköğretim dersi olarak tanımlanabilir.

Kavram öğretimi, bireylerin buldukları çevreyi kolayca anlamaları ve tanımları amacıyla yapılır. Bireylerin iletişim becerileri de yaşadığı çevreyi daha iyi tanıdıkça gelişecektir (Kurt, 2018). Kavram öğretimi karmaşık olan anlamaları önler, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu anlamda katkı sağlar, yanlış ve gerçek algılama ayırımına yardımcı olur; hatırlama ve öğrenmeyi kolaylaştırır, öğretimi kişisel hale getirir, akıl yürütme ve problem çözme becerisinin gelişimine yardımcı olur, iletişimi kolaylaştırır (Doğanay, 2003).

Bireylerin kavramları öğrenmesi doğmasıyla başlar ve yaşamı boyunca devam eder. Kavram öğrenmelerinin çoğunluğu hayatın içinde informal bir şekilde gerçekleşirken, bir kısmı ise amaçlı bir şekilde, formal yolla gerçekleşmektedir. Çocukluğun ilk zamanlarında kavramların öğrenilmesi çok hızlı olur ve bu kavramlar hangi şekilde ne yöntemle öğrenilirse öğrenilsin, bu öğrenme iki farklı aşamada gerçekleşir. Bunlardan ilki; kavram oluşturma, ikinci aşama ise; kavramı kazanmadır. Birey, uyaranların farklı ve benzer yönlerini algılayıp genelleme yapmak suretiyle kavram oluştururken bu kavramı belirli ölçüt ve kurallar yardımıyla sınıflandırması sayesinde kavram kazanımı aşamasını gerçekleştirmiş olur (Doğanay, 2003). Kavram öğretiminde kavramın diğer kavramlarla ilişkisiz ve ilişkili nitelikleri detaylandırılmalı, bununla beraber kavramın olumsuz ve olumlu örnekleri sunulmalıdır (Özyürek, 2004; Uysal, 2003; Vuran & Çelik, 2008). Kavram öğretiminde izlenmesi gereken adımlar şunlardır:

- Kavramın tanımlama hususunda temel alınan özelliklerin belirtilmesi,
- Kavram durumlarında örnek ve örnek olmayanların incelenmesi,
- Geri bildirimlerin ve dönütün verilmesidir (Fidan, 1996).

Eğitmenler, kavram öğretimi süreci içerisinde birbirinden farklı teknik, strateji ve yaklaşım kullanırlar. Kavram öğretiminin başarılı olabilmesi için birtakım ayrıntılara dikkat edilmesi gerektiği vurgusu yapılarak, etkili kavram öğretimi için bazı önerilerde bulunulmuştur. Kavram öğretiminde kullanılabilecek bazı aşamalar (Şimşek, 2006) Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Kavram öğretiminde kullanılabilecek bazı aşamalar (Şimşek, 2006).

Kavram öğretiminde Şekil 4'te belirtilen aşama ve öneriler çerçevesinde öğretim faaliyetleri yaparken pek çok değişik öğretim tekniklerinden faydalanılabilir. Bunlardan bazıları serbest ilişkilendirme, benzerlik sıralaması, kart gruplama, kavram ağaçları, bilişsel haritalar, içerik çözümlene, çapraz sınıflama çizelgeleri, anlam çözümlene tabloları, kavram haritaları, kavram ağı, kavram eşleştirme ve kavram bulmacasıdır (Bender, 2008; Şimşek, 2006; West, Farmer & Wolff, 1999).

Kavram öğrenmenin bazı sınırlılıkları da vardır. Öğrencilerin zihinlerinde derste öğrenecekleri kavramla alakalı hâlihazırda bir kavram vardır. Yeni öğrenilen kavramla ilgili değerlendirme yapılırken zihnindeki kavram ölçüt olarak alınır ve bu kavramda bir yanlış öğrenme mevcut ise yeni kavram da yanlış, eksik veya iki anlama gelecek şekilde öğrenebilmektedir (Ülgen, 2004). Bu harmanlama esnasında yapılan yanlış öğrenmeler kavram yanılgısına neden olur. Bireyler tarafından doğru kabul edilen fakat yanlış

kavramsallaştırmalar sebebiyle ortaya çıkan sistematik hatalar, kavram yanılgısı olarak adlandırılır. Kavram yanılgıları kişilerce doğru olduğu zannedilen, kendilerine oldukça mantıklı gelen bilgilerdir (Yaşa & Yenilmez, 2008; Zembat, 2010). Öte yandan fazlaca olay veya sözcükten meydana gelen bir benzerlik olayı olarak tanımlanan kavram kargaşasının ortaya çıkması ve öğrencilerin kitapta yazılanları olduğu gibi kabul etmeleri fakat edindikleri bilgilerde geçen kavramları zihinlerindeki kavramlarla birlikte şemalaştırmada zorlanmaları da kavram öğrenimindeki diğer sınırlılıklardır (Ülgen, 2004).

Sosyal Bilgiler eğitiminin amaçlarından biri, vatandaşlık bilgisi ve insan hakları gibi kavramları anlamlı bir şekilde öğretmek ve bunları gündelik yaşantı içerisinde nasıl kullanılacağına dair etkinlikler vasıtasıyla öğrencilere örneklerle göstermektir. İçerisinde yaşadığımız 21. yüzyılın eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılamak için kendini yenileyen Sosyal Bilgiler programı “beceriler, kavramlar ve değerler” şeklinde üç temel unsurdan meydana gelmektedir (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler dersinde, olgusal bilgilerin öğretimin merkezinde yer alması bu derse karşı öğrencilerde bir takım olumsuz düşüncelerin oluşmasına sebep olmuştur. Bu tablonun yok edilmesi için Sosyal Bilgiler öğretiminde gündelik hayat ile bağdaştırılabilen olgusal bilgilerin sosyal hayatla ilişkilendirilerek bu bilgilerin daha iyi anlaşılmasının sağlanması hedeflenmektedir (Doğanay, 2003). Bu dersi, ezberlenecek bir ders olarak değil, günümüz toplum sorunlarını tanıma, geçmişini bilip ondan faydalanma, çözüm üreten bir fikir yürütme dersi olarak anlamlandırılmalı ve bu derse ilişkin kavramların önemi azımsanmamalıdır (Binbaşoğlu, 1990). Sosyal Bilgiler öğretiminde olay ve olgu bilgisinin yerine kavram öğretiminin merkeze alınmasının faydaları şöyle sıralanmıştır:

- Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde kavram temelli yapılan öğretimin, öğrenci başarılarının üst düzeyde artmasında olumlu etki etmektedir.
- Kavramlar aynı kategoriye konulabilecek bilgi kırıntılarını birleştirerek ve onları organize hale getirerek, bir sınıflama halinde belleğimize yerleştirmemizi sağlayıp hatırlamayı ve yeni kavramların öğrenilmesini basitleştirmektedir.
- Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan kavramların öğretmen ve öğrenci zihninde aynı anlama gelecek şekilde geliştirilmesi sonucu, iletişim süreci basitleşmekte ve kolaylaşmaktadır.
- Kavramlar kazandırılırken kullanılan örneklerin öğrencilerin yaşamından seçilmesi öğretimi kişiselleştirmektedir.
- Kavramlar karşılaştırmalar aracılığıyla yanlış ve gerçeği algılamayı birbirinden ayırt etmeye yardımcı olmaktadır.

- Kavramlar karmaşık olanı anlamayı öğrencilerin yeni bir kavram öğrendiğinde mevcut kavramları birleştirme ve bu kavramlardan yeni kavramlar üretme yoluyla öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır.
- Kavram öğretimi problem çözme ve akıl yürütme becerisini geliştirmektedir (Doğanay, 2003).

2005 yılında uygulamaya konulan bu programda öğretilecek olan kavramlar ve öğretimi ile alakalı bazı açıklamalar yapılmış, bu kavramların listesi ile kazandırılması hedeflenen *düzeyle* (giriş, geliştirme, pekiştirme) ifade edilmiştir (MEB, 2005). Her ünite ile ilgili olan kazanımlar öğretim faaliyetlerinin sona ermesiyle öğrenciler tarafından kazanılması beklenmektedir. Davranışsal olmayan amaçlar, kazanımlar başlığı altında toplanmıştır. Bu araştırmada incelenen İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Programı Güç, Yönetim ve Toplum Öğrenme Alanı “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi”nin kazanımları şöyledir:

- Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.
- Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.
- Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir.
- Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.
- Ulusal Egemenlik sembollerine değer verir (MEB, 2005)

2005 yılı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına bakıldığında, sınıfların seviyesi arttıkça kavram yoğunluğunun da çoğaldığı görülmektedir. 4. sınıfta 91 kavram, 5. sınıfta 121 kavram, 6. sınıfta 145 kavram ve 7. sınıfta da 157 önemli kabul edilen kavramın öğrencilere kazandırılıp öğretilmesi hedeflenmektedir (Özdemir, 2015). “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi içerisinde geçen kavramların bir kısmı, Sosyal Bilgiler Programı’nda (2005) bulunan kavram listesinde belirtildiği üzere “Siyaset Bilimi”yle ilgili olan kavramlardır. Listede yer alan “demokrasi, yurttaşlık, anayasa, ulusal egemenlik, kamu ve kamuoyu” gibi kavramlar bu araştırmada incelenenlerden sadece bazılarıdır. Hazırlanan bu kavramlar listesine göre “anayasa” kavramı 5. sınıfta “giriş” düzeyinde, diğer Siyaset Bilimi kavramlarının ise “geliştirme” düzeyinde kazandırılması amaç edinilmiştir (MEB, 2005). Söz konusu kavramların listesi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programında Yer Alan Kavramların Listesi ve Düzeyleri (MEB, 2005)

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programında Yer Alan Kavramların Listesi ve Düzeyleri					
Psikoloji		Siyaset bilimi		Coğrafya	
Kimlik	⊙	Yurттаşlık	⊙	Yerleşme	⊙
Birey	⊙	Ulusal Egemenlik	⊙	Nüfus	⊙
Düşünce	⊙	Katılım	⊙	Bölge	⊙
Duygu	⊙	Kamu	⊙	Yön	⊙
Sorumluluk	⊙	Kamuoyu	⊙	Yer	⊙
Davranış	⊙	Demokrasi	⊙	Çevre	⊙
Rol	○	Anayasa	○	Hava olayı	⊙
				Hava durumu	⊙
Antropoloji		Ekonomi		Afet	⊙
Akrabalık	⊙	Para	⊙	Doğal ortam	⊙
Gelenek	⊙	Bütçe	⊙	Beşeri ortam	⊙
Değer	⊙	İstek ve ihtiyaçlar	⊙	İklim	⊙
Dil	⊙	Üretim	⊙		
Aile	⊙	Dağıtım	⊙	Tarih	
Giyim	⊙	Tüketim	⊙	Kronoloji	⊙
Din	⊙	Gelir ve gider	⊙	Benzerlik ve farklılık	⊙
Kültür	⊙	İthalat	⊙	Değişme ve süreklilik	⊙
Kültürel öge	⊙	İhracat	⊙	Nedensellik	⊙
Kant	⊙			Ulus	⊙
Kültürel farklılık	○	Sosyoloji		Liderlik	⊙
		Sosyal etkileşim	○	Savaş	○
		Grup	○	Güç	○
		Kurum	○	Birinci elden kaynak	○
		Sosyal örgüt	○	İkinci elden kaynak	○
				Yüzyıl	○

⊙ Bu kavram geliştirme düzeyinde verilecektir.

⊙ Bu kavram pekiştirme düzeyinde verilecektir.

○ Bu kavram giriş düzeyinde verilecektir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Programı Güç, Yönetim ve Toplum Öğrenme Alanı “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi”nin kazanımları doğrultusunda hazırlanan, İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı (Başol, Ünal vd., 2014) “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde belirtilen ve bu araştırma kapsamında öğretilmesi planlanan kavramlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Araştırma Kapsamında “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesinde Öğretilmesi Planlanan Kavramlar*

Araştırma kapsamında “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde öğretilmesi planlanan kavramlar	
Anayasa	Millet
Bağımsızlık	Milli Egemenlik
Demokrasi	Özgürlük
Devlet	Seçim
Dil	Tören
Egemenlik	Yargı
Güç	Yasa
Kamu	Yasama
Kamuoyu	Yönetim
Medya	Yurttaşlık

Bu çalışmada incelenen; bağımsızlık, medya, özgürlük, devlet, egemenlik, seçim, tören, yargı, yasa, yasama ve yönetim kavramlarının Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında bulunan kavram listesinde olmadığı fakat diğer kavramlarla birlikte ders kitabında (Başol, Ünal vd., 2014) öğretilmesinin planlandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen ve Şekil 5’e göre Siyaset Bilimi kapsamında değerlendirilen kavramların hangi kazanımla ilgili olduğu aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- 1- Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder (yasa, anayasa, güç, yargı, yasama).
- 2- Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir (yönetim, devlet, yurttaşlık).
- 3- Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir (yönetim, devlet, yurttaşlık).
- 4- Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar (seçim, demokrasi, egemenlik, milli egemenlik, kamu, kamuoyu, medya).
- 5- Ulusal egemenlik sembollerine değer verir (Bağımsızlık, dil, egemenlik, millet, milli egemenlik, özgürlük, tören).

Sosyal Bilgiler Dersinde BDÖ Yöntemi ile Kavram Öğretimi

Son yıllarda eğitimin hedeflerinin daha hızlı, daha ucuz ve daha net bir şekilde nasıl gerçekleştirilebileceği sorusu daha sık telaffuz edilir olmuş ve akla gelen ilk çözüm çoğunlukla eğitim teknolojileri olmuştur (Kaplan, 2010; Turan, 2015, s. 208). Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Birliği (Association for Educational Communications and Technology) tarafından 2008 yılında yapılan tanıma göre eğitim teknolojisi; öğrenme işini kolay hale getirmek kolaylaştırmak ve performansı geliştirmek için uygun teknolojik süreçleri ve kaynakları üretmek, kullanmak ve yönetmek yoluyla yapılan çalışma ve etik uygulamalar olarak vurgulanmıştır (Reiser, 2012). Tanımdan hareketle alanın sadece teknolojik araç-gerecin öğretilmesi ile alakalı olmadığı, temelde başarının artırılması ve öğretim etkinliklerinin yerine getirilmesinin olduğu vurgusu yapılmaktadır (Akkoyunlu, İşman & Odabaşı, 2018).

Öğretim teknolojisi; öğrenmenin gerçekleştirilmesi için gerekli ortamların oluşturulması ve organizasyonunu içeren, bu süreçte ortaya çıkabilecek problemlerin çözümünde eğitimcilere yol gösteren, uygun araç ve gereç seçimi, tasarlanması ve hazırlanmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlanmış olup, grupla öğretim teknolojileri ve bireysel öğretim teknolojileri olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Günümüzde grupla öğretim teknolojileri yerine, bireyin öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bireysel öğretim teknolojilerine daha fazla eğilim olduğu görülmekte ve bireysel öğretim teknolojileri, modüler öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim [BDÖ] ve uzaktan eğitim olmak üzere dört boyutta ele alınmaktadır (Uşun, 2012).

Bilgisayar temelli öğretim hizmetlerini karşılamak üzere “bilgisayarla öğretim”, “bilgisayarlı öğretim”, “bilgisayara dayalı öğretim” ve “BDÖ” gibi kavramlar kullanılmaktadır (Alkan, 2005). Bunlardan BDÖ ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Erişen ve Çeliköz (2011) BDÖ’yü bilgisayarların öğretim ortamı ve öğretim aracı aracı olarak kullandığı, öğrencilerin de bu bilgisayarlar ile ders esnasında etkileşiminin bulunduğu öğretim yöntemi şeklinde tanımlarken Yalın (2012) sistemde programlanan dersler aracılığıyla bir kavram veya konuyu öğrencilere öğretmek veya öğrenilmiş davranışları pekiştirmek için bilgisayarın kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Bir başka tanımlamaya göre BDÖ, bilgisayarın öğrenme ortamı olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir (Uşun, 2013).

Eğitimde bilgisayar kullanımı 1950’li yılların sonlarına dayanmaktadır. O yıllarda

Amerika Birleşik Devletleri'nde, Stanford ve Illinois gibi gelişmiş üniversitelerde, bilgisayar yönetsel amaçlarla kullanılmaktaydı. 1960'lı ve 1970'li yıllarda maliyeti daha düşük bilgisayarların devreye girmesiyle, eğitim uygulamaları ile ilgili projeler de geliştirilmeye başlanmıştı (Avcı, 2014). Türkiye'de 1960 senesinde ilk olarak Karayolları Genel Müdürlüğü'nde kullanılan bilgisayarlar, (Engin, Tösten & Kaya, 2010) ve bunlara dayanan teknolojiden eğitimde yararlanılması Türk eğitim sisteminde de üzerinde çok durulan bir konu haline gelmiştir (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1984). Günümüzde MEB tarafından geliştirilen birçok ortak proje ile BDÖ'nün yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi sürmektedir (Mor, 2016).

BDÖ yönteminin eğitim sistemimizde yer almasıyla birlikte hali hazırda mevcut olan müfredatı da etkileyip birtakım yeniliklerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. MEB'de bu hedef doğrultusunda teknolojinin daha çok kullanılması için, eğitimde FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesine başlanmış olup bu projenin en önemli kolunu ise, EBA meydana getirmektedir. EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tüm öğrenci ve öğretmenlerin faydalanması için hazırlanan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur (URL-2, 2018). EBA'nın amacı: Bilgi teknolojileri yardımıyla etkili ders materyal kullanımını artırarak teknolojinin eğitime uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. EBA, sınıf düzeylerine uygun, güvenilir ve uzmanlar tarafından incelenerek hazırlanan e- içerikler sunmakta, eğitim ve teknoloji alanında meydana gelen yenilikleri takip ederek gelişmesini sürdürmektedir (URL-2, 2018). EBA ile akıllı tahtalar kullanılarak BDÖ uygulanmasına imkân sağlanmıştır (Toroğlu & İçingür, 2007). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi, Bilişim Teknolojisi sınıfları ve e-Okul yazılımı yaşanan bu teknolojik ilerlemelerden bazılarıdır. Bu projeler ile MEB, bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanma fırsatı bulmaktadır. Bu projelerin hedeflenen amaçlara ulaşmasında en büyük rol, okul idarecilerine ve öğretmenlerine düşmektedir (İrmak, 2015). Öte yandan uygulamaya konulan bu projeler üzerine çeşitli araştırmaların da yapıldığı görülmektedir (Öçal & Şimşek, 2017; Demirer & Sak, 2015). Öçal ve Şimşek (2017), öğretmen adaylarının FATİH projesi hazırlayıcı eğitimi almaları sonucunda çeşitli teknolojileri derste kullanmaları konusunda farkındalıklarının arttığına dikkat çekmişlerdir.

Günümüzde eğitim isteğinde yaşanan artışla beraber öğrenci sayısının artması, bilgi miktarındaki hızlı artış, içerikteki karmaşık yapı, kişisel yeteneğe ve farklılıklara verilen önemin artması gibi sebeplerden dolayı bilgisayarların eğitim içerisinde kullanılma ihtiyacı gözden kaçmayacak bir şekilde artmıştır (Baranı, 2014). Böylece BDÖ yöntemine olan ilgi de artmış ve eğitimde daha sık kullanılmaya başlamıştır. Bu yöntemin

kullanılmasındaki *amaçlar* şöyle sıralanabilir:

- Geleneksel olan öğretim yöntemlerinin daha etkin hale gelmesini sağlamak,
- Öğretim sürecine hız katmak,
- Materyal yönünden eğitim ortamını zenginleştirmek,
- Etkili bir öğretimi ucuz şekilde yapmak,
- İhtiyaca yönelik öğretim yapmak,
- Telafi etmeye yönelik öğretim gerçekleştirmek,
- Öğretim sürecinde daima kalitenin artmasını sağlamak,
- Kişisel öğretimin hayata geçmesini sağlamak (Uşun, 2013).

Eğitimde bilgisayarlardan öğretim aracı olarak kullanma, yönetim aracı, rapor hazırlama aracı ve yazılım geliştirme aracı olarak faydalanılabilir. Araştırmada bilgisayarlardan öğretim aracı olarak yararlanılmıştır. Yaşar (1998), simülasyon (benzetim) etkinlikleri uygulamak üzere, tekrar ve alıştırma etkinlikleri yapmak üzere, öğretici oyunlar oynatmak üzere, bilgisayarı özel öğretmen olarak kullanmak üzere, ders sunumu yapmak üzere ve çoklu ortam öğeleri kullanılarak oluşturulmuş programları kullanmak üzere bilgisayarlardan öğretim aracı olarak yararlanılabileceğini belirtmiştir (Akt., Karakış, 2014). Bilgisayar öğretim aracı olarak kullanılırken belli bir öğretim modeli göz önüne alınmalıdır. Genel olarak BDÖ yöntemi uygulanırken farklı öğretim modelleri kullanılsa da yaygın olarak kabul gören modeller öğretimsel model, hipotezci model, açıklayıcı model ve arındırılmış modeldir (Uşun, 2013).

Bu modellerden öğretimsel model, temelinde programlı öğretime dayanıp bilgisayarı yardımcı olarak kullanmaktadır. Hipotezci model öğrenciye hipotezi formüle etme konusunda yardımcı olunmasını gerektirmekte ve bu noktada bilginin, öğrencinin geçirdiği yaşantılar yoluyla yaratılması gerektiği temeline dayanmaktadır. Açıklayıcı modelde uygulamalar gerçek yaşantının gizli modeli veya benzeşimi olarak sunulmaktadır ve süreç ilerledikçe öğrencinin konuyu keşfederek öğrenmesi baz alınmıştır. Arındırılmış modelde ise, bilgisayarlar öğrencinin yükünü azaltması yönünden önemli bir araç olarak kullanılmakta ve öğrenciye hesap yapma, bilgi işlem gibi imkânlar sağlayarak öğrenciyi desteklemektedir (Gürol, 1990; Uşun, 2013). Alanyazına bakıldığında BDÖ yönteminin *faydaları* şöyle sıralanmaktadır:

- BDÖ, öğrencilerin daimi olarak faal olmasını sağlar. Bilgisayarın soracağı sorulara cevap vermesinin gerekliliği ve konu üstünde bir müddet düşündükten sonra bir diğer aşamaya geçebileceği için sürekli etkin olmak durumundadır.
- Her öğrenci bireysel olarak kendi hızında öğrenme gerçekleştirir.

- Bu yöntemle birlikte her öğrenci, konu ile alakalı sormuş olduğu sorulara cevap alabilir. Sınıfların kalabalık oluşu, zaman sınırlılığı, bireysel olarak öğrenciler arasında bulunan farklılıklar gibi etkenler nedeniyle öğrenciye soru sorulamayabilir. BDÖ öğrenci bilgisayarla etkileşim içerisine girerek, istediği anlarda konuyla ilgili olarak sorular sorup cevaplarını alabilir ve tekrar yapabilir.
- Benzetişim yönteminin yardımıyla laboratuarlarda yapıldığında tehlike arz edebilecek ve maddi anlamda yük getirebilecek deneyler kolay bir şekilde yapılabilir.
- Bu yöntem ile konular daha az zamanda ve sistemli olarak öğretilir.
- Öğrenci, kendine ait olarak gördüğü bir ortamda daha rahat çalışabilir.
- Öğretim programı öğrencinin öğrenmeyle alakalı ihtiyacı doğrultusunda hazırlanabilir. Öğretim amaçlarının sıralanması, öğrencilerin göstermiş olduğu öğrenme davranışları ile belirlenir.
- Öğrenim birim olarak küçültüldüğü için başarı bu birimler üstünden sıralanır ve o şekilde gerçekleştirilir.
- Öğrenciler, BDÖ yöntemiyle bireysel olarak çalışırken, öğretilmekte denetleme ve gerekli gördüğü durumlarda müdahale edebilir.
- Zihinsel veya bedensel olarak özürli olan öğrenciler, özel olarak hazırlanmış BDÖ ortamında kendi hızlarına göre ilerleme fırsatı bulurlar.
- Öğretmenin öğrencilerle daha iyi ilgilenebilmesi onlarla daha verimli çalışma olanağı bulabilmesi için dersi tekrar etme, ödevleri düzeltme vb. gibi vazifelerden öğretmeni kurtarır (Sarıçayır, 2007; Uşun, 2013).

BDÖ sürecine etki eden faktörler yenilik, öğrenci motivasyonu, bireysel öğrenme farklılıkları, etkileşim düzeyi, ders yazılımının türü, niteliği ve kapsamı, öğretmenin rolü, öğretilmesi planlanmış yazılımların ve materyallerin hazırlanmasıdır. Aynı zamanda ders yazılımlarının kaliteli olması ve öğretim programları ile bütünleştirilmesi en önemli boyut olarak görülmüştür. Bu sebeple bu tarz yazılımların hazırlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinin çok dikkatli bir çalışmayla yapılması gerektiği belirtilmiştir (Demirel *vd.*, 2001; Yanpar-Yelken, 2011).

BDÖ yönteminin uygulanabilmesi için yakın geçmişe kadar kablo, dağıtıcı, ana bilgisayar, fare gibi birçok donanıma ihtiyaç duyulmaktaydı. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bu donanımlara ihtiyaç giderek azalmış olup BDÖ yönteminin kullanılması daha kolay bir hal almıştır. Günümüzde sadece tablet bilgisayarla ve uygun yazılımlarla bile BDÖ yöntemi uygulanabilmektedir (Kırıkkaya *vd.*, 2016; Öçal & Şimşek, 2017).

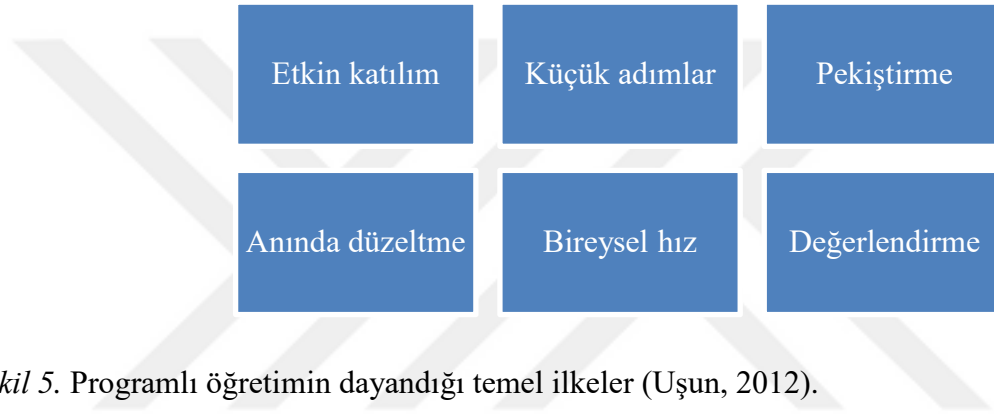
Bilgisayar teknolojilerinin öğretim sürecinde etkin kullanımı için en önemli öğelerden biri de öğretim yazılımlarıdır. BDÖ yönteminin eğitimin tüm kademelerinde kullanılmasıyla öğretim yazılımları günden güne daha önemli hale gelmektedir. (Ayvacı, Bakırcı & Başak, 2014). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulması ve öğrenci merkezli oluşu BDÖ yazılımlarının ön önemli yönlerindedir (Birgöl, 2014). Öğretim yazılımları, tekrar ve alıştırma yazılımları, öğretim amaçlı oyun yazılımları, birebir öğretim yazılımları, benzeşim amaçlı yazılımlar, sorun çözme yazılımları gibi gruplara ayrılabilir (Erişen & Çeliköz, 2011; Uşun, 2013). Öğretim yazılımları sayesinde öğrenciler öğrendikleri bilgileri tekrar ederek başarılarını artırabilir, bununla birlikte benzetim yoluyla tehlikeli durumları örnekleyen deney yapabilir, oyun oynayarak öğrenebilir, sorun çözme konusunda kendini geliştirebilir ve ihtiyaç duyulan öğrenme etkinliklerini edinebilir. Bunun yanında BDÖ yazılımlarının en önemli taraflarından birisi de öğrenci merkezli olması ve yapılandırmacı eğitim kurumuna göre hareket etmesidir (Birgöl, 2014).

Tekrar ve alıştırma yazılımları öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlar, öğrencinin öğrenme esnasında yaşadığı herhangi bir yanlışlık ve eksikliği görmesine ve düzeltmesine olanak sağlar, öğrenilen bilgilerin hatırlanmasını kolay hale getirir, öğrenilen bilgilerin bellekte uzun süre saklanmasına yardımcı olur (Yalın, 2012). Öğretim amaçlı oyun yazılımları ise yarış ortamı sağlaması, eğlendirici olması, kuralları öğretmesi açısından, öğrencilerin hem duyuşsal hem de zihinsel yönden gelişimlerine katkıda bulunarak onların problem çözmelerine, becerilerinin gelişmesine ve sürekli faal olmalarına katkı sağlamaktadır (Uşun, 2013). Birebir öğretim yazılımlarında öğrenciler bu yazılım dışında başka hiçbir gereçten veya bireylerden yardım almaz. Bu sebeple hazırlanan bu yazılımlar, bütün aşamaları içine almalıdır (Akkoyunlu & Deryakulu, 1998). Benzeşim amaçlı yazılımları kullanırken öğrenciler bazı kararlar almak ve aldıkları bu kararların sonuçlarını görerek değişkenler arasında bulunan ilişkileri öğrenirler. Bu yazılımlar öğrencinin, hem yeni bilgiler öğrenmesini sağlar hem de öğrencide var olan bilgilerle yeni öğrendiği bilgilerle arasında ilişki kurmasına yardımcı olur (Engin, Tösten & Kaya, 2011). Sorun çözme yazılımları ise amaç öğrencinin daha önce karşılaşmadığı sorunlara önceki bilgilerini ve yaratıcılığını kullanarak, akıl yürütüp çözmektir (Demirel vd., 2001).

BDÖ yönteminin birçok faydasının olmasının yanında *sınırlılıkları* da bulunmaktadır. Öğrencinin BDÖ yönteminden faydalanabilecek seviyede beceri ve donanıma sahip olması gerekir. Bununla birlikte öğrencinin bilgisayar başında uzun vakit geçirmesi, hem sosyal gelişimi yönünden hem de insan ilişkileri açısından onun olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Kalite anlamında yetkin yazılımlar bulmak zor olabilir. Çok iyi hazırlanmış bir eğitim

yazılımı hazırlansa da eğitim programıyla uyum içinde değil ise öğretim yönünden değerli görülmeyebilir (Uşun, 2013).

BDÖ'nün etkin kullanımı için bazı *öğretim teknikleri* uygulanmaktadır. Bu öğretim tekniklerinden biri olan “programlı öğretim tekniği”, çağdaş program geliştirme anlayışının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu teknik, öğrenme- öğretme süreçlerine sistemli, planlı, deneysel ve disiplinli bir yaklaşımdır (Küçükahmet, 2017). Programlı öğretimin, BDÖ teknolojisinin temelinde yer aldığı ve programlı öğretim ilkelerinin, BDÖ yönteminin de ilkeleri olduğu vurgulanmaktadır (Uşun, 2012). Öğrenciyi öğrenmede edilgen bir kişi olma yerine, bizzat öğrenme etkinliğini gerçekleştiren ve öğrenmeye aktif şekilde katılan biri olarak düşünen programlı öğretimin dayandığı temel ilkeler Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Programlı öğretimin dayandığı temel ilkeler (Uşun, 2012).

Şekil 5’e göre Uşun (2012) programlı öğretimi altı farklı ilkeye dayandırırken Demirel ve Altun (2014) bu ilkeleri küçük adımlar, etkin katılım, başarı, anında düzeltme ve bireysel hız olarak belirtmektedir. Küçük adımlar ilkesi öğrenme aşamalarının çoğaltılması ile ilgili olup, buna göre öğrenmenin kolaylaşması için bilgi daha küçük birimlere bölünmektedir. Etkin katılım ilkesi, etkileşimli öğelerle öğrenme işinin bizzat öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesini sağlayacak alıştırmalar ve soruların sunulmasını ifade etmektedir. Başarı ilkesine göre, öğrencinin doğru cevap vermesi için düzenlemeler yapılmalı, ipuçları sunulmalı ve doğru cevaplar pekiştireçler yardımıyla ödüllendirilmelidir. Anında düzeltme ilkesi ile yanlış öğrenmelerin önüne geçmek adına öğrenciye cevabı hakkında hızlı geri bildirim sunulmaktadır. Bireysel hız ilkesi doğrultusunda, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları ve farklı bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmakta, öğrencinin kendi hızında ilerlemesine imkân tanınmaktadır (Uşun, 2013).

Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler, yaşları gereği soyut kavramları anlamakta zorluk çekmektedirler. Piaget’e göre henüz somut işlemler döneminde bulunan öğrenciler soyut kavramları öğrenmekte zorlanır. Bu durumda öğretim materyalleri ile soyut içerikli konuların görselleştirilerek somutlaştırılması yoluyla öğretim daha etkin yapılabilir (Acun, 2011; Yalın,

2012). Öğretim ilkelerinden somuttan soyuta ilkesinin uygulanması için soyut bilgilerin öğretiminde bireysel öğretim teknolojilerinden faydalanılması, bu sayede öğrencilerin kendi hızlarına göre ve bağımsız öğrenmelerinin sağlanması tavsiye edilmektedir (Uşun, 2000).

BDÖ yöntemiyle Sosyal Bilgiler eğitimi yapıldığında, bu yöntemde kullanılan görseller ve sesler vasıtası ile soyut konuların öğretimi daha kolay yapılmakta ve öğrenilen bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan kavramların çoğu görselliğin sağlanarak etkin öğrenmenin gerçekleştirilebileceği türden bilgilerden oluşmaktadır (Arı & Bayhan, 2002; Sabo, 2015). BDÖ yönteminde kullanılan materyaller öğrencilerin dikkat ve ilgilerini cezbetmekte, bu sayede öğrenme için gerekli motivasyonlarını yüksek tutmaktadır (Şengün & Turan, 2004). Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersinde öğrencinin etkin oluşunu içermeyen uygulamalar derse ilişkin öğrenci tutumlarının olumsuz etlilenmesine sebep olabilir. Bu yüzden, Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenciyi etkin kılan, belirlenen kazanımlara ulaşılmasını sağlayan ve öğretme-öğrenme sürecini verimli sürdüren toplumsal kaynaklardan, araç-gereçlerden ve yöntem-tekniklerden faydalanılmalıdır (Gürdoğan-Bayır, 2010).

Sosyal Bilgilerde bulunan yoğun ve renkli içeriği düzenli bir şekilde, zamandan tasarruf edilerek sunabilmek oldukça önemlidir. Bu içeriği sunabilmek için kullanılan somut materyallerin korunması için sınıfların kullanıldığı da bir gerçektir. Bu materyallerin yerini akıllı tahtalar ve BDÖ yönteminde kullanılan etkileşimli uygulamaların alması eğitimciler ve öğrenciler için kolaylıklar sağlamaktadır (Toros, 2015). 2005 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler öğretim programı incelendiğinde, bu dersin öğretiminde simülasyon programları, multimedya gibi teknolojik araçlardan yararlanılarak öğrenmelerin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2005).

21. yüzyılda Sosyal Bilgiler öğretiminde teori ve uygulama arasında ciddi oranda farklılıklar olduğu, anlatım yönteminin öğretmenler tarafından sıkça tercih edildiği ve öğretimde ders kitabının sıkça merkeze alındığı ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmak amacıyla sahip oldukları potansiyeli yeterince kullanamadıkları ortaya konmuştur (Russell, 2010). Buna karşın 2000'li yıllar sonrasında Sosyal Bilgiler öğretiminde bilgisayar ve teknolojilerinin kullanımının öncesine oranla arttığı görülmektedir. Bu artışın kaynağı olarak 2005 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler öğretim programıyla gelen değişiklikler, fiziki ve maddi imkânların artması ve öğretmenlerin teknoloji konusunda edindikleri yeni bilgiler sayesinde daha yetkin oluşları gösterilebilir (Tankut, 2008). Ayrıca hemen her derste öğretmenlerin bilgisayarı kullandığı ancak Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar kullanım oranının daha yüksek olduğu da ortaya konmuştur (Kaplan, Öztürk, Altaylı & Ertör, 2013).

Sosyal Bilgiler eğitiminin, üretken ve etkin bireyler yetiştirilmesini hedef alacak şekilde düzenlenmesi için Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygun seçilmesi önemlidir (Tankut, 2008). Bu dersin öğretiminde teknoloji araçlarının öğretim programlarıyla etkin olarak bir araya getirilmesi tek başına yeterli olmasa da öğrencilere, Sosyal Bilgiler öğretimindeki temel hedeflerden biri olan iyi birer vatandaş olmalarını sağlamak konusunda ihtiyaç duyulan değer, bilgi ve beceri kazandırmak için ve onların Sosyal Bilgiler eğitimi için gereken motivasyonlarının sağlanması hususunda önemlidir (Heafner, 2004, akt: Baloğlu-Uğurlu, 2009).

Kavram öğretimi konusunda ders kitaplarında yeterli etkinlik ve örneğin bulunmayışı, BDÖ yazılımlarının bu konu üzerine yoğunlaşmasına sebep olmuştur. BDÖ yöntemi ile kavram öğretiminin; öğrenciye yaptırdığı ayırt etme, genellemeler yapma gibi işlemler aracılığıyla sayısız örnekler sunma potansiyeline sahiptir. Bu potansiyel, BDÖ ile kavram öğretiminin önemini gittikçe artırmaktadır (Namlu, 2002). Bununla birlikte BDÖ yöntemiyle kavram öğretiminde bilgilerin kalıcılığının artırılması için nitelikli bilgisayar yazılımlarının önemi yadsınamaz (Çeliköz & Kol, 2016).

Öğretim materyallerinin etkililiği Dale (1969)'nin yaşantı konisi ile ilişkili olarak ortaya konmaktadır. Yaşantı konisine göre bir öğretim materyali ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğretimde o kadar etkilidir (Demirel & Altun, 2014). Bununla birlikte yaşantı konisine göre basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru yapılan öğretim daha etkilidir (Uşun, 2012). BDÖ yönteminde materyal olarak kullanılan öğretim yazılımları öğrencilerin hem görme duyusuna, hem işitme duyusuna hitap etmektedir. Bu durum kavram öğretiminde BDÖ yönteminin etkililiğini artırmaktadır.

Materyaller, öğrencinin ilgisini canlı tutarak öğretim sürecinin kısılmasını sağlar. Bu süreçte anlam karmaşalarını da önleyerek kavramların daha etkili öğrenilmesini sağlayan materyaller, anlaşılması zor olan cisim, araç veya ortamların da kavranmasında da etkilidir (Uşun, 2012). Yapılan bir ders sadece anlatım işinden oluşuyorsa öğrenciler işittiklerinin sadece % 20'sini hatırlarında tutacaklardır. Görsel araç-gereçlerin kullanılması öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin % 50'sini hatırd tutmasına yardım edecektir. Öğrencinin derse etkin bir şekilde katılımı öğrendiğinin %70'ini hatırlamasını sağlayacaktır. Bir faaliyet yaparak, yaşayarak yapıldığında ise öğrendiklerinin % 90 gibi büyük bir oranını hatırlayacaklardır. Bu nedenle araç-gereçlerin öğretim süreci boyunca kullanılması öğrenme işleminde kullanılan duyunun çeşitliliğini arttırarak daha kalıcı ve daha fazla öğrenmenin gerçekleşmesine yardım etmiş olacaktır (Yalın, 2012). BDÖ yönteminde kullanılan yazılımlar gün geçtikçe geliştirilmekte ve yenilenen yazılımlarla öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımı

sağlanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin daha fazla duyu organını öğrenme sürecine dahil etmesi veya duyu organlarını daha uzun süre bu süreçte kullanmalarını gerektirmektedir (Perkmen ve Tezci, 2011). Tüm bu süreçler birlikte değerlendirildiğinde diğer konularda olduğu gibi kavram öğretiminde de BDÖ yönteminin kullanımının etkin sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi ile Kavram Öğretimi

Bir öğretim yöntemi olarak dramanın kullanımı, insanların toplumsal ilişkilerinin düzenlenmesinden kişinin kendini tanıyıp üretmesine kadar birçok açıdan olumlu gelişmelere öncülük etmektedir. Eğitim ve öğretimde drama yönteminin etkisi yadsınamaz (Genç, 2003). Dramanın birçok araştırmacı tarafından değişik görüşler belirterek yaptığı tanımları bulunmaktadır. O'Neill ve Lambert (1990) bu kavramı, durum ve olaylar arasında yer alan ilişkiyi hayal dünyasının genişliğiyle sağlayabilen bir öğrenme yöntemidir (s.271) diye tanımlarken, Güneysu (2006) dramayı, insanın empati kurması yoluyla kendini her yönden geliştirmesini, eğitim-öğretim ortamında aktif görev almasını, kendini doğru ifade edebiliyor olmasını, yaşamı tüm yönleriyle algılayabilmesini sağlayan, kişinin araştırmaya ve öğrenmeye yönelik olan arzusunu arttırmaya yönelik bir öğretim yöntemidir (s.127-128) şeklinde tanımlamıştır. Farklı bir tanımda ise, çocukların oynadıkları oyunlar ve buna benzer faaliyetlerden hareketle değişik durum ve olayları canlandırıp, bu yaşam durumlarından bilgi edinme ve öğrenmeye geçiş çalışmaları şeklinde ifade edilmektedir (Ömeroğlu-Turan & Can Yaşar, 1999, s.259).

Dramanın dünyadaki gelişimi incelendiğinde John Locke'un 1697'de, "yaparak-yaşayarak" öğrenme düşüncesini ortaya atmış olduğu, sonraki yıllarda bu fikrin pek çok taraftar bulduğu görülmektedir. Locke derslerini daha dikkat çekici hale getirmek için çocuklardaki oyun güdüsünden faydalanılması gerektiğine vurgu yapmıştır (Bıyık, 2001). Endüstri devrimi sonrası İngilizlerin eğitiminde de sistem değişiklikleri yaşanmış ve "çocuk merkezli eğitim" benimsenmiştir. Bu sistemin yerleşmesi için ilerici düşünceli, bireysel duyarlılığın artırılmasını amaç edinen okulların 1889-1893 yılların da açılmasıyla çocuğu merkeze alan eğitim sistemine geçilmiştir. Eğitim sisteminde drama uygulamalarının bu okullarda ilk olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır (Gönen & Dalkılıç, 2002).

Drama eğitimdeki yerini ilk olarak 1898 yılında Viyana'da Uygulamalı Sanatlar Okulu'nda sanat dersleri veren Franz Cizek ile almıştır. "Eğitimde drama" olarak adlandırdığımız kapsamlı bir programı tarif eden ilk kişi ise, Cambringe okul müdürü Henry Caldwell olmuştur. 1970'lerde Dorothy Heathcote 1960'lardan beri üzerinde çalıştığı dramayı

yeniden tanımlamış ve ivme kazandırmıştır (San, 1996). Heathcote yaptığı çalışmalarda drama yönteminin kullanımında öğretmenin görev ve sorumluluklarını da ortaya koymuş ve drama yönteminin kullanımını sistematik hale getirmiştir (Girgin, 1999).

Türkiye’de dramanın tarihçesi incelendiğinde bu konuda ilk çalışmaları İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Muhsin Ertuğrul’un yaptığı görülmektedir. Selahattin Çoruh ise 1950 senesinde “dramatizasyon” kavramını ve okullarda kullanımını konu aldığı “Okullarda Dramatizasyon” kitabını yayımlamıştır (San, 1998). 1998 yılında yayımlanan Talim Terbiye Kurulu’nca yayımlanan tebliğler dergisinde belirtilen karara göre drama dersi, seçmeli ders olarak ders programlarında yer almaya başlamıştır (Karadağ & Çalışkan, 2005). Ardından 1998 senesinde bazı öğretmenlik lisans programlarında mecburi ders olarak okutulmaya başlanan drama, 2006 yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında da zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Yeğen, 2008). 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında “Eğitimde Drama” dersi seçmeli olarak yerini almıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2018).

Çocuklar, derse aktif katılımlarının sağlandığı durumlarda gözlem, araştırma, keşfetme başarısında artış gözlenecektir. Aktif öğrenme yöntemlerinden dramanın öğrenilen bilgilerin davranışa yansıtılmasındaki etkisi büyüktür. Drama yöntemi, Sosyal Bilgilerle ilgili bütün konularda başarının artırılmasında uygun bir yöntem olarak kullanılabilir. Bu yöntem, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olayları sınıf ortamında istedikleri anda canlandırmaları yoluyla, bazen de gerçek hayatta belki de karşılaşmayacakları olayları sınıf ortamında canlandırarak ilgili öğrenmeleri gerçekleştirmelerine olanak sağlar (Çelikkaya, 2014).

Geleneksel olarak yapılan eğitim, insanı eğitim programı merkezinin dışında tutar. Fakat kişiyi merkeze yerleştiren günümüzde ki eğitim anlayışı, oyun oynama ihtiyacını sonlandırmayan “bireyi” merkeze koyan bir anlayıştır. Oyun, öğretmene yardımcı ve aracı haline getirilirse öğretim daha etkili, kalıcı ve bir o kadar verimli hale gelir. Bu tarafla drama, eğitim için oyun ile sürdürülebilir bir faaliyettir ve bu önemli özelliğiyle eğitimin ayrılmaz bir unsurudur (Adıgüzel, 1993). Okul sosyal hayatın önemli bir kurumudur. Bu kurumlarda hedeflenen, çocuklara iletişim için gerekli olan davranışların kazandırılmasıdır. Eğitimde yer alan yeni yaklaşımlar, öğretmenler ile öğrenciler arasında bulunan ilişkilerde, problem çözme süreci içinde yer alan kademeleri gerçekleştirdiği ve eleştirici düşünceye imkân tanıdığı için dramayı *önemli* kılmaktadır (Gönen & Dalkılıç, 2002).

Eğitim ortamında yapılan dramanın daha öncesinden belirlenmiş, anlaşılır ve net *amaçları* bulunmaktadır. Gençlerin, ergenlerin ve çocukların yaşadıkları gerçek dünya ile

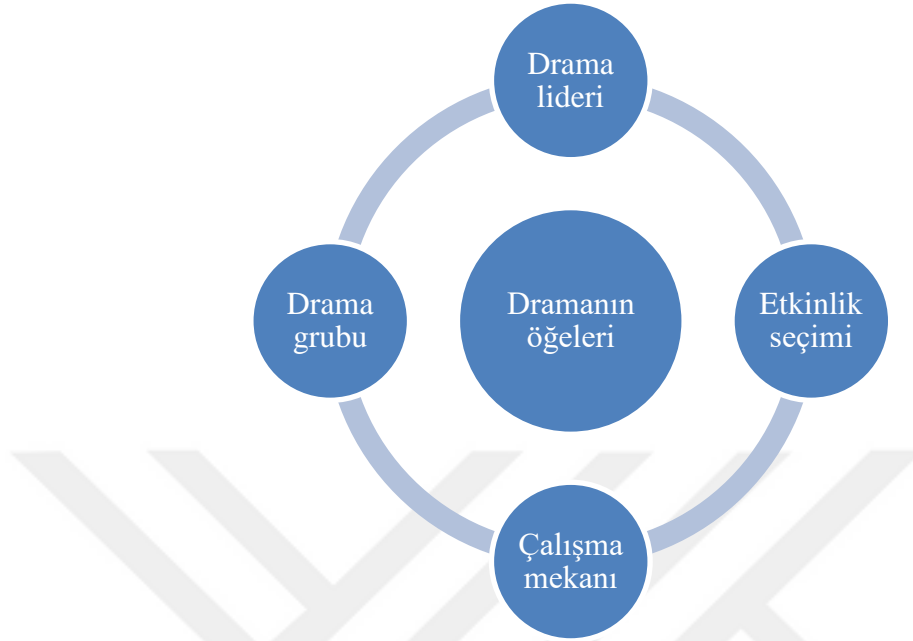
hayal dünyası arasındaki gelgitleri olanaklı kılan dramanın genel amacı, bulduğu her türlü alanda yaratıcı olan, kendi kendine yetebilen, kendi özelliklerini bilen, çevresi ile iletişim içerisinde olan ve bunu geliştirmeyi bilen, ifade biçimi ve gücü artmış bireyler yetiştirebilmektir (Adıgüzel, 2001).

Dramanın birçok eğitsel amacı mevcuttur. Kendini tüm özellikleriyle tanıma, eleştirel düşünebilme becerisini geliştirme, estetik ve yaratıcılık gelişimi, iletişim hünelerinin geliştirilmesi, birlikte çalışma becerisi ve sosyal gelişim yeteneği, farklı olgu ve olaylarla alakalı tecrübe kazanma, soyut olan kavram veya yaşantıyı somut hale getirme, kendine duyulan güven duygusu ve karar verebilme yeteneğini kazanma, moral ve manevi olan değerlerin de gelişmesine imkân sağlama, imgeleme gücü ile beraber, duygu ve düşünceleri de geliştirme, empati yeteneğinin artışı da dramanın bazı amaçlarından (O'Neill & Lambert, 1990; Ömeroğlu, 1990; Üstündağ, 1994; Fleming, 2008).

Eğitimde dramanın kullanımı, birçok fayda sağlamıştır. Bunların başında dramanın sosyal becerilerin kazanılmasında (Aslanel, 2011; Kocayörük-Yaya, 2000) etkili olduğu bilinmektedir. Dramada kişilerin, hareket ederek, yaşadığını bilerek, faaliyetlere aktif katılarak, etraflarındaki, canlı-cansız varlıklarla etkileşimde bulunarak, bir grup içerisinde yer alıp, etkinliklere katılarak, bunların sonucunda tartışarak, duyularını kullanıp keşfederek, hissetmeyi bilerek, işbirliği içinde bulunup öğrenme durumu söz konusu olmaktadır (Güney, 2009; Karadağ & Çalışkan, 2008; Üstündağ, 2006). Dramanın hazırlık aşamasında yapılan işbirliği çocukların çalışma yeteneğini geliştirmesi açısından yardımcı olur. Başka insanların düşüncelerine verdikleri önerilere saygı göstermeyi öğrenirler. Öne çıkan bu özellikleriyle dramada bir davranış eğitimi meydana çıkar (Karadağ & Çalışkan, 2005).

Drama; yaratıcılık, iletişim, etkileşim, eylem, edim ve empati kavramları ile oldukça yakından ilişkilidir. Yaratıcılık, çözüm bekleyen soruna karşı çeşitli yollardan geçerek bireyin kendine has bir çözüm yolu bulmasıdır (Dirim, 2001). Dramada birey yaratıcılığını ortaya koymak için kendisi, karşısındaki ve grubuyla iletişim halinde olması gerekmektedir. Drama faaliyetlerinde geliştirilmesi gerekli olan en önemli beceri iletişimdir (Bayram vd., 1999). Etkileşim, birbirini etkileme olayı olan ve iletişime nazaran çok daha derin ve karışık bir durumu belirtmekte iken eylem, bireyin bir işi yapıp onu ortaya koyabilmesidir (Aral, Gülen, Pedük & Erdoğan, 2003). Edim ise karşılaşılan bir iş durumu karşısında bireyin yapabildiğidir, eylemlerin bilinçli kullanılmasıdır (Karadağ & Çalışkan, 2008). Empati, kişinin kendini başkasının yerine koyup durumlara onun çerçevesinden bakabilmesi, onun düşüncelerini ve duygularını doğru bir şekilde anlayıp, hissedebilmesi ve bu durumun ona iletilmesi sürecidir (Dökmen, 2002). Dramanın uygun şekilde ortaya konabilmesi için bu

kavramların herbirinin yeterli seviyede işe koşulması gereklidir. Drama ile ilişkili kavramların yanında bu yönteminin öğelerinin de uygun şekilde oluşturulmasının ayrı bir önemi vardır. Bu öğeler Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Dramanın öğeleri (Adıgüzel, 2012).

Şekil 6'da belirtilen drama lideri, çalışmaya başlatır, sunumunu yapar, değerlendirir ve gerekli gördüğü yerlerde ise yeniden uygulama yapar. Liderin değişimlere açık, sürekli yenilikleri takip eden, farklı kişilik özelliğine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle süreçte önemli oldukça büyüktür (Adıgüzel, 1993; McCaslin, 2006). Bununla birlikte dramada hangi faaliyetlerin hangi yaş düzeyine uygun olduğunun kesin bir şekilde belirlenmesi oldukça güçtür. Bu sebeple öğrencilerin faaliyetlere katılımında ölçüt, bireylerin gelişim seviyeleri olmalıdır. Öğrencilerin yapılan herhangi bir faaliyete olan ilgisi, dikkati, taklide dayalı hareket kabiliyeti, istekli oluşu ve gelişim seviyeleri çok daha fazla önem arz eder (Aral vd., 2003; McCaslin, 2006) Drama grubunda bulunan bütün bireyler gelişim ve değişmeye açık, çalışmalara katılmaya, öğrenmeye istekli ve gönüllü olmalıdır. Kendilerini buldukları ortamda iyi hissetmelidirler (Adıgüzel, 1993).

Drama etkinlikleri, çalışma mekânının sahip olması gereken tüm özellikleri taşıyan yerlerde yapılmalı veya çalışmalara uygun hale getirilmiş olan alanlarda yapılmalıdır (Adıgüzel, 2012). Her türlü ortam drama ortamı olarak düzenlenebilir (park, bahçe, salon vb.), önemli olan çocukların kendilerini rahat ve özgür hissetmeleridir (McCaslin, 2006). Drama faaliyetlerinde bulunan bireyler belirlenmiş olan genel bir çerçeve içerisinde kalırlar, fakat bu çerçevede yer alan birey, içselliği, yaratıcılığı, daha önceki yaşanmışlığı doğrultusunda izlenimlerinin ve tecrübelerinin etkisi rehberliğinde alabildiğince özgündür, dolayısıyla da

özgürdür (San, 2006).

Drama; eğitici drama, yaratıcı drama, psikodrama ve sosyodrama olmak üzere *dört türde* incelenebilir. Bunlardan eğitici drama, daha önceden tespit edilmiş olan net ve açık eğitim amaçları doğrultusunda bütün çocukların öğretmenleriyle beraber yaptıkları, daha çok büyük motor hareketlerin kullanıldığı, rol oynamaya, ifade etmeye, tartışmaya ve canlandırma yapmaya dayalı grup faaliyetleridir. Eğitsel drama, aynı zamanda psikodrama ve yaratıcı dramayı da belirli bir oranda içermektedir. Çünkü bu tekniğin hedefinde, çocuğun psikolojik olarak bir takım yaşantılar geçirmesini, psikolojik yapı hakkında bilgi sahibi olmasını, özel ve farklı bir beceri olan yaratıcılığı kazanması vardır. Eğitsel dramada yarışma yapılmaz, yapılacak bütün etkinliklerin amacı bellidir (Gürol, 2002; O'Neill & Lambert, 1990).

Yaratıcı drama; rol oynama, doğaçlama gibi drama ya da tiyatro yöntemlerinden faydalanarak, bir grup çalışması şeklinde, bireylerin bir olayı, yaşantıyı, düşünceyi, bazen soyut olan bir kavramı yahut bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla; gözlem, yaşantı ve duyguların gözden geçirilip “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılıp, canlandırılmasına denir (San, 2006). Yaratıcı dramada etkinlikler geçmiş gibi canlandırılır. Yazılı anlamda bir metine ihtiyaç duyulmamaktadır, o anda yaratılan şeyler ilk kez o an vardır ve yanışı da doğrusu yoktur. Bu sebeple hata yapma telaşı yoktur (Karadağ & Çalışkan, 2005).

Psikodramada hedef, yaratıcı drama gibi kişinin kendini bilmesi ve çevre ile ilişkiler geliştirip, çevrede olan bitene karşı bilgiyi kazanabilmesidir. Psikodrama; sosyometri, psikodrama ve grup terapiden meydana gelen üçlü takımın bir kısmından meydana gelmektedir. Kişilere, başka insanlarla olan ilişkilerini gözden geçirme, yaşadığı bazı sorunları anlatma, alternatif olan çözümleri fark etme, tanıma yeteneğini geliştirme, alternatif olanlardan birini seçip ona uygun davranışlar sergileme becerisini artırma imkânı tanır (Adıgüzel, 1993).

Sosyodrama, genel olarak psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin kullanılmasıyla beraber sosyal problemlerle ilgili canlandırma faaliyetlerini içine almaktadır (Karadağ & Çalışkan, 2008). Dramanın bu türünde uzman kişi gözetiminde, grupta bulunan kişilerin yaşanmış olan veya toplumsal bir sorun ile alakalı rollerin paylaşılmasıyla seyirci önünde bir tiyatro sahnesinde canlandırmaları esasına dayanmaktadır (Özgüven, 2016). Aynı zamanda sadece toplumsal değil gruba yönelik olan sorunlarda bu alana konu olabilir (Bozdoğan, 2003). Bu araştırmada belirli bir drama türü üzerinde durulmadığından yapılan çalışmalar dramanın bir türü değil, “drama” genel adıyla ele alınmıştır.

Drama bazı belirli ilkeleri bünyesinde bulundurmaktadır. Bu ilkeler dramanın temelinde olup drama etkinlikleri yapılırken dikkatle göz önünde bulundurulması gereken noktalar. Drama için önem arz eden bu ilkeler aşağıda belirtilmiştir:

- Drama süreç odaklıdır.
- Doğaçlama, dramanın özünde yer almaktadır.
- Dramada insana verilen değer ve bireysel farklılığa olan saygı çok önemlidir.
- Grup dinamiğinden hareket eden drama bir grup etkinliğidir.
- Dramada etkinliklere katılım için gönüllülük şarttır.
- Her bir birey belli bir oranda yaratıcılık yeteneğiyle dünyaya gelir. Uygun zaman ve koşulda da bu yetenek ortaya çıkarılır ve geliştirilir.
- Dramada bulunan grup üyeleri önce kendilerine sonrada birbirlerine ve liderlerine duydukları güven esastır. Bu konuda sorumluluk lidere aittir.
- Eğitimde yer alan drama faaliyetlerinde cezalandırma veya ödül olayı yoktur. Sadece sözlü takdir olarak aralıklı pekiştirme verilir (Bozdoğan, 2003; Gönen & Dalkılıç, 2002).

Drama yönteminin bazı sınırlılıkları da vardır. Dramatizasyon, tekniği olan bir etkinliktir. Bu sebepten plansız, herhangi bir bilgi sahibi olunmadan rastgele derslerde kullanılması pek fayda getirmeyebilir. Drama etkinlikleri esnasında, bazı öğrenciler samimi, sevdikleri arkadaşlarının yanında olmak isterler dolayısıyla bu da gruplaşmalara neden olur. Bu da popüleritesi düşük olan çocukların yalnız kalmalarına neden olabilir (Debre, 2008). Bununla birlikte etkinliklerde çoğunlukla yaratıcılığı gelişmiş bireylerden oluşan küçük gruplara ihtiyaç duyulduğundan tüm sınıfa görev verilemez. Ders yürütücüsü olay ve karakterleri iyi anlatamaz veya öğrencilerle yeterince ilgilenmezse yöntem işlevsizleşebilir. Ayrıca öğrenciler bazen rollerine kendilerini kaptırıp aşırıya kaçabilirler. Bu da sınıf ortamını bozar ve öğrenmede güçlük yaşanmasına neden olur (Karadağ, 2008).

Alanyazın incelemesi yapıldığında drama sürecinin farklı şekillerde sıralandığı görülmektedir (Adıgüzel, 2012; Karadağ & Çalışkan, 2005). Yalnız en çok kabul edilen aşamalar ve bu aşamaların 40 dakikalık bir ders içerisinde yaklaşık uygulama süreleri şu şekilde özetlenebilir:

- Hazırlık ve ısınma aşaması (3-4 dakika)
- Canlandırma aşaması (10-12 dakika)
- Rahatlama aşaması (2-3 dakika)
- Değerlendirme-tartışma aşaması (20-25 dakika) (Kırkar & Yılmaz, 2008; Üstündağ

& Özdemir, 2007).

Hazırlık ve ısınma aşamasında yapılacak olan planlamada öncelikle tema seçilmelidir. Öğrencilere drama ile hedeflenen öğretim ne ise onun içeriğinin önceden tespit edilmesi gerekir. Daha sonra çalışma alanı düzenlenir. İçerikte ne öğrenilecekse onun özelliğine göre çalışma alanı tespit edilir ve düzenlemesi yapılır. En iyi öğrenme ve ortam nerede gerçekleşecekse özellikler ona göre ayarlanır ve gerekli olan araç-gereçler temin edilir (Güneysu, 2006). Ardından lider çocuklara ritm veya müzikle zıplama, yürüme, koşma, çekme, itme, sürünme vb. biçimde hareketler veya hislerinin harekete geçirecek örnek olay incelemesi, taklitler, doğaçlamalar ya da küçük skeçler veya pandomin yaptırılabilir (Altıkulaç, 2008).

Canlandırma aşamasında yer alan doğaçlama, rol oynama, pandomin gibi tekniklerin kullanılması, hayattaki anların yeniden kurgulanıp hayata geçirilmesidir. Süreç içinde bir konunun şekil alıp çıktığı, belirlenip, biçimlendiği bütün oluşumların vücut bulduğu bölümdür. Bu aşamada yapılan canlandırmalar büyük ya da küçük gruplar şeklinde veya bireysel bir biçimde yapılabilir (Boran, 2010).

Drama faaliyetleri bittikten sonra öğrencilerin hem ruhsal yönden hem de fiziksel yönden rahatlamalarına yardımcı olmaları için yapılan çalışmalardır. Çünkü etkinliklerle yorulan öğrencilerin dinlenmeye ihtiyaçları vardır. Buna sağlayan aşamada rahatlama aşamasıdır (Güney, 2009).

Yaratıcı dramada değerlendirmenin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Yapılan her etkinlik sonunda bir değerlendirme mutlaka olmalıdır. Bu aşamayı eğitimci kendisi ve öğrenciler için yapmalıdır. Çünkü bu değerlendirmeler sonra yapılacak olan çalışmalar için kolaylık sağlayacaktır (uygulama ve planlama). Değerlendirme aşamasının yararlarını sıralayacak olursak; çocuklarda etkileşimi sağlama, değerlendirme kabiliyetini geliştirme, paylaşımında bulunabilme, yapıcı yönde eleştiri yapabilme, drama faaliyetlerinden olumlu duygu ve izlenimlerle ayrılma yaşantılarının doğru bir şekilde ifade edimesini kolaylaştırır (Köksal-Akyol, 2003; Okvuran, 2008). Faaliyetler esnasında öğrencilerin düzenli ve bireysel bir şekilde değerlendirilmesi de önem arz etmektedir (Brown & Pleydell, 1999). Öte yandan drama yönteminde çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir (Dirim, 2001):

- Dramatik oyun
- Dramatizasyon
- Hareket çalışmaları
- Pandomin
- Doğaçlama
- Öykünme

- Hikayelerden oyun oluşturma
- Parmak oyunu
- Benzetim
- Müzikle drama
- Hayal oyunu
- Rol değiştirme
- Rol oynama
- Kukla

Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımı, öğrencilerin birçok yönden gelişimi açısından fayda sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde soyut kavramların yoğun olarak yer alması, dramanın bir yöntem olarak bu derste kullanılmasının başarıyı artırıcı bir etken olmasına yol açmıştır. Bununla birlikte sosyal yaşantı içerisinde karşılaşılan durumları bu yöntem ile canlandırabilmek mümkün hale gelmiştir. Drama öğrencilere ulaşamayacakları durumları sınıfta canlandırabilme ve öğrenebilme fırsatı sunmaktadır. Öğrencilerde bulunan yorumlama, dinleme ve algılama becerilerinin gelişmesi yönünden fayda sağlamaktadır (Çalışkan & Karadağ, 2008). Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin uygulanabileceği, böylece öğrencilerde eleştirel düşünebilme ve problem çözebilme, konuşma, iletişim kurma gibi becerileri açısından gelişme sağlanabileceği ortaya konmuştur (Şimşek, 2001). Bu dersin içinde kültürel, politik, tarihi, konuların bulunması nedeniyle burada geçen olayların dramayla canlandırılmasından sonra konu üzerine yapılan fikir alışverişi, öğrencilerin düşünmelerini sağlar (Üstündağ, 2006).

Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemiyle anlatılan olaylar, öğrenciler tarafından gerçeğe uygun olarak düşünülmekte ve kurgulanmaktadır. Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde sergiledikleri drama etkinliklerindeki karakterleri benimseyip kendilerini karakterlerin yerine koyarak empati yeteneklerini artırmakta, canlandığı karakter gibi karar alıp uygulayarak konuyu algılaması kolaylaşmaktadır. Öğrenciler geçmiş, bugün ve gelecek arasında canlandırma tekniğiyle ilişki kurabilmektedir. Bununla birlikte öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemini kullanarak toplumsal kuralları, bireylerin yaşantılarını ve geçmişini daha iyi öğrenip sosyal hayata daha iyi ayak uydurabilmektedir (Özcan, 2004).

Drama yöntemi Sosyal Bilgiler dersinde kullanıldığında ders öğrenciler için daha zevkli ve eğlenceli hale gelmekte (Çelikkaya, 2014), öğrenciler hayatı daha iyi anlamlandırabilmekte, öğrenmeye çalıştıkları bir kavramı daha rahat algılayabilmekte, etkin ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirme imkanı bulmaktadır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemiyle sosyal sorumluluklarının bilincinde, vatandaşlık hak ve görevlerinin farkında, doğru kararlar alabilen bireyler yetiştirilmesi imkan bulmaktadır (Çalışkan & Karadağ, 2005).

Kavram öğrenme, diğer öğrenmelerin anahtarıdır (Ülgen, 2004). Kavramlar aslında bireylerin hareket, duygu ve düşünceleriyle oluşurlar. Bireylerin ortaya çıkardığı bu

kavramlar, yine bireylerin çevresini anlamaya ve çevresiyle bütünleşmesine etki eden, iletişimi kuvvetlendiren bir bilgi formudur. Temel kavramların öğreniminde bireyin çevreyle etkileşiminin önemi büyük olduğundan drama etkinliklerinin, sağladığı yaşantılarla bu öğrenmelere zemin hazırlamasının önemi de yadsınamaz. Drama etkinlikleri ve sonrasında yapılan tartışmalar sürecinde birey, yaşadıklarını kategorilendirip ayırt ederek ve tanımlayarak kavramları öğrenme imkanı bulur. Bununla birlikte kavram öğrenme, diğer bütün öğrenme tekniklerini içine alan bütüncül bir eğitim tekniği olup drama çeşitlerinden eğitici drama, kavram öğrenme bakımından oldukça uygun olduğu bilinmektedir (Önder, 2010).

Eğitimde drama, birçok farklı disiplinde öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemle öğrenciler, sadece üzerinde çalışılan kavramları değil, konuyla ilgili ve farklı alanlardaki kavramları da öğrenme imkânı bulurlar. Bu süreçte öğrenciler dramatik bir sürece odaklanmakta ve konuyu ayrıntılı bir şekilde ele alarak kavramları daha iyi inceleme fırsatı yakalamaktadırlar (Sarı, 2017).

Çocuğun yaşadığı ortam Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini oluşturur. Çocukların farklı çevrelerden gelmesi ve farklılıklarla dolu bu çocukların birlikte yaşayabileceğini göstermektedir. Drama eğitimi değişik kültürlerle ortak bir yolu bulmanın, kaynaşmanın en etkili yöntemlerinden biridir. Çocuklar drama yöntemi ile çevresindekileri model alıp farklılıkları taklit etme yoluyla öğrenebilir (Taşkıran, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim sürecinde kullanılmaya başlanmasıyla bilginin yalnızca sunulması aktarılmasının Sosyal Bilgiler öğretimi açısından yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşıma göre aktif öğrenme yöntemlerinin ön plana çıkması gerektiğinin vurgusu yapılmıştır (Aladağ, 2009). Aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan drama yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının, yapılandırmacı yaklaşıma göre oldukça olumlu sonuçlar vermesi beklenmektedir. Bununla birlikte drama yöntemi, Sosyal Bilgiler dersi için öğrenciyi aktif kılp, onun yaparak yaşayarak öğrenmesi noktasında kullanışlı bir yöntemdir. Bu yöntem Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin zaman zaman geçmişteki kişiler gibi davranarak neden-sonuç ilişkilerini kavramalarını kolaylaştırmaktadır (Koç, 1999).

Sosyal Bilgiler Dersinde Ders Kitabı Merkezli Öğretim Yöntemi ile Kavram Öğretimi

İnsanların ve toplumların ihtiyaçları, yaşam şartları, ilgileri yıllara göre hızla değişmektedir. Bu değişim neticesinde eğitimden alınması beklenen sonuçlar da hızla değişmekte ve bu da öğretim programlarının değişmesine sebep olmaktadır (Demirel, 2004).

Sosyal Bilgiler öğretim programında da cumhuriyet dönemi boyunca birçok kez değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Şimşek, 2005). Bu değişimlerin en kapsamlısı 2005 yılında gerçekleşmiştir. 2005 yılında yayımlanan sosyal bilgiler öğretim programında kavramlar yönünden meydana gelen değişimlerin yanında eğitim yaklaşımı da değişmiştir. Öğretmen ve ders kitabı merkezli ve bilginin ön planda olduğu davranışçı yaklaşım yerine öğrenci merkezli ve becerilerin ön planda olduğu ayrıca öğrenmenin sınıf/okul dışında da devam ettiği yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir (Kaymakçı, 2007).

Farklı öğretim yöntemlerinin sosyal bilgilerde kavram öğretiminin etkililiği üzerindeki etkisi bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu yüzden BDÖ yöntemi ve drama yönteminin etkililiğinin okullarda hâlihazırda uygulanmakta olan yöntemlerle karşılaştırılması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde okullarda uygulanmakta olan yöntemleri belirtmek için geleneksel yöntem (Avşar & Alkış, 2007; Ünal & Çelikkaya, 2009), programa dayalı yöntem (Akbaş & Toros, 2016; Uçar & Karakuş, 2017) gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programında öğretmenlerin farklı kaynaklardan faydalanarak, farklı ders materyalleri ve etkinliklerle dersleri yürütmesi beklenmektedir (MEB, 2005). Ancak öğretim programlarının okullarda uygulanması ile ilgili yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin öğretim programından ziyade ders kitabını temel alacak şekilde dersleri yürüttükleri görülmektedir (Dinç & Doğan, 2010). Bu durum öğretmenlerin tam olarak yapılandırmacı yaklaşımı benimsemediklerini ve davranışçı yaklaşımdan kalan alışkanlıklarını sürdürdüklerini göstermektedir. Öğretim programının uygulanmasında ders kitaplarının önplana çıkmasından dolayı bu çalışmada BDÖ yöntemi ve drama yönteminin etkililiğinin ders kitabı merkezli öğretim yöntemi ile karşılaştırılması yapılmıştır.

Ders kitabı merkezli öğretimde öğretmenler ders akışı için ders kitabını ana kaynak olarak kullandıklarından, ders kitabının kavram öğretimi yönünden özellikleri kavram öğretimi yönünden belirleyici durumdadır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarının kavramlar yönünden incelendiği çalışmalarda kitapların genellikle konuya yönelik somutlamaları yapma yönünden yeterli grafik, şekil, çizim vb. öğeleri bulundurduğu belirlenmiştir (Kalın, 2007). Ancak basımdan kaynaklı bozuklukların ve bazı bu tip öğelerin metinle tam olarak uyumlu olmadığı durumlarla da karşılaşılmaktadır (Gülcan, 2007). Ayrıca ders kitaplarının öğrencinin yorumlama yapmasını, kaynak ve kanıtlar oluşturmasını ve bilgiyi inşa etmesini sağlayacak şekilde geliştirilmiş olması olumlu yönleridir.

Ders kitabı merkezli öğretim yöntemi ile kavram öğretiminde öğretmenler genellikle öğretilen kavramların çeşitliliğini ve bu kavramların ilgili olduğu kavramların kapsamını ders kitabı ile sınırlı tutmaktadırlar (Kaya & Güven, 2012). Ders kitabıyla kavramların

sınırlanması öğrencilerin zihinlerinden üretecekleri kavramsal bağlantıların da belirli bir kalıpla sınırlandırılması anlamına gelmektedir. Bu durum yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezlik ve esneklik ilkelerine uymamaktadır. Çünkü yapılandırmacı bir kavram öğretimi ortamında öğretmen dersi esnek bir şekilde planlamalı ve öğrenciler bu sayede zihinlerdeki kavramları serbestçe söylemelidir. Böylece yanlış da olsa geniş bir kavram grubundan yanlışlar açıklanarak hedeflenen kavram grubuna ulaşılır.

Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu araştırma, drama, BDÖ yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkilerinin incelendiği ve elde edilen sonuçların öğrenci görüşleriyle desteklendiği bir çalışma olması yönüyle alanyazında ayrı bir yer tutmaktadır. Ayrıca bu yöntemlerin Sosyal Bilgiler 5. sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen bazı soyut kavramlarla ilgili akademik başarı ve edinilen bilgilerin kalıcılığına etkilerinin incelenmesi yönüyle de alanyazındaki çalışmalardan ayrılmaktadır.

Drama yöntemi ile ilgili yapılan ulusal yayın ve araştırmalar.

Üstündağ (1997), yaptığı çalışmada yaratıcı dramının 8.sınıf öğrencilerinin erişilerine ve derse karşı olan tutumlarına yönelik etkilerini incelemiştir. Yapılan bu çalışmayla düz anlatıma kıyasla yaratıcı drama yöntemi ile öğretimin daha etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır.

Güzel-Sağırılı (2001)’nin dramatizasyonun 6. sınıf Fen Bilgisi dersi “Elektrik” konusunda akademik başarıya, öğrencilerin derse karşı tutumlarına ve hatırlamaya olan etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak akademik başarı yönünden dramatizasyon yönteminin klasik yöntem ile aynı oranda etkili olduğu ancak dramatizasyon yöntemiyle ders işlemenin hem daha iyi hatırlamayı sağladığı, hem de fen bilgisi dersine olan ilgi ve sevgiyi arttırdığı görülmüştür.

Şimşek (2001)’in, drama yönteminin Sosyal Bilgiler öğretiminde kalıcılığın artırılmasında kullanılmasının önemini ortaya koymak adına yaptığı çalışmada yaratıcı dramının öğrenme ve bu öğrenilen bilgilerin kalıcılığında çok daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Atar (2003), Sosyal Bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde eğitici dramının hatırd tutma ve başarı düzeyleri üzerindeki etkisi araştırmıştır. Araştırma sonucunda drama tekniğinin öğrenmenin ve öğrenilenlerin akılda kalıcılığını artırdığı gözlemlenmiştir.

Yalçın (2004), Sosyal Bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemiyle öğretilmesinin öğrenme düzeyine etkileme düzeyini araştırdığı çalışmada, düz anlatım yönteminin yaratıcı drama yöntemine kıyasla öğrenme üzerinde olumlu etkiler gerçekleştirmediğini ortaya koymuştur.

Özer (2004), Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin demokratik tutum ile ders başarısına etkisini incelediği çalışmasında sonuç olarak, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin demokratik tutumlarının uzlaşma boyutunda manidar bir etkisi bulunurken, demokratik tutumların empatik duyarlılık boyutunda ve ders başarılarına manidar bir etkisi bulunmamıştır.

Debre (2008), yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler dersindeki bazı coğrafya konularının öğretiminde dramatisasyon kullanımının başarı düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dramatisasyon ile öğrenme-öğretme sürecine tüm duyularıyla katılım sağladığı, bununda akademik başarının artmasında fayda sağladığı, düz anlatım yöntemiyle işlenen derslere nazaran kalıcılığın daha çok olmasını sağladığı, öğrencilerin üniteye karşı motivasyonlarının arttığı ve öğrenmenin daha eğlenceli bir geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Günaydın (2008) yaptığı araştırmada ilköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin öğretiminde yaratıcı dramanın erişimi ve tutum üzerine etkilerini incelemiştir. Ulaştığı sonuca göre gerek ders kitabı merkezli eğitim, gerekse yaratıcı drama yöntemiyle eğitimin erişimi üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu, bununla birlikte yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde anlamlı fark oluştururken ders kitabı merkezli öğretimin bu konuda etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Kartal (2009), drama yönteminin 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile geleneksel yöntemin etkileri arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Sever, Yalçınkaya ve Mazman (2009) yaptıkları çalışmada dramatisasyon yönteminin Sosyal Bilgiler dersi öğretimindeki etkisini incelemişlerdir. Yapılan incelemeler sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde edindikleri bilgileri özümseyip bu bilgilerden bazı çıkarımda bulunmalarının esas olduğu belirtilmiştir. Dramatisasyonun öğrenmenin kalıcı olmasını sağlaması, öğrenciyi aktif kılması ve keyifli bir öğrenme ortamı sunması yönleriyle etkili bir öğretim yolu olduğu ortaya konmuştur.

Selmanoğlu (2009) çalışmasında beşinci sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma hem drama hem ders kitabı merkezli

öğretimin akademik başarıyı artırdığı ve uygulanan öğretim yöntemlerinin başarıyı artırmada anlamlı ölçüde farklı etki göstermediği ortaya konmuştur.

Göncüoğlu (2010), 6.Sınıf Sosyal Bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinin öğretiminde drama ve işbirlikçi öğretim yöntemlerini birlikte uygulamış ve geleneksel öğretim yöntemi karşısında öğrencilerin başarılarını araştırmıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilgili konularda öğrenci başarısını artırma konusunda işbirlikli öğrenme ve drama yönteminin geleneksel öğrenme yöntemine göre çok daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Aykaç ve Adıgüzel (2011), yaratıcı dramanın Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrenci başarısına etkisini inceledikleri çalışma, 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Hep Birlikte” ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin, öğrenci başarısının etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda; Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının akademik başarıyı artırdığı belirlenmiştir.

Koç (2013)’un, Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin drama yöntemini kullanma ve tekniklerine dair yeterliklerini araştırdığı çalışmada araştırma sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dramayı planlamada, gerçekleştirilmede ve değerlendirmede kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri ortaya konmuştur. Öte yandan bu yöntemin uygulanması sırasında en çok öğrencilerin sınavdan kaynaklanan bir sıkıntı yaşamalarından en az ise, velilerin hal ve tavırlarından dolayı bir güçlük yaşanmakta olduğu vurgulanmıştır.

Yılmaz (2013), drama yönteminin 7. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması ile öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal ve empatik becerilerinin etkilenme düzeylerini incelediği çalışmada akademik başarı ve birçok sosyal beceri bakımından, drama yönteminin anlamlı derecede daha olumlu sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rüzgar (2014), çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf “İpek Yolunda Türkler” ünitesinin drama yöntemiyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımının geleneksel yöntemlere nazaran, akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Mantaş (2014), ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin işbirliği davranışları ve sosyal beceri gelişiminde drama etkinliklerinin etkisini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal beceri gelişimine ve işbirliği davranışlarına pozitif etkide bulunduğunu ortaya koymuştur.

Çelikkaya (2014), drama yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki önemini vurguladığı

ve uygulamaya dair örnekler verdiği çalışmada dramanın öğrencinin aktif katılımını gerektirmesi ile bu yolla edinilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu belirtmiştir. Drama yönteminin soyut kavramların yoğun olarak kullanıldığı Sosyal Bilgiler dersiyle beraber diğer branşlarda da kullanımının gerektiğini belirtmiştir.

Bingöl (2015), yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinin drama tekniğiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına, tutum ve edindikleri bilgilerin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre hem drama tekniği hem geleneksel yöntemler akademik başarı artışı, bilgilerin kalıcılığı ve tutumlarında etkili olmuş, uygulanan yöntemler arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Saraç (2015), yaptığı çalışmada drama yönteminin, öğrencilerin başarılarına, öğrenilenlerin kalıcılığına ve Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yaptığı çalışma sonucu drama yönteminin yapılandırmacı öğretime kıyasla akademik başarı artışı ve tutumdaki değişiklikte anlamlı farklılığa yol açtığını fakat bilgilerin kalıcılığında bu yöntemler arasında anlamlı farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan öğrencilerin drama çalışmaları sırasında çok eğlendikleri, heyecanlandıkları ve bu yöntemle öğrencilerin dersi ve dersin öğretmenini daha çok sevdikleri sonucu ortaya konmuştur.

Ulubey ve Gözütok (2015) tarafından yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri kullanılarak vatandaşlık ve demokrasi eğitimi verilen araştırmada bu yöntemle öğrencilerin akademik başarılarının ve demokratik değerlere bağlılıklarının arttığı ortaya koyulmuş ve dramanın vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları derslerinin öğretiminde kullanılması tavsiye edilmiştir.

Kardaş ve Uca (2016), çalışmalarında 2000-2014 yıllarında Türkiye’de aktif öğrenme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların (makale/lisansüstü tez) öğrencilerin akademik başarı, tutum ve uygulamalara yönelik görüşleriyle ilişkisini ortaya koymuştur. Yapılan meta-analizde öğrencilerin tamamına yakınının aktif öğrenmenin olumlu tutum geliştirdiği ve aktif öğrenme uygulamalarına yönelik olumlu görüş belirttiği ortaya konmuştur.

İşyar (2017), drama yönteminin sınıf öğretmenleri tarafından kullanımında öğretmenlerin yeterlik algılarını, dramaya ilişkin metaforlarını ve görüşlerini incelemiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin genel yeterlik algıları açısından eğitimde drama kavramına ilişkin genel yeterlik algıları ve alt faktör olan drama planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik yeterlik algı düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna

ulaşmıştır.

Nayci ve Adıgüzel (2017)'in, yaratıcı drama'nın Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının öğrenci başarısına etkisini incelediği araştırmada Sosyal Bilgiler Dersi 5. sınıf "Toplum İçin Çalışanlar" ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle aktarılmasının akademik başarıya anlamlı düzeyde etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Öte yandan birçok açıdan öğrencilerin olumlu bir öğrenme sürecinden geçtikleri sonucuna varılmıştır.

Bayramoğlu ve Başbuğ (2018)'un, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesine ilişkin öğrenci görüşlerini araştırdığı çalışmada, 8. sınıf "Ya İstiklal Ya Ölüm" ünitesi kapsamındaki içerikler yaratıcı drama yöntemiyle işlenmiştir. Araştırma bulgularına göre yaratıcı dramanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarında etkili olduğu, öte yandan öğrencilerde özgüven, iletişim becerileri ve öğrenme heyecanını artırdığı görülmüştür.

Drama yöntemi ile ilgili ulusal yayınların çoğunluğunun drama öğretiminin başarıya etkisini araştırmaya yönelik olduğu görülmektedir (Üstündağ, 1997; Güzel-Sağırılı, 2001; Atar, 2003; Yalçın, 2004; Kartal, 2009; Sever, Yalçınkaya & Mazman, 2009; Selmanoğlu, 2009; Göncüoğlu, 2010; Aykaç & Adıgüzel, 2011; Yılmaz, 2013; Ulubey & Gözüok, 2015; Kardaş & Uca, 2016; Nayci & Adıgüzel, 2017). Şimşek (2001), Ater (2003) ve Debre (2008) de kalıcılıkla ilgili araştırmalar yapmışlardır. Ayrıca drama ile öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarına (Güzel-Sağırılı, 2001; Özer, 2004; Günaydın, 2008; Kardaş ve Uca, 2016) ve bazı becerilerine (Yılmaz, 2013; Mantaş, 2014) etkisine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin dersleri drama yöntemiyle işleyişleri yönünden yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar da vardır (Koç, 2013; İşyar, 2017; Çelikkaya, 2014).

Drama yöntemi ile ilgili uluslararası yayın ve araştırmalar.

Philbin ve Myers (1991), ilkökul programında yer alan Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminden ne ölçüde yararlanılabileceğini araştırmışlardır. Araştırmacılar Amerika Birleşik Devletleri tarihindeki farklı durumları ortaya koymak amacıyla sınıf ortamları yaratmış, bu yaşantılara dayanarak öğrencilerin yazılı görüşlerini almışlardır. Araştırma sonuçları Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin dramadan yararlanarak somut yaşantılar kurabildiğini ve yarattığı bireysel anlamlara göre dünyada yaşanan olgu ve olayları değerlendirebildiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, dramanın öğrencilerin düşünce sürecini gözlemeleri ve sosyal etkileşimlerindeki yeteneklerini izlemeleri açısından öğretmenlere ipucu verebileceğini tespit etmişlerdir.

Annarella (1992), yaptığı çalışmada derslerde yaratıcı drama kullanmanın öğrencilerin

farklı düşünme yeteneklerini, yaratıcılıklarını ve bilişsel düşünme yeteneklerini artıracaklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada bu yöntemin konuşma ve yazma becerilerini artırdığı da belirlenmiştir. Öte yandan yaratıcı drama aktiviteleri başarılı olursa öğretmenin öğrencilere güven duygusu aşılayacağı ve asla öğrencilerin aktivitelere katılması için zorlanmaması gerektiği belirtilmiştir.

Flennoy (1992), çeşitli yazma stilleri ve yaratıcı drama aracılığıyla zayıf dil sınıflarında iletişim becerilerini geliştirme yollarını araştırdığı çalışmada yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu başarı seviyeleri düşük olan ilkokul birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma üç aylık bir süreçte uygulama bulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler dramanın; öğrencilerin iletişim becerilerini ve bilgi düzeylerini geliştirdiği, okuma ve yazma sürecinde motivasyonu artırdığını ortaya koymuştur.

Pinciotti (1993) tarafından yapılmış olan çalışmada; öğretim faaliyetlerinde dramanın öğrenciler üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları dramanın rol yapma, grup olarak çalışma, iş birliği yapma, estetik ve sanat zevki kazanma ve iletişim becerilerini geliştirme gibi açılardan önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Farris ve Parke (1993), yapmış oldukları araştırmada drama yönteminin çocukların dil gelişimine ve edebiyat bilgilerine katkısını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunun için öğrencilerin görüşlerini almışlar ve sonuç olarak drama yöntemini dil gelişimine yararının olduğuna ve edebiyat alanında öğrencinin gelişimine faydası olduğu görülmüştür.

O'Day (1996)'ın 4. ve 7. sınıf yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışma, dünya edebiyatının önemli ürünlerinden (Julius Caesar, Alice Harikalar Ülkesinde gibi) yola çıkılarak yapılan yaratıcı drama uygulamalarını kapsamaktadır. Çalışma, yaratıcı dramanın öğrenme süreçlerinde etkili bir araç olduğunu ve yalnızca okuduğunu anlama üzerinde değil, başka konularda açıklama yapma üzerinde de etkili bir yol olduğunu göstermiştir. Ayrıca, uzun yıllardır yetenekli öğrenciler üzerinde uyguladığı drama yönteminin, öğrenciler, veliler ve daha büyük bir topluluk için, öğrenmelerinde bir gelişme, eğitimde büyük bir motivasyon ve anlamlı eğlence sağladığı sonuçlarına da ulaşmıştır.

O'Hara (1997) tarafından yapılan araştırmada, İngilizce öğretim programında dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması ve bağımsız bir ders olarak ikinci kademe de yer alması araştırılmıştır. Araştırma hem lisansüstü eğitim programındaki hem de ortaokulda genel sertifika programına devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmacı dramanın bir yöntem olarak tüm düzeylerde ve disiplinlerde kullanılabilir olduğuna yönelik

gerekçeler ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin drama yoluyla kendilerine güven duyması, sözlü ve sözlü olmayan iletişim becerilerini, birlikte çalışma alışkanlığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve sosyalleşmesi gibi birtakım davranışları kazandıkları belirlenmiştir

Walsh-Bowers ve Basso (1999) dramanın, buluş çağındaki öğrencilerin akran ilişkilerine etkilerini, 7. sınıf öğrencilerinin katılımıyla inceledikleri araştırmalarında, personeli eğitmek programı değerlendirmek gibi ek amaçlarında bulunduğu belirtilmelidir. Araştırmada drama gruplarındaki akranla ilişki becerilerinde, kısmi bir gelişme gözlemlendiği, ancak genel olarak, drama programlarında belli bir dereceye kadar öğrencilerin akran ilişkilerini geliştirmeye katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Yassa (1999)'nın, lise öğrencilerinin yaratıcı dramaya katılmak hakkındaki görüşlerini ortaya koymak ve yaratıcı dramaya katılma durumlarının, öğrencilerin sosyal etkileşim düzeylerine etkisini belirlemek adına yaptığı çalışmada veriler gözlem ve görüşme yoluyla edinilmiştir. Bu araştırma, drama uygulamalarına katılan öğrencilerin, öz güven duygusunun ve sınıf içi sosyal etkileşiminin geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Freeman (2000), üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle, müzik dersinde gerçekleştirdiği araştırmasında, yaratıcı dramanın, öğrencilerin sosyal becerileri, problemleri davranışları ve benlik kavramı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonunda deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı bir düzeyde gelişme göstermediği ancak tatminkâr düzeyde bir ilerleme sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca derslerde yaratıcı drama kullanımının, öğrencilerin kendilerine güvenlerini güçlendirdiğini, bu etkinliklerin öğrenciler tarafından ilginç, motive edici ve eğlenceli bulunduğunu ve bu nedenle dikkatlerini de konu üzerinde yoğunlaştırmada zorlanmadıklarını belirlemiştir.

Innes, Moss & Smigiel (2001) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin drama yöntemi ile öğrenme biçimine ilişkin düşüncelerinin neler olduğu araştırılmıştır. Öğrenci görüşmeleri sonrasında öğrencilerin on sekizi dramanın yazma becerilerini desteklediğini belirtirken, on altı öğrenci tiyatral becerilerini geliştirdiğini, on dört tanesi ise iletişim becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir.

Morris (2001), yazmış olduğu makalesinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin kendilerine güvenlerini güçlendirdiği, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini desteklediğini belirtmektedir.

Johnson (2002) araştırmasında, amacı: öğretmene sınıfta uygulanabilir basit drama ile düşünme stratejilerini göstermek; çocukların düşünme süreçlerini yansıtmalarını sağlamak ve

hem rol içi, hem de rol dışı olabilecek yükselişleri sağlamak; çocukların biliş üstü süreçlerini geliştirmek ve drama ile müfredat arasında bağlar kurmalarını sağlamaktır. Araştırmanın sonuçları dramanın, çocuğun düşünme yetilerini ve biliş üstü farkındalığını güçlendirdiği yönündedir.

Dodwell (2002), öğrenme güçlüğü yaşayan iki farklı liseden iki grup lise öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmacının yapmış olduğu çalışmanın sonuçları, dramanın grup içi ve gruplar arası işbirliği oluşturmada olumlu etkisi olduğu yönündedir.

Rowland (2002), çalışmasında sosyal olmayan çocuklarla okul ortamı dışında yapılandırılmış ortamlarda, eğitilmiş liderler tarafından gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerinin, öğrencilerin kendilerine yönelik algıları ve kendilerini ifade etme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda araştırmacı sosyal olmayan çocuklarla okul ortamı dışında yapılandırılmış ortamlarda eğitilmiş liderler tarafından gerçekleştirilen yaratıcı dramanın kendilerine yönelik algılarını güçlendirdiği ve kendilerini ifade etmelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Nunez (2003) çalışmasında yaratıcı drama tekniklerinin kullanımının, öğrencilerin karmaşık ilişkileri anlayabilmesi ve daha derin anlamlar bulmasında öğrencilere yardımcı olmada, zihinsel imajinasyon eğitimi için gerekliliğini öne sürmüştür. 4. sınıf öğrencilerinin sözel anlatım ve halk edebiyatını anlama eğitiminde, zihinsel imajinasyon oluşturmada dramanın etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, sene içinde yazılan yazılarda ve hazırlanan hikâyelerde deney grubunda, kontrol grubuna göre anlamlı bir artış meydana geldiği gözlemlenmiş ve zihinsel imajinasyonda, yaratıcı dramanın etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu artışın çalışmalar bittikten sonra da devam ettiği görülmüştür.

Guli (2004), yaratıcı dramaya dayalı bir sosyal yeterlilik müdahale programının etkilerini incelemiştir. Araştırmada yaratıcı drama çalışmaları sosyal algı eksikliği olan çocuklarla yapılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı dramanın çocukların sosyal yeteneklerine olumlu etkisinin olduğu ancak dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunu olan çocuklarda yaratıcı dramanın etkisinin daha az başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dupre (2006), orta seviyeye sahip olduğu belirlenen okullarda 7. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama ve oyun yazma, oynama yöntemlerinin öğrencilerin sosyal adalet ve hoşgörü değerlerini kazanmalarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları yapılan uygulamaların öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu destekler niteliktedir.

Giaitzis (2007), birinci sınıf Fransızca öğrencilerinin iletişim ve motivasyon

becerilerini yükseltmede dramatik aktivitelerin etkisini araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Altıyüzelli öğrenci ile düzenli atölye çalışmaları yapılmış ve öğrencilerin iletişim becerilerinde ve motivasyonlarındaki değişim gözlenmiştir. Drama etkinliklerinin öğrencilerin yazılı sözlü iletişiminde ve motivasyonlarında olumlu etkilerinin olduğu görölmüştür.

Drama yöntemi ile ilgili uluslararası çalışmaların çoğunluğunun drama yönteminin öğrencilerin çeşitli becerilerine etkisini incelemeye yönelik olduğu belirlenmiştir (Philbin & Myres, 1991; Anarella, 1992; Flennoy, 1992; Pinciotti, 1993; O’Hara, 1997; Walsh-Bower & Bass, 1999; Yassa, 1999; Freeman, 2000; Innes, Moss & Smigiel, 2001; Dodwell, 2002; Rowland, 2002; Guli, 2004; Dupre, 2006; Giaitzis, 2007). Ayrıca drama yönteminin başarıya etkisi ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır (Flennoy, 1992; Farris & Parke, 1993; O’Day, 1996; Nunez, 2003). Az sayıda çalışma ise dramanın öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir (Morris, 2001; Johnson, 2002). Bu çalışmalarla birlikte drama yönteminin eğitimde kullanımı ile ilgili alanyazında birçok uluslararası kitaba da rastlanmaktadır (Catterall, 2009; Fleming, 2008; Gallaher, 2001; Poston-Anderson, 2008). Drama ile ilgili ulusal ve uluslararası yayınlar karşılaştırıldığında, ulusal yayınların başarıyı incelediği, uluslararası yayınların ise öğrencilerin becerilerini incelemeye yönelik olduğu görölmektedir.

Bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile ilgili yapılan ulusal yayın ve araştırmalar.

Hücuptan (2006)’ın, BDÖ’nün Sosyal Bilgiler dersinde kullanılarak teknolojinin öğrenci başarısına yönelik yaptığı katkıyı araştırdığı çalışmada, tarih ve coğrafya ünitelerinin bu yöntemle işlenmesi öğrencinin başarısı açısından oldukça olumlu olacağı ortaya konulmuş ve bilgisayarın bu başarıya ulaştırmada çok avantaj sağladığı tespit edilmiştir.

Arslan (2006), Sosyal Bilgiler dersinde BDÖ’in kullanılması ve örnek ders işlenişleri üzerinde yoğunlaştığı öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayarın bir materyal olarak nasıl kullanılacağı üzerinde durmuştur. Yapılan araştırma soncunda, BDÖ’nün kullanımıyla öğrencilerin derse olan ilgilerinde bir artış olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin BDÖ ile hem zamanın teknolojisini kullanmayı öğrenerek bilgiyi keşfettikleri hem de bireysel öğrenme fırsatı buldukları görölmüştür.

Arslan (2006), Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesi esnasında ne tür sorunların çıkacağı ve bunların giderilmesinde BDÖ’nün yapacağı katkıları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, BDÖ’nün öğrenimi bireysel hale getirdiği, derse olan ilgi ve dikkati artırdığını tespit etmiştir. Derse olan katılımın klasik ders işlenişlerine göre daha da arttığı ve öğrencilerin kullanılan paket programa kısa sürede alıştıkları belirlenmiştir.

Kuş (2006)'un, ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi konularının BDÖ yönteminin öğrenci başarısına etkisinin ortaya konulması amacıyla yapmış olduğu bu çalışmada, bu yöntemin uygulandığı öğrencilerin geleneksel öğretim gören öğrencilere oranla konuları öğrenmeleri yönünden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun BDÖ yönteminin kullanılmasıyla olumlu yönde arttığı görülmüştür.

Aycan (2008), coğrafya öğretiminde BDÖ yönteminin öğrenci başarısına olan etkisinin araştırıldığı çalışmada geleneksel öğretim ve BDÖ yöntemlerini uygulamanın öğrencilerin sıcaklık konusuna ait başarılarını artırmada çok daha farklı etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. BDÖ yöntemi, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin başarılarını artırmada çok daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Erişti, Şişman ve Yıldırım (2008)'in ilköğretimde yer alan branş öğretmenlerinin web destekli öğretim hakkında ki görüşlerinin incelendiği çalışmada, web destekli eğitim deneyimine sahip branş öğretmenlerinin bu eğitime yönelik görüşlerini bazı değişkenler yönünden betimlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma sonucunda, web destekli eğitim hakkında branş öğretmenlerinin olumlu görüşe sahip oldukları ve bu eğitim hakkında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde branşlarına, mesleki deneyimlerine ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tankut (2008)'un, ilköğretim öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, BDÖ'nün öğrenci başarısına ve bilgilerin kalıcılığına olan etkisini araştırmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, BDÖ yönteminin akademik başarıyı arttırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı tespit edilmiştir. Öte yandan Pektaş, Çelik ve Katrancı (2009), BDÖ yönteminin ses ve ışık ünitesinde öğrencilerin başarı düzeylerine olan etkisinin araştırdıkları bu çalışmada, BDÖ yönteminin geleneksel yöntemle oranla daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Hançer ve Yalçın (2009), ilköğretimde yer alan öğrencilerin, fen ve teknolojiye yönelik akademik başarılarının, öğrenmedeki kalıcılığın artırılması ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı BDÖ yönteminin, geleneksel yöntemle göre etkililiğinin ortaya konulmasını amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı BDÖ yönteminin, geleneksel yöntemle göre, akademik başarı ve öğrenmede ki kalıcılığı artırmada çok daha etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Alkan (2009), BDÖ yöntemini İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına olan etkisini inceleyen çalışmada, BDÖ yöntemi uygulamasının yapıldığı deney grubunun akademik başarısı geleneksel öğretim yönteminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine oranla daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte,

cinsiyetin değişkenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Emrahoğlu ve Bülbül, (2010)'ün, ortaöğretim dokuzuncu sınıf fizik dersinde BDÖ yönteminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini sınamak amacıyla yaptığı çalışmada BDÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını ve bilgilerin kalıcılıklarını olumlu yönde etkilediği fakat bilginin akılda kalıcılığında gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmadığı ortaya konmuştur.

Doğan (2009)'ın yaptığı araştırmada BDÖ yönteminin, öğrencilerin istatistik dersindeki başarı düzeylerine ve istatistik dersine karşı tutum düzeylerine etkisi olup olmadığını araştırılmış ve BDÖ yönteminin bu derste başarıyı ve bu derse karşı tutumu artırdığı gösterilmiştir. Diğer taraftan Yaylak (2010)'ın Sosyal Bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına ve kalıcılığına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, deney ve kontrol grubu karşılaştırılmış ve sonucun deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmanın öğrenme sürecini pozitif olarak etkilediği gözlenmiştir. Aynı zamanda daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Çuhadar (2010)'ın, zihinsel engelliler öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin BDÖ yöntemi hakkında görüşlerini almış ve içerik analizi ile değerlendirmiştir. Bununla birlikte Bayturan, (2011)'nin ortaöğretim matematik eğitiminde BDÖ yönteminin, öğrencilerin başarılarına olan etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, BDÖ yönteminin öğrencilerin başarılarını artırdığı ve bu derse yönelik görüşlerinde olumlu değişimlerin oluştuğu belirlenmiştir.

Türker ve Yaylak (2011)'ın Sosyal Bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmalarında, internet tabanlı öğretim yöntemi kullanımı ile yapılan öğretim, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin akademik başarılarını artırmıştır. Öte yandan Tepecik ve Zor (2014)'un yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitiminin akademik başarıya olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında, web tabanlı BDÖ uygulamasında yer alan öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artışın olduğu, yapılan çalışmaların çok daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kırılmazkaya, Keçeci ve Zengin (2014)'in bilgi iletişim teknolojilerini kullanma ve BDÖ etkinlikleriyle gerçekleştirilen Fen ve Teknoloji dersi öğrencilerinin başarılarına olan etkilerini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmanın, nicel verilere bakıldığında BDÖ

kullanımının öğrenciler başarılarını artırdığı görülmüştür. Nitel verilere bakıldığında ise, öğretmenlerden bazılarının iletişim teknolojilerinden, yararlan(a)madıkları görülmüştür. FATİH projesiyle bütün okullarda teknolojiyi kullanma hedeflenirken mevcut olan duruma bakıldığında durumun pek de böyle olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Yeşiltaş ve Kaymakçı (2014), Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında teknolojinin yerini ortaya koymak için yaptıkları çalışmada, programın genel amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri yönünden teknolojiye ve teknolojik ürünlerin etkili bir şekilde kullanılmasına imkân sağlayacak biçimde yapılandırıldığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca Gökmen ve Solak (2015)'in, öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu bilgisayar destekli çevre eğitiminin madde döngüleri konusunda ki başarıları üzerine olan etkisinin incelendiği bu çalışmada, nicel verilere bakıldığında, uygulamanın yapıldığı deney grubunda ki başarı artışının kontrol grubuna oranla daha anlamlı bir farklılığın olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Elde edilen nitel verilere bakıldığında ise, öğretmen adaylarının, BDÖ'de animasyonların yer alması, görselleşmeyi sağlaması, ilgi çekici olması ve kalıcılığı sağlaması gibi olumlu görüş ifade etmişlerdir.

Yeşiltaş ve Öztürk (2015), yaptıkları bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularının öğretilmesinde BDÖ'nün akademik başarıya olan etkisini tespit etmektedir. Elde edilen veriler sonucunda, BDÖ'nün öğrencilere akademik başarı yönünden olumlu etki yaptığı belirlenmiştir. Diğer taraftan Yeşiltaş ve Turan (2015), ilköğretim sosyal bilgiler dersine ilişkin geliştirilecek olan bir bilgisayar yazılımının geliştirme sürecini ve geliştirilmiş yazılımla yapılacak olan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmasında, Sosyal Bilgilerin öğretilmesine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımı kullanımının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı tespit edilmiştir.

Karadeniz ve Akpınar (2015)'in web tabanlı yapılan öğretimin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkilerinin incelemek için yaptıkları bu çalışmada, kontrol ve deney gruplarının arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada, iki grubunda bazı kavramlarla ilgili yanılgılarının olduğu yalnız bu yanılgıların kontrol grubu öğrencilerinde daha çok olduğu belirtilmiştir. Bu kavram yanılgılarının yapılan bu öğretim yöntemiyle bir yere kadar düzeltilebildiği, fakat tamamen giderilemediği vurgulanmıştır.

Hayal (2015)'in, Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan BDÖ'nün öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, BDÖ'nün öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde başarılarını ve kalıcılıklarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Yazlık (2015), matematik dersi 9. sınıf “Denklem ve eşitsizlikler ile ilgili uygulamalar”

konusu kapsamında bireyselleştirilmiş web tabanlı öğrenme ortamının etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre bireyselleştirilmiş web tabanlı öğrenme ortamının akademik başarıyı artırdığı görülmüştür.

Toros (2015)' un ilköğretim öğrencilerinin harita ve ölçek, hava durumu, iklim, coğrafi, matematik ve özel konum kavramları ile ilgili öğrenilmiş olan kavram yanlışlarını tespit etmek ve bunları gidermek amacıyla hazırlanan BDÖ'ye dayalı hazırlanmış olan ders yazılımının uygulamada olan öğretim programına göre çok daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan Tezel ve Aydoğdu (2016)'un ilköğretim öğrencilerine fen bilimleri öğretiminde BDÖ yönteminin, kavram bilgileri üzerine olan etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında, bu ders üzerinde BDÖ yönteminin, öğrencilerin kavram bilgi düzeylerine olumlu olarak etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Kırıkkaya vd. (2016) yaptıkları bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerine hazırlanmış olan BDÖ yazılımının öğrenciler üzerinde olan akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, hem uygulanan yazılımın öğretmenler ve öğrenciler tarafından son derece ilgi çekici bulunduğu hem de ünitenin öğretiminde akademik başarının gelişmesine katkıda bulunduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise akademik başarının gelişiminde herhangi bir değişikliğe neden olmadığı sonucuna varılmıştır.

Palavan ve Sungur (2017), BDÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisini inceleyen, 2002 ile 2014 yılları arasında yapılmış 60 adet araştırmayı ele aldığı meta analizde BDÖ yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına çok geniş düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öte yandan Şeker ve Kartal (2017)'in yapmış oldukları bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin üniteyi öğrenmelerinde BDÖ ve geleneksel yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerine olan etkisi araştırılmıştır. Elde edilen verilere bakıldığında, her iki yöntemde de öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bununla birlikte Yağcı (2017)'nin ortaöğretim öğrencilerine yapmış olduğu çalışmada, tarih öğretiminde BDÖ yönteminin akademik başarıya, öğrenilenlerin kalıcılığına olan etkisi araştırılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda, BDÖ yönteminin ders kitabı merkezli öğretime nispeten etkili olduğu tespit edilmiştir.

Taşyürek (2017)'in Sosyal Bilgiler öğretiminde internet kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve derse yönelik tutumlarına etkisini tespit etmek ve öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik görüşlerini ortaya koymak için bir çalışma yapmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler öğretiminde internet kullanılmasının deney ve kontrol grubunun akademik başarı ve kalıcılığın artmasında ders kitabı merkezli öğretime göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan hem

öğretmen, hem öğrenciler, internet kullanılarak işlenen derslerde soyut kavramların daha somut hale geldiğini, konunun daha iyi anlaşıldığını, ders başarısını yükselttiğini, dersi daha eğlenceli hale getirdiğini, dersi sevdiğini, kalıcı bilgi sağladığını, farklı zekâ alanlarına hitap ettiğini, özgüvenini yükselttiğini görüşmelerde dile getirmişlerdir.

Dikmen ve Tuncer (2018)'in, BDÖ'den daha genel anlamda olan bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini tespit etmeye çalıştıkları bu çalışmada, bilgisayar destekli eğitimin akademik başarı üzerine olan etkisinin olumlu ve güçlü olduğu belirlenmiştir. Öte yandan Pamuk (2018) çalışmasında 8.sınıf fen ve teknoloji dersinde periyodik sistem ve kimyasal bağlar konularının öğretiminde BDÖ yöntemi kullanımının öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada BDÖ'nün akademik başarıyı artırmada ders kitabı merkezli öğretime göre anlamlı derecede etkin olduğu fakat tutum artırmada her iki yöntemin de etkisiz olduğu ortaya konmuştur.

BDÖ yöntemi ile ilgili ulusal yayınların çoğunluğunun BDÖ yöntemi ile öğretimin başarıya etkisini araştırmaya yönelik olduğu görülmektedir (Hücuştan, 2006; Kuş, 2006; Aycan, 2008; Tankut, 2008; Pektaş, Çelik & Katrancı, 2009; hançer & Yalçın, 2009; Alkan, 2009; Emrahoğlu & Bülbül, 2010; Doğan, 2009; Yaylak, 2010; Türker & Yaylak, 2011; Tepecik & Zor, 2014; Yeşiltaş & Öztürk, 2015; Yeşiltaş & Turan, 2015; Toros, 2015; Kırıkkaya vd., 2016; Yağcı, 2017; Pamuk, 2018). Bunun yanında kalıcılıkla ilgili araştırmalar da bulunmaktadır (Tankut, 2008; Hançer ve Yalçın, 2009; Emrahoğlu ve Bülbül, 2010; Yaylak, 2010). Ayrıca BDÖ yöntemi ile öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Arslan, 2006; Doğan, 2009; Pamuk, 2008). Arslan (2006) ile Yeşiltaş ve Kaymakçı (2014) ise BDÖ ile öğretimde karşılaşılan zorlukları belirlemeye yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin dersleri BDÖ yöntemiyle işleyişleri yönünden yeterlilikleri ve görüşleri ilgili çalışmalar da vardır (Erişti vd., 2008; Kırılmazkaya vd., 2014; Gökmen ve Solak, 2015).

Bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile ilgili yapılan uluslararası yayın ve araştırmalar.

Wainwright (1989), ders kitabı merkezli öğretim ve BDÖ yönteminin etkilerini karşılaştırdığı çalışmada birçok araştırmacının aksine ders kitabı merkezli öğretimin BDÖ'den daha etkin sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Bu yönüyle bu çalışmada elde edilen bulguya zıt bir sonuç elde edilmiştir. Bununla birlikte Tjaden ve Martin (1995) yaptıkları çalışmada BDÖ yöntemi ile ders kitabı merkezli öğretimin akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda BDÖ yöntemi ve ders kitabı merkezli öğretimin akademik başarı üzerindeki etkileri arasında anlamlı bir fark olmadığını elde edilmiştir. Yine bu çalışma

sonucunda BDÖ ile yapılan etkinliklerin çok daha zaman alıcı olduğu ve BDÖ ile öğretim gören öğrencilerin ders kitabı merkezli öğretim yapılmasını daha uygun buldukları ortaya konulmuştur.

Boon, Burke, Fore ve Burke (2006), araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler derslerinde teknoloji kullanımının, öğrencilerin başarısını ve konu alanı öğrenmelerini artırdığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan Taylor ve Duran (2006), araştırmalarında kullandıkları eğitim programı ile eğitimcilerin çeşitli kaynakları ve edindikleri bilgileri birbirlerine sunabilecekleri bir sistem hazırlamışlardır. Öğrenciler, bu program sayesinde öğrenme düzeylerini artırmış olmakla birlikte öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı ilgileri de artmıştır. Elde ettikleri bulgulara göre teknoloji ve işbirlikli yaklaşımların Sosyal Bilgiler derslerinde bir arada kullanılması en istenen sonuçları ortaya çıkarmaktadır.

Tienken ve Wilson (2007) BDÖ yönteminin öğrencilerin matematik yeterliliklerinde Bloom'un taksonomisine göre bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında önemli bir artış oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber BDÖ yönteminde harcanan zaman da göz önüne alındığında BDÖ yönteminin kullanımının artırılması tavsiyesinde bulunmuştur. Diğer yandan Liao (2007) tarafından yapılan bir meta analizde de BDÖ yönteminin geleneksel öğretime göre akademik başarının artışında çok daha etkili sonuçlar çıkardığı ortaya konmuştur.

Camnalbur ve Erdoğan (2008) yapıları araştırmada Türkiye'de BDÖ yönteminin etkililiğinin araştırıldığı çalışmaların giderek arttığını belirtmişlerdir. Çalışmada 1998-2007 yılları arasında yapılan ve BDÖ yönteminin geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırıldığı çalışmalar incelenmiş, BDÖ yönteminin geleneksel öğretime kıyasla çok daha başarılı sonuçlar verdiği ortaya konmuştur.

Tienken ve Maher (2008), internet siteleri ve çeşitli uygulamalar yardımıyla uyguladıkları BDÖ yöntemi ile New Jersey çekirdek müfredat içeriği standartlarının (NJCCCS) 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme düzeyleri üzerinde etkililiklerini karşılaştırmış ve BDÖ yöntemiyle ders yapılan öğrencilerin matematik başarılarında anlamlı bir farklılık meydana gelmediğini bununla birlikte NJCCCS'ye göre eğitim alan öğrencilerin daha üst düzey başarı gösterdiklerini belirlemiştir.

Özmen (2008) kimyasal bağlanma üzerine kavram öğretiminde BDÖ yönteminin etkililiğini araştırdığı çalışmada yarı deneysel desen kullanmış ve BDÖ yöntemi ile öğretim yapılan grubun ders kitabı merkezli öğretim yapılan gruptan daha başarılı olduğunu ve bu başarı farkının istatistiki olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan Shiveley ve

VanFossen (2009), internetin Sosyal Bilgiler öğretiminde etkin rolünün ortada olduğunun bilinmesine rağmen birçok eğitimcinin derslerinde geleneksel yaklaşımı olduğu gibi uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada öte yandan eğitimcilerin düzenli olarak internetten faydalanmadıklarını da ortaya koymuştur. Buna ilaveten Sosyal Bilgiler sınıflarında internetin daha aktif kullanımı ile ilgili örnekler içeren bir envanter sunmuşlardır.

Baturay, Yıldırım ve Daloğlu (2009), web tabanlı eğitimin yabancı dil öğrenme üzerine etkisi ile ilgili yaptığı araştırmada web tabanlı İngilizce kelime öğretimi sistemiyle öğrencilerin yabancı kelime öğrenme düzeylerinin ve edindikleri bilgilerin kalıcılığının arttığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte Yeşilyurt (2010) yaptığı meta analiz çalışmasında gelişmekte olan ülkeler kategorisinde olan Türkiye’de bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eğitime de aktarılması gerektiğini vurgulamış ve BDÖ yönteminin eğitimde kullanımının gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de arttığını belirtmiştir. Yapılan incelemede fen ve matematikte BDÖ yöntemi ile yapılan eğitimin ortalama etkisinin geleneksel öğretime göre çok daha üstün olduğu belirlenmiştir.

Brandström (2011) çalışmasında, internetin bugün insanların hayatlarında önemli yeri olduğunu, alanyazında mevcut araştırmaların formal eğitimin içeriğinde internet kullanımının dezavantajları ile beraber avantajlarının da bulunduğunu gösterdiğini, güncel çalışmaların amacının eğitimde internet kullanımının etkilerini incelemek olduğunu ifade etmiştir. Çalışmasında ortaokul öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin internetin değerli bir bilgi kaynağı ve önemli bir ilave öğrenme aracı olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Öte yandan internetin öğrencileri motive ettiğini, daha eğlenceli öğrenme sağladığını ve eğitimdeki değişime izin verdiğini belirtmişlerdir. Öte yandan internetin dört önemli sakıncası da öğretmenler tarafından bildirmiştir. Bunlar öğrencinin teknik sorunlar, kopya çekilmesi, bilginin güvenilirliği ve öğrencinin dersin yanı sıra ders dışı aktivitelerde bulunmasıdır.

Serin (2011), bilgisayar temelli eğitimin öğrencilerin akademik başarısına ve problem çözme becerilerine olan etkisini incelediği araştırmada bilgisayar temelli eğitimin ders kitabı merkezli eğitime kıyasla anlamlı derecede akademik başarıyı ve problem çözme becerisini artırdığını gözlemlemiştir. Diğer taraftan Yen, Tuan ve Liao (2010), kavramsal fen eğitiminde web-tabanlı ve sınıf-tabanlı eğitimin etkilerini karşılaştırdıkları araştırmada web-tabanlı eğitimin sınıf-tabanlı eğitime göre öğrencilerin motivasyonuna anlamlı derecede olumlu etki ettiğini ortaya koymuşlardır.

Trotsky ve Sabag (2015), “Dijital sistemler öğrencilerinin kavram yanılgıları” adlı durum çalışmalarının amacı; öğrencilerin kavram yanılgılarının kökenini araştırmak ve bu

yanılığın giderilmesinde pedagojik metotların etkisini belirlemektir. Araştırmada deney grubu öğrencilerine yeni öğretim metodu uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda; nicel araştırma verileri, kullanılan yeni öğretim yaklaşımının öğrencilerin hatalarında önemli derecede azalma olduğunu ve öğrencilerdeki yanlış düşünme eğiliminin azaldığını göstermiştir.

Felix, Mena, Ostos ve Maestre (2017), öğrencilerin okuma yazmaya yönelik BDÖ yöntemiyle öğrenmelerinin geleneksel yöntemle göre daha iyi geliştiğini belirtmişlerdir. Öte yandan Jenö, Grytnes ve Vandvik (2017), biyoloji öğretiminde teknolojik araçlarla zenginleştirilmiş öğretim ile ders kitabı merkezli öğretimin başarıya etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre teknolojik araçlarla zenginleştirilmiş öğretimin öğrencilerin başarısını artırmada ders kitabı merkezli öğretime göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca teknolojik araçlarla zenginleştirilmiş öğretimin öğrencilerin motivasyonunu ve tutumunu olumlu etkilediği de belirtilmiştir.

Cabada, Estrada, Hernández, Bustillos ve Reyes-García (2018), internet tabanlı programlama öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin internet tabanlı yöntemde öğrenmeye ilgilerinin üst düzeyde olduğu ve öğrencilerin dersi eğlenceli buldukları belirlenmiştir. Ayrıca internet tabanlı yöntemin öğrencilerin başarılarını artırmada da etkili olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan Nicou ve Economides (2018), mobil tabanlı mikro öğretim etkinliklerinin lise öğrencilerinin başarılarına ve motivasyonlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarılarındaki artışın anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme düzeylerini yeterli buldukları belirtilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin etkinliklere katılmada istekli oldukları da gözlenmiştir.

BDÖ yöntemi ile ilgili uluslararası yayınların çoğunluğunun BDÖ yöntemi ile öğretimin başarıya etkisini araştırmaya yönelik olduğu görülmektedir (Wainwright, 1989; Tjaden & Martin, 1995; Boon vd., 2006; Tiekens & Wilson, 2007; Liao, 2007; Camnalbul & Erdoğan, 2008; Özmen, 2008; Baturay vd., 2009; Serin, 2011; Jenö vd., 2017; Felix vd., 2017; Cabada vd., 2018; Nicou & Economides, 2018). Ayrıca BDÖ yöntemi ile öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Taylor & Duran, 2006; Brandström, 2011; Yen vd., 2010; Jenö vd., 2017; Cabada vd., 2018). BDÖ ile ilgili ulusal ve uluslararası yayınlar karşılaştırıldığında hem ulusal hem de uluslararası yayınların öğrencilerin başarılarını incelemeye odaklandıkları belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Creswell & Plano-Clark (2007), karma araştırma desenlerini dört ana başlık altında toplamıştır. Bunlar çeşitleme (triangulation), gömülü (embedded), açıklayıcı (explanatory) ve keşfedici (exploratory) karma araştırma desenleridir. Gömülü (embedded) desende, bir veri seti araştırma için birincil öneme sahipken bir diğer veri setinin rolü de ikincil öneme sahip olup, birincil veriyi destekleyici niteliktedir (Creswell & Plano-Clark, 2007). Bu çalışmada ağırlıklı olarak nicel verilerden yararlanılarak öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve edindikleri bilgilerin kalıcılığına etkileri kıyaslanmış, bununla birlikte nitel veriler, nicel verileri destekleyici biçimde kullanılmıştır. Bu durum karma araştırma desenlerinden gömülü (embedded) desen ile uyumludur.

Karma yöntemin birçok avantajı vardır. Karma yöntemde nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanımını sayesinde hem teorik hem de uygulamaya yönelik daha kesin ve tam bilgi üretilebilir. Yine karma yöntemde tek bir yöntemle sınırlanılmayıp geniş ve eksiksiz bir çalışma yapılabilmesi nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yanlarının birleştirilmesi sonucunu da doğurur (Johnson, B. & Onwuegbuzie, A., 2004). Bu sebeplerle çalışmada karma yöntem kullanılması kararlaştırılmıştır.

Öğrencilerin sınıflara okul yönetimince, belli bir düzen içerisinde yerleştirilmeleri, öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmalarını olanaksız kılmaktadır. Böyle durumlarda deney ve kontrol gruplarının yansız olarak atanması, araştırmanın daha etkin sonuçlar vermesi için en iyi yoldur (Özmen, 2015). Deney ve kontrol gruplarının bu şekilde oluşturulması yarı-deneysel araştırma desenlerine uygun olup bahsi geçen sebeplerle araştırmanın nicel kısmında yarı-deneysel araştırma desenlerinden “öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” kullanılarak başarı ve kalıcılık ölçümü yapılmıştır. Bu desende daha önceden belirlenmiş olan gruplar arasından ikisinin bazı değişkenler açısından eşleştirilmesi sağlanır, yansız atama yapılmaz. Bağımlı değişken ile ilgili ölçümler, tüm katılımcılardan uygulama öncesi alınır. Ardından uygulama süresi boyunca deney grubuna etkisi değerlendirilecek olan deneysel işlem uygulanır, fakat kontrol grubuna herhangi bir

müdahalede bulunulmaz. Uygulama süreci sonunda tüm katılımcılar aynı ölçme aracına tekrar tabi tutularak bağımlı değişkene ait ölçümleri alınır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Uygulanan deneysel işlemin etkililiğine, alınan bu ölçümlerin farkına bakarak karar verilir (Kaptan, 1998; Sönmez & Alacapınar, 2013). Öte yandan öğrenmenin kalıcı olup olmadığını anlamak amacıyla kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. Bu çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam üç grup mevcuttur. Nicel veriler değerlendirilirken araştırmanın bağımsız değişkenini katılımcılara uygulanan farklı öğretim yöntemleri oluştururken, bağımlı değişkenini katılımcıların KBT'den aldıkları puanlar oluşturmaktadır. Modelin aşamalarına dair simgesel görünüm Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Desenin Simgesel Gösterimi*

Gruplar	Ön Test	Öğretim Yöntemi	Son Test	Kalıcılık Testi	Görüşme Formu
Deney Grubu (Drama)	KBT	X ₁ *	KBT	KBT	YYGF
Deney Grubu (BDÖ)	KBT	X ₂	KBT	KBT	YYGF
Kontrol Grubu	KBT	X ₃	KBT	KBT	

*X_i: i. gruba uygulanan öğretim yöntemi

Tablo 5'te verilen X₁, BDÖ yöntemini, X₂, drama yöntemini ve X₃ ise ders kitabı merkezli öğretimi ifade etmektedir. Ön test, son test ve kalıcılık testi olarak KBT hem deney gruplarına hem de kontrol grubuna uygulanmış olup YYGF ise deney gruplarındaki bazı öğrencilere uygulanmıştır.

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde bir durumla ilgili tüm etkenler, bütüncül olarak ele alınır ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın nitel boyutunda, öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığını etkileme durumları detaylı olarak incelenmesi istendiğinden durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Bu yöntemle öğrencilerin BDÖ yöntemi ve drama yöntemi ile ilgili görüşleri alınarak yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde oluşturduğu izlenimin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sayede uygulanan farklı öğretim yöntemleri sonucu ortaya çıkan başarı farklılıklarının muhtemel sebeplerinin nitel veriler aracılığıyla incelenmesi sağlanmıştır. Böylece nicel verilerden elde edilen sonuçlar, nitel verilerle desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ağrı il merkezindeki bir ortaokulda bulunan 78 katılımcı ile yapılmıştır. MEB'e bağlı bu ortaokulda 2016-2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı göz önünde

bulundurulacak çalışma tamamlanmıştır.

Yapılan çalışma kapsamında deney gruplarından birinde BDÖ yöntemi kullanılması gerektiğinden, önce Ağrı il merkezinde bilgisayar laboratuvarı mevcut ve aktif durumda olan okullar belirlenmiştir. Bu okullar arasından teknolojik donanımı diğerlerinden daha üstün ve bilgisayar sayısı diğer okullardan fazla olanı uygun örneklem yoluyla seçilmiştir. Uygun örneklem, araştırmacı için örnekleme işleminin elverişli ve uygun olması durumudur. Bu yöntemde iş gücü, zaman ve para kaybının önlenmesi amaçlanmaktadır ve ihtiyaç duyulan büyüklükte bir gruba ulaşılan kadar örneklem oluşturma süreci devam eder. Bu araştırmada, teknolojik donanım yönünden yeterli bir okulun seçilmesi için uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk *vd.*, 2011).

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, cinsiyet dağılımları gibi demografik özellikleri hakkında okul yönetimi ile görüşülmüş, öğrencilerin sınıflara dağılımının bakanlık sistemi içerisinde, herhangi bir derecelendirme veya sınıflandırma sistemi uygulanmadan, olabildiğince homojen yapıldığı bilgisi alınmıştır. Sınıfların ortalama olarak demografik özelliklerinin benzer olduğu görüşüyle sınıf seçiminde herhangi bir kısıtlamaya gidilmemiştir.

Çalışma grupları belirlenirken önce belirlenen ortaokuldaki tüm 5. sınıf öğrencilerine ön test¹ uygulanmıştır. Elde edilen verilerin SPSS programı aracılığıyla incelenmesi sonucu sınıfların normal dağılıp dağılmadığı, ayrıca grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, yani benzer akademik başarıya sahip olup olmadıkları Kruskal-Wallis H-Testi ile ($p>.05$) incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 5. sınıflarda mevcut beş şubenin (A, B, C, D ve E şubeleri) ön testleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yani benzer akademik başarıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ardından A, B, C, D ve E şubeleri arasında deney gruplarını ve kontrol grubunu belirlemek için gruplar arasında seçkisiz seçim yapılması hedeflenmiş ve bu amaçla kura çekimi gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde her grubun seçilme olasılığı eşit ve birbirinden bağımsız olup bir grubun seçilip seçilmemesi, diğer grubun seçilme olasılığını değiştirmemektedir (Arıkan, 2013; Büyüköztürk *vd.*, 2011; Ekiz, 2009). Yapılan kura çekimi sonucunda öğretim sürecinde B şubesine BDÖ yöntemi kullanılmasına (BDÖ, n=28), A şubesine drama yöntemi kullanılmasına (Drama, n=26) ve D şubesine ders kitabı merkezli öğretim yapılmasına (Ders Kitabı Merkezli Öğretim, n=26) karar verilmiştir. Grupların öğretim yöntemlerine göre dağılımı, sınıf mevcutları ve bu mevcutların cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

¹ Bu testin özelliklerine veri toplama araçları bölümünde değinilmiştir.

Tablo 6. *Şubelerin Grup Türlerine Göre Dağılımı ve Sınıf Mevcutları*

Şubeler	Grup Türü	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Sınıf Mevcudu
A	Deney grubu (Drama)	13	13	26
B	Deney grubu (BDÖ)	13	13	26
D	Kontrol grubu (Ders Kitabı Merkezli Öğretim)	12	14	26
	Toplam:			78

Tablo 6'ya göre her üç grubun da sınıf mevcutlarının aynı olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplardaki kız ve erkek sayıları göz önüne alındığında bu sayıların iki grupta aynı, bir grupta da birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Böylece cinsiyet yönünden grupların birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel kısmında katılımcılar, deney gruplarındaki öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik" örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılması maksat, üzerinde çalışılan problemin ilgilendirdiği kişi çeşitliliğini artırmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.108). Bu çalışmada da başarı yönünden farklı seviyedeki öğrencilerle araştırmayı sürdürmek amacıyla deney gruplarındaki tüm öğrencilerin son test sonuçları incelenmiş ve her iki deney grubundan üst, orta ve düşük başarı düzeylerinde üçer öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenciye YYGF uygulanıp alınan cevaplar değerlendirilerek nitel boyut tamamlanmıştır. Bu sayede farklı başarı seviyelerindeki öğrencilerin BDÖ yöntemi ve drama yöntemi ile ilgili görüşlerini belirlemek mümkün olabilmıştır.

Araştırma, çeşitli geçerlik türleri açısından irdelenmiştir. Bunlardan biri olan araştırmanın iç geçerliği; bağımlı değişkenin, bağımsız değişkendeki değişimden ne derece etkilendiği ile açıklanabildiğidir (Büyüköztürk vd., 2011). Bir çalışmanın iç geçerliğinin olması için iki ya da daha fazla değişken arasında gözlenen herhangi bir ilişki, "başka bir şey" nedeniyle olmaktan ziyade bu ilişkinin ne anlama geldiği konusunda açık olmalıdır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Araştırmada kullanılan öğretim yönteminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi araştırıldığından, öğretim yöntemi dışında kalan ve başarıyı etkileyebilecek olan diğer tüm etmenler söz konusu iç geçerliğin sağlanması için kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Çünkü araştırmada bağımlı değişken olan akademik başarıdaki değişimin bağımsız değişken olan öğretim yöntemlerindeki farklılık ile ilgili olup olmadığı, araştırmanın iç geçerliğini doğrudan etkileyen bir etmendir. İç geçerliği tehdit eden bazı faktörler ve bu faktörlerle ilgili alınan önlemler aşağıdaki gibidir (Büyüköztürk, vd., 2011):

- Deneklerin seçimi: Ön test puanları arasında anlamlı fark olmayan gruplar arasından seçkisiz seçimle deney gruplarının ve kontrol grubunun belirlenmesi, iç geçerliği artırmıştır.
- Deneklerin olgunlaşması: Deney gruplarının ve kontrol grubunun yansız atanması ile bu tehdit ortadan kaldırılmıştır.
- Veri toplama aracı: Veri toplama araçlarının (KBT ve YYGF) farklı gruplardaki öğrencilere aynı içerikte ve şekilde uygulanması ile böyle bir tehdit oluşmamıştır.
- Deneklerin geçmişi: Deney grupları ve kontrol grubundaki öğrencilerin aynı mahallede ikamet etmeleri, yaşları arasındaki farkın ikiden az oluşu ile geçmiş yaşantılarının birbirine benzediği yorumu yapılabilir. Böylece deneklerin geçmişi iç geçerliği tehdit etmemektedir.
- Denek kaybı etkisi: Araştırmanın son test ve kalıcılık testi uygulaması aşamasında kayıp verilerin minimal düzeyde kalması için araştırma başında öğrencilere, tüm testlere katılmaları konusunda gereken uyarı yapılmıştır. Ancak yine de deney ve kontrol gruplarındaki bazı öğrencilerin son test veya kalıcılık testlerinden birine katılmadıkları gözlemlenmiştir. Elde edilen verilerin daha sağlıklı sonuçlar vermesi için bu eksik verilerin analizden çıkarılması yerine; yerine koyma (imputation) tekniği ile tamamlanması yoluna gidilmiştir. Çünkü kayıp veriler, yapılacak olan analizlerde kullanılan modern ve klasik istatistiksel yöntemlerin birçoğunda büyük sorun teşkil eder. Geliştirilen analizler, veri setinin eksiksiz olduğu varsayımında yapılabilmektedir (Pigott, 2001; Allison, 2003; Osborne, 2013). Rassal dağılmayan kayıp veriler, analiz sonuçlarının genellenebilirliğini etkilemektedir (Tabachnick & Fidell, 2014). Veri analizinde yerine koyma tekniklerinden beklenti maksimizasyonu (EM) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde önce beklenen değer bulunur (E-adımı), ardından maksimizasyon (M-adımı) ile işlem tamamlanır (Sezgin & Çelik; 2013).

Veri Toplama Araçları

Bu kısımda araştırmanın verilerini toplamaya yönelik kullanılan veri toplama araçlarının amacı, oluşturulma süreci ve geçerlik güvenirliği ile ilgili çalışmalar açıklanmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları KBT ve YYGF'dir.

Araştırmanın nicel kısmında verileri toplamak amacıyla 2005 yılında yürürlüğe konulan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına dayalı hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitabı (Başol, Ünal *vd.*, 2014) baz alınarak, "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesinde öğretilmesi gereken kavramların öğretilip öğretilmediği ve ünitenin kazanımlarının kazandırılıp

kazandırılmadığını test etmek amacıyla KBT oluşturulmuş ve uygulanmıştır (Ek-1).

Deneysel sürecin sonunda deney gruplarındaki öğrencilerin son test puanları göz önüne alınarak belirlenen yüksek, orta ve düşük düzeydeki 3'er öğrencinin, şubelerinde uygulanan öğretim yöntemi hakkında görüşlerini almak için YYGF (Ek-2), araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Kavram başarı testi.

KBT, 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesinde geçen bazı kavramların sıklıkla kullanıldığı ve anlamlarının bilinmesi ve yorumlanması halinde doğru cevaplanabilecek sorulardan oluşturulmuştur. Adı geçen kavramlar, Sosyal Bilgiler ders kitabında (Başol, Ünal *vd.*, 2014) "Bir Ülke Bir Bayrak" ünitesi "kavramlar" başlığı altında listelenmiş olan "anayasa, bağımsızlık, demokrasi, devlet, egemenlik, güç, kamu, kamuoyu, medya, millet, milli egemenlik, özgürlük, seçim, tören, yargı, yasa, yasama, yönetim, yurttaşlık" şeklindeki 20 adet kavramdır.

KBT kapsamında çoktan seçmeli sorular sorulması tercih edilmiştir. Çünkü öğrenciler çoktan seçmeli sorulara cevap verirken, onların dil bilgileri ve cümle kurma becerileri gibi ölçülmesi hedeflenmeyen becerilerinin test sonuçlarına etkisi ortadan kaldırılmaktadır (Özbay, 1997: s.14). KBT hazırlanırken ilk olarak bahsi geçen kavramlar ve ünitenin kazanımları göz önüne alınarak ders kitapları (Başol, Ünal *vd.*, 2014; Gülcan, Bayram, Kılıç, Karakaya, Midilli, 2008), sınavlara hazırlık amacıyla oluşturulmuş bazı kaynaklar ve testler, internette farklı bilgi paylaşım platformlarından (URL-2, 2016; URL-3, 2017; URL-4, 2017; URL-5, 2017; URL-6, 2017) elde edilen bilgiler derlenerek, ünitenin her bir kazanımına yönelik dokuz ya da on soru olacak şekilde toplam 47 çoktan seçmeli soru oluşturulmuştur. Ardından öğretilmek istenen kavramları doğrudan veya dolaylı içeren sorular seçilmiştir. Ünitenin her bir kazanımına karşı 7 soru gelecek şekilde bir kısıtlamaya gidilmiş, bu kısıtlama yapılırken de soruların zorluk seviyelerinin çeşitlendirilmesine çalışılmıştır. Bu süreçte 1 Sosyal Bilgiler Eğitimi, 1 Tarih Eğitimi, 1 Coğrafya Eğitimi uzmanının ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersine giren 2 Sosyal Bilgiler öğretmeninin de görüş ve önerileri alınmıştır. Alınan yorumlarda Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Tarih Eğitimi uzmanları, oluşturulan 47 sorudan 9'unun çok zor olduğunu; 1 Coğrafya Eğitimi uzmanı ise 3 sorunun farklı anlama veya yorumlamaya yol açabileceğini belirtmişlerdir. Bu sebeple söz konusu sorular testten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda toplam 5 farklı kazanım için 35 soruluk bir KBT hazırlanmıştır.

Hazırlanan KBT'nin pilot uygulaması, uygulama yapılacak olan okulun 6. sınıflarında öğrenim gören toplam 183 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin her doğru cevabı 1 (bir) puan,

yanlış cevapladıkları veya boş bıraktıkları sorular ise 0 (sıfır) puan olarak değerlendirilmiş ve her bir öğrencinin toplam puanı hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin Test Analysis Program (TAP) (Brooks & Johanson, 2003) programında yapılan madde analizi ile soruların ayırt edicilik indeksleri ve madde güçlük indeksleri değerlendirilmiştir.

Yapılan madde analizlerinde elde edilen madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indekslerinin sınırlarının kaç olması gerektiği konusunda tüm uzmanlar tarafından kabul edilen ortak değerler bulunmamaktadır. Bununla birlikte madde güçlük indeksinin 0,2'den büyük, 0,8'den küçük; madde ayırt edicilik indeksinin ise 0,3'den büyük olması gerektiği araştırmacıların büyük çoğunluğu tarafından kabul edilir (Cowie & Bell, 1999). Yapılan değerlendirme sonucunda başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,56 olarak hesaplanmıştır. Yine yapılan değerlendirmede KBT'de bulunan 6 sorunun madde ayırt edicilik indeksi 0,2'nin altında olduğu anlaşılmış ve ön değerlendirme formundan çıkarılmıştır. “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kazanımlarının sorulara dağılımı ve soruların zorluk seviyesinin çeşitlendirilmesi de göz önüne alınarak madde ayırt edicilik indeksi 0,3'ün altında olan 2 soru testten çıkarılmış, ayırt ediciliği 0,3'ün altında kalan bir soruda uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öte yandan madde güçlük indeksi 0,8 üzerinde olan 1 soru da testten çıkarılarak KBT'ye son hali verilmiştir (Ek-1). Böylece elde edilen 25 soruluk KBT'nin güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0,71, ortalama madde güçlüğü 0,51, ortalama ayırt edicilik indeksi ise 0,4 olarak hesaplanmıştır.

Güvenirlik katsayısının 0,7'den büyük olması testin güvenilir olduğunu belirtmek için yeterlidir (Büyüköztürk, 2005). Dolayısıyla oluşturulan KBT'nin güvenilir olduğu söylenebilir. Öte yandan KBT'nin pilot uygulaması sonucu gereken düzenlemeler yapıldıktan sonra kalan soruların ortalama güçlük indeksi 0,51 çıkmış olması testin ortalama zorluk seviyesine sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk *vd.*, 2011). Yine pilot çalışmada elde edilen istatistiki verilerden hareketle testin madde ayırt edicilik indeksinin 0,3'ten büyük olduğu, dolayısıyla yeterli düzeyde ayırt edici sorulardan oluştuğu görülmektedir (Başol, Çakan *vd.*, 2014).

KBT'de bulunan soruların “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kazanımları ve ünite kapsamında öğretilmesi hedeflenen kavramlara göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *KBT Soru Numaralarının Öğretilmesi Hedeflenen Kavramlar ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005) “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesi Kazanımlarına Göre Dağılımı*

Kavramlar	1.Kazanım	2.Kazanım	3.Kazanım	4.Kazanım	5.Kazanım	Toplam
Anayasa	-	-	-	-	10, 22	2
Bağımsızlık	-	-	-	-	3, 9, 10	3
Demokrasi	-	-	12	2, 13, 20	-	4
Devlet	6	5	1	-	-	3
Dil	-	-	-	-	3	1
Egemenlik	-	-	-	18, 20	22	3
Güç	6, 7	-	-	-	-	2
Kamu	-	25	-	-	-	1
Kamuoyu	-	-	-	8	-	1
Medya	-	-	-	8	-	1
Millet	-	-	21, 23	18	-	3
Milli Egemenlik	-	-	-	2	-	1
Özgürlük	-	-	1	13	-	2
Seçim	15	16	21	2, 8, 13, 20	-	7
Tören	-	-	-	-	22	1
Yargı	-	-	12	-	-	1
Yasa	4, 6, 7, 17	16	-	-	10, 22	7
Yasama	-	-	21	-	22	2
Yönetim	-	5, 11, 19, 25	14, 24	20	-	7
Yurttaşlık	15	-	1	-	-	2

Tablo 7 incelendiğinde söz konusu ünite kapsamında öğretilmesi planlanan birçok kavramın birden fazla soruda geçtiği görülmektedir. Benzer şekilde 4., 6., 7., 15. ve 17. soruların 1. kazanıma ilişkin; 5., 11., 16., 19. ve 25. soruların 2. kazanıma ilişkin; 1., 12., 14., 21. 23. ve 24. soruların 3. kazanıma ilişkin; 2., 8., 13., 18. ve 20. soruların 4. kazanıma ilişkin; 3., 9., 10. ve 22. soruların 5. kazanıma ilişkin olduğu görülmektedir. Yine bununla birlikte tüm soruların en az bir kazanım ve öğretilmesi gereken en az bir kavramla ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır.

Bir testin güvenilirliği, geçerliğini de etkileyen bir faktördür (Cohen, Manion &

Morrison, 2013). Oluşturulan KBT'nin güvenilir bulunmasının yanı sıra kapsam, yapı ve görünüş geçerlikleri de sağlanmıştır. Bunlardan ilki olan kapsam geçerliğini sağlamaya yönelik Tablo 7 oluşturulmuş ve bu tabloya göre KBT'de bulunan soruların “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kapsamında öğretilmesi hedeflenen tüm kavramları içerdiği belirlenmiştir.

Yapı geçerliği, testin istenen yönde çalışıp çalışmadığı ile ilgilidir. Yani test ölçülmek istenen olguları ölçüyor ve beraberinde herkes tarafından aynı şekilde algılanıyorsa yapı geçerliği sağlanabilir anlamındadır (Cohen *vd.*, 2013). Görünüş geçerliği ise testin görünüşü, yapısı, açıklamalar ve test maddelerinin düzeni açısından katılımcıda pozitif etki bırakacak şekilde hazırlanıp hazırlanmadığı ile ilgilidir (Büyüköztürk *vd.*, 2011). Doktorasını Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında tamamlamış iki ve Ölçme ve Değerlendirme alanında tamamlamış bir uzmanın KBT üzerinde yaptıkları incelemeler ve değerlendirmeler sonucu alınan tavsiyeler uygulanarak test yapı ve görünüş geçerliği sağlanacak hale getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu.

Görüşme, araştırmacı tarafından katılımcıya genellikle yüz yüze ve sözlü olarak yönelttiği sorulara cevap almak için kullanıldığı yöntemdir (Tavukçuoğlu, 2002). Nitel araştırmalarda sıkça başvurulan görüşme tekniğinde daha detaylı, derinlemesine görüş ve bilgi sahibi olunabilir. Öte yandan görüşmede YYGF kullanılırsa, sürecin akışına göre sorularda esneklik ve değişikliğe gidilebilir (Kothari, 2004).

Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmeye oranla daha esnektir. Çünkü yarı yapılandırılmış görüşmede önceden hazırlanmış sorulardan oluşan bir görüşme protokolündeki sorulara cevap ararken görüşmenin gidişatına göre alt veya yan sorular sorularak araştırılan ifade hakkında etraflıca bilgi sahibi olunabilir. Öte yandan araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıya soracağı ek sorularla katılımcının verdiği cevapları detaylandırmasını sağlayabilir (Ekiz, 2003).

Grupla ya da bireysel olarak kullanılabilen yarı yapılandırılmış görüşme, nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla başvurulan bir veri toplama yöntemidir. Özellikle bireysel uygulamalarda konuyla ilgili derinlemesine bilgi toplama olanağı sunar (Bloom & Crabtree, 2006). Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme, veri elde etmede katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmeleri noktasında etkilidir (Boyce & Neale, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşme, diğer veri toplama araçlarına kıyasla veri analizi yapmanın nispeten kolay oluşu yönüyle de tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu sebeplerle drama ve BDÖ yöntemlerine dair öğrenci görüşlerinin nicel bulgularla ilişkisinin detaylı olarak incelenmesi için YYGF kullanılmıştır. YYGF hazırlamaya karar verilmiştir. Bu amaçla alan

yazında mevcut BDÖ yöntemiyle ilgili nitel veya karma yöntemle oluşturulmuş çalışmalar (Açıkalın, 2014; Hayal, 2015; Kocaoğlu, 2012) ve drama yöntemiyle ilgili nitel veya karma yöntemle oluşturulmuş çalışmalar (Üstündağ, 1997; Göncüoğlu, 2010) incelenip araştırma konusuna uyarlanabilen 7 temel soru araştırmada kullanılmaya uygun hale getirilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden alınan cevapların detaylandırılmasının sağlanması için YYGF'ye sondalar eklenmiş ve bu sayede sorulardan gelecek muhtemel cevaplara yönelik esneklik sağlanmıştır (Miller,1997; Shenton, 2004). YYGF'de bulunan sorular, öğrencilerin BDÖ ve drama yöntemleri ve derslerin işlenişi hakkındaki genel görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik olmakla beraber bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ya da ilgilerini çeken yönleri ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında uzman 3 kişinin görüşleri ışığında değerlendirilmiştir. Alınan eleştiriler ışığında gereken düzenlemeler yapılarak bahsi geçen açık uçlu 7 temel sorunun öğrencilere sorulmasına karar verilmiştir.

Testin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için YYGF, uygulama yapılan okulda 2 öğrenciye pilot çalışma olarak uygulanmış, uygulama sürecinde yaşanan aksaklıklar ve anlaşılmayan soru metinleri göz önüne alınarak soru köklerinde gereken değişiklikler yapılmıştır. Öte yandan Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında uzman 3 kişi, YYGF'nin görünüş ve yapı geçerliklerinin sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. YYGF'nin son hali bu çalışmalar sonucu elde edilmiştir (Ek-2).

İç geçerlik Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012)'a göre birden fazla değişkenin kendi aralarında gözlemlenen ilişkilerinin açık olması ve mevcut duruma dair gerçek sonuçlar belirtmesidir. Nitel verilerin iç geçerliğinin artırılması için YYGF uygulaması aşamasında ses kaydı yapılmış, elde edilen kayıtlar transkript edilmiştir. Mevcut transkriptler, YYGF uygulanan öğrenci ile birlikte incelenmiş, öğrencinin söylediği sözlerle kastettiği durumların aynı anlama gelip gelmediği netleştirilmiştir. Bu sayede görüşme esnasında öğrencilerin ifadelerinde farklı anlamalara sebep olarak araştırmanın iç geçerliğini düşüren etmenler kontrol altına alınmıştır. Dış geçerlik, Bryman (2008)'a göre seçilen örnekleme elde edilen araştırma sonuçlarının örneklemin evrenine genelleştirilmesi ölçüsüdür. Araştırmanın nitel boyutunda dış geçerliği sağlamanın yollarından biri aktarılabiliirliktir. Yapılan doğrudan alıntılarla durumun net olarak aktarılmasını sağladığından bu yöneme nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Süreç

Bu bölümde “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi”nin araştırma kapsamında ders kitabı

merkezli, drama ve BDÖ yöntemleriyle işleniş süreci ve veri toplama araçlarının bu süreçte kullanımlarının detaylarından söz edilecektir.

Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Ağrı il merkezinde bulunan bir okulun 3 farklı şubesinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu bildirilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını sözlü beyan etmişlerdir. Çalışmaya başlamadan önce söz konusu ilin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Ek-3).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına² (2005) dayalı hazırlanan Ünitelendirilmiş Yıllık Plan kapsamında “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi”ne haftada üçer ders saatinden 5 hafta boyunca toplam 15 ders saati yer verilmiş olduğundan ders planları da bu doğrultuda hazırlanmıştır. Araştırma her üç grupta da 15 ders saati boyunca ve her ders saati 40’ar dakika olarak eşit şekilde uygulanmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından, ilgili deney gruplarına BDÖ ve drama hakkında bilgi verilmiş olup öğrencilere yapılacak araştırma ile ilgili kısa bir bilgi sunulmuştur. Bu esnada kontrol grubuna da yapılacak olan çalışma hakkında gerekli olan bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerden çalışmaya katılma konusunda görüşleri alınmış, bu konuda herhangi bir itiraz gelmemiştir.

Çalışmanın uygulama okulundaki ders işleme süreci 5 hafta sürmüş olup bu sürecin öncesindeki hafta; öğrencilerle tanışma, öğrencilere sürecin anlatımı, ön test uygulaması ve bilgisayar laboratuvarındaki eksikliklerin giderilmesiyle tamamlanmıştır. Ön test, tüm gruplara 40 dakika süre verilerek araştırmacı tarafından uygulanmış, öğrencilere verdikleri yanlış cevapların doğru cevapları götürmeyeceği hatırlatılmıştır. Bilgisayar laboratuvarında yazılımsal ve donanımsal eksiklikler, okul müdürüyle birlikte kontrol edilmiş, mevcut eksiklikler kurumca giderilmiştir. Devamındaki beş haftalık süreçte her gruba belirlenen farklı yöntemle ders işlenilmiştir. Ders işlenişlerinin bittiği haftanın ertesi hafta ise araştırmacı deney gruplarına ve kontrol grubuna son test uygulamıştır. Son test sonuçlarına bakılarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen öğrencilere araştırmacı tarafından YYGF uygulanmıştır. Bundan yaklaşık 3 ay sonra

² Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, 2005 yılında yenilenmiş olup 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçişle birlikte 5. sınıf müfredatı, ilköğretim müfredatından ortaokul müfredatına alınmıştır. Bu aşamada öğretim programlarında bir değişikliğe hemen gidilmemiş, bu değişikliklerin ilerleyen yıllarda kademeli olarak yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2012). Yapılan çalışmalar neticesinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı 2017 yılı temmuz ayında yenilenmiştir (MEB, 2018). Ancak programın yenilediği tarihte araştırmanın uygulama süreci tamamlanmış olduğundan araştırma 2005 yılı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı baz alınarak hazırlanmıştır.

da kalıcılık testi deney grupları ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

Uygulama okulunda bahsedilen tüm bu süreçler başlamadan uygulama adımlarının netleştirilmesi için hem BDÖ, hem de drama yöntemleri için geniş çaplı alan yazın taraması yapılmıştır. Bunun için öncelikle drama (Adıgüzel, 2012; Arıkan, 2007; Boran, 2010; Durusel, 2007; Karadağ & Çalışkan, 2008; Öztürk, 2007) ve BDÖ (Arı & Bayhan, 2002; Uşun, 2013; Yıldız vd., 2001) yöntemlerinin bahsedildiği kitaplar incelenmiş, bu yöntemlerin uygulanmasına dair geniş çaplı bilgi edinilmiştir. Ardından bu yöntemlere ilişkin, hakemli dergilerde bulunan 2014 yılından bu yana yayınlanan çalışmalar incelenmiş ve bu güncel çalışmaların referansları gözden geçirilmiştir. Gerek duyulduğunda drama konusunda uzman bir öğretim üyesi ve BDÖ konusunda uzman bir öğretim üyesine danışılarak bilgi edinilmiştir.

Drama yönteminin uygulanması.

Yapılan alan yazın taraması sonucu “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kapsamında işlenecek konular ve öğretilmesi hedeflenen kavramlarla ilişkilendirilebilecek drama etkinlikleri bulunmuştur. Bulunan etkinliklerin sınıf ortamında, yeterli alan, zaman ve donanımla uygulanıp uygulanamayacağı gözden geçirildikten sonra bu drama etkinlikleri üzerinde gerekli düzenlemeler yapıp ardından uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan eleştiriler doğrultusunda araştırmacı tarafından etkinliklerde bazı değişiklikler yapıp, 4 konunun her biri için 2’şer tane olmak üzere 8 farklı drama etkinliği sınıf ortamında uygulanabilecek hale getirilmiştir. Hazırlanan bu etkinliklerin olduğu ders planları Ek 4’te verilmiştir. Haftalara göre drama etkinliklerinin dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesinde Uygulanan Drama Etkinliklerinin Konu ve Zamana Göre Dağılımı

Ünite: Bir Ülke Bir Bayrak		
Zaman	Konu	Drama Etkinlikleri
1.Hafta	Yasalar Bizim için Var	-Okula Gitmeliyim -Kurallara Uyalım
2.Hafta	Ülkemizin Yönetim Yapısı	-Demokrasinin Önemi
3.Hafta		-Ben Kimim?
4.Hafta	İl ve İlçemizin Yönetimi	-Sıcak Sandalye -İyi Haber Kötü Haber
5.Hafta	Ortak Değerlerimiz	-Bağımsızlık Konuşması -Bayrağa Saygı

Tablo 8'e göre bazı konuların iki haftalık süre boyunca işlendiği ve ünitenin her konusuna karşılık ikişer drama etkinliğinin karşılık geldiği görülmektedir. Drama etkinliklerinin sınıfta daha aktif şekilde uygulanması ve öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi için etkinlikler kapsamında işlenen olaylar ve kişilere yönelik materyaller (bayrak, baston, anayasa kitabı vs.) temin edilmiştir.

Drama yöntemiyle derse başlarken ilk olarak öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla o gün işlenecek konunun adı söylenip ders sonunda öğrencilerin kazanacakları bazı kazanımlardan bahsedilmiştir. Ardından 1., 4. ve 5. haftalarda işlenmesi gereken birer konu olduğundan bu haftalarda ilk ders saatinde konu özetlenmiş, kalan 2 ders saati boyunca da drama etkinlikleri yapılmıştır. 2. ve 3. haftalar boyunca "Ülkemizin Yönetim Yapısı" konusu işlendiğinden bu konu ikiye bölünmüş, ilk kısmı 2. haftanın ilk dersinde, ikinci kısmı ise 3. haftanın ilk dersinde özetlenmiştir. 2. ve 3. haftanın geri kalan ders saatlerinde daha fazla katılımcı ile drama etkinliklerine daha geniş yer verilmiştir.

Drama etkinliklerine başlarken öğrencilerle birlikte önce sınıf düzeni, drama etkinliğinin uygulanması için uygun hale getirilmiştir. Devamında kaynaştırma, serbest yürüme, isim zinciri gibi etkinliklerle öğrencilerin ısınması ve sürece adapte olmaları sağlanmıştır. Öğrenciler ısındıktan sonra drama etkinliğinin içeriği, etkinliğin o hafta işlenen konuyla bağlantısı ve bu etkinlik kapsamındaki roller öğrencilere belirtilmiştir. Bu aşamada roller öğrencilere bahsedilmiş fakat onları nasıl canlandırmaları gerektiği konusunda yönlendirme yapılmamıştır. Böylece öğrencilerin yaratıcı zekâlarının ortaya çıkarılması ve etkinliklerin esnek kılınması sağlanmıştır. Ardından bahsedilen rollerin öğrenciler tarafından gönüllülük esasına dayalı seçilmesi istenmiştir. Böylece öğrenciler, mevcut roller arasında kendilerine en yakın bulduğu veya canlandırmak istedikleri rolü seçmiştir. Bu noktada öğrencilerin genel olarak drama etkinliğine katılımında oldukça istekli oldukları görülmüştür.

Etkinlik boyunca öğrenciler, daha önceden hazırlanan materyalleri de kullanarak role daha iyi odaklanmışlardır. Drama etkinliği esnasında araştırmacı ilgili drama etkinliğinin hedeflenen davranışlar içerisinde kalmasını sağlamış ve etkinliğin konu dışına sapması durumunda müdahale etmiştir. Etkinliğin bir grup tarafından tamamlanması durumunda kalan zaman göz önünde bulundurularak bazen farklı öğrenci gruplarıyla aynı etkinlik tekrarlanmıştır. İlgili etkinliğin sonlandırılmasının ardından rahatlama çalışmaları yaptırılmış ve değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada sorulan sorular daha sonra yapılacak olan etkinlikler için belirleyici olacağı düşünüldüğü için önem arz etmektedir. Sorulan değerlendirme soruları aracılığıyla drama etkinliğinin konunun daha derin öğrenilmesini sağlaması amaçlanmıştır.

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulanması.

Yapılan alan yazın taraması sonucu “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kapsamında işlenecek konular ve öğretilmesi hedeflenen kavramlarla ilişkilendirilebilecek BDÖ etkinlikleri bulunmuştur. Bulunan etkinliklerin yeterli zaman ve donanımla uygulanıp uygulanamayacağı gözden geçirildikten sonra bu BDÖ etkinlikleri hakkında uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan eleştiriler doğrultusunda hangi konu karşılığında ne tür BDÖ etkinlikleri yapılacağına karar verilmiştir. Kararlaştırılan etkinlikler kapsamında hazırlanan günlük ders planları Ek 6’da verilmiştir. Haftalara göre BDÖ etkinliklerinin dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesinde Uygulanan Bilgisayar Destekli Öğretim Etkinliklerinin Konu ve Zamana Göre Dağılımı

Ünite: Bir Ülke Bir Bayrak		
Zaman	Konu	BDÖ Etkinlikleri
1.Hafta	Yasalar Bizim için Var	-İnteraktif video -Konu Alıştırması - Bulmaca - Eğitsel oyun
2.Hafta	Ülkemizin Yönetim Yapısı	- İnteraktif video - Konu alıştırmaları
3.Hafta		-Konu testi -Eğitsel oyun
4.Hafta	İl ve İlçemizin Yönetimi	- İnteraktif video - Konu alıştırmaları - Konu testi -Eğitsel oyun
5.Hafta	Ortak Değerlerimiz	- İnteraktif video - Konu alıştırmaları -Eğitsel oyun

Tablo 9’a göre ünitenin bazı konularının iki haftalık süre boyunca işlendiği ve yine her konu için üç veya dört BDÖ etkinliği karşılık geldiği görülmektedir. Çalışma boyunca internette farklı bilgi paylaşım platformlarından (URL-2, 2016; URL-3, 2017; URL-4, 2017;

URL-5, 2017; URL-6, 2017) da yararlanılmıştır. Morpa Kampüs (URL-3, 2017) kapsamında interaktif videolara, çeşitli uygulama ve testlere ulaşmak için uygulama okulundaki Sosyal Bilgiler öğretmenin, ders başlamadan önce okulun bilgisayar laboratuvarındaki tüm bilgisayarlarda kendi kullanıcı adı ve şifresiyle oturum açması sağlanmıştır. Öte yandan EBA internet sitesinde (URL-2, 2016) öğrenciler, Türkiye Cumhuriyeti kimlik numaraları ve okul numaralarıyla oturum açabilmişlerdir. Bununla birlikte BDÖ uygulanacak günde ilgili ders planına uygun olarak kullanılacak internet sayfaları, öğrenciler laboratuvara gelmeden önce bilgisayarlarda açılıp kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Derse başlarken araştırmacı, o gün işlenecek konuyu ve ilgili kazanımları öğrencilere söyleyerek öğrencilerin derse dikkatlerini çekmiş ve kullanılacak BDÖ etkinliklerinden bahsetmiştir. Daha sonra ilgili konunun önemi ve hayatımızdaki rolünden söz edilmiş ve böylece öğrencilerin güdülenmesi sağlanmıştır. Ardından öğrencilerin kulaklıklarını takmaları ve önce konuyla ilgili interaktif videoyu izlemeleri sağlanmıştır. İnteraktif videoyu izleyip anlamayan öğrencilerin tekrar izlemeleri veya anlamadıkları kısımları araştırmacıya sormaları istenmiştir. İnteraktif videoyu izleyip konuyu anlayan öğrenciler, o gün için planlanan oyun etkinlikleri uygulamalarıyla sürece devam etmişlerdir. Hızlı öğrenen öğrenciler, konuyla ilgili oynatılması planlanan oyun etkinlikleri için daha fazla zaman ayırabilmişler ve böylece öğrendiklerini daha uzun süre ve çeşitli boyutlarda pekiştirme imkânı bulmuşlardır. Bu süreçte öğretmen sınıfta rehberlik etmiş, öğrencilerin yaşadıkları teknolojik aksaklıkların giderilmesinde ve öğrencilerin anlamadıkları noktalarda açıklayıcı olarak görev almıştır.

Bilgisayar laboratuvarında akıllı tahta da mevcuttur. İnteraktif videolar için yeterli süre ayrıldıktan sonra araştırmacı, öğrencilerden kulaklıklarını çıkarmalarını ve akıllı tahtayı takip etmelerini istemiştir. Öğrenilen konuyla ilgili akıllı tahta aracılığıyla bir alıştırmaya açılmış, bu alıştırmaya tüm sınıfla birlikte incelenmesi, tartışılması ve çözülmesi sağlanmıştır. Bilgisayar başında bireysel öğrenimini gerçekleştiren öğrencinin sınıfla birlikte yaptığı bu etkinlik sayesinde sosyalleşmesine de katkıda bulunulmuştur.

BDÖ yöntemi ile ders işlerken öğrencilerden bireysel olarak bilgisayarlarındaki interaktif testler, bulmacalar, eğitsel oyunlar gibi etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Böylece ölçme değerlendirme aşaması etkin kılınmıştır. Bu aşamada kullanılan uygulamalarda öğrencilerin etkinliklere verdikleri cevaplar uygulama tarafından test sonrası değerlendirilmiş ve öğrencilerin verdikleri cevapların doğru ya da yanlışlıkları hakkında hemen geri bildirim almaları sağlanmıştır. Bununla birlikte yanlış cevap verdikleri sorulara geri dönmeleri ve yanlış öğrenmelerini düzeltmeleri mümkün olmuştur. Araştırmacı, etkinliklere verilen cevapları kontrol etmiş ve genelde yanlış yapılan bir soru varsa o soruyla ilgili bilgileri

öğrencilere tekrar aktarmıştır. Öte yandan sınıf mevcudu ve bilgisayar sayısı karşılaştırıldığında bazı bilgisayarları iki öğrencinin ortak kullanması gerektiğinden böyle öğrencilerin dönüşümlü olarak uygulamayı gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Ders sonuna doğru da tüm sınıfla birlikte konunun genel değerlendirmesi yapılmıştır.

Ders kitabı merkezli öğretimin uygulanması.

Kontrol grubunda “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitabı ve çalışma kitabındaki etkinlikler çerçevesinde araştırmacı tarafından işlenmiştir. Öğretim süreci öncesinde etkinliklerin ders içerisinde ne kadar sürede yapılacağı, hangi konular üzerinde ne kadar zaman harcanacağı düşünülmüş ve ilgili ders planları oluşturulmuştur. Örnek bir ders planı Ek-8’de verilmiştir. Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grupta haftalara göre etkinliklerin dağılımı Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesinde Uygulanan Ders Kitabı Merkezli Öğretim Etkinliklerinin Konu ve Zamana Göre Dağılımı

Ünite: Bir Ülke Bir Bayrak		
Zaman	Konu	Etkinlikler
1.Hafta	Yasalar Bizim için Var	-Karikatürler Ne Anlatıyor? -Yasalar Olmasaydı
2.Hafta	Ülkemizin Yönetim Yapısı	-Demokratik Uygulamalar -Cumhurbaşkanlarımızı Tanıyalım
3.Hafta		-Başbakan Olsam -Hükümeti Kuruyoruz -Bakanlıklar Neden Önemli
4.Hafta	İl ve İlçemizin Yönetimi	-Her Yerde Adalet -Neredeyiz? -Bayrağımız -Mehmet Akif Ersoy’u Tanıyalım
5.Hafta	Ortak Değerlerimiz	-İstiklal Marşı -Başkent Ankara -Güzel Türkçemiz

Tablo 10’a göre “Ülkemizin Yönetim Yapısı” konusunun iki haftalık süre boyunca

işlendiği ve gerek bu konu, gerekse “Ortak Değerlerimiz” konusu kapsamında beşer etkinlik yapıldığı, diğer konularda ikişer etkinlik yapıldığı görülmektedir. Öte yandan “Ortak Değerlerimiz” ünitesinin bir haftalık süreçte tamamlandığı göz önüne alınırsa son hafta yapılan etkinlik sayısının en fazla olduğu söylenebilir.

Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grupta derse başlarken öncelikle konunun adı ve kazanımlarından bahsedilerek öğrencilerin dikkatleri derse çekilmiştir. Ardından işlenecek konunun önemi ve hayatımıza etkisinden bahsedilmiş, öğrencilerin güdülenmesi sağlanmıştır. Konunun anlatılmaya başlandığı ilk derste genellikle düz anlatım, tartışma ve soru-cevap yöntemleri kullanılmıştır. Diğer derslerde de zaman zaman etkinliklere yer verilmiş, genel olarak ders kitabındaki yönlendirmeler esas alınarak bahsedilen öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Ders kitabının konu akışı sırasında kimi yerlerde ilgili ifadelerin daha iyi anlaşılması veya pekiştirilmesi için çalışma kitabına yönlendirdiği görülmüş ve bu adımlar takip edilmiştir. Ünite boyunca öğretilmesi hedeflenen kavramlardan anayasa, güç, yargı, yasa ve yasama kavramları “Yasalar Bizim için Var” konusu altında; demokrasi, devlet, kamu, kamuoyu, medya, seçim, yönetim ve yurttaşlık kavramları “Ülkemizin Yönetim Yapısı” ve “İl ve İlçemizin Yönetimi” konuları altında; bağımsızlık, dil, egemenlik, millet, milli egemenlik, özgürlük ve tören kavramları ise “Ortak Değerlerimiz” konusu altında ağırlıklı olarak verilmiştir.

İlk hafta “Yasalar Bizim için Var” konusunda yapılan ilk etkinlikte öğrencilerin öncelikle iki farklı karikatürü incelemeleri ve ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Ardından öğrencilerden benzer bir karikatür çizmeleri ve bu karikatürle vermek istedikleri mesajı belirtmeleri istenmiştir. Diğer etkinlikte ise bazı yasa maddelerine yer verilmiş ve bu yasanın konusu ve çıkarılma gerekçelerini belirtmeleri istenmiş, ardından sorulan bir soruyla da düşünceleri sağlanmıştır.

İkinci ve üçüncü hafta işlenen “Ülkemizin Yönetim Yapısı” konusu altında yapılan etkinliklerde ise verilen ifadeleri örneklendirmeleri, sorulan soruları cevaplamaları, verilen bilgileri resimlerle eşleştirmeleri, hayal güçlerini kullanarak belli durumlar altında yapılabilecekleri iş ve işlemler için empati kurmaları, bazı konularda görüşlerini yazmaları istenmiştir. Dördüncü hafta işlenen “İl ve İlçemizin Yönetimi” konusunda yapılan etkinlikler kapsamında ilk olarak öğrencilere gösterilen resimler ışığında empati yeteneklerini kullanarak bir soruya cevap vermeleri istenmiştir. Ardından boşluk doldurma soruları sorulmuştur. Öğrencilerin bilgilerini ölçen bir soruyla da etkinlikler tamamlanmıştır.

Beşinci hafta işlenen “Ortak Değerlerimiz” konusunda etkinlikler araştırma sorularıyla başlamaktadır. Bu sebeple araştırma soruları, beşinci haftada ders işlenen ilk gün öğrencilere

verilmiş, bir sonraki derse kadar gerekli araştırmayı yapmaları istenmiştir. Bir sonraki derste, öğrencilerin yaptığı araştırma ile elde ettikleri bilgiler ışığında cevaplayabilecekleri sorular sorulmuştur. Daha sonra öğrencilerden konuyla ilgili bir şiir ya da yazı yazmaları istenmiştir. Sonraki etkinlikte öğrencilerden İstiklal Marşı'nın her bir kıtasının yanına bu kıtaların kendilerine hissettirdiklerini yazmaları istenmiştir. Bir başka etkinlikte sorulan sorulara cevap vermeleri ve bunun yanında ilgili konuda şiir ya da yazı yazmaları istenmiş, ardından 9 test sorusundan oluşan ünite değerlendirmesi ile etkinlikler tamamlanmıştır.

Derslerde öğrenciler çalışma kitaplarını yanlarında getirdiğinden etkinlikleri bireysel olarak yapma imkanı bulmuşlardır. Ders sonlarında değerlendirme aşaması uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilere gerek ders kitabında ünite sonundaki “kendimi değerlendiriyorum” bölümü soruları, gerekse önceden hazırlanan sorular sorulmuştur. Bu sorular sınıf ortamında tartışılarak ders sırasında öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi hedeflenmiştir.

Veri Analizi

Bu kısımda, araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulguların yorumlanması için kullanılan analiz yöntemlerinden bahsedilmiştir.

Nicel verilerin analizi.

Hazırlanan KBT'nin madde analizi, Test Analysis Program (TAP) yardımıyla gerçekteştirilmiş, elde edilen veriler ışığında yapılan düzenlemeler sonrası KBT'ye son hali verilmiştir. Araştırmada kapsamında kullanılan KBT'nin deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanması sonucu elde edilen veriler bu çalışmanın nicel verilerini oluşurmaktadır. Uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testi puanları hesaplanırken öğrencilerin verdiği her doğru cevap 1 (bir) puan, yanlış cevap için 0 (sıfır) puan, boş bırakılan sorular için de 0 (sıfır) puan verilmiştir. Bu veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan istatistiki çözümlenelerde anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak baz alınmıştır.

Veri analizine geçmeden önce ne tür test yöntemlerinin kullanılacağına karar vermek adına parametrik testlerin ve parametrik olmayan testlerin uygulama şartları incelenmiştir. Uygulanan testteki soruların puanlamasında kategorik puanlama yapıldığından (0 (sıfır) ve 1 (bir) puanları kullanıldığından) parametrik testlerin ön koşulu sağlanmadığı görölmüştür. Bu sebeple verilerin parametrik olmayan testlerle değerlendirilmesi uygun görölmüştür. Kullanılan parametrik olmayan testlerin uygulanabilmesi için bağımlı değerkenin en az sıralama ölçeğinde olması gerektiği ve gözlemlerin (veya gözlem çiftlerinin) birbirinden

bağımsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2005). Araştırmada elde edilen veriler göz önüne alındığında bağımlı değişkenin eşit aralıklı ölçekte olduğu ve gruplar arası değerlendirmelerde verilerin, gruplar içi değerlendirmelerde ise veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür.

Grupların ön test ve son test puanları arasında, bununla birlikte son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını analiz etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu test, bağımlı t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Seçer, 2015). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, değerleri farklı olan veri çiftlerinin aralarındaki farkları hesaplayarak fark dizisi oluşturur. Ardından bu farkların mutlak değerlerini hesaplayarak fark dizisini sıralama ölçeğine dönüştürür. Fark dizisindeki değerlerin işaretiyle sıralama ölçeğindeki değerlerin işaretlerini karşılaştırarak negatif ve pozitif işaretli sıralar oluşturup bu sıraların ortalamalarını hesaba katarak veri setleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark olup olmadığı sonucunu verir (Can, 2013).

Gruplar arası farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlı olarak da Kruskal-Wallis H-Testi uygulanmıştır. Bu test, tek faktörlü ANOVA analizinin parametrik olmayan karşılığıdır. Fakat ortalamalar yerine sıraları karşılaştırması yönüyle ANOVA'dan farklıdır (Seçer, 2015). Bu teste göre önce bir testin (ön test, son test veya kalıcılık testi) tüm gruplara ait verileri küçükten büyüğe sıralanarak sıralama ölçeği puanları haline getirilir. Sonrasında ise sıralama ölçeği puan ortalamaları hesaplanarak gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı kontrol edilir (Can, 2013).

Kruskal-Wallis H-Testi sonucuna göre araştırmaya katılan üç grup arasında anlamlı fark bulunduğu durumlarda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Bu test, bağımsız t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Seçer, 2015). Mann Whitney U-testi ile iki grubun ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı fark olup olmadığı sınırdır. Bu işlem yapılırken Kruskal-Wallis H-Testi'ndeki işlem adımları, bu kez sadece iki grup için yapılır (Can, 2013).

Nitel verilerin analizi.

Araştırmanın nitel verileri, yapılan öğretim sonrasında YYGF kullanılarak, öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Nitel verileri analiz etmede kullanılan içerik analizi, verilerin tanımlanmasına ve içlerinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya yarar (Yıldırım & Şimşek, 2008). İçerik analizi ile araştırmalarda elde edilen verilerin araştırmaya uygun ve anlaşılabilir hale getirilmesi hedeflenir (Krippendorff, 2012). Bu araştırmada elde edilen nitel verilerin detaylı analiz edilerek yeni

sonuçlara varılması ve verilerin uygun şekilde ortaya konabilmesi için içerik analizinden faydalanılmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler 5-10 dakika arası sürmüş olup, görüşmelerin ortalama süresi ukayıtların analize hazırlanması amacıyla her görüşme için öğretmen ve öğrencilerin diyalogunun yazılı dökümü oluşturulmuştur. Daha sonra yazılı dökümler üzerinden analize başlanarak öğrencilerin verdikleri cevaplar kodlanmıştır. Ortak özeliğe sahip kodlardan kategoriler elde edilmiş ve bu kategoriler derlenerek araştırmanın temaları oluşturulmuştur. Kod, kategori ve temaların birbiri ile ilişkilendirilmesi araştırmanın anlamlı bir bütün oluşturmasını sağlar (Creswell, 2009). Araştırmanın kategorileri “Uygulanan yöntemin avantajları”, “Uygulanan yöntemin olumsuz yanları ve karşılaşılan zorluklar” ve “Uygulanan yöntemin farklı derslerde kullanılabilirliği” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın temalarını ise “BDÖ yöntemi ile ilgili görüşler” ve “drama yöntemi ile ilgili görüşler” oluşturmuştur. Kategori ve temalar belirlenip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra verilerin sunulması ve yorumlanmasına geçilmiştir. Ayrıca araştırmada ortaya çıkan temalar baz alınarak frekans-yüzde tabloları yardımı ile betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Bu sayede sunulan nitel verilerin anlaşılabilirliğinin artırılması hedeflenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008). YYGF uygulamak üzere drama yöntemiyle öğretim yapılan gruptan seçilen 9 öğrenciye sırasıyla (D-Ö1), (D-Ö2), (D-Ö3), (D-Ö4), (D-Ö5), (D-Ö6), (D-Ö7), (D-Ö8) ve (D-Ö9) kodları; BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan gruptan seçilen 9 öğrenciye sırasıyla (B-Ö1), (B-Ö2), (B-Ö3), (B-Ö4), (B-Ö5), (B-Ö6), (B-Ö7), (B-Ö8) ve (B-Ö9) kodları verilmiştir.

Araştırmacı Rolü

Araştırma yanlılığını azaltmak amacıyla uygulama boyunca deney grupları ve kontrol grubunda Sosyal Bilgiler dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. KBT ve YYGF, gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının takibi ile araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bununla birlikte YYGF araştırmacı tarafından ilgili öğrencilere uygulanmış ve gerek nicel, gerek nitel veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bir çalışmanın inandırıcılığının sağlanması için en önemli iki ölçüt geçerlik ve güvenirliliktir (Creswell, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2008). Geçerlik genel anlamda testin ölçülmek istenen bir özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçebilme yeterliğidir (Büyüköztürk vd., 2011). Nicel verilerin geçerlik ve güvenirliliği ile ilgili kullanılan veri toplama aracı KBT'nin geliştirilmesi aşamasında yapılan işlemler aynı zamanda uygulamanın asıl verilerinin de geçerliliği ve güvenirliliğini destekleyici mahiyettedir. Bu kapsamda KBT'nin

kapsam, yapı ve görünüş geçerliği ile YYGF'nin görünüş ve yapı geçerliği ile ilgili detaylara "veri toplama araçları" başlığı altında yer verilmiştir. Geçerlik için araştırmacı, mevcut durumu ya da olguyu olduğu gibi aktarması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Uygulama sırasında ön testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,71 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayının 0,7 üzerinde olduğu bilindiğinden araştırma verilerinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Pallant, 2010).

Nitel veri analizinin güvenilirliğini sağlama noktasında en hassas olan kısım, elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesi sırasında değerlendiricilerinin yanlılığı ihtimaline karşı gerekli önlemi alabilmektir. Bu durumu belirleyebilmek ve gerektiğinde önlem alabilmek adına değerlendiriciler arası güvenilirlik oranının hesaplanmasının faydalı olabilir (Huberman & Miles, 2002). Bu bağlamda bu çalışmada, nitel verilerinin analizi alanında uzman iki kişi tarafından yapılarak bu iki değerlendirmecinin değerlendirmelerindeki değerlendiriciler arası güvenilirlik oranı hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik oranı, değerlendiricilerin aynı fikirde olduğu durum sayısının toplam durum sayısına oranının 100 ile çarpılması ile hesaplanır ve 0-100 arası bir yüzdelik değer elde edilir. Bulunan değerlendiriciler arası güvenilirlik oranı %70'ten büyük ise veri analizinin güvenilir olduğu varsayılır (Miles & Huberman, 1994).

Araştırmada değerlendiriciler arası güvenilirlik oranı BDÖ yöntemi ile ilgili görüşler ve drama yöntemi ile ilgili görüşler temaları için ayrı ayrı hesaplanmıştır. BDÖ yöntemi ile ilgili görüşler temasının hesaplanan değerlendiriciler arası güvenilirlik oranı %89 ve drama yöntemi ile ilgili görüşler temasının hesaplanan değerlendiriciler arası güvenilirlik oranı ise %92 bulunmuştur. Bu değerler göz önüne alındığında araştırma verilerinin analizinin güvenilir olduğu söylenebilir. Öte yandan farklı durumlar, değerlendiriciler arasında tartışılmış ve tam mutabakata varılarak veriler sunulmuştur. Araştırmanın geçerliğini desteklemek amacıyla nitel kısmında sunulan durumların direk alıntılarla desteklenmesi sağlanmış ve yapılan iş ve işlemlerin detaylı açıklamalarına yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırma süreci boyunca hem deney gruplarında hem de kontrol grubunda derslerin araştırmacı tarafından anlatılması sayesinde öğretmen farklılığından kaynaklanabilecek sınıflar arası başarı farklılıkları engellenmeye çalışılmış ve araştırmanın geçerliği artırılmıştır (Büyüköztürk *vd.*, 2011).

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizine yönelik geçerlik ve güvenilirliğine yönelik yapılan işlemler bütüncül olarak ele alındığında araştırmanın veri analizinin ayrı ayrı alt boyutlarda geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığı ve bu sayede araştırmanın bütüncül olarak geçerlik ve güvenilirliğinin desteklendiği düşünülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Drama ve Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemleri ile Ders Kitabı Merkezli Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisine Dair Bulgular

Araştırma probleminin ilk dört alt problemi, BDÖ ve drama yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretim ile uygulama yapılan grupların grup içinde ve gruplar arasında ön test puanları, son test puanları ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, fark varsa bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmaya yöneliktir. Öğretim yöntemlerinin etkililiğinin gruplar arasında karşılaştırılabilmesi için öncelikle grupların ön test verileri incelenmiş ve aralarında anlamlı fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Grupların ön test puanlarına göre tanımlayıcı istatistiki veriler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. *Tüm Grupların Ön Test Tanımlayıcı İstatistiki Verileri*

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	S.S.
Ön Test	A*	26	12.62	4.62
	B**	26	12.23	3.85
	C***	26	10.73	3.65
	Genel	78	11.86	4.09

*A: Drama yöntemiyle öğretim yapılan grup

**B: BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup

***C: Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup

Tablo 11’deki istatistiki veriler incelendiğinde her üç grubun ön test puan ortalamaları arasındaki en büyük farkın 1,89 olduğu görülmektedir. Ön test puanlarında gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını incelemeye dair yapılan Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Ön Test Puanlarının Öğretim Yöntemlerine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
A*	26	43.10	2	3.04	.21	-
B**	26	42.17				
C***	26	33.23				

*A: Drama yöntemiyle öğretim yapılan grup

**B: BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup

***C: Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup

Tablo 12'ye göre drama, BDÖ yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretim yapılan gruplara uygulama öncesinde yapılan ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, χ^2 (sd=2, n=78) =3.04, p>.05. Yani grupların öğretim etkinlikleri öncesi konu hakkında bilgi düzeyleri gruplararası boyutta birbirine yakındır.

1. alt probleme ilişkin bulgular.

Drama yöntemiyle öğretim yapılan gruba farklı zamanlarda KBT'nin ön test, son test ve kalıcılık testi sonucu olarak uygulanması ile elde edilen tanımlayıcı istatistik veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Drama Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grup için KBT'ye Dair Tanımlayıcı İstatistikler*

Testler	N	\bar{X}	S.S.
Ön Test	26	12.62	4.62
Son Test	26	18.81	4.87
Kalıcılık Testi	26	19.12	3.42

Tablo 13'e göre drama yöntemiyle öğretim yapılan grubun son testte aldıkları puan ortalamasının (\bar{X} =18,81) ön testte aldıkları puan ortalamasına (\bar{X} =12,62) göre yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Öte yandan kalıcılık testi puan ortalamasında (\bar{X} =19,12) da son test puan ortalamasına göre artış olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin KBT'den aldıkları puanlarda görülen artışın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek adına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Drama yöntemiyle öğretim yapılan grubun ön test ve son test puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. *Drama Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	5.50	11.00	4.18*	.00
Pozitif Sıra	24	14.17	340.00		
Eşit	-	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 14'e göre çalışmaya katılan drama grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark mevcuttur, z=4.18, p<.05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve

toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kullanılan drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının artışında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Drama yöntemiyle öğretim yapılan grubun son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretle Sıralar Testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. *Drama Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretle Sıralar Testi Sonuçları*

Kalıcılık Testi-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	11	10.27	113.00	-.44*	.66
Pozitif Sıra	11	12.73	140.00		
Eşit	4	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 15’e göre çalışmaya katılan drama grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark yoktur, $z=-.44$, $p>.05$. Kalıcılık testi ortalamasının son test ortalamasına yakın bir değer alması, uygulamanın etkisinin uygulamadan yaklaşık üç ay sonra dahi devam ettiğini göstermektedir.

2. alt probleme ilişkin bulgular.

KBT’nin BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan gruba farklı zamanda uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testi sonucu elde edilen tanımlayıcı istatistik veriler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. *BDÖ Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grup için KBT’ye Dair Tanımlayıcı istatistikler*

Testler	N	\bar{X}	S.S.
Ön Test	26	12.23	3.85
Son Test	26	17.58	4.06
Kalıcılık Testi	26	17.27	3.62

Tablo 16’ya göre BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grubun son testte aldıkları puanların ortalamasının ($\bar{X}=17,58$) ön testte aldıkları puanların ortalamasına ($\bar{X}=12,23$) göre yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte kalıcılık testi puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=17,27$) son test puanlarının ortalamasına göre bir miktar düşük olduğu gözlemlenmektedir. Ön test ve son test sonuçlarında görülen değişimin istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretle Sıralar Testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. *BDÖ Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4.50	4.50	-4.26*	.00
Pozitif Sıra	24	13.35	320.50		
Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 17'ye göre çalışmaya katılan BDÖ grubu öğrencilerinin de ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır, $z=-4.26$, $p<,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamlarına bakıldığında mevcut farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre BDÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının artışında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grubun son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. *BDÖ Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Kalıcılık Testi-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	10	10.80	108.00	-.52*	.60
Pozitif Sıra	9	9.11	82.00		
Eşit	7	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 18'e göre çalışmaya katılan drama grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark yoktur, $z=-,52$, $p>,05$. Kalıcılık testi ortalamasının son test ortalamasına yakın bir değer alması, uygulamanın etkisinin uygulamadan yaklaşık üç ay sonra dahi devam ettiğini göstermektedir.

3. alt probleme ilişkin bulgular.

KBT'nin ders kitabı merkezli öğretim yapılan gruba farklı zamanda uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testi sonucu elde edilen tanımlayıcı istatistiki veriler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. *Ders Kitabı Merkezli Öğretim Yapılan Grup için KBT'ye Dair Tanımlayıcı İstatistikler*

Testler	N	\bar{X}	S.S.
Ön Test	26	10.73	3.65
Son Test	26	10.85	2.98
Kalıcılık Testi	26	9.73	4.30

Tablo 19'a göre ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun son testte aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}=10,85$) ön testte aldıkları puan ortalamasına ($\bar{X}=10,73$) göre bir miktar yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte kalıcılık testi puan ortalamasının ($\bar{X}=9,73$) hem ön test, hem son test puan ortalamasına göre düşük olduğu gözlemlenmektedir. Ön test ve son test sonuçlarında görülen farklılıkların istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek adına yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. *Ders Kitabı Merkezli Öğretim Yapılan Grubun KBT Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	9.18	101.00	-.24*	.81
Pozitif Sıra	8	11.13	89.00		
Eşit	7	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 20'ye göre ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark yoktur, $z=-.24$, $p>.05$. Bu bulgu, yapılan öğretimin akademik başarının değişimine dair istatistiki olarak anlamlı bir etki göstermediğini belirtir.

Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. *Ders Kitabı Merkezli Öğretim Yapılan Grubun KBT Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Kalıcılık Testi-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	14	15.68	219.50	-1.54*	.12
Pozitif Sıra	11	9.59	105.50		
Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 21'e göre ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark yoktur, $z=-1,54$, $p>,05$. Kalıcılık testi sonuçları ile son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, son testin ardından geçen üç aylık süre sonunda da akademik başarıda istatistiki olarak anlamlı bir değişim olmadığını gösterir.

4. alt probleme ilişkin bulgular.

Araştırma probleminin dördüncü alt problemi, BDÖ ve drama yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretim ile uygulama yapılan grupların gruplar arası son test puanları ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ve varsa bu farklılığın hangi gruplar arasında mevcut olduğunu araştırmaya yöneliktir. Bu alt problemi cevaplamaya yönelik, "verilerin analizi" kısmında nasıl bir yol izleneceğinden bahsedilmiştir. Grupların ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı Tablo 11'de gösterilmiştir. Grupların son test ve kalıcılık testi verilerine göre tanımlayıcı istatistiki veriler test tipine göre gruplandırılmış halde Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Tüm Grupların Son Test ve Kalıcılık Testi Tanımlayıcı İstatistiki Verileri

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	S.S.
Son Test	A	26	18.81	4.87
	B	26	17.58	4.06
	C	26	10.85	2.98
	Genel	78	15.74	5.32
Kalıcılık Testi	A	26	19.12	3.42
	B	26	17.27	3.62
	C	26	9.73	4.30
	Genel	78	15.37	5.54

*A: Drama yöntemiyle öğretim yapılan grup

**B: BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup

***C: Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup

Tablo 22'deki istatistiki veriler incelendiğinde her üç grubun son test puan ortalamaları arasındaki en büyük farkın 7,96 olduğu, kalıcılık testinde bu farkın 9,39'e çıktığı görülmektedir. Son test puanlarında gruplar arasındaki farklılığının anlamlı olup olmadığını incelemeye dair yapılan Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. *Son Test Puanlarının Öğretim Yöntemlerine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
A*	26	52.35	2	31.57	.00	C-A, C-B
B*	26	46.71				
C*	26	19.44				

*A: Drama yöntemiyle öğretim yapılan grup

**B: BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup

***C: Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup

Tablo 23'te göre drama, BDÖ yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretim yapılan gruplara uygulama sonrasında yapılan son test sonuçlarının öğretim yöntemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, χ^2 (sd=2, n=78) =31.57, p<.05. Yani öğretim etkinlikleri sonrasında konu hakkında bilgi düzeyleri, gruplararası boyutta istatistiki olarak farklılık göstermektedir. Ardından yapılan Mann Whitney U-testleri neticesinde ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun son test puanlarının drama ve BDÖ yöntemleriyle öğretim yapılan grupların son test puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte kalıcılık testi puanlarında gruplar arasındaki farklılığının anlamlı olup olmadığını incelemeye dair yapılan Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. *Kalıcılık Testi Puanlarının Öğretim Yöntemlerine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
A*	26	55.46	2	40.20	.00	C-A, C-B
B*	26	45.81				
C*	26	17.23				

*A: Drama yöntemiyle öğretim yapılan grup

**B: BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup

***C: Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup

Tablo 24'e göre drama, BDÖ yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretim yapılan gruplara uygulamadan yaklaşık üç ay sonra yapılan kalıcılık testi puanlarının öğretim yöntemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, χ^2 (sd=2, n=78) =40.2, p<.05. Bu sonuca göre öğretim etkinliklerinden üç ay sonra da grupların konu hakkında bilgi düzeyleri gruplararası boyutta istatistiki olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testleri neticesinde ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun kalıcılık testi puanlarının drama ve BDÖ yöntemleriyle öğretim yapılan grupların kalıcılık testi puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

YYGF'den elde edilen nitel bulgular 5. ve 6. alt probleme yanıt aramak için betimsel

istatistikle özetlenerek verilmiştir. Uygulanan BDÖ ve drama yöntemlerine dair öğrencilerin görüş ve düşüncelerini açıklamayı amaçlayan araştırma probleminin beşinci ve altıncı alt problemleri doğrultusunda BDÖ yöntemi ve drama yöntemine yönelik görüşler araştırmanın temaları olarak ele alınmıştır. Uygulanan yöntemlere yönelik olumlu ve olumsuz görüşler de araştırmanın kategorilerini oluşturmuştur.

5. alt probleme ilişkin bulgular.

Tablo 25'te drama yöntemi ile eğitim alan öğrencilerin bu yönteme yönelik görüşleri kodlar halinde frekans ve yüzde dağılımı ile birlikte verilmiştir.

Tablo 25. *Drama Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Olumlu Görüşler	f	%
Kolay Anlama	10*	32.3
Daha İyi Öğrenme	8	25.8
Eğlenerek Öğrenme	6	19.4
Daha Çok Derse Katılma	3	9.7
Daha Uzun Süre Dersle İlgilenme	2	6.4
Yazı Yazmadan Öğrenme	2	6.4
Toplam	31	100
Olumsuz Görüşler	f	%
Tartışmaya Sebep Olma	4	26.7
Uzun Zaman Gerektirme	4	26.7
Drama Oynamada Güçlük	2	13.3
Kalabalıklı Uygulamada Güçlük	2	13.3
Katılmak İstememe	1	6.7
Gürültü	1	6.7
Yazı Yazmadan Ders İşleme	1	6.7
Toplam	15	100

*Birden fazla görüş bildiren öğrenci vardır.

Drama yöntemine yönelik öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler şeklindeki iki kategoride incelenmiştir. Bununla birlikte uygulama esnasında olumsuz bir durumla karşılaşmadığını ifade eden 5 öğrenci vardır. Yapılan görüşmelerde öğrenciler drama yöntemiyle ilgili 31 kez olumlu görüş belirtirken 15 kez de olumsuz görüş ifade etmişlerdir.

Bu bulgulardan öğrencilerin drama yönteminin uygulanışına dair çoğunlukla olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Olumlu görüşlerin % 58'i kolay anlama ve daha iyi öğrenme üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenciler, akademik başarının anlamlı derecede artışının muhtemel sebeplerinden biri olan dersi daha kolay anlamalarına dair söylemlerde bulunmuşlardır. Öğrenciler, bu yolla işlenen dersin hemen öğrenilebildiğinden, böylece dersi kolayca anlayabildiklerinden bahsetmişlerdir. Buna ek olarak bazı öğrencilerin bu konuda belirttiği ifadeler şöyledir:

“Böyle oyun oynarken sanki çok kolay anladım herşeyi. Hani drama yapıyorduk ya o zaman hemen aklıma giriyordu o ders.” (D-Ö3)

“Çok kolay öğrendim. Önceden anlamadığım yerler oluyordu, öğretmenime bi daha anlatır mısın diyordum. Ama bu konuyu hep anladım.” (D-Ö7)

Öğrencilerin drama yöntemiyle yapılan eğitim ile dersi kolay anlamalarının yanısıra, daha üst düzey öğrenmeler gerçekleştirdiklerini düşündüklerine ilişkin görüşler mevcuttur. Üst düzey öğrenme ile ilgili olarak konunun drama yöntemiyle detaylı olarak işlendiğini de belirten bazı öğrenciler buna ek olarak şu söylemlerde bulunmuşlardır:

“Konuyu böyle daha güzel öğrendim. Eve gidince o gün ki konunun testini kitaptan çözdüm, baktım ki hepsini öğrenmişim.” (D-Ö5)

“Bu üniteyi çok iyi öğrendim. Hem de öğrendiklerimi hiç unutmadım aklımda kaldı.” (D-Ö8).

Öğrenciler drama yöntemiyle yapılan derste diğer derslere oranla daha keyifli vakit geçirdiklerini ve sıkılmadıklarını vurgulamışlardır. Bu yöntemle dersi eğlenerek öğrendiklerini söylemişlerdir. Bazı öğrenciler bu konuda şunları belirtmişlerdir:

“Dersler çok eğlenceliydi. Hep oyun oynuyorduk. Sonra da oyunla ilgili konuşuyorduk sizinle.” (D-Ö6)

“Bu sefer sosyal dersinde çok güldüm. Arkadaşlarım bazen çok komik oynuyorlardı” (D-Ö1)

Öğrenciler, drama yöntemiyle işlenen derste kendilerinin ve öğretmenin dersteki rolünün farklılaştığını söylemişler, bu farklılaşmanın da onları daha aktif kıldığından bahsetmişlerdir. Bununla ilgili olarak derse katılımlarının arttığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin derste aktif katılım sergilemeleriyle alakalı olarak bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Normalde hep dinliyoruz bu derste kendimiz dersi yaptık. Siz bize görevleri

veriyordunuz, sonra dinliyordunuz. Sanki biz öğretmenlik yaptık.” (D-Ö9)

“Drama yaptık, o yüzden derste en çok biz konuştuk.” (D-Ö7)

Nitel veriler incelendiğinde öğrencilerin dersin sonuna kadar motivasyonlarını kaybetmedikleri anlaşılmıştır. Bu konuda öğrenciler drama yöntemiyle yapılan derste daha uzun süre derse odaklanabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen bir öğrenci görüşü de şöyledir:

“Dersin nasıl geçtiğini anlamadım. Zil çok çabuk çalıyordu bu derste. Hiç sıkılmadım.” (D-Ö4)

Öğrencilerin bazılarının derste not tutmakta zorlandığı tespit edilmiştir. Bir öğrenci derste yazı yazmanın zaman kaybına da yol açtığını belirtmiş ve buna ek olarak şunu ifade etmiştir:

“Derste yazı yazmadık ama yine de her şeyi öğrendik. Ben zaten yazı yazarken çok yoruluyorum. İyi ki yazmadık.” (D-Ö1)

Alınan 15 olumsuz görüş incelendiğinde bu görüşlerin %53’ünün tartışmaya sebep olma ve uzun zaman gerektirme üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Zaman zaman rol dağılımında yaşanan sorunlardan ve doğaçlama sırasında arkadaşlarının kendilerine müdahale etmelerinden yakınan öğrenciler, dramanın en önemli olumsuzluklarından birinin tartışmaya sebep olması olduğunu belirtmiş ve şunları eklemişlerdir:

“Bir seferinde iki arkadaş tartışınca oyunu durdurdunuz. Ama o zaman Ali haklıydı aslında. Zehra Ali’nin hareketine karışıyordu. Sonra baştan oynadılar.” (D-Ö2)

“Oynamak istediğim rolü alamayınca arkadaşım ile tartıştık. Siz de kura çekmiştiniz. Bana çıkmıştı.” (D-Ö9)

Bazı etkinliklerin çok uzun sürdüğünü, bu yüzden bazen kendilerine etkinlik için sıra gelmediğini belirten öğrenciler dramanın olumsuz yanlarından birinin uzun zaman gerektirmesi olduğunu belirtmiş ve şöyle söylemişlerdir:

“Bazen oyunlar çok uzun sürüyordu. Bize sıra gelmeden zil çalıyordu. Oynayamıyorduk bu yüzden.” (D-Ö3)

“Bazı oyunlar bitmeden zil çalıyordu o zaman öbür derste devam ediyorduk. Öyle olunca teneffüste (dramayı) nasıl oynasam diye düşünüyordum.” (D-Ö5)

Drama kapsamında öğrencilerden bir metin ezberlemeleri istenmemekte, doğaçlama yapmaları beklenmektedir. Alınan görüşler, öğrencilerin bazı durumlarda doğaçlama

yapmakta zorlandıklarını göstermektedir. Bir öğrenci bu durumu dramanın olumsuz yönü olarak belirtmiş ve şunu ilave etmiştir:

“Bazen aklıma bir şey gelmiyordu. Arkadaşlarım araya giriyordu. Sonradan bir şeyler aklıma geliyordu. Keşke bunu söyleseydim diyordum.” (D-Ö8)

Öğrencilerden, sınıf mevcudunun fazla olduğu zamanlarda drama etkinliği yapmanın zor olduğu görüşü alınmıştır. Bu konuda kalabalık sınıflarda yapılan etkinliklerde bazı noktaları anlayamadıklarını veya etkinliklere katılamadıklarını söylemişlerdir. Bu fikri destekleyen bir öğrenci görüşü şöyledir:

“Sınıfta çok kişi olduğundan bazen sıra gelmiyordu. Ama bir gün servisin biri okula gelemediğinden az kişiydik. O zaman hep ben oynadım.” (D-Ö2)

Yapılan görüşmelerin büyük kısmında öğrenciler etkinliklere katılmaktan zevk aldıklarını belirtmiştir. Ancak bir öğrenci bazı etkinliklere katılmak istemediğini belirtmiştir. Drama etkinliklerinde bazı öğrencilerin verilen rolü kişisel veya sosyal sebeplerle yapmak istemeyebileceğini gösteren bu görüş şöyledir:

“Bazı oyunları oynamak istemedim. Bilmiyorum, öyle ilgimi çok çekmedi işte.” (D-Ö4)

Drama yöntemi ile ders işlenen grupta zaman zaman sınıf düzeni ve sessizliğinin bozulduğu ile ilgili bir söylem de mevcuttur. Etkinlik sırasında bazen gürültü meydana geldiğini belirten bir öğrenci buna ilaveten şöyle söylemiştir:

“Sınıfta çok ses oluyordu. Kimse konuşurken birbirini beklemiyordu bazen. Bu sefer hiçbir şey anlaşılıyordu.” (D-Ö6)

Yazı yazmadan ders işlemeyi olumlu bir durum olarak gören öğrenci görüşü olduğu gibi bu durumu olumsuz olarak yorumlayan bir öğrenci de mevcuttur. Buradan bazı öğrencilerin yazı yazmadan ders işlemeyi tercih ettikleri, bazı öğrencilerin ise alıştıkları gibi yazı yazmadan dersi öğrenemeyeceklerini düşündükleri anlaşılmıştır. Bu konuda öğrencilerden biri Sosyal Bilgiler dersinde yazı yazmaya çok alıştığını söylemiş ve yazmadan öğrenmede güçlük çektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak şunları belirtmiştir:

“Oyunları oynadım ama yazı yazmadığımız için bazı yerleri anlamadım. Normalde derste yazdıklarımızı yazılıdan önce okurum. O yüzden bu ders değişik geldi.” (D-Ö3)

Drama yöntemi ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik mülakatlarda görüşülen 9 öğrenciden 5'inin drama yöntemi ile öğretimle ilgili herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadıklarını belirtmeleri öğrencilerin çoğunlukla drama yöntemini başarılı

bulduklarının göstergesidir.

Alınan görüşler genel olarak değerlendirildiğinde drama yöntemiyle yapılan derslerde öğrencilerin hem daha kolay, hem de daha üst düzey öğrenmeler gerçekleştirdikleri ve derse daha aktif katıldıkları görülmektedir. Fakat kalabalık sınıflarda uygulanırken süre kontrolünün daha sıkı yapılması ve tartışmaların iyi yönetilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

6. alt probleme ilişkin bulgular.

Tablo 26’da BDÖ yöntemi ile eğitim alan öğrencilerin bu yönetime yönelik görüşleri kodlar halinde frekans ve yüzde dağılımı ile birlikte verilmiştir.

Tablo 26. *BDÖ Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Olumlu Görüşler	f	%
Eğlenerek Öğrenme	9*	32.1
Kolay Anlama	8	28.6
Tekrar İmkânı Bulma	4	14.3
Bilgisayar ve Dersler Arasında İlişki Kurma	2	7.1
Görsellerle Öğrenme	2	7.1
Hazır Geri Dönütler	1	3.6
Daha Uzun Süre Dersle İlgilenme	1	3.6
Daha İyi Öğrenme	1	3.6
Toplam	28	100
Olumsuz Görüşler	f	%
Teknik aksaklıklar	5	45.4
Başka Uygulamalarla Uğraşma	3	27.3
Kullanmada Zorlanma	2	18.2
İki Kişi Kullanmada Zorlanma-Sıkılma	1	9.1
Toplam	11	100

* Birden fazla görüş bildiren öğrenci vardır.

Tablo 26’ya göre BDÖ yöntemine yönelik öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Bununla birlikte uygulama esnasında olumsuz bir durumla karşılaşmadığını belirten 5 öğrenci mevcuttur. Yapılan görüşmelerde öğrenciler drama yöntemiyle ilgili 28 kez olumlu görüş belirtirken 11 kez de olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan öğrencilerin BDÖ yönteminin uygulanışına dair çoğunlukla

olumlu görüŖe sahip oldukları söylenebilir. Olumlu görüŖlerin %61'inin eğlenerek öğrenme ve kolay anlama olduğu görülmüŖtür.

BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan gruptaki öğrenciler, bu yöntemle diğer derslerde kullanılan öğretim yöntemlerine oranla daha keyifli vakit geçirdiklerini ve sıkılmadıklarını ifade etmişlerdir. BDÖ yöntemiyle dersi eğlenerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buna ilave olarak bazı öğrenciler Ŗunları söylemiştir:

“Gerçekten böyle ders işlemek çok eğlenceliydi. Sonuçta bilgisayardan işliyoruz dersi. Oyunlar falan çok güzeldi.” (B-Ö1)

“Bilgisayarla oynayarak ders yaptık hiç sıkılmadım. Hatta bazı videolar çok iyiydi.” (B-Ö8)

Öğrenciler, BDÖ yöntemiyle rahatça öğrenebildiklerini, anlamadıkları yerin diğer derslere göre çok çok az olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda dersin BDÖ yöntemiyle daha kolay anlaşılmasına yardımcı olduğunu ifade eden bazı öğrenciler buna ek olarak Ŗunları belirtmişlerdir:

“Dersi siz anlatmadınız, hep bilgisayardan izledik, kendiliğimden öğrendim. Çok kolaymış.” (B-Ö3)

“Videoları izledikten sonra oyun oynadım, baktım ki oyunda bir sürü doğru yapmışım. Hemen öğrenmişim dersi.” (B-Ö7)

Öğrenciler, BDÖ yöntemiyle istedikleri zaman konuyu, videoyu, uygulamayı veya testi tekrar edebileceklerini bilmenin onları rahatlattığını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenciler videoları izlerken zaman zaman ilk seferde anlayamadıklarını veya yaptıkları uygulamaları beğendiklerinde farklı sorularla tekrar etmek istediklerini söylemişlerdir. Buna ek olarak bazı öğrenciler Ŗunları belirtmişlerdir:

“Anlamadığım zaman konuyu bir daha dinledim. O zaman da anlamazsam size soruyordum.” (B-Ö4)

“Sevdiğim oyunları tekrar oynadım. Her seferinde başka sorular çıkıyordu oyunda.” (B-Ö6)

Öğrencilerin bilgisayarı farklı derslerde kullanmalarına ve bu derslere yönelik içeriklerle ilgili ilişkilendirmeler yapmalarına imkân sağladığını farkettilerine dair görüşler mevcuttur. Bu konuda öğrenciler, bilgisayar kullanım alanlarını zihinlerinde fazlaca sınırlandırdıklarını ve bilgisayarın derslerde bu kadar aktif bir şekilde kullanılabileceğini görmelerinin onları Ŗaşırttığını belirtmişler Ŗunları eklemişlerdir:

“Biz bilgisayarı sadece bilişim dersinde kullanıyorduk. Demek ki bilgisayar Sosyal Bilgilerde de kullanılabilir olmuş.” (B-Ö5)

“Öbür derslerimizi de bilgisayarla yapabiliriz bence. Matematik, Türkçe, Fen...” (B-Ö9)

BDÖ yöntemiyle öğretim sürecinde kullanılan görsellerin öğrencilerin öğrenmelerini desteklediği yönünde görüşler vardır. Bu konuda öğrenciler, öğretim sürecinde kullanılan görsellerle daha iyi öğrendiklerini ve görsellerin onları düşünmeye yönelttiğini belirtmişler, ayrıca şunları söylemişlerdir:

“Öğretmenim bilgisayardaki resimler bize konuları anlatıyordu. Bir keresinde seçimle ilgili bi video izledim. Oy nasıl kullanıyoruz onu öğrendim.” (B-Ö2)

“M. Akif Ersoy’un videosunu izledim, çok etkilendim. Hala aklımda.” (B-Ö6)

BDÖ yönteminde öğrencilere derslerde kullanılan uygulamaların sorularda anlık geri dönütler vermesinin öğrencinin öğrenmesine katkı sağladığını gösteren görüş de mevcuttur. Bu konuda öğrenci yaptığı yanlışlarla ilgili doğru bilgiyi hemen görebilmenin çok öğretici olduğundan bahsetmiş ve şöyle söylemiştir:

“Yanlış yapınca bilgisayar hemen söylüyordu, sonra geri çözüp doğrusunu buluyordum.” (B-Ö8)

Alınan görüşlere göre öğrencilerin BDÖ yöntemiyle işlenen derste, derse yönelik dikkatlerinin arttığı ve dikkatlerini daha uzun süre derse yöneltebildikleri anlaşılmıştır. Bu konuda bir öğrenci BDÖ yöntemiyle yapılan derste daha uzun süre derse odaklanabildiğini söylemiş ve ek olarak şunu belirtmiştir:

“Herkes bilgisayara baktığından sınıf çok sessizdi. Video bitince uygulamaya, o bitince de oyuna geçiyordum. Çok eğleneliydi” (B-Ö5)

BDÖ yöntemiyle daha iyi öğrenmelerin gerçekleştiğine dair bir görüş de mevcuttur. Bir öğrenci BDÖ yönteminde yapılan etkinlikler sayesinde daha üst düzey öğrenme sağladığını düşündüğünü belirtmiş ve şöyle söylemiştir:

“Bilgisayardaki sorulara çok iyi cevap verdim, önceden kitaptaki sorulara bazen cevap veremiyordum” (B-Ö1)

Olumsuz görüşler incelendiğinde %73'lük oranla teknik aksaklıklar ve başka uygulamalarla uğraşma, en sık bahsedilen ifadeler olmuştur.

BDÖ yönteminin uygulaması sırasında yazılımsal veya donanımsal bazı zorluklarla

karşılaştığını ve benzer durumlarla karşılaşılma ihtimalinin olduğunu gösteren ifadeler mevcuttur. Bu konuda öğrenciler derste bazen teknik aksaklıklar yaşandığını belirtmiş ve şunları söylemişlerdir:

“Bir kere benim bilgisayarım internete bağlanmadı. Sonra kapatıp açtık, düzeldi.” (B-Ö3)

“Elektrikler gitmişti bir kere, biraz bekledik, sonra geldi.” (B-Ö7)

BDÖ yöntemi ile ders işlenirken öğrencilerin bilgisayarda ders dışı işlerle uğraşabilecekleri ve bu durumdan kaynaklı ders verimliliğinde kayıplar olabileceğini gösteren ifadeler mevcuttur. Bu konuda öğrenciler zaman zaman ders dışı faaliyetlerle ilgilenenlerin olduğunu belirtmişler ve ek olarak şunları söylemişlerdir:

“Bazı arkadaşlar ders sırasında Youtube'dan video izliyorlardı. Siz görünce uyarıydınız onları.” (B-Ö9)

“Bazen bilgisayardan komik videolar izliyorduk. Ama son beş dakika falan.” (B-Ö2)

Bazı öğrencilerin BDÖ yöntemi sırasında ihtiyaç duyulan temel bilgisayar kullanım bilgi ve becerisinde eksikliği olduğu görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden bazıları, BDÖ yöntemi sırasında bilgisayarı kullanma veya derslerde kullanılan uygulamaların arayüzünü anlama yönünden zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci konu ile ilgili olarak şunu söylemiştir:

“İlk başlarda nasıl yapıldığını anlayamadım. Sonra siz birkaç kere nereye tıklayacağımı gösterince anladım.” (B-Ö4)

Etkileşimli video ve uygulamalarda bireysel olarak bilgisayar kullanılması gerektiği ve sınıf mevcudunun mevcut bilgisayar sayısından bir miktar fazla oluşu sebebiyle bazı sorunlar yaşandığına dair bir öğrenci görüşü mevcuttur. Bu konuda öğrenci, bilgisayarların paylaşımlı olarak kullanılmasının sürece aktif katılımı kısıtladığını ve bu durumdan kaynaklı öğrenme ile ilgili aksaklıkların oluşabileceğini ifade etmiş ve şunu ilave etmiştir:

“Bir kere arkadaşım ile birlikte bilgisayar kullandık, o zaman beklemekten sıkıldım.” (B-Ö2)

BDÖ yöntemi ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik mülakatlarda görüşülen 9 öğrenciden 5'inin BDÖ yöntemi ile öğretimle ilgili herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmadıklarını belirtmeleri öğrencilerin çoğunlukla BDÖ yöntemini başarılı bulduklarını gösterir.

Olumlu ve olumsuz görüşler bir arada değerlendirildiğinde, BDÖ yönteminin görsel

ve işitsel öğeler ve hazır geri dönütler gibi birçok etkili yanı sayesinde dersi eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin dersi anlamalarını kolaylaştırdığı gibi tekrar imkânı sunarak öğrenmelerinin kalıcılığını da artırdığı yorumu yapılabilir. Alınan cevaplar, bu yöntemin etkili kullanılması için yeterli teknik donanıma sahip olunması ve aksaklıklara yer verilmemesi ile birlikte uygulama esnasında kontrolün elden bırakılmaması gerektiğini de göstermektedir.

BDÖ yöntemi ve drama yöntemi ile ilgili görüşler incelendiğinde her iki yönetime yönelik öğrencilerin genellikle olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca genellikle her iki yöntemde de olumlu görüşler altında yer alan kodların benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Diğer yandan olumsuz görüşler incelendiğinde her iki yöntemde ortaya çıkan olumsuz görüşlerin birbiriyle benzerlik göstermediği de görülmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar sunulacak ve alanyazında mevcut bulgularla karşılaştırılarak tartışmalara yer verilecektir. Araştırma kapsamında öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmeye başlamadan önce KBT, ön test olarak deney grupları ve kontrol grubuna uygulanmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum deney grupları ve kontrol grubu öğrencilerinin ilgili ünite açısından benzer akademik başarıya sahip olduğunu göstermektedir. Böylece araştırma kapsamındaki grupların araştırma sürecine eşit koşullarda başlamış oldukları belirlenmiştir.

1. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.

Elde edilen bulgulara göre drama yöntemiyle yapılan öğretimin, kavramların öğrenilmesinde olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Çalışmada drama yönteminin, Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen bazı soyut kavramların öğretiminde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Alanyazında mevcut birçok çalışmada da drama yöntemin kavram başarısını olumlu etkilediği görülmektedir (Aykaç & Adıgüzel, 2011; Başkan, 2006; Beykent, 2002; Bingöl, 2015; Göncüoğlu, 2010; Günaydın, 2008; Kartal, 2009; Nayci & Adıgüzel, 2017; Rüzgar, 2014; Saraç, 2015; Taşkıran, 2005; Ulubey & Gözütok, 2015). Bu durum, drama yönteminin aktif katılım gerektirmesinden ve etkinliklerin öğretiminin “yaparak-yaşayarak” gerçekleştirilmesinden ileri gelebilir. Drama yöntemiyle öğrencilerin aslında hayatlarıyla iç içe, fakat soyut olan kavramları canlandırarak, yaşayarak ve somut bilgiler yardımıyla öğrenmesi bu yöntemin öğrencilerin öğrenmesinde olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalara (Bayramoğlu & Başbuğ, 2018) rastlanmıştır. Öğrencilerden, yaptıkları eğitici dramalar esnasında kullanılan soyut kavramlarla ilgili yaratıcı fikirler ortaya çıkarması istendiğinden bu süreçte ilgili soyut kavram hakkında etraflıca düşünerek daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmiş olabilir. Bununla birlikte drama etkinlikleri sırasında öğrencilerin sosyalleşme düzeyi oldukça yüksektir. Bu durum, sosyal olmayan öğrencilerin de drama etkinlikleri sayesinde çevresiyle yeterince etkileşime girmesine ve öğrenme düzeylerinin artmasına yol açmış olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Aykaç & Adıgüzel, 2008; Nayci & Adıgüzel, 2017). Öğrencilerin farklı rollere bürünerek gerçekleştirdikleri drama etkinlikleri sayesinde empati yeteneklerini geliştirerek öğrenmelerini derinleştirmiş olmaları muhtemeldir. Öğrenciler gönüllülük esasına göre drama etkinliklerine katıldıklarından öğretimlerin daha etkili olduğu da düşünülebilir. Drama yönteminin Türkiye'nin farklı birçok bölgesinde ve farklı disiplinlerde uygulanıp olumlu sonuçlar vermesi, bu yöntemin kültürler arası veya disiplinler arası farklılaşmaya yol açmayacağını ortaya koyar (Nayci & Adıgüzel, 2017).

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki en büyük problemlerinden biri de öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığının zaman zaman sağlanamamasıdır. Ön öğrenmelerin, sonraki öğrenmeler için temel oluşturduğu derslerde bu durum ayrıca önem taşımaktadır (Bütün, 2015). Öte yandan deney gruplarından drama yöntemiyle öğretim yapılan grubun son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması sonucu kalıcılık testi puan ortalamasının son test puan ortalamasına göre bir miktar yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Yani drama yöntemiyle öğretim yapılan grup öğrencileri, son testin ardından eğitim verilmemesine rağmen kalıcılık testinde daha yüksek bir başarı elde etmişlerdir. Kavram başarılarındaki bu artış, KBT'de geçen soyut kavramların öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları kavramlardan oluşu ve bu süreçte anlamlarını zihinlerinde derinleştirmelerinden kaynaklanabilir. Ama bu yükselişin istatistiki olarak anlamsız olduğu anlaşılmıştır. Böylece drama yöntemiyle yapılan öğretimin, öğrenmede kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğu görülmüştür. Drama yönteminin bilgilerin kalıcılığında etkili oluşu alanyazınla da desteklenmektedir (Aykaç & Adıgüzel, 2011; Annarella, 1992; Bingöl, 2015; Debre, 2008; Kara, 2010; Nayci & Adıgüzel, 2017; Saraç, 2015). Drama etkinliklerinin uygun zaman olması durumunda farklı öğrencilerle tekrarlanması, etkinlikler ile kazandırılması hedeflenen kazanımların kalıcılığını artırmış olabilir.

Araştırmada drama yöntemi ile ilgili elde edilen sonuçlar, alanyazında mevcut çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde drama yönteminin, eğitim sistemlerinde mevcut birçok problemin çözümü için öne sürülebilecek bir öğretim yöntemi olduğu görülür (Catterall, 2009; Cooper, 2010; Gallaher, 2001). Bununla birlikte pandomim, doğaçlama, rol değiştirme, bağımlı dramatizasyon, bağımsız dramatizasyon, rol oynama, zihinde canlandırma teknikleri gibi farklı drama tekniklerinin kullanımı, drama yönteminin etkililiğini artırmaktadır (Sever, Yalçınkaya & Mazman, 2009).

2. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.

Deney gruplarından BDÖ uygulanan grubun kavram başarısında da anlamlı farklılık mevcuttur. Bu durum, Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen bazı soyut kavramların öğretiminde BDÖ yönteminin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında mevcut birçok çalışmada da BDÖ yönteminin kavram başarısını artırdığı görülmektedir. Bu durum, BDÖ’nün soyut bilgileri görselleştirerek somutlaştırmasından ve algıyı artırmasından kaynaklanabilir. Alanyazında bu sonuca paralel bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Akbulut, 2013; Akkuş, 2013; Boon *vd.*, 2006; Gökmen & Solak, 2015; İlanbey, 2018; Karadeniz & Akpınar, 2015; Kırıkkaya *vd.*, 2016; Kırılmazkaya, Keçeci & Zengin, 2014; Kol, 2012; Öner, 2013; Öztürk, 2014; Pamuk, 2018; Taşyürek, 2017; Tepecik & Zor, 2014; Tezel & Aydoğdu, 2016; Tienken & Wilson, 2007; Toros, 2015; Trotskovsky & Sabag, 2015; Türker & Yaylak, 2011; Yazlık, 2015; Yen, Tuan & Liao, 2010). BDÖ yönteminde öğretmen rehber konumunda olduğundan öğretimde kullanılan program, video ve uygulamalar, bu yöntemin başarılı sonuçlara ulaşması konusunda en önemli etkenlerden biridir. Bu yüzden çalışmada BDÖ’nün kavram başarısını artırması, kullanılan video ve uygulamaların (URL-2, 2016; URL-3, 2017; URL-4, 2017; URL-5, 2017; URL-6, 2017) da başarılı sonuçlar doğurduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte alanyazında çeşitli uygulamaların doğrudan araştırmacı tarafından geliştirilip bunların kavram başarısı artışındaki etkililiğini BDÖ yöntemi kullanılarak araştırıldığı çeşitli araştırmalar da mevcuttur (Karadeniz & Akpınar, 2015; Kırıkkaya *vd.*, 2016; Tepecik & Zor, 2014; Toros, 2015; Yeşiltaş & Turan 2015). Bu durum, BDÖ yönteminin daha etkin kullanılması için gerekli olan yazılımların artırılması için önemli çalışmalardır. Bununla birlikte çağımızda yaşanan hızlı teknolojik gelişim ve değişimlerin BDÖ yönteminin önümüzdeki süreçte eğitim hayatında daha aktif rol alabileceğinin göstergesidir. BDÖ yöntemi üzerine yapılan çalışmaların incelendiği meta-analizler çalışmalarında da bu yöntemin ders kitabı merkezli öğretime göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur (Camnalbur & Erdoğan, 2008; Liao, 2007; Palavan & Sunğur, 2017; Yeşilyurt, 2010).

Öğrencilerin BDÖ yöntemi ile öğretim sırasında aktif katılım sergilemesi kavram başarısının artmasına sebep olabilir. Çünkü bu yöntemle öğretim sırasında öğrenci bilgisayarla baş başa, sosyal baskı altında kalmadan öğrenimini gerçekleştirmekte ve öğrenim hızını kendi belirlemektedir. Berman (2000)’a göre öğrenciler hata yaptıklarında bile mahcup olmayacaklarını bilmek isterler. Bu bakımdan öğrenciler bilgisayar uygulamalarında düşüncelerini rahatlıkla belirtebilmiş ve verdiği cevaba göre bilgisayar tarafından yönlendirilmiştir. Bu durum, BDÖ’nün bireysel farklılıkları ön planda tuttuğunun

göstergesidir. Öğrencinin verdiği doğru cevaplarla ilerlemesi, yanlış cevaplarla da tekrara yönlendirilmesi öğretim sürecini oldukça verimli kılmış ve kavram başarısını yükseltmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Etkinlikler boyunca kullanılan video ve interaktif uygulamaların öğrencilerin öğrenme sürelerini kısalttığı düşünülebilir. Araştırmacının öğrenme ortamında yol gösterici olması ve gerektiğinde etkinliklere müdahale etmesi de öğrencilerin etkinlikleri kendi başlarına yürütmesini sağlamıştır. Baturay, Yıldırım ve Daloğlu (2009)'nun yabancı dil eğitiminde web tabanlı eğitimin olumlu etkisini ortaya koyması, Pamuk (2018)'un kimya eğitiminde BDÖ'nün etkililiğini vurgulaması da BDÖ'nün farklı alanlarda da etkin sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte BDÖ yönteminin etkililiği, eğitimin farklı kademelerinde değerlendirilmiş ve ilkokul (Hayal, 2015), ortaokul (Yeşiltaş & Turan, 2015), lise (Yağcı, 2017) ve üniversite (Gökmen & Solak, 2015) düzeylerinde etkili sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Bu durum, BDÖ yönteminin yaş ve öğrenim seviyesinden bağımsız olarak olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan deney grubunun kalıcılık testi puanlarında bir miktar düşüş olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı, yapılan inceleme sonucu bulunmuştur. Bu durum, uygulama sonrası kavram başarılarında anlamlı derecede artış olan BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grubun edindiği bilgilerin kalıcı olduğunu, BDÖ yönteminin öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması konusunda etkili olduğunu göstermektedir. BDÖ yönteminin bilgilerin kalıcılığında etkili oluşu alanyazınla da desteklenmektedir (Hançer & Yalçın, 2009; Hayal, 2015; Şeker & Kartal, 2017; Taşyürek, 2017; Tepecik & Zor, 2014; Yağcı, 2017; Yaylak, 2010). Emrahoğlu ve Bülbül (2010), BDÖ yöntemiyle ders kitabı merkezli öğretimin etkililiğini yaklaşık on saatlik bir çalışmayla karşılaştırmış ve BDÖ grubunun ders kitabı merkezli öğretim grubuna göre kavram başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ancak bilgilerin kalıcılığı incelendiğinde her iki grubunda benzer puanlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum uygulamanın kısa sürmesi ve dolayısıyla yenilik etkisinin meydana gelmesinden kaynaklanabilir.

Teknoloji ve buna bağlı olarak bilgisayar ve uygulamalarının hızla geliştiği günümüzde her geçen yıl, bir önceki yıldan daha üstün teknolojik donanım ve zekâya sahip BDÖ uygulamaları ortaya konmaktadır. Doğal olarak BDÖ yöntemi üzerine yapılan araştırmaların güncelliği, yöntemin etkililiğinin ortaya konması için önemli bir unsurdur. Bu sebeple çalışma boyunca olabildiğince BDÖ üzerine son 10 yılda yapılan çalışmalara ağırlık verilmiştir. Bununla birlikte 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı 2005 ve 2017 yıllarında değiştirildiğinden yapılan tartışmalar bu değişiklikler ışığında yürütülmüştür.

3. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.

Ders kitabı merkezli öğretim yapılan kontrol grubunda öğrencilerin başarılarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Yani ders kitabı merkezli öğretim, 5. Sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen bazı soyut kavramların öğretiminde etkili sonuçlar göstermemiştir. Öğretim süreci boyunca bilgi ve kazanımları artması beklenen bu grupta kavram başarısının anlamlı derecede artmaması çalışmalarda nadiren rastlanan bir durumdur. Ders kitabı merkezli öğretim sırasında yapılan etkinlikler genelde karikatür, resim gibi görsel uyarıcıları içermekle birlikte öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmak için bunların yetersiz kalmaları, öğrencilerin kavram başarılarının anlamlı ölçüde yükselmemesi için bir sebep olabilir. Yeşiltaş ve Kaymakçı (2014), 2005 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin ve teknolojik ürünlerin kullanımına yeterince yer verildiğini belirtmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında (2005) “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kapsamında verilen etkinlik örnekleri arasında internetten araştırma, drama gibi etkinlik örnekleri mevcutken ders kitabında (Başol, Ünal vd., 2014) ilgili üniteye bulunan etkinlikler çoğunlukla boşluk doldurma, eşleştirme gibi aktivitelerden oluşmaktadır. Bu tür aktivitelerin kavram öğretimi ve kazanımların kazandırılması için yeterli olmadığı düşünülebilir. Saraç (2015) 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılmasının tutum, başarı ve kalıcılığa etkisini araştırdığı çalışmada öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda öğretim gerçekleştirilen grubun kavram başarısında anlamlı bir yükseliş olmadığı, buna karşılık drama yöntemiyle öğretim yapılan grubun kavram başarısında anlamlı bir yükseliş olduğu sonucuna ulaşmıştır. BDÖ yöntemi ile ders kitabı merkezli öğretimin kavram başarısına etkisinin karşılaştırıldığı bazı çalışmalarda da ders kitabı merkezli öğretimin kavram başarısında anlamlı derecede farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kırıkkaya vd., 2016; Yoldaş, 2002). Aydemir (2017), ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında becerilerin dağılımının öğrencilerin gelişim seviyelerine göre yapılmadığını ortaya koymuştur. Aydemir’e (2017) göre ders kitaplarında empati, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi becerilerin nadiren yer alması ya da bazı ünitelerde hiç yer almaması bu fikri desteklemektedir. Ders kitaplarındaki bu eksiklik, ders kitabı merkezli yürütülen öğretimin etkili olmamasına sebep olmuş olabilir.

Ders kitabı merkezli öğretim yapılan kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarında bir miktar düşüş olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı, yapılan inceleme sonucu bulunmuştur. Bu durum, uygulama sonrası kavram başarılarında anlamlı derecede artış olmayan kontrol grubunda bilgilerin kalıcılığında da bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla her üç grupta öğrenilen bilgilerin kalıcılığında anlamlı bir fark oluşturacak şekilde artma ya da

azalma gerçekleşmemiştir. Sosyal Bilgiler 5. sınıf öğretim programları değerlendirildiğinde önceki öğretim programlarına nazaran 2005 yılı öğretim programının öğrenciyi çok daha etkin kılan farklı öğretim yöntemlerini bir arada kullanılmasına imkân verdiği ortadadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin ders kitabı merkezli öğretim ile kavram başarılarının artmaması, ders kitabında (Başol, Ünal *vd.*, 2014) ilgili ünitenin soyut kavramların kazandırılması için öğrenciyi yeterince etkili kılmadığı öne sürülebilir.

4. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.

Kavram öğretiminde etkili olduğu görülen drama ve BDÖ yöntemleriyle öğretim yapılan grupların karşılaştırıldığı analiz sonuçlarına göre ise bu iki grubun kavram başarıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani drama ve BDÖ yöntemlerinin her ikisi de kavramların öğrenilmesinde olumlu etki ederken bu iki yöntemin etkililikleri arasında anlamlı fark yoktur. Drama etkinlikleri sırasında kimi öğrencilerin doğaçlama yeteneklerinin az olması, kazanımlara ulaşılmasında engel teşkil etmektedir. Etkinlik sırasında öğrencilerin bazen etrafında konuşulması gereken konudan uzaklaşmaları veya aralarında konu dışı tartışmalara girmeleri de arzu edilmeyen durumlardır. Bu gibi durumlar, drama yönteminin BDÖ yönteminden daha etkili sonuç vermemesine sebep olmuş olabilir. Öte yandan Taşyürek (2017) çalışmasında BDÖ yönteminin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sağladığını savunmuştur. Ancak drama yöntemi, etkin kullanıldığında öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine daha çok hizmet eder. Kardeş ve Uca (2016) aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmaları incelediği araştırmasında yaparak yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkaran aktif öğrenme yöntemlerinden dramaya BDÖ'den daha çok başvurulduğunu vurgulamıştır. BDÖ yönteminin drama yönteminden daha etkili sonuçlar vermemesinin sebebi olarak kullanılan video ve uygulamaların yeterince etkili olmayışı öne sürülebilir. İnternet ortamında Sosyal Bilgiler eğitimi üzerine oluşturulmuş etkileşimli video ve uygulamaların azlığı da dikkat çekmektedir.

Alanyazında drama yönteminin öğrencilerin kavram başarısını artırmakla birlikte ders kitabı merkezli öğretim ile arasında anlamlı bir farklılık olmadığına yönelik bazı çalışmalara da rastlanmıştır (Freeman, 2000; Özer, 2004; Güzel-Sağırlı, 2001; Selmanoğlu, 2009). Özer (2004), Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama faaliyetlerinin demokratik tutum ve başarıya etkisini incelemiştir. Özer çalışmasında hem drama ile öğretim yapılan grubun hem de geleneksel öğretim yapılan grubtan kavram başarısında artış olduğunu göstermekle birlikte bu iki yöntem arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Bu durum, Özer'in de belirttiği gibi drama etkinliklerini kalabalık sınıflarda gerçekleştirmiş olmasından, ünitenin süresinin kısa olmasından veya öğrenilenlerin sıkça tekrar edilerek ezberlenebilmesinden

kaynaklı olabilir. Selmanoğlu (2009) drama yöntemiyle ders kitabı merkezli öğretimin kavram başarısında farklılığa yol açmamasını, uygulama süresinin kısalığına bağlamıştır.

Alanyazında BDÖ yönteminin öğrencilerin kavram başarısını artırmakla birlikte ders kitabı merkezli öğretim ile arasında anlamlı bir farklılık olmadığına yönelik bazı çalışmalara da rastlanmıştır (Şeker & Kartal, 2017). Bu durum, kullanılan yazılımların etkililiğinden kaynaklanabilir. Kullanılan uygulamaların yeterince etkileşimli olmayışı, bu yöntemin ders kitabı merkezli öğretimden anlamlı derecede başarı farkı oluşturmaya engel olabilir. Öte yandan okullardaki teknolojik imkânlar artırılrsa da araştırmacıların ya da öğretmenlerin bu teknolojiyi etkin kullanmaları konusundaki yetersizlikleri BDÖ yönteminin etkin sonuçlar vermesine engel olabilir. Tjaden ve Martin (1995) çalışmalarında BDÖ yöntemi ile ders kitabı merkezli öğretimin kavram başarısı üzerindeki etkileri arasında anlamlı bir fark olmadığını elde ederken BDÖ ile yapılan etkinliklerin çok daha zaman alıcı olduğunu ve BDÖ ile öğretim gören öğrencilerin ders kitabı merkezli öğretim yapılmasını daha uygun bulduklarını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte Wainwright (1989), ders kitabı merkezli öğretimin BDÖ'den daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu sonuçlara ulaşılmasının sebebi, günümüzden 20 yıldan daha uzun süre evvel, BDÖ yönteminin istenilen yeterlikte kullanılmamasından ve yeterli uygulama olmayışından kaynaklı olabilir. Tienken ve Maher (2008), New Jersey'de uygulamadaki eğitim programı ve BDÖ yönteminin 8. sınıf matematik başarısına etkisini karşılaştırdığı çalışmada BDÖ yönteminin kavram başarısına anlamlı derecede olumlu etki etmediğini, bununla birlikte New Jersey'de uygulamada olan eğitim programının çok daha başarılı sonuçlar verdiğini vurgulamıştır. Buna sebep olarak da BDÖ yönteminin kavram başarısı vasat olan öğrencilerde kullanılmasının başarıyı artırmayabileceği görüşünü ortaya koymuştur. Bu görüşten hareketle BDÖ yöntemiyle öğrencilerin “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde kavram başarılarının artmasının ön koşulu olarak BDÖ yöntemi uygulanmaya başlamadan konu ile ilgili yeterli seviyede ön öğrenmeler gerçekleştirdikleri düşünülebilir.

Deney gruplarının ve kontrol grubunun kalıcılık testi puanları gruplar arasında karşılaştırıldığında drama yöntemiyle öğretim yapılan grubun kalıcılık testi puanlarının BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup puanlarından bir miktar daha yüksek olmasına karşın bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öte yandan ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun kalıcılık testi puanlarının deney gruplarının kalıcılık testi puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, uygulama sonrasında kavram başarılarında anlamlı bir artış olmayan ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun kavram başarılarının kalıcılığında da anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Ancak alanyazında ders kitabı merkezli

yapılan öğretimin bilgilerin kalıcılığını sağladığına yönelik bulgular da mevcuttur (Şeker & Kartal, 2017). Bu durumun öğretilen konunun soyutluğu veya zorluk seviyesinden kaynaklanması muhtemeldir. Soyut kavramların yoğunlukta geçtiği veya öğrencilerin anlamakta zorlandığı konularda ders kitaplarındaki etkinliklerin yoğunlukla yetersiz kaldığı ileri sürülebilir.

5. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.

Araştırmanın beşinci alt problemine yanıt aramak amacıyla drama yöntemiyle öğretim yapılan gruptan bazı öğrencilere uygulanan YYGF'den elde edilen nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve bazı sonuçlar elde edilmiştir. Mevcut bulgular, öğrencilerin drama yöntemiyle ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu olduğunu göstermiştir. Drama yönteminin uygulanmasına dair öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik uygulanan YYGF'den elde edilen yanıtlar incelendiğinde tüm öğrencilerin bu yöntemin olumlu yönlerine ilişkin görüş bildirdiği, bazılarının ise olumsuz yönünün olmadığını belirttiği görülmüştür. Bayramoğlu ve Başbuğ'un (2018) çalışmasında da drama yöntemiyle ilgili öğrencilerin tamamına yakınının olumsuz görüşünün olmadığını belirtmeleri yönüyle çalışmamıza paralellik göstermektedir. Öğrencilerin drama yönteminin uygulanışına dair ilk vurgularının tamamının olumlu olması bu yöntemin başarıya ulaşması için gerekli istek ve motivasyonun dramayla sağlandığının bir göstergesidir. Bununla birlikte öğrencilerin dramayla ilgili genel olarak olumlu ifadeler kullanmalarının onların bu etkinliklere daha istekli katılım sergilediklerini ortaya koymuştur.

Öğrenciler, drama yöntemiyle dersleri daha kolay anladıklarını söylemişlerdir. Drama etkinlikleri esnasında birden fazla kavram tek bir etkinlik içerisinde öğrenciye aktarılabilir. Bu durum öğrencinin konuyu tekrar etme gereği duymadan, yeterli düzeyde anlamalarını kolaylaştırır. Mevcut araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Aykaç & Adıgüzel, 2011; Kara, 2010).

Konunun etraflıca öğrenilmesi anlamında öğrenciler, daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Drama yöntemi kullanılan derslerde kavramlar arası ilişkiler daha rahat kurulabilmekte ve daha detaylı öğrenmeler gerçekleştirilmektedir. Bu durum kavram başarısının artması için destekleyici bir sebeptir. Mevcut çalışmalar incelendiğinde bu sonuçla paralellik gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Aykaç & Adıgüzel, 2011; Poston-Anderson 2008; Ulubey & Gözütok, 2015).

Öğrenciler drama yöntemiyle eğlenerek öğrendiklerini sıklıkla vurgulamışlardır. Drama sürecindeki etkinliklere katılan öğrenciler bu süreçten oldukça keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Böylelikle öğrenim esnasında eğlenen öğrencilerin derse olan motivasyonu

artmış, bu durum da başarıyı olumlu etkilemiştir. Bayramoğlu ve Başbuğ (2018), yaratıcı drama yöntemini kullandıkları ders hakkında öğrenci görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin dramayı eğlenceli bulduklarını ve drama yöntemiyle dersi daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında bu sonucu destekleyen farklı referanslara rastlanmaktadır (Debre, 2008; Freeman, 2000; Kara, 2010; O'Day, 1996; Saraç, 2015; Ulubey & Gözütok, 2015). Kara (2010) çalışmasında yapılan drama etkinliklerinin öğrenciler tarafından oyun olarak algılanmasının bazı öğretmenler tarafından olumsuz bir durum olarak nitelendirildiğini belirtmiştir. Halbuki oyun, öğrenme ortamını haz verici hale getirir ve büyüyle en içe kapanık çocukları bile etkinliklere dahil eder. Bununla birlikte bazı araştırmacılar, öğrenirken keyifli vakit geçirmenin, öğrenilen şeyin anlam ve önemini yitirmesine sebep olabileceğini, bu yüzden drama gibi sanatsal etkinliklerin zaman kaybı olduğunu belirtmektedir (Annarella, 1992). Fakat bu çalışmada belirtilen güncel araştırmaların hemen hemen hepsinde bu görüşün doğru olmadığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Öğrencilerin, yapılan drama etkinliklerine katılmaya oldukça istekli oldukları görülmüştür. Aynı zamanda oyun oynama şeklinde algılanan bu faaliyetler çocukta derse daha çok katılma isteği uyandırmaktadır. Öğrenmeye istekle ve aktif bir şekilde katılım, hem verimliliği hem de öğrenme kalitesini artırmıştır. Bu konuda alanyazında benzer çalışmalara rastlanmaktadır (Aykaç & Adıgüzel, 2011; Fleming, 2008; Poston-Anderson, 2008; Ulubey & Gözütok, 2015; Yassa, 1999). Bu durum, drama ile dersin olağan gidişatına farklı bir yön verilmesinden, bireylerin oyun oynama eğilimi içerisinde bulunmasından ve drama etkinliklerinde hayatı deneyimleme imkânı bulmalarından kaynaklanmaktadır (Fleming, 2008). Walsh-Bowers ve Basso (1999) ise çalışmalarında öğrencilerin başta drama etkinliklerine katılmada gönülsüz olduklarını fakat zamanla bu durumun ortadan kalktığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin drama faaliyetleri sırasında daha uzun süre dersle ilgilenebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Drama yöntemiyle öğretim yapılan sınıftaki tüm öğrencilerin hem izleyici hem de oyuncu olması, bu öğrencilerin etkinlikleri daha iyi takip etmelerini ve dikkatlerini daha uzun süre derse yoğunlaştırmalarını sağlamıştır. Böylece süreç boyu aktif katılım sağlayan öğrencide kavram başarısı artışı üst düzeyde gerçekleşmiştir. Kartal (2009), drama yönteminde kullanılan oyunlar yoluyla dersin çekici hale getirildiğini, bu yolla öğrencinin öğrenmeye motive edildiğini belirtmiştir. Bu konuda paralel sonuçların olduğu çalışmalar da yapılmıştır (Freeman, 2000).

Sosyal Bilgiler dersinde yazı yazma konusunun öğrencileri sıkması onların bu duruma ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. Drama yönteminin bu derste

uygulanmaya başlamasıyla bu olumsuz durum ortadan kalkmış bulunmaktadır. Öte yandan derste yazı yazılmaması zaman kazanılmasına yol açmış ve kazanılan bu zaman farklı etkinliklerle daha verimli kullanılmıştır. Yaylı (2008)'da çalışmasında öğrenciler için yazı yazmanın sıkıcı ve yorucu bir etkinlik olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte Kara (2010), drama yöntemi sayesinde öğrencilerin Türkçe kurallarına uygun cümleler kurma yeteneklerini geliştirerek yazma becerilerini de artırdıklarını belirtmiştir. Dramanın öğrencilerin yazma sürecindeki motivasyonlarını artırdığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Flennoy, 1992; Giaitzis, 2007). Innes, Moss ve Smigies (2001) drama yönteminin öğrencilerin tiyatral becerileri ve iletişim becerilerinden çok yazma becerilerini desteklediğini göstermiştir.

Drama yöntemine dair öğrenciler bazı olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Bunlardan en sık ifade edileni dramanın tartışmaya sebep olmasıdır. San (1990), öğrencilerin drama etkinlikleri esnasında hem gerçek, hem hayali durumları canlandırma imkânları olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin drama etkinliklerini zihinlerinde kurguladıkları gibi oynamak istemeleri bazen anlaşmazlıkların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Zaman zaman rollerin paylaşılması hususunda da yaşanan tartışmalar ünitenin kazanımlarına ulaşılmasında zaman kaybına sebep olmuştur. Yaşanan bu tartışmalar araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve etkinlikler normal seyrinde sürdürülmüştür. Alanyazındaki bazı çalışmalarda da drama yönteminin uygulanması sırasında öğrenciler arasında zaman zaman tartışmaların yaşandığı belirtilmiştir (Mantaş, 2014). Koç (2013), öğretmenlerin drama yöntemini kullanabilme yeterlikleri ile ilgili yaptığı çalışmasında öğretmenler, bu yöntemin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ve uygulama esnasında sık sık tartışmalar yaşandığını belirtmiş fakat çıkan tartışmaları kontrol altına almada kendilerini oldukça yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Kara (2010)'nın çalışmasında ise öğretmenler drama yöntemiyle öğretim esnasında dersin bazen kontrolden çıktığını belirtmişlerdir. Bu farklılıklar öğretmenlerin tecrübesi, sınıfın sosyo-kültürel durumu gibi birçok değişkene bağlılık gösterebilir.

Etkinliklerin bazıları oldukça geniş grupla gerçekleştirilmesi gerektiğinden bazı sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunlar sebebiyle bazen yapılan etkinliklerin süresi planlanandan fazla sürmüştür. Böyle sorunlar kimi durumlarda kazanımların kazandırılmasında uzun zaman gerektirmiştir ve süreçte aksamalar yaşanmıştır. Koç (2013), lisans öğrenimi sırasında drama dersi alan ve almayan öğretmenlerin drama sürecini planlama yeterliklerini karşılaştırmış ve drama dersi alan öğretmenlerin, almayan öğretmenlere göre bu planlamada anlamlı derecede daha etkin olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla yeterli planlama yapılmadığı durumda drama etkinlikleri gereğinden daha uzun zaman gerektirebilir.

Bazı öğrencilerin doğaçlama yeteneklerinin az olması sebebiyle yeni söz üretmede yetersiz kalmaları, etkinliklerin akıcı olmasına engel olmuş ve drama oynamada güçlükler sebep olmuştur. Bununla birlikte kimi öğrenciler, bu yeteneği düşük olan öğrencilerin farkını kapatarak, onlara sözlerini devam ettirebilecekleri seçenekler sunmuşlardır. Drama oynamada yaşanan güçlükler çalışmanın alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan bir ilde gerçekleştirilmiş olmasıyla da ilişkili olabilir. Çünkü bu durum, Özer (2004)'in de belirttiği gibi öğrencilerin kişiler arası ilişkilere dar ve kalıplaşmış bakış açılarıyla yeni yaşantılar karşısında alternatif üretememesine sebep olabilir. Alanyazında bu bulguya paralel sonuçların içerildiği çalışmalar mevcuttur (Kara, 2010).

Drama etkinliklerinin kimisi birkaç öğrencinin, kimisi de tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Kalabalık sınıflarda tüm sınıfın katılımıyla drama etkinliği gerçekleştirilmede bazen zorlanılmıştır. İşyar (2017) ise öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin görüşlerine başvurduğu çalışmada 8. sınıf öğretmenlerinin, drama yöntemini kullanmamalarına ilişkin gösterdikleri en önemli gerekçelerden birinin, sınıfların kalabalık oluşu olduğunu ortaya koymuştur. Kara (2010) da uygun etkinlikler kullanarak 26-30 kişilik sınıflarda drama yönteminin kullanılmasının bir sorun teşkil etmeyeceği sonucuna varmıştır. Dolayısıyla kullanılan drama türü ve kapsamının uygun seçilmesi durumunda nispeten kalabalık sınıflarda uygulamada da problem yaşanmayacağı ön görülmektedir.

Sosyal olmayan bazı öğrenciler kimi zaman drama etkinliklerine katılmak istememiş fakat zamanla arkadaşlarının iyi vakit geçirdiklerini gözlemleyerek etkinliklere katılmayı kendileri istemişlerdir. Gönüllülük esası baz alınarak öğrencilerin kendiliğinden faaliyetlerde yer almaları sağlanmıştır. Böylelikle tüm öğrencilerin drama faaliyetlerinde aktif olarak yer almış drama yönteminin kavram başarısına etkisi incelenirken daha nesnel sonuçlar elde edilmiştir. Mantaş (2014), drama etkinliklerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisini incelediği çalışmada da bazı öğrencilerin başlarda dramaya katılmak istemediklerini, bu öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmadığını ve zamanla bu öğrencilerin etkinliklere katılmak istemeye başladıklarını ortaya koymuştur. Drama yöntemiyle yapılan öğretimin sosyalleşmede olumlu etkisi olduğunu belirten çalışmalar da yapılmıştır (Guli, 2004; Kara, 2010; O'Hara, 1997; Rowland, 2002; 1990; Walsh-Bowers & Basso, 1999).

Etkinlikler sırasında sınıfta zaman zaman gürültü meydana geldiği ve bu gürültünün drama etkinliğine katılan öğrencilerin dikkatini dağıttığı görülmüştür. Bu durum etkinlik yapan öğrencilerin motivasyonunu düşürmüş ve bazen dikkatlerini toplayamamaları sonucu dramayı sonlandırmışlardır. Drama etkinlikleri sırasında farklı problemler yaşanabilir ve bu

problemler gürültüye yol açabilir. Ancak bu gürültü engellenmemelidir. Disiplin sorunu yaşıyorsa düdüğü, zil gibi enstümanlardan yararlanılabilir (MEB, 2014).

Öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde not tutmaya alıştıkları için bu yöntemde not tutmadan ders işlemleri onlara farklı gelmiştir. Hatta not tutmadan öğrenemeyeceğini düşünen bir öğrenci, bu sebeple dersi yeterince öğrenemediğini düşünmüştür. Alanyazın incelendiğinde bazı öğrencilerin geleneksel eğitim sisteminin oluşturduğu alışkanlıklar gereği, ellerinde konu özeti olmadığında konuyu öğrenemeyecekleri yönünde kuşkularının mevcut olduğu ortaya konmuştur (Yazlık, 2015).

Gruplandırılan öğrenci görüşlerinin dışında öğrencilerin drama yönteminin başka derslerde de sıklıkla kullanılmasını istedikleri görülmüştür. Ancak yeterli örnek ders planı olmayışı drama yönteminin diğer birçok derste kullanılmasına bir engeldir (Yıldız, 2011). Genel olarak drama yöntemiyle öğretim yapılan grubun YYGF'ye vermiş oldukları cevaplarla elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda nicel verilerle elde edilen, drama yönteminin kavram öğretiminde etkililiği sonucu desteklenmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplar, genel olarak bu yöntemden memnun olduklarını ve başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

6. alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma.

Araştırma probleminin altıncı alt problemine yanıt aramak amacıyla BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan gruptan bazı öğrencilere uygulanan YYGF'den elde edilen nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve bazı sonuçlar elde edilmiştir. Mevcut bulgular, öğrencilerin BDÖ yöntemiyle ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu olduğunu göstermiştir. BDÖ yönteminin uygulanmasına dair öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik uygulanan YYGF'den elde edilen yanıtlar incelendiğinde tüm öğrencilerin bu yöntemin olumlu yönlerine ilişkin görüş bildirdiği, bazılarının ise olumsuz yönünün olmadığını belirttiği görülmüştür. Öğrencilerin BDÖ yönteminin uygulanışına dair ilk vurgularının tamamının olumlu olması bu yöntemin başarıya ulaşması için gerekli istek ve motivasyonun BDÖ yöntemi ile sağlandığının bir göstergesidir. Bununla birlikte öğrencilerin BDÖ yöntemi ile ilgili genel olarak olumlu ifadeler kullanmalarının onların bu etkinlikleri daha istekli uyguladıklarını ortaya koymuştur.

Öğrenciler, drama yönteminde olduğu gibi BDÖ yönteminde de konuyu eğlenerek öğrendiklerini vurgulamışlardır. Bu durum araştırmanın, özellikle teknoloji kullanımına yoğun ilgi duyan bir yaş grubu üzerinde yapılmasından kaynaklanabilir. Öte yandan BDÖ sırasında kullanılan video ve uygulamalar da öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini ve dersin daha keyifli işlenmesini sağlamaktadır. Alanyazında bu bulguya paralel sonuçlar içeren

çalışmalar vardır (Bayturan, 2011; Çuhadar, 2010; Gökmen & Solak, 2015; Hançer & Yalçın, 2009; Yazlık, 2015). Kurtdede-Fidan, Erbasan ve Kolsuz (2016), öğretmenlerin EBA'dan yararlanmaya ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada EBA etkinliklerinin eğlenceli bulunduğunu ortaya koymuştur.

İncelenen görüşlerde öğrenciler bu yöntemle konuyu çok daha kolay anladıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan etkinliklerin birden fazla duyuya hitap etmiş olmasının bu kolaylığı sağladığı öne sürülebilir. Yapılan alanyazın taramasında da bu durumu ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır (Bayturan, 2011; Çuhadar, 2010; Gökmen & Solak, 2015; İlyas & Aydın, 2014; Taşyürek, 2017; Yazlık, 2015). Tienken ve Wilson (2007), BDÖ yönteminde harcanan zaman ve elde edilen bilgi birikimi göz önüne alındığında BDÖ yönteminin kullanımının artırılması gerektiğini belirtmiştir.

BDÖ'nün öğrencilere tekrar imkânı sunması da kavram başarısını olumlu etkileyen bir diğer önemli etkidir. Etkinlikler sırasında kimi öğrenciler temel uygulamaları birkaç kez tekrar ederek öğrenmelerini gerçekleştirirken bazıları da bir temel uygulamaları bir kez uygulamış ve ardından eğitici oyunlarla öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlamıştır. Bu durumun hem kavram başarılarını hem de edinilen bilgilerin kalıcılığını artırmış olması muhtemeldir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Hançer & Yalçın, 2009; Taşyürek, 2017; Türker & Yaylak, 2011; Yağcı, 2017; Yaylak, 2010).

Öğrenciler Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde bilgisayarı tanımakta, kullanmayı öğrenmekte ve çeşitli yazılımlar üzerine eğitim almaktadırlar. Araştırma kapsamında öğrenciler, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi dışında da bilgisayardan yararlanılabileceğinin ve sadece bilgisayarla dahi konuları öğrenebileceklerinin farkına varmışlardır. Gökmen ve Solak (2015)'ın yaptığı çalışmada öğrenciler öğretim sürecini bilgisayar kullanarak gerçekleştirmelerini olumlu bulmuşlardır.

BDÖ etkinliklerinin öğrencilerin görsel olarak uyarımlarını ve motivasyonlarını artırdığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden kullanılan görsellerle öğrenmenin arttığı düşünülebilir. Gökmen ve Solak (2014)'ın BDÖ yönteminin uygulanmasına yönelik görüşlerine başvurduğu öğretmen adayları da animasyonların kullanılması ve görsel olmasının BDÖ'nün en önemli olumlu yönlerinden olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Yaylak, 2010).

Geri bildirim, öğrenmenin anahtarıdır. Geri bildirim hızla yapılması öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. BDÖ yönteminde kullanılan uygulamalar, öğrencilere anında dönütler vermiş ve bu sayede öğrenmeyi güçlendirmiştir. Dönütler araştırmacı tarafından dikkate

alınmış ve yanlış veya eksiklikleri fazla olan öğrenci ilgili konu anlatım videolarına tekrar yönlendirilerek başarı artışı hedeflenmiştir. Bayturan (2011), uyguladığı BDÖ yönteminin dönüt özelliğinin yüksek ve yeterli olduğu sonucuna ulaştığı öğrenci görüşlerinin çoğunlukta olduğunu görmüştür. Bu yönüyle BDÖ yöntemi ile yapılan çalışmada öğrencilerin aldıkları dönütlerin motive edici olduğu ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu durumun kavram başarısını artırdığı öne sürülebilir.

Öğrenciler BDÖ yöntemi sayesinde ilgilerini daha uzun süre konu üzerinde tutabilmişlerdir. Onlara eğlenceli gelen ve kullandıkça hem eğlendikleri hem öğrendikleri uygulamalar sayesinde derste sıkılmalar nadiren gözlemlenmiştir. Bu durum öğrenmeye ayrılan süreyi uzatmış ve başarı artış ihtimalini de kuvvetlendirmiştir. Alanyazında BDÖ yönteminin öğrencilerin ilgisini artırdığına dair bazı çalışmalara rastlanmıştır (Taşyürek, 2017; Yazlık, 2015). Taylor ve Duran (2006)'ın çalışmalarında BDÖ yönteminin Sosyal Bilgiler dersine karşı olan ilgiyi artırdığını ortaya koyması yönüyle çalışmamıza paralellik göstermektedir.

BDÖ yöntemi kullanılırken konunun birden fazla yönünün öğretilmeye, hatırlatılmaya veya pekiştirilmeye çalışıldığı uygulamalardan yararlanıldığından gerçekleşen öğrenmeler daha kapsamlı olmuştur. Bu durum hem zaman tasarrufuna hem de derin öğrenmelere imkân sunarak öğrenmenin daha iyi gerçekleştiği sonucuna da ulaşılabilir. Taşyürek (2017)'de öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucu derste internet kullanımı sayesinde konuların daha iyi anlaşıldığı sonucuna ulaşmıştır. Türker ve Yaylak (2011), Yağcı (2017) ve Yaylak (2010)'da bu sonucu desteklemektedir.

BDÖ yönteminin uygulanmasına dair bazı olumsuz durumlarla karşılaşmıştır. Yaşanan teknik aksaklıklar, bu yöntemin başarısını etkileyen ve öğrenci motivasyonunu düşüren en önemli etkenlerdendir. Zaman zaman yaşanan elektrik kesintileri, bazı bilgisayarlarda meydana gelen internet bağlantı problemleri ya da bilgisayar donanımındaki bazı parçaların çalışmaması öğrencilerin diğer arkadaşlarından geri kalmasına ve motivasyonlarının düşmesine sebep olmuştur. Çuhadar (2010), internetin öğretim amaçlı kullanılmasında karşılaşılan en önemli sorunların teknik ve bağlantı sorunları ile alt yapı sorunları olduğunu belirtmesi yönüyle çalışmaya paraleldir. Brandström (2011), BDÖ yöntemiyle ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu çalışmada da teknik sorunların bu yöntemin uygulanması önünde engel teşkil ettiğini ortaya koymuştur.

BDÖ yönteminin uygulanması sırasında önce tüm öğrencilere temel eğitim videoları izletilmiş ve temel alıştırmalar yaptırılmış, ardından hızlı öğrenen öğrenciler yeni uygulamalara yönlendirilmiş ve uygulamaları tekrar etme gereği duyan öğrencilerle daha

fazla ilgilenilmiştir. Bu süreçte yeni uygulamalara geçmesi gereken öğrenciler bazen, araştırmacının nispeten yavaş öğrenen öğrencilerle ilgilenmesini de fırsat bilerek, bilgisayarlardan sosyal medya hesaplarına girmiş ve fark edildiğinde uyarılarak tekrar eğitim uygulamalarına yönlendirilmiştir. Bu durum, hızlı öğrenen öğrencilerin bilgilerinin ve bu bilgilerin kalıcılığının artırılmasına zaman zaman engel teşkil etmiştir. Bu bulguya paralel olarak Erişti *vd.* (2008), web destekli öğretimin, öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştıracakı kanaatinde olduğunu belirtmiştir. Brandström (2011) ise çalışmasında öğrencilerin dersin yanı sıra ders dışı aktivitelerde bulunmasının BDÖ yönteminin önemli bir sakıncası olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenciler her ne kadar “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersinde bilgisayar kullanmayı nispeten öğrenmiş olsalar da araştırmacının yapıldığı bölgenin sosyo-ekonomik yapısı gereği teknolojik aletleri kullanmakta zorlanmaktadırlar. Bu durum bazı öğrencilerin geri kalmasına ve kavram başarılarının düşmesine sebep olmuştur. Bayturan (2011), BDÖ yöntemi ile öğretim yapılan bazı öğrencilerin yazarak daha iyi anladıkları, bilgisayarla ayrıntıları öğrenemedikleri gibi fikirleri olduğunu ortaya koyması yönüyle çalışmaya paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Aydemir (2017), MEB ve diğer özel yayınevlerine ait 5., 6, ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bilgi teknolojilerini kullanma becerilerinin yer almadığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla BDÖ yöntemine öğretim programında yer verilse bile ders kitaplarında yer verilmemesi, öğrencilerin teknolojik aletleri kullanmakta yetersiz kalmasına da yol açmaktadır.

Okulun bilgisayar laboratuvarında 20 adet bilgisayar mevcuttur. BDÖ yöntemi kullanılan sınıfın mevcudununun 26 olması sebebiyle bazı bilgisayarlar iki öğrenci tarafından zaman zaman birlikte, zaman zaman dönüşümlü olarak kullanılmıştır. Bu durum, etkinlik yapan öğrencilerin bu süreçte zorlanmalarına veya bekledikleri süreç içerisinde sıkılmalarına sebep olmuştur. Bu da teknolojik yeterliklerin BDÖ yönteminin başarıya ulaşmasında öncelikle dikkate alınması gereken hususlardan biri olduğunu göstermektedir. Kırılmazkaya *vd.* (2014) çalışmasında BDÖ yöntemine sıcak bakmayan öğretmenlerin buna gerekçe olarak okullardaki teknolojik ekipman yetersizliklerini gösterdiğini belirtmiştir. Bu yönüyle sınıf mevcudu laboratuvardaki bilgisayar sayısından fazla olan sınıflarda BDÖ yönteminin uygulanması, sürecin sağlıklı işlememesine yol açabilir. Genel olarak BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grubun YYGF’ye vermiş oldukları cevaplarla elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda nicel verilerle elde edilen, BDÖ yönteminin kavram öğretiminde etkililiği sonucu desteklenmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplar, genel olarak bu yöntemden memnun olduklarını ve başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Talim Terbiye Kurulu'na öneriler.

Ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan öğretim yöntemlerinin kullanım oranlarının, ilgili öğretim programlarında belirtilen etkinlik örneklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin kullanım oranlarına uygun olması önerilir. Mevcut durumda ders kitaplarındaki etkinliklerin aktif öğrenme yöntemlerini öğretim programlarındaki etkinliklere kıyasla daha az kullandığı görülmektedir.

Yüksek Öğretim Kurulu'na öneriler.

Bu araştırma ile eğitim fakültelerindeki lisans programlarında drama dersinin gerekliliği tekrar ön plana çıkmıştır. Eğitim fakültelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak olan lisans programlarının yeni müfredatlarının çoğunda “eğitimde drama” dersi seçmeli olarak verilecektir (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Bu ve bundan önceki birçok araştırmada drama yönteminin, öğrenciyi akademik yönden diğer birçok öğretim yönteminden daha etkili geliştirdiğinin ortaya konması sebebiyle bu dersin eğitim fakültelerinde zorunlu ders kapsamına alınması önerilmektedir. Bunun için ihtiyaç varsa üniversitelerde drama yöntemi konusunda yetkin öğretim elemanı eksikliği giderilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na öneriler.

Öğretim programlarında, özellikle soyut kavramların sıkça kullanıldığı ünitelerde drama ve BDÖ yöntemlerine daha fazla yer verilmeli ve buna bağlı olarak, hazırlanan ders kitaplarında bu yöntemlere dayalı etkinliklere daha yoğun yer verilmelidir.

Alanyazında BDÖ yöntemine uygun etkileşimli video ve uygulamaların yeterli olmaması sebebiyle bu tür uygulamalar geliştirerek etkililiklerinin denendiği araştırmaların artırılması, BDÖ yönteminin daha etkin sonuçlar verme ihtimalini artıracaktır. BDÖ yöntemine uygun olan ve etkililiği araştırmacılarca kanıtlanmış uygulamaların farklı uzmanlar tarafından denetlenmesinden sonra EBA'ya eklenmesi ve EBA'da bulunan uygulamaların nicelik ve nitelik olarak geliştirilmesi önerilir.

BDÖ yönteminin uygulanması aşamasında teknik aksaklıklar yaşanmaması için okulların bilgisayar ve internet altyapıları gözden geçirilmelidir. Çalışmayan bir bilgisayar ekipmanı bile öğrencilerin o bilgisayarda uygulamaları kullanmasını engellediğinden bu hususta özen gösterilmesi önerilir. Diğer taraftan bazı okullarda bilgisayar laboratuvarlarının mevcut olmadığı veya olsa bile çok az sayıda bilgisayar olduğu görülmüştür. BDÖ yönteminin aktif şekilde kullanılması için öğrencilerin her birinin bir bilgisayar kullanmaları

gerektiğinden her okulda bilgisayar laboratuvarı oluşturulması ve bilgisayar sayısının en kalabalık sınıf mevcudu kadar yapılması önerilir.

Eğitimde çoğunlukla grupla öğretim yöntemi olarak kullanılan dramanın ve bireysel öğretim yöntemi olarak kullanılan BDÖ'nün kavram başarısı ve kalıcılığı artırması yönleriyle öğretim programında daha sık yer verilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte ders kitabı merkezli öğretim sırasında kullanılan diğer bireysel ve grupla öğretim yöntemlerinin bir arada kullanılmasının etkili sonuçlar vermemesi yönüyle tartışma, soru-cevap, anlatım gibi tekniklere öğretim programında nispeten daha az yer verilmesi önerilir.

Araştırmacılara öneriler.

Alanyazında öğretim yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırıldığı nicel çalışmaların çoğunda drama, BDÖ, araştırma-inceleme yöntemi gibi aktif öğrenme yöntemlerinden biri ile ders kitabı merkezli öğretimin etkililiğinin karşılaştırmasının yapıldığı ve çoğunlukla ders kitabı merkezli olmayan yöntemin daha başarılı sonuçlar verdiği bulunmuştur. Ancak yeni öğretim yöntemlerinin etkilerinin karşılaştırıldığı çalışmalara nadiren rastlanmaktadır. Hâlbuki ders kitabı merkezli öğretim karşısında daha etkin sonuçlar veren yöntemler arası karşılaştırma yapılması ve en etkin sonuçlar veren yöntemlerin, etkin oldukları konulara göre sıralanması, bundan sonra hazırlanacak öğretim programları için de önemli bir bilgi kaynağı oluşmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acun, İ. (2011). Bilgisayar destekli öğretim uygulamaları. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde (2. baskı, ss. 344-364). Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkalm, M. (2014). How Turkish middle school student use the internet to study social studies. *Canadian Social Studies*, 47(1), 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1030595.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Adıgüzel, H. Ö. (2001). Niçin yaratıcı drama? *Öğretmen Dünyası*, 257, 13-16.
- Adıgüzel, H. Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaş, Y., & Toros, S. (2016). Sosyal Bilgiler öğretiminde interaktif kavram karikatürleri ve kavram haritaları kullanımının akademik başarıya etkisi. *International Periodical for the Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 53-68. doi: 10.7827/TurkishStudies.9727
- Akkoyunlu, B., İşman., A. & Odabaşı, H. F. (2018). *Eğitim teknolojileri okumaları 2018*. Ankara: Ayrıntı Basım Yayın.
- Akkoyunlu, B., & Deryakulu, D. (1998). *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler: Ünite 3-4-5*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aladağ, E. (2009). Sosyal Bilgiler eğitiminde yaratıcı drama. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde (ss. 472-484). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 239661)
- Alkış, S. (2005). İlköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili kavramların belirlenmesi (2004 programına göre). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 11, 83-92. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/3096> adresinden edinilmiştir.
- Allison, P. D. (2003). Missing data techniques for structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 4(1), 545-557. doi: 10.1037/0021-843X.112.4.545
- Altıkulaç, A. (2008). *8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak "drama"* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 218894)
- Annarella, L. A. (1992). *Creative drama in the classroom*. Retrieved from ERIC database. (ED391206) Retrieved from ERIC database (ED391206).
- Aral, N., Gülen, B., Pedük, Ş., & Erdoğan, S. (2003). *Eğitimde drama* (2.Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Arı, M. & Bayhan, P. (2002). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Arıkan, Y. (2007). *İlköğretimler için uygulamalı tiyatro ve drama eğitimi*, İstanbul: Pozitif

Yayıncılık.

- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arslan, O. (2006). *Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 189256)
- Aslanel, Ö. (2011). *Ortaöğretim onuncu sınıf dil ve anlatım dersinin drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin ders tutumlarına, sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 290615)
- Aşılıoğlu, B. (2012). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. M. Aslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atar, G. (2003). *Eğitici dramının Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanmanın öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Avcı, Ü. (2014). Bilgisayar Destekli Eğitim ve E-öğrenme [Çevrimiçi ders notu] http://moodle.baskent.edu.tr/pluginfile.php/211/mod_resource/content/0/ders_notlari/Bilgisayar_Destekli_Egitim_ve_e-Ogrenme_-_Ders_Notu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Avşar, Z., & Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi “Birleştirme I” tekniğinin Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 197-203. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/download/1918/1754> adresinden alınmıştır.
- Ayas, A., Çepni, D. J., & Turgut, M. F. (1997). *İlköğretim fen öğretimi. Milli Eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi eğitimi*. Ankara: Yök Yayınevi.
- Aycan, Y. C. (2008). *Coğrafya öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 218886)
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/69992> adresinden alınmıştır.
- Aydın, M. Z. (2005). *Din öğretiminde yöntemler (2 Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aykaç, M., & Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314. http://www.kefdergi.com/pdf/19_1/19_1_22.pdf adresinden alınmıştır.
- Aykaç, N., & Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 meb ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 25-44. <http://yader.org/index.php/yader/article/view/yader.2008.009/yader.2008.009> adresinden alınmıştır.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Başak, M. H. (2014). Fatih projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 20-46. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/146225> adresinden alınmıştır.
- Bağdatlı, M. İ. (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri için eğitici drama uygulamaları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 139-166. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/10042> adresinden alınmıştır.

- Bağlıbel, M., Samancıoğlu, M., & Summak, M. S. (2010). Okul yöneticileri tarafından e-okul uygulamasının genişletilmiş teknoloji kabul modeline göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 331-348. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000606/1038000398> adresinden alınmıştır.
- Baloğlu-Uğurlu, N. (2009). Sosyal Bilgiler eğitiminde teknoloji araçlarının kullanımı. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (ss. 243-265). Ankara: Pegem Akademi.
- Baran, G. H. (2014). *Bilgisayar destekli animasyonla öğretim yönteminin fen bilgisi öğretmenliği fizik 4 (modern fizik) dersi ile ortaöğretim 11.sınıf modern fizik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 370869)
- Başol, G., Çakan, M., Kan, A., Özbek, Ö. Y., Özdemir, D., & Yaşar, M. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başol, S., Ünal, F., Azer, H., Yıldız, A., & Evirgen, Ö. F. (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler ders kitabı 5. sınıf* (5. baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- Baturay, M., Yıldırım, S., & Daloğlu, A. (2009). Effects of web-based spaced repetition on vocabulary retention of foreign language learners. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(34), 17-36.
- Bayır, Ö. G. (2010). *Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.258123)
- Bayram, E., Özgül, E., Kaplan, G., Ünal, H. A., Yapağlı, H., & Demir, K. (1999). *İlköğretimde drama 1 (Öğretmen için)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Bayramoğlu, A. Ç., & Başbuğ, S. (2018). TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 53-68. doi: 10.21612/yader.2018.004
- Bayturan, S. (2011). *Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 286499)
- Bender, W. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*. California: Corwin Press.
- Bıyık, D. (2001). *İlköğretim okulları hayat bilgisi dersinde kullanılan dramatizasyon yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bingöl, K. T. (2015). *İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin drama tekniğiyle işlenmesinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 396704)
- Birgül, K. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar destekli ilköğretime ilişkin görüş ve tutumlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 372221).
- Bloom, B. D., & Crabtree, B. F. (2006). Making sense of qualitative research, the qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321. doi: 10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x

- Boon, R. T., Burke, M., Fore, C., & Hagan-Burke, S. (2006). Improving student content knowledge in inclusive social studies classrooms using technology-based cognitive organizers: A systematic replication. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(1), 1-17. doi: 10.1.1.475.5114&rep=rep1&type=pdf
- Boran, E. (2010). *Risk gruplarıyla sosyal alanda yaratıcı drama çalışmalarının etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 277821)
- Boyce, C. & Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: a guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input*. MA: Pathfinder International Watertown.
- Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brandström, C. (2011). *Using the internet in education-strengths and weaknesses: A Qualitative Study of Teachers' Opinions on the Use of the Internet in Planning and Instruction* (Master's thesis). Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:438827/FULLTEXT01.pdf>
- Brooks, G. P., & Johanson, G. A. (2003). TAP: Test analysis program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304. doi: 10.1177/0146621603027004007
- Brown, V., & Pleydell, P. (1999). *The dramatic difference: Drama in the preschool and kindergarten classroom*. NH: Heinemann Inc.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3th Edition). UK: Oxford University Press.
- Büyükalın, S. F. (2003). *Ders kitabı ve öğretim programı ilişkisi. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilimler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabada, R. Z., Estrada, M. L. B., Hernández, F. G., Bustillos, R. O., & Reyes-García, C. A. (2018). An affective and Web 3.0-based learning environment for a programming language. *Telematics and Informatics*, 35(3), 611-628. doi: 10.1016/j.tele.2017.03.005
- Camnalbur, M., & Erdoğan, Y. (2008). A meta analysis on the effectiveness of computer-assisted instruction: Turkey sample. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(2), 497-505. Retrieved from ERIC database. (ED EJ831164)
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Catterall, J. S. (2009). *Doing well and doing good by doing art: the effects of education in the visual and performing arts on the achievements and values of young adults*. Los Angeles/London: Imagination Group/I-Group Books.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü* (3. Basım). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London: Routledge Publishing.
- Coşkun, M. K. (2011). *Kavram öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi.

- Coşkun, N., & Samancı, O. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 32-41. <http://wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/2012.1.complete.pdf#page=38> adresinden alınmıştır.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalışkan, N., & Karadağ, E. (2007). Temel kavramlar. M. Sarıtaş (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterliklerinin incelenmesi, *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 124-134. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/393935> adresinden alınmıştır.
- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin önemi ve uygulama örnekleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(2), 447-470. doi: 10.7827/TurkishStudies.6160
- Çeliköz, N., & Kol, S. (2016). Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) altı yaş çocuklarına zaman ve mekân kavramlarını kazandırmaya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1-18. <http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/27734/327563> adresinden alınmıştır.
- Çetin, S. (2009). Vizyon yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 96-103. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/274/257> adresinden alınmıştır.
- Dağdelen, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi insanlar ve yönetim ünitesindeki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 477548)
- Debre, İ. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatisasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 214278)
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Öğretim stratejileri, hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi, (Edt. Öztürk, C. ve Dilek, D.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2008, Nisan). *Yapılandırmacı eğitim*. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, İstanbul.
- Demirel, Ö., & Altun, E. (Eds). (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Demirer, V., & Sak, N. (2015). Türkiye’de bilişim teknolojileri (BT) eğitimi ve BT öğretmenlerin değişen rolleri, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 434-448. doi: 10.16991/INESJOURNAL.181
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., & Yağcı, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dikmen, M., & Tuncer., S. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: Son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 97-121. doi: 10.16949/turkbilm.334733
- Dinç, E., & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe Sosyal Bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Dinç, E., & Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 974-988. doi:10.17051/ıo.2016.79948
- Dirim, A. (2001). *Okulöncesi eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dodwell, C. (2002). Building relationships through drama: The action track project (1). *Research in Drama Education*, 7(1), 43-48. doi: 10.1080/13569780120113139
- Doğan, O. (2007). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesindeki kavramların öğrenilmesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206429)
- Doğan, N. (2009). Bilgisayar destekli istatistik öğretiminin başarıya ve istatistiğe karşı tutuma etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 3-16. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/543/32> adresinden alınmıştır.
- Doğanay, A. (2003). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk & D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (ss. 227-255). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler anlayışı ışığında yeni Sosyal Bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77- 96. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50439> adresinden alınmıştır.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışma ve empati*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Dupré, B. J. (2006). *Creative drama, playwriting, tolerance, and social justice: an ethnographic study of students in a seventh grade language arts class* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=9419920>
- Durusel, G. (2007). *İlköğretim okulları için uygulamalı drama* (1. baskı). İstanbul: Yuva Yayınları.
- Eisele, J. E., & Mary, E. E. (1994). *Eğitim teknolojisi* (C. Alkan, çev. ed.). Ankara: ETAM Yayınevi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emrahoğlu, N., & Bülbül, O. (2010). 9 sınıf fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve

- akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 409-422. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50640> adresinden alınmıştır.
- Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 69-80. https://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/sobedergi/file/005/6_0.pdf adresinden alınmıştır.
- Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ereş, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 120-136. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/181538> adresinden alınmıştır.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N., (2011). Eğitimde bilgisayar kullanımı. Ö. Demirel & E. Altun (Eds.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erişti, S. D., Şişman, E., & Yıldırım, Y. (2008). İlköğretim branş öğretmenlerinin web destekli öğretim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*. 7(2), 384-400. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/download/1818/1654> adresinden alınmıştır.
- Farris, P. J., & Parke, J. (1993). To be or not to be: What students think about drama. *The Clearing House*, 66(4), 231-234. doi: 10.1080/00098655.1993.9955979
- Felix, V. G., Mena, L. J., Ostos, R., & Maestre, G. E. (2017). A pilot study of the use of emerging computer technologies to improve the effectiveness of reading and writing therapies in children with Down syndrome. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 611-624. doi: 10.1111/bjet.12426
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım yayıncılık.
- Fleming, M. (2008). *Starting drama teaching* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Flennoy, A. J. (1992). *Improving communication skills of first grade low achievers through whole language, creative drama and different styles of writing*. Retrieved from ERIC database. (ED 352599)
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Freeman, G. D. (2000). *Effects of creative drama activities on third and fourth grade children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Mississippi, MS, USA.
- Fulford, J., Hutchings, M., Ross, A., & Schmitz, H. (2001). *İlköğretimde Drama*. (L. Küçükahmet, H. Borçbakan, S. S. Karamaoğlu, çev. ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gagne, R. M. (1979). *The Condition of Learning*. New York: Rinehart and Winston.
- Gallaher, K. (2001). *Drama education in the lives of girls: Imagining possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196-205. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-921.html adresinden alınmıştır.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102. <http://pegemindeks.net/index.php/Pati/article/download/1923/1422> adresinden

alınmıştır.

- Giaitzis, L. (2007). *Using dramatic activity to enhance junior core french students' motivation and oral communication skills* (Master Thesis). Retrieved from https://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/1661/Brock_Giaitzis_Luisa_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Girgin, T. (1999). *Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı drama etkinlikleri (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gökmen, A., & Solak, K. (2015). Bilgisayar destekli çevre eğitiminin öğretmen adaylarının madde döngüleri konusundaki başarılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 575-594. <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000166871> adresinden alınmıştır.
- Göncüoğlu, Ö. G. (2010). *6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinin öğretiminde drama ve işbirlikçi öğretim yöntemlerinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 249085)
- Gönen, M., & Dalkılıç, U. (2002). *Çocuk eğitiminde drama* (5. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Griffiths A. K., Thomey K., Cooke B., & Normore G. (1988). Remediation student specific misconceptions relating to three science concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(9), 709-719. doi: 10.1002/tea.3660250902
- Guli, L. A. (2004). *The effects of creative drama-based intervention for children with deficits in social perception* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/1319/gulil33014.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gülcan, M. G. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabı inceleme (Görsel ve eğitsel tasarım). *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi* içinde (s.305–311). Adana: Milli Eğitim Basımevi.
- Gülcan, M. G., Bayram, Ö., Kılıç, Z., Karakaya, F. M., & Midilli, A. (2008). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Gümüş, N., & Avcı, G. (2016). The determination of students' levels of understanding geographical concepts and geographical misconceptions in social studies lesson in 6th grades. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 191-206. doi: 10.9761/JASSS3493
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin erışı ve tutum üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 220286)
- Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut hikâyeleri örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 235784)
- Güneysu, G. (1999). Çok yönlü (MI) zeka ve eğitimde drama. *Türkiye 1. Drama Liderler Buluşması* içinde (s. 45-52). Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Güneysu, S. (2006). Eğitimde drama. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama (1985-1998 Yazılar)* içinde (2. baskı, ss. 127-133), Ankara: Naturel Yayıncılık.

- Gürol, M., (1990). *Eğitim aracı olarak bilgisayara ilişkin öğretmen görüş ve tutumları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 19199)
- Güzel-Sağırılı, H. E. (2001). *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hançer, A. H., & Yalçın, N. (2009). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 75-88. <http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/cumusosbil/article/view/1008000142> adresinden alınmıştır.
- Harmancı, S. (2014). *Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Bir ülke bir bayrak” ünitesinde doğrudan verilecek değerlerin uygulanma düzeyinin betimlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 358515)
- Hayal, M. A. (2015). *İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarılarına derse yönelik tutumlarına ve kalıcılıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 396096)
- Hızal, A. (1984). Eğitim teknolojisi uygulama yöntemi: Bilgisayarla kendi kendine öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 389-398. doi: 10.1501/Egifak_0000001029
- Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hüçüptan, M. L. (2006). *Bilgisayar destekli öğretimin 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 186669)
- Innes, M., Moss, T., & Smigiel, H. (2001). What do the children say? The importance of student voice. *Research in Drama Education*, 6(2), 207-221. doi: 10.1080/13569780120070740
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin “teknoloji liderliği” düzeylerine ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 407001)
- İbrahimoglu, Z. (2009, Ekim). *Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yazılan makaleler üzerine nitel bir değerlendirme*. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İşman, A. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşyar, Ö. Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlik algıları ve drama kavramına yönelik metaforları ile görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 454765)
- Jeno, L. M., Grytnes, J. A., & Vandvik, V. (2017). The effect of a mobile-application tool on biology students' motivation and achievement in species identification: A Self-Determination Theory perspective. *Computers & Education*, 107, 1-12. doi: 10.1016/j.compedu.2016.12.011
- Jensen, E. (2006). *Beyin Uyumlu Öğrenme* (A. Doğanay çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın-

Dağıtım.

- Johnson, C. (2002). Drama and Metacognition. *Early Child Development and Care*, 172(6), 595-602. doi: 10.1080/03004430215101
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi: 10.3102%2F0013189X033007014
- Kalın, Ö. U. (2007). *Sosyal Bilgiler öğretim programı (2004) ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 211250)
- Kaplan, O. (2010). *Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bilgisayar kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 265532)
- Kaplan, E. (2017). *6. sınıf öğrencilerinin ışık ve ses konusundaki kavram yanlışlarının kavram testi, kavram karikatürleri ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak tespit edilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 477320)
- Kaplan, A., Öztürk, M., Altaylı, D., & Ertör, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 89-103. <http://dergipark.gov.tr/turkbilmat/issue/21570/231468> adresinden alınmıştır.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88113> adresinden alınmıştır.
- Kara, Y., & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87612> adresinden alınmıştır.
- Karadağ, E. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama: Oyun ve işleniş örnekleriyle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2005). Dramada beden dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 103-113. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/15708> adresinden alınmıştır.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama oyun ve işleniş örnekleriyle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadeniz, A., & Akpınar, E. (2015). Web tabanlı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 40(177), 217-231. doi: 10.15390/EB.2015.2702
- Karakış, H. (2014). *İlköğretim 4. sınıf "Kesirler" ünitesi için geliştirilen bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.373222)
- Kardaş, M. N., & Uca, N. (2016). Aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmaların öğrenci başarısı, tutumu ve görüşleri açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 118-130. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/402083> adresinden alınmıştır.
- Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi).

- Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 234922)
- Kaya, R., & Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 675-691. doi: 10.7827/TurkishStudies.3238
- Kayaoğlu, M. N. (2011). A critical appraisal of the language textbook. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 341-356. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/15994> adresinden alınmıştır.
- Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 3. sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 144994)
- Kaymakçı, S. (2007). Bir müfredat geliştirme öyküsü: Prof. Dr. Mustafa Safran'la söyleşi. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 159, 87-91.
- Kırkar, A., & Yılmaz, N. (2008). *İlköğretim derslerinde yaratıcı drama uygulamaları* (1. baskı). İstanbul: Çınar Yayınları.
- Kırıkkaya, E. B., Dağ, F., Durdu, L., & Gerdan, S. (2016). 8. sınıf doğal süreçler ünitesi için hazırlanan BDÖ yazılımı ve akademik başarıya etkisi. *İlköğretim Online*. 15(1), 234-250. doi: 10.17051/io.2016.11845
- Kırılmazkaya, G., Keçeci, G., & Zengin, F. (2014). Bilgisayar destekli öğretimin fen ve teknoloji öğretmen ve öğrencinin tutum ve başarısına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30(1), 453-466. doi: 10.9761/JASSS2622
- Kocaoğlu, G. A. (2012). *WEB tabanlı yazılım olan vitamin programının öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 345879)
- Kocayörük-Yaya, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 97071)
- Koç, F. (1999). *Yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi-Sosyal Bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 348890)
- Koray, Ö. C., & Bal, Ş. (2002). Fen öğretiminde kavram yanılgıları ve kavramsal değişim stratejisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 83-90.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Delhi: New Age International Publishers.
- Köksal, S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zeka teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480. http://www.kefdergi.com/pdf/14_2/473-480.pdf adresinden alınmıştır.
- Köksal-Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-192. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256453> adresinden alınmıştır.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sag. Retrieved from <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/54804/54804-OA.pdf>
- Kurt, E. (2018). *Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Kavram Öğretiminde Animasyon Ve Hikâye*

- Kullanımının Başarıya Etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 511085)
- Kuş, Z. (2006). *İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Karadeniz bölgesi ve iç Anadolu bölgesi konularının bilgisayar destekli öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 191121)
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (27. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Levent, T. (1999). Drama kültürünü oluşturmak. Eğitimde tiyatrodan yaratıcı drama. *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 2, 7-9.
- Liao, Y. K. C. (2007). Effects of computer-assisted instruction on students' achievement in Taiwan: A meta-analysis. *Computers & Education*, 48(2), 216-233. doi: 10.1016/j.compedu.2004.12.005
- Limon, M. (2001). On The cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual changes: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11, 357-380. doi: 10.1016/S0959-4752(00)00037-2
- Mantaş, S., (2014). *Drama etkinliklerinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 381613)
- Martorella, P. H. (1986). *Teaching concepts. Classroom Teaching Skills*. USA: Healy and Company.
- Mccaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston MA: Pearson Education.
- Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 6-20. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02.hatice_memisoglu.pdf adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, D. L. (1997). *One strategy for assessing the trustworthiness of qualitative research: Operationalizing the external audit*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Retrieved from ERIC database. (ED 411268)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 1.-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1984). *Ortaöğretimde Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara.
- Moonen, J., & Collis, B. (1992). Changing the school: Experiences from a Dutch "technology-enriched" school project. *Education and Computing*, 8, 97-102.

https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6687202/K26521___.PDF adresinden alınmıştır.

adresinden

- Mor, S. (2016). *7.sınıf Fen ve Teknoloji dersi "ışık" ünitesinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.444339)
- Morgan, C. T. (1998). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş çev. ed.). Ankara: Metaksan Yayıncılık.
- Morgül, M. (2004). *Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Morris, R. V. (2001). Drama and authentic assessment in a social studies classroom. *Social Studies*, 92(1), 41-45. doi: 10.1080/00377990109603974
- Namlu, A. G. (2002). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli kavram öğretimi. A. G. Namlu (ed.) *Okul öncesinde bilgisayar öğretimi* içinde (ss. 37-48). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Nayci, Ö., & Adıgüzel, Ö. (2017). The effect of using creative drama as a method in social sciences lesson to student success. *Education and Science*, 42(192), 349-365. doi: 10.15390/EB.2017.6514
- National Council for the Social Studies. (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence* (Bulletin No. 89). Washington Dc: NCSS.
- Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2018). Mobile-Based micro-Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high school students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 269-278. doi: 10.1111/jcal.12240
- Nunez, L. (2003). *Mental imagery: Training students through drama to use imagery in text recall* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=5982883>
- O'Day, S. (1996). Creative drama engages children's imaginations. *Gifted Child Today*, 19(5), 16-44. doi: 10.1177/107621759601900507
- O'Hara, M. (1997, April). *Process and product: Some perspectives on the effect of presentation and performance in preparing pgce secondary english students to teach drama*. Paper presented at the conference of Researching Drama and Theatre in Education, University of Exeter, UK.
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1990). *Drama structures a practical handbook for teachers*. London: Heinemann Educational Book.
- Odabaşı, F. (1998). *Bilgisayar destekli eğitim: Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Osborne, J. W. (2013). *Best practices in data cleaning*. California: Sage.
- Öçal, M. F., & Şimşek, M. (2017). Matematik Öğretmen Adaylarının FATİH Projesi ve Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımında Yönelik Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121. doi: 10.17569/tojqi.288857
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 11389)
- Ömeroğlu-Turan, E., & Can-Yaşar, M. (1999, Nisan). *5 yaşına kadar çocukta dramanın*

- başlangıcı. İletişim Ortamlarında Çocuk Birey Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir.*
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbay, M. (1997). Test türü imtihanların Türkçe öğretimindeki yeri. *Bilge Dergisi*, 11, 13-16. <http://akmb.gov.tr/userfiles/files/Bilge%20Dergisi/Bilge-pdf.11.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özcan, H. (2004). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması (Kazan ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 144982)
- Özdemir, S. M. (2015). Sosyal Bilgiler öğretimi programı ve değerlendirilmesi. M. Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 17-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, M. (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 145230)
- Özgüven, İ. E. (2016). *Bireyi tanıma teknikleri* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özlem, D. (2004). *Mantık* (7. baskı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özmen, H. (2008). The influence of computer-assisted instruction on students' conceptual understanding of chemical bonding and attitude toward chemistry: A case for Turkey. *Computers & Education*, 51(1), 423-438. doi: /10.1016/j.compedu.2007.06.002
- Özmen, H. (2015). Deneysel Araştırma Yöntemi. M. Metin (Ed.). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 47-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, A. (1999). Öğretmen yetiştirmede yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri. *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama, Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 3(4), 33-35.
- Öztürk, C. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C., & Dilek, D. (2003). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programları. C. Öztürk & D. Dilek (Eds.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 47-81). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayınları.
- Palavan, Ö. & Sungur, B. (2017). Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisi üzerine meta analiz çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 603-638. doi: 10.14812/cuefd.298355
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual : A step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.
- Pamuk, T. (2018). *"Periyodik sistem" ve "kimyasal bağlar" konularının öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 502466)

- Pektaş, H. M., Çelik, H., Katrancı, M., & Köse, S. (2009). 5. sınıflarda ses ve ışık ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 649-658.
- Perkmen, S., & Tezci, E. (2011). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu: Materyal geliştirme ve çoklu ortam tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Philbin, M., & Myers, J. S. (1991). Classroom drama: Discourse as a mode of inquiry in elementary school Social Studies. *The Social Studies*, 82(5), 179-182. doi: 10.1080/00377996.1991.9958332
- Picard, R. W. (2009). Future affective technology for autism and emotion communication. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 364(1535), 3575-3584. doi: 10.1098/rstb.2009.0143
- Pigott, T. D. (2001). A review of methods for missing data. *Educational Research and Evaluation*, 7(1), 353-383. doi: 10.1076/edre.7.4.353.8937
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24-28. doi: 10.1080/10632913.1993.9936938
- Poston-Anderson, B. (2008). *Drama: Learning connections in primary schools*. Australia: Oxford University Press.
- Ramazanoğlu, F., & Bahçeci, B. (2006). Örgütlerde vizyon ve misyon kavramı. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(1), 52-56.
- Reiser, R. A. (2012). A history of instructional design and technology. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (3rd ed., pp. 17-34). Boston MA: Pearson Education.
- Renshaw, C. E., & Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers and Geosciences*, 26(6), 677-682. doi: 10.1016/S0098-3004(99)00103-X
- Rowland, G. E. (2002). Every child needs self esteem: Creative drama builds self confidence through self expression (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3040782)
- Russell, W. (2010). Teaching social studies in the 21st century: a research study of secondary Social Studies teachers' instructional methods and practices. *Action in Teacher Education*, 32(1), 65-72. doi: 10.1080/01626620.2010.10463543
- Rüzgar, M. A. (2014). *6. sınıf Sosyal Bilgiler programındaki ipek yolunda türkler ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 358227)
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sabo, H. M. (2015, April). *GIS concepts in teaching geography*. Paper presented at The 11th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest.
- Sağlam, T. (1997). Eğitimde drama. İ. San (Ed.), *VI. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri-Drama Maske Müze* içinde (ss. 33-35). Ankara: Çağdaş Drama Derneği.
- Saklan, H., & Ünal, C. (2018). Technology friendly science teachers' views of educational information network (EBA). *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik*

- San, İ., (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160. <http://www.yeniturkiye.com/display.asp?c=0071> adresinden alınmıştır.
- San, İ., (1998). Türkiye’de yaratıcı drama çalışmalarının dn ve bugünü. H. . Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar)* içinde (ss. 433-444) Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (2006). Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama. H. . Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama (1985-1998 Yazılar)* içinde (ss. 203-222). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Saraç, A. (2015). *Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılması’nın tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 389825)
- Sarı, D. (2017). *İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 481334)
- Sarıçayır, H. (2007). *Kimya eğitiminde kimyasal tepkimelerde denge konusunun bilgisayar destekli ve laboratuvar temelli öğretiminin öğrencilerin kimya başarılarına ve hatırlama düzeylerine ve tutumlarına etkisi*, (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No.206212)
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın ğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 249382)
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim ğrenme ve ğretim (Kuramdan uygulamaya)* (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim ğrenme ve ğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Serin, O. (2011). The effects of the computer-based instruction on the achievement and problem solving skills of the science and technology students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 183-201. Retrieved from ERIC database. (ED EJ926568)
- Sever, R., Yalçınkaya, E., & Mazman, F. (2009). Sosyal Bilgiler ğretiminde etkili bir ğretim yöntemi: Dramatizasyon. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 155-166. <http://79.123.150.20/xmlui/handle/123456789/167> adresinden alınmıştır.
- Sezgin, E., & elik, Y. (2013, şubat). *Veri madenciliğinde kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması*. XIV. Akademik Bilişim Konferansı’nda sunulan sözlü bildiri, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75. doi: 10.3233/EFI-2004-22201
- Shiveley, J. M., & VanFossen, P. J. (2009). Toward assessing internet use in the social studies classroom: Developing an inventory based on a review of relevant literature. *The Journal of Social Studies Research*, 33(1), 1-32. Retrieved from ERIC database (ED

490637)

- Sönmez, V. (1994). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Illustrated scientific research methods* (1st. ed.). Ankara: Anı Publication.
- Şeker, R., & Kartal, T. (2017). The effect of computer-assisted instruction on students' achievement in science education. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 17-29. doi: 10.19128/turje.279699
- Şengün, M. T. & Turan, M. (2004). Coğrafya eğitiminde bilgisayar destekli ders sunumunun öğrenmedeki rolünün öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 93-99. <http://tojet.net/articles/v3i1/3113.pdf> adresinden alınmıştır.
- Şimşek, E. A. (2001). *Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin kalıcılığın artırılmasında kullanılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Şimşek, A. (2005, Mayıs). *İlköğretimde tarih öğretimi açısından 1998 ve 2004 ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması*. II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Şimşek, A. (2006). Kavramların öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim içinde* (ss. 27-70). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Boston MA: Pearson Education.
- Tankut, Ü. S. (2008). *İlköğretim 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 217113)
- Tarman, B., & Acun, I. (2010). Social Studies education and a new Social Studies movement. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 1-16. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/179070> adresinden alınmıştır.
- Tarman, B., & Baytak, A. (2011). The new role of technology in education: Social Studies teacher candidates' perceptions. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 891-908. <http://dergipark.gov.tr/jss/issue/24242/257014> adresinden alınmıştır.
- Taşkıran, S. (2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 190593)
- Taşyürek, Z. (2017). *Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımının öğrencelerin akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 463096)
- Tavukçuoğlu, C. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve proje hazırlama, değerlendirme kılavuzu*. Ankara: Kara Harp Okulu Basım Evi.
- Taylor, J. A., & Duran M. (2006). Teaching Social Studies with technology: New research on collaborative approaches. *The History Teacher*, 40(1), 9-25. doi: 10.2307/30036936
- Tepecik, A., & Zor, A. (2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitiminin akademik başarıya etkisi. *İDİL Sanat ve Dil Dergisi*, 3(14), 51-70.

- <http://www.idildergisi.com/makale/editor/21102014132143.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tezel, Ö., & Aydoğ, Y. (2016). Fen bilimleri eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin kavram bilgilerine ve tutumlarına etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(3), 49-61.
- Tienken, C. H., & Maher, J. A. (2008). The influence of computer-assisted instruction on eight grade mathematics achievement. *Research in Middle Level Education Online*, 32(3), 1-13. doi: 10.1080/19404476.2008.11462056
- Tienken, C. H., & Wilson, M. J. (2007). The impact of computer assisted instruction on seventh-grade students' mathematics achievement. *Planning and Changing*, 38(3/4), 181-190. Retrieved from ERIC database (EJ 785721)
- Tjaden, B.J., & Martin, C. D. (1995). Learning effects of CAI on college students. *Computers & Education*, 24(4), 271-277. doi: 10.1016/0360-1315(95)00031-G
- Toroğlu, A., & İcingür Y. (2007). Üç boyutlu bir animasyon sisteminin tasarımı ve teknoloji eğitiminde kullanılması. *Politeknik Dergisi*, 10(3), 247-252. <http://dergipark.gov.tr/politeknik/issue/33026/367172> adresinden alınmıştır.
- Toros, S. (2015). *Sosyal Bilgiler öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin kavram yanlışlarını giderme üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 407642)
- Trotsky, E., & Sabag, N. (2015). One output function: A misconception of students studying digital systems—a case study. *Research in Science & Technological Education*, 33(2), 131-142. doi: 10.1080/02635143.2014.983468
- Turan, İ. (2015). Tarih öğretiminde bilişim teknolojileri. İ. H. Demircioğlu & İ. Turan (Eds.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde. Ankara: Pegem.
- Türk Dil Kurumu. (2007). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türker, H., & Yaylak, E. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 153-168. <http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25122/265281> adresinden alınmıştır.
- Tüysüz, C., & Aydın, H. (2007). Web tabanlı öğrenmenin ilköğretim okulu düzeyindeki öğrencilerin tutumuna etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 73-84. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiTamDetay.aspx?ID=272&Detay=Ozet> adresinden alınmıştır.
- Uçar, A., & Karakuş, U. (2017). 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi çevre konularının öğretiminde belgesel kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1041-1059. doi: 10.29299/kefad.2017.18.3.051
- Ulubey, Ö., & Gözütok, F. D. (2015). Yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile geleceğin vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi. *Education & Science*, 40(182), 87-109. doi:10.15390/EB.2015.4845.
- URL-1, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c36f4f9173048.04702343. 01 Şubat 2018.
- URL-2, <http://www.eba.gov.tr>. 19 Aralık 2016.
- URL-3, <http://www.morpakampus.com>. 19 Şubat 2017.

- URL-4, <http://www.sosyaldeyince.com>. 12 Şubat 2017.
- URL-5, <http://www.kampustest.com>. 15 Şubat 2017.
- URL-6, <http://testcoz.dersizlesene.com>. 10 Şubat 2017.
- Uşun, S. (2000). *Dünya'da ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uşun, S. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uysal, A. (2003). Kavram ve beceri analizleri. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş Eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme (Kuramlar ve uygulamalar)* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, Ç., & Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/issue/view/1020000214> adresinden alınmıştır.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramanın yeri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37, 7-10.
- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramanın erişime ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 63891)
- Üstündağ, T. (2006). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar)* içinde (2. baskı, ss. 466-485). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Üstündağ, T., & Özdemir, P. (2007). Fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarına ilişkin yaratıcı drama eğitim programı. *İlköğretim Online*, 6(2), 226-233. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/issue/view/127> adresinden alınmıştır.
- Vuran, S., & Çelik, S. (2008). *Örneklerle kavram öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Wainwright, C. L. (1989). The effectiveness of a computer-assisted instruction package in high school chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, 275-290. doi: 10.1002/tea.3660260402
- Walsh-Bowers, R., & Basso, R. (1999). Improving early adolescents' peer relations through classroom creative drama: An integrated approach. *Children & Schools*, 21(1), 23-32. doi: 10.1093/cs/21.1.23
- West, C. K., Farmer, J. A., & Wolff, P. M. (1999). *Instructional design: Implications from cognitive science*. Boston, MA: Pearson Education.
- Yağcı, M. (2017). Tarih öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya, öğrenilenlerin kalıcılığına ve bilgisayara karşı tutuma etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 102-113. doi: 10.14686/buefad.263571
- Yalçın, M. (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile verilmesinin dersin öğrenilmesine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

- Yalın, H. İ. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yanpar-Yelken, T. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (10. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapıcı, H. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 371-382. doi: 10.9761/JASSS2966
- Yassa, N. A. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education*, 4(1), 37-49. doi: 10.1080/1356978990040104
- Yaşa, E., & Yenilmez, K. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanılgıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/153350> adresinden alınmıştır.
- Yaylak, E. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 265516)
- Yazlık, D. Ö. (2015). *Problem çözme basamaklarına dayalı bireyselleştirilmiş web tabanlı matematik öğrenme ortamının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve öğrenci başarısına etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 409822)
- Yeğen, G. (2008). Matematik öğretmen adaylarının eğitiminde dramının sağlayacağı bireysel ve mesleki katkılara yönelik düşünceleri. N. Aslan (Ed.), *Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri* içinde (s. 17-23). İstanbul: Maltepe Eğitim Kurumları.
- Yen, H. C., Tuan, H. L., & Liao, C. H. (2010). Investigating the influence of motivation on students' conceptual learning outcomes in web-based vs. classroom-based science teaching contexts. *Research in Science Education*, 41(1), 211-224. doi: 10.1007/s11165-009-9161-x
- Yeşiltaş, E., & Kaymakçı, S. (2014). Sosyal Bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340. <http://www.ijoes.com/DergiTamDetay.aspx?ID=227&Detay=Ozet> adresinden alınmıştır.
- Yeşiltaş, E., & Öztürk, T. (2015). Sosyal Bilgiler dersi vatandaşlık konularının öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya etkisi. *e-International Journal of Educational Research*, 6(2), 86-101. <http://www.earsiv.odu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11489/356> adresinden alınmıştır.
- Yeşiltaş, E., & Turan, R. (2015). Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 1-23. <http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue/34517/381356> adresinden alınmıştır.
- Yeşilyurt, M. (2010). Meta analysis of the computer assisted studies in science and mathematics: A sample of Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 123-131. Retrieved from ERIC database (EJ 875775)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, F., Gündüz, F., Baykan, K. Ö., & Uğuz, H. (2001). *Temel bilgisayar bilimleri*. İstanbul: Atlas Yayınları.

- Yılmaz, S. (2013). *Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 331725)
- Yılmaz, K., & Çeltikçi, C. (2013). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerine soyut ve çok boyutlu kavramların kazandırılması: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 8(6), 895-924. doi: 10.7827/TurkishStudies.4859
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.
- Yükselir, A. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analizi yönteminin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205454)
- Zembat İ. Ö. (2010). Kavram Yanılgısı Nedir?. M. F. Özmentar, E. Bingölbali ve H. Akkoç (Ed.), *Matematiksel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri* (ss. 1-8). Ankara: Pegem Akademi.



EKLER

EK-1. Kavram Başarı Testi (KBT)

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Süre:

Ünite: Bir Ülke Bir Bayrak

Sevgili Öğrenciler,

Bu test 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” adlı ünitedeki konuları kapsayan 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Sorulara yanıt verirken seçeneklerden yalnız bir tanesini işaretleyiniz. Her soru eşit puan değerindedir. Puanların hesaplamasında yanlış cevaplar doğru cevaplara etki etmeyecektir. Başarılar dilerim.

Nurten GÜRBÜZ

Atatürk Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

SORULAR

1. Aşağıdakilerden hangisi vatandaşlık (yurttaşlık) kavramının özelliklerinden değildir?

- a) Sınırsız özgürlük
- b) Devlete karşı sorumluluk
- c) Devletin sağladığı haklardan yararlanma
- d) Devlete bağlılık duygusu

2. Aşağıdakilerden hangisi demokratik bir rejimin özelliklerindedir?

- a) Halk egemenliği
- b) Yöneticinin seçimsiz iş başına gelmesi
- c) Tek partili yönetim
- d) Krallık yönetimi

3. Aşağıdakilerden hangisi bağımsızlık sembollerimizden biri **değildir**?

- a) Paramız
- b) Başkentimiz
- c) Törellerimiz
- d) Bayrağımız

4. Kuralların yaşamımıza kazandırdıkları ile ilgili düşüncelerden hangisi **yanlıştır**?

- a) Hayatımızı düzenler.
- b) Güvenli bir yaşam ortamı hazırlar.
- c) İnsanı diğer insanlardan üstün tutar.
- d) Sağlıklı bir yaşam ortamı oluşturur.

Tuna'nın babası Çorum ilini yönetmek göreviyle atandı. İl sınırları içinde en yetkili kişi o olacak. Ayrıca ilde devletin temsilcisi olarak da görev yapacak.

5. Yukarıdaki bilgiye göre Tuna'nın babası ne iş yapmaktadır?

- a) Belediye Başkanı
- b) Kaymakam
- c) Vali
- d) Muhtar

6. Kanunlarında ve uygulamalarında toplum yararını gözeten devlete ne denir?

- a) Güçlü devlet
- b) Askeri devlet
- c) Ekonomik devlet
- d) Sosyal devlet

7. Toplumsal yaşayışımızda hak ve görevlerimiz hangisiyle belirlenir?

- a) Ekonomik güç
- b) Askeri güç
- c) Yasalar
- d) Törelere
- e)

8. Bir konuyla ilgili halkın genel düşüncesine denir.

Yukarıdaki boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- a) Medya
- b) Seçim
- c) Kamuoyu/halkoyu
- d) Kanıt

9. M. Akif ERSOY hakkındaki aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır**?

- a) İstiklal marşımızın yazarıdır.
- b) Bir dönem Burdur milletvekilliği yapmıştır.
- c) Şiirlerini “Safahat” isimli kitapta toplamıştır.
- d) 1881 yılında, Selanik’te dünyaya gelmiştir

10. Bayrağımızla ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır**?

- a) Bayrak kullanımı kanunlarla bellidir.
- b) Anayasanın 3. maddesi, bayrağımızı belirtir.
- c) Bayrak bağımsızlığımızı simgeler.
- d) Bayrağı isteyen herkes dilediği gibi kullanabilir

11. Aşağıdakilerden hangisi atama yolu ile göreve başlar?

- a) Muhtar
- b) Emniyet müdür
- c) Belediye encümeni
- d) Belediye başkanı

12. “Siyasi partilerin seçim öncesi televizyonlarda ve halka açık toplantılarda yapmış oldukları tanıtım çalışmalarına denir.”

Yukarıdaki tümceyi aşağıdakilerden hangisiyle doğru olarak tamamlarız?

- a) Demokrasi
- b) Yargı organı
- c) Seçmen
- d) Propaganda

13. Aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Demokratik yaşamın en önemli unsurlarından biri seçimdir.
- b) Demokratik bir toplumda fikirlerimizi özgürce söyleyebiliriz.
- c) Demokratik toplumda başkalarının haklarına saygı gösterilir.
- d) Demokratik toplumlarda geleneklere uymayanlar mahkemeler tarafından cezalandırılır

14. Aşağıdakilerden hangisi merkezi yönetimde yer almaz?

- a) Belediye Başkanı
- b) Başbakan
- c) Vali
- d) Cumhurbaşkanı

15. Aşağıdakilerden hangisi görgü kurallarından biridir?

- a) Okuma yazma öğrenmek
- b) Büyüklere saygı göstermek
- c) Vergi ödemek
- d) Seçimlerde oy kullanmak

16. Aşağıda vali ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) İldeki resmi kuruluşlar (askeri ve adli kuruluşlar hariç) valiye bağlıdır
- b) İldeki en büyük mülki amirdir
- c) Halk tarafından seçilir
- d) İlde yasaların uygulanmasından sorumludur

17. Aşağıdakilerden hangisi yurdumuzun her yerinde hiçbir değişikliğe uğramadan uygulanır?

- a) Görgü kuralları
- b) Ahlak kuralları
- c) Hukuk kuralları
- d) Gelenekler

18. Atatürk'ün “..... kayıtsız şartsız milletindir.” sözünde boş bırakılan yere hangi sözcük yazılmalıdır?

- a) Egemenlik
- b) Hak
- c) Ekonomi
- d) Eğitim

19. Aşağıdakilerden hangisi ailenin resmiyet kazanmasında görevli memurdur?

- a) Okul müdürü
- b) Vali
- c) Kaymakam
- d) Nikâh memuru

20. Ulusun kendi egemenliğini elinde tuttuğu ve bunu seçimlerde seçtiği vekillerle kullandığı yönetim biçimi hangisidir?

- a) Mutlakiyet
- b) Demokrasi
- c) Padişahlık
- d) Meşrutiyet

21. Devletin başıdır. Halk tarafından seçilir. Türkiye Cumhuriyeti'ni ve milleti temsil eder. Yasaları yayınlar. Uluslararası antlaşmaları onaylar. Yüksek dereceli memurları atar.

Yukarıda tanımlanan görevli aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Cumhurbaşkanı
- b) Meclis Başkanı
- c) Başbakan
- d) Vali

22. Aşağıdakilerden hangisi ulusal egemenlik sembollerine değer veren birinin davranışlarından **değildir**?

- a) Bayrağa karşı saygılı olmak
- b) Anayasaya uygun davranmak
- c) İstiklâl Marşı'nı uygun şekilde dinlemek
- d) Tek başına yasa koymak

23. Aşağıdakilerden hangisi halk tarafından seçilmemektedir?

- a) Milletvekili b) Muhtar c) Belediye Başkanı d) Kaymakam

24. Ülkemizin iç güvenliğini sağlamak hangi merkezî yönetim biriminin görevidir?

- a) İç İşleri Bakanlığı
b) Adalet Bakanlığı
c) Millî Eğitim Bakanlığı
d) Dış İşleri Bakanlığı

25. Aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?

- a) Sadece erkekler belediye başkanı olabilir.
b) Yerel yönetimler, kamuya hizmet eder.
c) Yerel yönetimlerin amacı vergi toplamaktır.
d) Belediye başkanı bir önceki belediye başkanı tarafından belirlenir.

EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Bilgisayar Destekli öğretim ve Drama yöntemi etkililiği Hakkında Görüşme Formu

<p>Değerli Öğrencim/Arkadaşım,</p> <p>Doktora tezi nitel verileri elde etme amaçlı yapmış olduğum bu çalışmanın bilimsel anlamda alanıma çok önemli katkılar sağlaması planlanmaktadır. Bu sebeple vereceğiniz cevaplar eğitimin niteliğinin artmasında ve gelişmesinde bir nebze olsa önemli bir paya sahip olacağı düşünülmektedir. Araştırmada elde edilecek veriler başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve katılımınız için teşekkür ediyoruz.</p>
A-KİŞİSEL BİLGİLER
Sınıf:
Cinsiyet:
Uygulama:
B.GÖRÜŞME SORULARI
1-Bilgisayarla yaptığın etkinliklerde /Oynadığın oyunlarda dikkatini ilk neler çekti? Anlatır mısın?
2- Dersin bu yolla işlenişi hakkında neler düşünüyorsun? a- Düz anlatıma göre iyi yanları nelerdir? b- Düz anlatıma göre kötü yanları nelerdir?
3- Dersin farklı bir yolla işlenişi konusunda zorluklarla karşılaştın mı? Karşılaştıysan kısaca bahseder misin?
4-En çok hangi etkinliği yapmaktan keyif aldın? Kısaca bahseder misin?
5- Diğer derslerinde bu şekilde işlenmesini ister misin? Neden?
6-Bu çalışmaların sonunda konuları iyi öğrenebildiğin ya da öğrenemediğin hakkında bir şeyler söyler misin?
7-Son olarak söylemek istediğin bir şey var mı?

EK-3. İzin Yazısı



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.4197025
Konu: Tez Çalışması İzni

29/03/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20.03.2017 tarihli ve 88179374-302.08.01-E.1700087168 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi **Nurten GÜRBÜZ'ün** "5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavramların Öğretiminde Drama ve Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemlerinin Başarı ve Kalıcılığı Etkisinin Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasının uygulamasını, 17.04.2017-16.05.2017 tarihleri arasında, İlimiz merkez ilçeye bağlı Şehit Er Vefa Çelik Ortaokulunda yapmak istediği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi **Nurten GÜRBÜZ'ün** "5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavramların Öğretiminde Drama ve Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemlerinin Başarı ve Kalıcılığı Etkisinin Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasının uygulamasını, 17.04.2017-16.05.2017 tarihleri arasında, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve yapmış olduğu çalışmalarının sonunda hazırlamış olduğu bilgi ve belgeleri yazılı veya dijital ortamda hazırlayıp birer suretini müdürlüğümüze vermesi koşulu ile İlimiz merkez ilçeye bağlı **Şehit Er Vefa Çelik Ortaokulu'nda** yapması, Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hatem DURSUN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
29/03/2017

Ahmet İhsan ÇİĞİL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki : İlgi Yazı ve Ekler

AĞRI MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
http://agn.meb.gov.tr
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0 472) 280 94 37
Faks: (0 472) 280 94 50 Ağrı/Şirvan Bly.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden: 889f-9a67-36fb-927a-eeff kodu ile teyit edilebilir.

EK-4. Drama Yönteminin Uygulama Süreci ve Ders Planı Örnekleri

Drama Grubunda Yürütülen Uygulama Süreci

2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 5/A sınıfında öğrenim gören 26 öğrenci ile tamamlanmıştır. Bu sınıfta yapılandırmacı yaklaşıma dayalı drama etkinlikleriyle kavram öğretimi yapılarak süreç gözlenmiş ve öğrencilerin akademik başarıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte takip edilen işlem basamakları aşağıdaki gibidir:

- Araştırma için gerekli izinler (Ek 1) alınıp, deney grupları ve kontrol grubunun bulunduğu okulla iletişime geçildikten sonra, okulun idarecileriyle görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir.
- Araştırmacı, öğrencilerle tanıştıktan ve çalışmanın amacını açıkladıktan sonra uygulama sürecini açıklamıştır.
- Araştırmacı, 2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar döneminde birlikte olacaklarını ve drama yönteminin etkinliklerle “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin öğretimini yapacaklarını ve etkinliklerin özelliklerini anlatmıştır.
- Haftalık olarak neler yapacakları ve öğrencilerden beklenenler açıklanmıştır.
- Araştırmacı, öğrencilerin çalışmaları esnasında öğrenciler arasında gezerek öğrencilerin etkinlikleri uygulayabilme başarılarını, birbirlerine karşı davranışları gözlemlenmeye çalışılmıştır.
- Deney grubunda araştırmacı tarafından yürütülen drama yöntemiyle öğretim haftada 3 saat olmak üzere ön-son-kalıcılık testlerinin uygulamaları dışında 5 haftada tamamlanmıştır.
- “KBT”, uygulama bitiminde son test olarak, son test uygulamasından 3 ay sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.
- Uygulamaların bitiminde sınıftaki farklı seviyedeki 18 öğrenciye de “YYGF” uygulanarak mülakatlar yapılmıştır.

Drama Yöntemi ile Yapılan Ders Planı Örnekleri

DERS PLANI 1

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5/A (Deney Grubu)

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite: Bir Ülke Bir Bayrak

Konu: Yasalar Bizim İçin Var

Süre: 40+40+40 (3 ders saati)

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı Drama, Doğaçlama, Rol Oynama

Kullanılan Araç-Gereç: Ders Kitabı, Müzik çalar, Çanta

Kazanımlar: Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder

HAZIRLIK - ISINMA (3-4 dk)

İç içe iki daire şeklini alan öğrenciler, müziğin başlamasıyla birlikte zıt yönde yürümeye başladılar. Müzik durduğunda ise öğrenciler durdu, birbirine döndü ve karşılarında bulunan arkadaşlarına isimlerini söyleyip, el sıkıştılar ve birbirlerine “nasılsınız?” diye sordular. (<https://bekirhoca.com/egitim-makaleleri/egitimde-drama-uygulamaları>)

CANLANDIRMA (10-11 dk)

Oyun/Etkinlik: Okula Gitmeliyim

Bir baba ve annenin iki çocuğundan erkek olanını okula gönderip kız çocuğunu ise okula göndermek istememeleri üzerine onları ikna etmeye gelen iki öğretmenin çabalarının doğaçlama olarak anlatılması üzerine bir dramayı canlandırmaları istendi. Roller öğrencilerin tercihi bırakıldı.

DEĞERLENDİRME (20-25 dk)

1. Oyun sırasında neler hissettiniz? Neler yaşadınız?
2. Siz bu dramada yer alsaydınız kimi oynamak isterdiniz?
3. Oyun esnasında herhangi bir güçlük çektiniz mi? Anlatır mısınız?
4. Annenin yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız?
5. Babanın yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız?

DERS PLANI 2

Konu: Ülkemizin Yönetim Yapısı

Süre: 40+40+40 dakika (3 ders saati)

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı Drama, Rol Oynama

Araç- Gereç: Müzik Çalar, 7 adet Bilgi Kartı.

Kazanım: Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir

ISINMA (3-4 dk)

Serbest Yürüme

- Gülümseyerek Yürüme
- Yürürken “Merhaba” deme
- Tokalaşma
- Omuz ve Kulaklara Dokunma
- Sarılp bir süre bekleme ve yürüyüşe devam.

CANLANDIRMA (10-11 dk)

Oyun/Etkinlik: Bilgi Kartları

Araştırmacı, sınıf içinde yerlere dağınık bir şekilde bilgi kartlarını bırakır. Daha sonra öğrencilerden müzikle birlikte sınıfta serbest bir şekilde yürümeleri istenir. Müzik durduğunda ise durdukları yerde bulunan bilgi kartlarını alıp okumaları istenir. Müzik tekrar açılır, serbest yürümeye devam edilir ve her müziğin durmasında karşımızdaki kişiye bilgi kartındaki bilgileri yüksek sesle okuyup değiştirmeleri söylenir. Değiştirilen bilgi kartları ile oyuna devam edilir. Bu faaliyet 5-6 defa tekrar edilir.

Bilgi Kartlarında Yazan Bilgiler:

1. Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir (M. Kemal ATATÜRK-23 Nisan 1920)
2. Cumhurbaşkanlığı forsundaki 16 yıldız, tarihteki 16 büyük Türk imparatorluğunu, ortadaki güneş ise Türkiye Cumhuriyeti'ni simgeler.
3. Kamuoyu, halkın benimsemiş olduğu, halkı tamamen ilgilendiren ortak görüşe verilen isimdir.
4. Siyasi partilerin seçim öncesi televizyonlarda ve halka açık toplantılarda yapmış oldukları tanıtım çalışmalarına propaganda denir.

5. Ülkemizde düzenli olarak yapılan genel seçimlerde, halkın oylarıyla seçilen milletvekilleri TBMM’de milleti temsil ederler.

6. 29 Ekim 1923 tarihinde Cumhuriyet ilan edildi.

7. Cumhurbaşkanı devletin başıdır. Bu sıfatla Türkiye Cumhuriyeti’ni ve Türk milletinin birliğini temsil eder.

Not: Etkinlik sonunda öğrencilere akıllarında kalan bilgileri söylemeleri istenir.

Rahatlama:

“Gözlerinin kapatın ve hayal edin. Baloncunun elindeki renkli balonlardan birisi de sizsiniz. Ani bir rüzgârla havalanıyorsunuz ve gökyüzündesiniz. İstedığınız yere inebilirsiniz.”denmiştir

(http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Drama%20Uygulamalar%C4%B1.pdf)

DEĞERLENDİRME (20-25 dk)

- 1.Oyun sırasında neler hissettiniz? Neler yaşadınız?
2. Herhangi bir güçlük çektiniz mi? Nerede güçlük çektiniz?
3. Bilgi kartlarında bulunan bilgilerden akılınızda hangi bilgiler kaldı?

DERS PLANI 3

Konu: İl ve İlçemizin Yönetimi

Süre: 40+40+40 Dakika (3 ders saati)

Araç- Gereçler: Bir sandalye, Ders Kitabı, Müzik Çalar, Mektup

Yöntem ve Teknik: Yaratıcı Drama, Doğaçlama

Kazanım: Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir

Isınma (2-3 dk)

Sınıf ortasına öğrenci sayısından daha az sandalye kondu. Öğrencilerden müzik eşliğinde sandalye etrafında dans etmeleri veya dönmeleri istendi. Müzik durunca da sandalyelere oturmaları söylendi.

CANLANDIRMA

Oyun/Etkinlik: İyi Haber Kötü Haber

Öğrenciler bu etkinlikte öğrenciler daire şeklinde bir araya geldiler. Böylece hikâye anlatımı yapılması amaçlandı. Bu etkinliğe dâhil olan her öğrenci hikâyeye birer cümle ekleyerek devam etmeleri istendi. Daha sonra öğrencilere, “iyi haber şu ki...” ya da “kötü haber şu ki...” diye hikâyeye bir daha başlamaları istenmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken husus çocukların kötü veya iyi olan haberleri kendilerinden önceki gelen çocuğun söylediği şey ile bağlantılı olmasına dikkat edilmesidir. Bu etkinliğimizde bir İl’e Vali olarak atanan birinin durumu anlatılmaya çalışılmıştır.

<http://egitimevreni.com/2-sinif/ilkogretim-icin-ornek-drama-etkinlikleri.html>

RAHATLAMA (2-3 dk)

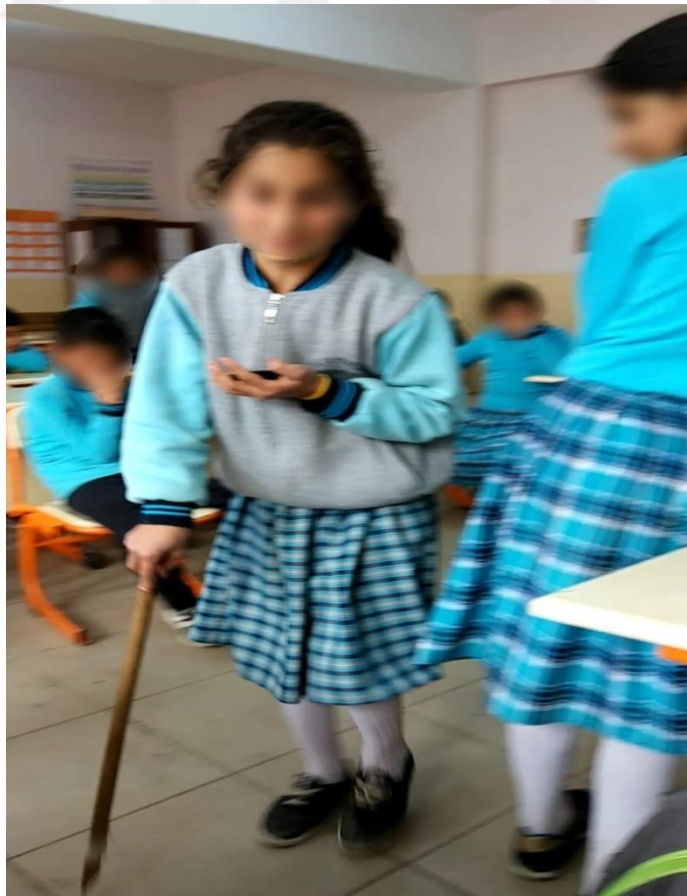
Öğrencilerden başlarını sıra üzerine koymaları istenir ve gözlerini yummaları söylenir. Onlara “Şimdi çimenlerin üzerinde uzanmış olduğunuzu düşünün. Yavaş yavaş yağmur yağıyor. Küçük yağmur taneleri alnınıza düşüyor. Çenenizin üzerine, burnunuza, kollarınıza, ellerinize, karnınızın üzerine hafif hafif yağmur yağıyor vücudunuzun rahatladığını, hafiflediğini hissedin ellerimi birbirine vurduğumda gözlerinizi açın.”

DEĞERLENDİRME (20-25 dk)

- 1.Oyun sırasında hangi duyguları hissettiniz? Neler yaşadınız?
- 2.Vali yerine hangi yönetici rolü olmasını isterdiniz?
3. Herhangi bir zorluk yaşadınız mı? Yaşadıysanız nerede zorluk yaşadınız?
4. Etkili bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?

EK-5. Drama Yönteminin Uygulama Sürecine Dair Fotoğraflar





EK-6. Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Uygulama Süreci ve Ders Planı Örnekleri

BDÖ Grubunda Yürütülen Uygulama Süreci

2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 5/B sınıfında öğrenim gören 26 öğrenci ile tamamlanmıştır. Bu sınıfta yapılandırmacı yaklaşıma dayalı BDÖ dayalı etkinliklerle “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kavram öğretimi yapılarak süreç gözlenmiş ve öğrencilerin akademik başarıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte takip edilen işlem basamakları aşağıdaki gibidir:

- Araştırma için gerekli izinler (Ek 1) alınıp, deney ve kontrol grubunun bulunduğu okulla iletişime geçildikten sonra, okulun idarecileriyle görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir.
- Araştırmacı, öğrencilerle tanıştıktan ve çalışmanın amacını açıkladıktan sonra uygulama sürecini açıklamıştır.
- Araştırmacı, 2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar döneminde birlikte olacaklarını ve BDÖ yönteminin etkinliklerle “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin öğretimini yapacaklarını ve etkinliklerin özelliklerini anlatmıştır.
- Haftalık olarak neler yapacakları ve öğrencilerden beklenenler açıklanmıştır.
- Araştırmacı, öğrencilerin çalışmaları esnasında öğrenciler arasında gezerek öğrencilerin etkinlikleri uygulayabilme başarılarını, birbirlerine karşı davranışları gözlemlenmeye çalışılmıştır.
- BDÖ grubunda araştırmacı tarafından yürütülen BDÖ yöntemiyle öğretim haftada 3 saat olmak üzere ön-son-kalıcılık testlerinin uygulamaları dışında 5 haftada tamamlanmıştır.
- “KBT”, uygulama bitiminde son test olarak, son test uygulamasından 3 ay sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.
- Uygulamaların bitiminde sınıftaki farklı seviyelerdeki 18 öğrenciye de “YYGF” uygulanarak mülakat yapılmıştır.

BDÖ Yöntemi ile Yapılan Ders Planı Örnekleri

DERS PLANI 1

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5/B (Deney Grubu)

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite: Bir Ülke Bir Bayrak

Konu: Yasalar Bizim İçin Var

Süre: 40+40+40 (3 ders saati)

Kazanım: Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.

Ünite Kavramları: Güç, Yasa, Devlet, Seçim, Yurttaşlık.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Programlı öğrenme, tartışma, soru cevap.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri ve Araç-Gereçler: Bilgisayar, Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Eğitim Uygulamaları, Yazıcı, Kulaklık.

Dikkati Çekme: Eğitim-öğretim yılı başından beri öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini Ders kitabı merkezli olarak işlemelerinden sonra, araştırmacının, “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi’ni” bilgisayar laboratuvarında işleneceğinin söylenmesi öğrencilerinin dikkatini bir hayli çekmiş bulunmaktadır. Öğrencilere kuralların bizim için çok önemli olduğu söylendi ve sınıf içinde en çok dikkat ettiğiniz kural nedir? Sorusu sorularak öğrencilerin dikkati konuya çekilmeye çalışılmıştır. Onlardan kısa cevaplar alınmıştır.

Güdüleme: Öğrencilere, dersimizde kuralların sosyal hayatımızdaki öneminden bahsedip toplum içerisinde yaşantımız sürdürürken bunun farkında olup daha bilinçli bir şekilde hareket etmemiz gerektiğinden bahsedilip öğrencilerin motivasyonları artırılmaya çalışılmıştır Öğrencilere, dersi bilgisayar desteği ile işleyeceğimiz söylenip konunun bilgisayar üzerinden anlatımı başladıktan sonra zorlandıkları herhangi bir durum olursa sınıfın dikkatini bozmadan araştırmacıya danışabilecekleri vurgusu yapıldı. Burada araştırmacı rehber konumunda bulunmaktadır.

Öğrenme Etkinlikleri: Öğrencilerden bilgisayarlarının ekranında açık bulunan “Yasalar Bizim İçin Var” konulu materyal açılarak dersin anlatımını dikkatli bir şekilde dinlemeleri istendi. O sırada dikkat bozacak unsurlar olup olmadığı dikkatlice kontrol edildi. İçerikte önce kurallara uyma işinin aileden başlayarak öğrenildiği vurgusu yapıldı. Öğrenciler yazılı ve yazısız kuralların toplum için neden gerekli olduğunu kavramaya başlar. Toplum içerisinde uyulması gereken kurallar hatırlatıldı. Yasalar ve Anayasaların öneminden bahsedildi. Daha sonra konu resimlerle ve animasyonlarla devam eder. Bireysel olarak her öğrenci kendi hızına uygun olarak dersi öğrenmeye çalıştı. Öğrencilere bunun için yeterli olan süre tanındı. Çünkü çok uzun süre dikkat dağıtır çok kısa süre ise konunun öğrenilmesi için

yeterli olmayacağı düşünöldüğü için bu unsurlara dikkat edilmeye çalışıldı. Öğrencilerden konuyu hızlı öğrenenler sınıfın dikkatini dağıtmamaları için konuyla ilgili seçilmiş olan eğitim uygulamalarındaki mevcut eğitsel oyunlardan oynamıştırlar bazı ise okul internetinden bağlanıp konu ile ilgili testlere ulaşır test çözmüşlerdir. Böylelikle sınıfta konuyu erken öğrenen öğrencilerin sıkılması önlenmiş oldu. Konuyu daha yavaş öğrenen öğrenciler ise konuları tekrar tekrar okudu ve anlamaya çalıştırlar.

Daha sonra öğrencilere “Kurallara uyulmayan bir ölkede nasıl yaşlanır?” diye bir soru sorularak görüşleri istendi. Burada istenen amaç öğrencilerin öğrendikleri konuyla ilgili kendilerinin ifade edebilmelerine yardımcı olmaktır. Arkadaşlarının tartışmalarını dinleyen diğer çocuklarda cesaret alarak fikirlerini söylemek istediler. Böylelikle öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olunmuş oldu. Araştırmacı, bu tartışmayı yönlendiren kişi konumunda yer aldı.

Ölçme ve değerlendirme: Ders sonunda konunun bir özeti yapıldı. Daha sonra bilgisayardaki konu ile ilgili olan testler cevaplandırıldı ve anında “doğru ya da yanlış” diye dönüt aldılar.. Araştırmacı da öğrencilerin arasında dolaşarak öğrencilerin zorlandıkları noktada yardımcı olmaya çalıştı. Soruları hızlı bitiren öğrencilerin sınıfın dikkatini dağıtmaması için konu ile ilgili planlanan diğer etkinliklere yönlendirildi. Araştırmacı öğrencilerin en çok sordukları soruları akıllı tahtadan açıp sınıfla birlikte çözerek ünite ile ilgili kavramların pekişmesini sağladı.

Geri Bildirim: Öğrencilere hedeflenen davranışlardan bahsedip buna ulaşılır ulaşılmadığından söz edildi. Daha sonu konu sonunda yapılan değerlendirmenin sonuçlarından bahsedilip başarıya ulaşılır ulaşılmamış mı öğrencilere anlatıldı. Yapılan hataların daha çok hangi konular üzerinde yoğunlaştığı öğrencilere açıklanarak ona daha fazla dikkat edilmesi gerektiği söylendi. Yasaların bizim için ne kadar önemli olduğunu unutmamamız gerektiği ilave edilerek ders bitirildi. Öğrencilere konunun özeti yazıcıdan çıktı olarak verildi.

DERS PLANI 2

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5/B

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite: Bir Ülke Bir Bayrak

Konu: Ülkemizin Yönetim Yapısı

Süre: 40-40-40 dakika (3 ders saati)

Kazanım: Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir.

Ünite Kavramları: Demokrasi, Devlet, Kamu, Kamuoyu, Medya, Seçim, Yönetim, Yurttaşlık.

Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Programlı Öğrenme, Tartışma, Soru-Cevap.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri ve Araç Gereçler: Bilgisayar, İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Eğitim Uygulamaları, Yazıcı, Kulaklık.

Dikkati Çekme: Atatürk'ün “Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir.” sözünü söyleyerek konuya giriş yapılmıştır. Bu sözü daha önce duyup duymadıkları sorulmuştur ve onlara ne anlama geldiği sorulmuş ve kısa cevaplar alınmıştır.

Güdüleme: Derse gereken dikkat çekildikten sonra dersin sonunda kazanılacak olan kazanımın ne olduğu söylenerek güdüleme işlemi yapılmış oldu. Güdüleme sadece dersin başında değil ders boyunca da öğrencinin motivasyonu artırılması için de devam ettirilmelidir. Öğrenciler bilgisayar karşısında bireysel oldukları için dikkatleri kolay dağılabileceği için buna dikkat edilmelidir.

Öğrenme Etkinlikleri: Öğrencilerden bilgisayarlarında açık bulunan “Ülkemizin Yönetim Yapısı” konulu materyali dikkatli bir şekilde dinlemeleri istendi. O esnada dikkat dağıtabilecek unsurlar ortadan kaldırıldı. Öğrencilere, anlamadıkları yerleri sormaları konusunda araştırmacıya danışabilecekleri söylendi. Merkezi yönetim birimlerini tablolar şeklinde sunulmuştur. Bakanlıkların görevi tek tek tanıtılmış. Resimlerle ve animasyonlarla konu sunumu yapılmıştır. Öğrencilerden konuyu hızlı öğrenenler sınıfın dikkatini dağıtmamaları için konuyla ilgili eğitim uygulamalarındaki mevcut eğitsel oyunlarla oynamışlardır. Bazıları ise okul internetinden bağlanıp konu ile ilgili testlere ulaşip test çözmüşlerdir. Böylelikle sınıfta konuyu erken öğrenen öğrencilerin sıkılması önlenmiş oldu. Konuyu daha yavaş öğrenen öğrenciler ise konuları tekrar tekrar okuyup anlamaya çalıştılar.

Konu öğrenimi bittikten sonra alıştırmalara geçildi. Alıştırmaları önce öğrenciler bireysel yaptı daha sonra ise yanlış yaptıkları sorular sınıf ile birlikte akıllı tahtada birlikte çözüldü. Daha sonra öğrencilerin birbirleri arasındaki etkileşim artırmak için onlara “TC bir

bakan olsaydınız hangi bakan olmak isterdiniz? Neden?" diye bir soru sorularak görüşleri istendi.

Ölçme ve değerlendirme: Ders sonunda konunun genel bir tekrarı yapıldı. Daha sonra bilgisayardaki konu ile ilgili olan testler cevaplandırıldı. Burada soruları cevaplandırır ve anında “doğru ya da yanlış” diye dönüt aldılar. Araştırmacı öğrencilerin arasında dolaşarak öğrencilerin zorlandıkları noktada yardımcı olmaya çalıştı. Soruları hızlı bitiren öğrencilerin sınıfın dikkatini dağıtmaması için konu ile ilgili planlanan diğer etkinliklere yönlendirildi. Araştırmacı öğrencilerin en çok sordukları soruları akıllı tahtadan açıp sınıfla birlikte çözerek ünite ile ilgili kavramların pekişmesini sağladı.

Geri Bildirim: Öğrencilere bu derste hadeflenmiş olan istendik davranışların “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen kavramların bilinmesinin önemli olduğu vurgusu yapıldı ve yapılan değerlendirme sonuçlarına göre başarının yakalanıp yakalanamadığı öğrencilere anlatıldı. Yapılan hataların daha çok hangi konular üzerinde yoğunlaştığı öğrencilere açıklanarak ona daha fazla dikkat edilmesi gerektiği söylendi. Araştırmacı, demokrasinin insanlar arasındaki eşitliği sağlayan en önemli unsurlardan biri olduğunu söyleyerek dersi bitirdi. Konunun özeti öğrencilere çıktı olarak verildi.

DERS PLANI 3

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5/B (Deney Grubu)

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite: Bir Ülke Bir Bayrak

Konu: Ortak Değerlerimiz

Süre: 40+40+40 dakika (3 ders saati)

Kazanım: Ulusal Egemenlik sembollerine değer verir.

Ünite Kavramları: Bağımsızlık, Dil, Egemenlik, Millet, Milli Egemenlik, Özgürlük, Tören.

Öğretme- Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Programlı Öğrenme, Tartışma, Soru-Cevap.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri ve Araç Gereçler: Bilgisayar, İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Uygulamaları, Türk bayrağı, İstiklal Marşı, Yazıcı, Kulaklık.

Dikkati Çekme: Araştırmacı, akıllı tahtadan Mehmet Akif Ersoyun kendi ağzında İstiklal Marşının ilk iki kıtasını okuduğu video izlettirilerek derse başlanmıştır. Böylece öğrencilerin dikkati derse çekilmiş oldu. Daha sonra öğrencilere konunun ortak değerlerimiz olduğu ve bunların neler olduğu söylenmiştir.

Güdüleme: Öğrencilere, bugünkü ders bittiğinde egemenlik sembollerinin neler olduğunu öğrenmiş olacaklarının ve bir vatani bir milleti bütün yapan unsurların ne olduğunu daha iyi kavrayabileceklerinin önemi söylenmiştir. Konu esnasında zorlandıkları herhangi bir unsur da sınıfın dikkatini bozmadan danışabilecekleri vurgusu da yapılmıştır.

Öğrenme Etkinlikleri: Öğrencilerden bilgisayarlarında açık bulunan “Ortak Değerlerimiz” konulu materyali dikkatli bir şekilde dinlemeleri istenir. O esnada dikkat dağıtabilecek unsurlar ortadan kaldırıldı. Bilgisayar uygulamasında söz edilen konuda Ortak değerlerimiz olan “Bayrağımız, İstiklal Marşımız, Başkentimiz, TBMM” hem görsel hem de etkinlik yönünden oldukça faydalanmış bulunmaktadır. Öğrencilere, anlamadıkları yerleri sormaları konusunda araştırmacıya danışabilecekleri söylendi. Her öğrenci kendi hızı doğrultusunda öğrenme gerçekleştirdi.

Ölçme ve değerlendirme: Ders sonunda konunun genel bir tekrarı yapıldı. Daha sonra bilgisayardaki konu ile ilgili olan testler cevaplandırıldı. Öğrenciler soruları cevaplandırır ve anında “doğru ya da yanlış” diye dönüt aldılar. Araştırmacı öğrencilerin yanlarına giderek herhangi bir problem durumunda yardımcı olabileceğini söyledi. Soruları daha çabuk öğrencilerin konu ile ilgili önceden belirlenmiş olan uygulamalara yönlendirmeleri yapıldı. Daha sonra araştırmacı öğrencilerin en çok sordukları soruları akıllı tahtadan açıp sınıfla birlikte çözerek ünite ile ilgili kavramların pekişmesini sağladı.

Geri Bildirim: Öğrencilere bu derste hadeflenmiş olan istedik davranışların “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen kavramların bilinmesinin önemli olduğu vurgusu yapıldı ve yapılan değerlendirme sonuçlarına göre başarının yakalanıp yakalanamadığı öğrencilere anlatıldı. Yapılan hataların daha çok hangi konular üzerinde yoğunlaştığı öğrencilere açıklanarak ona daha fazla dikkat edilmesi gerektiği söylendi. Araştırmacı, “Ortak Değerlerimizin” bizi biz eden en önemli değerlerimiz olduğunu ve bunu asla aklımızdan çıkarmamamız gerektiğini söyleyerek dersi bitirdi. Konunun özeti öğrencilere çıktı olarak verildi.

EK-7. Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Uygulama Sürecine Dair Fotoğraflar

Bilgisayar laboratuvarından görüntüler



İnternet sitelerinden bazı ekran görüntüleri

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://www.sosyaldeyince.com/5sinif-sosyal-bilgiler-oyunlari/buz-devri-oyunu-5-sinif-7-unite-bir-ulke-bir-bayrak-t2987.0.html>. The page title is "Buz Devri Oyunu 5. Sınıf 7. Ünite Bir Ülke Bir Bayrak". The main content area features a blue box with the text "Oyuna devam etmek için soru bilmelisin..." and a question: "Ülkemizin yabancı devletler ve uluslararası kuruluşlarla olan ilişkilerini hangisi yürütür?". Below the question are four empty boxes for answers, labeled "İçişleri Bakanlığı", "Kültür ve Turizm Bakanlığı", "Dışişleri Bakanlığı", and "Adalet Bakanlığı". The left sidebar contains a "Site Yöneticisi" section with "İletti: 5,056" and "Kayıtlı" status, and a "Google Reklamları" section with buttons for "Oyunu Oyna", "Her Oyna Oyunlar", "6 Sınıf Testler", and "Oyunu Testleri". Below the main content, there is an "Oyun Açıklaması" section with text explaining the game's purpose and rules.



TEST MERKEZİ

Aşağıdakilerden hangisi yasalar için doğru değildir?

- A) Her vatandaş yasalara uymak zorundadır. ✓
- B) Yasalara uymamak bize özgürlük kazandırır. →
- C) Yasalara uyulduğu sürece toplumda huzur ve düzen olur. ✓
- D) Yasalara uymayanlar yetkili organlarca cezalandırılır. ✓

www.etestmerkezi.com

Abone ol!

EK-8. Kontrol Grubunda Yürütülen Uygulama Süreci ve Ders Planı Örneği

2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde pilot çalışma grubu ve deney grubu ile aynı okulda bulunan 5/C (Kontrol Sınıfı) sınıfında öğrenim gören 26 öğrenci kontrol grubu olarak tayin edilmiştir.

Kontrol grubunda dersleri yürüten araştırmacı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı doğrultusunda ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler takip edilmiş ve süreç esnasında bunun dışında herhangi bir müdahale yapılmamıştır.

Deney grubu ile eş zamanlı olarak ön ve son test olarak; “KBT”, son test uygulamasından üç ay sonra da kalıcılığı test etmek için “Kalıcılık Testi” uygulanmıştır.

Ders kitabı merkezli Yürütülen Dersin Ders Planı Örneği

DERS PLANI

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 5/C (Kontrol Grubu)

Öğrenme Alanı: Güç, Yönetim ve Toplum

Ünite: Bir Ülke Bir Bayrak

Konu: Ulusal Egemenlik ve Bağımsızlık Sembolleri

Süre: 40+40 (2 ders saati)

Kazanım: Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.

Ünite Kavramları: Anayasa, milli egemenlik, bağımsızlık, tören

Öğretme - Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, tartışma, soru cevap.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri ve Araç-Gereçler: Sosyal Bilgiler 5. Sınıf ders Kitabı, Çalışma Kitabı, Türk Bayrağı.

Öğrenme ve Öğretme Süreci

Öncelikle konunun adı ve öneminden bahsedilip öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi sağlandı. Öğrenciler ders kitabının konuyla ilgili giriş bölümünde yer alan kısma yönlendirildi ve buradaki maddeler sorularak konuya dikkat çekildi (Aşağıda bulunan bayrakları inceleyiniz. Bayrakları üzerindeki sembolere göre sınıflandırınız vb.) Daha sonra konu ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilerden çalışma kitabında bulunan 1. etkinlik olan “Bayrağım” şiirini okumaları istenmiştir. Şiirin ana duygularını sınıf arkadaşlarıyla

birlikte tartışıp bulmaları sağlandı. Daha sonra “milli ve ulusal” kavramlarından bahsedilip kitapta bu kavramlara yer verildiğinden sız edilmekle öğrencilerden birkaçına kitapta ki ilgili bölüm okutulmuştur. Onlara okudukları bölüm ile ilgili ne hissettikleri sorulmuş ve defterlerini duygularını anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir. Gönüllü olan öğrencilerden yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir.

Daha sonra öğrenciler çalışma kitabında bulunan 2. etkinliğe yönlendirilmişlerdir. Tarihleri verilen olayları kısaca hatırlatıp bu tarihi olayları simgeleyen sembolleri bulup zaman çizelgesinde göstermeleri istenmiştir. Bu etkinlikten sonra 3. etkinliğin yapılması istenmiştir (“Topraklarımızın üzerinde bayrağımızın özgürce dalgalanması size neler hissettiriyor?” sorusu yöneltilerek duygularını ifade etmeleri istenmiştir).

Öğrencilerle birlikte İstiklal Marşı okunmuştur. Bu marşın onlara neler hissettirdiği sınıfça tartışılmıştır. Daha sonra araştırmacı, Mehmet Akif Ersoy’un ilk iki dörtlükte hangi duyguları ifade etmiş olduğunun açıklamasını yapmıştır. Anayasanın 3. maddesinde yer alan ulusal egemenlik sembolleri öğrencilere buldurulmuştur.

Ölçme ve Değerlendirme

Dersin genel tekrarı yapılarak konu sonunda bulunan değerlendirme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yapılması istenmiştir. Yeterli süre bekledikten sonra öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar sınıf ortamında tartışılarak geri dönütler verilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

1982 yılında Artvin ilinde doğdu. Orta öğrenimini Ağrı'da tamamladı. 2003 yılında yükseköğrenimine başladığı Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'ni 2007 yılında bitirdi. 2010 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında başladığı yüksek lisans eğitimini 2013 yılında tamamladı. 2013 yılı itibariyle Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında doktora çalışmalarına başlayan Nurten GÜRBÜZ evli ve bir çocuk annesidir.

