

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE YER ALAN SORUMLULUK DEĞERİ
VE İŞ BİRLİĞİ BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINDA UZMAN
MANTOSU YAKLAŞIMININ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Caner ÖZDEMİR

**TRABZON
Mart, 2021**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE YER ALAN SORUMLULUK DEĞERİ
VE İŞ BİRLİĞİ BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINDA UZMAN
MANTOSU YAKLAŞIMININ ETKİSİ**

Caner ÖZDEMİR

ORCID: ** - **** - **** - ******

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nce Doktora Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı

Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN

ORCID: ** - **** - **** - ******

**TRABZON
Mart, 2021**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Caner ÖZDEMİR

01 / 03 / 2021

ÖN SÖZ

Değer, bir araya gelen insanların toplum olmalarına ve kendilerine özgü bir kimlik oluşturmalarına yardım eder. Beceri ise, bireylerin yaşamlarını kolaylaştırır ve daha kaliteli hale getirmek için onlara yol gösterir. Çağdaş toplumlarda yaşayan insanlara hayatları boyunca lazım olacak olan bu iki unsurun etkili bir şekilde kazandırılması, bireylerin gelişimleri ve toplumların devamı açısından oldukça önemlidir. Beceri ve değer eğitiminin erken yaşlarda yapılmaya başlanması, sonraki yıllarda üzerine inşa edilecek olan bilgi, deneyim ve ahlakın daha güçlü temeller üzerinde yükselmesini sağlayacaktır. Bu sebeple bu araştırmada, beceri ve değer eğitimi ele alınarak Hayat Bilgisi dersinde örnek bir uygulama sunulmuştur.

Lisansüstü eğitim hayatım boyunca; akademik, sosyal ve kültürel olarak bana yol gösterip hayatımın her alanında bana örnek olan, her tereddüt ettiğimde varlığıyla beni cesaretlendiren, yaptığım her işi sevmemi sağlayan, sahip olduğu bilgi ve deneyimleriyle her daim yoluma ışık tutan saygıdeğer ve kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN'a saygı, minnet ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik ve sosyal anlamda kendimi geliştirme yolculuğumda her zaman yanımda olan, tez izleme komitemde yer alarak tezimin kalitesini arttırmak için bilgi ve tecrübesiyle bana daima yeni fikirler veren ve hiçbir zaman desteğini benden esirgemeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Taner ALTUN'a sonsuz teşekkür ediyorum. Naifliği, hoşgörüsü ve sabrı ile tezimin şekil almasına yardımcı olan ve tez izleme komitemde yer alarak bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Kerem ÇOLAK'a gönülden teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecimde ve lisansüstü eğitimim boyunca bilgi ve tecrübeleriyle beni destekleyen ve aralarında bulunmaktan kıvanç duyduğum sayın hocalarım Prof. Dr. Muammer ÇALIK'a, Prof. Dr. Durmuş EKİZ'e, Prof. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEC'e ve Doç. Dr. Özge ERDOĞAN'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, tezimin istatistiksel analizleri konusunda bana her türlü imkânı ve yardımı sunan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Salih AKYILDIZ ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOKOÇ'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecimde birbirimize destek olarak bu sürecin hem keyifli hem de verimli geçmesini sağlayan çalışma arkadaşlarım ve meslektaşlarım Arş. Gör. Ahmet GÜLAY'a, Arş. Gör. Ahmet MACUN'a, Arş. Gör. Dr. Hasan BAĞ'a, Arş. Gör. Merve BIYIK'a ve Arş. Gör. Aybüke BAŞTÜRK'e teşekkür ediyorum. Araştırmamın uygulamaları esnasında emeklerini esirgemeyen kıymetli öğretmenlerim Zübeyde ÇOLAK ÖLMEZ'e ve Özgür ÖZTÜRK'e teşekkür etmek istiyorum.

Her zaman ve her koşulda yanımda olan, atacağım her adımda ve alacağım her kararda beni destekleyen, ilgi ve emeklerini benden bir an olsun esirgemeyen ve bugünlere gelmemde büyük emekleri olan başta sevgili annem, babam ve ablalarım olmak üzere canım aileme en içten minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, varlığıyla beni mutlu eden, çalışmamın her anında beni destekleyen ve her koşulda yanımda olan sevgili eşim Gamze ÖZDEMİR'e gönülden teşekkür ediyorum.

Ve son olarak, kısa bir süre önce ailemize katılan ve mutluluk kaynağımız olan biricik oğlum Çağan Alp ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum...

Mart, 2021

Caner ÖZDEMİR



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	5
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	6
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1. 5. Tanımlar	8
2. LİTERATÜR TARAMASI	10
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	10
2. 1. 1. İlkokullarda Hayat Bilgisi Dersi ve Önemi.....	10
2. 1. 1. 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018) ve Temel Yapısı	14
2. 1. 2. Değer ve Değer Eğitimi	16
2. 1. 2. 1. Sorumluluk Değeri ve Eğitimi	22
2. 1. 3. Beceri ve Beceri Eğitimi	25
2. 1. 3. 1. İş Birliği Becerisi ve Eğitimi	29
2. 1. 4. Eğitimde Yaratıcı Drama	31
2. 1. 4. 1. Yaratıcı Dramanın Yapılandırılması ve Aşamaları.....	33
2. 1. 4. 2. Yaratıcı Dramanın Değer Eğitimi Üzerine Etkisi	35
2. 1. 4. 3. Yaratıcı Dramanın Beceri Eğitimi Üzerine Etkisi	36
2. 1. 5. Hayat Bilgisi Dersi ve Yaratıcı Drama	38
2. 1. 6. Uzman Mantosu Yaklaşımı.....	40
2. 1. 7. Yapılmış Çalışmalar.....	45
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	56
3. YÖNTEM.....	61
3. 1. Araştırmanın Modeli	62
3. 2. Araştırma Grubu	65

3. 3. Verilerin Toplanması	69
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	69
3. 3. 1. 1. Nicel Veri Toplama Araçları	70
3. 3. 1. 1. 1. İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği	70
3. 3. 1. 1. 2. Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği	75
3. 3. 1. 2. Nitel Veri Toplama Araçları	80
3. 3. 1. 2. 1. Gözlem Formu	80
3. 3. 1. 2. 2. Mülakat Formu	82
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	82
3. 3. 2. 1. Pilot Uygulama	82
3. 3. 2. 2. Asıl Uygulama	83
3. 3. 2. 2. 1. Deney ve Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen İşlemler	83
3. 4. Verilerin Analizi	86
3. 4. 1. Nicel Verilerin Analizi	86
3. 4. 2. Nitel Verilerin Analizi	86
4. BULGULAR	88
4. 1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	88
4. 2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	89
4. 3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	90
4. 3. 1. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gözlem Formlarına İlişkin Bulgular	91
4. 3. 2. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gözlem Formlarına İlişkin Bulgular	106
4. 3. 3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gözlem Formundan Almış Oldukları Toplam Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	119
4. 4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	123
5. TARTIŞMA	133
5. 1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma	133
5. 2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma	138
5. 3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma	142
5. 4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma	148
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	153
6. 1. Sonuçlar	153
6. 2. Öneriler	154
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	154
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	155
7. KAYNAKLAR	156
8. EKLER	180

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	207
--	-----



ÖZET

Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Sorumluluk Değeri ve İş Birliği Becerisinin Kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımının Etkisi

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değeri ve iş birliği becerisinin kazandırılmasında, Dorothy Heathcote'un geliştirmiş olduğu Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” ünitelerinin kazanımlarına yönelik olarak Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun 10 haftalık (30 ders saati) yaratıcı drama etkinlikleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Araştırma, karma araştırma yöntemine uygun olarak yürütülmüş ve verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasında yakınsayan paralel desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış olup nitel bölümü ise durum çalışmasına göre şekillendirilmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılması nedeniyle nicel ve nitel boyutta çalışma grubunun oluşturulmasında farklı süreçler izlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutundaki çalışma grubunu, uygun durum örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Trabzon iline bağlı Ortahisar ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 68 ilkokul 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubunu ise, nicel boyutta belirlenen öğrenciler arasından ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak seçilen toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği”, “İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği”, “Gözlem Formu” ve “Mülakat Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler, SPSS 22.0 programı aracılığı ile kovaryans analizine (ANCOVA) tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen nitel veriler ise, verilerin çözümlenmesi, kategorilerin belirlenmesi, kategorilerin düzenlenmesi işlemlerini kapsayan içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sorumluluk değeri ve iş birliği becerisi kazanmalarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler de bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca, araştırmada yapılan mülakatlardan hareketle, öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu ve Uzman Mantosu Yaklaşımı sayesinde daha çok sorumluluk alarak iş birliği içinde çalıştıkları tespit edilmiştir. Belirtilen bulgulardan yola çıkılarak, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değerinin ve iş birliği becerisinin kazandırılmasında etkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlardan hareketle, hem Hayat Bilgisi dersinde hem de diğer derslerde gerçekleştirilmesi hedeflenen beceri ve

değer eğitiminde Uzman Mantosu Yaklaşımı'na daha fazla yer verilmesi ve öğretmenlere Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili eğitimlerin verilmesi gerektiği şeklinde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi Dersi, Yaratıcı Drama, Uzman Mantosu Yaklaşımı, Sorumluluk Değeri, İş Birliği Becerisi



ABSTRACT

The Effect of the Mantle of the Expert Approach in Acquisition of the Value of Responsibility and Collaborative Skills in Life Sciences Course

The main purpose of this research is to examine the effect of the Mantle of the Expert Approach developed by Dorothy Heathcote on gaining the value of responsibility and collaborative skills in the primary school 3rd grade Life Sciences course. In accordance with this purpose, lasting 10 weeks (30 lesson hours) creative drama activities in accordance with the Mantle of the Expert Approach have been developed and applied for the acquisitions of the units "Life in Our Country" and "Life in Nature" in the 3rd grade Life Sciences course.

The research was carried out in accordance with the mixed method and the convergent parallel design was used in collecting, analyzing and interpreting the data. In the quantitative part of the research, a pretest-posttest control group quasi-experimental design was used, and the qualitative part was shaped according to the case study. Due to the mixed method used in the research, different processes were followed in forming the study group in quantitative and qualitative part. In the quantitative part of the research, the study group consists of a total of 68 primary school 3rd grade students studying at a state school in Ortahisar district of Trabzon in the spring semester of the 2018-2019 academic year, which was selected using the appropriate situation sampling method. In the qualitative part of the research, the study group consists of 10 students selected from the quantitative group determined using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods.

The data of the research were collected through the "Value of Responsibility Evaluation Scale", "Collaborative Skills Evaluation Scale", "Observation Form" and "Interview Form" developed by the researcher. The quantitative data obtained from the research were subjected to analysis of covariance (ANCOVA) through the SPSS 22.0 program. The qualitative data obtained from the research, were analyzed with content analysis, which includes the processes of analyzing the data, determining the categories, and organizing the categories.

At the end of the research, it was revealed that there was a significant difference in favor of the experimental group in the students in the experimental and control groups attaining value of responsibility and collaborative skills. The observations made by the researcher also support this result. In addition, based on the interviews conducted in the research, it is observed that the students have positive thoughts about the Mantle of the Expert Approach and working collaboratively by taking more responsibility through the Mantle of the Expert Approach has been determined. Based on the stated determinations, it is possible to state that the Mantle of the Expert Approach is effective in gaining the value of responsibility and collaborative skills in the Life Sciences course. Based on the results obtained at the end of the research, suggestions were made that the Mantle of the Expert

Approach should be given more place in the skill and value education aimed to be carried out both in the Life Studies lesson and in other lessons and that the teachers should be given trainings about the Mantle of the Expert Approach.

Keywords: Life Sciences Course, Creative Drama, Mantle of the Expert Approach, Value of Responsibility, Collaborative Skills



TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Hayat Bilgisi Dersinde Beceri ve Değer Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	46
2.	Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması ile İlgili Yapılan Araştırmalar	51
3.	Uzman Mantosu Yaklaşımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	53
4.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeğinden Almış Oldukları Ön Test Puanların Karşılaştırılması.....	66
5.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Karşılaştırılması.....	67
6.	Deney Grubunda Nitel Görüşmeler ve Gözlemlerin Yapılacağı Öğrencilere İlişkin Bilgiler.....	69
7.	Kontrol Grubunda Gözlemlerin Yapılacağı Öğrencilere İlişkin Bilgiler	69
8.	İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerine Görüş Sunan Uzmanlara İlişkin Bilgiler	71
9.	Ölçeğin faktör analiz sonuçları ve açıklanan varyans değerleri	73
10.	Alt Boyutların Madde Sayıları, Faktör Yükleri ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	74
11.	Ölçeğin Tamamı ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları	74
12.	Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerine Görüş Sunan Uzmanlara İlişkin Bilgiler	76
13.	Ölçeğin Faktör Analiz Sonuçları ve Açıklanan Varyans Değerleri.....	78
14.	Alt Boyutların Madde Sayıları, Faktör Yükleri ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	79
15.	Ölçeğin Tamamı ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları	79
16.	Araştırmada Ele Alınan Kazanımlar ve Uygulama Tarihleri	85
17.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarına Göre ANCOVA Sonuçları.....	88

18.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarına Göre ANCOVA Sonuçları.....	89
19.	Öğrencilerin Grup Çalışmaları ile İlgili Düşünceleri	123
20.	Öğrencilerin İş Birliği Becerisi ile İlgili Düşünceleri.....	126
21.	Öğrencilerin Sorumluluk Değeri ile İlgili Düşünceleri	129
22.	Öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı ile İlgili Düşünceleri	132



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Hayat Bilgisi dersinin kapsamı	11
2.	2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programının yapısı.....	15
3.	Schwartz'ın değer sınıflaması	19
4.	21. yüzyıl öğrenmesi için P21 çerçevesi	26
5.	Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı oluşturan temel unsurlar	43
6.	Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın işleyişi	44
7.	Araştırma süreci.....	61
8.	Yakınsayan desen uygulamasındaki ana prosedürler ve desenin uygulamasına yönelik akış şeması.....	64
9.	İş birliği becerisi değerlendirme ölçeği maddelerine yönelik öz değerler.....	72
10.	Sorumluluk değeri değerlendirme ölçeği maddelerine yönelik öz değerler	77

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	D1E kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar.....	92
2.	D2E kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar.....	95
3.	D3K kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar	98
4.	DK4 kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar	101
5.	D5K kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar	104
6.	K1K kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar	107
7.	K2E kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar.....	110
8.	K3K kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar	112
9.	K4E kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar.....	115
10.	K5E kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar.....	117
11.	Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gözlem formundan almış oldukları toplam puanlar.....	120
12.	Deney grubunda yer alan öğrencilerin gözlem formundan almış oldukları toplam puanlar.....	122

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
P21	: Partnershipfor 21 Century Skills
D1E	: Deney grubunda yer alan 1 numaralı erkek öğrenci
K3K	: Kontrol grubunda yer alan 3 numaralı kız öğrenci



1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan, ait olduğu toplumda diğer insanlarla iç içe yaşamaktadır. Yaşanılan toplumun kuralları, gelenekleri ve değerleri ilk olarak toplum içindeki en küçük bütün olan ailede öğrenilmektedir. Aile, çocuğa toplumda yaşamak için gerekli olan temel beceri ve değerleri kazandırmakla yükümlüdür. Çocuk okul çağına geldiğinde ise aile ile birlikte bu sorumluluğu okul paylaşmaktadır. Okul, öğrencilerin aile bireylerinden başka insanlar ile sosyal ortamları paylaştığı yer olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulda öğrencilerin karşılarına çıkan durumlar, hayatın provası niteliğindedir. Bu bakımdan öğrencilerin okulda karşılaştıkları durumlar, onların hayata hazırlanmalarında büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler için bu denli önemli olan durumların, konuların ve kazanımların gelişigüzel bir şekilde öğrencilere aktarılması; onların hayata ve geleceğe sağlıklı bir şekilde hazırlanmalarına engel olabilmektedir. Öğrencilere sunulması ve kazandırılması hedeflenen temel yaşam becerileri ve kültürünün düzenli ve planlı bir şekilde yürütülmesi ve öğrencilere aktarılmasında Hayat Bilgisi dersi önemli bir rol oynamaktadır.

Doğal ve toplumsal gerçeklere dayalı bir bağ kurma süreci olan Hayat Bilgisi dersi (Sönmez, 2005), çocuğa yaşadığı toplumu ve çevreyi tanıtan, incelemesini sağlayan ve çevreye uyumunda gerekli becerileri öğreten bir ders olarak tanımlanabilir (Binbaşıoğlu, 2003). Hayat Bilgisi dersine, çocuğun doğumundan itibaren daha geniş bir perspektiften bakan Kabapınar'a (2007) göre ise Hayat Bilgisi dersi; çocuğun doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırmasına dair tecrübelerini esas alarak; gelecekte yaşayacağı hayata ilişkin beceri, değer ve bilgi kazanmasına; yaşadığı sosyal, kültürel ve fiziki çevreyi tanımasına ve anlamasına yardımcı olan bir derstir. Hayat Bilgisi dersi aracılığıyla insanların doğadan ve birbirlerinden bir şeyler öğrenmesi, yaşadığı topluma ayak uydurması, doğayı tanıması ve anlaması, problem çözme becerilerini geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersi, yaratıcılığı geliştirme, doğayı keşfetme, kişilerarası etkileşimi artırmaya yönelik bir ders olarak nitelendirilebilir (Aykaç, 2011).

Hayat Bilgisi dersinin içeriğini zenginleştirmek ve çağın gerekliliklerine ayak uydurmak için güncellenen ve çerçeve program niteliği taşıyan 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı; toplumsal değerlerle ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmeyi esas almaktadır. Ayrıca bu programın yapısı, bilgiyi olduğu gibi aktarmaktan öte; beceri ve değer odaklı, bireysel farklılıklara saygılı, sade ve anlaşılırdır. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın bu yapısı, öğrencilere kazandırılması hedeflenen kök değerleri ve becerileri içinde barındırmaktadır.

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olan değerler; hayatın akışının içinde veya karşılaşılan olası sorunlarla baş etmede kişileri harekete geçiren gücün kaynağıdır. Halstead ve Taylor (2000) ise, değerleri; davranışlara rehberlik eden ilke

ve inançlar, kişilerin yaptıkları eylemleri yargılayan standartlar olarak tanımlamaktadır. Değerler, toplumların devamlılığını sağlayan, kişilerin arasında birleştirici rol oynayan, olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesini esas alan unsurlardır (Öztürk & Kafadar, 2019).

Eğitim sisteminin amacı sadece akademik olarak başarılı, çeşitli bilgi ve becerileri edinmiş bireyler yetiştirmek değildir; bunların yanı sıra temel değerleri kazanmış bireyler de yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin değerleri hayatlarının her alanına yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu gereklilikten doğarak 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve kök değerler olarak nitelendirilen değerler; dostluk, öz denetim, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, adalet, dürüstlük, sabır, sevgi ve vatanseverlik değerleridir. Kök değerler, 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda ayrı bir konu, ünite veya öğrenme alanı olarak ele alınmamış; aksine, öğretim sürecinin tamamına yayılmıştır.

Değerler; duyuşsal, bilişsel ve psikomotor olmak üzere üç boyuttan meydana gelmektedir. Değerlerin duyuşsal boyutu, değerler hakkında iyi-kötü, olumlu-olumsuz vb. yargıda bulunmayı; bilişsel boyutu, değeri fark etmeyi, nerede ve nasıl kullanacağını kavramayı; psikomotor boyutu ise, değerlerin davranışlara rehberlik etmesi durumlarını içermektedir (Akbaş, 2004; Halstead & Taylor, 2005). Değerlerin kazandırılması ailede başlar ve okulda devam eder. Okulda kazandırılması amaçlanan değerler birbirleri ile sürekli bir etkileşim halindedir. Okulda birbirleriyle etkileşim halinde olan birçok değer varlığının yanı sıra, 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda öne çıkan değerlerden bir tanesi de sorumluluk değeridir. Çocukların psikososyal gelişiminde ön koşul niteliğinde olan sorumluluk değeri, çocuklarda toplum bilincinin yerleşmesinde oldukça etkilidir (Yontar, 2013). Nitekim sorumluluk değeri, bireylerin üzerine düşen görevleri yerine getirme bilinci kazanmasına ve bu sayede toplumların ilerlemesine katkıda bulunmaktadır.

Sorumluluk kelimesinin anlamı incelendiğinde; kişilerin kendi yetki alanına giren olayların veya doğrudan kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyetini alması olarak karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2019). Sorumluluk, kişinin doğduğu andan itibaren başlayan ve gelişen bir değerdir ve kişinin kendini başkalarıyla paylaşabilme yeteneğini geliştirmektedir (Altınköprü, 1999). Ginott (2009), sorumluluğun çocukluk çağında ailede ortaya çıktığını ve yaşayarak geliştiğini, sürekli eleştirilen çocukların sorumluluklardan kaçtığını belirtmektedir. Sorumluluk sahibi çocuklar, görevlerini eksiksiz ve tam zamanında yerine getirmek için bir uğraş içindedir ve yapmış olduğu hatalardan başkalarını sorumlu tutmazlar (Bilgiç, 2003).

Sorumluluk değeri, doğuştan gelen bir özellik olmayıp gerçek yaşam deneyimleri ve eğitimle kazanılmakta ve biçimlenmektedir (Gunnestad, Mørreaunet, Granseth & Vikan, 2013). Bundan dolayı sorumluluk sahibi bir kişilik zaman içinde meydana gelmekte; duygular, düşünceler ve hareketlerle birlikte günlük alışkanlıklardan oluşmaktadır (Balat & Dağal, 2006). Sorumluluk değerinin oluşması ve gelişmesi için, bireylerin sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gerekmektedir. Nitekim, bireylerin yetiştiği ortamda, kendisi için seçim yapma ve seçiminin

sonuçlarından sorumlu olma fırsatı verilmemişse, o kişide sorumluluk değerinin gelişmesi pek mümkün olmamaktadır (Cüceloğlu, 2016).

Bireyler sorumluluk değerini kazanırken ve geliştirirken diğer insanlarla iç içedir. İnsanların iç içe olması, insanlar arasında etkileşime neden olmaktadır. İnsanlar arası etkileşim, insanların birbirleriyle daha kolay anlaşmalarına ve hayatlarını daha yaşanılabilir hale getirmelerine yardımcı olmaktadır. İnsanlar arası etkileşimi arttırmanın bir yolu da iş birliği yapmaktan geçmektedir.

İş birliği, hayatın ayrılmaz bir parçasıdır ve insanlar hayatları boyunca hedeflerine ulaşabilmek için iş birliği içinde olmuşlardır. Nichols (2006), iş birliğini; genel anlamda, ortak bir hedef ya da belirli kazanımlar için birlikte çalışmaktır, şeklinde tanımlarken; Balat ve Dağal (2006), İnan (2005), Arnold, Ducate ve Kost (2012) ise iş birliğini; iki ya da daha fazla bireyin problemleri çözme, sıra dışı ürünler ortaya koyma ve konuyu öğrenme amacıyla birlikte çalışması; belli bir hedefe ulaşmak için, enerjilerini birleştirerek bir çalışma ortaklığı oluşturmalarıdır, şeklinde tanımlamaktadır. İş birliği becerisi, bir grup içerisindeki bireylerin her birine ait problem ya da bir grubu ilgilendiren genel bir problemin çözümüyle ilgili olarak bireylerin güç ve yeteneklerini birleştirmesi ve probleme ortak çözüm araması anlayışına dayanmaktadır (Taşdemir, 2010). İş birliği becerisi, istenmeyen durumların ortaya çıkmasını en aza indirirken, eğlenerek öğrenmeyi en üst düzeye çıkaran grup çalışmalarını içermektedir (Felder & Brent, 2007).

İçinde bulunduğumuz çağda insan özellikleri geleneksel insan özelliklerinden farklılıklar göstermeye başlamıştır. Günümüz insanı yaratıcı, girişken, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen, sorumluluklarını farkında olan ve takım olarak çalışabilen insanlardır. Bu özellikler sayesinde, kişiler bir araya gelerek yeni ürünler ortaya koymakta, kişiler arası iletişim artmakta ve iş birliği becerisi gelişmektedir (Eryılmaz & Uluyol, 2015; Freeman, Sullivan & Fulton; 2003).

MEB (2011), yayınladığı "*MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*" adlı çalışmada 21. yy. becerilerini açıklamıştır. Bu becerileri on yedi tane olup; düşünme yolları, çalışma araçları, çalışma yolları ve dünyaya entegrasyon başlıkları altında toplanmıştır (MEB, 2011). Bununla birlikte Hayat Bilgisi dersi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayımlanmış olduğu öğretim programlarında kendi beceri ve değerleri olan derslerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dersin temel yaklaşımı ve yapısı incelendiği zaman; öğrencilerin okula kendi yaşam deneyimi ve tecrübesiyle geldiği, bireysel farklılıklara sahip olduğu ve bundan dolayı öğrenme süreçlerini kendilerine göre yapılandırdıkları gerçeğine dayanmaktadır. Bu durum ise her öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (MEB, 2009). Öğrencileri yaşadığı topluma hazırlamayı amaç edinen Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekebildiği ölçüde amacına ulaşabilmektedir. Öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları öğretim sürecinin içinde tutmak, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılabildiği öğretim yöntemleri ile mümkün hale gelmektedir. Öğrencilerin aktif şekilde katılabildiği öğretim sürecinde her öğrenci kendinden bir şey katarak sürece dahil olmakta, yalnız sonuç değil süreç odaklı bir öğretim gerçekleştirilmektedir.

Öğrencinin aktif olarak sürece katılabildiği yöntemlerin başında yaratıcı drama yöntemi gelmektedir. Yaratıcı drama, kişinin kendinde olandan yola çıkarak, yeni oluşumlara hazır hale gelmesidir ve bireylerin herhangi bir sınırlamaya maruz kalmadan kendini anlatmasının en etkin yoludur (Aytaş, 2013). Yaratıcı drama, herhangi bir konuda, doğaçlama ve rol oynama gibi tekniklerden faydalanarak bir grupta ve grup üyelerinin ön yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır (San, 1989).

Eğitim ortamlarında yaratıcı drama yöntemini kullanmanın pek çok yararı bulunmaktadır. Bu yararları şu şekilde sıralamak mümkündür; bireyin empati yeteneği gelişir ve her duruma farklı açılardan yaklaşabilir; kişiler kendilerini rahatça ifade edebilir; bireyde öğrenme motivasyonu artar ve eğitim sürecine aktif katılım sağlar; dayanışma, paylaşma ve iş birliği duygusu ve becerileri gelişir (Adıgüzel, 2000; Courtney, 1995; Gönen, 2010; Güney, 2009; Karakaya, 2007; Sternberg, 1998).

Yaratıcı drama kelimesi, ülkelere göre farklı isimlerde kullanılabilmektedir. *Yaratıcı drama* (creative drama) daha çok Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılan bir kavramdır. İngiltere'de *eğitimde drama* (drama in education) kavramı kullanılırken; Almanya'da ise *canlandırmacı oyun* (sarstellendesdes spiel) kavramı drama kelimesi için yerleşen kavramdır. Son zamanlarda Türkiye'de *Eğitimde Yaratıcı Drama* kavramı yerleştirilmeye çalışılmaktadır (Demirtaş, 2009).

Drama, yaratıcı drama, eğitici drama, eğitimde drama kavramları birbirinden farklı kavramlar değildir. Aynı amaçlar doğrultusunda aynı işlevlere sahiptir (Adıgüzel, 2015; San, 1991). Bu araştırmada, kavramlar arasında bir bütünlük sağlanması açısından “*yaratıcı drama*” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Yaratıcı drama çalışmaları öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre şekillenebilecek esnekliğe sahiptir. Grup çalışmaları ile iş birlikli öğrenmeyi destekleyen yaratıcı drama, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarının da yolunu açmaktadır.

İnsanların kendi öğrenmelerinden sorumlu olması gerektiğini savunan ve 1950'li yılların başında yaratıcı dramayı; bilim ve insanlığa en az sanat kadar hizmet etmesi gerektiğini düşünen Dorothy Heathcote (Bolton, 1984), kendisinden önceki yaratıcı drama öncülerinden farklı olarak Drama Eğitimi Ulusal Derneği'ndeki bir konferansında dört farklı model ortaya koymuştur ve bu modelleri şu şekilde sıralamıştır;

1. İnsanları Keşfetmek için Drama/ Karmaşa İçindeki İnsan (Drama Used to Explore People/Man in a Mess)
2. Uzman Mantosu (Mantle of the Expert)
3. Komisyon Çalışması (Comission Model)
4. Rolün Yuvarlanması (Rolling Role)

Belirtilen modeller; öğretmen ve öğrenci sorumlulukları, öğretim programı, ders içeriği, öğrenci yaşı gibi özellikleri dikkate almaktadır. Her model farklı işlev ve özelliklere sahip durumdadır. Bundan dolayı tercih edilen model değişebilmektedir. Etkinlik yapılacak grup, iş birliği

yapacak disiplinler, çalışma süresi, öğrenci ve sınıf sayısı gibi etmenler, hangi modelin daha işlevsel olacağını belirlemektedir (Özen, 2011).

Her öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ve sahip olduğu bilgi ile öğrencilere uzmanmış gibi bakılmasını öneren yaratıcı drama yaklaşımlarından biri, Dorothy Heathcote'un Uzman Mantosu Yaklaşımı'dır (Özen, 2011). Uzman Mantosu Yaklaşımı; öğrenenlerin, araştırdıkları soruna, yaptıkları işe uzman olarak bakmalarını ve yaratıcı drama sürecine birer uzman olarak katılmalarını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler, araştırdıkları soruna uzman gözüyle bakarlar. Bu sayede profesyonel bir şekilde sorumluluk alırlar ve problem üzerinde çalışırlar (Morgan & Saxton, 1995).

Bu yaklaşımın en önemli düşüncesi, öğrencilerin tüm çalışma boyunca uzman grubu gibi hareket etmeleridir. Bu bağlamda öğrenciler laboratuvarında çalışan bilim insanları, kazı yapan arkeolog ya da afetlerde çalışan kurtarma ekibi olabilirler. Bunun yanında bir fabrika, okul, şirket vb. gibi kurum veya kuruluşları yöneten bireyler de olabilirler. (Özen, 2011). Bu bağlamda, bu araştırmada öğrencilere uzmanlarmış gibi yaklaşım Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değeri ve iş birliği becerisi kazandırılmasında kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri sağlanmaktadır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değeri ve iş birliği becerisinin kazandırılmasında, Dorothy Heathcote'un geliştirmiş olduğu Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisini incelemektir. Temel amaca bağlı olarak oluşturulan alt amaçlar şu şekildedir:

1. Hayat Bilgisi dersinde; Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler arasında; *sorumluluk değeri* erişileri açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

2. Hayat Bilgisi dersinde; Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler arasında; *iş birliği becerisi* erişileri açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

3. Hayat Bilgisi dersinde; Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin süreçteki etkinliklere katılımı ve gelişimleri nasıldır?

4. Hayat Bilgisi dersinde; Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, uygulama sürecine ilişkin *görüşleri* nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Sosyal bir varlık olarak toplumsal hayatta yerini almış olan bireyler, diğer insanlarla iç içe yaşamaktadır. Diğer insanlarla iç içe yaşamak, sadece yaşamsal faaliyetlerini devam ettirmek için bir araya gelmek demek değil, aksine; sosyal dünya düzenine uygun olarak insanlar arasında bilgi, deneyim, beceri ve değer alışverişi yapmaktır.

Bireylerin kendi aralarında gerçekleştirmiş olduğu bilgi, deneyim, beceri ve değer alışverişlerinde yalnızca alan taraf olmaları, toplumun homojen yapısını bozmaktadır. Bundan dolayı insanlar, diğer insanlarla iş birliği yaparak bu alışverişi tamamlamalıdır. Böylece, iş birliği sayesinde sağlıklı toplum yapısı kurulabilmektedir. İnsanların iş birliği yaparken üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri, toplum düzenini sağlamada hayati derecede önemlidir. Çünkü sistem olarak bir toplumun işleyişini sağlamak için herkesin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi gerekmektedir. Günümüz dünyasında iş birliği ve sorumluluğun insan hayatındaki yeri yadsınamayacak derecede önemlidir. Nitekim, beceri ve değer bazında düşünüldüğünde; iş birliği becerisi ve sorumluluk değeri, yaşadığımız yüzyılın bireylerinin sahip olması gereken özelliklerin başında gelmektedir.

Beceri ve değerler, bireylerin erken yaşlardan itibaren kazanmaya başladıkları ve hayatları boyunca kullanacakları iki önemli kavramdır. İnsanlar, bir işi yaparken, bir olaya tepki verirken ya da herhangi bir kişiyle iletişim kurarken sahip oldukları beceri ve değerlerden faydalanmaktadır. Bu nedenle, bireylerin küçük yaşlardan itibaren sahip olmaları hedeflenen beceri ve değerleri tam anlamıyla kazanmaları gerekmektedir. Beceri ve değerler, bireylere belirli bir konu alanı ya da bilgi topluluğu şeklinde kazandırılmamaktadır. Çünkü herhangi bir beceri ya da değer, insanların karşısına somut bir şekilde çıkmamakta, sadece gerçek yaşam durumlarında kendisini göstermektedir. Bundan dolayı, hayatın içinde yer alan beceri ve değerlerin kazandırılmasında bireylerin gerçek yaşam durumları ile karşı karşıya kalmaları gerekmektedir. Bu sayede bireylerde beceri ve değer kazanımı sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilir.

Hayatın provası niteliğinde olan ve gerçek yaşam durumlarını sınıf ortamına getirerek öğrencileri hayata hazırlamayı amaç edinen derslerin başında Hayat Bilgisi dersi gelmektedir. Hayat Bilgisi dersi bu amacını gerçekleştirmek için öğrencileri, olabildiğince çok gerçek hayat durumları ile karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Hayat Bilgisi dersi bu amacına ulaşmak için çeşitli öğretim yöntemlerinden faydalanmaktadır. Bu öğretim yöntemlerinin başında yaparak yaşayarak öğrenmenin büyük önem taşıdığı ve öğrenen bireylerin merkeze alındığı yaratıcı drama yöntemi gelmektedir.

Yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin ön yaşantılarına dayalı olan ve ekonomik, psikolojik, sosyolojik bakımdan sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan durumları öğrencilerin deneyimleyebilmesine olanak sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu özelliğinden dolayı yaratıcı drama yönteminin, -Hayat Bilgisi dersinin sahip olduğu- *öğrencileri gerçek hayat durumları ile karşı*

karşıya getirerek hayata hazırlama amacına hizmet eden en uygun öğretim yöntemlerinin başında geldiğini ifade etmek mümkündür.

Araştırma, Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilmiştir. Hayat Bilgisi dersinden alınan verimin en üst düzeyde olabilmesi için Hayat Bilgisi dersinin amaçlarına en uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırma, Hayat Bilgisi dersinin amaçlarına en uygun şekilde hizmet ettiği düşünülen yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitekim bu durum, Hayat Bilgisi dersi kazanımları içinde yer almış olan beceri ve değerlerin kazanımlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Araştırma sayesinde, öğrencilere Hayat Bilgisi dersinde yer alan beceri ve değerlerin kazandırılmasında yaratıcı drama yöntemini kullanmanın olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

İlkokullarda yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi dersinde kullanımına ilişkin alan yazında pek çok çalışmanın varlığından söz etmek mümkündür (Av-Hartuç, 2015; Bilek, 2009; Çelen & Vural, 2009; Kaf, 1999; Onur, 2008; Selanik-Ay, 2005; Ütkür, 2012;). Alan yazında yer alan çalışmalar, yaratıcı drama yönteminin etkililiğini ortaya koyan çalışmalardır. Ancak alan yazında Hayat Bilgisi dersinde uygulanan Uzman Mantosu Yaklaşımı destekli yaratıcı drama çalışmalarına rastlanılmamıştır. Planlanan araştırma, ülkemiz alan yazınında Hayat Bilgisi dersinde farklı bir yaratıcı drama yaklaşımının uygulanmasını sağlayacak ve yaratıcı drama yönteminin farklı yaklaşımlarla beslenerek uygulanabilirliğinin artmasına katkıda bulunmaya çalışacaktır.

Bu araştırma boyunca öğrenciler aktif olacak ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım gereği öğrencilerin aktif olmaları, hedeflenen bir olgudur. Araştırmanın bu noktadaki önemi ise, öğrencilerin süreç boyunca kendi öğrenmelerinden sorumlu olup bağımsız öğrenme ortamlarının bulunmasıdır. Öğrenciler araştırma boyunca uzman rolü ile çalışarak öğretim sürecini tamamlamıştır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme ortamlarını kendilerine göre yapılandırmalarına imkân verecektir. Öğretmen bu süreç içerisinde öğretime rehber olmaktan ziyade, uzmanlar (öğrenciler) ile iş birliği yaparak yürütülmesi planlanan işlerin sorumluluğunu paylaşan bir iş arkadaşı rolünde olacaktır. Böylelikle, çağdaş eğitim sistemlerinde hedeflenen öğretmenin rehber konumunda olduğu rolden farklı bir rolle öğretim sürecini destekleyen yeni bir rol kazanması anlamında bir yenilik meydana gelecektir.

Araştırmanın bir başka önemi ise, Hayat Bilgisi alanında yapılmasıdır. Hayat Bilgisi alanında ülkemiz alan yazınında tamamlanmış 148 lisansüstü tez çalışması bulunmaktadır ve bu çalışmalar son 29 yılda gerçekleştirilmiştir. Birey ve toplum için büyük öneme sahip bir disiplin olan Hayat Bilgisi alanında yapılan çalışmalara gereken önemin son 29 senede verilmiş olması, Hayat Bilgisi disiplininin akademik gelişimini geciktirmiş olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde eğitim ile ilgili son 30 yılda yapılan lisansüstü tez çalışmalarının sayısı ise 4880'dir (Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi İstatistiği, 2017). Eğitim ile ilgili yapılmış tez çalışmalarında Hayat Bilgisi'nin sahip olduğu payın yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda kaliteden ödün

verilmeden, niceliksel olarak Hayat Bilgisi alanında yapılan çalışmaların sayısının artması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma ile Hayat Bilgisi alanında yapılan özgün bir araştırmanın alan yazına kazandırılması hedeflenmektedir.

Araştırmanın önemini arttıran bir diğer özellik ise, araştırmanın metodolojisinde deneysel bir tasarım kullanılmasıdır. Alan yazın incelendiğinde yaratıcı drama yöntemi ve Hayat Bilgisi disiplinlerinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda betimsel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Aldemir, 2010; Aydın, 2016; DüNDAR, 2007; Eryılmaz, 2016; Kara, 2010; Karaca, 2016; Karaosmanoğlu, 2015; Nayci, 2011; Özen, 2011; Şenay, 2015). Bu araştırma ile Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun yaratıcı drama etkinlikleri uygulanarak gerçek deneysel desenlerden, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenli bir çalışma gerçekleştirilecektir. Bu sayede alan yazında Hayat Bilgisi ve yaratıcı drama ile ilgili pek çok çalışmada kullanılan metodolojiden farklı bir metodoloji kullanılarak alan yazına deneysel olarak tasarlanmış yeni bir araştırmanın kazandırıldığı düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Trabzon ilinde yer alan bir devlet okulunun iki farklı 3. sınıf şubesinde öğrenim görmekte olan 68 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada;

1. Öğrencilerin, ölçeklerde yer alan soruları cevaplandırmada ve yapılan mülakatlarda gerçeği yansıtacak biçimde yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Hayat Bilgisi: Kişilerin kendini ve yaşadığı toplumu fiziksel, kültürel ve sosyal olarak tanıması ve uyum sağlamasına yardımcı olan; eleştirel, yaratıcı ve sorgulayıcı düşüncelerin öğretildiği ilk derstir (Çilenti, 1988).

Değer: Bir kişinin veya sosyal varlığın hayatında farklı öneme sahip olan ve yol gösteren ilkeler olarak hizmet eden unsurlardır (Schwartz, 2012).

Beceri: Bireylerin bir işi, kendi hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak ustalıkla ve kolayca yapabilir hale gelmesidir (MEB, 2009).

Sorumluluk: Çocuklara, erken dönemlerden başlayarak, cinsiyet ve yaş seviyelerine uygun olarak verilen görevlerdir (Özen, 2015).

İş Birliği: Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı, teşrikimesai (TDK, 2019).

Yaratıcı Drama: “Bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşünceinin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) ve benzeri tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır” (Adıgüzel, 2006, s. 21).



2. LİTERATÜR TARAMASI

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya ilişkin kuramsal bir çerçeve çizilmiş ve alan yazın taramasının sonuçlarına yer verilmiştir.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. İlkokullarda Hayat Bilgisi Dersi ve Önemi

Sürekli değişen ve gelişen dünyada, ilkokul çocuklarına yaşamla ilgili temel becerileri kazandırma sürecinde gerekli eğitimin verilebileceği en önemli derslerden birisi Hayat Bilgisi dersi. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıfta okutulan Hayat Bilgisi dersi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin temelini oluşturmaktadır. Öğrencilere temel yaşam becerileri ve kişisel nitelikler kazandırmayı amaçlayan Hayat Bilgisi dersi, aynı zamanda öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları akademik bilgi ve becerilerin temellerinin atıldığı bir derstir. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersi, bireylerin iyi bir insan ve vatandaş olmalarına yardımcı olacak çevreye uyumlarını kolaylaştıracak olan beceri ve değerlerin kazandırılmasına öncülük eden ilk ders olarak nitelendirilebilir (Akinoğlu 2005).

Hayat Bilgisi dersi; temelini sosyal bilimler ve doğa bilimlerinden alan, çocuk gelişimine uygun bir şekilde yapılandırılmış, mümkün olduğunca yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlar (Öztürk, 2006). Hayat Bilgisi dersi, *hayat* ve *bilgi* değişkenleri üzerine kurulmuş, bir yanyıla fen bilimine diğer yanyıla da toplumsal bilimlere dayanmaktadır (Güleryüz, 2008). Öztürk (2015), bireylerin günlük yaşama adapte olması ve karşılaştıkları sorunlara çözüm yolu üretme becerisi edindikleri bir ders olarak Hayat Bilgisi dersini işaret etmektedir. Binbaşıoğlu (2003) ise Hayat Bilgisi dersini; çocuklara, içinde bulundukları sosyal ve kültürel çevreyi tanıma ve etkileşimde bulunma fırsatı veren, beceri ve değerlerle harmanlanmış bir ders olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan hareketle Hayat Bilgisi dersinin; Fen ve Sosyal Bilimlerin temelini oluşturan; ilkokul 1, 2, ve 3. sınıfta okutulan temel derslerin başında gelen; öğrencilere temel yaşam becerileri, sorumluluk duygusu ve kişisel nitelikler kazandıran bir ders olduğu söylenebilir.

Hayat Bilgisi dersi, sahip olduğu özellikler bakımından doğal ve toplumsal bilim alanlarını kapsadığı gibi düşünsel ve sanatsal alanları da kapsayabilir. Çünkü Hayat Bilgisi dersi; sosyal bilimler, doğa bilimleri, sanat ile düşünce ve değerlere ilişkin bilgiler üzerinde temellenmektedir. Bu alanlara ilişkin bilgilerin bütünü, Hayat Bilgisi dersinin içeriğini oluşturmaktadır (Sönmez, 2010).



Şekil 1. Hayat Bilgisi dersinin kapsamı (Sönmez, 2010)

Hayat Bilgisi dersi ile çocuğun temel yaşam becerilerine ve istenilen kişisel niteliklere sahip bireyler olarak yetiştirmeleri, hayatları boyunca kullanabilecekleri bilgilere ulaşmaları ve bu bilgileri kullanarak kendilerine özgü yeni bilgiler üretmeleri hedeflenmiş olup; bu ders sayesinde temel yaşam becerilerine sahip, haklarını ve sorumluluklarını bilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Bayındır 2007; Şahin & Sever, 2005). Öztürk ve Dilek (2003) ise Hayat Bilgisi dersinin öncelikli amaçlarının; çocukların çevreye uyumu için gerekli olan beceri ve değerleri kazandırmak ve yaşadığı toplumu çeşitli değişkenler açısından (fiziksel, kültürel vb.) etrafıca inceleyip tanımalarına yardımcı olmak olduğunu belirtmektedir. Hayat Bilgisi dersi, “ilkokulların temel ve önemli bir dersidir ve bu ders aracılığıyla öğrencilerde kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum sağlama, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerin temelleri atılır” (Deveci, 2008, s. 5). İlkokul çocuklarına çeşitli beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen Hayat Bilgisi dersi amaçları doğrultusunda bireyler; içinde bulunduğu toplumu tanır; zaman ve mekanı algılar; kişisel bakımını kendisi yapar; temel bilimsel süreç becerilerini tanır ve edinir; öğrenmeyi öğrenir; sosyal katılımı sağlar; sağlıklı yaşamaya özen gösterir; tarihi ve kültürel değerleri tanır ve yaşatır; kaynakları etkili kullanır (MEB, 2018).

Hayat Bilgisi dersine, Türk Eğitim Sistemi’nde ilk olarak 1926 yılında yer verilmiş ve 1926 programından sonra 1936, 1948, 1968, 1998, 2004, 2009, 2015 ve son olarak 2018 programlarında aynı isimle Türk Eğitim Sistemi’nde yer almıştır. Proje niteliğinde olan ve iki yıl uygulamada kalan 1924 müfredatında ise doğa incelemesi, ziraat, sağlık bilgisi, ahlak sohbetleri ve yurttaşlık bilgisi, coğrafya ve tarih derslerinin konuları genel olarak Hayat Bilgisi dersi içeriğine sahip olmakla birlikte ismi Hayat Bilgisi dersi olarak kullanılmamıştır (Gülcan, 2003).

1926 programı, gerek biçim gerekse içerik bakımından 1924 programından ayrıdır. 1926 programında derslerin isimlerinin yanında amaçları, işleniş sırasında dikkat edilecek noktalar üzerinde de durulmuştur. John Dewey’in 1924’te ülkemize gelerek eğitim sistemimizi incelemesinin

ardından önem kazanan toplu öğretim anlayışı ile birbirinden ayrı olarak verilen dersler bütünleştirilerek, ilkokulda Hayat Bilgisi adı altında verilmiştir (Baysal, 2006; Kayalar, 2007).

1936 programı, bir geçiş programıdır. Çünkü 1926 programından sonra Türkiye’de değişik alanlarda devrimler yapılmış ve devrimin gerektirdiği ihtiyaçlar karşısında ilkokul müfredatında da değişiklikler yapılması zorunlu hale gelmiştir. 1936 programında Cumhuriyetçi, milliyetçi, devletçi, laik, inkılapçı yurttaşlar yetiştirmek, Türk milletini, Türk devletini değerli tutacak ve tutturacak bütün fikirleri yurttaşlara aşılamayı kendisine görev edinecek öğrenci yetiştirmek için ilkokullarda Hayat Bilgisi dersi üzerinde durulmuştur. Şahin’in (2009) de belirtmiş olduğu gibi, 1936 programında önceki programda olduğu gibi toplu öğretim benimsenmiş ve üçüncü sınıfa doğru öğrencilerin bilimsel ilkelere göre hareket etme yeteneklerinin gelişmesi amacıyla her üç sınıfta dörder saat olan Hayat Bilgisi dersi 1. sınıfta 5 ders saati; 2. sınıfta 6 ders saati ve 3. sınıfta 7 ders saati olarak kademeli bir artış göstermiştir.

1948 programı, bilgi öğretimini esas alarak yirmi yıla yakın bir süre uygulamada kalmış ve Hayat Bilgisi dersini gözlem, yaşam, iş ve deney dersi olarak nitelendirmiştir. Bu program ile Hayat Bilgisi dersinin çevre koşulları dikkate alınarak işlenmesi ön plana çıkmıştır. 1948 programı öğretmene var olan yetkilerinin üzerinde daha çok yetki sağlamıştır (Türköz, 2018). 1948 programı, önceki programlarda olduğu gibi soyutluğun devam etmekte olduğu bir programdır. 1948 programında, Hayat Bilgisi dersinin konusu çocukların doğrudan duyularına seslenen yakın çevreleridir. İlk iki sınıfta daha çok çocuğun en yakın çevresi ev, okul, mahalle veya semt; üçüncü sınıfta ise şehir veya köy üzerinde durulur (Şahin, 2009). Hayat Bilgisi dersinin ikinci devrede okutulan fen ve sosyal bilimler derslerine temel teşkil etmesi eski programlarda görülmemesine rağmen, bir amaç olarak ifade edilmesi bu programla olmuştur (Binbaşioğlu, 2003).

1968 programı, kendisinden bir sonraki öğretim programı yayımlanana kadar yaklaşık otuz sene uygulanmış uzun süreli bir programdır. İlkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi dersi için benimsenmiş olan bütünleştirme anlayışının, ilkokul 4. ve 5. sınıflarda da uygulanması 1968 programının getirdiği en önemli yenilik olmuştur. 1968 programıyla birlikte Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri de mihver ders olarak, Hayat Bilgisi dersi gibi programda yerini almıştır. 1968 programında yer alan hedeflerin hepsi öğrenciye görelilik anlayışı ile oluşturulmuştur (Uslu, 2019). 1968 programına göre Hayat Bilgisi dersinde konular, çocuğun en yakın çevresinden seçilmiştir. Bununla birlikte çocukların eğitim materyallerinden en üst düzeyde faydalanmalarının gerekliliği vurgulanmış; önemli gün ve haftalara, gezi ve gözleme büyük önem verilmiştir (Bilasa, 2016).

1998 programı, sekiz yıllık kesintisiz eğitimin ardından hazırlanmış bir programdır ve genel itibarıyla çerçeve program niteliğindedir. Bundan dolayı, Hayat Bilgisi dersinden yer alan üniteler yurt genelinde ortak ihtiyaçları karşılamak üzere ana maddeler halinde belirlenmiş olup sınırlandırılması gerekli görülen ünitelerde ayrıntılara yer verilmiştir. Çevreye ve sınıfın düzeyine göre değişebilen diğer ayrıntılar öğretmen ve öğrenciye bırakılmıştır. Hayat Bilgisi dersinde yer alan

konuların sırayla işlenme zorunluluğu bulunmamakla birlikte diğer derslerle bağ kurmanın önemi vurgulanmıştır. 1998 programında Hayat Bilgisi dersinin genel hedeflerinin yanı sıra özel hedefler ve her sınıfa göre ünite planları detaylarıyla yazılmıştır. Her sınıfa göre hedef sayısı ve davranış sayısı ilk kez bu programda yer almıştır. Ayrıca, öğretim materyalleri, afiş, projeksiyon vb. öğretim araç ve gereçleri bu programda konu edinilmiş ve detayları ile yazılmıştır (Bilasa, 2016; Kocaoluk & Kocaoluk, 1998; Şahin, 2009).

2005 programı, yapılandırmacı yaklaşımın bir ürünü olarak ortaya konulmuştur. Yeni bir milenyumla birlikte dünyada meydana gelen değişme ve gelişmeler ışığında, bu programla çerçevesi çizilmiş Hayat Bilgisi dersinde, dünyada yaşanan tüm gelişmelerin takip edilmesi, Avrupa Birliği normlarının ve eğitim anlayışının ülkemize uyarlanabilmesi, Türkiye'nin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesi gibi noktalar vurgulanmıştır. 2005 programı sayesinde, önceki programları etkileyen davranışçı yaklaşım bir kenara bırakılarak öğrencinin merkezde olduğu bir anlayış benimsenmiş ve insan; biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır (Şahin, 2009). Hayat Bilgisi dersinde kazandırılacak becerilere önceki programlara göre daha çok yer verilmiştir. Bu becerilerden bazıları; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, araştırma ve iletişim becerileridir (Gözütok vd., 2013).

2009 programı, bir önceki Hayat Bilgisi öğretim programında yapılan küçük değişikliklerle uygulama konulmuştur. Bu program; kendini, ulusunu, ülkesini ve çevresini tanıyan, koruyan ve geliştiren; değişikliklere dinamik bir şekilde uyum sağlayabilen; kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğayla barışık; gündelik yaşamda ihtiyaç duyulan en temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip bireyler yetiştirme vizyonuna sahiptir (MEB, 2009). 2009 Hayat Bilgisi öğretim programında belirtilmiş olan belirli gün ve haftalar için, işlenecekleri sınıf düzeyleri belirtilmiştir. Her kazanım için ayrıntılı etkinlik örnekleri ve bu etkinliklerin uygulanabileceği öğrenme-öğretme sürecine dair açıklamalar yer almıştır. Ayrıca bu programda Hayat Bilgisi dersinde, yirmi sekiz farklı türde alternatif ölçme ve değerlendirme yönteminin (öz değerlendirme, yazılı sunum, resimli eşleştirme testleri, performans değerlendirme, cevaplı resimli test, kontrol listeleri ve tutum ölçeği, kısa cevaplı sorular vb.) kullanılması önerilmiştir (Tay & Baş, 2015).

2015 programı, yapılandırmacı yaklaşım ışığında beceri ve değerlerin önem kazandığı bir programdır. Bu programın vizyonu temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, öz güveni yüksek, araştıran, kendisiyle ve çevresi barışık, milli ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektir (Kalender, 2018). Bu programda Hayat Bilgisi dersi için ayrılan süre, ilköğretim 1. ve 2. sınıflar için 4 ders saati, 3. sınıflar için ise 3 ders saati olarak belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme kısmında eğitim-öğretim sürecini değerlendirmenin üzerinde durulmuş olup, öğrencilerin üzerinde bir baskı oluşmaması için hem

ürünü hem de süreç içindeki etkinliğini ölçmeye yönelik etkinliklere başvurulması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2015).

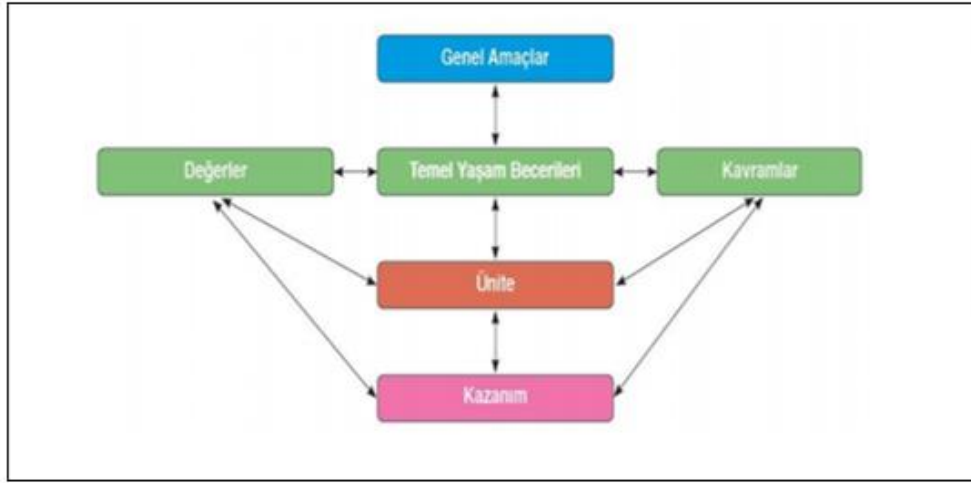
2018 programı, eğitim sistemimizde şu anda yürürlükte olan programdır. Bu programda bulunan kavramlar; genel amaçlar, değerler, yetkinlikler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, programın bireysel gelişimle olan ilgi ve ilişkisi, sadece Hayat Bilgisi öğretim programının değil tüm öğretim programlarının güncellenme sürecinde kullanılan metotların açıklandığı sonuç kısmı, 2015 programında olduğu gibi her birinin kazanımlarda karşılığının olduğu özel alt amaçlar, beceriler, öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar, program yapısı, ünite ve kazanımlar adıyla programda yer almıştır (Uslu, 2019).

Hayat Bilgisi dersinin okul programında yer almasının en önemli gerekçelerinden biri, öğrencileri gerçek hayata hazırlamak için gerekli olan beceri ve donanımı kazandırmasıdır (Kabapınar, 2012). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Hayat Bilgisi dersine zamanın ihtiyaçları doğrultusunda yön veren öğretim programları hakkında bilgi sahibi olunması; Hayat Bilgisi dersinin dün, bugün ve geleceği için önemlidir. Çünkü Hayat Bilgisi dersinin gelişim ve değişim süreçlerinin bir bütün olarak incelenmesi ve ele alınması, bu dersin paydaşları tarafından gereken önemin verilmesinde etkili bir adım olmaktadır. Hayat Bilgisi dersinin amaçlarının ve yapısının daha iyi anlaşılması için halihazırda uygulamada olan 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın tanınması ve temel yapısının bilinmesi büyük önem arz etmektedir.

2. 1. 1. 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018) ve Temel Yapısı

Türk Eğitim Sistemi'nde halihazırda uygulanmakta olan 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri hedef alınarak düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ünite temelli yaklaşımın esas alındığı programın asıl amacı; temel yaşam becerilerine sahip olan, sağlıklı ve düzenli yaşamaya özen gösteren, kendini ve içinde bulunduğu toplumu tanıyan, vatanını ve ülkesini seven, doğaya karşı saygılı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018).

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde genel öğretim programları hakkında genel bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler, programların amaçları ve perspektifleri, değerler, yetkinlikler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile program hazırlama süreci hakkında verilen bilgilerdir. Programın ikinci bölümünde ise, Hayat Bilgisi dersinin özel amaçları, programın becerileri, programı uygularken dikkat edilecek hususlar, 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın yapısı ve ilköğretim 1. 2. ve 3. sınıflara ait kazanımlar ve kazanım açıklamalarına yer verilmiştir. Hayat Bilgisi dersi öğretim programının genel amaçları doğrultusunda program yapısı; temel yaşam becerileri, değerler, kavramlar ile ünite ve kazanımlar bağlamında yapılandırılmıştır. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın yapısı Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programının yapısı (MEB, 2018)

Şekil 2 incelendiğinde 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, bütün yapı unsurlarının birbirleriyle ilişkili olabileceği bir şekilde yapılandırılmıştır. Kavramlar ve değerler; kazanım, ünite ve temel yaşam becerilerinin içerisinde yer almıştır. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2009 Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki gibi temalardan değil, aksine, daha özelleştirilmiş bir şekilde ünitelerden oluşturulmuştur. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda altı ünite bulunmaktadır. Programda yer alan üniteler ise şu şekildedir; “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ile “Doğada Hayat” (MEB, 2018).

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin yaşamlarında önemli bir yere sahip olan temel yaşam becerilerine yer verilmiştir. Programda yer alan temel yaşam becerileri (MEB, 2018):

Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, girişimcilik, doğayı koruma, iş birliği, iletişim, karar verme, kaynakların kullanımı, kariyer bilinci geliştirme, kendini tanıma, kendini koruma, kişisel bakım, mekânı algılama, kurallara uyma, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sorun çözme, sağlığını koruma, zaman yönetimi ve sosyal katılımıdır.

Program, öğrencilerin yalnızca akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını amaçlayan bir yapıda olmayıp, bunların yanı sıra öğrencilerin temel değerleri benimsemelerini de amaçlayan bir yapıdadır. Programda yer alan değerler ayrı bir konu ya da öğrenme alanı gibi ele alınmamış, öğretim programının her alanında ve her bir biriminde konu ve kazanımlarla ilişkilendirilerek yer verilmiştir. Programda yer alan değerler, kök değerler adıyla geçmektedir ve sözü edilen kök değerler şu şekilde sıralanabilir; dostluk, adalet, öz yönetim, dürüstlük, sevgi, sabır, saygı, vatanseverlik, yardımseverlik ve sorumluluk. Programda yer alan kök

değerlerin; öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de diğer kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulması hedeflenmektedir.

Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı diğer öğretim programlarıyla ortak bir şekilde ele alınmıştır. Programa göre ölçme ve değerlendirme, sonuç odaklı olmayıp öğretim sürecinde gerçekleşmelidir; öğrencilerin duyguları ve davranışları da süreç içinde ele alınmalıdır; bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır; çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları ve teknikleri işe koşulmalıdır; öğrenci ve öğretmen süreçte aktif olmalıdır (MEB, 2018).

2. 1. 2. Değer ve Değer Eğitimi

Değer kavramı, Latince kıymetli ve değerli olmak anlamlarına gelen *valere* kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Türkçede ise teğmek sözcüğünden türetilmiş olan değmek veya dokunmak anlamındaki *değer* sözcüğü, anlam genişlemesiyle bir şeyin önemini belirleyen soyut ölçütü, karşılığı, ederi anlamında kullanılmaktadır (Arslan & Yaşar, 2014). Değer kelimesi, dünyadaki dillerin çoğunda kıymetli olma, bir şeyin karşılığı olarak insan yaşamının anlamlı duruma getirilmesi ve gündelik hayatın şekillendirilmesi için kullanılan soyut ve aynı zamanda inanç temeli anlamlarında kullanılabilir (Cevizci, 2006). Değer kavramı, kişisel bütünlük ve kişisel kimlikle yakından ilişkili olup karar vermede veya inançları, eylemleri değerlendirmede davranışlara kılavuzluk eden veya referans noktası olan ilkeler, temel inançlar, idealler, standartlar veya hayat duruşu olarak ifade edilir (Halstead & Taylor, 2000). UNESCO (2005) değer kavramını, önceliklerimize ve seçimlerimize yansıyan devamlı ve tekrar tekrar ortaya çıkıp hayatımıza yön veren idealler şeklinde ifade etmektedir. Fichter (2004) ise değer kavramını; bir grubun ya da toplumun, bireylerin, örüntülerin, hedeflerin ve diğer sosyokültürel nesnelerin ne kadar önemli olduğuna yönelik değerlendirmelere dayanan ölçütler olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan hareketle, değer kavramını; insanları iyiye ve güzele sevk eden, sosyokültürel ve sosyobilimsel konularda insanlara olumlu katkılar sağlayan toplumların ortak bilinci ve temel ölçütü olarak tanımlayabiliriz.

Alan yazında değer kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde değer kavramının beş ortak özelliği ortaya çıkmaktadır (Bilsky & Schwartz, 1994). Buna göre değerler;

1. Kavramlar veya inançlardır.
2. Bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidir.
3. Özgül eylem ve durumların üzerindedir.
4. Olayların ve davranışların değerlendirilmesine ve seçimine rehberlik eder.
5. Önem derecelerine göre sıralanır.

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzunda (MEB, 2005) ise değerlerin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır;

1. Toplumu ve bireyleri birleştiren ve onlar tarafından benimsenen olgulardır.

2. Sosyal ihtiyaçları karşılayan ve bireylerin iyiliği için var olan standartlardır.
3. Kişilerin bilinçlerinin yanında duygularını da etkileyen inançlardır.
4. Bireyleri davranışı yapmaya ve harekete geçirmeye yarayan güdülerdir.
5. Değer, normu içerir ve normlara göre daha soyut ve geneldir.

Değer kavramı psikoloji, felsefe, sosyoloji, matematik, iktisat, din bilimleri ve tarih gibi birçok bilim alanında kullanılmaktadır. Sosyal bilimler açısından değer kavramını bu kadar kıymetli kılan unsur ise insan davranışlarını ele alıyor ve yorumluyor olmasıdır (Ulusoy, 2007). İnsan davranışlarını ele alan değerlerin var olabilmesi ve toplumlarda sürdürülebilmesi için belirli işlevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Değerlerin en önemli işlevi sosyal hayatı belirleme ve şekillendirmedir. Bununla birlikte Fichter (2001); değerlerin işlevlerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Değerler, bireylerin ve toplulukların sosyal değerlerinin belirlenmesinde bir araç ya da ölçüt olarak kullanılırlar. Bireyin etrafındaki kişilerin gözündeki konumunu bilmesine katkı sağlar.
2. Değerler, kişilerin dikkatini istenilen, önemli ve yararlı olan maddi kültür nesnelerinin üzerine eker.
3. Her toplumda, gerçekleştirilmesi istenilen düşünme ve hareket etme yolları değerler tarafından çizilir. Değerler, toplumun kabul ettiği davranışların şemasını çizer. Bundan dolayı kişiler de düşünce ve hareketlerini en iyi nerede ve nasıl kullanacaklarını fark etmiş olurlar.
4. Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve o role uygun davranışlar göstermesinde yol göstericidirler.
5. Değerler, toplumsal baskı ve sosyal kontrolde araç olarak kullanılır. Bireyleri geleneklere uymaya yönlendirir, yararlı olan şeylerin yapılması için kişileri motive eder, istenmeyen davranışları belirtir ve onların yapılmasını engeller.
6. Değerler sosyal dayanışmayı oluşturan ve onun devamlılığını sağlayan en önemli araçlar olarak işlev gösterir.

Değerlerin işlevlerini yerine getirmesi, topluma olumlu bir şekilde yansımakta ve sosyal hayata bir düzen getirmektedir. Bununla birlikte değerlerin işlevlerinin daha etkili olması ve herhangi bir aksaklığın yaşanması durumunda aksaklıklara daha kolay müdahale edilmesi amacıyla değerlerin sınıflandırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Değerler; işlevsellikleri, zorluk durumları, değer alanları, yönelimleri, değerler sisteminin oluşumu gibi farklı şekillerde sınıflandırmıştır (Keskin, 2016). Değerlere yönelik farklı sınıflandırmaların yapılması birey ve toplumların profillerini ortaya koymak adına yarar sağlamaktadır. Farklı sınıflandırmalar ile değerler eğitiminde başarı sağlanabilmektedir (Aslan & Acat, 2012). Değerlerin sınıflandırılmasında çıkış noktası olarak değerlerin saptanması, kademelendirilmesi, kurumsal fonksiyonları, değer düzeninin meydana gelişi ve değer sahaları görülmektedir. Değerlerin sınıflandırılmasındaki bu fark, büyük oranda değerlerin

çıkış noktasındaki perspektiften kaynaklanmaktadır (Köylü, 2016). Değerlerin sınıflandırmasında birliktelik bulunmamakla beraber özellikle Spranger, Rokeach, Schwartz, Ülken ve Güngör'ün değer sınıflandırmaları değer eğitimi alanında sıkça kullanılmaktadırlar (Yiğittir, 2009).

Değerlerin sınıflandırılması ile ilgili ilk çalışmalardan birini gerçekleştirmiş olan Spranger, değerleri; estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı gruba ayırmıştır (Puente & diğerleri, 1986). Bu değer grupları incelenecek olursa (Akbaş, 2004; Carducci, 2009; Güngör, 2000);

1. *Bilimsel değerler*; bilgiye, gerçeğe, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye önem veren bireyler tarafından benimsenen değerlerdir. Bilimsel değerlere sahip olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve aydındır.
2. *Estetik değerler*; estetik değerlere sahip bireyler için, harmoni ve şekilsel düzgünlük oldukça önemli etkenlerdir. Hayat, bireyler için durumların çeşitliliğidir. Ayrıca, sanat toplum için bir gereksinimdir.
3. *Ekonomik değerler*; bu değerleri benimseyen bireylere göre yararlı ve pratik olan önemlidir. Maddi getiriler hayatın önemli parçasıdır.
4. *Politik değerler*; politik değerlere sahip bireyler için güç, etki ve şöhret her şeyin üzerindedir ve esas olarak kuvvetle ilgilidir. Politik değerlere sahip kişiler davranışlarında diğer insanları yönetme isteği görülür.
5. *Sosyal değerler*; yardımseverlik, sevgi ve hoşgörü bu değerlerin temel taşlarıdır. Sosyal değerlere sahip insanlara göre insan sevgisi en önemli değerdir ve tüm değerler sevgi ile şekillenir. Ayrıca bu değerlere sahip bireyler, bencillik göstermez ve naziktir.
6. *Dini değerler*; Dini değerleri benimseyen insanlar evreni bir bütün olarak kavrar, kendisini onun bütünlüğüne bağlar, tercihleri belirleyen kader inancına sahiptirler. Dini değerler uğrunda dünyevi zevkleri ve hazları feda eder.

Rokeach (1973) ise değerleri Hedef/Amaç değerler (Terminal Values) ve Vasıta/Araç değerler (Instrumental Values) olarak ikiye ayırmaktadır. Rokeach, dünyada insanların toplam otuz altı benzer ana değere sahip olduklarını ve bu değerlerin öneminin kişiden kişiye değişebileceğini belirtmektedir. Rokeach'ın sözü edilen otuz altı değeri ayırdığı iki grubun içerikleri şu şekildedir: Birinci grup değerler; hedef/amaç değerlerdir ve Rokeach bu değerleri insan yaşamının istenilen, arzu edilen durumları olarak görmektedir. İkinci grup değerler ise, hedef değerlere ulaşmak için oluşturulan vasıta/araç değerlerdir ki bunlar istenilen davranış biçimleridir (Brand 1999). Amaç değerler; “rahat bir hayat, heyecanlı bir hayat, başarı duygusu, barış içinde bir dünya, güzelliklerin dünyası, eşitlik, mutluluk, iç düzen, yaşlı sevgisi, ulusal güvenlik, kurtuluş, memnuniyet, özsaygı, toplumsal kabul, dostluk, bilgelik, özgürlük, aile güvenliği”nden oluşmaktadır (Rokeach, 1973, s. 36). Araç değerler ise; “tutku (hırs), geniş fikirlilik, kabiliyet, neşe, masumiyet, bağımsızlık, cesaret,

entelektüel, mantık, sevmek, itaatkâr olma, kibarlık, hayal gücü kuvvetli, sorumluluk, dürüstlük, özenetim, yardımseverlik, affedicilik” gibi değerlerden oluşmaktadır (Rokeach, 1973, s. 39).

Rokeach’tan sonra Schwartz da bir değer sınıflandırması yapmış ve Rokeach’ın belirlemiş olduğu değerleri on temel değer tipinde yapılandırmıştır. Bu değer gruplandırmalarının açıklamalarında ise toplam elli altı değer verilmiştir. Verilen bu değerler aşağıdaki gibi şematize edilebilir (Yiğittir, 2012, s. 4);

Değer tipleri	Tanım ve Amaç	İçerdikleri Alt Değerler
Güç	Toplumsal itibar ve kaynakları kontrol mekanizması	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek [İnsanlar tarafından benimsenmek]
Başarı	Toplumsal ilkeler doğrultusunda bireysel başarı	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, [zeki olmak]
Hazcılık	Keyif alma ve ödüllendirilme	Zevk, hayattan tat almak
Uyarılım	Dürtüsel meydan okuma ve heyecan arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Öz yönelim	Duygu, düşünce ve hareket tercihi ve seçimi	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak [Kendine saygısı olmak]
Evrenselcilik	İnsanların ve doğanın iyi olma durumunu isteme	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, [İç uyum]
İyilikseverlik	Bireylerin, kendilerinden başka insanların iyi olmaları için onlara destek olması	Yardımsever olmak, dürüst olmak, affedici olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, [Gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat]
Gelenek	Yazılı olmayan toplumsal kurallara bağlı olma ve onları yaşatma	Alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, [Dünyevi işlerden elini eteğini çekmek]
Uyum	Sosyal kuralların dışına çıkmama ve diğer insanlarla birlik ve beraberlik sağlama	Kibar olmak, itaatkâr olmak, ana babaya ve yaşlılara değer vermek, otokontrol
Güvenlik	Sosyal ve toplumsal ilişkilerin ve bireylerin korunması ve kollanması	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek [bağlılık duygusu, sağlıklı olmak]

Şekil 3. Schwartz’ın değer sınıflaması (Yiğittir, 2012) [Köşeli parantez içindeki değerler kültürlerarası karşılaştırmalarda tutarlı sonuçlar vermediği tespit edilmiş değerlerdir (Yiğittir, 2012)].

Ülkemizde de değerlerin sınıflandırılması ile yapılmış çalışmalar mevcuttur. Spranger’in, değerleri; “estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini” değerler olmak üzere altı gruba ayırması üzerine Güngör (2000) bu değerler sınıfına ahlaki değerleri de ekleyerek yedi gruptan

oluşan bir sınıflandırma yapmıştır. Ülken (2016) ise değerleri “içkin, aşkın ve normatif” değerler olarak üçe ayırmıştır (s. 48). Bu değerlerin içerikleri şu şekildedir:

1. *İçkin değerler*; nesne, duygu ve düşüncelerin ilişkilerinden doğan ve bilinçli bir yapıyla oluşturulan değerlerdir.
2. *Aşkın değerler*; kişilerin toplumsal çevreleriyle etkileşimlerinden doğan ve daha çok inanma üzerine kurulmuş değerleridir.
3. *Normatif değerler*; kişilerin sözleri ve eylemlerinin değişiminden doğan değerlerdir (Poyraz, 2007).

Değerlerin sınıflandırılması, değer eğitimi açısından oldukça önemlidir. Değer eğitimi; çocukların hangi değerleri alıp hangi değerleri reddedeceğine karar vermesini ve eleştirel düşünmesini içeren bir öğretim sürecidir (Tapper, 2007). Demircioğlu ve Demircioğlu’na (2014) göre ise değer eğitimi, bireyin içinde bulunduğu toplumun sahip olduğu değerleri benimsemesi, içselleştirmesi ve aktarmasını içine alan bir süreçtir. Değer eğitiminin amacı, bireylerin iyi yönlerini ortaya çıkarmak, kişilik gelişimini bütünsel olarak sağlamak, toplum ve bireylerin ahlakını korumak ve iyileştirmektir (Gül, 2013). Değerler; kişisel ilişkilerden, ailelerden ve sosyal etmenlerden deneyerek ve gözlemleyerek öğrenilir. Bu nedenle değerlerin yeni nesillere hedefler doğrultusunda belirli yöntem ve yaklaşımlarla öğretilmesi gerekir. Okullarda verilecek değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımları Superka, Ahrens, Hedstorm, Ford ve Johnson şu şekilde ortaya koymuştur (1976, s. 18):

1. Telkin etme,
2. Ahlaki gelişim,
3. Değer analizi,
4. Değerleri aydınlatma/belirginleştirme,
5. Davranış öğrenme yaklaşımı.

a) *Telkin Etme Yaklaşımı (Değerlerin Doğrudan Öğretimi)*: Bu yaklaşım, Blanchette (1970) ve Bensley (1974) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın amacı, daha önce belirlenen değerleri öğrencilere empoze etmek ve bu değerleri içselleştirmelerini sağlamaktır. Telkin etme yaklaşımı, insanların geçmişten bu yana en fazla kullandıkları değer öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öncelikle kazandırılması hedeflenen değerler belirlenir ve planlanmış ve programlanmış etkinlikler ile değerler kazandırılmaya çalışılır. Değerlerin doğrudan öğretiminde süreç içerisinde; model olma, azarlama, küçümseme, takdir etme, taklit, eğitici oyunlar, rol oynama gibi tekniklerden yararlanılabilir (Superka & vd., 1976). Böylelikle, öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler pekiştirilirken takdir edilir, rol model olunmaya çalışılır ya da oyunun içinde doğrudan verilmeye çalışılır. İstenmeyen ya da ortadan kaldırılması hedeflenen davranış ve değerler ise azarlama, küçümseme yoluyla engellenmeye çalışılır (İşcan, 2007).

b) *Ahlaki Gelişim Yaklaşımı (Ahlaki İkilem)*: Bu yaklaşım, birbirinden farklı ya da tamamen zıt olan iki değer yargısının çatıştığı gerçek hayat problemleridir. Bu problemler konularını, kişilerin günlük hayatlarından alabileceği gibi tarihi olaylardan da alabilir. Bu noktada, öğrencilerden kendilerine daha yakın buldukları değer yargısını -sebepleriyle birlikte- seçmeleri ve açıklamaları istenmektedir (Çakmak, 2019). Nitekim bu yaklaşımda önemli olan seçim yapabilme ve bu seçimin nedenini belirtme yetisini kazanarak değer öğretimi gerçekleştirmektir (Mercin, 2005). Ahlaki ikilem yaklaşımında öğretmen öğrencilere çeşitli ikilemler sunar ve öğrencileri kendi içsel çözümlerini bulmaya teşvik eder. Buradaki ikilemler, öğrencilerin sahip oldukları değer ilkelerinin çatıştığı gerçek hayat problemleridir. Bu yaklaşıma hizmet edecek ahlaki ikilemler oluşturulurken dikkat edilmesi gereken hususları Doğanay (2006) şu şekilde açıklamaktadır:

1. Ahlaki ikilemler, derste işlenen konularla ilgili olmalıdır.
2. Ahlaki ikilemler, olabildiğince basite indirgenmelidir.
3. Ahlaki ikilemler, öğrencilerin üzerinde akıl yürütebilmesine olanak sağlayacak esneklikte ve açıklıkta olmalıdır.
4. Ahlaki ikilemler, bilişsel bilgilerden ziyade, akıl yürütme becerilerine yönelik olmalıdır.
5. Ahlaki ikilemler, öğrenci seviyelerine göre yapılandırılmalıdır.

Bu yaklaşımda, ikilem yaşanan hikayeler öğrencilere sunulur ve kendi seçimlerini yapmaları istenir. Daha sonra seçim nedenlerini sınıfta büyük grup tartışması şeklinde açıklarlar (Superka & vd., 1976). Bu sayede ahlaki ikilem oluşturan örnek olaylarla öğrencinin sadece olayların nedenlerini açıklaması değil aynı zamanda muhakeme etme becerilerinin gelişmesi de sağlanmış olur (Çiftçi, 2003).

c) *Değer Analizi Yaklaşımı*: Bu yaklaşım, Oliver ve Newmann (1967-1972), Shaver ve Larkins (1973) ile Metcalf (1971) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda öğrenciler kendilerine sunulan değeri olduğu gibi almak veya kabul etmek yerine kendi süzgeçlerinden geçirirler ve o şekilde alırlar (Dilmaç, 1999). Değer analiz yaklaşımının değer öğretimindeki amaçları, olay ve durumların içindeki değerleri öğrencilere kavratırken en akılcı ve en mantıklı yargılara ulaşmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte, yaşanan toplumun belirli durumlar karşısında ortak bir değer yargısı çerçevesinde bir araya gelebileceklerini öğrencilere öğretmek bu değer yaklaşımında hedeflenen bir olgudur (Bacanlı, 2006). Bu yaklaşımda en sık kullanılan öğretim metotları, sosyal değer problemlerinde ve konularında kişisel ve grup çalışmaları, kütüphane ve alan araştırması ve mantıksal sınıf tartışmalarıdır (Superka & vd., 1976).

d) *Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı (Değer Açıklaması)*: Bu yaklaşım, bireylerin hayatlarında neyin önemli olduğu ve bu önemi nasıl belirlediklerinden yola çıkılarak Raths,

Harmin ve Simon tarafından 1966 yılında ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımda önemli olan başkalarının telkini ya da iki durum arasından seçim yapmak değil, kendi değerlerini kendilerinin belirginleştirerek seçmeleridir (Doğanay, 2006). Bu yaklaşımda bireyin herhangi bir baskıya maruz bırakılmadan kendi değerlerini şekillendirmesine imkân sağlanır. Öğretmenler bu yaklaşım sayesinde değerleri direkt öğretmek yerine öğrencilerin kendi değerlerini belirlemelerine yardımcı olurlar (Ekşi, 2003). Raths, Harmin ve Simon (1978) göre, bu yaklaşımda üç farklı basamak yer almaktadır. Bu basamaklar şu şekildedir (Raths, Harmin & Simon, 1978):

I. Seçme:

1. Özgür bir biçimde.
2. Alternatif değerler oluşturma.
3. Belirginleştirilen değerlerin değerlendirilmesi.

II. Ödüllendirme:

4. Yapılan seçimden mutlu olma.
5. Yapılan seçimin çevreye onaylatılması.

III. Davranmak:

6. Seçim sonucunda tutarlı davranmak.
7. Tekrar belirginleştirebilmek için yardımcı olmak

e) *Eylem/Davranış Öğrenme Yaklaşımı*: Jones (1971) ve Newmann (1972) tarafından geliştirilmiş olan bu yaklaşımda amaç öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenme sürecine olumlu etki sağlayacak sosyal etkinliklerin geliştirilmesidir. Eylem/davranış öğrenme yaklaşımının en önemli özelliği, öğrencilere kendi değerleri ile ilgili eylemde bulunmasına fırsat vermektir (Aktepe & Tahiroğlu, 2016; Superka & vd., 1976). Bu yaklaşımda amaç, öğrencilerin kendi değerleri ile sosyal ve kişisel olarak kendilerini değerli bir varlık olarak görebilmelerine imkân sağlamaktır. Bu durum hem sınıf içinde hem de sınıf dışında geçerlidir. Ayrıca, sadece bu yaklaşıma özel iki teknik bulunmaktadır. Bunlardan ilki sosyal bağ kurma sürecine yardımcı olan grup organizasyonları; ikincisi ise, kişilerarası ilişkiler ve edim becerileridir (Superka & vd., 1976; Huitt, 2004).

2. 1. 2. 1. Sorumluluk Değeri ve Eğitimi

Sorumluluk kavramı; kişinin kendi davranışlarını ya da kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Lickona'ya (1991) göre sorumluluk, bireyin kendisine ve başka kişilere özen göstermesi, görevlerini üstlenmesi, toplumsal yaşama katılması, problemleri düzeltmek için çalışması ve daha iyi bir yaşam için çaba harcamasıdır. Glasser (1990), sorumluluğu, kendi gereksinimlerini karşılarken başkalarının

gereksinimlerini karşılamalarına engel olmama durumu olarak tanımlarken; Yavuzer (1998) ise, erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaş, cinsiyet ve gelişimlerine uygun görevleri yerine getirmesi olarak tanımlamaktadır. Sorumluluk değerinin önemi, bireylere kazandırılmak istenen değerlerin arasında günden güne artmaktadır (Selanik-Ay & Dal, 2014). Bunun en önemli nedeni olarak, bireyin toplum tarafından hem kabul görmesini hem de saygınlık kazanmasını kolaylaştırmada sorumluluk değerinin oldukça önemli bir rol oynaması gösterilmektedir (Yurtal & Yontar, 2006).

Sorumluluk kavramı günlük hayatta farklı alanlarda karşımıza çıkabilmektedir. Geçmişte var olan bir durumdan sorumlu olunabildiği gibi gelecekte olacak bir durumdan da sorumlu olunabilir. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı sorumlulukları olduğu gibi öğrencilerin de kendilerine, ailelerine ve çevrelerine karşı yerine getirmeleri gereken sorumlulukları vardır. Bu sebeple sorumluluk değerinin öğrenciye kazandırılması, öğrencinin sorumluluklarını yerine getirebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Hatay Uçar, 2019).

Bireylerde sorumluluk değerinin gelişmesi, kendi sorumluluklarını alabileceği bir ortamda yetişmesiyle mümkün olabilmektedir. Çocuklara kendi seçimlerini yapma ve bunun sorumluluğunu alma fırsatı verilmemişse, bu değer gelişmesi gecikebilir veya hiç gelişmeyebilir. Bu nedenle, ailede çocuklara kendilerini ifade etme fırsatı verilmeli, sorumluluk almalarının yolu açılmalı ve olgunlaşmalarına izin verilmelidir (Cüceloğlu, 2002). Sorumluluk değeri ilk olarak ailede kazanılmakta olup, ilerleyen yaşlarda çocuklara okulda sistemli bir şekilde kazandırılmaktadır.

Sorumluluk değeri eğitimi, eğitim bilimleri ve psikoloji ilkelerini temel alan bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca duygulara ve çeşitli fizyolojik ihtiyaçlara göre rastgele şekillenmiş bir süreç değildir. Aksine, önceden tasarlanmış çeşitli oluşumlara göre tasarlanmıştır. Bu yönleriyle incelendiğinde sorumluluk değeri eğitimi; duygu, düşünce ve edim arasında var olan tasarlanmış bir uyum sürecidir (Babadoğan, 2003). Bu sürecin verimli geçmesi, amacına ulaşması ve erken yaşlarda çocuklarda sorumluluk değerinin kazandırılması için çeşitli alternatif eğitim modelleri bulunmaktadır. Öncü (2002'den aktaran Yontar, 2007), bu eğitim modellerinden bazılarını şu şekilde açıklamaktadır:

1. *Özerk Öğrenen Modeli*: George Betts tarafından 1986 yılında geliştirilen bu model, bireyleri kendi öğrenme sorumluluklarına yönlendiren ve onları kendi gereksinimleri doğrultusunda çeşitli etkinliklere katan bir modeldir. Bu model sayesinde çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri gelişir. Gelişen bu beceriler sayesinde çocukların ileriki yaşlarında da kullanabilecekleri pek çok davranışı da gelişmektedir. Özerk öğrenen modeli; uyum, bireysel gelişim, zenginleştirme, seminer ve derinlemesine çalışma olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır. Betts (1986), bu basamakları şu şekilde açıklamaktadır:

- a) *Uyum*: Öğrenciler bireysel yeteneklerinin farkına varırlar.
 - b) *Bireysel Gelişim*: Öğrencinin özerk öğrenmesini sağlayacak beceriler kazandırılmaya çalışılır.
 - c) *Zenginleştirme*: Öğrenciler genel müfredat dışında araştırmalar ve keşifler yaparlar.
 - d) *Seminer*: Öğrenciler yaptıkları araştırmaları gruplar önünde sunarlar.
 - e) *Derinlemesine Çalışma*: Öğrenciler ilgi ve istekleri doğrultusunda derinlemesine araştırmalar yaparlar.
2. *Renzulli Modeli*: Joseph Renzulli tarafından 1977 yılında geliştirilen bu modelde öğrenciler, kendi ilgi ve yeteneklerine öğrenme olanağına sahip olmaktadır. ABD ve Kanada'da uygulanan bu modelde, çocuklar kendi yaşantılarından sorumlu tutulmakta ve bu yönde gelişimlerini sağlamaktadır. Nitekim, çocuklar da zaman içinde bu sorumlulukları edinerek kendilerini geliştirmektedir. Renzulli modeli üç aşamadan oluşmaktadır:
- a) *Birinci aşama*: Bu aşamada öğrencilere konular tanıtılır ve yakından incelemelerine olanak sunulur.
 - b) *İkinci aşama*: Bu aşamada, çocuklara üst düzey düşünceleri için doğrudan katılım fırsatı sunulur.
 - c) *Üçüncü aşama*: Bu aşamada, öğrenciler kendileriyle aynı ilgi alanlarına sahip öğrencilerle bir araya gelir ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenir.
3. *İnsancıl Model (Başarı Modeli)*: Bireyin kişilik özelliklerini korumayı amaçlayan bu model, bireyin duygularına ve ortaya koymuş olduğu hedeflerin değerine dikkat çekmektedir. Çocuklar için sosyal gelişim hedeflenen bu modelde çocuğun “öz-saygısı”, “öz anlayışı”, “öz gerçekliği”, kişiler arası etkileşimde başarılı olması açısından en önemli etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsancıl modelin temelinde, olumlu etkileşimler aracılığıyla çocukların akademik başarısını artırma, sorumluluk değerini ve karar verme becerilerini geliştirme yatmaktadır.

Sorumluluk değeri eğitiminde yukarıda açıklanan eğitim modellerinin yanı sıra öğrencilere sorumluluk değeri kazandırmada ve geliştirmede Duke ve Jones (1985), on dört yaklaşım önermiştir. Bu yaklaşımlar şu şekildedir:

1. *Kendini İzleme*: Öğrencilerin kendi davranışsal gelişimlerdeki beklentileri doğrultusunda kendi akademik ilerlemelerine ilişkin bilgi toplamaları beklenir.
2. *Hedef Belirleme*: Öğrenciler akademik ve gerçekçi hedefler belirleme konusunda bilgi sahibi olur.
3. *İçsel Konuşma*: Öğrenciler bilişsel davranış değiştirme yöntemiyle davranışlarını değiştirmeyi öğrenirler.

4. *Bedensel Kontrol Teknikleri*: Öğrencilerin gerginlik, kaygı ve sıkıntı durumlarında gevşeme tekniklerini kullanabilmeleri önemlidir.
5. *İletişim Becerileri*: Sorumluluk almak, çatışma çözmek ve ihtiyaçlarını ifade etmek için önkoşul olan temel iletişim becerilerini öğrenmesi ile ilgilidir.
6. *Sosyal Beceriler*: Bu yaklaşım, öğrencilere yeni insanlarla tanışma, gerektiğinde yardımlaşma ile akranlarının olumsuz baskısından korunma konusunda yardım eder.
7. *Ders Çalışma Becerileri*: Ders çalışma becerileri, öğrencilerin zamanlarını ve ellerindeki kaynakları iyi kullanmaları, sınava hazırlanmaları ve sınavlarda dikkat etmeleri gerekenler konusunda yardımcı olur.
8. *Grupla Çalışma Becerileri*: Öğrencilere, grup çalışmalarında iş birliği içerisinde nasıl çalışacakları öğretilir.
9. *Karar Verme Becerileri*: Öğrencilerin sosyal beceri eğitimleri yoluyla etkili kararlar almaları sağlanır.
10. *Çatışma Çözme Becerileri*: Öğrencilere çatışma çözmede etkili olan becerileri öğretmek önemlidir.
11. *Belirli Değerlerin Açıklanması*: Bu yaklaşıma göre, öğrencilere toplumsal olarak kabul edilen belirli değerleri öğretmek onların sorumluluk gelişimi üzerinde etkili olabilir.
12. *Ahlaki Gelişim Etkinlikleri*: Öğrencilerin ahlaki akıl yürütme becerilerini genişletmek için onlara çeşitli imkanlar sunulabilir.
13. *Akran Desteği Becerileri*: Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin birbirlerinin akademik beklentilerini karşılamaları ve olumsuz akran baskısından korunmaları için birbirlerine yardım etmeleri gerekmektedir.
14. *Öğrenme Ortamının İzlenmesi*: Öğrencilerin, öğretmenlerin etkililiği ve okul ortamı ile ilgili geri bildirimler vermeleri bu yaklaşım için önemlidir (Yontar, 2007).

Sorumluluk değeri ile sunulan eğitim modelleri, bu değerlerin bireylerin hayatında ne denli önemli bir yer edindiğine dair bir fikir sunmaktadır. Bu bakımdan incelendiğinde, değerlerin yanı sıra bireylerin hayatında oldukça önemli olan bir diğer unsur da beceriler ve becerilerin bireylere kazandırılmasıdır.

2. 1. 3. Beceri ve Beceri Eğitimi

Beceri; “uygun öğrenme ve öğretme ortamında bireyin hazırbulunuşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi kolaylıkla ve ustalıkla, sürekli yapabilir hale gelmesidir” (MEB, 2009). Narin (2007), beceriyi; öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması hedeflenen yetenekler olarak tanımlanmaktadır.

Becerinin kelime anlamı ise; “kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma mahareti ve yeteneğidir” (TDK, 2019).

Becerilerin genel anlamda üç özelliği bulunmaktadır (Karabağ & İnal, 2013):

1. Beceriler, bilginin yapısı ve bilişsel süreçler arasındaki etkileşimlerdir. Bundan dolayı, beceriler bilgi açısından zengin ve kendi alanlarına özgüdür.
2. Beceriler deneyimler yoluyla kazanılır ve uygulamalar aracılığıyla geliştirilir.
3. Birey ve çevre arasındaki ilişkiyi beceriler tanımlar. Bireyin çevreye uyumu beceriler aracılığıyla sağlanır.

Gelişim ve değişimin kaçınılmaz olduğu günümüz dünyasına bireylerin uyum sağlaması, hızla üretilen bilgileri seçme, analiz etme ve değerlendirerek günlük hayata aktarma için gerekli olan temel becerilerin yanı sıra üst düzey bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere de sahip olması gerekmektedir. Bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken bu beceri ve yeterlilikler ‘21. yüzyıl becerileri’ olarak adlandırılmaktadır (Aygün, Atalay, Kılıç & Yaşar, 2016).

“Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve uyum sağlayabilme, küresel yetkinlikler ve finansal okuryazarlık temel 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır” (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Dünyanın önde gelen kurum ve kuruluşlarının “21. yüzyıl bireyleri yetiştirmek için nasıl bir eğitim olmalı?” sorusuna cevap bulabilmek için oluşturduğu P21 (Partnership for 21 Century Skills / 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı), öğrencilerin üretken bireyler olmak üzere yetiştirilmesi gerektiğine inanan iş ortakları, eğitim liderlerini ve karar mekanizmalarını bir araya getiren uluslararası bir organizasyondur. P21’de yer alan 21. yüzyıl becerilerinin genel çerçevesi aşağıda sunulmuştur (Partnership for 21st Century Skills, 2007):



Şekil 4. 21. yüzyıl öğrenmesi için P21 çerçevesi

Şekil 4’te görüldüğü üzere, 21. yüzyıl becerilerinin temel konuları (Kylonen, 2012; Trilling & Fadel, 2009, s. 37);

- a. Yaşam ve kariyer becerileri,
- b. Öğrenme ve yenilik becerileri,
- c. Bilgi, medya ve teknoloji becerileridir.

Yukarıda, 21. yüzyıl becerileri üç ana başlık altında incelenmiştir. Bu ana başlıkları oluşturan beceriler ise şu şekildedir (Partnership For 21st Century Skills, 2013):

- a. *Yaşam ve Kariyer Becerileri*
 - 1. Liderlik
 - 2. Üretkenlik ve hesap verebilirlik
 - 3. Sosyal beceriler
 - 4. Kendini yönetme
 - 5. Esneklik ve uyum
- b. *Öğrenme ve Yenilik Becerileri*
 - 1. İş birliği
 - 2. İletişim
 - 3. Problem çözme
 - 4. Eleştirel düşünme
 - 5. Yaratıcı düşünme
- c. *Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri*
 - 1. Medya okuryazarlığı
 - 2. Bilgi okuryazarlığı
 - 3. Bilgi ve iletişim (BİT) okuryazarlığı

Becerilerle ilgili genel bir sınırlama ve sınıflama mümkün olmamakla birlikte, Mutluer (2013) becerileri; düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve iletişim becerileri olmak üzere üç ana başlıkta incelerken, Karabağ ve İnal (2013) becerileri; düşünme becerileri, sosyal/duyuşsal beceriler, psiko-motor beceriler olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflamaya göre beceriler:

a) *Düşünme Becerileri*: Bir sonuca varmak için bilgileri ve kavramları inceleme, karşılaştırma ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme becerilerine düşünme becerileri adı verilmektedir. Düşünme becerilerini; Özden (2003), eleştirel düşünme, sorun çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme, yaratıcı sorun çözme şeklinde sınıflandırılırken; Bruning, Schraw ve Ronning (1995) ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve sorun çözme şeklinde sınıflandırmıştır.

b) *Sosyal Beceriler*: Kişilerin başkaları ile aynı ortamları paylaştıklarında kullandıkları, olumlu tepkileri alıp olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan ve sosyal kabul görmelerine olanak tanıyan becerilerdir. Sosyal becerilerin sınıflandırılmasına ilişkin alan yazında pek çok sınıflama

bulunmakla birlikte (Akkök, 2003; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002; Rogers & Ross, 1986), Graham ve Reschly (1986'dan aktaran Avcıoğlu, 2005, s. 32) sosyal becerileri şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Kişilerarası davranış becerileri: Konuşma becerileri ve iş birliği becerisi.
2. Kişinin kendisine ilişkin davranış becerileri: Duygularını ifade etme becerileri ve ahlaki davranış becerileri.
3. Görevle ilişkili davranış becerileri: Yönergeleri yerine getirme becerileri ve bağımsız çalışma becerisi.

c) *Psikomotor Beceriler*: Bireyin, büyüme ve olgunlaşmaya birlikte, bedensel faaliyetlerde vücut uzuvlarını kullanabilme becerileridir. Psikomotor beceriler, kas koordinasyonu, duyu organlarının desteği ve bilişsel yeterlik sağlandığında bir bütün olarak kendisini göstermektedir. Psikomotor becerileri diğer beceri türlerinden ayıran en önemli özellik, amaca yönelik olarak geliştirilen organize hareketler dizisi olmasıdır.

Öğrenciler, becerileri; karşılaştıkları olaylar, nesne ve materyaller hakkındaki bilgileri işlemekte kullanırlar. Son yıllarda üzerinde önemle durulan beceri türlerinden birisi de temel yaşam becerileridir. Temel yaşam becerileri, Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 1997)'ne göre; kişilerin günlük hayatlarında lazım olan ve zorluklarla baş etmelerine yardımcı olan yeteneklerdir. Temel yaşam becerilerini Gazda, Ginter ve Horne (2001); yaşam boyunca üstesinden gelinmesi gereken vazifeler olarak tanımlamaktadır. Temel yaşam becerilerinin en önemli amacı, öğrencilerin; kişisel, sosyal, akademik, ahlaki ve mesleki yönden gelişmelerine yardımcı olmaktadır (Kolburan & Tosun, 2011).

Son yıllarda varlığından söz ettiren temel yaşam becerileri, eğitim ortamlarında da büyük önem kazanmıştır. Eğitim ortamlarında temel yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını hedefleyen derslerin başında Hayat Bilgisi dersi gelmektedir. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılmak istenen yirmi üç temel yaşam becerisi bulunmaktadır.

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel yaşam becerileri şunlardır: Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, girişimcilik, doğayı koruma, iş birliği, iletişim, karar verme, kaynakların kullanımı, kariyer bilinci geliştirme, kendini tanıma, kendini koruma, kişisel bakım, mekan algılama, kurallara uyma, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sorun çözme, sağlığını koruma, zaman yönetimi ve sosyal katılımdır.

Eğitim ortamlarında temel yaşam becerilerinin önem kazanmasının nedenleri şu şekilde sıralanabilir: İnsan hayatının gittikçe karmaşıklaşması ve eğitim görmüş insanların sayısının artması, temel yaşam becerileri gelişmiş olan insanlara ihtiyacı arttırmıştır. Bununla birlikte, sürekli gelişen ve değişen bilgi toplumlarında iletişimin artması ve bilgiye ulaşmanın kolaylaşması sonucunda temel yaşam becerileri ve kişisel nitelikler ön plana çıkmış ve sözü edilen beceri ve nitelikler sürekli bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Bireyler için bu denli önemli olan becerilerin eğitimi ile ilgili alan yazında pek çok görüş vardır. Beyer (1988), beceri eğitiminde; giriş, rehber eşliğinde uygulama, bağımsız uygulama, transfer veya genişletme, rehberli uygulama, özerk kullanım şeklinde altı basamaklı bir strateji önerirken; Michaelis ve Garcia (1996) ise beceri eğitiminde, sınıflama, yorumlama, analiz ve değerlendirme gibi daha genel stratejiler önermektedir.

Ramizowski (1981'den aktaran İslim, 2006, s. 2) ise beceri eğitiminde psikomotor becerilerin önemine vurgu yaparak beceri eğitimini yedi aşamalı bir strateji ile açıklamaktadır. Bu stratejiler;

1. Becerinin nasıl yapıldığının gösterilmesi,
2. Becerinin temel noktalarının gösterilmesi,
3. Becerinin tekrar gösterilmesi,
4. Öğrencilere becerinin basit bir kısmının yaptırılması,
5. Tüm becerilerin sergilenmesi için yardım etme,
6. Becerilerin tekrarlanmasını sağlama
7. Öğrencilerin becerileri kendi başlarına yapmalarına imkân verme.

Beceri eğitiminde kullanılabilecek stratejileri destekleyen yöntemler ve teknikleri ise Avcıoğlu (2005), şu şekilde belirtmektedir; rol oynama, model olma, doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, akran destekli öğrenme, iş birlikli öğrenme ve yaratıcı drama yöntemi.

Alan yazında önemli bir yere sahip olan ve toplumsal hayatın işleyişinde büyük bir rolü bulunan temel yaşam becerilerinden iş birliği becerisinin kazanılmasıyla, bireylerin diğer becerileri kazanması kolaylaşmakta ve hedeflenen kazanımları edinmeleri kısa sürede daha da verimli hale gelmektedir. Nitekim, iş birliği becerisi sayesinde bireyler sahip oldukları görev ve sorumlulukları başkaları ile paylaşarak hem kendilerine hem de kendilerinin dışındaki diğer insanlara kolaylıklar tanımaktadır. Bu bağlamda, iş birliği becerisi ve eğitiminin üzerinde önemle durulmalıdır.

2. 1. 3. 1. İş Birliği Becerisi ve Eğitimi

Hızla gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamak için eğitim sistemleri de kendilerini yenilemek ve değiştirmek durumundadır. Son yıllarda eğitim sistemlerinde sorgulamaya dayalı, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve birlikte öğrenmeye yapılan vurgu giderek artmaktadır. Bu bağlamda, eğitim programlarının; problem çözme, öz denetim ve iş birliği becerileri çerçevesinde ele alınması önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir (OECD, 2017).

Önceden belirlenmiş ortak hedeflere ulaşmak için konu ile ilgili tüm paydaşların bir araya gelerek sorumluluk ve iş bölümü yapabilme becerileri, iş birliği becerisi olarak değerlendirilmektedir. İş birliği becerisi, diğer insanlara yardım etme, paylaşma, yönerge ve kurallara uyarak bir işi ortaklaşa sürdürebilme gibi özellikleri içermektedir.

İş birliği becerini oluşturan temel fikir bireylerin gruplar halinde öğrenmek için çalışması ve aynı zamanda hem kendisinin öğrenmesini hem de grup arkadaşının öğrenmesinden sorumlu olmasıdır (Slavin, 1991). Bu bağlamda iş birliği becerisi, bireylere kendi aralarındaki etkileşimi arttırma ve olumlu yöne çevirme fırsatı sunmaktadır (Erdoğan & Özdemir, 2019).

İş birliği becerisi, ortak bir amaç etrafında toplanan bireylerin öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Gillies, 2006). Nitekim iş birliği becerisi sayesinde bireyler hem kendi öğrenmelerini hem de diğer insanların öğrenmelerini eş zamanlı olarak gerçekleştirmek için çalışmaktadır. Bundan dolayı öğrenme, bireylerde kısa sürede ve daha verimli bir şekilde gerçekleşmektedir.

Gelişmiş toplumlarda en gerekli becerilerden birisi olan iş birliği becerisi (Senemoğlu, 1994) sayesinde bireyler, topluluktaki diğer insanların davranışlarını etkileyebilmekte, dolayısıyla içinde yaşadığı topluluğu etkilemektedir. Bundan dolayı iş birliği becerisinin özünü oluşturan beraber çalışmak ve beraber çalışmayı organize etmek, toplumların gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Akgündüz vd., 2015). Bununla birlikte, iş birliği becerisi, bireylerin birbirini desteklemesiyle (Slavin, 1995) toplumsal dayanışma ortamını da oluşturmaktadır.

Sosyal bir varlık olan insanın hayatında bu denli önemli bir beceri olan iş birliği becerisi, bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Temelleri, toplumun en küçük birimi olan ailede atılan iş birliği becerisi, bireylerin öğrenim hayatı boyunca gelişmeye devam etmektedir. Öğrencilere, temel yaşam becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersi, iş birliği becerisinin kazandırılmasına büyük önem vermiştir. Nitekim, iş birliği becerisi Hayat Bilgisi öğretim programında (2018) sadece bir kazanım ve öğrenme alanı olmaktan ziyade, her sınıf düzeyinde yer alan kazanımların içinde kotarılmıştır.

Kazanımların içinde yer alan iş birliği becerisini öğrencilere kazandırmada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. İş birliği becerisinin, öğrencilere nasıl ve ne derece kazandırılabilceği öğretmenin öğretme yeteneğine ve hayatı çocuklara deneyimletebilmesine bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenler, iş birliği becerisinin eğitiminde grup çalışmalarını da içinde barındıran çocuk oyunlarından faydalanabilir. Bu sayede öğrencilere, grup içerisinde yer vererek onların sorumluluk alması ve birlikte hareket etme bilincinin kazandırılması sağlanabilir (Bozkurt, 2017).

Öğrencilerin sorumluluk alabilecekleri ve arkadaşları ile birlikte hareket edebilecekleri öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitim ortamlarında kullanımlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Nitekim, bu sayede öğrenciler, sadece kendi öğrenmelerinden değil arkadaşlarının öğrenmelerinden de sorumlu olmakta ve insan ilişkilerinde daha sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi sağlanmaktadır.

Öğrencilerin; öğrenmede sorumluluk almalarını hedefleyen; kişilerarası iletişimde paylaşmayı, dayanışmayı ve yardımlaşmayı ön planda tutan ve eğitim ortamlarında 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesi için alternatif yollar sunan öğretim yöntemlerinden birisi de yaratıcı dramadır.

Yaratıcı drama, yapısı gereği grup etkinlikleri aracılığı ile öğrencilere özgür bir öğrenme ortamı sunarken, onların öğretim sürecini kendilerine göre yapılandırmasına imkân tanımaktadır. Nitekim bu durum, öğrencilerin iş birliği becerisi edinmesine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda, eğitimde yaratıcı drama yönteminin kullanımının incelenmesinde fayda görülmektedir.

2. 1. 4. Eğitimde Yaratıcı Drama

Drama kelimesi, köken itibarıyla Yunanca olan ve itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarında kullanılan *dran* kelimesinden gelmektedir (Lehmann, 1986). Drama kelimesi, günümüzde kullanılan anlamına benzer biçimde Yunanca Dromenon'daki *seyirlik benzetişim* anlamına gelmektedir (And, 1974). Dramanın, sözcük kökü olarak, “bol ve akışkan kaynak suyu yanında kurulan yerleşim yeri anlamındaki kullanımı, devinime ve eyleme yöneliktir. Devinim, zaman içinde durum değiştirme anlamındadır” (Adıgüzel, 2015, s. 11).

Alan yazında yaratıcı drama ile ilgili pek çok tanım mevcuttur. Drama ile ilgili tanımların birden fazla olmasına, dramanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda çok geniş kitlelere hitap etmesi bir neden olarak gösterilebilir.

Yaratıcı drama, öğrencilere hareket ve etkileşim yoluyla tartışma, keşfetme ve iş birliği yapma fırsatı sunan bir öğretim yöntemidir (Önder, 2002). Dramanın yaratıcılık ve süreç yönüne vurgu yapan Polisini (1994)'ye göre ise yaratıcı drama, hayatın içindeki dramatik anların lider tarafından yönlendirilmesi ve yeniden yapılandırılmasıdır.

Yaratıcı dramanın en önemli temsilcilerinden olan Heathcote (1984) yaratıcı dramayı, yaşam deneyimlerini arttırmaya yarayan yol olarak tanımlarken; Courtney (1989) ise zihindeki düşünceleri eyleme dönüştürme işi olarak tanımlamaktadır. Kişiler arası iletişimde bilişsel örüntüler kurmanın ve bu örüntüleri kurmada yaratıcı dramanın önemli bir role sahip olduğunu belirten Taylor ve Warner (2006), yaratıcı dramayı, bireylerin zihinlerinde var olanları müzik, resim, şarkı, oyun gibi çeşitli uyarıcılarla ortaya koyma performansı olarak tanımlamaktadır.

San'a (2002) göre ise yaratıcı drama,

Doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (s. 87).

Yaratıcı dramanın Türkiye’de varlığından söz ettirmesini sağlayan öncülerden (Adıgüzel, 2014) biri sayılan Levent’e göre (1999) yaratıcı drama, insanın her türlü eylem ve ediminde var olan durumlar bütünüdür. Bununla birlikte Gaudart (1990), yaratıcı dramanın kesinlikle bir tiyatro olmadığını belirtmektedir. Yaratıcı dramanın spontanlığını ön plana çıkarmak isteyen Pinciotti (1993), yaratıcı dramayı tanımlarken hayal gücü ile oyun arasındaki ilişkiye değinmiştir. Ona göre

yaratıcı drama, çocuk oyunlarından yola çıkarak katılımcıların sanata karşı duyarlılığını, hayal gücünü ve dünya görüşünü geliştiren bir araçtır.

Adıgüzel'e (2006) göre ise yaratıcı drama, "bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır" (s. 21). Canlandırma süreçleri drama eğitmeni/lideri tarafından kendiliğindenlik ilkesine riayet edilerek yapılandırılır ve -miş gibi yapmaya dayalıdır, ayrıca, oyunların sahip olduğu genel özelliklerden faydalanmaktadır.

Alan yazında yer alan ifadelerde yola çıkılarak yaratıcı drama şu şekilde tanımlanabilir; bireyin ön yaşantılarını temele alan ve bireyin duygu ve düşüncelerini eyleme geçirmesine -oyunsu süreçler aracılığıyla- yardım eden bir yöntemdir. Yaratıcı drama, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının gelişmesini sağlarken (Somers, 1994), aynı zamanda onların bir birey olarak başkalarından bağımsız düşünüp hareket etmelerine olanak tanır. Bununla birlikte, yaratıcı drama yöntemi, öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasına ve bireylerin birbirleriyle etkileşime girerek zengin öğrenme süreçlerine sahip olmasına katkıda bulunmaktadır (Jensen, Rechis & Luna, 2002).

Yaratıcı drama yönteminin temel amaçları, bireysel gelişim alanlarını (devinışsel, bilişsel ve duyuşsal) zenginleştirmek (Adıgüzel, 2015), çocuklara kendi bilişsel ve duyuşsal yaşantıları konusunda fikir sahibi vererek onların yaratıcı yönlerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktır (Önder, 2012). Yaratıcı drama yöntemi, öğrenenlerin bilgileri kendileri tarafından yapılandırma eksikliğinin hissedilmesinden dolayı ortaya çıkmıştır (Adıgüzel, 2006). Eğitimde yaratıcı drama yönteminin kullanılması, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden aktif olmalarını sağlamaktadır ve bu sayede kendi kendine yeten bireylerin yetiştirilmesi daha da kolaylaşmaktadır (Aykaç & Adıgüzel, 2011).

Eğitim alanında yaratıcı dramanın yansımaları iki şekilde olabilir. Bunlardan ilki, alan olarak yaratıcı drama; ikincisi ise yöntem olarak dramadır. Bu bağlamda drama hem bir öğretim yöntemi hem de bir disiplindir (Adıgüzel, 2015; Genç, 2005). Yaratıcı drama, doğaçlama ve rol oynama gibi teknikleri işe koşarak eğitim ortamlarında bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Eğitim ortamlarında farklı derslerin öğretiminde yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması hem öğrencilerin öğrenme merkezine konmasını sağlar hem de öğretilecek bilgilerin kalıcılığını arttırmış olur.

Bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama, hem dersin genel amaçlarına hizmet etmekte, hem de yaratıcı dramanın genel özelliklerinden (yaratıcı ve eleştirel düşünme, uyum ve güven vb.) yararlanarak öğretim sürecini daha verimli hale getirmektedir (Aykaç & Adıgüzel, 2011). Yaratıcı drama yöntemi aracılığıyla öğrenciler bilgileri kendi bilişsel süzgeçlerinden geçirerek yapılandırmaktadır. Bu özelliğinden dolayı bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama, öğrenci merkezli eğitimin bir parçasıdır (Annarella, 1992). Yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilmesi için belirli bir düzen içerisinde yapılandırılması ve yürütülmesi gerekmektedir.

Yaratıcı drama faaliyetlerinin belirli bir düzende yapılandırılabilmesi için yaratıcı drama liderinin aşağıdaki soruları cevaplandırması gerekmektedir (Fleming, 2011);

1. Genel amaçlar nelerdir?
2. Katılımcıların düzeyleri nedir?
3. Toplam süre kaç dakikadır?
4. Katılımcıların ön öğrenmeleri ve ön yaşantıları nasıldır?
5. Değerlendirme stratejileri nelerdir?

Yukarıdaki soruların cevapları belirlenirken yaratıcı dramanın belirli bir plan çerçevesinde ve çeşitli aşamalardan oluştuğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramadan en üst düzeyde faydalanmak için yaratıcı dramanın yapılandırılması üzerinde önemle durulmalı ve yaratıcı dramanın aşamaları hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.

2. 1. 4. 1. Yaratıcı Dramanın Yapılandırılması ve Aşamaları

Yaratıcı drama çalışmaları, belirlenen amaca uygun, birbiriyle ilintili ve birbirinin tekrarı olmayan, art arda gelen bir dizi etkinliğin bir araya gelmesiyle yapılandırılır. Yaratıcı drama çalışmaları yapılandırılırken, belirlenen etkinliklerin hedefe yönelik olması ve sarmal bir şekilde ilerlemesi, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim düzeyine uygun olması oldukça önemlidir.

Belirlenen etkinliklerin, öğrenci düzeylerinin altında veya üstünde olması, yaratıcı drama faaliyetlerinden sıkılmalarına neden olmaktadır. Bununla beraber etkinliklerin birbirlerinden kopuk bir şekilde olması, öğrencilerin süreç boyunca zihinsel bağ kurabilmelerini zorlaştırmaktadır. Bu durumlar da yaratıcı drama faaliyetlerinin amacına ulaşmasına engel olmaktadır.

Yaratıcı drama faaliyetlerinin yapılandırılmasında öğretmen ya da yaratıcı drama lideri belirli kurallara dikkat etmelidir. Bu kurallar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Üstündağ, 2007):

1. Yaratıcı drama planlarının özgün olmasına özen göstermek.
2. Asıl planın yanı sıra yedek planlar da yapmak.
3. Aynı amaca hizmet eden çokça etkinlik planlamak.
4. Etkinliklerin birbirleriyle bağlantılı olmasını sağlamak.
5. Yaratıcı drama faaliyetlerinde kullanılacak etkinliklerde aşamalılığa dikkat etmek.

Yaratıcı drama faaliyetleri; birbirleri ile ilintili; belirlenen amaçlara hizmet eden; katılımcıların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerini destekleyen birtakım etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinlikler, belirli bir düzen ve sıra içinde aşamalı olarak ilerlemektedir. Bu aşamalar şu şekildedir (Adıgüzel, 2015; Adıgüzel, 2006; Akkoca-Çayır & Erdoğan, 2019);

1. Isınma / Hazırlık Aşaması: Yaratıcı drama çalışmalarının ilk aşaması olan bu aşama, beden çalıştırıldığı, duyuların kullanıldığı, içsel aktivitelerin yoğun olduğu, grup dinamizmini

canlandırmanın amaçlandığı aşamadır. Bu aşamanın diğer bir amacı da, katılımcıları bir sonraki aşamaya hazırlamaktır.

Isınma/hazırlık aşamasında oyunlar, katılımcıların rahatlamalarına ve yaratıcı drama çalışmalarına ısınmalarında etkili olabilmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi ve unutulmaması gereken bir nokta vardır. Oyunların doğasında bulunan eğlence dolayısıyla katılımcılar, yaratıcı drama çalışmalarını sadece oyun ve eğlenceden ibaret olarak görebilmektedir (Baldwin, 2013). Burada lider, oyunların gerekli durumlara göre yaratıcı dramanın diğer aşamalarında da yararlanılabilecek etkinliklerden sadece biri olduğunu katılımcılara vurgulamalıdır.

Lider, ısınma/hazırlık aşamasında katılımcıların dikkatlerini en üst düzeye çekmek için oyunların yanı sıra çarpıcı sorular sorabilir. Bu sorular, katılımcıların bireysel deneyimlerini paylaşmalarını sağlar. Bireysel deneyimlerini paylaşan katılımcılar için ortam artık daha da güvenilir olmaktadır (Doona, 2013). Bu sayede katılımcılar arasında bir güven ortamı oluşurken, bir sonraki aşama için katılımcılar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak hazır olmaktadır.

II. Canlandırma Aşaması: Bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşama olan canlandırma aşaması, canlandırılacak konu çerçevesinde lider tarafından verilen ve bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanıldığı aşamadır.

Canlandırma aşamasında kullanılan iki temel teknik doğaçlama ve rol oynamadır. Doğaçlamalar, katılımcıların kendilerini rahatça ortaya koyabildikleri ve bireysel olarak keyif aldıkları çalışmalardır (Üstündağ, 2002). Ayrıca doğaçlama esnasında öğrenme de gerçekleşmektedir (Okvuran, 2002).

Rol oynama ise, doğaçlama sırasında imgelemeyle ya da açıkça, bir kimliği, bir başkasını veya başkalarının işlevlerini ya da yerini kabullenme, kişiliğini üstlenme, canlandırma etkinliğidir. Canlandırmalar sonucunda ortaya çıkan oluşumlar üzerine bir sonraki aşama olan değerlendirme aşamasına geçilebilir.

III. Değerlendirme Aşaması: Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği, sürecin özü ve önemi, yaratıcı drama faaliyetleri ile ilgili katılımcıların duygu ve düşüncelerinin paylaşılması, yaratıcı drama çalışmalarından elde edilen sonuçların değerlendirildiği aşama olan değerlendirme aşamasında gerçekleştirilir.

Yaratıcı drama sürecinde değerlendirme çalışmaları, sonuçtan çok süreç odaklıdır. Yaratıcı drama sürecinde değerlendirme, etkinliklerden önce, etkinlik esnasında ve etkinliklerden sonra yapılabilir. Yaratıcı drama sürecinde değerlendirme; rol oynama, pandomim, donuk imge, dedikodu halkası vb. teknikler sayesinde yapılabilir. Ayrıca, alternatif ölçme değerlendirme araçlarından olan anketler, gözlem ve görüşme formları, tutum envanterleri vb. ölçme araçları ile yaratıcı drama süreci değerlendirilebilir (Üstündağ, 2002).

2. 1. 4. 2. Yaratıcı Dramanın Değer Eğitimi Üzerine Etkisi

Sosyal bir topluluğu tanımak ve anlamak üzere yararlanılan en önemli unsurlarından başında gelen değerlerin (Schwartz, 2012) eğitimi, müfredattan ayrı bir konu ya da ünite oluşturulmasına gerek duyulmadan eğitim süreci içinde müfredatla bir bütün olarak okullarda yürütülmelidir (Ryan & Bohlin, 1999).

Değer eğitiminde öğrencilerin aktif olarak ve istekli bir şekilde öğrenme süreçlerine katıldıkları ve sorumluluklarını paylaştıkları bir öğrenme ortamı hazırlanmalıdır. Bu bağlamda, değer eğitimi gerçekleştirilecek olan ortamların öğrencilerin kendilerini rahat ve özgür hissettikleri, iş birlikli çalışmanın gerçekleştirilebileceği, etkili iletişimin güçlü olduğu, tartışmaların ve paylaşımların yapılabildiği, birtakım sosyal rollerin derinlemesine incelendiği ortamlar olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Lickona, 1992; Lovat, 2009; Tyree, Vance & McJunkin, 1997;).

Değer eğitiminde düzenlenecek ortamların yanında kullanılabilecek birçok öğretim yöntem ve tekniği de bulunmaktadır. Bu yöntem ve teknikler; eğitsel oyunlar, simülasyonlar, rol oynama, vb. şeklinde sıralanabilir. Bu yöntem ve teknikler, öğrenciler üzerinde oldukça etkilidir (Halstead & Taylor, 2000). Bununla birlikte değer eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabilecek yöntemlerden birisi de yaratıcı drama yöntemidir (Aydın & Akyol-Gürler, 2013).

Yaratıcı drama, grup çalışmasına ve etkileşime dayalı olması, özgür bir eğitim ortamıyla gerçek yaşam durumlarını konu edinmesi ve bu durumları öğrencilerin doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerle yaşayarak deneyimleme imkânı sunmasından dolayı, değer eğitiminde hedeflere ulaşmada etkili yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın & Akyol-Gürler, 2013; Çiçen, 2019; Demirtaş, 2009;).

Öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimine olumlu etkileri olan ve güçlü bir öğretim ve öğrenme aracı olan yaratıcı drama, öğrencilerin ahlaki sorunları üzerinde düşünmelerine ve değerleri geliştirmelerine yardımcı olur (Cornett & Smithrim, 2001). Bunun yanı sıra yaratıcı drama, insan davranışları ve tutumlarını tasvir etmede, değerleri keşfetmede ve bir bakış açısı oluşturmada bireylere çeşitli fırsatlar sunabilmektedir (O'Toole, 2009). Yaratıcı drama yönteminin yaşantıları davranışa dönüştürme gücü göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı drama yönteminin değer eğitiminde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir (Aykaç, 2014).

Yaratıcı dramanın değer eğitiminde etkili yöntem olmasının en önemli sebebi, bireylerin herhangi bir tehditle karşılaşmadan bazı yaşam durumlarını keşfedebilmelerine ve bir konudaki anlayışlarını derinleştirmelerine yardımcı olmasıdır (Gervais, 2006). Yaratıcı drama ile özellikle gençler, yetişkin faaliyetleri içinde kendi rollerini rahatlıkla belirleyip prova etme şansına sahip olmaktadır. Böylelikle yaratıcı drama sayesinde oluşan duygusal tepkiler zaman içinde diğer yaşam deneyimleri ile birleşerek uyum sağlamakta ve değer eğitimine katkıda bulunmaktadır (Çelik, 2016).

Değer eğitiminin amaçlardan bir tanesi de kazandırılması hedeflenen değerın öğrencilerin sadece bilişsel düzeyde değil, davranışsal düzeyde de kalıcı olmasını sağlamaktır. Bu nedenle, değer eğitiminde istenilen sonuçlara götürecekt, sadece söylemlerle değil davranışlarla da destekleyecek yöntemlerden biri olan (Hossain & Marinova, 2004) yaratıcı drama sayesinde öğrenciler, durumlar, olaylar ve insanlar hakkında fikir sahibi olup olayların nedenleri ve sonuçları arasında bağlantı kurabilirler ve çeşitli çıkarımlarda bulunabilirler.

Öğrencilerin yargılanma hissine kapılmadan özgürce düşünebilmelerine ve davranabilmelerine olanak sağlayan, gerçek hayat durumlarının sınıf ortamına taşınabilmesi sayesinde, kazandırılması hedeflenen değerlerin sadece bilişsel düzeyde kalmayıp duyuşsal düzeyde daha da kalıcı hale gelmesine yardımcı olan ve değer eğitiminde oldukça büyük öneme sahip olan yaratıcı drama yöntemi, beceri eğitimi üzerinde de oldukça etkili ve önemli bir role sahiptir.

2. 1. 4. 3. Yaratıcı Dramanın Beceri Eğitimi Üzerine Etkisi

Kendiliğinden gelişen çocuk oyunlarından ortaya çıkan, katılımcıların hayal gücünü ve özgür düşünme becerilerini geliştiren (Pinciotti, 1993) yaratıcı drama, öncelikle bireylerin kendini anlamasını, daha sonra da başkalarını anlayarak onlarla iş birliği yapmasını öngörmektedir. Nitekim, yaratıcı drama süreci, bireylerin birbirleri ile etkileşim halinde bulunmalarını gerektiren etkinliklerden oluşmaktadır. Yaratıcı drama sürecinin verimli geçmesi, bireylerin bu etkinliklere aktif bir şekilde katılmasıyla mümkündür. Etkinliklere aktif bir şekilde katılan bireyler, yaratıcı drama yönteminin doğasında bulunan iş birliği, paylaşma, başkalarına saygı duyma gibi becerileri edinebilmektedir.

Yaratıcı drama yöntemi aracılığıyla olaylar ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilebilir. Böylelikle, insanlar arasında, bilgi ve deneyim alışverişi gerçekleşmiş olur (O'Neill & Lambert,1995). Bununla birlikte, yaratıcı drama yöntemi, bireylere oyun yoluyla, yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağı sağladığı için beceri eğitiminde kullanılan yöntemlerden biri olarak görölmektedir (Daniels & Marshall, 2002; Kaf, 2000; Mann, Freeman, Sullivan & Fulton, 2003; Ormancı & Ören, 2010; O'Neill & Lambert, 1990).

Yaratıcı drama etkinliklerinde bireyler sürekli etkileşim halindedir. Yaratıcı drama etkinlikleri süresince bireyler kendi aralarında büyük (tüm sınıf) ya da küçük gruplar (4 veya 5 kişilik) oluşturmakta ve grupta yerine getirilmesi gereken sorumlulukları paylaşmaktadır. Bu durum Üstündağ'a (1994) göre yaratıcı drama yönteminin öğrencilere sağladığı bir faydadır. Nitekim, yaratıcı drama yöntemiyle sorumluluklarını adil bir şekilde paylaşmayı öğrenen öğrenciler; iş birliği, yardımlaşma, paylaşma gibi sosyal becerileri de edinmeye başlamaktadır. Bu bağlamda yaratıcı drama, bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde etkili olduğu kadar psikomotor becerilerinin gelişiminde de etkili olan yaratıcı drama yöntemi sayesinde bireyler, bedenlerini tanıma fırsatı

bulmaktadır. Yaratıcı drama sürecine katılımcıları ısındırmak ve onların bedenlerini yaratıcı drama sürecinde aktif bir şekilde kullanmalarını sağlamak için geliştirilen ve yaratıcı drama yönteminin ilk aşaması olan ısınma/hazırlık aşamasında, bireylerin psikomotor becerilerinin gelişimine katkı sağlayan etkinlikler bulunmaktadır. Bedeni ile iletişim kurduğu ısınma/hazırlık aşamasında birey; kaslarını, organlarını ve bedenini tanır, bedenini ritmik olarak hareket ettirebilmeyi öğrenir ve kendini bedensel olarak keşfeder (Morgül, 1999; Öztürk, 1999).

Bireylerin yaratıcı drama sürecinde psikomotor becerilerini geliştiren bir diğer aşama ise canlandırma aşamasıdır. Canlandırma aşamasında rol oynama, doğaçlama, pantomim gibi teknikler kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2006). Bu teknikler, bireylerin yaratıcı drama sürecine bedenlerini kullanarak katılabilecekleri tekniklerdir. Bu teknikler sayesinde bireylerin hem bedensel gelişimlerini desteklenmekte hem de bireylerin kendi bedenlerine hâkim olabilmeleri sağlanmaktadır.

Yaratıcı drama süreci boyunca bireylerin psikomotor becerilerinin gelişimlerinin desteklenmesi, yaratıcı drama sürecinin son aşaması olan değerlendirme aşamasında da devam etmektedir. Değerlendirme aşamasında kullanılan donuk imge, fotoğraf karesi oluşturma gibi teknikler, bireylere bedenleri ile belirli formlar oluşturma, zihinsel süreçlerini bedenleri ile diğer insanlara aktarabilme gibi beceriler kazandırmaktadır.

Becerilerin sınıflandırılması ile ortaya çıkan bir diğer beceri türü ise düşünme becerileridir (Karabağ & İnal, 2013). Düşünme becerileri; belirli bir amaca yönelerek problemleri çözmek ve çevreye uyum sağlamak için bilgilerin çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilmesine yarayan becerileridir (Slavin, 2017). Öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olan yaratıcı drama (McCaslin, 2016), odağına öğrenciyi koymaktadır ve sürecin şekillenmesini öğretmen/lider rehberliğinde öğrenciye bırakmaktadır. Bu durum, yaratıcı drama sürecinde öğrencilerin zihinsel olarak aktif olmalarını sağlamaktadır.

Zihinsel olarak aktif olmaya başlayan öğrencilerin düşünme becerileri de aynı şekilde gelişmeye başlamaktadır. Nitekim, düşünme becerilerinin temelinde, bireyin zihinsel olarak aktif olması ve bilgiler arasında yeni ve farklı bağlantılar kurması yatmaktadır. Bu noktada, yaratıcı drama bireylere, tekrarlayan bilgilerden ve kalıplaşmış düşüncelerden arınarak çevreye farklı noktalardan bakabilme imkânı sunmaktadır. Çevresine farklı noktalardan bakabilen kişi, bilgiler arasında alışlageldik bağlantılardan ziyade daha farklı bağlantılar kurabilmektedir. Bu durum, yaratıcı dramanın bireylerin düşünme becerilerine katkısını ortaya koymaktadır.

Bir işi ustalıkla ve kolaylıkla, sürekli bir şekilde yapabilme yeteneği olan becerilerin (MEB, 2009), tekrarlanarak ve uygulanarak kazanılması becerilerin kalıcılığına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Yaratıcı drama ise hem uygulamalara hem de konuları farklı açılardan ele alarak tekrarlamalara müsait bir öğretim yöntemidir (Fulford, Hutchings, Ross & Schmitz, 2001). Bu

bağlamda yaratıcı drama yöntemi, beceri eğitiminde kullanılabilecek önemli bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. 1. 5. Hayat Bilgisi Dersi ve Yaratıcı Drama

Eğitimin genel amacının, çocuğun, başarılı ve etkin bir biçimde yaşadığı topluma uyum sağlamasına yardımcı olmak gerçeği göz önünde bulundurulursa; bu amacı gerçekleştiren ilk dersin Hayat Bilgisi dersi olduğunu söylemek mümkündür (Binbaşıoğlu, 2003). Hayat Bilgisi dersinin genel amacı, öğrencilere önemli beceri ve değerleri edindirerek sosyalleşmelerini sağlamak ve onları iyi birer vatandaş olarak yetiştirebilmektir (Çağlaroğlu, 1999).

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu ise; toplumsal çevresiyle, kendisiyle ve doğayla barışık; öğrenmekten keyif alan; gündelik yaşamda kendilerine lazım olan temel becerilere sahip; vatanını ve milletini seven ve koruyan; yaşadığı çağa ayak uydurabilen; dünyada meydana gelecek değişimlere dinamik bir şekilde ayak uydurabilen mutlu bireyler yetiştirmektir (MEB, 2009).

Hayat Bilgisi dersinin genel amacına ve sahip olduğu vizyona ulaşabilmesinin ölçütü olarak, tüm öğrencilerin bu derse etkin katılımı ve verimli öğrenmeleri sayılabilir. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine etkin katılımı ve Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımları edinebilmeleri için çeşitli öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. İhtiyaç duyulan bu öğretim yöntemlerinin; etkileşime ve yaşantılara dayalı, öğrencilerin bireysel ve aktif katılımını sağlayan yöntemlerden seçilmesi, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin daha etkili ve kalıcı öğrenmelerini sağlayacaktır (Şimşek, 2014).

Hayat Bilgisi dersinin öğretimi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. O yaş dönemindeki öğrenciler, soyut bilgileri duyu organlarını kullanarak somutlaştırabilmekte ve deneme-yanılma yöntemi ile öğrenebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân veren ve öğrenme merkezinde öğrencilerin yer alabileceği öğretim yöntemlerinin seçilmesine özen gösterilmelidir.

Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında (MEB, 2005; MEB, 2009; MEB, 2018), önerilen öğretim yöntemleri incelendiğinde, öğrencilerin aktif olduğu, etkinlik temelli ve öğrenme kontrolünün öğrenciye verildiği yöntemlere ağırlık verildiği görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde kullanılabilecek öğretim yöntemleri; soru cevap, gösterip yaptırma, tartışma, gezi-gözlem ve yaratıcı drama yöntemleri şeklinde sıralanabilir (Horzum, 2013).

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu ve öğrenme sürecinde aktif bir şekilde rol aldığı, Hayat Bilgisi dersinde mevcut olan soyut bilgileri edinmelerini kolaylaştırdığı için Hayat Bilgisi dersinde kullanılabilecek öğretim yöntemlerinden birisi de yaratıcı drama yöntemidir.

Yaratıcı drama yöntemi ile, öğrenciler yaşamlarına karmaşık gelen bilgileri kavrayabilmekte, çevrelerini tanıyarak insanlarla ilişki kurabilmekte ve uyum gösterebilmektedirler. Bununla birlikte

yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve soyut konuları somutlaştırmaktadır (Aral, Baran, Bulut & Çimen, 2000).

McNaughton (2004), yaratıcı drama ile öğrencilerin gerçekliği, kurgusal olanı kullanarak deneyimleyebileceklerini, bu yüzden öğrenmede kalıcılık sağlanabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin, yaratıcı drama yöntemi sayesinde Hayat Bilgisi dersinde aktif olmalarından, birbirleriyle iletişim kurabilmelerinden ve fikirlerini ifade edebilmelerinden keyif aldıklarını belirtmiştir.

Hayat Bilgisi dersinin esnek ve konularının sarmal bir şekilde iç içe yer aldığı bir ders olduğu düşünülürse, yaratıcı drama yönteminin bu ders esnasında kullanılması eğitim kalitesinin olumlu yönde gelişmesi açısından etkili olmaktadır (Küçükkaragöz & Av-Hartuç, 2015). Nitekim, yaratıcı drama yöntemi aracılığıyla bilgiler arasında bağlantılar kurulmakta, bilgilerin kalıcılığı artmakta ve öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine aktif bir şekilde katılmaları sağlanmaktadır.

Hayat Bilgisi dersinde kullanılan yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişim kurmasına, problemlerle ve duygularıyla baş edebilmesine imkân tanır. Bunun yanı sıra, Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler yaratıcı drama yöntemi sayesinde sonuçtan çok sürece odaklandığı için daha etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlanmış olur (Annarella, 1992; Heathcote & Wagner; 1990).

Hayat Bilgisi dersini alan öğrencilerin somut işlemler döneminde olduğu göz önüne alınırsa, öğrencilere öğrendikleri bilgileri zihinlerine kodlama, bir gruba dahil olabilme, empati yeteneğini geliştirme ve kullanma gibi becerileri kazandırması açısından, bu derste yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir (Oğuz-Namdar & Kaya, 2019).

Yaratıcı drama yöntemi sahip olduğu özellikler bakımından ele alındığında, Hayat Bilgisi dersi ile benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. Nitekim, dinamizmini gerçek hayat deneyimlerinden alan yaratıcı drama yöntemi ile yaşamın provasını niteliğinde olan Hayat Bilgisi dersi, sahip olduğu özellikler bakımından birbirini tamamlar niteliktedir. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi dersi ile yaratıcı drama yönteminin ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Ay, 2014; Selanik Akoğuz & Akoğuz, 2011; McCaslin, 2006; Üstündağ, 2001);

Hayat Bilgisi dersi ve yaratıcı drama yöntemi;

1. İletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.
2. Bağımsız karar verebilme becerisi önemlidir.
3. Ön yaşantılar hayati önem taşımaktadır.
4. Verimli öğrenmeler kadar, öğrenilenlerin kalıcı olması da önemlidir.
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve kullanılması büyük önem taşımaktadır.
6. Dili doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırılmaktadır.
7. Kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

8. Bireylerin kendini tanımlarına olanak sunulmaktadır. Bireysel farklılıklara önem verilmektedir.
9. Bireylerin iş birliği içinde çalışmaları, sürecin etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır.
10. Öğrenciler, edinmiş olduğu bilgi, beceri ve değerleri günlük hayatta kullanmaları konusunda teşvik edilmektedir.
11. Bireylerin öğrenme sorumluluklarını kendilerinin üstlenmeleri hedeflenmektedir.
12. Öğrencilerin olaylara farklı bakış açıları geliştirmesi amaçlanmaktadır.

Yukarıdaki özellikler göz önünde bulundurulduğunda, Hayat Bilgisi dersi ile yaratıcı drama yönteminin; öğrencilerin bilgi, beceri ve değer kazandırılmasında uyum gösterdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi dersinde yer alan bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında, yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının uygun olabileceğini ifade etmek mümkündür.

2. 1. 6. Uzman Mantosu Yaklaşımı

Dorothy Heathcote tarafından 1970'li yılların başında ortaya konulan Uzman Mantosu Yaklaşımı (Mantle of the Expert), öğrencilerin yaratıcılıkları aracılığı ile kurgusal bir dünya içerisinde belirli ve özel bir alandaki uzmanların rollerini üstlendikleri bir yaratıcı drama yaklaşımıdır.

Dorothy Heathcote, 1926-2011 yılları arasında yaşamış olan bir İngiliz yaratıcı drama uzmanıdır. Eğitimde yaratıcı dramanın öncülerinden biri olarak kabul edilen Heathcote, Bradford'daki Northern Theatre School'da Esme Church ve Rudolph Laban ile birlikte tiyatro çalışmalarında bulunmuştur. Ardından, Durham ve Newcastle Üniversitelerinde öğretim üyeliği yapmış ve bu üniversitelerde otuz altı yıl boyunca eğitimde yaratıcı drama çalışmaları gerçekleştirmiştir (Oluşum Drama Dorothy Heathcote, 2020).

Heathcote, sistematik bir disiplin olarak ele alınmasından bu yana yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması gerektiği fikrinin önemli temsilcilerinden birisidir. 1960'lı yılların ortalarından itibaren görüşlerini geliştirmeye başlayan Heathcote, yaratıcı dramayı eğitsel bir bakış açısıyla ele almıştır. Nitekim, 1960'lı yıllarda Heathcote, yaratıcı dramanın eğitim ortamlarında etkin biçimde kullanılması yönünde büyük bir çaba göstermiştir. Bu çabalarından dolayı, Heathcote'a; "dramanın anasıdır" denilebilir (San, 1996).

Heathcote'a göre yaratıcı drama, insan etkileşiminde seçilmiş ifadelerin dikkatle gözden geçirildiği davranış örnekleridir ve bu sürecin merkezinde insan olmalıdır. Heathcote (1984), bunun nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Çalışma alanı olarak, yaşamın yoğun olmasından kaynaklı revizeler seçilebilir.
2. Tiyatro, yıllarca insanların sorunlarına ve ikili durumlarına ait gözden geçirmelerin işe koşulduğu farklı tarz ve biçimlerle gelişmiştir.

3. Gerçek zamandaki anlar ayrılabilir, etrafında dolaşmış olabilirler, tekrar denenebilir, yeni çözümlerle yeniden oynanabilirler, çünkü insanlar gelenekleri kabul edebilir.

Belirli bir içeriği olmayan ve sadece çocuğun kişilik gelişimi açısından ele alınan yaratıcı drama çalışmaları Heathcote'a göre seçici değildir ve karmaşıktır. Nitekim, yaratıcı drama yöntemini güçlü bir öğretim aracı olarak gören Heathcote'un, *-Eğer dünyayı çocuklar için daha basit ve anlaşılabilir yapacak bir yol varsa, neden kullanılsın? Bu, bana akla uygun geliyor.-* cümleleri, yaratıcı dramayı eğitsel bir ortam olarak değerlendirdiğini göstermektedir (Johnson & O'Neill, 1984).

Heathcote, çocukların spesifik olarak ele aldığı konuları daha genel boyutlarda düşünmelerini sağlamaya çalışmıştır. Bu bağlamda, öğrencileri yaratıcı drama süreçlerine duygusal olarak katılmaları için cesaretlendirmiş ve olaylara daha geniş bir perspektiften bakmalarını amaçlamıştır. Bu sayede Heathcote, öğrencilerin, sadece kendileri değil, diğer insanlarla ilgili de derin ve detaylı bilgi sahibi olacaklarına inanmıştır (Johnson & O'Neill, 1984). Heathcote, yaklaşımlarında ve çalışmalarında zamanla ortaya çıkan sorgulamalarını; *inancı inşa etmek* kavramı üzerine oluşturmuş ve bu sayede bireylerin kendilerini özne olarak hissetmelerine neden olan bir felsefe ile yapılandırmıştır.

Yapılandığı felsefe ve yaratıcı drama alanında yeni görüş ve uygulama biçimleri ile diğer öncülerden farklılaşan Dorothy Heathcote, kendisinden önceki yaratıcı drama öncülerinden farklı olarak Drama Eğitimi Ulusal Derneği'ndeki bir konferansında kendisine özgü dört farklı model ortaya koymuş ve bu modelleri şu şekilde sıralamıştır;

1. İnsanları Keşfetmek için Drama/ Karmaşa İçindeki İnsan (Drama Used to Explore People/Man in a Mess)
2. Uzman Mantosu (Mantle of the Expert)
3. Komisyon Çalışması (Commission Model)
4. Rolün Yuvarlanması (Rolling Role)

Kurgusal dünyanın yaratılmasının bireylerin yaratıcılıklarına bağlı olduğu Heatcote yaklaşımlarının en önemlilerinden birisi *Mantle of the Expert* yaklaşımıdır. *Mantle of the Expert* yaklaşımı; Uzman Pelerini Yaklaşımı, Uzman Gömleği Yaklaşımı, Uzman Cüppesi Yaklaşımı olarak tercüme edilebilmektedir. Bu araştırmada *Mantle of the Expert* yaklaşımı, *Uzman Mantosu Yaklaşımı* olarak kullanılmıştır. Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda sözü edilen *Manto*, insanların üzerine giydiği bir kıyafeti değil, kendilerine verilen görev esnasında taşımış oldukları sorumluluğu ifade etmektedir (Heathcote, 2008).

Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda öğrenciler, yaratıcı dramanın temel gerilimini sağlayan problemi çözmek için gerekli uzmanlığa sahip kişiler konumundadır. Öğrenciler için hedeflenen uzman rolleri; bilim adamları, arkeologlar, veterinerler gibi çok geniş yelpazede olabilmektedir. Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda, kurgusal problemlerin hemen çözülmesinden ziyade problem

özerken zihinsel örüntülerin oluşturulması ve öğrencilerin söz konusu bilgileri işlemeleri gerekmektedir (O'Toole, Stinson & Moore, 2009). Bununla birlikte Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda, öğrenciler kurgusal olan uzman mantosunu giyerek herkes tarafından görülebilir ve bu sayede verilen kurgusal problemlerin çözülmesi için işe koyulurlar (Heathcote, 1991). Bu özelliğinden dolayı Uzman Mantosu Yaklaşımı, salt bilginin öğrencilere doğrudan öğretilmesinin yerine, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını kendilerinin yapılandırmalarına olanak sağlamaktadır.

Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini uzman rolüne girerek yapılandırdıkları Uzman Mantosu Yaklaşımı, on temel unsurdan meydana gelmektedir. Bu unsurlar incelenecek olursa (Aitken, 2013; Heathcote & Bolton, 1994);



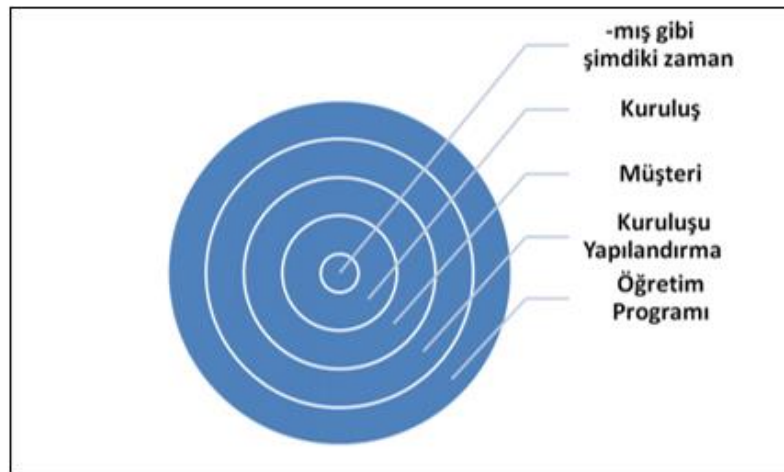
Temel Unsurlar	Tanım	Öğrenme İçin Anlamı
Kurgusal Bağlam	Öğrenciler ve onların öğretmenleri, kurgusal bağlamda birlikte hareket etmek için karar verirler	Bir kurgusal bağlam şu anlamlara gelmektedir: • Öğrenme görevleri hem ciddi hem de oyunsu süreçleri içermelidir. • Gerçek dünya ve hayal dünyasının fakında olunmalıdır. (Metaksis) • Gerçek dünya sonuçları yoktur. • Kurgusal bağlamda gerçekleşecek öğrenme gerçek dünyanın limitleri ile sınırlı kalmaz (zaman, güç, ekonomi, yaş)
“Şirket”; “Kurum” ya da “Sorumlu Takım”	Öğrenciler ve onların öğretmenleri, bir şirket ya da kurumdan ortak bir kimlik edinmek için şirket ya da kurumun üyesi gibi çalışırlar.	Ortak bir kimlik edinmek şu anlamlara gelmektedir: • İş birliğini öğrenme, • Değer, kültür ve görevleri paylaşma, • Kurgusal bağlamda geçmişi paylaşma, • Kurgusal bağlamı somutlaştırma
İskelet	Şirket ya da kurumun; öğrenci ve öğretmenlerinin kararlaştırdığı ve özelleştirdiği konu ile ilgili bir iskeleti oluşturulur. Bundan sonraki görevler, bu iskelete uygun olarak paylaşılır.	Şirket ya da kurumun iskeletini oluşturmak şu anlamlara gelmektedir: • Öğrenmelerde iş birliğini geliştirir. • Konu ile ilgili yeni bakış açıları oluşturur.
Komisyon	Şirket ya da kurum, önemli bir işi üstlenmek için gönüllü olur.	Komisyon, şu yararları sağlar: • Belirlenmiş amaçları paylaşarak uzun vadeli öğrenmeyi hedefler. • Öğrenilecek konuları gerçeğe uygun olarak sınırlandırır.
Müşteri	Komisyon ya da işler, hayali müşteriler için çok önemlidir.	Kurgusal bağlama müşterinin dahil edilmesi şu yararları sağlar: • Bir denetim ve izlenim mekanizmasının varlığı. • Görevlerin üstesinden gelme isteği.
Müfredatla sınırlanmış profesyonel görevler	Öğrencilerin yürütmesi gereken profesyonel görevler müfredatla sınırlanır ve bir çerçevesi çizilir.	Profesyonel görevlerin müfredatla sınırlandırılması şu yararları sağlar: • Gerçek dünyadan uzaklaşılmasını önler. • Öğrenenler için acil hedefler verir. • Ayır öğrenme konularından ziyade bütüncül bir öğrenme alanı sağlar.
Yeniden görev dağılımlarının güçlü olması	Öğretmen, öğrencilerin uzmanlık alanlarını değiştirir ve öğrenciler yeni alanlarda da uzman olmak için çalışır.	Yeniden görev dağılımları şu yararları sağlar: • Gruplar, önceki uzmanlıkları ile ilgili başarı duygularını paylaşır. • Uzman olmak için öğrenciler çaba sarf eder.
Öğrenme için drama	Öğretmen ve öğrenciler, kurgusal bağlamda edindikleri kimliklerine bürünmek için rol oynama gibi teknikleri içeren drama yönteminden faydalanır.	Öğrenme için drama kullanmak şu yararları sağlar: • Çoklu bakış açısı kazandırır. • Karmaşanın üstesinden gelmek için bütünleştiricidir. • Bir şeyin zıddıyla düşünülmesini sağlar. • Belirli çizgi ve kalıplarda düşünmeyi engeller.
Gerilimler	Belirli görevler komisyon tarafından yerine getirilirken öğretmen belirli zorluklar verir. Bu aşamada dramadan faydalanılır.	Kurgusal bağlama gerilimler şu anlamlara gelir: • Öğrenme için gerçekçi durumlar. • Öğrencilerin ilgisi ve dikkatini canlı tutmak. • Mücadele etmek öğrenme esnekliğini öğretir.
Yansımalar	Öğretmen, öğrencilere hem rol içinde hem de rolden çıkarak süreç içinde yapılanları konuşmalarına ve tartışmalarına izin verir.	Yansıma şunları içerir: • İleri düzey öğrenme. • Pek çok kelimenin (sınıf, şirket, müşteri, içerik) anlamının farkında olma.

Şekil 5. Uzman Mantosu Yaklaşımı’nı oluşturan temel unsurlar

Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı oluşturan temel unsurlar, yaklaşımın sahip olduğu özellikleri etkileyerek öğrenci ilgilerini en üst düzeyde tutacak şekilde organize olmalarını sağlamıştır. Nitekim, Heathcote (2004), öğrenci ilgilerinin Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılan çalışmalarda en önemli unsurlardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğrenci ilgilerini de dikkate alarak Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın özelliklerini Heathcote ve Bolton (1995) şu şekilde dile getirmektedir:

1. Öğretmen ve öğrenciler arasında bir rol anlaşması yapılır.
2. Öğrencilerin yaptıkları işleri yapma becerileri ve değer yargıları, zaman içinde doğal olarak gelişir.
3. Öğrenciler alt komisyonlarda çalışırlar. Öğretmen ise öğrencileri çalışma konusunda motive etmek için üst düzeyde bir çaba göstermez.
4. Öğretmen, bir görevi tasarlamak için, sınıfta bulunan öğrencilerin yetenek derecelerine, bilgi türüne ve dahil olan öğrenme türüne dikkat eder.
5. Her görev ya da iş, öğretmen tarafından öğrencilere belli edilmeden dikkatlice gözlenir.
6. Öğretmenin temel rolü, anlık bir görev dahilinde öğrenciye rehberlik eden ve tavsiyeler veren bir iş arkadaşıdır. Bununla birlikte öğretmen, işletmenin geçmiş tarihi ve işlerin nasıl yapıldığı konusunda güçlü sezilere sahip olan birisidir.
7. Gözlenebilir belli yeteneklerden ve diğer belli öğrenme alanlarından ziyade; öğretmen, öğrencinin farkındalığının artmasını amaçlar.

Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın temel özellikleri, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın işleyişini kolaylaştırmaktadır. Uzman Mantosu Yaklaşımı, sahip olduğu özelliklerin işe koşulmasıyla, öğrencilerde hedeflenen kazanımların edinilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerde hedeflenen kazanımların edinilmesi için uygulanmaya karar verilen Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın işleyişini Heathcote (2004) şu şekilde belirtmiştir.



Şekil 6. Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın işleyişi (Heathcote, 2004)

Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın işleyişinin en temelinde, *-miş gibi yapma* vardır. Uzman Mantosu Yaklaşımı için *-miş gibi yapma*, şimdiki zaman içinde olduğunda anlam taşımaktadır. Nitekim, bu durum Heathcote (2004) için *şu an yap* zamanıdır. Bu duruma öğrenciler de uyum sağlamaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin iş birliği içinde olma isteği ve görev sorumluluklarını yerine getirebilme arzusu, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın temel özellikleri arasında yer alan rol anlaşması yapmaya dayanmaktadır. Bu sayede *şu an yapmak* ile ilgili rol anlaşması, öğrencilere; deneme, hata yapma, hatalarından öğrenme ve hatalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine fırsatlar sunmaktadır.

Bu bilgiler ışığında; araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Kazandırılması hedeflenen iş birliği becerisi ve sorumluluk değeri, öğrencilere hayatları boyunca gerekli olacak beceri ve değerlerin başında gelmektedir. Sözü edilen beceri ve değer, öğrencilere belirli bir öğrenme alanı olarak verilmektense çeşitli kazanımların içine entegre edilerek verilmesi gerekmektedir. Nitekim, beceri ve değer eğitiminde, sosyal bir varlık olan bireylerin, gerçek yaşam durumları ile baş başa kalması ve sözü edilen beceri ve değer gerçek hayatta karşılığı görmesi gerekmektedir.

Beceri ve değer eğitiminde, gerçek hayat durumlarının deneyimlenmesine olanak sağlayan ve bireylerin sosyal yönden gelişimlerine katkıda bulunan yaratıcı drama yöntemi, uzun yıllardır kullanılmakta ve bu konuda olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, hızla gelişen dünyada her birey toplumsal hayatta kendine bir yer edinme çabası içinde olup kendi bilgi ve deneyimlerine güvenme ihtiyacı hissetmektedir. Bireylerin bu ihtiyaçları, yaratıcı drama yaklaşımlarından biri olan Uzman Mantosu Yaklaşımı ile karşılanabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilen durumlar göz önüne alındığında, araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı uygulanması amaçlanmış ve bu doğrultuda araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

2. 1. 7. Yapılmış Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde, kuramsal yapının konu alanları olan Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi, Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ve Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili alan yazın taranmış ve bu konuda yapılmış olan bilimsel çalışmalar; amaç, örneklem, yöntem, veri toplama araçları, en önemli sonuç ve en önemli öneri bağlamında incelenerek tablolastırılmış ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Hayat Bilgisi Dersinde Beceri ve Değer Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Çalışma	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	En Önemli Sonuç	En Önemli Öneri
Erbaş, 2020	Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde değerleri nasıl kazandırdığını belirlemek.	Sınıf öğretmenleri	Nitel (Durum çalışması modeli)	Ses kayıtları, gözlem ve görüşme formu	Sınıf öğretmenleri, değer eğitimi sırasında en fazla değer telkini yaklaşımları kullanmaktadır.	Öğretmen ve öğretmen adaylarına değer eğitimi yaklaşımları ile ilgili eğitimler verilmelidir. Ayrıca, değer eğitiminin etkililiği ile ilgili öğrenciler ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
Esemen, 2020	2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların kök değerler açısından incelenmesi.	Dokümanlar	Doküman inceleme (Analitik araştırma deseni)	2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 10 kök değer	2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar en fazla sorumluluk ve vatanseverlik kök değerleri ile ilişkilidir	Başka araştırmalarda öğrencilere kök değerlerin kazandırılma düzeyleri belirlenebilir.
Demir & Merter, 2019	Hayat Bilgisi dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasında çeşitli değer aktarma yaklaşımının etkililiğini incelemek.	2. sınıf öğrencileri	Karma (Yakınsayan paralel desen)	Açık uçlu soru formu ve sorumluluk kazanım testi	Değer aktarma yaklaşımı, öğrencilerin sorumluluk değerini kazanmasında etkili bulunmuştur.	Öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen değerler için, değer aktarma yaklaşımından başka model ve stratejiler de kullanılmalıdır.
Bal & Anılan, 2019	Hayat Bilgisi dersinde yer alan kök değerlerin öğrencilere kazandırılmasında örnek olay yönteminin etkililiğinin incelenmesi.	2. sınıf öğrencileri	Nitel (Eylem araştırması)	Öğrenci ve öğretmen günlükleri, video kayıtları, odak grup görüşmeleri	Öğrenciler, Hayat Bilgisi dersinde yer alan kök değerleri örnek olay yöntemiyle daha başarılı bir şekilde edinmiş, daha iyi özümsemiş ve günlük hayatlarında daha çok kullanmaya çalışmışlardır.	Kök değerlerin öğrencilere kazandırılmasında planlı ve programlı bir şekilde tasarlanmış model ve stratejilerin kullanılması, değer eğitiminde başarı ve kalıcılık sağlayabilir.
Bastık, 2019	Öğrencilere hayatları boyunca gerekli olacak olan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında Hayat Bilgisi dersinin önemini incelemek.	Sınıf öğretmenleri	Karma (Betimsel tarama ve durum çalışması)	Yaşam Becerileri Ölçeği ve öğretmen görüşme formu	Yaşam becerilerinin kazandırılmasında Hayat Bilgisi dersi hayati öneme sahiptir.	Hayat Bilgisi dersinde yer alan yaşam becerilerinin daha etkili bir şekilde işlenebilmesi için öğrencilerin aktif olacağı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir.
Aladağ, Kuzgun & Kuşçuoğlu, 2017	Hayat Bilgisi dersinde yer alan estetik değerinin kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemek.	Sınıf öğretmenleri	Nitel (Fenomenolojik desen)	Yarı yapılandırılmış mülakat formu	Öğretmenler, Hayat Bilgisi dersi öğretim programında estetik değerine ilişkin örnek etkinlik ve uygulamaların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.	Eğitim fakülteleri öğretim programına değer eğitimi ile ilgili dersler konulmalıdır.

Tablo 1'in devamı

Çalışma	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	En Önemli Sonuç	En Önemli Öneri
Gündoğan, 2017	Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan sosyal becerilerin varlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.	Dokümanlar	Nitel (Doküman inceleme)	2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programı	İlk kazandırılması gereken sosyal beceriler grup çalışmaları ve problem çözme becerileridir. Ek olarak saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik beceriler daha azdır.	Hayat Bilgisi dersi öğretim programında öğrencilere günlük hayat problemlerini çözmede yardımcı olacak beceriler kazandırılmalıdır.
Uzunkol & Yel, 2016	Hayat Bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değer eğitimi yaklaşımının, öğrencilerin problem çözme becerilerine ve empati düzeylerine etkisini belirlemek.	3. sınıf öğrencileri	Nitel (Yarı deneysel desen)	Öğrenci tanıma formu, Coopersmith Özsaygı Ölçeği, Okul Kısa Formu, Sosyal Problem Çözme Becerisi Ölçeği, KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği	Değer eğitimi programı; öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili değilken, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerini artırmıştır.	Değer eğitimi, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı yaklaşımlarla gerçekleştirilebilir.
Eryılmaz, 2016	Sınıf öğretmenlerinin 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde yapmış oldukları değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüş ve düşüncelerini incelemek.	Sınıf öğretmenleri	Karma (Nitel ve nitel eş zamanlı)	Anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formu	Sınıf öğretmenleri, Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminde telkin, model olma ve örnek olay yöntemlerini etkin bir şekilde kullanmaktadır. Öz düzenleme stratejilerini geliştirmek üzere kazandırılması hedeflenen beceriler, bilişsel becerilere göre daha fazladır.	Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi ile ilgili daha çok çeşitlilikte yöntem ve etkinlikler kullanılmalıdır.
Sıcak & Eker, 2016	Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımların öz düzenleme becerileri açısından incelenmesi.	Dokümanlar	Nitel (Doküman inceleme)	Öz düzenlemeye dayalı alan yazın	Öğrencilere Hayat Bilgisi dersinde girişimcilik becerisi kazandırılırken yaratıcı drama, grup çalışması, kurum ziyaretleri gibi etkinliklerden yararlanılmaktadır.	Üst bilişsel ve bilişsel stratejileri geliştirmeye yönelik becerilerin sayısı artırılmalıdır.
Selank-Ay & Acar, 2016	Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi.	Sınıf öğretmenleri	Nitel (Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi)	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğrencileri, sorumluluk duygusunu arttıracak daha fazla etkinlikle karıştırmak gerekmektedir.	
Barlas, 2015	Hayat Bilgisi dersinin beceri kazandırma etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirme.	Sınıf öğretmenleri	Nitel (Genel tarama modeli)	Anket	Hayat Bilgisi dersi, öğrencilere beceri kazandırmada genel anlamda etkili olmaktadır.	Becerilerin daha etkili bir biçimde kazandırılması için becerilerin gerçek hayat durumları ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Tablo 1'in devamı

Çalışma	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	En Önemli Sonuç	En Önemli Öneri
Yıldırım & Turan, 2015	Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde değer eğitiminde kullandıkları yöntemlerin ve bu yöntemleri uygularken karşılaşılan problemlerin incelenmesi.	Sınıf öğretmenleri	Nitel (Fenomenolojik desen)	Yarı yapılandırılmış mülakat formu	Değer eğitiminde kullanılan öğretmenler rol model olmaktadır. Karşılaşılan güçlükler ise; öğretim programının pratiğe uygun olmaması ve çeşitli noktalarda soyutlukların olması.	Değer eğitiminde kullanılan etkinlikler ve ders kitapları; öğrenci merkezli öğretim yöntemleri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmelidir.
Kılıç & Gültekin, 2015	Hayat Bilgisi dersinde uygulanan etkin öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin yaşam becerilerine katkısının belirlenmesi.	3. sınıf öğrencileri	Nitel (Gömülü desen)	Ölçek ve yarı yapılandırılmış mülakat formu	Etkin öğrenme yaklaşımı, Hayat Bilgisi dersinde yer alan yaşam becerilerini geliştirmede etkilidir.	Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişmesini sağlayacak öğretim yöntemleri ve yaklaşımları kullanılmalıdır.
Öztürk, 2015	Öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel beceriler hakkındaki düşüncelerini incelemek.	Sınıf öğretmenleri	Karma (Betimsel tarama)	Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmenlerin çoğu, Hayat Bilgisi dersinin öğrencilere temel becerileri kazandırmada yeterli olduğunu düşünürken, bir kısmı da bu konuda Hayat Bilgisi dersinin eksiklerinin bulunduğunu düşünmektedir.	Hayat Bilgisi dersinde temel becerilerin kazandırılmasıyla ilgili olarak tek bir beceri üzerinden detaylı çalışmalar yapılabilir.
Kahriman, 2014	Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin iletişim, empati ve değer kazanmalarında yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelenmesi.	3. sınıf öğrencileri	Nitel (Yarı deneysel desen)	Ölçek	Yaratıcı drama yöntemi, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.	Beceri ve değer eğitimi için, yaratıcı drama yöntemine Hayat Bilgisi dersinde daha çok yer verilmelidir.
Güzel Candan & Ergen, 2014	Hayat Bilgisi ders kitaplarının temel değerler açısından incelenmesi	Ders kitapları	Nitel (Doküman tarama modeli)	Doküman inceleme	Hayat Bilgisi ders kitaplarında en fazla sevgi ve sorumluluk değerleri işlenirken en az misafirperverlik ve barış değerleridir.	Kitaplarda yer alan değerler ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmelidir.

Tablo 1'in devamı

Çalışma	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	En Önemli Sonuç	En Önemli Öneri
Karaca & Ocak, 2011	Öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders kitaplarını becerilere uygunluk bağlamında değerlendirmesi	Sınıf öğretmenleri	Nitel (Genel tarama modeli)	Anket ve analiz formu	Hayat Bilgisi ders kitapları, becerileri içinde bulundurma ve kazandırma bakımından yeterlidir. Bu bağlamda; Hayat Bilgisi ders kitapları yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.	Öğretmenlere ilköğretim ders kitapları ve becerilerin uygulanması hakkında çeşitli akademik faaliyetler artırılabilir (seminer, kongre sempozyum vb.)
Bahçe, 2010	Değerlerin kazandırılmasında Hayat Bilgisi dersinin etkililiğinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi.	Sınıf öğretmenleri	Nitel (Durum çalışması)	Yarı yapılandırılmış mülakat formu	Hayat Bilgisi dersi, değer kazandırma oldukça etkili bir dertir. Bununla birlikte, öğretmenler bu derste değer eğitimi verirken en çok yaratıcı drama ve örnek olay yöntemlerinden yararlanmaktadır.	Öğrencilere iş birliği içinde çalışma becerisi kazandırılmalı ve sorumluluk almaları sağlanmalıdır.
Demir, 2008	İstasyon modelinin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde üst düzey becerilerine etkisini incelemek.	1. sınıf öğrencileri	Karma (Durum çalışması ve yarı deneysel çalışma)	Başarı testi ve yarı yapılandırılmış mülakat formu	Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde yer alan üst düzey becerileri kazanmada istasyon modeli etkilidir. Ayrıca öğrenciler istasyon modelini eğlendirici, iş birliği sağlayan ve öğretici bir model olarak görmektedir.	Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde üst düzey becerileri kazanmalarını sağlayacak başka modeller de uygulanmalıdır.
Brady, 2008	Hayat Bilgisi dersinde kullanılan değer eğitimi stratejilerini incelemek.	2. ve 3. Sınıf öğrencileri	Nitel (Betimsel tarama)	Gözlem ve görüşme formları	Değer eğitiminde öğrenciler tarafından en fazla etkili bulunan stratejiler, rol oynama ve ahlaki ikileme elverişli olan uygulamaya dönük modellerdir.	Hayat Bilgisi dersinden değer eğitimi gerçekleştirirken öğrencilerin aktif olarak sürece katılabileceği değer eğitimi stratejileri kullanılmalıdır.
LeBlanc, 2007	Hayat Bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi yaklaşımları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini incelemek.	Sınıf öğretmenleri	Nitel (Genel tarama modeli)	Anket	Sınıf öğretmenleri en fazla karakterlerle ilgili değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlar.	Öğrencilerin çeşitli değerleri kazanmalarını sağlayacak uygulamalar hazırlanmalıdır.

Tablo 1'in devamı

Çalışma	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	En Önemli Sonuç	En Önemli Öneri
Narin, 2007	Hayat Bilgisi dersi öğretim programının vatandaşlık bilgi, beceri ve değerini kazandırmada etkililiğinin öğretmen görüşleri bakımından incelenmesi	Sınıf öğretmenleri	Nicel (Tarama modeli)	Anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formu	Hayat bilgisi dersi öğretim programı; öğretmen görüşlerine göre, beceri ve bilgi kazandırma yönünden yeterliken, değer kazandırma bakımından yeterli görülmemektedir	Hayat Bilgisi dersi öğretim programı, değer kazandırma bakımından daha etkili hale getirilmeli ve bu konuda öğrencilerle de çalışmalar yapılmalıdır.
Perry & Wilkenfeld, 2006	Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi için geliştirilen bir modelin etkililiğinin belirlenmesi	3. Sınıf öğrencileri	Nicel (Yarı deneysel yöntem)	Gözlem formu, anket ve likert tipinde geliştirilmiş ölçek	Geliştirilen model öğrencilerin daha çok sorumluluk almasına ve değer eğitiminin verimli geçmesine neden olmuştur.	Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilecek olan değer eğitiminde, daha farklı öğretim modelleri geliştirilebilir.
Kaf, 1999	Hayat Bilgisi dersinde yer alan bazı sosyal değer ve becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması	3. sınıf öğrencileri	Nicel (Yarı deneysel desen)	Gözlem ve kişisel bilgi formu	Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer kazandırmada yaratıcı drama yönteminin olumlu yönde katkıları bulunmaktadır.	Hayat Bilgisi dersinde beceri öğretiminde yaratıcı drama yöntemi daha sık kullanılmalıdır.

Tablo 2. Hayat Bilgisi Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Çalışma	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	En Önemli Sonuç	En Önemli Öneri
Balcı-Sekin, 2019	Yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi dersinde yer alan bazı sosyal beceri ve değerleri kazandırmasındaki etkisinin incelenmesi.	3. sınıf öğrencileri	Karma (Çeşitleme deseni)	Ölçek, yarı yapılandırılmış mülakat formu, görüşme formu	Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması; öğrencilerin planlama yapma davranışlarını ve iletişim kurma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca, öğrencilerin saldırgan davranışlarının azalmasında etkili olmuştur.	Öğrenci ve öğretmenlere verilen ara tatillerde yaratıcı drama ile ilgili aktiviteler yapmaları sağlanmalıdır.
Akkuş, 2013	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde yer alan fen kavramlarının öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının, öğrenmedeki başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi.	1. sınıf öğrencileri	Karma (Açıklayıcı desen)	Başarı testleri ve gözlem formu	Yaratıcı drama yöntemi, Hayat Bilgisi dersinde yer alan fen kavramlarının öğretiminde ve kalıcılığının sağlanmasında olumlu etkiye sahiptir.	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin öğrenmedeki başarı ve kalıcılıklarını artırmada yaratıcı drama etkinliklerinden faydalanılabilir.
Ütkür, 2012	Hayat Bilgisi dersinde işlenen konuların başarılı, etkili ve kalıcı olmasına ve öğrenci tutumlarına yaratıcı drama yönteminin etkisinin belirlenmesi.	3. sınıf öğrencileri	Karma (Yarı deneysel yöntem)	Başarı testi, kalıcılık testi ve anket	Yaratıcı drama yöntemi Hayat Bilgisi dersinde bilgilerin kalıcı ve etkili bir şekilde öğrenilmesine ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olmaktadır.	Öğrencilerin ders esnasında arkadaşlarıyla grup oluşturarak ve iletişim kurarak aktivitelerde bulunmaları sağlanmalıdır.
Bilek, 2009	Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin uyum ve akademik başarılarına etkisini incelemek.	3. sınıf öğrencileri	Nicel (Genel tarama)	Kişisel bilgi formu, ölçek ve başarı testi	Hayat Bilgisi dersinde kullanılan yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin sosyal olarak birbirlerine uyum sağlamalarına neden olmakta ve akademik olarak başarılarının artmasını sağlamaktadır.	Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve sosyal duygusal uyumlarını geliştirmek için yaratıcı drama yönteminin daha sık kullanılması gerekmektedir.
Onur, 2008	Yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi dersinde yer alan çeşitli konuların öğrenilmesinde ve kalıcılığının sağlanmasındaki etkisinin incelenmesi.	2. ve 3. sınıf öğrencileri	Nicel (Gözleme dayalı deneme modeli)	Gözlem formu	Yaratıcı drama yöntemi, geleneksel yöntemlere göre daha çok kalıcı öğrenme sağlamaktadır.	Yaratıcı drama yöntemine, okullarda daha fazla önem verilmelidir ve Hayat Bilgisi derslerinde daha fazla uygulamaya önem verilmelidir.

Tablo 2'nin devamı

Çalışma	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	En Önemli Sonuç	En Önemli Öneri
Selantik-Ay, 2005	Hayat bilgisi dersinde uygulanan yaratıcı drama yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenilen bilgilerin kalıcılığı etkisinin karşılaştırılması.	3. sınıf öğrencileri	Nicel (Yarı deneysel desen)	Başarı testleri	Yaratıcı drama yöntemi, Hayat Bilgisi öğretiminde ve öğrenilen bilgilerin hatırlanmasında geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olmuştur.	Yaratıcı drama yönteminin, Hayat Bilgisi dersinde sadece kalıcılığa değil, diğer konulara da (beceri eğitimi, değer eğitimi) etkisi incelenmelidir.
Karadağ, Korkmaz & Çalışkan, 2007	Hayat Bilgisi dersinde öğrenci başarılarının bilişsel alan basamaklarına etkisi bakımından yaratıcı drama yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması.	3. sınıf öğrencileri	Nicel (Yarı deneysel desen)	Başarı testi ve tutum ölçeği	Araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin bilgi basamağında almış oldukları puanlar kontrol grubundaki öğrencilerin puanları ile aynı iken; kavrama ve uygulama basamağındaki puanları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından fazladır.	Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin aktif olmayıp sadece bilgi aktarılmasını sağlayan geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine, öğrenme süreçlerinde öğrencilerin odakta olduğu yaratıcı drama yöntemi gibi yöntemlerden yararlanılmalıdır.
Üstündağ, 1988	Hayat Bilgisi dersinde yer alan “Çevremizde Sonbahar” ünitesinin öğretiminde yaratıcı drama yöntemi ile düz anlatım yönteminin karşılaştırılması	2. sınıf öğrencileri	Nicel (Yarı deneysel desen)	Başarı testi	Yaratıcı drama yöntemi, “Çevremizde Sonbahar” ünitesinin öğretiminde düz anlatım yöntemine göre daha etkili olmuştur.	Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırmada yaratıcı drama yöntemine daha fazla ağırlık verilmelidir.

Tablo 3. Uzman Mantosu Yaklaşımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Çalışma	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	En Önemli Sonuç	En Önemli Öneri
Keklik, 2019	Öğrencilerin "Matematiksel Modelleme" türündeki problemlerin çözümünde yaratıcı drama süreçlerinin etkisini belirlemek	8. sınıf öğrencileri	Karma (Yarı deneysel yöntem ve durum çalışması)	Başarı testi, kalıcılık testi, video kaydı, öğrenci günlükleri,	Yaratıcı drama ile zenginleştirilmiş olan modelleme süreçleri; öğrencilerin dersi ve konuyu anlamasında, anlamlandırılmasında ve içselleştirmesinde etkili olmuştur.	Başta Fen Eğitimi ve Matematik derslerinde olmak üzere tüm derslerde öğrenci ve öğretmenlerin uzman mantosu yaklaşımı ile tanışmaları sağlanmalıdır.
Sezerel & Özoğlu, 2019	Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın turist rehberliği eğitiminde uygulanabilirliği tartışılarak, öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı tabanlı derslere yönelik algılarını incelemek.	Üniversite öğrencileri	Nitel (Fenomenolojik desen)	Görüş alma formu	Öğrenciler, Uzman Mantosu Yaklaşımı sayesinde deneyimleyerek ve yaşayarak öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır.	Yaratıcı drama yönteminin uygulanabileceği derslerde farklı drama teknikleri kullanılabilir.
Özen, 2018	Komisyon modeli yaklaşımını; Uzman Mantosu Yaklaşımı aracılığıyla tanımlama ve uygulama örneği geliştirmek.	Öğretmen adayları	Nitel (Eylem araştırması)	Gözlem, görüşme, ses ve video kaydı	Komisyon Modeli ve Uzman Mantosu Yaklaşımı, gerçek hayat problemleri çözmede etkilidir ve öğrenciler bu modellere karşı olumlu düşünceler içindedir.	Komisyon modeli ve Uzman Mantosu Yaklaşımı, yaratıcı drama yöntemi içinde daha fazla yer almalıdır.
Özen & Adıgüzel, 2018	Dorothy Heathcote'un Komisyon Modeli yaklaşımını, Uzman Mantosu yaklaşımını da kullanarak tanımlamak ve bir uygulama örneği geliştirmek.	Öğretmen adayları	Nitel (Eylem araştırması)	Görüşme, gözlem, ses ve video kaydı	Komisyon modeli ve Uzman Mantosu Yaklaşımı, gerçek hayat problemleri çözmede etkilidir ve öğrenciler bu modellere karşı olumlu düşünceler içindedir.	Komisyon modeli ve Uzman Mantosu Yaklaşımı, yaratıcı drama yöntemi içinde daha fazla yer almalıdır.
Özen & Adıgüzel, 2017	Dorothy Heathcote'un özgün yaklaşımlarını incelemek.	Dorothy Heathcote'un kendisi ve ilgili yayımlar	Nitel (Anlatıya dayalı biyografik çalışma)	Gözle, görüşme, doküman inceleme	Araştırmanın sonucunda, Dorothy Heathcote'un Türkiye'de uygulama örneklerine az rastlanan "Uzman Mantosu", "Rolün Yuvarlanması" ve "Komisyon Çalışmaları" gibi yaklaşımlar geliştirmiştir.	Dorothy Heathcote'un yaklaşımları farklı ders ve okullarda uygulanmalıdır.

Tablo 3'ün devamı

Çalışma	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	En Önemli Sonuç	En Önemli Öneri
Bruyère, 2017	Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın anaokulu yaş grubundaki öğrencilerin yazma motivasyonlarına etkisinin araştırılması	Anaokulu öğrencileri	Nitel (Durum çalışması)	Gözlem, görüşme, video kayıtları, öğrenci yazı örnekleri	Uzman Mantosu Yaklaşımı sayesinde öğrencilerin, derin anlamlı hikayeleri anlamada ve doğaçlamalarda oldukça başarılı oldukları; bundan dolayı da kendilerini yazı ve resimle daha rahat ifade edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.	Öğrencilerin iç görülerini arttırmak için yaratıcı drama yöntemi ve Uzman Mantosu Yaklaşımı kullanılabilir.
Sezerel & Gökbulut, 2015	İnternet bağımlılığının önüne geçmek için uygulanan Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisini belirlemek	Üniversite öğrencileri	Nitel (Betimleyici çalışma)	Görüş alma formu ve katılımcıların süreç içinde oluşturdıkları ürünler (mekrup, afiş, gazete haberi vb.)	Uzman Mantosu Yaklaşımı aracılığı ile internet bağımlılığı kontrol edilebilmektedir.	Farklı yaş grupları ile aynı çalışma tekrarlanabilir.
Sayers, 2012	Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın eğitim ortamında uygulanabilirliğini denemek.	Öğretmen ve okul yöneticileri	Nitel (Betimsel tarama)	Gözlem ve görüşme	Uzman Mantosu Yaklaşımı, ilk ve ortaokullarda başarılı bir şekilde uygulanabilir. Bununla beraber yaratıcı drama eğitimi alan öğretmenler, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı derslerinde uygularken daha başarılı olmaktadır.	Uzman Mantosu Yaklaşımı gibi stratejik yaratıcı drama yaklaşımlarının, öğretmen ve okul yöneticileri tarafından kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir.
Özen, 2011	Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama alanına kazandırdığı özgün yaklaşımların incelenmesi.	Dorothy Heathcote'un kendisi ve ilgili yayımlar	Nitel (Anlatıya dayalı biyografik çalışma)	Yarı yapılandırılmış görüşme, doküman inceleme ve gözlem	Dorothy Heathcote, yaratıcı drama alanına çeşitli yaklaşımlar kazandırmış olup, bu yaklaşımlar toplumsal duyarlıktan güç kazanarak toplumu bilinçlendirmede gerçek hayat durumlarıyla öğrencileri bir araya getirmektedir.	Öğrencileri hayatın gerçekleriyle tanıştırma ve toplumsal bilinçlenmeyi hedef alan Dorothy Heathcote yaklaşımlar, öğrenci eğitiminin çeşitli alanlarında (Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri vb.) kullanılmalıdır.
Çelen & Akar-Vural, 2009	Dorothy Heathcote'un geliştirmiş olduğu Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın yabancı dil öğretimindeki etkilerini incelemek.	4. sınıf öğrencileri	Nitel (Deneme modeli)	Başarı testi ve kişisel bilgi formu	Uzman Mantosu Yaklaşımı, yabancı dil öğretiminde olumlu sonuçlar ortaya koymuştur.	Uzman Mantosu Yaklaşımı, farklı derslerde ve farklı becerilerin kazandırılmasında kullanılabilir.

Tablo 3'ün devamı

Çalışma	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	En Önemli Sonuç	En Önemli Öneri
Çelen, 2008	Dorothy Heathcote'un geliştirmiş olduğu Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın yabancı dil öğretimindeki etkilerini incelemek.	4. sınıf öğrencileri	Nitel (Deneme modeli)	Başarı testi ve kişisel bilgi formu	Uzman Mantosu Yaklaşımı, yabancı dil öğretiminde olumlu sonuçlar ortaya koymuştur.	Uzman Mantosu Yaklaşımı, farklı derslerde ve farklı becerilerin kazandırılmasında kullanılabilir.
Akar, 2000	Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin gelişmesinde Dorothy Heathcote'un Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisini belirlemek.	Dorothy Heathcote ile ilgili video kasetler	Nitel (Doküman inceleme)	Video kasetler	Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda sıklıkla soru sorma etkinliğine yer verilmiştir. Bilgi verme, rol içinde gerçekleşmektedir.	Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Araştırmanın amacı göz önünde bulundurulduğunda, ilgili araştırmaların 3 ana başlıkta incelenmesine karar verilmiştir. Bu başlıklar; Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar, Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile ilgili yapılan araştırmalar ve Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmalardır.

Tablo 1 incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinde yapılan beceri ve değer eğitimi ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu (Bahçe, 2010; Eryılmaz, 2016; Esem, 2020; Gündoğan, 2017; Karaca & Ocak, 2011; Narin, 2007; Sıcak & Eker, 2016) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının ve ders kitaplarının, beceri ve değerleri içinde bulundurma ve bunların eğitimleri açısından incelenmesini amaçlamıştır. Ayrıca bazı çalışmalar da yalnızca beceri ve değer eğitiminde kullanılan strateji ve yöntemleri belirlemeyi amaçlamıştır (Barlas, 2015; Selanik-Ay & Acar, 2016; Yıldırım & Turan, 2015). Ancak yeni bir model ya da yeni bir uygulama ile Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi yapmayı amaçlayan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Brady, 2008; Demir, 2008; Kılıç & Gültekin, 2015). Bu sınırlılık dikkate alındığında; Hayat Bilgisi dersinde yeni bir yaklaşımla beceri ve değer eğitimi amaçlayan bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tablo 1, araştırma yapılan örneklem bazında incelendiğinde; dokümanlar (Esem, 2020; Gündoğan, 2017; Sıcak & Eker, 2016), sınıf öğretmenleri (Aladağ, Kuzgun & Kuşcuoğlu, 2017; Barlas, 2015; Eryılmaz, 2016), ilkökul 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle (Brady, 2008; Kahriman, 2014; Kılıç & Gültekin, 2015) yapılmış çalışmaların varlığının mevcut olduğu görülmektedir. İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yapılan bu araştırmanın, alan yazında yer alan diğer araştırmalara benzer şekilde örneklem açısından alan yazına çeşitlilik katacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların yöntemleri incelenecek olursa; çoğunlukla var olan bir durumu betimlemek (Aladağ, Kuzgun & Kuşcuoğlu, 2017; Bal & Anılan, 2019; Erbaş, 2020; Selanik-Ay & Acar, 2016) için durum çalışmalarından (nitel araştırma yaklaşımı) ya da konuyla ilgili tarama yapmak için (Barlas, 2015; Karaca & Ocak, 2011; LeBlanc, 2007) genel tarama modellerinden (nicel araştırma yaklaşımı) yararlanmış oldukları görülmektedir. Buna ek olarak, ilgili alan yazında karma araştırma yaklaşımı ile yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir (Demir, 2008; Eryılmaz, 2016). Karma araştırma yaklaşımına uygun olarak yapılandırılan bu araştırmada ise nitel ve nicel araştırma yaklaşımları bir arada kullanılmış olup veriler eş zamanlı olarak toplandığı için zenginleştirilmiş desenden yararlanılmıştır. Kullanılan araştırma yöntemi bakımından ele alındığında, bu araştırma, Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer kazandırmada ilgili alan yazında sıklıkla kullanılan yöntemlerden farklı bir yöntemle tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu özelliği ile araştırmanın, alan yazında kendisine bir yer edineceği düşünülmektedir. Tablo 1 tekrar incelenecek olursa, Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi ile ilgili araştırmaların verilerini çoğunlukla anket (Barlas, 2015; Eryılmaz, 2016; Karaca & Ocak,

2011; LeBlanc, 2007; Öztürk, 2015), gözlem formu (Brady, 2008; Erbaş, 2020; Kaf, 1999; Perry & Wilkenfeld, 2006) ve görüşme formu (Bastık, 2019; Brady, 2008; Selanik-Ay & Acar, 2016) ile toplamış oldukları görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitiminin daha derinlemesine ve daha kalıcı bir şekilde yapılmasını hedefleyen bu araştırmada, bu hedefin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyebilmek için olabildiğince çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Bu ölçme araçları; araştırmacı tarafından geliştirilen “Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği”, “İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği”, “Gözlem Formu” ve “Görüşme Formu”dur. Bir araştırmada kullanılan ölçme araçlarının çeşitli olması, ölçülmek istenen olguyu daha sağlıklı şekilde ölçmeye hizmet etmektedir. Bununla beraber, ölçme araçlarını araştırmacının kendisinin oluşturması, araştırmanın özgünlüğünü artırması ve Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi ile ilgili alan yazına 4 farklı ölçme aracı kazandırması bakımından önemli görülmektedir. İlgili alan yazında yer alan araştırmaların sonuçları incelendiğinde sonuçların genelde Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi yapmanın olumlu sonuçlar doğurduğu (Barlas, 2015; Kılıç & Gültekin, 2015), ancak yeteri kadar uygulamaya yönelik beceri ve değer eğitimi yapılmadığı yönünde olduğu fark edilmektedir (Aladağ, Kuzgun & Kuşçuoğlu, 2017; Karaca & Ocak, 2011; Yıldırım & Turan, 2015). Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi ile ilgili uygulamaya dönük olarak yapılan çalışmaların (Bal & Anılan, 2019; Demir, 2008) sayısı sınırlı olmakla beraber bu araştırmaların olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Bu duruma ek olarak, bu araştırmada, geliştirilen uygulama sonucunda Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi yapmanın olumlu sonuçları olduğu belirlemiştir. Bu sayede, araştırmanın ilgili alan yazında uygulamaya dönük çalışmalar arasında beceri ve değer eğitiminde olumlu sonuçlar ortaya koyan bir araştırma olarak yer alacağı düşünülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi ile ilgili araştırmalar; öğrencilerin süreç içinde aktif olacağı öğretim modeli ya da tekniği ile beceri ve değer eğitimi ile yapılması gerektiği önerisinde bulunmuştur (Bastık, 2019; Brady, 2008; Demir, 2008; Erbaş, 2020; Eryılmaz, 2016; Kaf, 1999; Kılıç & Gültekin, 2015; LeBlanc, 2007; Narin, 2007; Perry & Wilkenfeld, 2006; Selanik-Ay & Acar, 2016; Uzunkol & Yel, 2016; Yıldırım & Turan, 2015). Öğrencileri merkeze alarak onların süreç içerisinde aktif olmalarını sağlayan ve bu sayede Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi yapmayı hedefleyen bu araştırmanın, kendisinden önce yapılmış araştırmaların önerilerini dikkate alarak alan yazında diğer araştırmalarla bir bütünlük oluşturması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma ile ilgili yapılmış çalışmaların bir diğer ana başlığı ise; Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile ilgili yapılan araştırmalardır. Tablo 2 incelendiğinde bu araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bireyi merkeze alan ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi kolaylaştıran yaratıcı drama yöntemi, hayatın provası niteliğinde bir ders olan Hayat Bilgisi dersinde kullanıldığında oldukça başarılı sonuçlar meydana getirmektedir. Nitekim Tablo 2’de yer alan araştırmalar bu durumu destekler niteliktedir. Diğer taraftan, bu konuda yapılan çalışmalar,

öğrencilere daha çok akademik bilgi (Akkuş, 2013; Karadağ, Korkmaz & Çalışkan, 2007; Onur, 2008; Selanik-Ay, 2005; Üstündağ, 1988; Ütkür, 2012) kazandırmayı amaçlamaktadır. Bununla beraber, Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yöntemi ile beceri, değer, uyum gibi sosyal yetiler kazandırmayı amaçlayan araştırmaların sayısı sınırlıdır (Balcı-Sekin, 2019; Bilek, 2009). Bu sınırlılığın, Hayat Bilgisi dersinde beceri ve değer eğitimi yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirmeyi amaçlayan bu araştırmanın önemini daha belirgin hale getireceği düşünülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, ilk etapta Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile ilgili araştırmaların sayısının çok yüksek olmadığı göze çarpmaktadır. Burada, ilgili alan yazında bu başlıkta değerlendirilebilecek çalışmaların sayısının az olması ile ilgili bir durum olmamakla birlikte, araştırmanın amaçlarına hizmet etmesi bakımından yapılan araştırmaların yalnızca ilkökul öğrencileri ile sınırlandırılmış olmasıdır. Buradan hareketle, ilkökul 3. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş olan bu araştırmanın, Hayat Bilgisi dersi ve yaratıcı drama yönteminin bir arada kullanıldığı araştırmalar arasında çocuklarla yapılmış ve uygulamaya dönük bir araştırma olarak kabul göreceğine inanılmaktadır. Tablo 2’de yer alan araştırmalar yöntem açısından incelendiğinde; çoğunlukla yarı deneysel yöntem ile tasarlandığı dikkat çekmektedir (Bilek, 2009; Karadağ, Korkmaz & Çalışkan, 2007; Onur, 2008; Selanik-Ay, 2005). Yarı deneysel yöntemin doğası gereği, herhangi bir faktörün sürece etkisinin incelendiği bu araştırmalarda, yaratıcı drama yönteminin sürece etkisi incelenmiş ve sonuç belirlenmiştir. Ancak karma araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanan ve yürütülen bu araştırmada ise, Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği incelenmiş ve sonucun nelerden nasıl etkilendiği derinlemesine incelenmiştir. Bu sayede araştırma sürecine her yönüyle hâkim olunmaya çalışılmış ve araştırmadan elde edilecek sonuçların en güvenilir şekilde ortaya konması hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için de araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçlarından (ölçekler, gözlem ve görüşme formları) yararlanılmıştır. Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı araştırmalarda veriler genellikle başarı testleri ile toplanmıştır (Bilek, 2009; Karadağ, Korkmaz & Çalışkan, 2007; Selanik-Ay, 2005; Üstündağ, 1988; Ütkür, 2012). Bununla birlikte, ölçek, gözlem ve görüşme formunun bir arada kullanıldığı çalışmaların sayısı oldukça azdır (Balcı-Sekin, 2019; Ütkür, 2012). Bu noktadan hareketle, Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek, gözlem ve görüşme formunun bir arada kullanılmasının, Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik alan yazına ölçme araçları bakımından çeşitlilik katacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan, Hayat Bilgisi dersinde öğrenilen bilgi, beceri ve değerler, bireylerin hayatları boyunca ihtiyacı olan unsurlardır. Bu bağlamda, bu unsurların hem etkili hem de kalıcı bir şekilde öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerekmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile ilgili araştırmalar; bu araştırmada ulaşılan sonuca benzer şekilde, yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi dersinde yer alan beceri, değer ve bilgileri öğrencilere etkili ve kalıcı bir biçimde kazandırdığı sonucunu sunmaktadır (Akkuş, 2013;

Balcı-Sekin, 2019; Bilek, 2009; Onur, 2008; Selanik-Ay, 2005). Tablo 2’de yer alan araştırmaların önerileri incelendiğinde ise, Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanmanın olumlu sonuçlar ortaya koyduğu (Akkuş, 2013; Karadağ, Korkmaz & Çalışkan, 2007; Onur, 2008; Ütkür, 2012), ancak, bu araştırmaların genel tarama çalışmaları olduğu ve uygulamaya dönük çalışmaların yapılması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur (Balcı-Sekin, 2019; Bilek, 2009; Selanik-Ay, 2005). Nitekim, Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini derinlemesine ve uygulamalı olarak inceleyen bu araştırmancının ilgili alan yazında yer alan önerileri dikkate aldığı ifade edilebilir.

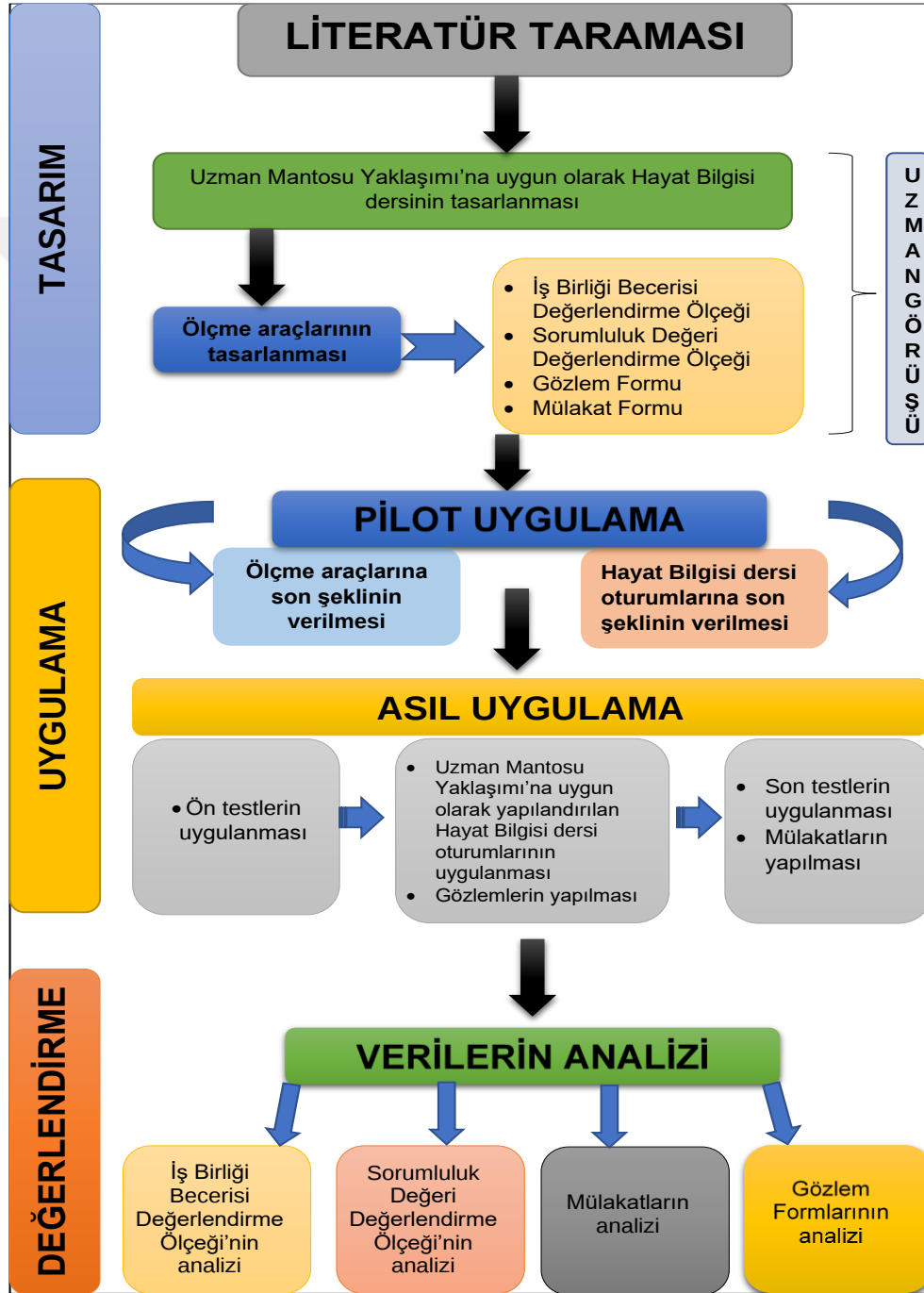
Araştırma ile ilgili yapılmış çalışmaların son ana başlığı ise; Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmalardır. Tablo 3 incelendiğinde, bu araştırmaların Uzman Mantosu Yaklaşımı’nı tanıtmayı amaçlayan araştırmalar (Çelen, 2008; Özen & Adıgüzel, 2018; Özen & Adıgüzel, 2017) ve bu yaklaşımın etkililiğini incelemeyi amaçlayan araştırmalar (Bruyère, 2017; Sayers, 2012; Sezerel & Gökbulut, 2015) olduğu görülmektedir. İlgili alan yazında yer alan araştırmalar genel olarak öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılmıştır (Sayers, 2012; Sezerel & Gökbulut, 2015; Özen & Adıgüzel, 2018). Bu durumun, daha küçük yaş grubundaki öğrenciler üzerinde yeni bir yaklaşım denemenin zor olabileceği düşüncesinden kaynaklandığı ifade edilebilir (Sayers, 2012). Bu bağlamda, ilkökul 3. sınıf öğrencileriyle birlikte yürütülen bu araştırma, ilgili alan yazında sıklıkla tercih edilen örneklem grubundan farklı bir örneklemle çalışmış olması bakımından diğer araştırmalardan farklıdır. Ayrıca bu araştırmayı ilgili alan yazında yer alan diğer araştırmalardan ayıran bir başka özellik ise, araştırmada kullanılan yöntemdir. Tablo 3 incelendiğinde, yapılan araştırmaların daha çok nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yapılandırıldığı (Sezerel & Özoğul, 2019; Özen, 2018; Özen & Adıgüzel, 2018) ve Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili görüşler alınarak etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı (Bruyère, 2017; Sayers, 2012) dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, Uzman Mantosu Yaklaşımı’nın bilimsel bir yöntem olarak ele alınıp etkililiğini inceleyen yarı deneysel araştırmaların eksikliği hissedilmektedir (Akar, 2000). Bu bağlamda, karma araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanan bu araştırma hem yarı deneysel bir çalışma niteliği taşımakta hem de çıkan sonuçları derinlemesine incelemektedir. Bu özellikleri ile araştırmancının, alan yazında hissedilen bu eksikliği bir nebze de olsa giderebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, ilgili alan yazında yer alan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde sıklıkla gözlem ve görüşme formlarının (Bruyère, 2017; Sayers, 2012; Sezerel & Özoğul, 2019; Özen, 2018) kullanılmış olduğu görülmektedir. Derinlemesine bilgiler elde etmek için kullanılan bu ölçme araçlarının yanında geçerlik ve güvenirlik işlemleri yapılmış ölçeklerin kullanılması, bu araştırmancının veri toplama gücünü arttırdığı ve araştırmadan elde edilecek sonuçları daha objektif bir şekilde ortaya koyduğu şeklinde ifade edilebilir. Nitekim, bu sayede araştırmancının Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili yapılmış araştırmalar arasında sağlıklı ve güvenilir sonuçlar veren bir araştırma olarak kabul görebileceğine inanılmaktadır. Ayrıca, Tablo 3’te yer alan bilgilere göre, Uzman Mantosu Yaklaşımı’nın alan yazında olumlu sonuçlar ortaya koyan bir

yaklaşım olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca binaen getirilen öneriler ise; Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın farklı disiplinlerde kullanılması ve kullanılma sıklığının arttırılmasıdır (Keklik, 2019; Sayers, 2012; Sezerel & Özoğul, 2019). Nitekim, Hayat Bilgisi dersi gibi farklı bir disiplinde beceri ve değer eğitimi gibi farklı konularda Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın kullanılması, bu araştırmanın özgünlüğü ve ilgili alan yazında kendisine yer edinebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Araştırmanın tasarım, uygulama ve değerlendirme süreci, Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Araştırma süreci

3. 1. Araştırmanın Modeli

Dorothy Heathcote'un geliştirmiş olduğu Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisine ve sorumluluk değerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmasının amacı; araştırmanın alt amaçlarının keşfedici ve betimleme gerektiren sorulardan oluşmasıdır. Bu bağlamda nitel ve nicel verilere duyulan ihtiyaçtan kaynaklı olarak, araştırmada karma yöntem kullanılmasına karar verilmiştir.

Karma yöntem, araştırma problemlerinin çözümünde “nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının, yöntem ve tekniklerinin birleştirilerek, problemin çözümünde daha etkili öneriler ortaya koymayı sağlayan araştırma yöntemidir” (Creswell, 2014, s. 72). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılabilmesine olanak sağlaması ve elde edilen nitel ve nicel verilerin birbirleriyle ilişkilendirilerek araştırmacıya farklı bakış açıları kazandırması nedenlerinden dolayı bu araştırmada karma yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir. Nitekim, verilen araştırma problemlerini derinlemesine anlama çabası; kelime ve sayıların tek başlarına sunduğu bilgileri kavramada yetersiz kalmaktadır. Bundan dolayı her iki yöntemin de birleştirilmesinde fayda görülmektedir. (Creswell & Plano-Clark, 2014)

Karma yöntemin temel sayıltısı, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak araştırma problemi ve sorularının daha iyi anlaşılacağı ve inceleneceği üzerinedir (Creswell, 2008; Fraenkel & Wallen, 2006). Karma yöntemin temel ilkesi ise Johnson ve Turner (2003) tarafından, farklı strateji, yöntem ve yaklaşımların kullanılarak çoklu verilerin toplanması şeklinde ifade edilmektedir.

Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının seçeneklerini kısıtlamaktan çok, araştırma sorularına cevap ararken çoklu yaklaşımları kullanmaya çalışır ve pek çok durumda bir fikri doğrulamayı ya da desteklemeyi değil, kişinin olayla ilgili anlayışını genişletmeyi amaçlamaktadır (Onwuegbuzie & Leech, 2004).

Karma yöntem; nicel ve nitel verilerle ortaya konulan farklı bakış açılarının karşılaştırılmasına olanak sağlaması; bir grup üzerinde yapılacak herhangi bir değişiklik durumunda nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi yoluyla daha bütüncül bir anlayış geliştirilmesi; araştırma bulgularına bireylerin bakış açısının dahil edilmesi ile araştırma sonuçlarının daha iyi anlaşılması ve bir müdahale programının etkisini daha iyi anlayabilmek amacıyla nitel ve nicel verilerin birlikte toplanabilmesi açısından oldukça güçlü ve karmaşık yapıya sahip bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2013).

Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel araştırma yönteminin birleşiminden oluştuğu için her iki araştırma yönteminin de en iyi düzeyde uygulanabilecek şekilde bilinmesi gerekmektedir. Bu durum karma yöntem araştırmaları için bir dezavantaj sayılmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010). Bu dezavantajın ortadan kaldırılması için araştırmanın nitel ve nicel veri toplama süreçlerinin

iyi planlanması ve kullanılacak araştırma desenin belirlenmesi gerekmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Alan yazında, karma yöntemle ilgili farklı desenlerin varlığı dikkat çekmekle birlikte Creswell ve Plano-Clark (2014), karma yöntem desenlerini; yakınsayan paralel desen, açımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe desen, dönüştürücü desen ve çok amaçlı desen şeklinde sınıflandırmıştır.

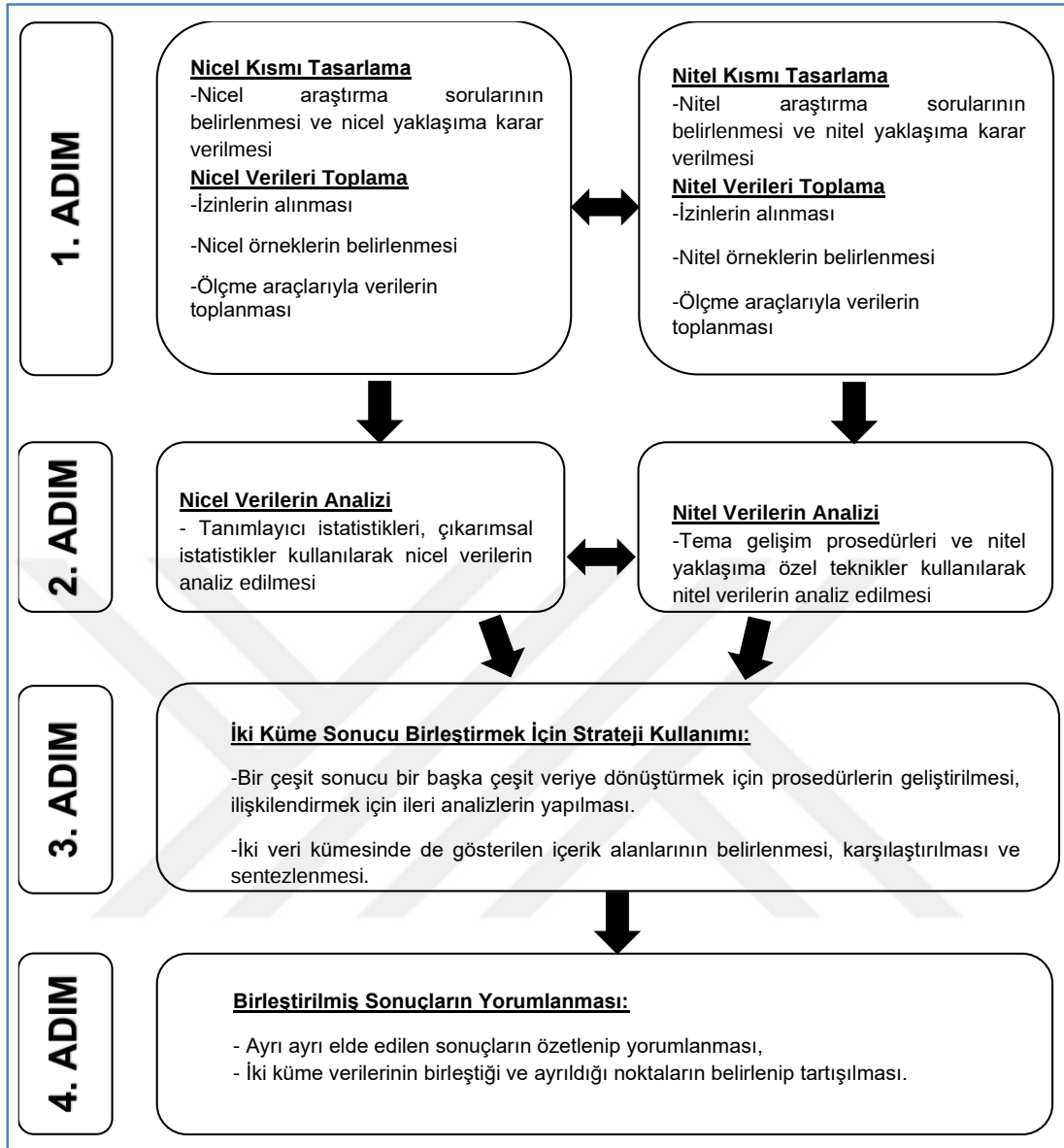
Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu araştırmada, kullanılan nitel ve nicel aşamaların birbirleriyle etkileşimli olması, eş zamanlı yürütülmesi, eşit öncelik ve öneme sahip olması ve yorumlama aşamasında birleştirilmiş olmasından dolayı, araştırma deseni olarak yakınsayan paralel desenin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yakınsayan paralel desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve eşit derecede önemlidir. Nitel ve nicel verilerin analiz süreçleri birbirinden ayrı olarak devam eder fakat araştırmanın yorumlama aşamasında birleştirilir. Bir araştırmacının, belirli bir zaman diliminde hem nitel hem de nicel verileri toplaması gerektiği ve araştırmanın problemini anlamak için hem nitel hem de nicel verilere ulaşmada ve analiz etmede eşit derecede değer verdiği durumlarda yakınsayan paralel deseni kullanması uygun bulunmaktadır (Creswell & Plano-Clark, 2007; Creswell & Plano-Clark, 2015).

Yakınsayan paralel desen dört basamakta gerçekleştirilmektedir (Creswell & Plano-Clark, 2014):

1. *İlk aşamada;* araştırma sorularını aydınlatma düzeyi eşit olan nicel ve nitel veriler aynı anda toplanır, fakat bir veri seti diğer veri setinin sonuçlarına dayandırılmadığından birbirinden ayrılır.
2. *İkinci aşamada;* elde edilen nitel ve nicel verilerin her biri kendi analiz sürecine göre birbirinden bağımsız olarak incelenir.
3. *Üçüncü aşamada;* birbirinden bağımsız bir şekilde incelenen iki veri türü, ilişkilendirmeyi veya karşılaştırmayı kolaylaştırmak için sonuçlara dönüştürülür.
4. *Dördüncü aşamada;* araştırmanın amacı dahilinde iki sonuç grubunun hangi yollarla ve ne ölçüde birbirlerini desteklediği veya ayrıldığı durumlar yorumlanarak birleştirmeye gidilir.

Araştırma modelinin desenini oluşturan yakınsayan desen uygulamasındaki ana prosedürler ve desenin uygulamasına yönelik akış şeması Şekil 8’de görülmektedir:



Şekil 8. Yakınsayan desen uygulamasındaki ana prosedürler ve desenin uygulamasına yönelik akış şeması (Creswell & Plano-Clark, 2011)

Şekil 8’de görüldüğü gibi, araştırmalarda yakınsayan paralel desen uygulamalarında nitel ve nicel boyut eşzamanlı olarak gerçekleştirilmekte ve bulgular ayrı analiz edilerek birlikte yorumlanmaktadır.

Nicel Bölüm

Karma araştırma yöntemine göre yapılandırılmış olan bu araştırmanın nicel bölümünde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı-deneysel desen, gerçek deneysel desenin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı veya yeterli olmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Karasar, 2009). Yarı deneysel desende katılımcılar, kendiliğinden oluşmuş gruplar arasından eşleştirilmeye çalışılır. Okul ortamlarında sınıflar okul yönetimi tarafından oluşturulduğu için eğitim

araştırmalarında, araştırmaya dahil edilecek öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmaları mümkün olmamaktadır. Bu nedenle; eğitim araştırmalarında, yarı deneysel modeller daha fazla tercih edilmektedir (Özmen, 2014). Bu bağlamda, katılımcıların gruplara rastgele alınmasının mümkün olmaması, sınıfların araştırmacının etkisi dışında (okul yöneticileri tarafından) önceden oluşturulmuş olması ve okul temelli bir eğitim araştırması olması nedenlerinden dolayı, araştırmanın nicel bölümü ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yapılandırılmıştır.

Nitel Bölüm

Karma araştırma yöntemine göre yapılandırılmış olan bu araştırmanın nitel bölümü ise durum çalışmasına göre şekillendirilmiştir. Durum çalışmalarında araştırmacılar, bir veya birden fazla duruma ilişkin etken veya etkenleri (bireyler, olaylar, ortam, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve nasıl etkilendikleri üzerine odaklanmaya çalışarak detaylı ve derinlemesine betimlemelerde bulunur (Merriam, 2009). Sözü edilen durumlar; tek bir birey, bir program, bir ünite veya bir okul olabilir (Newman & Ridenour, 2008). Bu çalışmada ise durum; Hayat Bilgisi dersinde ilkökul 3. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan ve Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılan yaratıcı drama sürecidir. Süreç hakkında derinlemesine veri toplamak için durum çalışmasının doğasına uygun olarak birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır. İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değeri ve iş birliği becerisinin kazandırılmasında Dorothy Heathcote'un geliştirmiş olduğu Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın nicel kısmına ek olarak, araştırmacı gözlemleri ve yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır.

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılması nedeniyle nicel ve nitel boyutta çalışma grubunun oluşturulmasında farklı süreçler izlenmiştir. Sadece nitel ya da sadece nicel yöntemli araştırmalara kıyasla karma yöntemle yapılan araştırmaların örnekleme daha karmaşıktır. Nitekim, karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmalarda hem nicel örneklem hem de nitel örneklem seçilmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu, uygun durum örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Trabzon iline bağlı Ortahisar ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 68 ilkökul 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu ise, nicel boyutta belirlenen öğrenciler arasından amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak seçilen toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmanın yürütüleceği okulun belirlenmesi hususunda araştırmacı tarafından belirlenen bazı ölçütler bulunmaktadır. Bu ölçütler incelenecek olursa;

1. Araştırmanın gerçekleştirileceği grupların ilkokul 3. sınıflar olmasından dolayı çalışma yapılacak okulda birden fazla 3. sınıf şubesinin bulunması,
2. Araştırmaya katılacak sınıfların öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde yaratıcı drama dersi almış olması,
3. Araştırmaya katılacak öğrencilerin tamamının gönüllü olması ve öğrenci velilerinin bu duruma izin vermesi,
4. Okulun, Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun bir şekilde yapılandırılmış olan Hayat Bilgisi dersinin yürütülebileceği fiziksel imkâna sahip olması dikkate alınmıştır.

Yukarıdaki ölçütler değerlendirildiğinde, araştırmacının da kolay ulaşabileceğini düşündüğü araştırmanın gerçekleştirildiği uygulama okulunun araştırma için uygun bir okul olduğu belirlenmiştir.

1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmanın gerçekleştirileceği okul belirlendikten sonra gerekli izinler alınmış ve okul yönetimi ile iletişime geçilerek araştırmanın konusu ve uygulama süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için okulda bulunan 6 adet 3. sınıf şubesi, araştırmacı tarafından kuraya tabi tutulmuş ancak kuraya, bir sınıf öğretmenin araştırmaya katılmaya gönüllü olmamasından dolayı 5 sınıf katılmıştır. İlk kurada deney grubunun belirlenmesi amaçlanmış ve kura sonucu 3-F sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. Ardından kontrol grubunu belirlemek için ikinci bir kura daha çekilmiş ve kura sonucunda 3-E sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının denkliliğini belirlemek için araştırmaya katılan öğrencilere Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği ve İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen ön test puanlarının gruplara göre farklı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4'te ve Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeğinden Almış Oldukları Ön Test Puanların Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	<i>n</i>	<i>X</i>	St. Sapma	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İş Birliği Becerisi	Deney Grubu	35	2,13	0,16	67	-0,446	0,657
	Kontrol Grubu	34	2,14	0,18			
Grup Farkındalığı	Deney Grubu	35	2,39	0,40	67	1,644	0,105
	Kontrol Grubu	34	2,23	0,37			
Kişilerarası Etkileşim	Deney Grubu	35	1,52	0,41	67	0,543	0,589
	Kontrol Grubu	34	1,46	0,40			
İş Bilinci	Deney Grubu	35	2,14	0,25	67	-1,326	0,189
	Kontrol Grubu	34	2,23	0,31			

Tablo 4'teki analiz sonuçları, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin iş birliği becerisi ($t=-0,446$, $p>.05$), grup farkındalığı ($t=1,644$, $p>.05$), kişilerarası etkileşim ($t=0,543$, $p>.05$) ve iş bilinci ($t=-1,326$, $p>.05$) puanları ön test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Karşılaştırılması

Değişken	Gruplar	<i>n</i>	<i>X</i>	St. Sapma	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sorumluluk Değeri	Deney Grubu	35	2,01	0,33	67	0,028	0,978
	Kontrol Grubu	34	2,01	0,33			
Aidiyet Duygusu	Deney Grubu	35	2,39	0,39	67	0,907	0,368
	Kontrol Grubu	34	2,30	0,48			
Görev Bilinci	Deney Grubu	35	2,04	0,32	67	-0,069	-0,005
	Kontrol Grubu	34	2,04	0,27			
İletişim Sorumlulukları	Deney Grubu	35	1,79	0,40	67	1,090	0,105
	Kontrol Grubu	34	1,69	0,40			

Tablo 5'teki analiz sonuçları, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sorumluluk değeri ($t=0,028$, $p>.05$), aidiyet duygusu ($t=0,907$, $p>.05$), görev bilinci ($t=-0,069$, $p>.05$) ve iletişim sorumlulukları ($t=1,090$, $p>.05$) puanları ön test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği ön test puanlarından elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olduklarını belirtmek mümkündür. Buna ek olarak, öğretmenlerle ve okul yönetimi ile öğrenciler hakkında yapılan görüşmeler ve fikir alışverişleri sonucunda elde edilen bilgiler ve öğrencilerin aynı çevrede yaşamalarından dolayı birbirlerine benzer sosyoekonomik düzeylere sahip olmaları sebebiyle deney ve kontrol grupları arasında büyük farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında, deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Birbirlerine denk olduğu belirlenen deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere, araştırmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı, içeriği ve etkinlikler ile ilgili kısa bilgiler verilmiş ve araştırmaya katılmayı isteyip istemediklerine dair görüşleri alınmıştır. Bu görüşmeler sonucunda her iki grupta da yer alan öğrenciler, araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin velilerine yazılı bir izin metni gönderilmiş ve çocuklarının bu araştırmaya katılmalarına izin verip vermedikleri bu izin metni aracılığıyla sorulmuştur. Kendilerine izin metni gönderilen velilerin tamamı, izin metnini onaylamış ve bu sayede araştırmaya katılacak öğrenciler belirlenmiştir. Bu işlemlerin sonucunda araştırmaya; deney grubu için 34 öğrenci (17 kız, 17 erkek), kontrol grubu için de 34 öğrenci (17 kız, 17 erkek) dahil edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında sınıf öğretmenleri dışında herhangi birisinin (araştırmacının) araştırma kapsamında ders sürecini yürütmesinin, araştırma sürecine başka değişkenleri katmaması (öğrencilerin; araştırmacının dersi yürütmesinden dolayı doğal bir şekilde davranmaması, araştırmacıya alışma sürecinin olması) ve araştırmanın homojenliğinin bozulmasının önlenmesi için deney ve kontrol grubundaki yer alan etkinlikler sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir.

2. Nitel Görüşmeler ve Gözlemlerin Yapılacağı Öğrencilerin Belirlenmesi

Araştırmada, Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılmış Hayat Bilgisi dersine ilişkin görüşme yapılan ve araştırma boyunca ders esnasında gözlemlenen öğrenciler, deney grubundaki öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemdeki temel anlayış, önceden belirlenmiş biri dizi ölçütü karşılayan bütün durumların işe koşulmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemi kapsamında çalışma grubundaki öğrencilerin seçimi için aşağıdaki ölçütler oluşturulmuştur:

1. Hayat Bilgisi dersi 2017-2018 eğitim öğretim yılı yıl sonu not ortalaması, “70-80”; “81-90”; ve “91-100” arasında olan öğrenciler olması;
2. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, iş birliği becerisi “düşük”; “orta” ve “yüksek” olan öğrenciler olması;
3. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, sorumluluk değeri “düşük”; “orta” ve “yüksek” olan öğrenciler olması;
4. Mülakatlara katılacak öğrencilerin tamamının gönüllü olması dikkate alınmıştır.

Yukarıdaki kriterler dikkate alındığında her maddeyi oluşturan 3 farklı gruptan 2’şer öğrenci alınmasına karar verilmiştir. Ancak mülakatlara katılma noktasında bir öğrenci sonradan kararını değiştirdiği için gözlem ve mülakat yapılacak öğrenci grubuna dahil edilmemiştir. Bu durumda araştırmanın mülakat ve gözlem yapılacak öğrenci grubu, 5 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilere katılımcı kimliğini açığa çıkarmamak adına kodlar verilmiştir. Süreç içinde gözlemlenen ve sürecin sonunda mülakat yapılan öğrencilere verilen kodlar; D1E, D2E, D3K, D4K ve D5E şeklindedir. Bu kodlar; “D1E: Deney grubundaki bir numaralı öğrenci, erkek; D3K: Deney grubundaki üç numaralı öğrenci, kız” şeklinde ifadeleri taşımaktadır. Bu öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 6. Deney Grubunda Nitel Görüşmeler ve Gözlemlerin Yapılacağı Öğrencilere İlişkin Bilgiler

	Hayat Bilgisi Dersi Yıl Sonu Not Ortalaması			İş Birliği Beceri Düzeyi			Sorumluluk Değeri Düzeyi		
	70-80	81-90	91-100	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	Yüksek
D1E			+		+				+
D2E		+				+		+	
D3K	+				+		+		
D4K			+			+			+
D5K		+		+				+	

Bununla birlikte, kontrol grubunda da araştırma süreci gözlemlenmek istenmiş ve deney grubunda gözlem yapılacak öğrencileri belirlemek için kullanılan ölçütler, kontrol grubunda da uygulanarak 5 öğrencinin araştırma sürecinde gözlemlenmesine karar verilmiştir. Bu öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Kontrol Grubunda Gözlemlerin Yapılacağı Öğrencilere İlişkin Bilgiler

	Hayat Bilgisi Dersi Yıl Sonu Not Ortalaması			İş Birliği Beceri Düzeyi			Sorumluluk Değeri Düzeyi		
	70-80	81-90	91-100	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	Yüksek
K1K		+			+				+
K2E			+			+			+
K3K	+				+			+	
K4E			+			+		+	
K5E	+				+				+

Kontrol grubunda yer alan öğrencilere de katılımcı kimliğini açığa çıkarmamak adına kodlar verilmiştir. Kontrol grubunda süreç içinde gözlemlenen öğrencilere verilen kodlar; K1E, K2E, K3K, K4K ve K5E şeklindedir. Bu kodlar; “K2E: Kontrol grubundaki iki numaralı öğrenci, erkek; K3K: Kontrol grubundaki üç numaralı öğrenci, kız” şeklinde ifadeleri taşımaktadır.

3. 3. Verilerin Toplanması

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Karma araştırma yöntemi içerisinde yer alan yakınsayan paralel desene göre yapılandırılmış olan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları araştırma sürecinde eş zamanlı olarak kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak “İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği” ve “Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği” kullanılırken; nitel veri toplama aracı olarak ise “yarı yapılandırılmış mülakat formu” ve “gözlem formları” kullanılmıştır.

3. 3. 1. 1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve nicel veri toplama araçları olarak kullanılan “İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği” ve “Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği” geliştirilirken ilgili alan yazın taranmış (DeVellis, 2003; Tavşancıl, 2005; Karasar, 2006; Tavşancıl, 2006) ve aşağıda yer alan ölçek geliştirme aşamaları takip edilmiştir.

1. Alan yazın taraması ve madde havuzunun oluşturulması,
2. Maddelerin uzman görüşüne sunulması,
3. Ölçeğin ön uygulamasının yapılması,
4. Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması,
5. Ölçeğe son halinin verilmesi.

3. 3. 1. 1. 1. İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği beceri düzeyini ölçmeyi amaçlayan bu ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 3'lü likert tipinde yapılandırılarak; “Katılmıyorum (1)”, “Kısmen Katılıyorum (2)”, “Katılıyorum (3)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek geliştirilirken aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. Alan Yazın Taraması ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Bu aşamada iş birliği becerisine yönelik alan yazın taranmış ve konuyla ilgili ölçme araçları incelenmiştir (Millis, 2010; Slavin, 2014; Vega & Hederich, 2015; Türkmen, 2016; Kara & Çam, 2007; Akçametre & Avcıoğlu, 2005; Avcıoğlu, 2007). Bununla beraber, 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokul 3. sınıfta bulunan 29 öğrenci ile iş birliği becerisi ile ilgili yapılandırılmamış mülakatlar yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan mülakatlar ve alan yazın taraması sonucunda iş birliği becerisi ile ilgili 30 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun, sade ve anlaşılır bir dil ile oluşturulmasına önem verilmiştir.

2. Maddelerin Uzman Görüşüne Sunulması

Ölçek geliştirmede kapsam geçerliğini artırmanın yollarından birisi, ölçek maddelerinin uzman görüşüne sunulmasıdır (Karasar, 2009). Bu bağlamda, geliştirilecek ölçeğin kapsam geçerliğini artırmak için madde havuzunu oluşturan 30 soru, 7 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlara ilişkin bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerine Görüş Sunan Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Uzman	Cinsiyet	Unvan	Kurum	Soruları İnceleme Uzmanlık Alanı
U1	E	Doç. Dr.	Kastamonu Üniv.	Hayat Bilgisi Öğretimi
U2	E	Dr. Öğr. Üyesi	Kastamonu Üniv.	Beceri Eğitimi
U3	K	Öğretmen	MEB	Öğrencilere görelilik (pedagoji)
U4	E	Öğretmen	MEB	Öğrencilere görelilik (pedagoji)
U5	E	Dr. Öğr. Üyesi	Trabzon Üniv.	Hayat Bilgisi Öğretimi
U6	E	Arş. Gör.	Trabzon Üniv.	Dil ve Anlatım
U7	K	Dr. Öğr. Üyesi	Trabzon Üniv.	Ölçme ve Değerlendirme

Tablo 8 incelendiğinde; İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin maddelerine görüş sunan uzmanlardan; 2'si Hayat Bilgisi Öğretimi, 2'si öğrenciye görelilik (pedagoji), 1'i beceri eğitimi, 1'i dil ve anlatım, 1'i de ölçme ve değerlendirme açısından madde havuzunda yer alan soruları değerlendirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yapı geçerliğini sağlamadığı için 5 sorunun ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

3. Ölçeğin Ön Uygulamasının Yapılması

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmek için ölçeğin hedef kitleye uygulanmadan önce bir ön uygulaması yapılmıştır. Nitekim, ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin asıl uygulama öncesinde hedef kitleden oluşan küçük bir grup üzerinde uygulanması, ölçeğin kullanılabilirliğine ilişkin bilgiler vermesinden dolayı faydalı görülmektedir (Erkuş, 2014).

Uzman görüşleri doğrultusunda 25 maddeye indirilen taslak ölçek, 3. sınıfta öğrenim gören 250 öğrenciye uygulanmıştır. 9 öğrencinin ölçeği, çeşitli nedenlerden dolayı (eksik doldurma, doldurmama, işaretlemelerde belirsizlikler) istatistik işlemlerine dahil edilmemiştir. Geriye kalan 241 öğrencinin ölçeği ise, taslak ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla çeşitli analizlere tabi tutulmuştur.

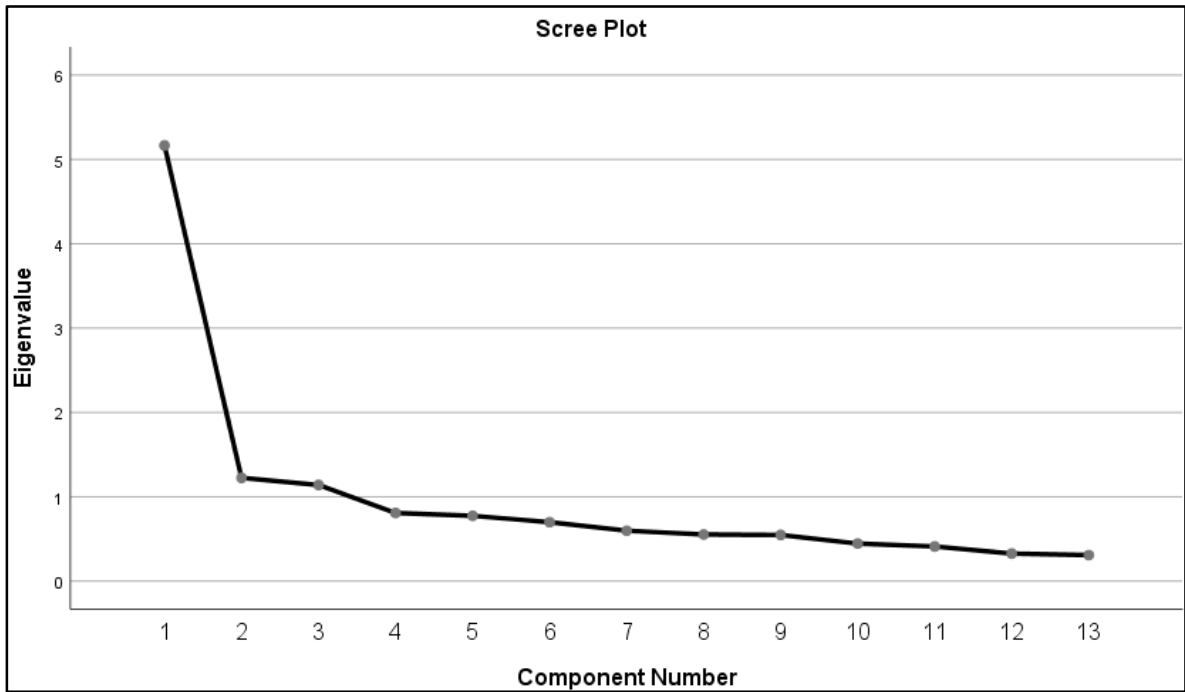
4. Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerinin Yapılması

İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla çeşitli analizler yapılmıştır. Yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu saptamak amacıyla Kaiser Meyer Olkin testi (KMO) ve Bartlett Sphericity testlerinden faydalanılmıştır. Ölçeğin faktörlerinin belirlenmesinin ardından her bir boyutta yer alan maddelerin ortak özellikleri dikkate alınarak faktörlere isimler verilmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliği için ise alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerin ölçme amacını örneklendirdiği belirtilmiştir. Ölçeğin geçerlik analizleri sonucunda 13 maddeden oluşan nihai ölçek formu elde edilmiş ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısını elde edebilmek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır.

a) Ölçeğin Geçerlik Analizleri:

Ölçek, ilk olarak örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığını kontrol etmek için KMO testine; daha sonra da verilerin faktör analizine uygun kabul edilebilmesi için Bartlett testine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda ölçeğin KMO değeri ,905 çıkmıştır. KMO katsayısının ,90 üzerinde olması örneklem büyüklüğü için “mükemmel” olarak kabul edilmektedir (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005). Bununla birlikte ölçeğin Bartlett küresellik testi sonuçları ($X^2(241)= 2491,107$; $p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu değer sonucunda veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Field, 2005; Şencan, 2005). Ölçek maddelerine yönelik öz değerler Şekil 9’daki Scree Plot grafiğinde görülmektedir;



Şekil 9. İş birliği becerisi değerlendirme ölçeği maddelerine yönelik öz değerler

Ölçekte, değişken sayısını azaltmak ve yeni faktörler oluşturmak üzere, çok sayıda değişken kendi içinde gruplandırılmış ve bu amaçla yapılan faktör analizi (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Ural & Kılıç, 2006); temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) teknikleri kullanılarak şekillendirilmiştir. Varimax tekniği, hazırlanan ölçekte oluşturulmuş maddelerin belirlenen faktörlerde yer alıp almadıklarını tespit etmek için kullanılan bir analiz tekniğidir (Akyıldız, 2020). Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ilk aşamada ölçekte yer alan 25 maddenin 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Fakat birden çok faktör içerisinde birbirine yakın değer veren, toplam korelasyonu 0,50’nin altında olan ve yer almadıklarında güvenilirliği arttıran maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ölçeğin faktör analiz sonuçları ve açıklanan varyans değerleri

Madde No	Grup Farkındalığı	Kişilerarası Etkileşim	İş Bilinci	Öz değer	Açıklanan Varyans %
m17	,667	-	-	5,165	22,119
m12	,652	-	-		
m14	,652	-	-		
m13	,618	-	-		
m22	,618	-	-		
m18	,599	-	-		
m23	-	,778	-	1,224	20,538
m21	-	,777	-		
m25	-	,612	-		
m15	-	,550	-		
m1	-	-	,722	1,140	15,264
m3	-	-	,718		
m4	-	-	,710		
Toplam varyans: %57,921					

Tablo 9 incelendiğinde; m17, m12, m14, m13, m22 ve m18 maddelerinin birinci faktörü (Grup Farkındalığı) oluşturduğu; m23, m21, m25 ve m15 maddelerinin ikinci faktörü (Kişilerarası Etkileşim) oluşturduğu; m1, m3 ve m4 maddelerinin ise üçüncü faktörü (İş Bilinci) oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte; madde yük değerlerinin birinci faktör için ,667-,599; ikinci faktör için ,778-,550; üçüncü faktör için ise ,722-,710 arasında değiştiği görülmektedir. Madde yük değerinin en az ,30 olması gerekir (Deryakulu & Büyüköztürk, 2005). Bu bağlamda, maddelerin oldukça yüksek düzeyde yük değerine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktörlerinin daha belirgin hale getirilmesi için Kaiser yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemle göre faktörlerin özdeğerlerinin 1'den büyük olması gerekmektedir (Pallant, 2013). Tablo 9 incelendiğinde; ölçeğin tüm faktörlerinin özdeğerinin 1'den büyük olduğu anlaşılmaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %22,119'sini, ikinci faktör %20,538'sini, üçüncü faktör ise %15,264'ünü açıklamaktadır. Faktörlerin tamamı ise toplam varyansın %57,921'ini açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde tüm faktörlerin toplam varyansın en az %40-60'ını açıklaması, ölçeğin geçerliği için yeterli sayılmaktadır (Büyüköztürk, 2007; Çokluk vd., 2010; Tavşancıl, 2005). Bu bağlamda ölçeğin toplam varyansının, ölçeğin geçerli bir ölçek olduğuna kanıt oluşturduğu söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda faktör yükleri, özdeğerler ve varyanslar dikkate alındığında, ölçeğin üç faktörlü ve geçerli bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

b) Güvenirlilik Analizlerinin Yapılması:

Açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra 13 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısının elde edilmesi yoluyla güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında güvenilirlik hesaplaması; ölçeğin aracını oluşturan maddelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini

test etmek amacıyla kullanılır (Ural & Kılıç, 2006). Ölçeğe ait iç tutarlılık katsayısının elde edebilmesi için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,917 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının ,70'den büyük olması ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Bryman & Cramer, 2005). Bu bağlamda, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri üç faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler; “Grup Farkındalığı”, “Kişilerarası Etkileşim” ve “İş Bilinci” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tümü ve alt faktörleri için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Alt Boyutların Madde Sayıları, Faktör Yükleri ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Cronbach Alfa	Örnek Maddeler
Grup Farkındalığı	6	,667-,599	,799	♦ Ortak amaçlara ulaşmak için diğer insanlarla iş birliği yapmak gerekir.
Kişilerarası Etkileşim	4	,778-,550	,746	♦ Grupta herkesin eşit düzeyde söz hakkı yoktur.
İş Bilinci	3	,722-,710	,713	♦ İş birliği yaptığım arkadaşlarımdan, görevini yerine getirmeyenleri uyarırım.
Ölçeğin Tamamı	13	,778-,550	,917	

Tablo 10’da yer alan bulgular incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları “Grup Farkındalığı” için ,799, “Kişilerarası Etkileşim” için ,746, “İş Bilinci” için ,713 ve ölçeğin tamamı için ,917 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa değerlerinin ,713 ile ,917 arasında olması, ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğuna ilişkin bir kanıt oluşturmaktadır (Özdamar, 2004).

Ölçeğin alt boyutları arasında var olan kuramsal ilişkiden kaynaklı olarak al boyutlar arasındaki korelasyonlar irdelenmiş ve ortaya çıkan değerler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Ölçeğin Tamamı ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Ölçek Tamamı	Grup Farkındalığı	Kişilerarası Etkileşim	İş Bilinci
Ölçek Tamamı	1	,90(**)	,84(**)	,73(**)
Grup Farkındalığı		1	,61(**)	,50(**)
Kişilerarası Etkileşim			1	,49(**)
İş Bilinci				1

**p<0,01

Tablo 11 incelendiğinde, ölçeğin tamamı ile alt boyutları arasındaki korelasyonların; ,50-,90 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum, ölçeğin geneli ile alt boyutları arasında $p=<0,01$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Korelasyon değerlerinin yüksek ve anlamlı olması; bu üç boyutun, İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları olduğunu göstermektedir.

Yapılan analiz sonuçlarından hareketle, İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

5. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi

Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasının ardından 13 soru ve 3 alt boyuttan oluşan İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği meydana gelmiştir. Ölçek, “Katılmıyorum”; “Kararsızım” ve “Katılıyorum” şeklinde 3'lü likert tipinde yapılandırılmıştır. Ölçekte 8 olumlu, 5 olumsuz ifade yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 39 iken, en düşük puan ise 13'tür. Nihai ölçek EK-2'de sunulmaktadır.

3. 3. 1. 1. 2. Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değerinin düzeyini ölçmeyi amaçlayan bu ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 3'lü likert tipinde yapılandırılmıştır. Ölçek geliştirilirken aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. Alan Yazın Taraması ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Bu aşamada iş birliği becerisine yönelik alan yazın taranmış ve konuyla ilgili ölçme araçları incelenmiştir (Millis, 2010; Slavin, 2014; Gündüz & Coşkun, 2012; Golzar, 2006; Sevim, 2014; Dilmaç, 2009). Bununla beraber, 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokul 3. Sınıfta bulunan 28 öğrenci ile sorumluluk değeri ile ilgili yapılandırılmamış mülakatlar yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan mülakatlar ve alan yazın taraması sonucunda sorumluluk değeri ile ilgili 33 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken, sade ve anlaşılır bir dil ile oluşturulmasına önem verilmiştir.

2. Maddelerin Uzman Görüşüne Sunulması

Ölçek geliştirmede kapsam geçerliğini artırmanın yollarından birisi, ölçek maddelerinin uzman görüşüne sunulmasıdır (Karasar, 2009). Bu bağlamda, geliştirilecek ölçeğin kapsam geçerliğini artırmak için madde havuzu oluşturan 33 soru, 7 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlara ilişkin bilgiler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği'nin Maddelerine Görüş Sunan Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Uzman	Cinsiyet	Unvan	Kurum	Soruları İnceleme Uzmanlık Alanı
U1	E	Doç. Dr.	Kastamonu Üniv.	Hayat Bilgisi Öğretimi
U2	E	Dr. Öğr. Üyesi	Kastamonu Üniv.	Değer Eğitimi
U3	K	Öğretmen	MEB	Öğrencilere yönelik (pedagoji)
U4	E	Öğretmen	MEB	Öğrencilere yönelik (pedagoji)
U5	E	Dr. Öğr. Üyesi	Trabzon Üniv.	Hayat Bilgisi Öğretimi
U6	E	Arş. Gör.	Trabzon Üniv.	Dil ve Anlatım
U7	K	Dr. Öğr. Üyesi	Trabzon Üniv.	Ölçme ve Değerlendirme

Tablo 12 incelendiğinde; Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği'nin maddelerine görüş sunan uzmanlardan; 2'si Hayat Bilgisi Öğretimi, 2'si öğrenciye yönelik (pedagoji), 1'i değer eğitimi, 1'i dil ve anlatım, 1'i de ölçme ve değerlendirme açısından madde havuzunda yer alan soruları değerlendirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yapı geçerliğini sağlamadığı için 7 sorunun ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

3. Ölçeğin Ön Uygulamasının Yapılması

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmek için ölçeğin hedef kitleye uygulanmadan önce bir ön uygulaması yapılmıştır. Nitekim, ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin asıl uygulama öncesinde hedef kitleden oluşan küçük bir grup üzerinde uygulanması, ölçeğin kullanılabilirliğine ilişkin bilgiler vermesinden dolayı faydalı görülmektedir (Erkuş, 2014).

Uzman görüşleri doğrultusunda 26 maddeye indirilen taslak ölçek, 3. sınıfta öğrenim gören 260 öğrenciye uygulanmıştır. 6 öğrencinin ölçeği, çeşitli nedenlerden dolayı (eksik doldurma, doldurmama, işaretlemelerde belirsizlikler) istatistik işlemlerine dahil edilmemiştir. Geriye kalan 254 öğrencinin ölçeği ise, taslak ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla çeşitli analizlere tabi tutulmuştur.

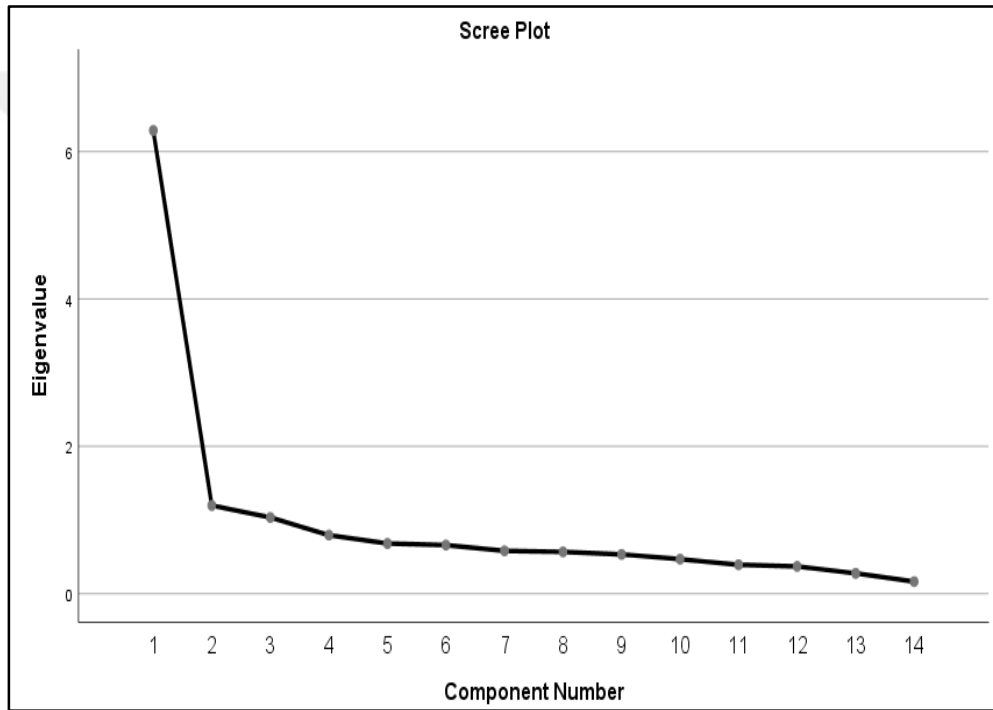
4. Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerinin Yapılması

Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla çeşitli analizler yapılmıştır. Yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu saptamak amacıyla Kaiser Meyer Olkin testi (KMO) ve Bartlett Sphericity testlerinden faydalanılmıştır. Ölçeğin faktörlerinin belirlenmesinin ardından her bir boyutta yer alan maddelerin ortak özellikleri dikkate alınarak faktörlere isimler verilmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliği için ise alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerin ölçme amacını örneklendirdiği belirtilmiştir. Ölçeğin geçerlik analizleri sonucunda 14 maddeden oluşan nihai ölçek formu elde edilmiş ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısını elde edebilmek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır.

a) Ölçeğin Geçerlik Analizleri:

Ölçek, ilk olarak örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek için KMO testine; daha sonra da verilerin faktör analizine uygun kabul edilebilmesi için Bartlett testine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda ölçeğin KMO değeri ,918 çıkmıştır. KMO katsayısının ,90 üzerinde olması örneklem büyüklüğü için “mükemmel” olarak kabul edilmektedir (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005). Bununla birlikte ölçeğin Bartlett küresellik testi sonuçları ($X^2(254)= 2789,542$; $p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu değer sonucunda veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Field, 2005; Şencan, 2005). Ölçek maddelerine yönelik öz değerler Şekil 10’daki Scree Plot grafiğinde görülmektedir;



Şekil 10. Sorumluluk değeri değerlendirme ölçeği maddelerine yönelik öz değerler

Ölçekte, değişken sayısını azaltmak ve yeni faktörler oluşturmak üzere, çok sayıda değişken kendi içinde gruplandırılmış ve bu amaçla yapılan faktör analizi (Çokluk vd., 2010; Ural & Kılıç, 2006); temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) teknikleri kullanılarak şekillendirilmiştir. Varimax tekniği, hazırlanan ölçekte oluşturulmuş maddelerin belirlenen faktörlerde yer alıp almadıklarını tespit etmek için kullanılan bir analiz tekniğidir (Akyıldız, 2020). Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ilk aşamada ölçekte yer alan 26 maddenin 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Fakat birden çok faktör içerisinde birbirine yakın değer veren, toplam korelasyonu 0.50’nin altında olan ve yer almadıklarında güvenilirliği arttıran maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Ölçeğin Faktör Analiz Sonuçları ve Açıklanan Varyans Değerleri

Madde No	Aidiyet Duygusu	Görev Bilinci	İletişim Sorumlulukları	Öz değer	Açıklanan Varyans %
m18	,812	-	-	6,286	26,695
m17	,746	-	-		
m24	,725	-	-		
m22	,714	-	-		
m19	,669	-	-		
m23	,656	-	-		
m4	-	,688	-	1,197	18,342
m26	-	,680	-		
m5	-	,641	-		
m1	-	,566	-		
m9	-	,559	-		
m14	-	-	,787	1,034	15,798
m8	-	-	,647		
m21	-	-	,609		
Toplam varyans: %60,835					

Tablo 13 incelendiğinde; m18, m17, m24, m22, m19 ve m23 maddelerinin birinci faktörü (Aidiyet Duygusu) oluşturduğu; m4, m26, m5, m1 ve m9 maddelerinin ikinci faktörü (Görev Bilinci) oluşturduğu; m14, m8 ve m21 maddelerinin ise üçüncü faktörü (İletişim Sorumlulukları) oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte; madde yük değerlerinin birinci faktör için ,812-,656; ikinci faktör için ,688-,559; üçüncü faktör için ise ,787-,609 arasında değiştiği görülmektedir. Madde yük değerinin en az ,30 olması gerekir (Deryakulu & Büyüköztürk, 2005). Bu bağlamda, maddelerin oldukça yüksek düzeyde yük değerine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktörlerinin daha belirgin hale getirilmesi için Kaiser yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemle göre faktörlerin özdeğerlerinin 1'den büyük olması gerekmektedir (Pallant, 2013). Tablo 13 incelendiğinde; ölçeğin tüm faktörlerinin özdeğerinin 1'den büyük olduğu anlaşılmaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %26,695'ini, ikinci faktör %18,342'sini, üçüncü faktör ise %15,798'ini açıklamaktadır. Faktörlerin tamamı ise toplam varyansın %60,835'ini açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde tüm faktörlerin toplam varyansın en az %40-60'ını açıklaması, ölçeğin geçerliği için yeterli sayılmaktadır (Büyüköztürk, 2007; Çokluk vd., 2012; Tavşancıl, 2005). Bu bağlamda ölçeğin toplam varyansının, ölçeğin geçerli bir ölçek olduğuna kanıt oluşturduğu söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda faktör yükleri, özdeğerler ve varyanslar dikkate alındığında, ölçeğin üç faktörlü ve geçerli bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

b) Güvenirlik Analizlerinin Yapılması:

Açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra 14 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısının elde edilmesi yoluyla güvenirlilik hesaplaması yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında güvenirlilik hesaplaması; ölçme aracını oluşturan maddelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Ural & Kılıç, 2006). Ölçeğe ait iç tutarlılık katsayısının elde

edebilmesi için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,911 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının ,70'den büyük olması ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Bryman & Cramer, 2005). Bu bağlamda, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri üç faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler; "Aidiyet Duygusu", "Görev Bilinci" ve "İletişim Sorumlulukları" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tümü ve alt faktörleri için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 14. Alt Boyutların Madde Sayıları, Faktör Yükleri ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Cronbach Alfa	Örnek Maddeler
Aidiyet Duygusu	6	,812-,656	,883	♦Grup çalışmalarında arkadaşlarıma destek olurum.
Görev Bilinci	5	,688-,559	,739	♦Üstlendiğim görevleri yarım bırakmadan tamamlarım.
İletişim Sorumlulukları	3	,787-,609	,749	♦Arkadaşlarımla çalışırken onları kırmamaya özen gösteririm.
Ölçeğin Tamamı		,812-,559	,911	

Tablo 14'te yer alan bulgular incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları "Aidiyet Duygusu" için ,883, "Görev Bilinci" için ,739, "İletişim Sorumlulukları" için ,749 ve ölçeğin tamamı için ,911 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa değerlerinin ,739 ile ,911 arasında olması, ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğuna ilişkin bir kanıt oluşturmaktadır (Özdamar, 2004).

Ölçeğin alt boyutları arasında var olan kuramsal ilişkiden kaynaklı olarak al boyutlar arasındaki korelasyonlar irdelenmiş ve ortaya çıkan değerler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Ölçeğin Tamamı ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Ölçek Tamamı	Aidiyet Duygusu	Görev Bilinci	İletişim Sorumlulukları
Ölçek Tamamı	1	,902(**)	,859(**)	,813(**)
Aidiyet Duygusu		1	,619(**)	,636(**)
Görev Bilinci			1	,585(**)
İletişim Sorumlulukları				1

**p<0,01

Tablo 15 incelendiğinde, ölçeğin tamamı ile alt boyutları arasındaki korelasyonların; ,585-,902 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum, ölçeğin geneli ile alt boyutları arasında $p<0,01$

anlamlılık düzeyinde pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Korelasyon değerlerinin yüksek ve anlamlı olması bu üç faktörün Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği'nin alt faktörleri olduğunu göstermektedir.

Yapılan analiz sonuçlarından hareketle, İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

5. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi

Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasının ardından 14 soru ve 3 alt boyuttan oluşan Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği meydana gelmiştir. Ölçek, “Katılmıyorum”; “Kararsızım” ve “Katılıyorum” şeklinde 3'lü likert tipinde yapılandırılmıştır. Ölçekte 10 olumlu, 4 olumsuz ifade yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 42 iken, en düşük puan ise 14'tür. Nihai ölçek EK-3'te sunulmaktadır.

3. 3. 1. 2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada, deney grubundan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 5 öğrencinin Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılmış Hayat Bilgisi dersine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmanın sonunda mülakatlar yapılmıştır. Bununla birlikte, deney ve kontrol grubunda yer alan 10 öğrenci araştırma sürecinde gözlemlenmiştir. Bu bağlamda araştırmada nitel veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem formu ve mülakat formu kullanılmıştır.

3. 3. 1. 2. 1. Gözlem Formu

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan çalışma grubu, araştırma süreci boyunca sorumluluk değeri ve iş birliği becerisi kazanmalarına yönelik gelişimlerinin izlenmesi için araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bir olayın ya da bir nesnenin niteliklerini öğrenmek ve derinlemesine incelemek için özenli ve planlı bir biçimde ele alınmasına imkân sağlayan gözlem, yapılandırılma durumuna göre yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış gözlem olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Yapılandırılmış gözlemde, gözlenecek şeyle ilgili daha iyi bir yapılanma ve sistematik yaklaşım kullanılırken; yapılandırılmamış gözlemde, yapılandırılmamış ve gözlemciye veri toplamada ve kayıt etmede özgürlük sağlayan bir yaklaşım kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırma sürecinde öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi ve sorumluluk değerini kazanma durumlarının gözlemlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, gözlem sürecinin önceden yapılandırılmasından ve gözlem esnasında gerekli görülürse gözlem formuna ekleme ve çıkarmaların yapılabilmesinden dolayı yarı yapılandırılmış gözlem kullanılmıştır.

Alan yazında, gözlem türlerini ayırmada kullanılan bir başka sınıflandırma da araştırmacının gözlem sürecinde üstleneceği rol ile ilgili yapılan sınıflandırmalardır. Gözlemcinin gözlem sürecine katılımı ile ilgili yapılan bu sınıflandırmayı Ekiz (2009) şu şekilde açıklamaktadır:

1- Katılımcı Gözlem: Gözlemcinin, araştırılan kişilerle yüz yüze bir iletişime geçerek gözlenen durumun bir parçası olmasıdır. Katılımcı gözlemde araştırmacı çeşitli rolleri bulunmaktadır. Bu roller; tam katılımcı rol, gözlemci olarak katılımcı rolü, katılımcı olarak gözlemci rolü ve tam gözlemci rolüdür.

- a) Tam katılımcı gözlem: Araştırılan durum içerisinde araştırmacının üstlendiği rolü tam olarak yerine getirdiği, ancak gözlemci olduğunun gizli tutulduğu roldür.
- b) Gözlemci olarak katılımcı rolü: Gözlemci, bu rolde gözlemci olduğunu gizlememektedir. Gözlemci, araştırılan duruma katılır, aynı zamanda gözlem yaptığı kişilerle iletişime geçmeye çalışır.
- c) Katılımcı olarak gözlemci rolü: Bu rolde gözlemci, gözlem yaptığı duruma katılarak gözlemlendiği kişilerle iletişime geçmeye çalışır. Ancak bu iletişim kısa ve formaldır. Gözlemcinin gözlem yaptığı bu rolde açıkça belirtilir.
- d) Tam gözlemci rolü: Gözlemci, bu rolde araştırılan durumlara katılım yapmaz ve etkide bulunmaz. Gözlemci sadece gözlem yapar ve gözlemlenen kişiler ile olan iletişim oldukça sınırlıdır.

2- Katılımcı Olmayan Gözlem: Nitel araştırma içerisinde katılımcılık göstermeyen, araştırmacının sadece gözlemci olduğu, kimliğinin ve araştırmanın konusunun ve sürecinin açıkça belli olduğu bir gözlemdir.

Araştırmada, araştırmacı kendi kimliğini, araştırma sürecini ve konusunu açıklamıştır. Aynı zamanda araştırmacı, deney grubunda araştırma kapsamında öğretmen tarafından yürütülen derslere katılım göstermeyerek araştırma sürecini sadece gözlem yaparak takip etmiştir. Bundan dolayı araştırmada katılımcı olmayan gözlem yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan gözlem formunu oluşturmak için alan yazın taraması yapılmış ve 16 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu 3 alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanların görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan biri sınıf öğretmeni, biri dil bilgisi alan uzmanı ve biri ise bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği alanında Doç. Dr. olarak görev yapmakta olan bir akademisyendir. Uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzundan 2 madde çıkarılarak taslak gözlem formu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form, araştırmanın pilot uygulaması kapsamında test edilmiştir. Taslak formun pilot uygulamasında herhangi bir sorun belirlenmemiş ve 14 soruluk taslak formun asıl form olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Gözlem formunda yer alan hedef davranış hiç gözlemlenmedi ise 1 puan, kısmen gözlemlendi ise 2 puan, gözlemlendi ise 3 puan olarak puanlanmaktadır. Nihai gözlem formu EK-4'te sunulmaktadır.

3. 3. 1. 2. 2. Mülakat Formu

Gözlem, araştırmacının gözlemlediği kişiler hakkında gördüğünü yorumlamasına imkân tanır. Ancak, bunun yanında gözlemlenen kişilerle mülakatlar yapmak, bu kişilerin deneyimlerini ve davranış nedenlerini anlamaya yardımcı olmaktadır (Glesne, 2015). Nitekim, mülakatlar gözlemle birlikte kullanıldığında, araştırmacının gözlemlediği eylemlere yönelik katılımcıların bakış açılarını daha derinden keşfedebilmesine olanak tanır (Hatch, 2002). Bu bağlamda araştırmada, deney grubunda yer alan 5 öğrenciyle mülakat yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak hazırlanmış Hayat Bilgisi dersi ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi ve gözlem sonuçlarının desteklenmesi için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirilmiştir.

Eğitim araştırmalarında mülakatların birçok türü bulunmaktadır. Bu türlerden en yaygın olanları yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış mülakatlardır (Fontana & Frey, 2005; Gorard & Taylor, 2004). Yarı yapılandırılmış mülakat formu, yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinde kullanılan bir ölçme aracıdır. Bu teknikte, mülakat soruları önceden hazırlanır ve mülakat esnasında soruların tartışılması, derinleştirilmesi ve revize edilmesine olanak sağlanır. Bu özelliğinden dolayı esnek olarak görülen bu teknikte araştırılan kişiler de araştırma sürecine yön verebilir (Ekiz, 2009).

Hazırlanan mülakat formuyla ilgili, 3 konu alanı uzmanı, 1 sınıf öğretmeni ve 1 dil bilgisi uzmanının görüşleri alınmıştır. Daha sonra 3 öğrenci ile ön görüşme yapılmış ve bu görüşmeler sonunda mülakat formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan mülakat formu 10 sorudan oluşmakta olup, her bir öğrenciyle yapılan mülakatlar ortalama 10-15 dakika sürmektedir. Ayrıca mülakatlar, her öğrenciyle sessiz bir sınıf ortamında bireysel ve yüz yüze olacak şekilde yapılmıştır. Nihai mülakat formu EK-5'te sunulmaktadır.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

3. 3. 2. 1. Pilot Uygulama

Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi ve sorumluluk değerini kazandırmada etkisinin incelendiği bu araştırmanın pilot uygulaması; 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Trabzon ili Akçaabat ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya 24 öğrenci katılmıştır. Pilot uygulama sürecinde ilk olarak öğrencilere araştırmanın amacı ve Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili temel bilgiler verilmiştir. Daha sonra Hayat Bilgisi dersinde yer alan ve asıl uygulamada kullanılacak olan 2 kazanım, Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılmış ve 6 saatlik bir pilot uygulama ile sınanmıştır. Bu sayede, Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımların Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun bir şekilde yapılandırılmasında, bazı etkinliklerin tekrar düzenlenerek asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir.

3.3.2.2. Asıl Uygulama

Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi ve sorumluluk değerini kazandırmada etkisinin incelendiği bu araştırmanın asıl uygulaması; 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Trabzon ili Ortahisar ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulamaya; deney grubunda 34 öğrenci, kontrol grubunda 34 öğrenci olmak üzere toplam 68 öğrenci katılmıştır.

3.3.2.2.1. Deney ve Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen İşlemler

Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarında yürütülen uygulama süreçleri şu şekildedir:

1- Deney Grubunda Gerçekleştirilen Uygulama Süreçleri

- Araştırma için gerekli resmi izinler alınmıştır.
- Uygulamanın gerçekleştirilmesi amaçlanan okul yönetimi ile görüşülerek araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.
- Araştırmada deney grubu olarak yer alacak sınıfın öğretmeni ile görüşme yapılarak araştırmanın içeriği, konusu ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.
- Öğretmen bilgilendirmesinin ardından öğrencilere de araştırma konusu, araştırma süreci ve Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili bilgiler verilmiştir.
- Sınıf öğretmeni aracılığı ile öğrenci velilerine araştırma süreci hakkında yazılı olarak bilgilendirme yapılmış ve öğrencilerinin araştırmaya katılmaları hususunda izinleri alınmıştır.
- Öğrencilere, ön test uygulaması kapsamında İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır.
- Sınıf öğretmenine Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılmış haftalık Hayat Bilgisi ders planları teslim edilmiş ve her hafta planların üzerinde uygulamalardan önce fikir alışverişi yapılmıştır.
- Deney grubunun sınıf öğretmeni tarafından Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun bir şekilde 10 hafta boyunca Hayat Bilgisi dersi yürütülmüştür. (Araştırmanın uygulama sürecini sınıf öğretmenin yürütmesinin nedeni; öğrencilerin uygulama sürecinde doğal davranmalarını sağlamak ve araştırmacının uygulama sürecine etki etmesi olasılığını ortadan kaldırmaktır.)
- Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılan Hayat Bilgisi dersinde “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” ünitelerinin kazanımları ele alınmıştır. “Ülkemizde Hayat” ünitesi kapsamında, öğrencilere; Dışişleri Bakanlığı tarafından, yurt dışında gerçekleştirilecek olan bir fuarda, ülkemizi tanıtmak üzere görevlendirilmiş uzmanlar oldukları bildirilmiş ve çalışma bu şekilde yapılandırılmıştır. “Doğada Hayat”

ünitesi kapsamında ise öğrencilere; okulların tatil olduğu zaman kamp hizmeti veren bir kuruluştaki çalışan uzmanlar olduğu bildirilmiş ve çalışma bu şekilde yapılandırılmıştır.

- Uygulama sürecinde yer alan etkinlikler, Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olacak şekilde; sorumluluk değeri ve iş birliği becerisini ön plana çıkaracak şekilde tasarlanmıştır. Etkinlikler, hedef kazanımları içine alacak şekilde düzenlenerek konu alan uzmanı olan 2 akademisyenden uzman görüşü alınarak yapılandırılmıştır. Uzman Mantosu Yaklaşımına uygun olarak hazırlanan detaylı etkinlik planları EK-1'de yer almaktadır.
- Uygulama süreci boyunca daha önceden belirlenen 5 öğrenci, araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.
- Araştırma kapsamında ele alınan kazanımlar ve uygulama tarihleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Araştırmada Ele Alınan Kazanımlar ve Uygulama Tarihleri

Hafta	Tarih	Kazanımlar	Ders Saati
1. Hafta	1 Mart 2019	Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak çalışma komisyonlarının oluşturulması ve çalışma ofisinin tasarlanması, komisyonlar arasında görev dağılımının yapılması.	3
2. Hafta	7-8 Mart 2019	"HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır." "HB.3.5.2. Ülkemizin yönetim şeklini açıklar."	3
3. Hafta	14-15 Mart 2019	"HB.3.5.3. Yakın çevresinde yer alan tarihi, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanır." "HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar."	3
4. Hafta	21-22 Mart 2019	"HB.3.5.5. Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur."	3
5. Hafta	28-29 Mart 2019	"HB.3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır." "HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır."	3
6. Hafta	11-12 Nisan 2019	"HB.3.5.8. Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır." "HB.3.5.9. Yaptığı çalışmalarla ülkemize katkıda bulunmuş kişileri araştırır."	3
7. Hafta	18-19 Nisan 2019	"HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar." "HB.3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetiştirme koşullarını araştırır."	3
8. Hafta	25-26 Nisan 2019	"HB.3.6.3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur."	3
9. Hafta	2-3 Mayıs 2019	"HB.3.6.4. İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir." "HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır."	3
10. Hafta	9-10 Mayıs 2019	"HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir."	3

- Uygulamaların tamamlanmasının ardından, öğrencilere, son test uygulaması kapsamında İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır.
- Son testlerin uygulanmasının ardından, daha önceden belirlenen ve araştırma süreci boyunca gözlemlenen 5 öğrenci ile uygulama süreci hakkında mülakatlar yapılmıştır.

2- Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen Uygulama Süreçleri

Kontrol grubu olarak belirlenen sınıfta araştırma sürecini, deney grubunda olduğu gibi, sınıfın kendi öğretmeni yürütmüştür. Araştırmaya başlanmadan önce, öğrencilere ön test uygulaması kapsamında İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği

uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni, Hayat Bilgisi dersini 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nı esas alarak yürütmüş olup, dersler esnasında kendisinin belirlemiş olduğu öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini kullanmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni, kılavuz kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerden yararlanmıştır. Nitekim, araştırmacı tarafından öğretmene, Hayat Bilgisi dersinin normal sürecinin takip edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Kontrol grubunda da, deney grubunda olduğu gibi, araştırma sürecinin sonunda İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği son test olarak kullanılmıştır. Ayrıca kontrol grubundan seçilen 5 öğrenci, araştırma süreci boyunca gözlemlenmiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

3. 4. 1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda veriler, İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Toplanan veriler kovaryans analizine (ANCOVA) tabi tutulmuştur. Araştırmanın nicel boyutu, yarı deneysel desene göre yapılandırılmıştır. Yarı deneysel desene göre yapılandırılan araştırmalarda veri analizinin farklı yaklaşımlarla gerçekleştirilebileceğini belirten Büyüköztürk (2016), araştırmanın temel amacı, deney ve kontrol gruplarında bağımlı değişkenin farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili olması durumunda yani deneysel işlemin etkisinin belirlenmesi ise bu yaklaşımlardan biri olan tek faktörlü ANCOVA kullanılmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Nitekim ANCOVA, iç geçerliği tehdit eden ve düşük hata varyansı üreten ön-test etkisinin kontrol altına alınmasını sağlayan, yorumlanması kolay olmakla birlikte istatistiksel gücü yüksek olan bir analiz yöntemidir (Schafer, 1992).

3. 4. 2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda veriler, gözlem ve mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan mülakatlar yarı yapılandırılmış mülakat formları aracılığıyla toplanmış ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ardından, ses kayıtları dinlenilerek öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür. Ayrıca, araştırma süreci boyunca öğrenciler, yarı yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla gözlemlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış mülakat formları ve gözlem formlarından elde edilen veriler; verilerin çözümlenmesi, kategorilerin belirlenmesi, kategorilerin düzenlenmesi işlemlerini kapsayan içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla verilerin tanımlanması, veriler içerisindeki saklı olabilecek gerçeklerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın içerik analizi sürecinde tümevarımcı analiz kullanmıştır. Tümevarımcı analiz önceden

belirlenmiş temalarla yola çıkılmayan, modellerin ve temaların veri setinden keşfedildiği bir analizdir (Patton, 2002).

Araştırmada veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için nitel analiz konusunda yeterli deneyimi olduğu düşünülen bir araştırmacıdan eş kodlayıcı olarak yardım alınmıştır. Araştırmacı ve eş kodlayıcı, önce analizleri ayrı ayrı gerçekleştirmişler, sonrasında ise iki araştırmacı birlikte çalışarak belirlenen kodlar ve örüntüler hakkında ortak karar vermişlerdir.

Araştırmada, içerik analizinde yapılan kodlama işleminin güvenilirlik hesaplaması Miles ve Huberman'ın (1994) sunduğu formül ile gerçekleştirilmiştir; "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100". Uygulanan hesaplama işlemi sonunda kodlamaların güvenilirliği %88 bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının yüzde 70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

Nitel Verilerde Geçerlik ve Güvenirlik Sağlama Çalışmaları

Araştırmanın nitel kısmından elde edilen verilerde geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere araştırma süreci ile ilgili bilgiler verilmesi, araştırmaya gönüllü bir şekilde katılmaları ve isimlerinin gizli tutulması araştırmanın güvenilirliğini sağlamaya yönelik çalışmalardır. Bununla birlikte, araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarının ve drama etkinliklerinin uzman görüşlerine sunulması ve veri toplama araçlarında çeşitlilik oluşturulmaya çalışılması ise araştırmanın geçerliliğini arttırmaya yönelik alınan önlemlerdir.

4. BULGULAR

İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmada, veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, bu bölümde sunulmuştur. Sunulan bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda kategorize edilerek açıklanmıştır.

4. 1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma sorusu olan “Hayat Bilgisi dersinde; Uzman Mantosu Yaklaşımı’na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; sorumluluk değeri erişileri açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için gruplar arası tek faktörlü ANCOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları, Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarına Göre ANCOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Sorumluluk Değeri	Ön test	0,004	1	0,004	0,071	0,790	0,001
	Grup	1,065	1	1,065	18,751	0,000	0,221
	Hata	3,749	66	0,057			
	Toplam	334,655	69				
Aidiyet Duygusu	Ön test	0,195	1	0,195	0,900	0,346	0,013
	Grup	2,797	1	2,797	12,936	0,001	0,164
	Hata	14,269	66	0,216			
	Toplam	421,659	69				
Görev Bilinci	Ön test	0,083	1	0,083	1,519	0,222	0,023
	Grup	0,237	1	0,237	4,331	0,41	0,062
	Hata	3,611	66	0,055			
	Toplam	324,905	69				
İletişim Sorumlulukları	Ön test	0,378	1	0,378	2,010	0,161	0,030
	Grup	1,816	1	1,816	9,661	0,003	0,128
	Hata	12,406	66	0,188			
	Toplam	295,519	69				

Tablo 17’deki bulgulara göre; ön test puanları kontrol altına alındığında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin görev bilinci ($F(1,66)= 4,331, p>.05$) puanları arasında, deney grubu lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken; sorumluluk değeri ($F(1,66)= 18,751, p<.05$), aidiyet duygusu ($F(1,66)= 12,936, p<.05$), iletişim sorumlulukları ($F(1,66)= 9,661, p<.05$) puanları arasında, deney grubu lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, Uzman Mantosu Yaklaşımı’nın ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değerini kazanmalarında olumlu yönde etkisinin olduğunu ifade etmek mümkündür.

4. 2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu olan “Hayat Bilgisi dersinde; Uzman Mantosu Yaklaşımı’na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; iş birliği becerisi erişileri açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için gruplar arası tek faktörlü ANCOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları, Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarına Göre ANCOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
İş Birliği Becerisi	Ön test	0,009	1	0,009	0,311	0,579	0,005
	Grup	1,887	1	1,887	66,712	0,000	0,503
	Hata	1,867	66	0,028			
	Toplam	362,700	69				
Grup Farkındalığı	Ön test	0,290	1	0,290	2,188	0,144	0,032
	Grup	0,820	1	0,820	6,188	0,015	0,086
	Hata	8,742	66	0,132			
	Toplam	406,704	69				
Kişilerarası Etkileşim	Ön test	1,358	1	1,358	5,053	0,028	0,071
	Grup	2,946	1	2,946	10,958	0,002	0,142
	Hata	17,743	66	0,269			
	Toplam	199,563	69				
İş Bilinci	Ön test	0,345	1	0,345	2,523	0,117	0,37
	Grup	1,605	1	1,605	11,749	0,001	0,151
	Hata	9,018	66	0,137			
	Toplam	369,237	69				

Tablo 18’deki bulgulara göre; ön test puanları kontrol altına alındığında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin iş birliği becerisi ($F(1,66)= 66,712, p<.05$), grup farkındalığı

($F(1,66)=6,188$, $p<.05$), kişilerarası etkileşim ($F(1,66)= 10,958$, $p<.05$) ve iş bilinci puanları ($F(1,66)= 11,749$, $p<.05$) arasında, deney grubu lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisini kazanmalarında olumlu yönde etkisinin olduğunu ifade etmek mümkündür.

4. 3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

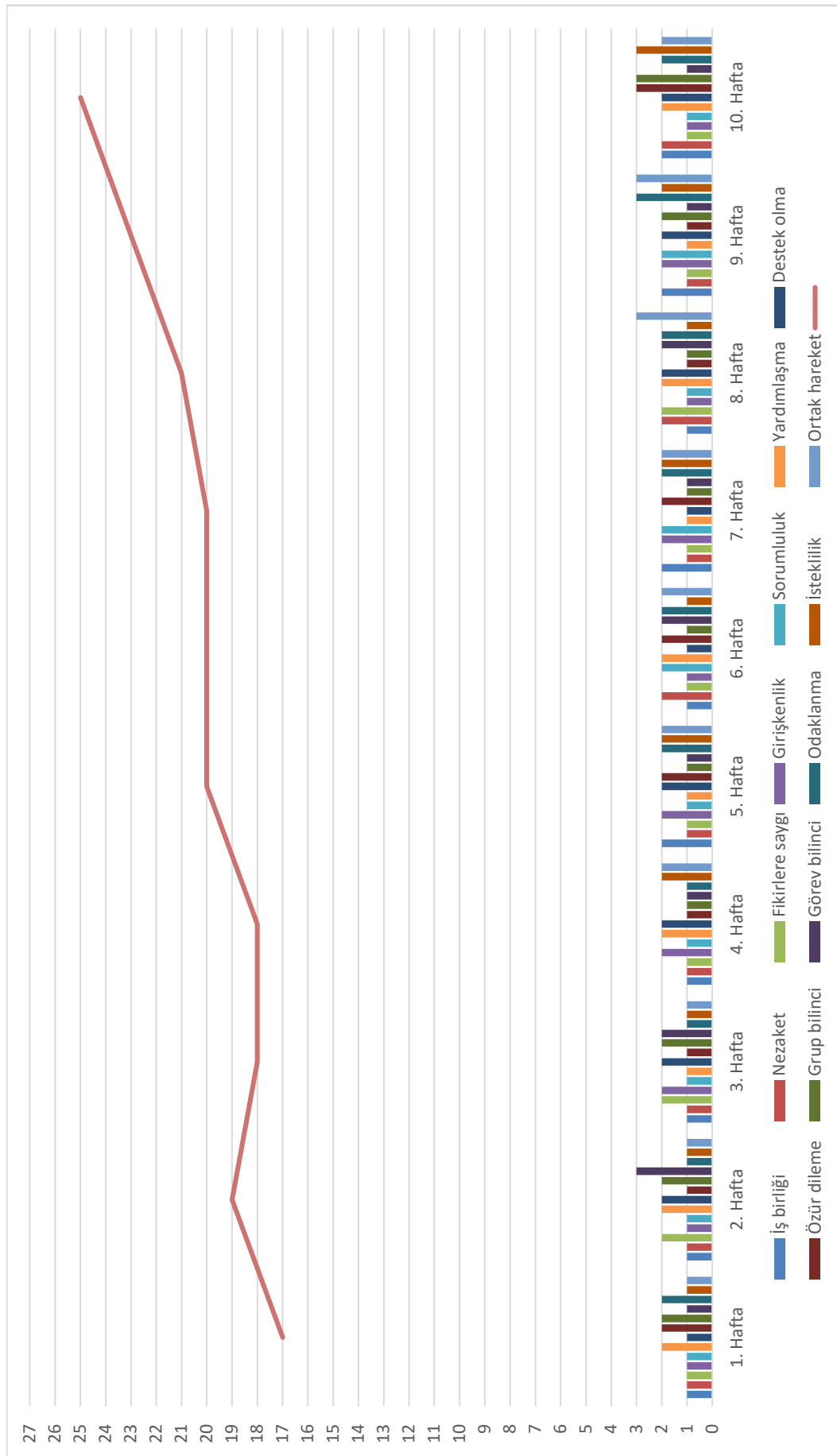
Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu olan “Hayat Bilgisi dersinde; Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin süreçteki etkinliklere katılımı ve gelişimleri nasıldır?” sorusuna yanıt aramak için, araştırma süreci boyunca deney ve kontrol grubundan seçilmiş olan 5'er öğrenci, araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Gözlem formları, 10 hafta boyunca her öğrenci için ayrı ayrı tutulmuştur. Gözlem formunda yer alan maddeler, alan yazınla ilişkilendirilerek hazırlanmış ve süreç içinde öğrenci davranışlarında gözlemlenmesiyle ortaya çıkmıştır. Gözlem formunda yer alan maddeler, içeriği göz önünde bulundurularak kodlanmıştır. Bu bağlamda, gözlem formunda yer alan kodlar; iş birliği, nezaket, fikirlere saygı, girişkenlik, sorumluluk, yardımlaşma, destek olma, özür dileme, grup bilinci, görev bilinci, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket olarak belirlenmiştir. Gözlemlenen bu kodlar, gözlem formunda maddeler halinde yer almaktadır. Her bir madde için “Gözlemlenmedi”, “Kısmen gözlemlendi” ve “Gözlemlendi” seçenekleri bulunmaktadır. Gözlemlenen öğrencide, gözlem formunda yer alan bir davranış gözlemlenmedi ise “1”; kısmen gözlemlenmedi ise “2”; gözlemlendi ise “3” puan verilmektedir. Bir öğrenci, bir haftada en az $1 \times 14 = 14$ puan; en fazla ise $3 \times 14 = 42$ puan alabilmektedir.

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 10 hafta boyunca gözlemlenmesinin; araştırmanın doğal ortamında, Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkililiğinin incelenmesine olanak sağladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hafta hafta gözlemlenmesi; öğrencilerin haftalara göre gelişimlerinin yakından takip edilmesine ve araştırmacının alan notlarıyla desteklenen öğrenci gözlem formlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına imkân tanımaktadır. Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin gözlem formlarından aldıkları puanlar, grafiklere dönüştürülerek ve araştırmacının alan notlarıyla desteklenerek sunulmuştur.

4. 3. 1. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gözlem Formlarına İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi dersinde Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılan etkinliklerin uygulandığı deney grubundan seçilen 5 öğrencinin 10 hafta (10 hafta X 3 ders saati = 30 ders saati) boyunca gözlemlenmesinden elde edilen veriler; grafikler oluşturularak ve araştırmacının alan notlarıyla desteklenerek aşağıda sunulmuştur. Buna göre, D1E'ye ilişkin gözlem formundan elde edilen bulgular şu şekildedir;





Grafik 1 incelendiğinde, D1E'nin 10 hafta boyunca gözlemlenmesinden elde edilen puanların yer aldığı görülmektedir. Grafik 1'e göre D1E'de;

1. *haftada*; yardımlaşma, özür dileme, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 2. *haftada*; fikirlere saygı, yardımlaşma, destek olma ve grup bilinci kısmen gözlemlenirken görev bilinci gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 3. *haftada*; fikirlere saygı, girişkenlik, destek olma, grup bilinci ve görev bilinci kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 4. *haftada*; girişkenlik, yardımlaşma, destek olma, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 5. *haftada*; iş birliği, girişkenlik, destek olma, özür dileme, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 20'dir. 6. *haftada*; nezaket, sorumluluk, yardımlaşma, özür dileme, görev bilinci, odaklanma ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 20'dir. 7. *haftada*; iş birliği, girişkenlik, sorumluluk, özür dileme, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 20'dir. 8. *haftada*; nezaket, fikirlere saygı, yardımlaşma, destek olma, görev bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenirken ortak hareket gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 21'dir. 9. *haftada*; iş birliği, girişkenlik, sorumluluk, destek olma, grup bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenirken odaklanma ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 23'tür. 10. *haftada*; iş birliği, nezaket, yardımlaşma, destek olma, odaklanma ve ortak hareket kısmen gözlemlenirken özür dileme, grup bilinci ve isteklilik ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 25'tir.

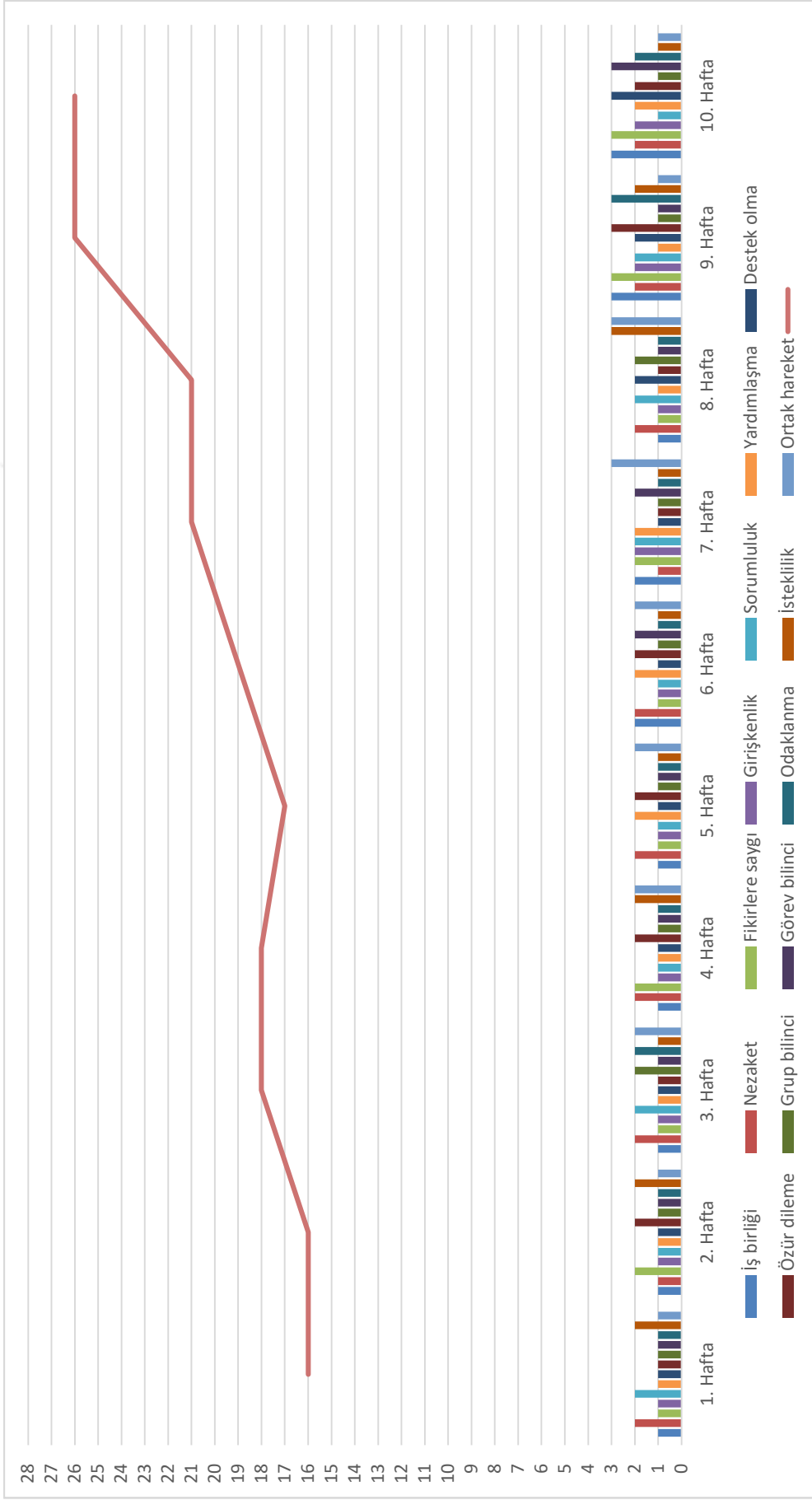
D1E'nin araştırma sürecinin sonunda almış olduğu toplam puan 201'dir. D1E'de, araştırmanın başında belirli davranışlar kısmen gözlemlenirken bazı davranışlar ise gözlemlenememiştir. Bu davranışlar; iş birliği, nezaket, sorumluluk ve destek olma gibi davranışlardır. Grafik 1'de görüldüğü üzere, araştırma süreci ilerledikçe, D1E'de gözlemlenmeyen davranışlar kısmen gözlemlenmeye başlamış; kısmen gözlemlenen davranışların bazıları ise tam olarak gözlemlenmeye başlamıştır. İş birliği, görev bilinci, sorumluluk ve ortak hareket gibi ilerleyen haftalarda gözlemlenen davranışların, Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun etkinliklerle birlikte daha da belirgin hale geldiği düşünülmektedir. Nitekim, Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılan etkinliklerde, öğrencilerin bir arada çalışması sağlanarak öğrenciler arası etkileşimin en üst düzeye çıkarılması amaçlanmaktadır. Böylece, öğrencilerde hedeflenen davranışların ortaya çıkarılması daha da kolaylaşmaktadır. Bununla birlikte, araştırma sürecinde D1E; gözlem formundan, ilk haftada 17 puan alırken son haftada ise 25 puan almıştır. Bu durum, öğrencilerde gözlemlenmesi beklenen davranışların, öğrencilere sunulan etkinliklerle birlikte ortaya çıkmasına ve gözlemlenmesine bir kanıt olarak gösterilebilir. Araştırmacının, D1E için tutmuş olduğu alan notları da bu durumu destekler niteliktedir. Bu durum araştırmacının alan notlarına şu şekilde yansımıştır:

Arkadaşlarına karşı nazik bir dil kullanmıyor... Silgisini isteyen arkadaşını 'Git kendine bir silgi al.' diyerek tersledi. Bireysel çalışmak istiyor. Zaman zaman kendi kendine söyleniyor, grup arkadaşlarını görmezlikten geliyor. (Araştırmacı alan notu, 1. hafta)

...Üzerine düşen görevleri tam olarak yerine getiremese de elinden geleni yapmaya çalışıyor... Bu hafta yapılacak olan tarihi kale maketi için getirmesi ince tahta çubukları getirmeyi unutmuş. Onun yerine fon kartonunu keserek kale duvarına yapmaya çalışıyor. Arkadaşlarını mağdur etmemek adına uğraşıyor... (Araştırmacı alan notu, 8. hafta).

D1E'nin araştırma sürecinde gözlem formundan almış olduğu puanlardaki değişimler ve araştırmacı tarafından tutulan alan notlarından yola çıkılarak; Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılmış olan etkinliklerin, D1E'nin grupta bir işi yürütme ve sorumluluk alabilme beceri ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmacı tarafından deney grubunda gözlemlenen bir diğer öğrenci olan D2E için tutulan gözlem formuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Grafik 2. D2E kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar

Grafik 2 incelendiğinde, D2E'nin 10 hafta boyunca gözlemlenmesinden elde edilen puanların yer aldığı görülmektedir. Grafik 2'ye göre D2E'de;

1. *haftada*; nezaket, sorumluluk ve isteklilik kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 16'dır. 2. *haftada*; fikirlere saygı, özür dileme ve isteklilik kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 16'dır. 3. *haftada*; nezaket, sorumluluk, grup bilinci, odaklanma ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 4. *haftada*; nezaket, fikirlere saygı, özür dileme, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 5. *haftada*; nezaket, yardımlaşma, özür dileme ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 6. *haftada*; iş birliği, nezaket, yardımlaşma, özür dileme, görev bilinci ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 7. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, girişkenlik, sorumluluk, yardımlaşma ve görev bilinci kısmen gözlemlenirken ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 21'dir. 8. *haftada*; nezaket, sorumluluk, destek olma ve grup bilinci kısmen gözlemlenirken isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 21'dir. 9. *haftada*; nezaket, girişkenlik, sorumluluk, destek olma ve isteklilik kısmen gözlemlenirken iş birliği, fikirlere saygı, özür dileme ve odaklanma ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 26'dır. 10. *haftada*; nezaket, girişkenlik, yardımlaşma, özür dileme ve odaklanma kısmen gözlemlenirken iş birliği, fikirlere saygı, destek olma ve görev bilinci gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 26'dır.

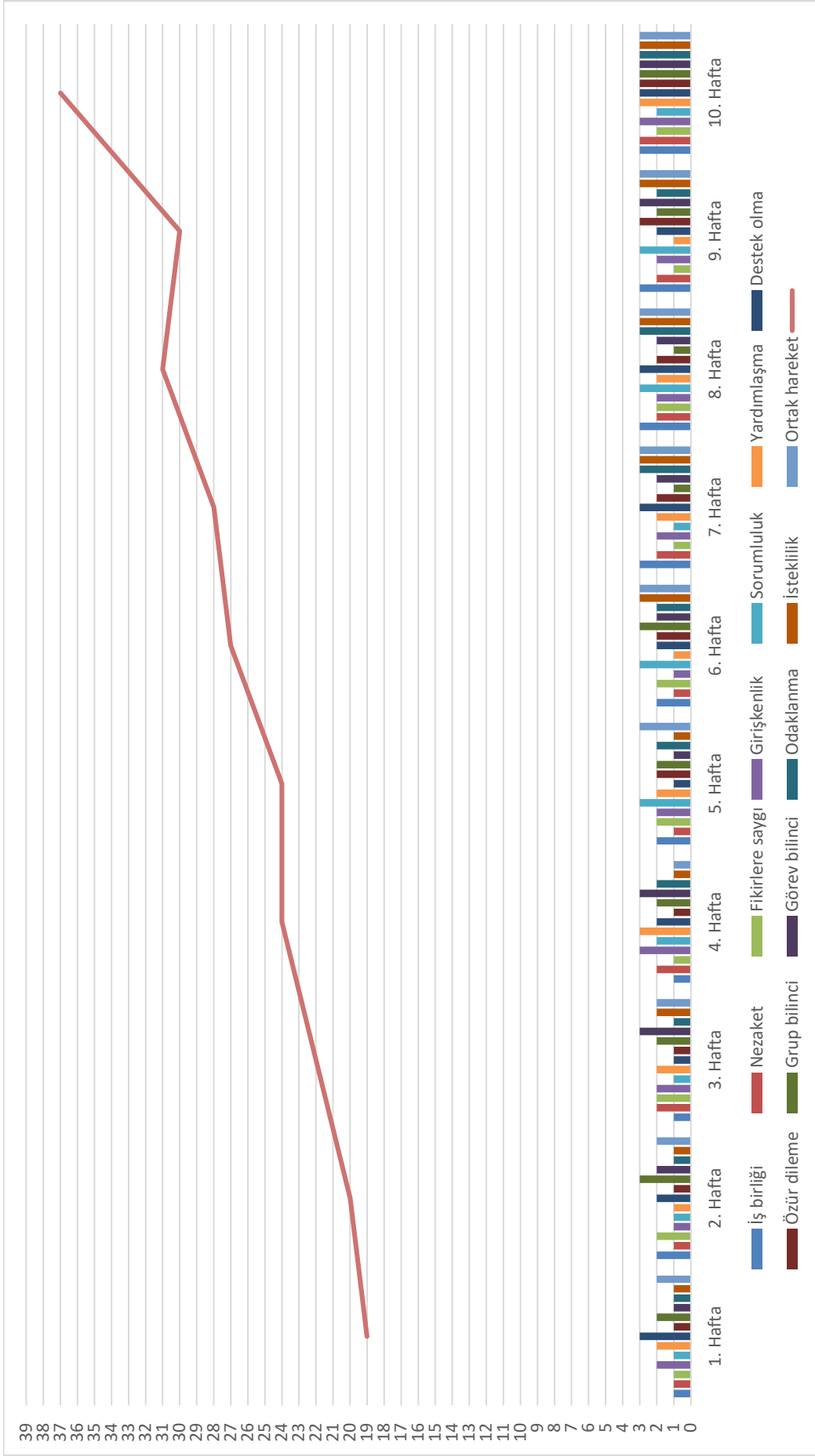
D2E'nin araştırma sürecinin sonunda almış olduğu toplam puan 198'dir. Grafik 2 incelendiğinde, D2E'nin gözlemlenen davranışlarında, hafta bazında artışların olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, gözlem formunda yer alan her davranışın; sürekli bir artış içinde olmasa dahi, ortaklaşa bir gelişim içinde olduğu belirlenmiştir. Grafik 2'de görüldüğü üzere; fikirlere saygı, yardımlaşma, destek olma ve özür dileme gibi davranışlar belirli haftalarda kısmen gözlemlenirken nezaket, girişkenlik, sorumluluk ve iş birliği gibi davranışlar ise diğer haftalarda kısmen veya tam olarak gözlemlenmiştir. Bu durumun; Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın temel unsurlarından olan "komisyonların" çalışması esnasında, belirli davranışların ortaya çıkmasının daha da kolaylaşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim, komisyonlarda görev alan öğrencilerin belirli haftalarda üstlendikleri sorumluluklar sonucunda göstermiş oldukları davranışlar daha da ön plana çıkabilmektedir. Örneğin, araştırmanın 5. haftasında ülkemizde milli birlik ve beraberlikle ilgili bir haber programı yapılmış ve D2E de bu programda sunucu olarak görev almıştır. Üstlendiği görev sonucunda, D2E'de önceki haftalarda gözlemlenmeyen fikirlere saygı, nezaket ve özür dileme gibi davranışlar kısmen de olsa gözlemlenmeye başlamıştır. Bu durum araştırmacının alan notlarına ise şu şekilde yansımıştır:

D2E, bugün çok heyecanlı... Verilen görevleri daha da sahiplendi. Haber programında sunucu olmak için ilk o gönüllü oldu. İlk haftalarda arkadaşlarına yardım etmek istemiyordu. Bu hafta, ortak hareket etme davranışında kısmen de olsa bir artış oldu... (Araştırmacı alan notu, 5. hafta).

Ayrıca, D2E’de araştırmanın sonlarına doğru görev bilinci, destek olma, fikirlere saygı ve isteklilik gibi davranışların tam olarak gözlemlendiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, D2E’de gözlemlenen davranışların ortaya çıkmasında, Uzman Mantosu Yaklaşımı’na uygun olarak yapılandırılan etkinliklerin katkı sağladığı düşünülmektedir. Nitekim, D2E’nin gözlem formundan ilk hafta almış olduğu 16 puan ile son hafta almış olduğu 26 puan arasındaki artış, bu duruma bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Araştırmacı tarafından deney grubunda gözlemlenen bir diğer öğrenci olan D3K için tutulan gözlem formuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.





Grafik 3. D3K kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar

Grafik 3 incelendiğinde, D3K'nın 10 hafta boyunca gözlemlenmesinden elde edilen puanların yer aldığı görülmektedir. Grafik 3'e göre D3K'da;

1. *haftada*; girişkenlik, yardımlaşma, grup bilinci ve ortak hareket kısmen gözlemlenirken destek olma ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 2. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, destek olma, görev bilinci ve ortak hareket kısmen gözlemlenirken grup bilinci ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 20'dir. 3. *haftada*; nezaket, fikirlere saygı, girişkenlik, yardımlaşma, grup bilinci, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenirken görev bilinci ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 22'dir. 4. *haftada*; nezaket, sorumluluk, destek olma, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenirken girişkenlik, yardımlaşma ve görev bilinci ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 24'tür. 5. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, girişkenlik, yardımlaşma, özür dileme, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenirken sorumluluk ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 24'tür. 6. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, destek olma, özür dileme, görev bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenirken sorumluluk, grup bilinci, isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 27'dir. 7. *haftada*; nezaket, girişkenlik, yardımlaşma, özür dileme ve görev bilinci kısmen gözlemlenirken iş birliği, destek olma, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 28'dir. 8. *haftada*; nezaket, fikirlere saygı, girişkenlik, yardımlaşma, özür dileme ve görev bilinci kısmen gözlemlenirken iş birliği, sorumluluk, destek olma, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 31'dir. 9. *haftada*; nezaket, girişkenlik, destek olma, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenirken iş birliği, sorumluluk, özür dileme, görev bilinci, isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 30'dur. 10. *haftada*; fikirlere saygı ve sorumluluk kısmen gözlemlenirken iş birliği, nezaket, girişkenlik, yardımlaşma, destek olma, özür dileme, grup bilinci, görev bilinci, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 37'dir.

D3K'nın, araştırma sürecinin sonunda almış olduğu toplam puan 262'dir ve bu puan araştırmaya katılan öğrencilerin arasında alınan en yüksek puandır. Grafik 3 incelendiğinde; grafik eğrisindeki istikrarlı sayılabilecek artış, D3K'da gözlemlenmesi hedeflenen davranışların hafta hafta artarak devam etmiş olduğunu göstermektedir. Girişkenlik, iş birliği, yardımlaşma, destek olma, sorumluluk ve grup bilinci gibi davranışlar araştırma sürecinde ortaya çıkmış ve tam olarak gözlemlenmiştir. Bu duruma, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda sıklıkla kullanılan “*kurgusal dünyanın*” etkisinin neden olduğu düşünülmektedir. Nitekim, öğrenciler kurgusal dünyanın etkisiyle role girerek girişken ve istekli davranışlar sergileyebilmektedir. Bu bağlamda Uzman Mantosu Yaklaşımı, öğrencilerde gözlemlenmesi hedeflenen davranışları, öğrencileri sürece dahil ederek kazandırmaktır şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, araştırmacının alan notlarına şu şekilde yansımıştır:

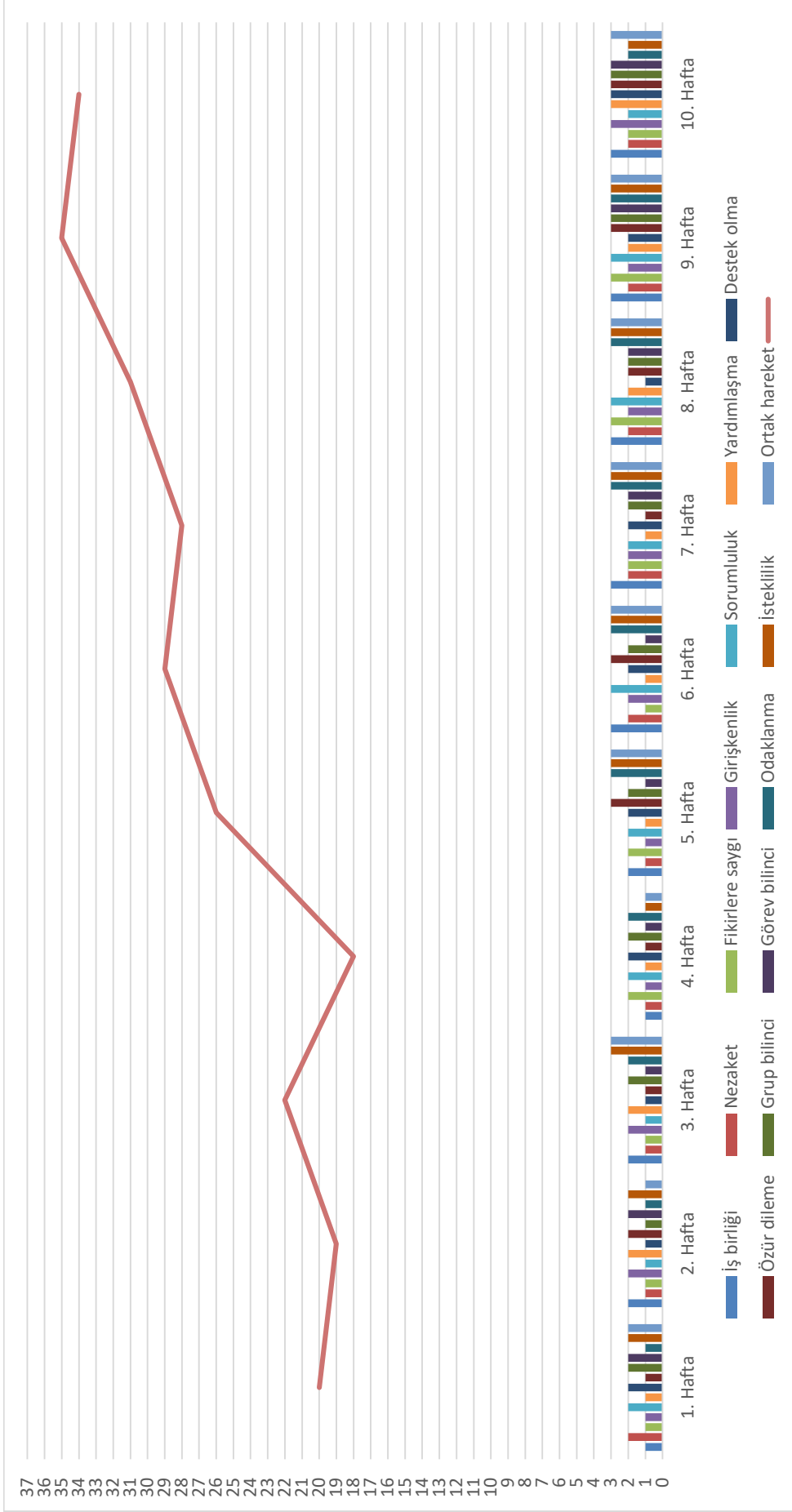
Role girerken zorlanmıyor. Grup arkadaşlarına ‘... Bey’ ve ‘... Hanım’ şeklinde hitap ediyor. Verilen kurgusal durumları iyice anlamaya çalışıyor ve ondan sonra hareket ediyor... (Araştırmacı alan notu, 4. hafta).

Rapor yazarken kendisinden yardım isteyen arkadaşına gülümsedi ve ‘Tabi yardım ederim ... hanım’ diye karşılık verdi. Sorumlu olduğu işleri (Örneğin; şekilleri çizerken, kağıtları keserken...) yaparken oldukça dikkatli davranıyor. (Araştırmacı alan notu, 7. hafta).

... Afiş hazırlarken, arkadaşının boyaması gereken yeri yanlışlıkla D3K boyadı. Biraz mahcup oldu, hemen özür diledi. Arkadaşlarını desteklemek için onları cesaretlendiriyor... (Araştırmacı alan notu, 9. hafta).

Araştırmacının alan notları ve D3K’nın gözlem formundan ilk hafta ve son hafta arasında almış olduğu puanlardaki artış göz önünde bulundurulduğunda; Uzman Mantosu Yaklaşımı’nın, D3K’nın gözlemlenmesi hedeflenen sorumluluk, girişkenlik ve yardımlaşma gibi davranışlarının gözlemlenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacı tarafından deney grubunda gözlemlenen bir diğer öğrenci olan D4K için tutulan gözlem formuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Grafik 4. DK4 kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar

Grafik 4 incelendiğinde, D4K'nın 10 hafta boyunca gözlemlenmesinden elde edilen puanların yer aldığı görülmektedir. Grafik 4'ye göre D4K'da;

1. *haftada*; nezaket, sorumluluk, destek olma, grup bilinci, görev bilinci, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 20'dir. 2. *haftada*; iş birliği, girişkenlik, yardımlaşma, özür dileme, görev bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 3. *haftada*; iş birliği, girişkenlik, yardımlaşma, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenirken isteklilik ve ortak hareket gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 22'dir. 4. *haftada*; fikirlere saygı, sorumluluk, destek olma, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 5. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, sorumluluk, destek olma ve grup bilinci kısmen gözlemlenirken özür dileme, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 26'dır. 6. *haftada*; nezaket, girişkenlik, destek olma ve grup bilinci kısmen gözlemlenirken iş birliği, sorumluluk, özür dileme, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 29'dur. 7. *haftada*; nezaket, fikirlere saygı, girişkenlik, sorumluluk, destek olma, grup bilinci ve görev bilinci kısmen gözlemlenirken iş birliği, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 28'dir. 8. *haftada*; nezaket, girişkenlik, yardımlaşma, özür dileme, grup bilinci ve görev bilinci kısmen gözlemlenirken iş birliği, fikirlere saygı, sorumluluk, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 31'dir. 9. *haftada*; nezaket, girişkenlik, yardımlaşma ve destek olma kısmen gözlemlenirken iş birliği, fikirlere saygı, sorumluluk, özür dileme, grup bilinci, görev bilinci, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 35'tir. 10. *haftada*; nezaket, fikirlere saygı, sorumluluk, odaklanma ve isteklilik kısmen gözlemlenirken iş birliği, girişkenlik, yardımlaşma, destek olma, özür dileme, grup bilinci, görev bilinci ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 34'tür.

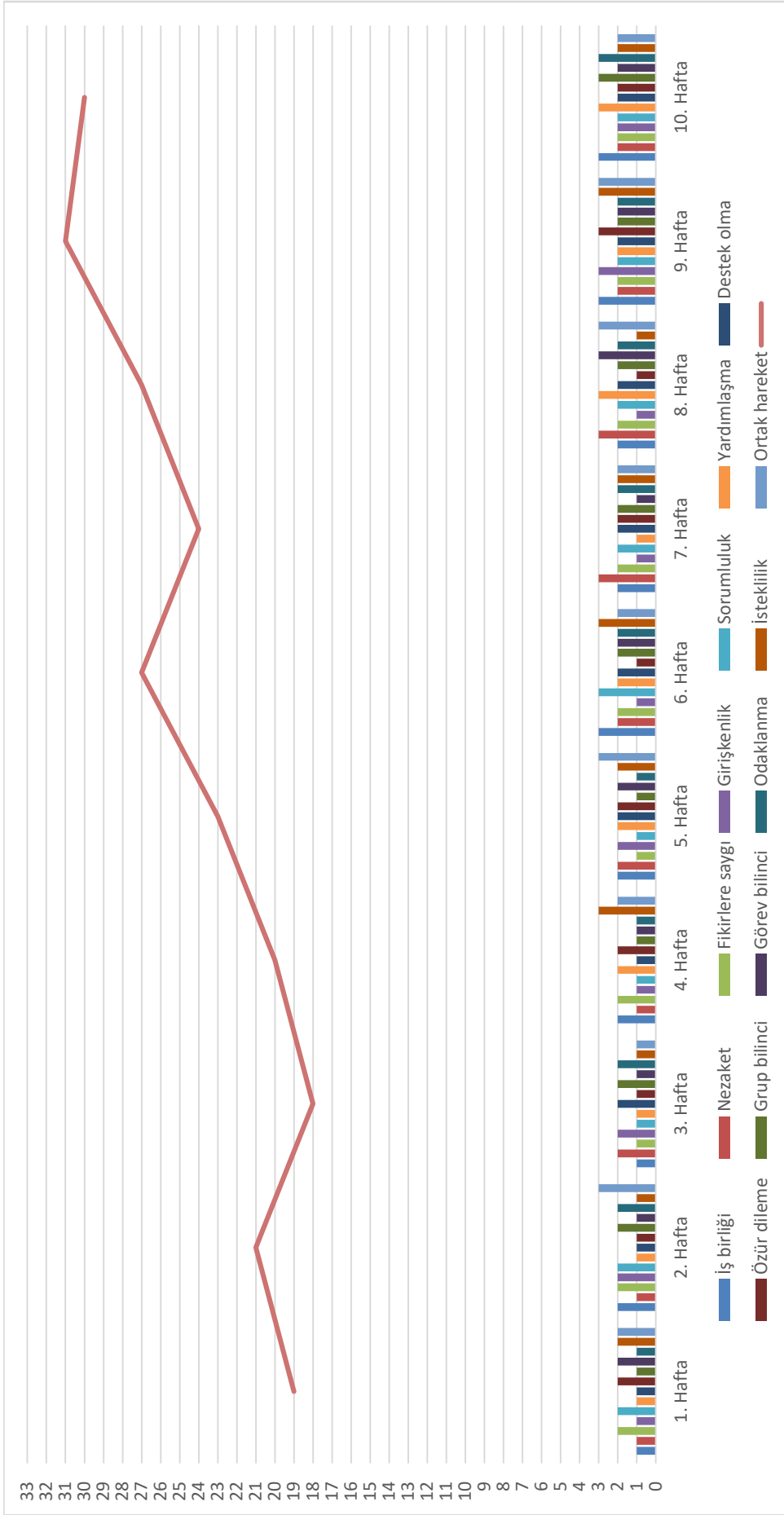
D4K'nın, araştırma sürecinin sonunda almış olduğu toplam puan 262'dir ve bu puan araştırmaya katılan öğrencilerin arasında alınan en yüksek puandır. Grafik 4 incelendiğinde; D4K, araştırmanın ilk haftasında gözlem formundan 20 puan alırken son haftasında ise 34 puan almıştır. Araştırma sürecinin sonunda D4K'nın gözlem formunda meydana gelen bu artışta, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisinin olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın doğasında bulunan ortak hareket etme, iş birliği ve isteklilik gibi davranışların, D4K'nın gözlem formunda hafta hafta artarak gözlemlendiği görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmacı tarafından ilk haftalarda sakın ve kendi halinde bir öğrenci olarak değerlendirilen D4K'nın, araştırma sürecinin ilerleyen haftalarında arkadaşları ile daha çok iletişime geçtiği ve sorumluluk almaya başladığı belirlenmiştir. Bu durum, araştırmacının alan notlarına şu şekilde yansımıştır:

... Kendi başına ve yalnız çalışmayı tercih ediyor. Arkadaşlarına karşı kısmen nazik tavırları var. Sorumluluk almak istemiyor ama verilen sorumluluktan kaçmadı... Grupta rapor sunma görevi D4K'ya verildi. İlk başta istemedi, sonra kabul etti... (Araştırmacı alan notu, 2. hafta).

Arkadaşları ile konuşmak istiyor. Herhangi bir şey sorulduğunda sadece kafasını çevirmiyor, bütün bedeni ile arkadaşına yöneliyor... Herkesin fikirlerini dinliyor ve kendi fikrini dile getiriyor. Örneğin, afiş tasarlarlarken yazının rengini arkadaşlarının da görüşlerini alarak kırmızı yaptı... (Araştırmacı alan notu, 8. hafta).

D4K'nın gözlem formlarındaki değişimler ve araştırmacının alan notları göz önünde bulundurulduğunda; Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılan etkinlikler, D4K'da gözlemlenmesi hedeflenen çoğu davranışın ortaya çıkmasına ve gözlemlenmesine katkıda bulunmuştur şeklinde yorum yapılabilir.

Araştırmacı tarafından deney grubunda gözlemlenen bir diğer öğrenci olan D5K için tutulan gözlem formuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Grafik 5. D5K kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar

Grafik 5 incelendiğinde, D5K'nın 10 hafta boyunca gözlemlenmesinden elde edilen puanların yer aldığı görülmektedir. Grafik 5'e göre D5K'da;

1. *haftada*; fikirlere saygı, sorumluluk, özür dileme, görev bilinci, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 2. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, girişkenlik, sorumluluk, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenirken ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 21'dir. 3. *haftada*; nezaket, girişkenlik, destek olma, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 4. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, yardımlaşma, özür dileme ve ortak hareket kısmen gözlemlenirken isteklilik ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 20'dir. 5. *haftada*; iş birliği, nezaket, girişkenlik, yardımlaşma, destek olma, özür dileme, görev bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenirken ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 23'tür. 6. *haftada*; nezaket, fikirlere saygı, yardımlaşma, destek olma, grup bilinci, görev bilinci, odaklanma ve ortak hareket kısmen gözlemlenirken iş birliği, sorumluluk ve isteklilik ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 27'dir. 7. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, sorumluluk, destek olma, özür dileme, grup bilinci, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenirken nezaket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 24'tür. 8. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, sorumluluk, destek olma, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenirken nezaket, yardımlaşma, görev bilinci ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 27'dir. 9. *haftada*; nezaket, fikirlere saygı, sorumluluk, yardımlaşma, destek olma, grup bilinci, görev bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenirken iş birliği, girişkenlik, özür dileme, isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 31'dir. 10. *haftada*; nezaket, fikirlere saygı, girişkenlik, sorumluluk, destek olma, özür dileme, görev bilinci, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenirken iş birliği, yardımlaşma, grup bilinci ve odaklanma ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 30'dur.

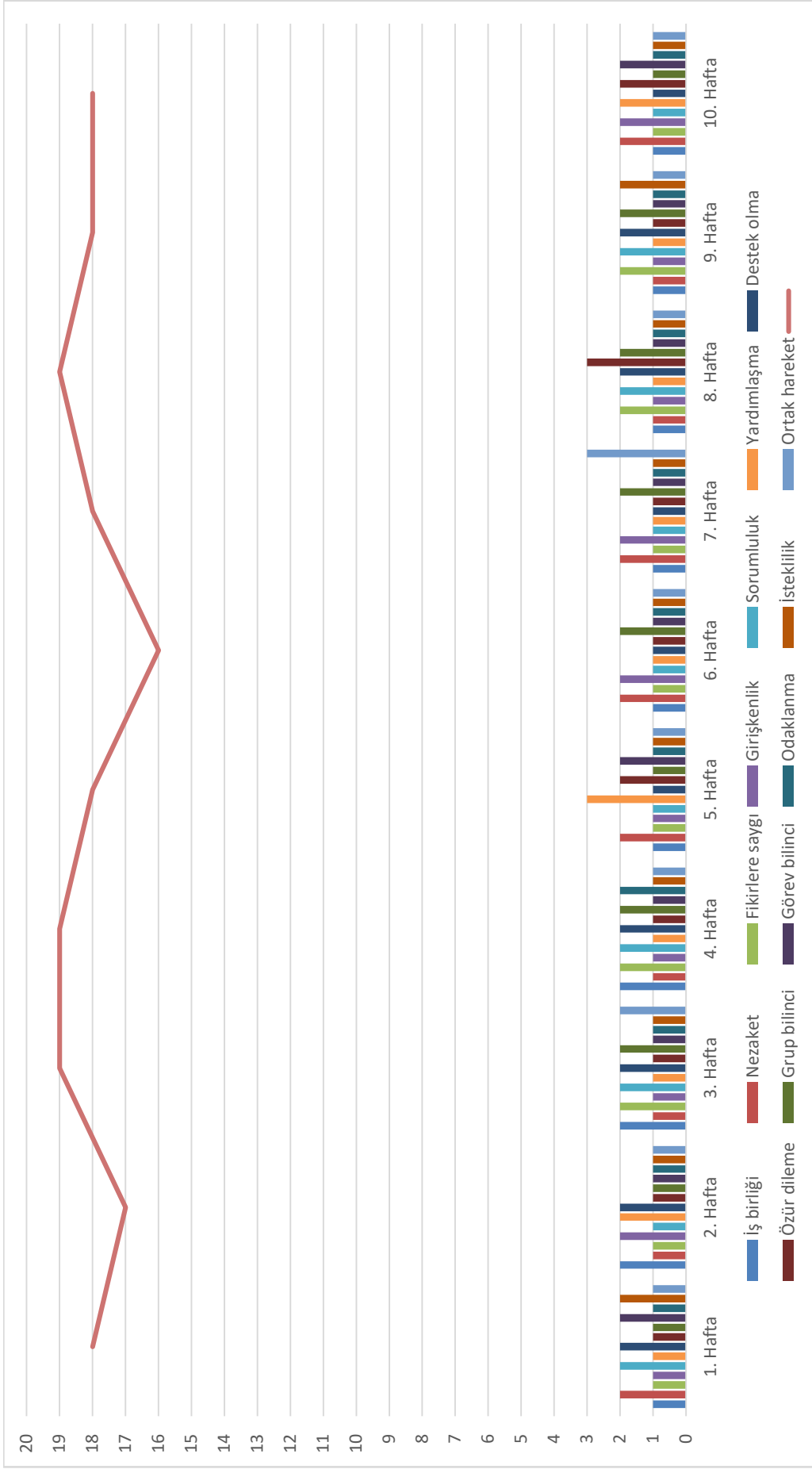
D5K'nın, araştırma sürecinin sonunda almış olduğu toplam puan 240'tır. Grafik 5 incelendiğinde, grafik eğrisinin istikrarlı sayılmasa da bir artış içinde olduğu görülmektedir. Nitekim, D5K'nın gözlem formundan ilk ve son haftalarda almış olduğu puanlar arasında 11 puanlık bir fark bulunmaktadır. Buna ek olarak, fikirlere saygı, sorumluluk, destek olma, grup bilinci gibi davranışların haftalara göre gözlemlenmesinde de bir artış görülmektedir. Araştırmanın amacı bağlı olarak Uzman Mantosu Yaklaşımı ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin temellerini oluşturan fikirlere saygı, grup bilinci ve ortak hareket gibi davranışların, D5K'nın gözlem formlarında ortaya çıkması ve gözlemlenmesi; Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılmış etkinliklerin iş birliği becerisi ve sorumluluk değerini kazandırmada etkili olduğuna ilişkin bir kanıt oluşturmaktadır. Bu durum, araştırmacının alan notlarına şu şekilde yansımıştır:

Arkadaşları ile iş birliği yapıyor. Görev dağılımlarının eşit olması için uğraşıyor. İlk haftalardan itibaren arkadaşlarının fikirlerine saygı göstermeye çalışıyor. Kendisine verilen uzman rolü sayesinde, grup bilinci oluştu. Öğretmen tarafından dağıtılan kağıtları seçmeye D5K gitti. Gitmeden önce grup arkadaşlarına 'Hangi rengi seçeyim sizce?' diye sorarak grup arkadaşlarının fikrini aldı. (Araştırmacı alan notu, 8. hafta).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin gözlem formlarından elde edilen bulguların yer aldığı yukarıdaki bilgilerden yola çıkılarak; iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin temellerini oluşturan ve gözlem formunda kodlanmış şekilde bulunan davranışların kazandırılmasında, ortaya çıkmasında ve gözlemlenmesinde Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın olumlu yönde etkisi bulunmaktadır şeklinde yorum yapılabilir.

4. 3. 2. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gözlem Formlarına İlişkin Bulgular

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na uygun etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundan seçilen 5 öğrencinin 10 hafta (10 hafta X 3 ders saati = 30 ders saati) boyunca gözlemlenmesinden elde edilen veriler; grafikler oluşturularak ve araştırmacının alan notlarıyla desteklenerek aşağıda sunulmuştur. Buna göre, K1K'ya ilişkin gözlem formundan elde edilen bulgular şu şekildedir;



Grafik 6. K1K kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar

Grafik 6 incelendiğinde, K1K'nın 10 hafta boyunca gözlemlenmesinden elde edilen puanların yer aldığı görülmektedir. Grafik 6'ya göre K1K'da;

1. *haftada*; nezaket, sorumluluk, destek olma, görev bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 2. *haftada*; iş birliği, girişkenlik, yardımlaşma ve destek olma kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 3. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, sorumluluk, destek olma, grup bilinci ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 4. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, sorumluluk, destek olma, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 5. *haftada*; nezaket, özür dileme ve görev bilinci kısmen gözlemlenirken yardımlaşma ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 6. *haftada*; nezaket, girişkenlik ve grup bilinci kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 16'dır. 7. *haftada*; nezaket, girişkenlik ve grup bilinci kısmen gözlemlenirken ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 8. *haftada*; fikirlere saygı, sorumluluk, destek olma ve grup bilinci kısmen gözlemlenirken özür dileme ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 9. *haftada*; fikirlere saygı, sorumluluk, destek olma, grup bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 10. *haftada*; nezaket, girişkenlik, yardımlaşma, özür dileme ve görev bilinci kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir.

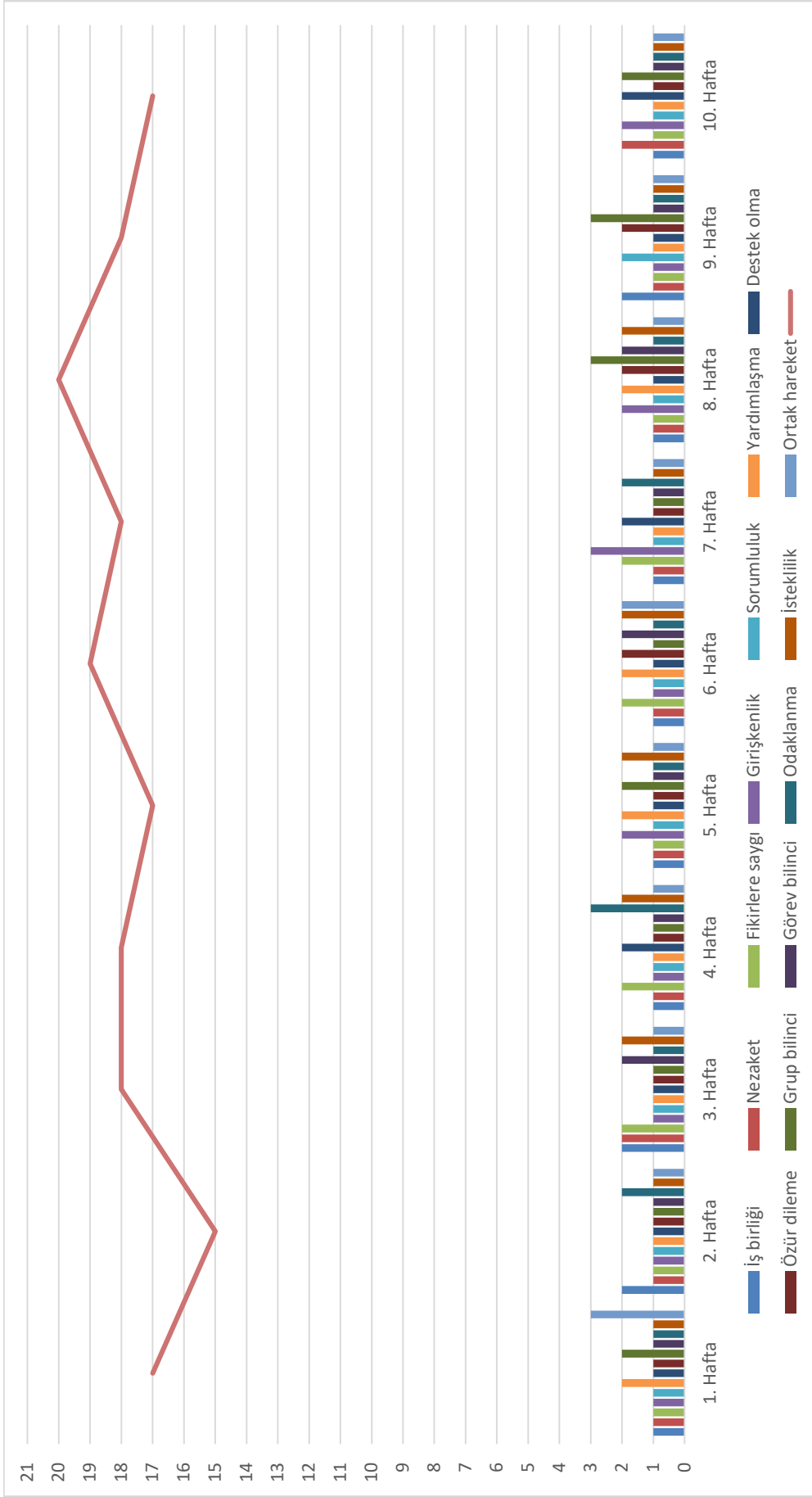
K1K'nın araştırma sürecinin sonunda almış olduğu toplam puan 180'dir. K1K'da, araştırma sürecinde farklı davranışlar kısmen gözlemlenmiş olup, iş birliği, görev bilinci ve girişkenlik gibi davranışlar ise gözlemlenememiştir. Bununla birlikte, K1K'nın gözlem formundan her hafta aldığı puanlar arasında istikrarlı bir ilerleme belirlenememiştir. Bazı haftalarda almış olduğu toplam puanlarda, bir önceki haftaya göre artış görülürken bazı haftalarda ise azalma görülmektedir. Bu durumların nedeni olarak; Hayat Bilgisi dersinde kullanılmış olan anlatım yöntemi ve soru-cevap yöntemi gibi öğretim yöntemlerinin K1K'da bu davranışları ortaya çıkarmada ve gözlemlenmede tam olarak ihtiyacı karşılayamaması düşünülmektedir. Bu durum, araştırmacının alan notlarına şu şekilde yansımıştır:

K1K, bir önceki hafta derse iyi sayılabilecek derecede katılmıştı. Bu hafta, arkadaşları ile birlikte çalışmaya pek niyeti yok gibi. Kendisi ile konuşmaya çalışan ve soru soran arkadaşına kafasını kaldırmadan cevap verdi. Öğretmen, derste kitabı arkadaşları ile birlikte kullanmalarını söyledi ama o kitabı kendi önünde tutuyor. Arkadaşlarıyla kitabı paylaşmak istemedi... (Araştırmacı alan notu, 6. hafta).

Araştırmacı tarafından tutulan alan notları ve K1K'nın gözlem formundan aldığı puanlardan yola çıkılarak; Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yeteri kadar aktif olmadığı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmesi, öğrencilerde gözlemlenmesi hedeflenen çoğu davranışın gözlemlenmemesine ya da kısmen gözlemlenmesine neden olmaktadır şeklinde bir yorum yapılabilir.

Araştırmacı tarafından kontrol grubunda gözlemlenen bir diğerk öğrenci olan K2E için tutulan gözlem formuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.





Grafik 7. K2E kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar

Grafik 7 incelendiğinde, K2E'nin 10 hafta boyunca gözlemlenmesinden elde edilen puanların yer aldığı görülmektedir. Grafik 7'ye göre K2E'de;

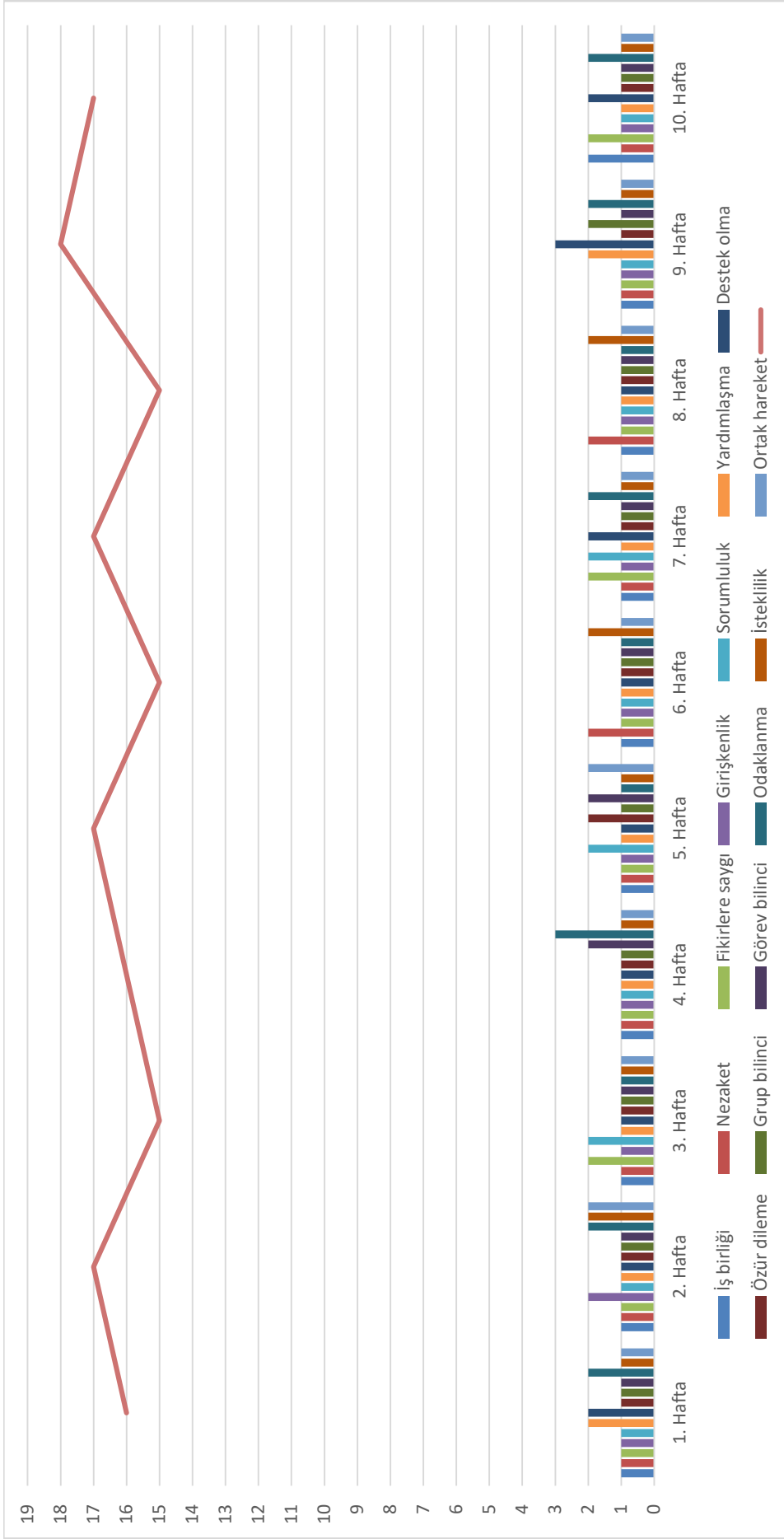
1. *haftada*; yardımlaşma ve grup bilinci kısmen gözlemlenirken ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 2. *haftada*; iş birliği ve odaklanma kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 15'tir. 3. *haftada*; iş birliği, nezaket, fikirlere saygı, görev bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 4. *haftada*; fikirlere saygı, destek olma ve isteklilik kısmen gözlemlenirken odaklanma ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 5. *haftada*; girişkenlik, yardımlaşma, grup bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 6. *haftada*; fikirlere saygı, yardımlaşma, özür dileme, görev bilinci, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 7. *haftada*; fikirlere saygı, destek olma ve odaklanma kısmen gözlemlenirken girişkenlik ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 8. *haftada*; girişkenlik, yardımlaşma, özür dileme, görev bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenirken grup bilinci ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 20'dir. 9. *haftada*; iş birliği, sorumluluk ve özür dileme kısmen gözlemlenirken grup bilinci ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 10. *haftada*; nezaket, girişkenlik, destek olma ve grup bilinci kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir.

K2E'nin araştırma sürecinin sonunda almış olduğu toplam puan 177'dir. Grafik 7'deki inişli çıkışlı grafik eğrisi, K2E'de gözlemlenmesi hedeflenen davranışların gözlemlenmediğini ya da kısmen gözlemlendiğini belirtmektedir. Tam olarak gözlemlenen görev bilinci, girişkenlik gibi davranışlar yalnızca birer hafta gözlemlenebilmiş, ilerleyen haftalarda ise ya kısmen gözlemlenmiş ya da hiç gözlemlenememiştir. Bu durumun, Hayat Bilgisi dersinde yer alan kazanımları işlerken birbiri ile ilişkili ve birbirinin devamı şeklinde olabilecek etkinliklerin yeteri kadar kullanılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum, araştırmacının alan notlarına şu şekilde yansımıştır:

... Kitabını açıp bir önceki hafta yaptıkları etkinliklere göz attı. Arkadaşına kitabı yoksa kendi kitabını kullanabileceğini söyledi. Ondan sonra arkadaşı ile çok fazla konuşmadı... Ders esnasında kafasını sıraya koydu ve küçük bir kâğıt çıkararak karalama yaptı, bir süre sonra camdan dışarıyı izlemeye başladı... (Araştırmacı alan notu, 10. hafta).

Araştırmacının alan notundan da anlaşılacağı üzere; Hayat Bilgisi dersi işlenirken, K2E'nin odağı bir süre sonra dağılarak dikkati başka yerlere kaymaya başlamıştır. Bu durumun, Hayat Bilgisi dersinde öğrenci merkezli ve öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek öğretim yöntem ve tekniklerine yeteri kadar yer verilmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmacı tarafından kontrol grubunda gözlemlenen bir diğer öğrenci olan K3K için tutulan gözlem formuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Grafik 8. K3K kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar

Grafik 8 incelendiğinde, K3K'nın 10 hafta boyunca gözlemlenmesinden elde edilen puanların yer aldığı görülmektedir. Grafik 8'e göre K3K'da;

1. *haftada*; yardımlaşma, destek olma ve odaklanma kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 16'dır. 2. *haftada*; girişkenlik, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 3. *haftada*; fikirlere saygı ve sorumluluk kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 15'tir. 4. *haftada*; görev bilinci kısmen gözlemlenirken odaklanma ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 16'dır. 5. *haftada*; sorumluluk, özür dileme, görev bilinci ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 6. *haftada*; nezaket ve isteklilik kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 15'tir. 7. *haftada*; fikirlere saygı, sorumluluk, destek olma ve odaklanma kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 8. *haftada*; nezaket ve isteklilik kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 15'tir. 9. *haftada*; yardımlaşma, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenirken destek olma gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 10. *haftada*; iş birliği, fikirlere saygı, destek olma ve odaklanma kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir.

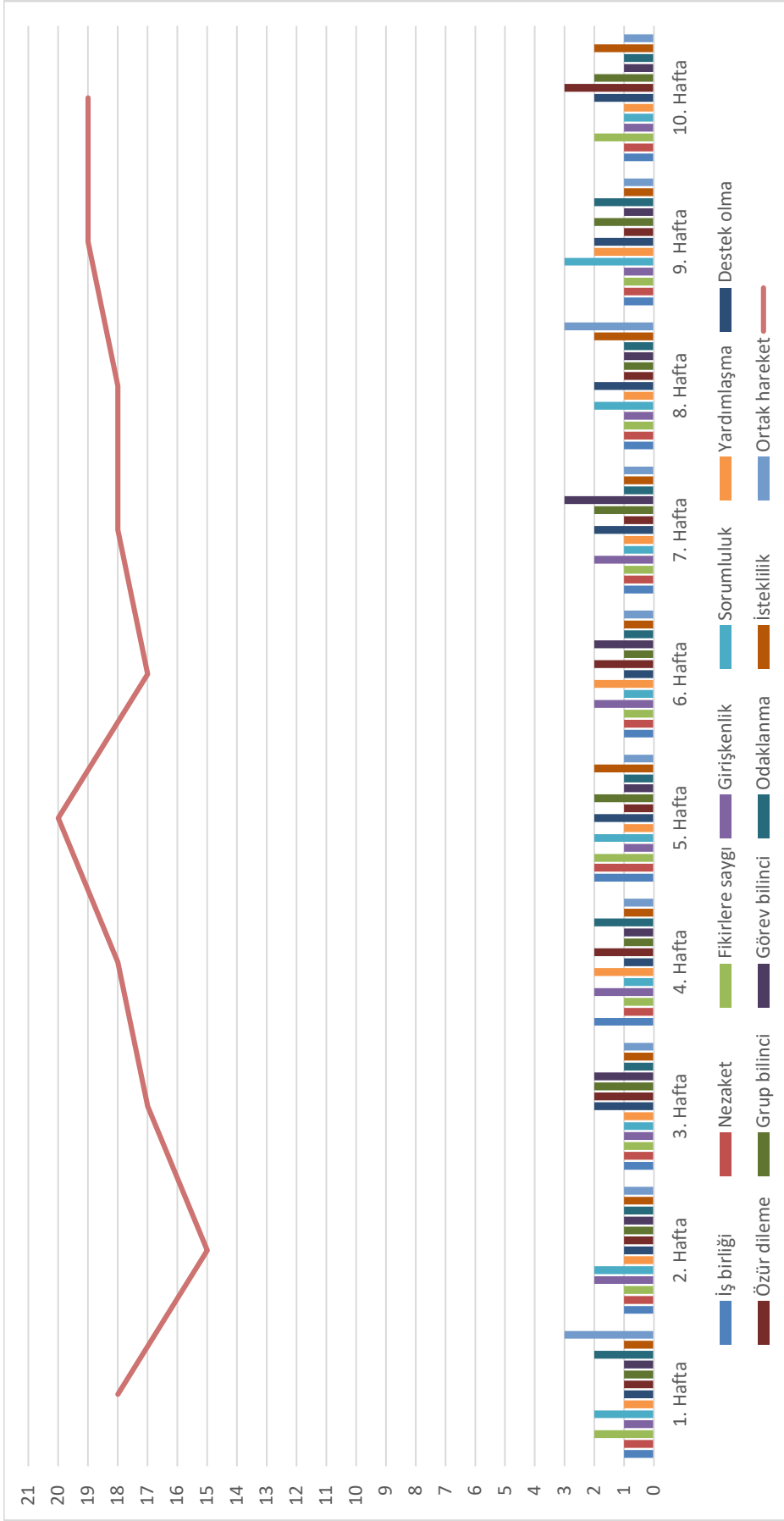
K3K'nın araştırma sürecinin sonunda almış olduğu toplam puan 163'tür ve bu puan araştırmaya katılan öğrenciler arasında alınmış olan en düşük puandır. Bu durum, araştırma sürecinde gözlemlenmesi hedeflenen davranışların en az K3K'da gözlemlendiğini göstermektedir. K3K'da gözlemlenmesi hedeflenen belirli davranışlar dışında çoğu davranış ya kısmen gözlemlenmiş ya da hiç gözlemlenememiştir. Araştırma sürecinde K3K'da; nezaket, özür dileme, iş birliği ve fikirlere saygı davranışları gibi davranışlar neredeyse hiç gözlemlenememiştir. Araştırmacı tarafından, K3K'nın; arkadaşları ile iletişim kurmaktan kaçınan ve bireysel çalışmaları tercih eden bir öğrenci olarak değerlendirilmiş olduğu göz önünde bulundurulduğunda; K3K'da bu davranışların gözlemlenememesi olası bir durum olarak düşünülmektedir. Bu durum, araştırmacının alan notlarına şu şekilde yansımıştır:

... Dersi takip etmeye çalışıyor ama ilgisi çabuk dağılıyor. Tek başına çalışmayı tercih ediyor. Öğretmenin verdiği yazı yazma görevini son anda yerine getirdi. 'Yazıyı bitirdin mi?' diye soran arkadaşına cevap vermedi... Bir süre sonra arkadaşları ile konuşmamak için arkadaşına sırtını döndü... (Araştırmacı alan notu, 9. hafta).

Araştırmacı tarafından tutulan alan notları ve K3K'nın gözlem formundan aldığı puanlardan yola çıkılarak; Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler arasında iletişimi ve etkileşimi arttıracak bir öğrenme ortamının yeteri kadar oluşturulamaması, öğrencilerde gözlemlenmesi hedeflenen davranışların gözlemlenememesine neden olmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmacı tarafından kontrol grubunda gözlemlenen bir diğerk öğrenci olan K4E için tutulan gözlem formuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.





Grafik 9. K4E kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar

Grafik 9 incelendiğinde, K4E'nin 10 hafta boyunca gözlemlenmesinden elde edilen puanların yer aldığı görülmektedir. Grafik 9'a göre K4E'de;

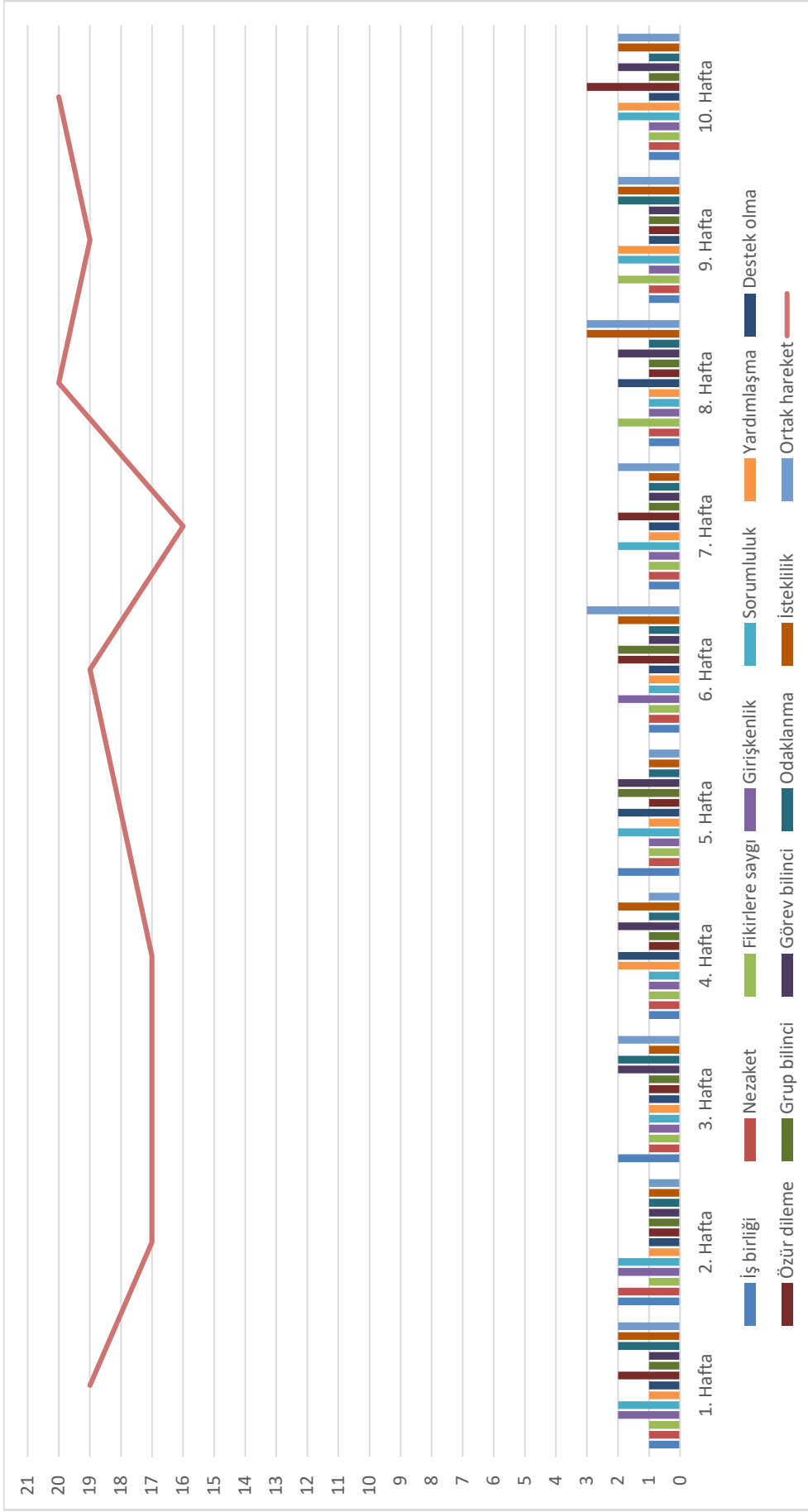
1. *haftada*; fikirlere saygı, sorumluluk ve odaklanma kısmen gözlemlenirken ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 2. *haftada*; girişkenlik ve sorumluluk kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 15'tir. 3. *haftada*; destek olma, özür dileme, grup bilinci ve görev bilinci kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 4. *haftada*; iş birliği, girişkenlik, yardımlaşma, özür dileme ve odaklanma kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 5. *haftada*; iş birliği, nezaket, fikirlere saygı, sorumluluk, destek olma, grup bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 20'dir. 6. *haftada*; girişkenlik, yardımlaşma, özür dileme ve görev bilinci kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 7. *haftada*; girişkenlik, destek olma ve grup bilinci kısmen gözlemlenirken görev bilinci ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 8. *haftada*; sorumluluk, destek olma ve isteklilik kısmen gözlemlenirken ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 9. *haftada*; yardımlaşma, destek olma, grup bilinci ve odaklanma kısmen gözlemlenirken sorumluluk ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 10. *haftada*; fikirlere saygı, destek olma, grup bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenirken özür dileme ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur.

K4E'nin araştırma sürecinin sonunda almış olduğu toplam puan 179'dur. Grafik 9 incelendiğinde, araştırma sürecinde K4E'de; sorumluluk, grup bilinci ve destek olma gibi davranışların hiç gözlemlenmediği görülmektedir. Bu durumu; öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde bir arada çalışmalarına yeteri kadar fırsat verilmediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim, arkadaşlarıyla bir arada çalışma fırsatı olan öğrencilerde; sorumluluk, grup bilinci ve arkadaşlarına destek olma gibi davranışların ortaya çıkmasının ve gözlemlenmesinin olası bir durum olduğu düşünülmektedir. Araştırmacının K4E için tutmuş olduğu alan notları, bu durumu destekler niteliktedir:

... Hayat Bilgisi dersinde grup çalışmaları yapılıyor ancak bu çalışmalar öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girebileceği kadar uzun süreli olmuyor. K4E de grup çalışmaları yapıldığı zamanlarda ya çekimser duruyor ya da isteksiz oluyor... Grup arkadaşı 'Sence bu tahta çubuğu yapıştırabilir miyim?' diye sordu. K4E ise 'Tabi ki hayır.' diyerek arkadaşının şevkini kırdı... (Araştırmacı alan notu, 9. hafta).

Araştırmacının K4E ile ilgili tutmuş olduğu alan notlarından ve gözlem formundan aldığı puanlardan yola çıkarak; Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin bir arada çalışmalarına imkân sağlamayan öğretim süreci sonunda, öğrencilerde gözlemlenmesi hedeflenen davranışların gözlemlenmesinin mümkün olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmacı tarafından kontrol grubunda gözlemlenen bir diğer öğrenci olan K5E için tutulan gözlem formuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Grafik 10. K5E kodlu öğrencinin gözlem formundan almış olduğu puanlar

Grafik 10 incelendiğinde, K5E'nin 10 hafta boyunca gözlemlenmesinden elde edilen puanların yer aldığı görülmektedir. Grafik 10'a göre K5E'de;

1. *haftada*; girişkenlik, sorumluluk, özür dileme, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 2. *haftada*; iş birliği, nezaket, girişkenlik ve sorumluluk kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 3. *haftada*; iş birliği, görev bilinci, odaklanma ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 4. *haftada*; yardımlaşma, destek olma, görev bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 17'dir. 5. *haftada*; iş birliği, sorumluluk, destek olma, grup bilinci ve görev bilinci kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 18'dir. 6. *haftada*; girişkenlik, özür dileme, grup bilinci ve isteklilik kısmen gözlemlenirken ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 7. *haftada*; sorumluluk, özür dileme ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 16'dır. 8. *haftada*; fikirlere saygı, destek olma ve görev bilinci kısmen gözlemlenirken isteklilik ve ortak hareket ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 20'dir. 9. *haftada*; fikirlere saygı, sorumluluk, yardımlaşma, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 19'dur. 10. *haftada*; sorumluluk, yardımlaşma, görev bilinci, isteklilik ve ortak hareket kısmen gözlemlenirken özür dileme ise gözlemlenmiştir ve almış olduğu puan 20'dir.

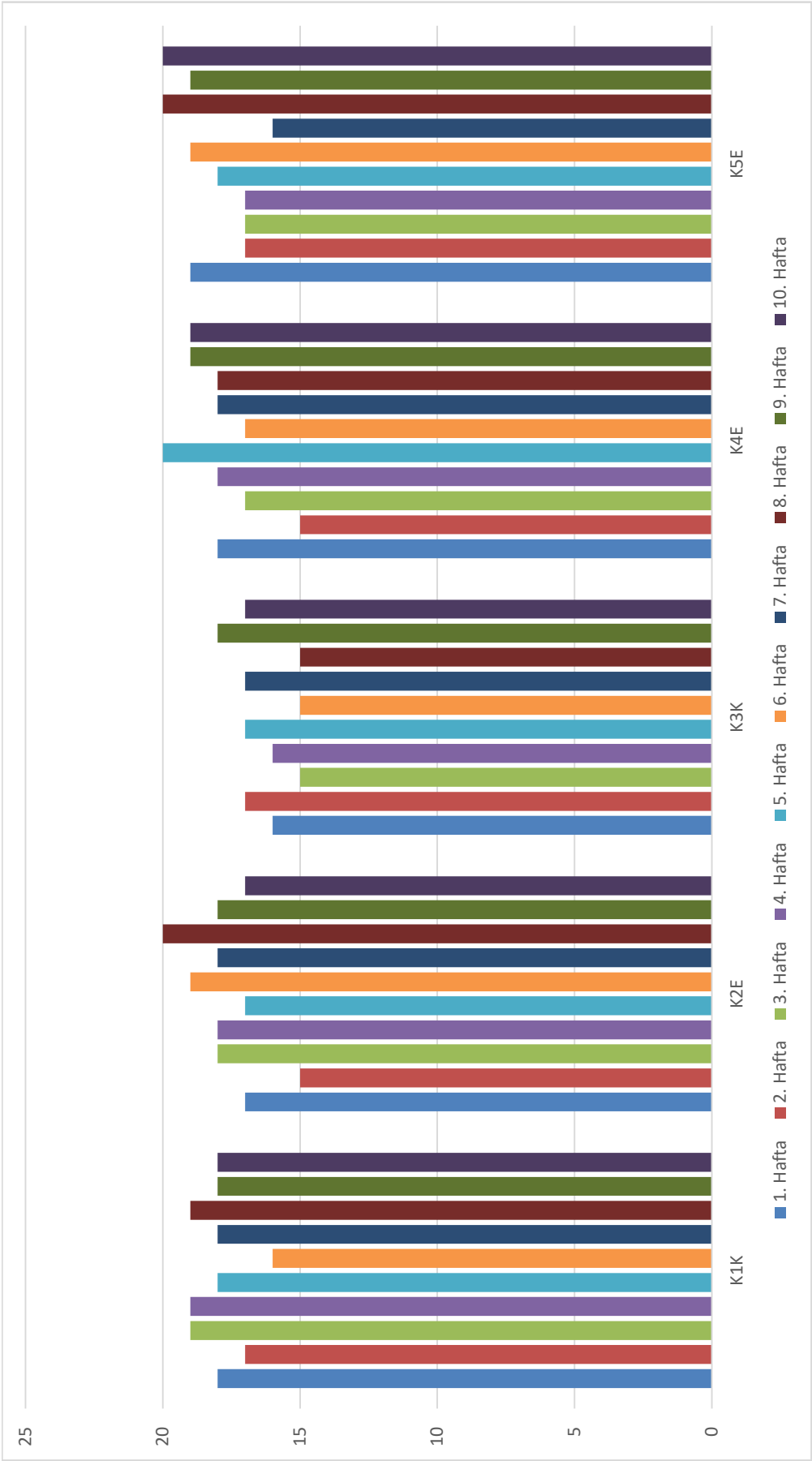
K5E'nin araştırma sürecinin sonunda almış olduğu toplam puan 182'dir. Araştırma sürecinde K5E'de; girişkenlik, fikirlere saygı ve destek olma gibi davranışlar ya kısmen gözlemlenmiş ya da hiç gözlemlenememiştir. Bununla birlikte, K5E'de iş birliği ve yardımlaşma davranışları da araştırma sürecinde kısmen gözlemlenmiştir. Bu durumun, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yenilikleri görüp özümseyebileceği, kendisinden başka fikirlerin varlığını kabul edip o fikirlere değer vereceği ve arkadaşlarını destekleyebileceği öğretim ortamının oluşturulamaması ve bu amaca hizmet eden etkinliklerin yeteri kadar kullanılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmacının K5E için tutmuş olduğu alan notları, bu durumu destekler niteliktedir:

... K5E, arkadaşlarının fikirlerini çok dinlemedi. Çünkü ders esnasında yapılan çalışmada, gruptaki herkesin fikrini söylemesi için yeteri kadar zaman olmadı... Arkadaşları ile birlikte çalışmak istemiyor, onları rakibi olarak görüyor. Kendisinden kitapta boşluk doldurma etkinliği yardım isteyen arkadaşına yardım etmedi... Gruptaki herkesle bir yarış içindeymiş gibi çalışıyor. (Araştırmacı alan notu, 5. hafta).

Araştırmacının K5E'ye ilişkin alan notlarından ve gözlem formlarından yola çıkarak; Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin fikir alışverişi yapmalarını sağlayan ve yeni deneyimler edinebilmelerine imkân tanıyan öğretim ortamları ve etkinliklerinin oluşturulması, öğrencilerde gözlemlenmesi hedeflenen davranışların ortaya çıkması ve gözlemlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır şeklinde bir yorum yapılabilir.

4. 3. 3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gözlem Formundan Almış Oldukları Toplam Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

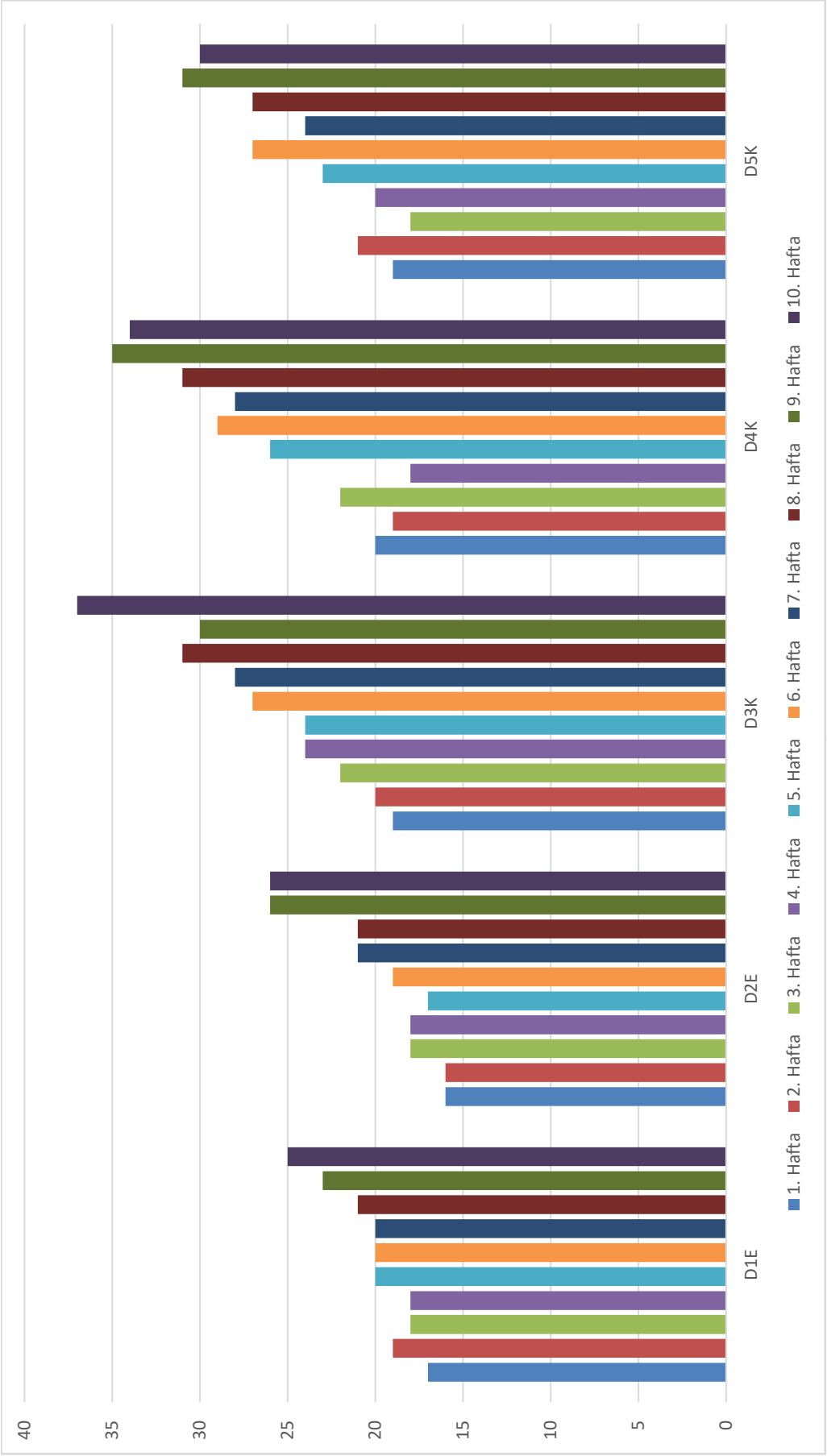
Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler, araştırma süreci boyunca gözlemlenmiş ve her hafta almış oldukları toplam puanlar belirlenmiştir. Toplam puanların belirlenmesi; deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerde, hafta hafta hangi davranışın ne düzeyde gözlemlendiği konusunda bilgi vermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin toplam puanlarının belirlenmesi, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin haftalara göre almış oldukları puanların karşılaştırılmasına imkân sağlamaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin haftalara göre almış oldukları puanların karşılaştırılması; deney grubunda uygulanmış olan Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkililiğini belirlemede bir kanıt olarak değerlendirilebilmektedir. Nitekim, deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarında meydana gelen değişimlerde Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin puanlarının incelenebilmesi ve karşılaştırılabilmesi amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gözlem formundan almış olduğu puanlar grafiklere dönüştürülerek aşağıda sunulmuştur.



Grafik 11. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gözlem formundan almış oldukları toplam puanlar

Grafik 11’de, araştırma süreci boyunca 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda gözlemlenen öğrencilerin, gözlem formundan her hafta almış olduğu toplam puanlar görülmektedir. Öğrencilerin almış oldukları puanlar incelendiğinde; puanlar arasında haftalık olarak herhangi bir istikrar görülememektedir. Gözlemlenen öğrencilerin herhangi bir haftada almış olduğu puanlar, kendisinden önceki ya da sonraki haftalarda azalmış ya da artmış olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerde Hayat Bilgisi dersinde gözlemlenmesi hedeflenen davranışların kazanıma tam olarak ulaşamadığına bir kanıt oluşturmakla birlikte, 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan etkinliklerin; iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin temelini oluşturan ve gözlem formunda yer alan davranışların ortaya çıkmasında ve gözlemlenmesinde yeterli olmadığı şeklinde düşünülmektedir.

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak; öğrencilere iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı’nın etkisini incelemek amacıyla deney grubunun Hayat Bilgisi dersi öğretmen tarafından Uzman Mantosu Yaklaşımı ile yürütülmüş ve araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacının deney grubunda gözlemlenmiş olduğu öğrencilerin 10 hafta boyunca almış oldukları toplam puanlar, grafikleştirilerek aşağıda sunulmuştur.



Grafik 12. Deney grubunda yer alan öğrencilerin gözlem formundan almış oldukları toplam puanlar

Grafik 12’de, araştırma süreci boyunca Hayat Bilgisi dersinde Uzman Mantosu Yaklaşımı’na uygun olarak yapılandırılmış olan etkinliklerin uygulandığı deney grubunda gözlemlenen öğrencilerin, gözlem formundan her hafta almış olduğu toplam puanlar görülmektedir. Öğrencilerin almış oldukları puanlar incelendiğinde; ilk haftalardan başlayarak puanlarda düzenli bir şekilde artışın olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin puanlarında bir önceki haftaya göre artış olması, öğrencilerde gözlemlenmesi hedeflenen davranışların araştırma sürecinde ortaya çıktığına ve gözlemlendiğine bir kanıt oluşturmaktadır. Uzman Mantosu Yaklaşımı’nın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerde gözlemlendiği belirlenen davranışların, iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin temellerini oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda; Uzman Mantosu Yaklaşımı, öğrencilere iş birliği becerisi ve sorumluluk değerini kazandırmada etkili olmaktadır şeklinde bir yorum yapılabilir.

Araştırmada, gözlem formlarından elde edilen verilerden yola çıkarak; deney grubunda gerçekleştirilen uygulamanın, öğrencilerde iş birliği becerisi ve sorumluluk değeri kazandırmada etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada gözlem formlarından elde edilen bulguları desteklemek için deney grubundaki öğrencilerle birebir görüşmeler yapılarak bu konudaki düşüncelerine başvurulmuştur.

4. 4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu olan “Uzman Mantosu Yaklaşımı’na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı’na ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için, araştırma sürecinin sonunda, deney grubunda yer alan beş öğrencinin görüşleri; “grup çalışmaları”, “iş birliği becerisi”, “sorumluluk değeri” ve “Uzman Mantosu Yaklaşımı” ile ilgili görüşleri bağlamında incelenmiştir. Öğrencilerin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuş olup benzer ifadeler ortak kodlar altında toplanarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrencilerin Grup Çalışmaları ile İlgili Düşünceleri

Öğrenciler	Öğrencilerin Grup Çalışmaları ile İlgili Düşünceleri			Grup Çalışmaları Yararlı mıdır?	
	<i>İş birliği yapma</i>	<i>Kişilerin bir araya gelmesi</i>	<i>İşlerin dağıtılması</i>	Evet	Hayır
D1E			+	İşlerin hızlandırılması	-
D2E			+	Birlikte çalışma	-
D3K		+		Öğretici	-
D4K		+		Eğlenceli	-
D5K	+			Öğretici	-

Araştırma süreci sonunda, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın temel özelliklerinden biri olan ve öğrencilerin küçük gruplarda çalışmalarına imkân sağlayan alt komisyon çalışmalarının, öğrencilerin grup çalışmalarına bakış açılarına herhangi bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin grup çalışmaları ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin grup çalışmaları ile ilgili görüşlerinin; *iş birliği yapma*, *kişilerin bir araya gelmesi* ve *işlerin dağıtılması* başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Grup çalışmalarını; D1E ve D2E “işlerin dağıtılması” olarak nitelendirirken, D3K ve D4K “kişilerin bir araya gelmesi” olarak nitelendirmektedir. D5K ise, grup çalışmalarını “iş birliği yapma” şeklinde değerlendirmektedir. Bu konuda D1E, düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

“Grup çalışması demek dağılım demek... Yani bir işi birisine veriyorsun, başka işi bir başkasına veriyorsun. Grupça herkes bir iş yapmış oluyor...” (D1E).

Grup çalışmasını işlerin dağıtılması olarak değerlendiren D2E de, birlikten kuvvet doğacağını vurgulayarak herkesin bir işin ucundan tutması gerektiğini belirtmektedir. D2E, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

Grup çalışması, bir grubun iş paylaşımı yaparak ve işleri bölüşerek bir işi tamamlamasıdır. Mesela, bununla ilgili atasözlerimiz bile var. Bir elin nesi var, iki elin sesi var. Yani birlikten güç, kuvvet doğar. Mesela bir işi sen kendin zor yaparsın ama grupça yaptığımızda ve işleri paylaştığımızda herkes bir şey yapar bitirir. (D2E).

Tek başına bir işi yapmaktansa, grup çalışmaları sayesinde kişilerin bir araya gelerek daha güzel ürünler ortaya çıkaracağını düşünen D4K ise, grup çalışmaları hakkındaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

Bütün arkadaşların bir araya gelerek bir işi doğru ve güzel yapmasıdır. Grup çalışmaları, bir kişinin tek başına pek yeterli olmadığı zamanlarda yapılan çalışmalardır... (D4K).

Grup çalışmalarını iş birliği yapma olarak nitelendiren D5K, aynı zamanda grup çalışmalarının kalabalık olarak yapılan çalışmalar olduğunu belirtmektedir. D5K, bu düşüncesini şu şekilde açıklamaktadır:

Grup çalışmaları kalabalık olan çalışmalardır. Bir kişi yetmez bazen. Biz mesela, maket yaparken bütün işi birlikte yapmak istedik. Herkes birbirimize yardım etti. El birliği ile olan çalışma yaptık. Grup çalışması bence bu. (D5K).

Öğrencilerin, araştırma süreci sonunda grup çalışmaları ile ilgili düşünceleri belirlenirken, grup çalışmalarının yararlı olup olmadığının belirlenmesi de amaçlanmış ve öğrenci görüşlerinden hareketle, grup çalışmalarını bütün öğrencilerin yararlı bulduğu belirlenmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin grup çalışmalarını yararlı bulma nedenlerinin; *işlerin hızlandırılması, birlikte çalışma, öğretici ve eğlenceli* başlıkları altında toplandığı görülmektedir. İşlerin hızlanması için grup çalışmalarını faydalı gören D1E, bu düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

...Grup çalışmaları sayesinde işimiz çok çabuk bitiyor ve aynı şeyle bir daha uğraşmaya gerek kalmıyor... (D1E).

Grup çalışmalarını eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine imkân tanıdığı için faydalı gören D5K ise, bu konudaki düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

Grup çalışmaları bence çok yararlı. Çünkü hem bizim başaramadığımız, bilmediğimiz şeyleri öğreniyoruz hem de eğlenceli vakit geçiriyoruz. Arkadaşlarımızla eğlenirken öğreniyoruz. (DK5).

Yukarıdaki bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonunda öğrencilerde, grup çalışması ile ilgili farkındalıkların olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrenciler, grup çalışmalarını faydalı görmektedir. Bu duruma, öğrencilerin araştırma sürecinde arkadaşları ile iş birliği içinde çalışarak hem eğlenceli vakitler geçirmesi hem de öğretilmesi amaçlanan konuları öğrenmesi neden olarak gösterilebilir.

Araştırma sonunda öğrencilerin iş birliği becerileri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonunda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlarda iş birliği becerileri ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrencilerin İş Birliği Becerisi ile İlgili Düşünceleri

Öğrenciler	İş Birliği Nedir?			İş Birliği Yaptınız mı?		İş Birliği Yapmazsak Ne Olur?
	<i>Bir işi grupla yapmak</i>	<i>Fikir alışverişi</i>	<i>Yardımlaşma</i>	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	
D1E	+			Görev dağılımı	-	İşler uzar
D2E		+		Fikir alışverişi	-	İşler zorlaşır
D3K	+			Yardımlaşma	-	Karmaşa olur
D4K			+	Yardımlaşma	-	Karmaşa olur
D5K			+	Görev dağılımı	-	İşler uzar

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin iş birliği becerisi ile ilgili görüşlerinin üç başlıkta toplandığı görülmektedir. Bunlar; *bir işi grupla yapmak*, *fikir alışverişi* ve *yardımlaşma*dır. D1E ve D3K iş birliğini “bir işi grupla yapmak” olarak nitelendirirken, D2E ise “fikir alışverişi” olarak ifade etmektedir. D4K ve D5K ise iş birliğini “yardımlaşma” olarak nitelendirmektedir.

İş birliğini bir işi grupla yapmak olarak nitelendiren D1E; bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

İş birliği demek bence bir işi beraber yapmak demektir. Mesela taşınacak bir şey var. Birisi onu kaldıramıyor, diğeri de ona yardım ediyor. Onların ikisi de kaldıramıyor, başkaları da yardıma geliyor... (DE1).

DE1’in yukarıda belirtmiş olduğu gibi, iş birliğini bir işi grupla yapma becerisi olarak değerlendiren D3K ise bu düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

İş birliği bence, herkesin bir araya gelerek çalışması demektir. Mesela ben bir şey yapsam, arkadaşım bir şey yapsa, başkası da başka bir şey yapsa hem iş kolay biter hem de iş birliği olur. (DK3).

İş birliğini arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmak olarak nitelendiren D2E, fikir alışverişi yapmanın işleri bitirmede önemine değinmektedir. D2E, iş birliği ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

İş birliği demek fikir alışverişi yapmaktır... İş birliği yaparken herkes beraberce anlaşarak kendi fikrini söyler. Zaten işleri güzelce bitirmek istiyorsak birbirimizin fikrini almalıyız... (D2E).

İş birliği yapmayı yardımlaşma olarak gören D4K ve D5K ise, işleri bitirmek için herkesin birbirine yardım etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda D5K'nın aşağıda yer alan sözleri bu durumu destekler niteliktedir:

İş birliği bana göre herkesin birbirine yardım etmesi demektir. Herkes iş birliği yaparak yardımlaşmalıdır. Örneğin ben boyama işini bitirdiğimde arkadaşşıma yardım ettim. Yani iş birliği yaptım onunla. (D5K).

Tablo 20 incelendiğinde, araştırma sürecinde öğrencilerin iş birliği yapıp yapmadıkları da öğrenci görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 19'da yer alan bilgilere göre, öğrencilerin tamamı araştırma sürecinde iş birliği yapmıştır. Öğrenciler, *görev dağılımı yaparak, birbirleriyle yardımlaşarak ve fikir alışverişinde bulunarak* iş birliği yaptıklarını belirtmiştir.

Araştırma sürecinde arkadaşlarıyla yardımlaşarak iş birliği yaptıklarını belirten D4K, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

Derste ben yazı yazdım. Bir arkadaşımız kesme işini yaptı. Başka arkadaşımız da yapıştırma işini yaptı. İki arkadaşımız da bize yardım etti. El birliği yaparak işleri bitirdik... (D4K).

D3K ise, araştırma sürecinde herkesin birbirinin fikrini aldığını belirterek bu şekilde bir iş birliği gerçekleştirdiklerini dile getirmiştir. D3K, bu düşüncesini şu sözlerle desteklemektedir:

Derslerde iş birliği kurmak için hep birbirimize fikrimizi söyledik. Böylece fikirlerimiz sayesinde güzel işler yaptık. Sadece herkes kendi fikriyle hareket etseydi topluca bir şeyler yapamazdık ve iş birliği olmazdı. (D3K).

Araştırma süreci sonunda öğrencilerin iş birliği becerisi ile ilgili düşüncelerini daha detaylı bir şekilde belirlemek için onlara “Derste yaptığımız etkinliklerde iş birliği yapmasaydık ne olurdu?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrenciler, derste iş birliği yapmamış olsalardı *işlerin uzayacağını, işlerin zorlaşacağını ve karmaşa olacağını* belirtmiştir.

İş birliği yapılmamış olsaydı araştırma sürecinde işlerin daha da uzayacağını belirten D5K, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

... etkinliklerde herkes bir şeyler yaptı. Bir arkadaşımız bir iş yaptı başka biri başka bir iş yaptı. Böyle olmasaydı bir kişi hepsini yapmak zorunda olacaktı. O zaman da işler aksayacak ve bitmesi gereken işler bitmeyecekti. (D5K).

Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda, araştırma sürecinde iş birliği yapılmamış olsaydı işlerin karmaşık bir hal almış olacağını belirten D3K, etkinliklerin tamamında iş birliği yaptıklarını şu şekilde dile getirmektedir:

Derste yaptığımız etkinliklerin tamamında iş birliği yaptık. Bir etkinlikte çok iş oluyor. Bu işi bir kişi yaparsa karıştırır. Hepsini halledemez... (D3K)

Tablo 20'ye ek olarak, araştırmada öğrencilerin araştırma sürecinin başlarında mı yoksa sonlarına doğru mu daha çok iş birliği yaptıkları sorulmuştur. Öğrenciler, araştırmanın sonlarına doğru iş birliğinin önemini fark ettiklerini ve daha fazla iş birliğinde bulunduklarını belirtmiştir. Bu konuda D4K'nın aşağıda yer alan sözleri, öğrencilerin görüşlerini destekler niteliktedir:

Etkinlikleri hep birlikte yapmaya başladık. Herkes bir iş aldı ve sadece onu yapmaya başladı. Ama sonra bir arkadaşım işini önce bitirdi ve öylece bekledi. Sonralarda ondan yardım istedik. Bu şekilde herkes zamanla birbirine daha çok yardım etmeye başladı... (D4K).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, araştırma sürecinde öğrencilerin iş birliği becerisi ile ilgili fikirlerinin olduğu ve araştırma sürecinde birbirleri ile iş birliği yapmış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin iş birliği yaptıklarını düşündüğü konular, öğrencilerin iş birliğini nitelendirirken kullandıkları ifadelerle benzetilmektedir. Bu durumdan ötürü, öğrencilerin araştırma sürecinde bilinçli bir şekilde iş birliği yapmış oldukları düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin iş birliği yapılmadığı durumlarda oluşabilecek sonuçlar ile ilgili düşünceleri, araştırma sonunda öğrencilerin iş birliğinin önemini kavradıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerde araştırma sürecinde birbirlerine yardım etmeleri ve iş birliği yapmaları gerektiği fikrinin oluştuğu da öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu durum, derslerde gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin iş birliği becerisini geliştirmede onlara yardımcı olduğuna bir kanıt oluşturmaktadır.

Araştırmanın temel amaçlarından biri olan Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın öğrencilerin sorumluluk değerine etkisinin belirlenmesi amacıyla araştırmanın sonunda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlarda, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 21. Öğrencilerin Sorumluluk Değeri ile İlgili Düşünceleri

Öğrenciler	Sorumluluk Nedir?		Sorumluluklarınızı Yerine Getirdiniz mi?		Sorumluluklarımızı Yerine Getirmezsek Ne Olur?
	<i>Sözünü tutmak</i>	<i>Görevini yerine getirmek</i>	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	
D1E	+		Verilen görevler yapıldı	-	Grup dağılır
D2E		+	Verilen görevler yapıldı	-	Ortaya ürün koyulamaz
D3K	+		Herkes sözünü tuttu	-	Ortaya ürün koyulamaz
D4K		+	Görev dağılımı yapıldı	-	Ortaya ürün koyulamaz
D5K		+	Verilen görevler yapıldı	-	Karmaşa olur

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili görüşlerinin iki başlıkta toplandığı görülmektedir. Bunlar; *sözünü tutmak* ve *görevini yerine getirmek* tir. Sorumluluk değerini; D1E ve D3K “sözünü tutmak” olarak nitelendirirken; D2E, D4K ve D5K ise “görevini yerine getirmek” olarak nitelendirmektedir.

Sorumluluk değerini verdiği sözü tutmak olarak değerlendiren D1E, bu konudaki düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

Sorumluluk deyince benim aklıma, insanların verdiği sözü tutması geliyor. Verilen sözü tutmak herkesin yapması gereken bir şeydir. Ben öyle düşünüyorum yani... (D1E).

D1E ile aynı görüşte olan ve sorumluluk değerini sözünü tutmak olarak nitelendiren D3K ise bu düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

Bir görevi üstümüze almak için verdiğimiz sözdür bence sorumluluk... (D3K).

Sorumluluk değerine bir başka bakış açısı getiren ve sorumluluk değerini görevini yerine getirmek olarak değerlendiren D2E, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

Sorumluluk bana göre, herkesin sahip olduğu görevleri eksiksiz yerine getirmesi için çalışmasıdır. Görevini tamamlamak herkesin yapması gereken bir şeydir. Herkes görevini yaparsa sorumluluğunu yerine getirmiş olur. (D2E).

Sorumluluk değerini, D2E gibi verilen görevleri yerine getirmek olarak değerlendiren D5K, bu konudaki düşüncelerini kişisel sorumluluklara değinerek şu şekilde dile getirmektedir:

Sorumluluk, herkesin üzerine düşeni yapmasıdır. Mesela verilen işleri, ödevleri yapmak sorumluluklarımızdır. Aynı şekilde anne ve babamızın dediği şeyleri yapmalıyız. Çevreyi temiz tutmalıyız. Bunlar sorumluluktur... (D2E).

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin araştırma sürecinde sorumluluklarını yerine getirip getirmediği ile ilgili düşüncelerine başvurulduğu görülmektedir. Öğrencilerden alınan cevaplardan yola çıkılarak, öğrencilerin tamamının araştırma sürecinde sorumluluklarını yerine getirmiş oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenciler; verilen görevleri yerine getirerek, vermiş oldukları sözlerini tutarak ve kendi aralarında eşit bir görev dağılımı yaparak sorumluluklarını yerine getirmiş olduklarını belirtmiştir.

Arkadaşları arasında eşit bir şekilde görev dağılımı yaparak sorumluluklarını yerine getirdiğini belirten D4K, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

Derste sorumluluğumuzu yerine getirdik. Herkes bir iş almak için uğraştı. Kimse boş kalmadı. Bu şekilde olunca sorumluluğumuzu yerine getirmiş olduk. (D4K).

Araştırma sürecinde verilen sözlerin önemine vurgu yapan D3K, bir kimsenin sözünde durmadığı zaman, derste ürün ortaya koymakta zorlandıklarını belirtmiştir. D3K, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

Sorumluluklarımızı yerine getirmek için çalıştık. Herkes bir malzeme getireceğim dedi. Eğer biri dediği malzemeyi getirmezse sıkıntı olurdu. Mesela ben boya getireceğim deyip unutsaydım, derste yapacağımız maketimiz boyasız olacaktı... (D3K).

Görev dağılımı sonucunda kendisine verilen görevleri yerine getirerek sorumluluklarını yerine getirdiklerini belirten D2E, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

... Çalışırken iş paylaşımı yaptık. Biri bir görev aldı, biri başka bir görev aldı. Herkes aldığı görevi yerine getirdi. Sorumlu davrandı yani... (D2E).

Araştırma süreci sonunda öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili düşüncelerini daha detaylı bir şekilde belirlemek için onlara “Derste yaptığımız etkinliklerde sorumluluklarımızı yerine getirmeseydik ne olurdu?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrenciler, sorumluluklarını yerine getirmemiş olsalardı grubun dağılacağını, işlerin ilerlemeyeceğini, ortaya ürün konulamayacağını ve karmaşa olacağını belirtmiştir.

Sorumluluklarını yerine getirmediği zaman grubun dağılacağı belirten D1E, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

Hepimiz bir arada çalışıyoruz. Herkes bir iş yapıyor. İş yaparken herkes üzerine düşeni yapmasa grup çalışmaz, dağılır... (D1E).

Sorumlulukların yerine getirilmediği zaman, öğrencilerin büyük çoğunluğunun fikri olan, grup çalışmalarından beklenen başarının sağlanamaması ve süreç sonunda ortaya ürün koyamama sorununu, D3K'nın aşağıda yer alan sözleri özetler niteliktedir:

Grupça çalıştığımız için her şeyi ortak yapmamız gerekiyor. Mesela ben evden makas getiriyorsam herkes bir şey getirmeli. Yoksa bir kişiye yük biner, hiçbir şey yapamayız. Maketimizi falan yetiştiremeyiz... (D3K).

Sorumluluklarını yerine getirmedikleri zaman yapmakta oldukları işlerin karışacağını ve bu durumun grubu olumsuz etkileyeceğini belirten D5K ise, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir:

Sorumluluklarımızı yerine getirdik. Yoksa herkes kafasına göre iş yapardı. Kim ne yapıyor, kimsenin haberi olmazdı. Öyle olsaydı her şey karıştırdı. Mesela ben arkadaşımın yaptığı işi bir daha yapardım. O zaman da grupça sorunlar yaşadık. (D5K).

Tablo 21'e ek olarak, öğrencilerin araştırma sürecinin başında mı yoksa sonlarına doğru mu sorumluluklarını daha çok yerine getirdikleri de sorulmuştur. Öğrenciler, araştırmanın sonlarına doğru sorumluluklarını daha iyi anladıkları ve daha çok yerine getirdiklerini belirtmiştir. Bu konuda D2E'nin aşağıda yer alan sözleri, öğrencilerin görüşlerini destekler niteliktedir:

... İlk başlarda herkes geri durdu. Çünkü zor görünüyordu işler. Ama sonra sonra yaptıkça alıştık. Herkes işini anladı, ne yapması gerekiyorsa yaptı. Sonlara doğru daha çok oldu diyebilirim. (D2E).

Yukarıdaki bilgilerin ışığında, araştırma sürecinde öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili fikirlerinin olduğu görülmektedir. Bu durumun, araştırma sürecinde öğrencilerin sorumlu bir şekilde hareket etmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim, öğrenci görüşleri, araştırma sürecinde öğrencilerin bilinçli bir şekilde sorumlu davrandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin araştırma sürecinin sonlarına doğru daha sorumlu davrandıkları belirlenmiştir. Bu duruma, verilen görevlerin zamanla daha iyi anlaşılmasının ve gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sorumluluk değerlerini geliştirmeyi amaçlamasının neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma süreci sonunda öğrencilerin bu şekilde görüş belirtmeleri, uygulanan etkinliklerin araştırmanın amaçlarına hizmet etmiş olduğuna kanıt olarak gösterilebilir.

Araştırmanın sonunda, öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı nasıl buldukları ve Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili neler düşündüklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerden alınan cevaplar tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 22. Öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı ile İlgili Düşünceleri

Öğrenciler	Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili düşünceleriniz nedir?			
	<i>Geliştirici</i>	<i>Eğlendirici</i>	<i>Bütünleştirici</i>	<i>Öğretici</i>
D1E	+	+		
D2E		+		+
D3K	+		+	
D4K		+		
D5K			+	+

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili herhangi bir olumsuz düşüncelerinin olmadığı görülmektedir. Nitekim öğrenciler, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı; *geliştirici*, *eğlendirici*, *bütünleştirici* ve *öğretici* olarak değerlendirmektedir.

Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı “geliştirici” ve “eğlendirici” olarak değerlendiren D1E, araştırma boyunca sürekli yeni şeyler keşfettiğini ve bu sayede kendisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı “eğlendirici” ve “öğretici” olarak nitelendiren D2E, süreç içerisinde arkadaşları ile çalışırken çok eğlendiğini ve eğlenirken de birçok şeyi öğrendiğini dile getirmiştir.

Uzman Mantosu Yaklaşımı sayesinde arkadaşları ile bir arada çalışma fırsatı elde ettiğini belirten D3K, yaklaşımın “bütünleştirici” ve “geliştirici” olduğunu aktarmıştır. Bununla birlikte D4K, yaklaşımın “eğlendirici” olduğunu ifade ederken, D5K ise “bütünleştirici” ve “öğretici” olduğunu dile getirmiş ve bu konuda şu şekilde bir söylemde bulunmuştur:

Uzman olduk biz... Çok güzeldi... Çalışırken hep bir aradaydık. Arkadaşlarımızla çalışmak iyiydi. Bu yaklaşımla bir arada çalıştık...Öğrenmemiz gereken konuları güzelce öğrendik. Ben çok beğendim... (D5K).

Tablo 22’de yer alan bilgiler ve öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrencilerin, Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olmasında; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılması, öğrencilere arkadaşları ile birlikte çalışma fırsatı verilmesi, soyut bilgilerin somutlaştırılarak sunulması, öğrencilerin kendilerini geliştirebilecekleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların mevcut olması gibi nedenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

5. TARTIŞMA

İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki anlamlı farklılıklar ve bu farklılıkları destekler nitelikte olan gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları rehberliğinde ilgili alan yazınıla ilişkilendirilerek tartışılmış ve bu bölümde sunulmuştur. Sunulan tartışmada, ilkökul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisini bütünsel olarak inceleyebilmek üzere, araştırmanın alt problemlerinin sırayla ele alınarak tartışılmasının daha verimli olacağı düşünülmüştür.

5. 1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak oluşturulan birinci araştırma sorusu; “Hayat Bilgisi dersinde; Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler arasında; sorumluluk değeri erişileri açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Araştırmada, bu soruya cevap bulmak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçek, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olacak şekilde uygulanmıştır. Araştırmada her iki grubun da ön test puanlarının birbirine denk olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, her iki grupta yer alan öğrencilerin sorumluluk değeri algıları açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir. Nitekim, araştırmada kullanılan desene benzer şekilde çalışmasında ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanan Özcan'ın (2019) da belirttiği üzere, bilimsel araştırmalarda nesnellik ve bilimselliğin sağlanması açısından çalışma gruplarının denkliği esastır.

Uygulama süreci öncesinde sorumluluk değeri algıları açısından birbirine denk olduğu belirlenen deney ve kontrol gruplarının uygulama süreci sonunda son test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonunda sorumluluk değeri algılarında bir yükselme olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, ilkökul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değerinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir. Bu duruma neden olarak; yaratıcı drama yönteminde bir yaklaşım olarak kullanılan Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın, yaratıcı drama yönteminin doğası gereği her bireyi öğrenme sürecine dahil etmesi ve bireysel sorumluluklara önem vermesi gösterilebilir. Araştırmada ulaşılan bu sonuca benzer şekilde, yaratıcı dramayı gerçek hayat durumlarını deneyimleme ve sinama imkânı

sağlayan bir yöntem olarak ele alan Navarro (2011), toplumsal yaşamın gereği olarak sorumluluk edinmede yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu savunmaktadır.

Kişinin kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi ve üzerine düşen görevleri yerine getirmesi olarak değerlendirilen sorumluluk, bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması hedeflenen bir değerdir. Özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerin karakteristik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda; öğrenme sürecinin aktif, eğlenceli ve onların ilgilerini çekecek nitelikte tasarlanması gerekmektedir. Araştırmada uygulanan Uzman Mantosu Yaklaşımı ile öğrencilerin öğrenme sürecinden keyif almaları sağlanmaya çalışılmış; gerekli görüldüğü yerlerde öğrencilere esneklik tanınarak, öğrenme süreci öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde evrilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bu durum, değer eğitiminde esneklik, aktiflik ve spontanite gibi özellikleri bünyesinde barındıran yaratıcı drama yöntemini kullanmanın bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguya benzer şekilde, ilgili alan yazın incelendiğinde, değer eğitiminde yaratıcı drama yönteminin sıklıkla kullanıldığı çalışmalara rastlamak mümkündür (Afdal, 2007; Bacanlı, 2007; Dilmaç, 2007; Lickona, 1991; Superka & Johnson, 1975). Yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin değer eğitiminde en çok kullandığı yöntemin yaratıcı drama yöntemi olduğunu belirten Can (2008) ve Alak (2011), süreç içerisinde öğrencilerin aktif olmaları ve sorumluluk alabilmelerine fırsat tanınması nedeni ile öğretmenlerin değer eğitiminde bu yöntemi sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Gervais (2006), lise öğrenimi görmekte olan öğrencilerin değer yargılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, yaratıcı drama yöntemini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yöntemi sayesinde öğrencilerin kendi değer yargılarının farkına vardıkları ve bu yöntem sayesinde ahlaki değerleri ön plana çıkardıkları sonucuna ulaşmış; bu sonuçtan hareketle değer eğitiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Çocuk yuvasında kalan 9 ve 10 yaşlarındaki çocukların değer eğitimlerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini araştıran Demirtaş (2009), öğrencilerin değerleri yaratıcı drama yöntemi aracılığı ile çok boyutlu olarak irdeleyebildiklerini belirtmiştir. Demirtaş'ın araştırmasında yaratıcı drama yöntemi ile kazanılan değerlerin başında dayanışma-yardımseverlik ve duyarlılık değerleri gelmektedir. Buradan hareketle Demirtaş, araştırmasının sonucunda değer eğitiminde yaratıcı drama yöntemini kullanmanın öğrenciler açısından etkili ve verimli bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Erdem Zengin (2014), Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değerlerin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin hoşgörü ile duygu ve düşüncelere saygı değerlerini ve bunlarla ilgili davranışları edindiklerini belirleyen Erdem Zengin, değer eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması gerektiği tavsiyesinde bulunmuştur. Benzer şekilde Çelik (2016) de araştırmasında disiplinler arası yaklaşımla değer eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının; değerlerin kazandırılmasında oldukça etkili olduğu, öğrenciler için eğlenceli ve somut bir öğrenme ortamı sağladığı ve değer öğretiminde karşılaşılan bazı sorunların çözümünde

kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Barcın (2018), yapmış olduğu araştırmada değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının değerlerin kazandırılmasında oldukça etkili olduğu, öğrenme sürecini somutlaştırdığı ve öğrencilerin değerlere ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Gürol ve Serhatlıoğlu (2009) ise değer eğitimi ve yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yaptıkları alan yazın taramasında, yaratıcı drama yönteminin değer kazandırmada kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle, alan yazında yer alan çalışmalardan elde edilen sonuçların, araştırmadan elde edilen ‘yaratıcı drama yönteminin değer eğitiminde etkili olduğu’ sonucunu destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Değer eğitimi, kalıcı bir özelliğe sahiptir ve edinildikten sonra değiştirilmesi oldukça zordur (Selvi, 2007). Bu nedenle değer eğitimi, eğitim-öğretim sürecinde planlı ve sistematik bir biçimde gerçekleştirilmelidir. İlkokullarda düzenli ve sistematik bir şekilde değer eğitimi verilen derslerin başında Hayat Bilgisi dersi gelmektedir. Bireylerin hayatı anlamlandırmasında yol gösterici derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersi, değer kazandırmadaki etkisinden dolayı ilkokul döneminde değerler eğitimi açısından önemli rol oynamaktadır. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda değerler, ayrı bir program, öğrenme alanı, ünite, konu, vb. yerine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi olarak öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır. Hayatın provası niteliğinde olan bu ders aracılığı ile, gerçek hayat durumları sınıf ortamına taşınarak öğrencilerin bu durumlarla karşılaşması sağlanmaktadır. Bu sayede öğrenciler hayatı sınıf ortamında tanımaya başlayarak bireysel ve sosyal bir varlık olarak belirli olgunluklara erişebileceklerdir. Nitekim, kalıcı öğrenmenin amaçlandığı değer eğitimi için Hayat Bilgisi dersinin bu özelliğinin, bireylerde gerçekleştirilmesi planlanan değer eğitimini başarıya ulaştıracağı düşünülmektedir. Bu bakımdan bu araştırmanın Hayat Bilgisi dersinde yürütülmesi oldukça önemlidir. Alan yazında, araştırmanın yürütüldüğü ders ve değer bağlamında benzer amaçları taşıyan çalışmaların varlığından söz etmek mümkündür (Çoban, 2016; Demir, 2018; Sezer & Çoban, 2016; Thompson, 2002).

Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi ile ilgili ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan Narin (2007) araştırmasında, öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi gerçekleştirmenin etkili olduğunu savunduklarını belirlemiş; araştırmasından elde etmiş olduğu sonuca dayanarak Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi gerçekleştirmenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Hayat Bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine, sosyal problem çözme becerilerine ve öz saygılarına etkisini incelemeyi amaçlayan Uzunkol (2014), araştırma sonucunda saygı ve sorumluluk değerlerini temele alan değerler eğitimi programının deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin ve empati düzeylerinin artmasına katkı sağladığını belirterek Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi gerçekleştirmenin olumlu etkisini ortaya koymuştur. Gill ve Jaswal (2017), araştırmalarında Hayat Bilgisi dersinde uygulanan öğretim değerleri programının etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Değer eğitiminde daha çok değer telkini yaklaşımını

kullanan Gill ve Jaswal (2017), araştırma sonucunda öğrencilerde değer eğitimi açısından olumlu ilerlemeler kaydettiklerini belirtmiştir.

Değer eğitiminin tüm eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olup ayrı bir eğitim olarak verilemeyeceği (Sowbaghaya, 2017) görüşünden yola çıkılarak; bu çalışmada, sorumluluk değeri ile Hayat Bilgisi dersi kazanımları ilişkilendirilmiş ve ikisi bir bütün olarak Uzman Mantosu Yaklaşımı ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulama sonunda, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değeri algılarında bir artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Böylece Hayat Bilgisi dersinde sorumluluk değerinin ilkökul 3. sınıf seviyesinde kazandırılabilmesi görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuca benzer şekilde Bayırlı (2018), Hayat Bilgisi dersinde uyguladığı çeşitli etkinliklerle sorumluluk değerini öğrencilerde kalıcı hale getirmeyi başarmıştır. Değer aktarma yaklaşımına göre Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmaya çalışan Demir ve Merter (2019); çalışmalarının başında sorumluluk değeri açısından aynı düzeyde olan deney ve kontrol grupları arasında, çalışma sonunda deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılıktan kaynaklı olarak deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk değerini kazandıklarını vurgulamıştır. Gündüz (2014) ise; ilkökul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisini tespit etmeye çalışmış ve öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin görüşlerini almıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanan Gündüz, araştırmasının sonucunda; deney grubunda yer alan öğrencilerin öz bakım becerileri ve görev bilinci tutum puanlarında bir artış olduğunu vurgulamıştır.

Hayat Bilgisi dersinde sorumluluk değerini kazandırmada etkili olan yöntemler incelendiğinde rol oynama, drama, eğitsel oyunlar, proje çalışmaları, grup çalışmaları ve öğrenci yönetimli araştırmaların oldukça etkili olduğu söylenebilir (Aydın & Akyol-Gürler, 2012; Halstead & Taylor, 2000). Araştırmada, Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değerini öğrencilere kazandırmada yaratıcı drama yönteminde kullanılan Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen değer eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Nitekim, araştırmada ulaşılan sonuca benzer şekilde, öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan Bahçe (2010), değerlerin kalıcı olması için öğretmenlerin sıklıkla yaratıcı drama yöntemini tercih ettiklerini belirtmiştir. Aran ve Demirel (2013) de, değer eğitimi ile ilgili öğretmenler ile yapmış oldukları görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin bu konuda sıklıkla yaratıcı drama yöntemini kullandıklarını belirlemiştir.

Araştırmada, ilkökul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değerinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın olumlu etkisinin bulunmasında; "Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği"nin alt boyutlarıyla ilgili olan aidiyet duygusu, görev bilinci ve iletişim sorumlulukları kavramlarının da payı olduğu düşünülmektedir. Nitekim, uygulama süreci bir bütün

olarak düşünüldüğünde; aidiyet duygusu, görev bilinci ve iletişim sorumlulukları kavramları, sorumluluk değerinin oluşmasında etkili olan ve uygulamada yer alan etkinliklerin temelinde bulunan kavramlardır.

Bir yere, bir gruba ya da özel bir çevreye mensup olma duygusu olarak adlandırılan aidiyet duygusu, kişinin sosyal ve entelektüel yapısını koruması ve sürdürmesi için gerekli duyguların başında gelmektedir. İnsan kalabalıklarını toplumsal yapılara dönüştürmede etkili olan aidiyet duygusu; temeline sorumluluk değerini alarak bu görevini yürütmektedir. Nitekim sorumluluk değerinin kazanılması, aidiyet duygusunun oluşması ve gelişmesi ile mümkündür. Bir bireyde sorumluluk değerinin gelişmesi, kendisini bulunduğu topluma karşı ait hissetmesi ile yakından ilgilidir. Araştırmada, uygulama sürecinde gruplar halinde çalışan öğrencilerde araştırma süreci ilerledikçe, gruplarına olan aidiyet duygusunda gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma gruplarına karşı aidiyet duygusu gelişmeye başlayan öğrencilerin, gruplarına karşı daha sorumlu davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Uzman Mantosu Yaklaşımı'na göre yapılandırılan Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilerin gruplar halinde çeşitli çalışmaları yürütmeleri beklenmektedir. Böylece, öğrenciler grupla hareket etmek ve grup üyelerine karşı sorumlu davranmak durumunda kalmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuca binaen, öğrencilerde sorumluluk değerinin kazandırılmasında aidiyet duygusunun etkili olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. Araştırmadan elde edilen bu sonucu destekler nitelikte olan Yiğit ve Koca'nın (2019) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, sorumluluk bilincinin aidiyetlikten etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada kullanılan etkinliklerin temelinde bulunan diğer kavram ise görev bilincidir. Araştırmada, görev bilincinin sorumluluk değeri kazandırmada deney grubu lehine anlamlı bir farklılığı bulunamamıştır. Bu duruma neden olarak, öğrencilerin araştırma sürecinde yapmaları gereken görevleri tam olarak özümsemeden yerine getirmeye çalışmaları gösterilebilir. Grubun işleyişini bozmamak için bazı görevleri özümsemeden ve ne için yaptıklarını detaylıca düşünmeden harekete geçen öğrencilerde sorumluluk değerinin gelişmesi pek mümkün olmamıştır. Bu noktadan hareketle araştırmada, her ne kadar birbirlerine yakın kavramlar olarak görünseler de sorumluluk değeri kazandırmada görev bilincinin herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan sonucun aksine, alan yazında, öğrencilere öğretim sürecinde verilen görevlerin ve bu süreçte edindikleri görev bilincinin, onların sorumluluk kazanmalarına olumlu yönde katkılar sağladığını belirten çalışmalara rastlamak mümkündür (Başbay, 2008; Coeckelbergh, 2006; Macready, 2009).

Araştırmada kullanılan etkinliklerin temelinde bulunan bir diğer kavram olan iletişim sorumlulukları; grupta söz alarak konuşan arkadaşını dinleme, gerektiğinde özür dileme, bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini uygun bir biçimde dile getirme ve arkadaşları ile konuşurken seçtiği sözcüklere dikkat gibi herkesin uyması gereken nezaket kurallarından meydana gelmektedir. Araştırmada, iletişim sorumluluklarının öğrencilere sorumluluk değeri kazandırmada etkili olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın en önemli prensibi olan öğrencilerin birer uzman olması ve birbirlerine bu şekilde yaklaşmaları; kendi aralarında iletişim kurarken birbirlerine saygılı davranmaları gerektiği bilincini oluşturmuştur. Bu bilinç, iletişim sorumluluklarını da beraberinde getirmiştir. Bu sayede, iletişim sorumluluklarına riayet eden öğrencilerde sorumluluk değerinin kazanılmaya başlandığı düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuca benzer şekilde Özden (2015), öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle iletişim kurarken gösterdikleri davranışların sorumluluk eğitiminin bir parçası olduğunu ve bu eğitimi desteklediğini vurgulamıştır.

5. 2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak oluşturulan ikinci araştırma sorusu; “Hayat Bilgisi dersinde; Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenciler arasında; iş birliği becerisi erişileri açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Araştırmada, bu soruya cevap bulmak için, araştırmacı tarafından geliştirilen “İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçek, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olacak şekilde uygulanmıştır. Araştırmada her iki grubun da ön test puanlarının birbirine denk olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, her iki grupta yer alan öğrencilerin iş birliği becerisi algıları açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir. Uygulamaya başlamadan önce grupların birbirlerine denk olduğunun bilinmesi, uygulama süreci sonunda deney ve kontrol grubu arasında var olabileceği düşünülen farkın net bir şekilde ortaya konulmasında önemlidir (Arı & Yılmaz, 2016).

Araştırmada, uygulamaya başlamadan önce iş birliği becerisi algıları bakımından birbirine denk olduğu belirlenen deney ve kontrol gruplarının uygulama süreci sonunda son test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonunda iş birliği becerisi algılarında yükselme olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Bu durumun, yaratıcı drama yönteminde kullanılan yaklaşımlardan biri olan Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın; öğrencilere beceri edinmede gerekli olan deneme yanılma, girişkenlik, grupla bir işi yürütme, bilgi ve deneyim paylaşımı gibi özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İş birliği becerisi, 21. yüzyıl becerileri arasında değerlendirilen bir beceridir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan beceriler, bireylerin yaşamlarını daha nitelikli bir biçimde sürdürebilmeleri, çevresinde ya da toplumda yaşanan olaylara farklı açılardan yaklaşarak analiz edebilmeleri, karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilmeleri ve mesleki-sosyal yaşamlarında

daha başarılı olabilmeleri için gerekli olan becerilerdir (Anagün, Atalay, Kılıç & Yaşar, 2016). 21. yüzyıl becerilerinin kesin olarak bir sınıflamasının bulunmamasına rağmen bu beceriler genel anlamda; *öğrenme ve yenilikçi beceriler* (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yenilikçilik, problem çözme, iletişim, iş birliği, öğrenmeyi öğrenme), *yaşam ve kariyer becerileri* (esneklik, uyum, sorumluluk, girişimcilik, sosyal ve kültürel beceriler, üretkenlik, liderlik), *bilgi, medya ve teknoloji becerileri* (medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı) olmak üzere üç farklı temada ele alınmıştır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Bu beceriler, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılrsa da, kavramların üzerinde düşünüldüğünde; bu becerilerin sadece bu yüzyıl ile ilişkili olmadıklarını, önceki yüzyıllarda da geçerli olduklarını söylemek mümkündür (Çelikkaya, Yıldırım & Külümcüoğlu, 2019). Bununla beraber, yaşadığımız çağda bilgi ve iletişimin insan hayatındaki öneminin giderek artması, 21. yüzyıl becerilerine duyulan ihtiyacın benzer şekilde artmasına neden olmuştur. Bu bağlamda söz konusu beceriler bireylere, etkili, kısa sürede ve kalıcı bir şekilde kazandırılmalıdır. Larson ve Miller (2011) ve Bybee (2009) yapmış oldukları çalışmalarda, bireylere 21. yüzyıl becerileri kazandırılırken, araştırma sorgulamaya ve deneme yanılmaya dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulmasının oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, bahsi geçen araştırmalara göre bireylere gerçeğe yakın öğrenme ortamlarının sunulması, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında etkilidir. 21. yüzyıl becerilerini eğitim sistemine entegre etme ile ilgili betimsel bir araştırma yapan Gelen (2017), araştırmasının sonunda, öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarında 21. yüzyıl becerilerini öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmada, 21. yüzyıl becerilerinden biri olan iş birliği becerisini öğrencilere kazandırırken yaratıcı drama yönteminden yararlanılmış ve araştırma sonunda yaratıcı drama yönteminin iş birliği becerisi kazandırmada olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma, yaratıcı drama yönteminin; gerçek yaşam bağlamında olması ve öğrencilere gerçeğe yakın öğrenme ortamları sunması, deneme yanılmaya imkân tanınması, öğrencileri araştırma sorgulamaya yönlendirmesi gibi özelliklere sahip olmasının neden olduğunu ifade etmek mümkündür. Wilson (2002), beceri eğitiminde model olma, yaratıcı drama, doğal öğretim ve rol oynamanın etkili olduğunu savunurken; benzer şekilde Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) da gerçekleştirmiş oldukları çalışmada beceri eğitimi için sıklıkla kullanılabilecek yöntemlerin başında yaratıcı drama yönteminin geldiğini savunmuştur. Nitekim, alan yazında yer alan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Beceri, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerde edinilmesi, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (MEB, 2005). Eğitim sistemimizde yer alan öğretim programlarının temel felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği bir anlayış olan; öğrencilere bilgiyi aktarmaktan çok, bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma, beceri kazandırma kavramları öğrencilerde beceri gelişiminin sağlanması açısından son derece önemlidir (Üstünlüoğlu,

2006). Bu bakımdan, bireylere yaşamları boyunca gerekli olacak olan becerilerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması gerekmektedir. Öğrencilere erken yaşlardan itibaren beceri kazandırmada yararlanılan derslerden biri de Hayat Bilgisi dersidir. Hayat Bilgisi dersinin amacı incelendiğinde (MEB, 2018), temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, üreten, araştıran ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Araştırmada, Hayat bilgisi dersinin amaçlarına uygun bir şekilde, iş birliği becerisi ile ders kazanımları ilişkilendirilmiş ve ikisi bir bütün olarak Uzman Mantosu Yaklaşımı ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulama sonunda, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi algılarında bir artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Böylece Hayat Bilgisi dersinde iş birliği becerisinin ilkökul 3. sınıf seviyesinde kazandırılabilceği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, Hayat Bilgisi dersinde beceri eğitimi gerçekleştirmenin uygun olabileceği çıkarımını yapmak mümkündür. Nitekim, Demir (2008)'in gerçekleştirdiği “İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişine Etkisi” isimli araştırmada, istasyon modelinin Hayat Bilgisi dersinde 1. sınıf öğrencilerinin üst düzey becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey beceri erişilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde uygulanan Sosyal Beceri Eğitim Programı'nı (SOBEP) planlamak, uygulamak ve uygulamanın etkililiğini sınamak ve sosyal problem çözme becerisine katkı sağlamak amacıyla yapmış olduğu araştırmasında Tezcan (2016), Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanan eğitim programları aracılığı ile beceri eğitiminde başarı elde edilebileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Kılıç ve Gültekin (2015), Hayat Bilgisi dersinde etkin öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinde etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Kılıç ve Gültekin, Hayat Bilgisi dersinde, etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerde özyönetim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, alan yazında yer alan çalışmalardan elde edilen ‘Hayat Bilgisi dersinde beceri eğitimin olumlu sonuçlara sahip olduğu’ çıkarımı, araştırmada ulaşılan ‘Hayat Bilgisi dersinde beceri eğitimi gerçekleştirmenin mümkün olduğu’ sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada, ilkökul 3. Sınıf öğrencilerine Hayat Bilgisi dersinde iş birliği becerisi kazandırmada yaratıcı drama yönteminde kullanılan bir yaklaşım olan Uzman Mantosu Yaklaşımı kullanılmış ve araştırma sonunda deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle, Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen beceri eğitiminde yaratıcı drama yönteminin olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Nitekim, Kahrıman (2014), ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde yer alan çeşitli becerilerin (iletişim, empati) kazanmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desene göre yapılandırılan araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin beceri kazanmada kontrol

grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşan Kahrıman, Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen beceri eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Kaf (1999), ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanan Kaf, araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi dersinde beceri eğitiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karadağ, Korkmaz ve Çalışkan (2007), Hayat Bilgisi öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini bilişsel alan basamaklarına göre incelemiş ve araştırma sonunda yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığını, öğrenmede kalıcılığı sağladığı ve öğrencilere beceri kazandırmada oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karadağ, Korkmaz ve Çalışkan, araştırmadan ulaştığı sonuca bağlı olarak, öğrencilerde beceri eğitiminde geleneksel öğretim yöntemleri yerine öğrencilerin beceri eğitiminde aktif olarak yer alabileceği yaratıcı drama yöntemi gibi yöntemleri tercih etmelerini önermiştir. Balcı-Sekin (2019) ise, birleştirilmiş sınıflarda Hayat Bilgisi dersinde yer alan sosyal becerilerin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmıştır. Balcı-Sekin, araştırma sonucunda, yaratıcı drama yönteminin olumsuz öğrenci davranışlarını ortadan kaldırdığını ve beceri eğitime olumlu yönde katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Alan yazında ulaşılan sonuçlar, araştırmada elde edilen Hayat Bilgisi dersinde beceri eğitiminde yaratıcı dramının etkili olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada, ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın olumlu etkisinin bulunmasında; "İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği"nin alt boyutlarıyla ilgili olan grup farkındalığı, kişilerarası etkileşim ve iş bilinci kavramlarının da payı olduğu düşünülmektedir. Nitekim, uygulama süreci bir bütün olarak düşünüldüğünde; grup farkındalığı, kişilerarası etkileşim ve iş bilinci kavramları, iş birliği becerisinin oluşmasında etkili olan ve uygulamada yer alan etkinliklerin temelinde bulunan kavramlardır.

İlkokula başladıkları dönemden itibaren benmerkezci yapıdan uzaklaşan öğrenciler, okulla birlikte sosyalleşmeye ve diğer arkadaşlarının varlığı kabullenmeye başlar. Sosyalleşme sürecinde öğrencilerin kazandıkları davranış ve tutumlar, onların akademik ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaktadır. Goffe ve Gareth (2003)'in de belirttiği üzere sosyalleşme; takım çalışması, bilgi paylaşımı, yeni fikirlere açık ve yaratıcı olmaya öncülük eder. Araştırmada, öğrencilere iş birliği becerisi kazandırmada, sosyalleşmenin bir basamağı olan grup farkındalığının bu konuda olumlu yönde etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu durumun, yaratıcı drama yönteminin grupla yürütülen faaliyetler bütünü olmasından kaynakladığı düşünülebilir. Nitekim, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda öğrenciler, küçük gruplarla çalışmakta ve verilen görevler de öğrencilere bireysel olarak değil grup olarak verilmektedir. Bu nedenle, grupla çalışan öğrenciler arasında iş birliği yapılması kaçınılmaz olmaktadır. Kendilerine verilen görevleri tek başlarına değil de grup arkadaşlarıyla birlikte yapmaları

gerektiğinin farkına varan öğrenciler, kendi aralarında iş birliği yapmaya başlamaktadır. Bu durum, ‘grup olduğu bilincine ulaşan öğrenciler, iş birliği becerisi kazanmaya başlar’ çıkarımını özetlemektedir. Nitekim, Box ve Little (2003) ve Putnam (1993)’ın gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarda iş birliği becerisi kazanmaya başlamanın ilk basamağının bir grup içinde yer almak ve bunu fark etmek olduğu sonucu, araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmada kullanılan etkinliklerin temelinde olan diğer kavram kişilerarası etkileşimdir. Araştırma sürecinde grup içerisinde çalışan ve sürekli arkadaşları ile etkileşim halinde olan öğrenciler, gerektiği zamanlarda birbirlerine yardım etmekte ya da yardım istemektedir. Arkadaşları ile yardımlaşan ve iş birliği yapan öğrencilerin, araştırma süreci boyunca sürekli etkileşim halinde oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeğin kişilerarası etkileşim alt boyutu son test puanında, deney grubunun lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kişilerarası etkileşimin öğrencilere iş birliği becerisi kazandırmada olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılabilir. Nitekim, bir öğrencinin herhangi bir etkileşimi olmayan bir başka öğrenci ile iş birliği yapmasının mümkün olmadığı düşünülmektedir. Zira, aralarında herhangi bir etkileşim olmayan öğrencilerin çeşitli nedenlerle (utanma, sıkılma, girişken olamama vb.) birbirlerine yaklaşmaları, iletişim kurmaları ve iş birliği içinde bulunmaları oldukça zordur. Bu bağlamda Güngör (2001)’ün de araştırmasında değindiği sağlıklı bir iletişim ve iş birliği için etkileşimin olması gereklidir çıkarımının, araştırmada ulaşılan sonuca bir kanıt oluşturduğu düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan etkinliklerin temelinde bulunan bir diğer kavram olan iş bilinci ise, yapılan alan yazın incelemesinde daha çok kurumsal yapılarda ve işletme-iktisat alanında kullanıldığı belirlenmiş (Coşkun, Kır & Coşkun, 2017; Çimen & Saç, 2017; Şimşek, 2019) ve araştırmada kullanılan ölçeğin son boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurumsal ve sistematik yapılarda üstesinden gelinmesi gereken görevlerin farkında olma durumu olarak tanımlanabilen iş bilinci, araştırmada, iş birliği becerisini kazandırmada etkili olan bir alt faktör olarak belirlenmiştir. Uzman Mantosu Yaklaşımı’nda öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulan kurumlar veya komisyonlarda birer uzman gibi çalışması, iş bilincinin kurumsal yapısını ortaya koymaktadır. Nitekim öğrenciler tarafından belirlenen ve çalışılan kurumlar ve komisyonlar, görev odaklıdır. Öğrencilerin bu görevleri yerine getirebilmeleri için birbirleri ile iş birliği yapmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, iş bilincinin öğrencilerde kazandırılması ve geliştirilmesi beklenen iş birliği becerisini kazanmalarında etkili olduğu çıkarımını yapmak mümkündür.

5. 3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak oluşturulan üçüncü araştırma sorusu; “Hayat Bilgisi dersinde; Uzman Mantosu Yaklaşımı’na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin süreçteki etkinliklere katılımı ve gelişimleri nasıldır?”

şeklinde. Araştırmada, bu soruya cevap aramak için uygulama süresi boyunca deney ve kontrol grubundan seçilen 5'er öğrenci araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizi sonucunda çeşitli kodlara ulaşılmış olup bu kodlar; iş birliği, nezaket, fikirlere saygı, girişkenlik, sorumluluk, yardımlaşma, destek olma, özür dileme, grup bilinci, görev bilinci, odaklanma, isteklilik ve ortak hareket olarak belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan kodlar, araştırmada öğrencilerde geliştirilmek istenen sorumluluk değeri ve iş birliği becerisi ile yakından ilişkilidir. Nitekim alan yazınla ilişkili olarak öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen beceri ve değer temelinde, gözlemlerde ortaya çıkan kodların varlığından söz etmek mümkündür. Bununla birlikte, araştırma sürecinin gözlemlenmesi ve gözlemlerde ortaya çıkan kodların belirlenmesi, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın deney grubundaki öğrencilere iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin kazandırılmasındaki etkisini yakından incelemeye imkân tanımaktadır. Ayrıca, kontrol grubunda yapılan gözlemler yardımıyla da iki grup arasında uygulama esnasında ortaya çıkan farklılıkların belirlenmesi mümkün olmaktadır.

Araştırmada ulaşılan kodlar incelendiğinde; ilk kodun nezaket olduğu belirlenmiştir. Nezaket, başkalarına karşı saygılı ve incelikli davranmak anlamına gelmektedir (TDK, 2020). Nezaket, kişilerarası ilişkilerde olması gereken en temel kuraldır. İnsanlara karşı kaba ve nezaketsiz bir yaklaşım, kişilerarası diyalogları zedeler ve toplumları olumsuz etkiler. Araştırmada, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın doğası gereği bir arada çalışan ve öğrenen öğrenciler, birbirlerine karşı nezaketli olmak durumundadır. Yapılan gözlemlerde, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı nazik davranışlar sergileyen öğrencilerin, grup arkadaşları tarafından daha çok benimsendiği ve yapılan etkinliklerden daha çok keyif aldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, nezaketli davranışlar sergileyen öğrencilerin diğer öğrencilerle olan arkadaşlık ilişkilerinin daha güçlü olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgudan hareketle, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda öğrencilerin takındıkları nezaketli tavırların öğrencilerin birbirleri ile kurdukları arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği ve dolayısıyla onların iş birliği becerisinin ve sorumluluk değerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür. Nitekim, Binfet ve Geartner (2014) de yapmış oldukları çalışmada, araştırma sonucuna benzer şekilde, nezaketli davranışların arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Gözlem sonucunda ulaşılan bir diğer kod ise iş birliğidir. Bir işin çeşitli kişiler tarafından ortaklaşa yapılması anlamına gelen iş birliği, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda oldukça önemli bir kavramdır. Nitekim, uzmanlardan oluşan alt komisyonlar hem kendi aralarında hem de diğer komisyonlarla uyum ve iş birliği içerisinde çalışmaktadır. Böylece, tüm öğrenciler öğrenme sürecine katılarak kapsamlı ve detaylı öğrenme çıktıları oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin iş birliği yapmaları durumunda verilen görevleri daha kısa sürede ve daha etkili bir şekilde yerine getirdikleri, bununla birlikte iş birliği sayesinde her öğrencinin kendi görev ve sorumluluklarını daha iyi benimsedikleri gözlemlenmiştir. Bu noktadan hareketle iş birliği yapmanın, iş birliği becerisine ve

sorumluluk değerine olumlu yönde bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. İş birliği yapan ve gruplar halinde çalışan bireyler, paylaşmayı, sorumluluk almayı daha kolay edinmektedir (Aral & diğ., 2006).

Araştırmada yapılan gözlemler sonucunda ulaşılan bir diğer kod ise fikirlere saygıdır. Fikirlere saygı, bir insanın, içinde bulunduğu toplumu oluşturan insanların hepsinin aynı şeyi düşünmesinin mümkün olmadığını fark etmesiyle devreye girmektedir. Bilgi ağının yaşandığı günümüzde, her bilgi çeşitli fikirlerin birleşmesiyle ya da değişmesiyle oluşmaktadır. Bu bağlamda yaşanılan çağa ayak uydurmak için fikirlere saygı göstermek gerekmektedir. Araştırmada, alt komisyonlarda çalışan öğrencilere uzmanlık alanları dahilinde çeşitli görevler verilmektedir. Bu görevler öğrencilerin üzerinde fikir yürütmesine olanak sağlayan görevlerdir. Komisyonlarda yer alan öğrenciler, hem kendi fikirlerini özgürce dile getirmeli hem de diğer arkadaşlarının fikirlerine saygı duyarak onları dinlemelidir. Nitekim araştırmada yapılan gözlemler sonucunda, birbirlerinin fikirlerine saygı gösteren komisyonlarda daha fazla etkileşim ve iş birliği olduğu; öğrenme sürecinin daha verimli geçtiği tespit edilmiştir.

Fikirlere saygı kodunu takiben, araştırmada yapılan gözlemler sonucunda ulaşılan bir diğer kod ise girişkenliktir. Girişkenlik, toplumsal hayatta insanların diğer insanlara saygı göstererek kendisini rahatça ifade edebilmesine yardım eden bir özelliktir. Girişken insanlar, kendi kabuklarından sıyrılarak sosyal yaşamın bir parçası olurlar. Böylelikle, bulundukları toplulukların ilerlemesine katkıda bulunurlar. Araştırmada yapılan gözlemler sonucunda girişken davranışlar sergileyen öğrencilerin aynı komisyonda yer alan arkadaşlarıyla çekinmeden diyaloglar kurabildikleri, kendilerini rahatça ifade edebildikleri, iş birliği yapmaya daha yatkın oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, girişken öğrencilerin uygulama sürecinde kendi komisyonlarında daha fazla sorumluluk üstlenmeye gönüllü oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, girişkenliğin öğrencilerde iş birliği becerisi ve sorumluluk değeri kazandırmada etkili bir faktör olduğu çıkarımını yapmak mümkündür.

Gözlemler sonucunda ulaşılan bir diğer kod ise sorumluluktur. Sorumluluk, bir işin ya da bir görevin yükümlülüğünü üzerine almak olarak nitelendirilebilir. Sorumluluk, toplumsal sistemin çarklarına benzetilebilir. Toplumsal sistemin düzgün çalışabilmesi, bu çarkların düzgün çalışabilmesine bağlıdır. Burada önemli olan, sorumlulukların yerine getirilmesiyle birlikte toplumsal yapının işlerliğinin ve devamlılığının sağlanmasıdır. Araştırmada uygulanan Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda her ğrenci, bulunduğu komisyondaki arkadaşlarına karşı sorumlu davranmak durumundadır. Nitekim, verilen görevler her öğrencinin öğrenme sürecine belirli başlı birtakım sorumlulukları alarak katılmasını amaçlamaktadır. Örneğin, uygulama sürecinde uzman komisyonlarının yapacakları genel bir toplantıda sunulmak üzere her grubun bir rapor ya da bir ürün hazırlaması gerekmektedir. Hazırlanacak rapor ya da ürün, öncesinde alt komisyonların bir arada çalışmasıyla meydana gelmektedir. Bu noktada ise öğrenciler iş birliği yapmakta ve her ğrenci

üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuca istinaden, sorumlu davranışlar sergileyen öğrencilerin diğer öğrencilerle daha fazla iş birliği yapmaya çalıştıkları çıkarımı yapılabilir.

İş birliği koduyla yakından ilgili olan ve gözlemler sonucunda ulaşılan bir diğer kod ise yardımlaşmadır. Araştırmada Uzman Mantosu Yaklaşımı'na göre yapılandırılan Hayat Bilgisi dersi, her öğrencinin birbiri ile etkileşim halinde olmasına imkân tanıyacak şekilde tasarlanmıştır. Öğrenciler arasında oluşan bu etkileşim sayesinde, birbirlerinden ve öğretmenden çekinmeden yardım isteyebilmektedir. Nitekim, komisyonlarda çalışan öğrenciler ihtiyaç duydukları zaman birbirlerinden çekinip yardım isteyemediklerinde; hem kişisel olarak daha da çekingen olabilmekte hem de komisyonlarda daha az sorumluluk alıp daha az iş birliği yapmaya başlamaktadır. Bunun yanı sıra, gerektiğinde arkadaşlarından yardım isteyen ya da yardım isteyen arkadaşlarına gönüllü bir şekilde yardım eden öğrencilerden oluşan alt komisyonlarda, diğer komisyonlara göre daha fazla etkileşim ve iletişim olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuca benzer şekilde Milstein (1999) da yapmış olduğu araştırmasında yardımlaşmanın grup kültürüne olumlu yönde katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Yardımlaşma kodunun yanı sıra araştırmada ortaya çıkan bir diğer kod ise destek olmaktır. Uzman Mantosu Yaklaşımı, öğrencilerin sürekli aktif olduğu ve uzman olarak kendi konularıyla ilgili derinlemesine bilgilere sahip olduğu bir yaklaşımdır (O'Toole, Stinson & Moore, 2009). Bu bakımdan ele alındığında, öğrencilerin sürekli olarak aktif olmaları ve kendi konularında hem araştırmacı hem de sahip oldukları bilgileri arkadaşlarına aktarıcı olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin gözlemlerinden elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin belirtilen bu özelliklere sahip olmalarında, en önemli faktörlerin başında arkadaşlarına destek olma ve onlardan destek görme gelmektedir. Birbirlerine destek olan öğrenciler hem kendi öğrenmelerinin hem de diğer arkadaşlarının öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedir. Nitekim, uzman gruplarında birlikte çalışan öğrenciler, ortak bir amaç için bir arada bulunduğunu fark etmekte ve bu sayede birbirlerine destek olmak ve ortak amaçlara ulaşabilmek için iş birliği yapmaktadır. Bu durum ise, birbirine destek olan öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmekte ve iş birliği yapmak için bir zemin oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuca benzer şekilde; Altun, Özdemir ve İsmail (2017) yapmış oldukları araştırmada, çalışma gruplarında sorumluluk alabilen öğrencilerin iş birliği yapmaya daha yatkın oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Gözlemler sonucunda ulaşılan bir diğer kod ise özür dilemedir. Prososyal davranışların başında gelen özür dileme (Durualp & Aral, 2011), gelişmiş toplumlarda sıklıkla görülen bir davranıştır. Kişiler arası ilişkilerde herhangi bir durumdan dolayı yolunda gitmeyen ya da istenmeyen birtakım durumlar meydana gelebilmektedir. Bu durumda, taraflar birbirine anlayış göstererek içinde bulunulan toplumun uyumunu ve düzenini korumaya çalışmaktadır. Araştırma boyunca yapılan gözlemlerde, öğrencilerin zaman zaman arkadaşlarının çalışma kağıdını yanlışlıkla çizdiği, boya kalemlerini yere düşürdüğü, yan yana çalışırken elleri ya da kollarının birbirlerine istemsizce çarptığı

gözlemlenmiştir. Yaşanılan bu durumların hemen ardından arkadaşlarından özür dileyen öğrenciler, karşı taraftan sıcak bir gülümseme ile karşılanmıştır. Bu sayede, alt komisyonlarda yer alan öğrenciler arasında sıcak ve samimi ilişkiler kurularak birbirlerine olan bağlılıklarının arttığı belirlenmiştir. Birlikte çalıştıkları arkadaşlarına olumlu şekilde bağlanan öğrenciler ise arkadaşlarına karşı daha sorumlu bir şekilde yaklaşmıştır. Buradan hareketle, özür dileme davranışının getirdiği sıcaklık ve samimiyetin alt komisyonlarda yer alan öğrenciler arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilediği ve birbirlerine karşı olan sorumluluk duygularını arttırdığı çıkarımını yapmak mümkündür.

Araştırmada yapılan gözlemlerden elde edilen bir diğer kodlar ise grup bilinci ve ortak hareket kodlarıdır. Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın doğası gereği öğrenciler alt komisyonlarda çalışmaktadır ve her komisyonun görev ve sorumlulukları farklıdır. Kendisinden başka öğrencilerin varlığını fark eden ve kabullenen öğrenciler, bir arada uyumlu ve iş birliği halinde çalışmaktadır. Ayrıca, ortak amaçlar doğrultusunda birlikte hareket eden komisyonlarda öğrenme süreçleri öğrenciler tarafından daha da verimli hale getirilmektedir. Nitekim, araştırmada yapılan gözlemler sonucunda, komisyonda ortak hareket eden öğrencilerin kendi aralarında daha kolay iş birliği yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuca benzer şekilde, Gomez, Kirkman ve Shapiro (2000) yapmış oldukları çalışmada, grup çalışmalarında ortak hareket etmenin önemine vurgu yapmaktadır. Buna ek olarak, grup olma ve ortak hareket etme davranışları, beraberinde görev bilincini de getirmektedir. Gözlemlerden elde edilen bir kod olarak karşımıza çıkan görev bilinci, komisyonlarda verilen görevlere odaklanmak ve bu görevleri gerektiği şekilde yerine getirmekle yakından ilgilidir. Uzmanların üstesinden gelmesi gereken görevleri içinde barındıran Uzman Mantosu Yaklaşımı sayesinde öğrenciler, kendi sorumluluğunda olan durumları daha kolay kavramakta ve bu görevleri yerine getirebilmek için komisyondaki diğer arkadaşlarıyla iş birliği yapmaktadır. Ayrıca araştırmada gözlemlenen bir diğer durum ise, görev bilincine sahip olan öğrencilerin komisyonlarda daha istekli oldukları ve yapılacak görevlere daha iyi odaklandıklarıdır. Nitekim, araştırmada yapılan gözlemlerden elde edilen kodlardan biri olan isteklilik, öğrencilerin öğretim süreçlerine kendilerini katmalarında bir etken olarak belirlenmiştir. Bu sayede öğrencilerin, dışsal motivasyon araçlarına ihtiyaçlar duymadan içsel olarak kendilerini güdüledikleri ve öğretim süreçlerine dahil edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, Hayat Bilgisi dersinde Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın uygulandığı deney grubunda yapılan gözlemlerin yanı sıra, kontrol grubunda da araştırmacı tarafından gözlemler yapılmıştır. Bu duruma neden olarak; kontrol grubundan farklı olarak, deney grubunda Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın uygulanması ve oluşabilecek değişimlerin, grupların karşılaştırılarak ortaya konulma çabası gösterilebilir. Gözlem formlarından elde edilen kodlar uygulama sürecinin bir parçasıdır. Bu bağlamda, öğrencilerde uygulama sonucunda gelişmesi beklenen sorumluluk değeri ve iş birliği becerisinin temelinde gözlem formlarından elde edilen kodların varlığından söz etmek mümkündür. Stevens ve Hauser (2004)'in de araştırmasında belirttiği üzere, iş birliği ve sorumluluk

gibi karmaşık yapılara sahip olguların ortaya konulabilmesi için ortak bilinç, saygı, sosyal destek gibi çeşitli unsurların mevcut olması gerekmektedir.

Araştırmada yapılan gözlemlerden edilen bulgulardan hareketle, kontrol grubunda yer alan öğrenciler için haftalık tutulan gözlem formlarından alınan puanlarda araştırma süreci boyunca herhangi bir istikrara belirlenememiş ve öğrencilerin aldıkları puanlarda haftalık belirli artışlara rastlanılamamıştır. Ayrıca, kontrol grubunda yer alan bir öğrencinin ilk haftalarda aldığı puanlar ile son haftalarda aldığı puanlar arasında, deney grubunda yer alan öğrencilerde olduğu gibi bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu duruma neden olarak, kontrol grubunda işlenen Hayat Bilgisi dersinde, gözlem formunda belirlenen davranışların sıklıkla yer almaması gösterilebilir. Bu davranışların iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin temelinde yatan davranışlar olduğu göz önünde bulundurulursa, kontrol grubunda yer alan öğrencilerde iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin gelişmesinin deney grubundaki öğrencilere göre daha zor olacağını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin gözlem formlarından aldıkları puanlar hafta bazında incelendiğinde, genel olarak sürekli ve istikrarlı bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmacının alan notlarıyla desteklenen gözlemlerden ulaşılan bu sonuca ek olarak, deney grubunda yer alan öğrencilerde sergilenen bu davranışlar bir anda artmamış, aksine, hafta hafta kademeli olarak düzenli bir şekilde artış göstermiştir. Bu duruma neden olarak; Uzman Mantosu Yaklaşımı'nda yer alan ve öğrencilerin iş birliği becerisi ve sorumluluk değerini geliştirmede etkili olan gözlem formunda ortaya çıkan kodlarının birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olması gösterilebilir. Böylelikle, birbiri üzerine inşa edilen davranışlar, her hafta artarak devam etmekte ve bu sayede öğrencilerde uygulama sonucunda geliştirilmesi beklenen sorumluluk değeri ve iş birliği becerisinin gelişmesi sağlanmaktadır. Buradan hareketle araştırmada yapılan gözlemler sonucunda beceri ve değer eğitiminde sürekliliğin ve istikrarın sağlanması, eğitim sürecini olumlu yönde etkilemektedir şeklinde bir çıkarımda bulunmak mümkündür. Beceri ve değer eğitiminde istikrarlı artışın önemine vurgu yapan Özdemir-Topaloğlu'nun (2013) araştırmasında ulaşılan sonuç da araştırmada yapılan bu çıkarımı destekler niteliktedir.

Karma araştırma yöntemine göre tasarlanan araştırmada nicel ve nitel veriler bir arada bulunmaktadır. Bu sayede araştırmadan elde edilen verilerin birbirlerini desteklemesi sağlanmaktadır. Araştırmada yapılan gözlemlerin bir başka amacı da; araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin gözlemler yardımıyla desteklenmesidir. Bu bağlamda araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırma sürecinde yapılan gözlemlerle ilişkilendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan iki ölçekten biri olan "Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği"nden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları olan aidiyet duygusu, görev bilinci ve iletişim sorumluluklarında da deney grubu lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, deney grubunda uygulanan Uzman

Mantosu Yaklaşımı'nın öğrencilere sorumluluk değeri kazandırmada etkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Ancak bu çıkarımı desteklemek üzere gözlemlerden elde edilen sonuçları da işe koşturmak gerekmektedir. Nitekim, uygulamanın sonucu kadar süreci de oldukça önemlidir. Araştırmada yapılan gözlemler sonucunda elde edilen kodlar ile ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle benzerlik gösterdikleri belirlenmiştir. Süreç ve sonuca yönelik olan verilerin birbirine benzemesi, uygulama sonucu ve sürecinin birbirini desteklediğine dair bir kanıt oluşturmaktadır. Uygulama sonucu ve sürecinin birbirini desteklemesi ise uygulamanın etkililiğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır. Bu çıkarımdan hareketle, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın öğrencilerde sorumluluk değerini kazandırmada etkili olduğu sonucu hem ölçek ile hem de gözlemlerle desteklenmiş olmaktadır. Araştırmada kullanılan bir başka ölçek ise “İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği”dir. Araştırmaya katılan grupların ön test ve son test puanları arasındaki fark incelendiğinde deney grubu lehine bir anlamlılık olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın öğrencilerin iş birliği becerisi erişim puanlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ortaya çıkan bu sonucu desteklemek ve araştırmanın gücünü arttırmak için ölçek araştırmacı gözlemleriyle desteklenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda iş birliği becerisi ile yakından ilişkili kodlar ortaya çıkmıştır. Bu kodlardan bazıları; iş birliği, yardımlaşma, destek olma gibi kodlardır. Doğrudan iş birliğine yönelik kodların ortaya çıkması, öğrencilerde bu davranışların gözlemlendiğine bir kanıttır. Öğrencilerde gözlemlenen bu davranışlar ise onlarda iş birliği becerisinin gelişmeye başladığını göstermektedir. Gözlemlerden elde edilen bu sonuçlar ise, ölçekte ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Veriler arasında ortaya çıkan bu tutarlılık, araştırmada uygulanan Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın öğrencilere iş birliği becerisi kazandırmada etkili olduğuna dair bir kanıt oluşturmaktadır.

5. 4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak oluşturulan dördüncü araştırma sorusu; “Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı'na ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmada bu soruya cevap aramak için, deney grubundan gözlem yapılmak üzere seçilen 5 öğrenci ile, araştırma sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda çeşitli kodlara ve temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar; “grup çalışmaları”, “iş birliği becerisi”, “sorumluluk değeri” ve “Uzman Mantosu Yaklaşımı” olup, analizlerden elde edilen kodlar ise ilgili temaların altında yer almıştır.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen ilk tema *grup çalışması*dır. İlkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin öğrencilere kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada,

öğrenciler uzman kişilerin oluşturduğu alt komisyonlarda yer almıştır. Her komisyon 5-6 öğrencinin oluşturduğu uzman gruplardır. Bu gruplar, öğretmen tarafından verilen görevleri yerine getirir ve daha sonra ortaya koydukları ürünü, raporu vb. diğer alt komisyonlarla paylaşır. Bu sayede, araştırma boyunca öğrenciler sürekli olarak grup çalışmalarında bulunmuş olur. Araştırmanın bu aşamasında, öğrencilerin yaptıkları grup çalışmalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitekim, belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere ortaklaşa hareket ederek bir araya gelen kişilerin oluşturduğu grup çalışmasının (Johnson, Johnson & Smith, 1998), öğrencilerin iş birliği becerisi ve sorumluluk değeri kazanmalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada, öğrencilerin grup çalışmasını; iş birliği yapma, kişilerin bir araya gelmesi ve işlerin dağıtılması olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Grupta yer alan kişilerin ortak bir amaca sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu amaca ulaşmak için grup üyelerinin iş birliği yapması kaçınılmaz olmaktadır. Nitekim, grup çalışmalarının sadece öğrencilerin oturma düzenini değiştirmekten ibaret olmadığını savunan Blatchford, Kutnick, Baines ve Galton (2003), yaptıkları araştırmada grup çalışması aracılığıyla öğrencilerde iş birliği becerisinin geliştiğini vurgulamıştır. Buna ek olarak, belirli amaçlar için bireylerin bir araya gelmesi grup çalışmalarının doğasını oluşturmaktadır. Ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelen bireyler, hem kendi sorumluluklarını fark etmekte hem de diğer grup üyeleriyle iş birliği yaparak var olan işleri paylaşmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuca benzer şekilde, Schmer ve Ward-Smith (2011) ve Cohen, Manion ve Morrison (1996) yapmış oldukları çalışmalarda, grup çalışmalarında bireylerin küçük ekipler halinde iş birliği yapmak üzere bir araya geldikleri ve böylece kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebildiklerini belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bir başka sonuç ise, öğrencilerin araştırma sürecinde yapılan grup çalışmalarını yararlı bulduğu sonucudur. Grupla yapılan çalışmalar, çeşitli açılardan yarar sağlamaktadır. Araştırmada öğrenciler, akranlarıyla bir araya gelerek çeşitli görevlerin üstesinden gelmek durumundadır. Bu sayede, öğrenciler hem problem çözme becerisi kazanmakta hem de sosyal olarak kendilerini geliştirme fırsatı elde etmektedir. Ayrıca, Uzman Mantosu Yaklaşımı öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre tasarlandığı için yapılan grup çalışmaları öğrenciler tarafından eğlenceli bulunmakta; bu sayede öğrencilerin beceri ve değer kazanmaları grup çalışmalarıyla daha da kolaylaşmaktadır. Grup çalışmalarında öğrencilerin hem eğlendiklerini hem de öğrendiklerini belirten Falk (2012), Cumming (2010) ve Murray ve Lonne (2006); grup çalışmalarını, öğrenciler için birçok alan ve disiplin üzerinde etkili ve etkin bir araç olarak görmektedir. Alan yazında yer alan bu çalışmalardan yola çıkılarak; grup çalışmalarının öğrencilerin iş birliği becerisi ve sorumluluk değerini kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen diğer tema *iş birliği becerisi*dir. Araştırmada, Uzman Mantosu Yaklaşımı aracılığı ile öğrencilere iş birliği becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin iş birliği becerilerinde herhangi bir gelişme olup olmadığını belirlemek için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle görüşmeler

yapılmasındaki bir başka amaç da, öğrencilerin konuyla ilgili kendilerinde herhangi bir gelişme görüp görmediğini belirlemektir (Searle, 2003). Yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin iş birliği becerisini; bir işi grupla yapmak, fikir alışverişi ve yardımlaşma olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. İş birliğini, bir işi yaparken sosyal etkileşimleri üst düzeyde çıkaran bir beceri olarak tanımlayan Yıldız (1999), bu beceri ile bireyler arasında yardımlaşmaların arttığına dikkat çekmiştir. İş birliği, gruplarda yer alan bireylerin sürekli olarak birbirlerine yardım etmesi ve çekinmeden yardım istemesi esasına dayanır. Araştırmada, Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak tasarlanan Hayat Bilgisi dersinde herkesin birbiri ile yardımlaşmasına imkân tanıyan etkinliklere yer verilmiştir. Örneğin, öğretmen role girerek uzmanların olduğu alt komisyonlarda onlardan çeşitli görevleri yerine getirmelerini talep etmiştir. Öğrenciler alt komisyonlarda bu görevleri yerine getirirken herkese belirli görevler dağıtılmıştır. Her öğrenci, üzerine düşen görevi yerine getirmeye çalışmış, yeri geldiğinde diğer arkadaşlarıyla yardımlaşmıştır. Bu sayede araştırmada, yardımlaşma ile öğrenciler arasında iş birliği becerisinde bir artışın olacağı düşünülmüştür. Nitekim, araştırmada kullanılan İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen sonuçlar, araştırma sürecinde yapılan gözlemler ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Ek olarak, Eisenberg ve Mussen (1997) yardımlaşmanın iş birliği becerisinin gelişmesinde önemli bir sosyal davranış olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin iş birliği becerisini fikir alışverişi olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu durum araştırmada yapılan gözlemlerle de desteklenmektedir. Öyle ki, birbiriyle sürekli yardımlaşan ve iletişim halinde olan öğrenciler, araştırma boyunca birbirlerine fikirlerini dile getirmiş ya da fikrini belirten arkadaşlarını dikkatle dinlemiştir. Böylece, iş birliği yapan öğrenciler sürekli olarak fikir alışverişinde bulunmuştur. Senemoğlu (2001) da yapmış olduğu araştırmada, araştırmada ulaşılan sonuca benzer şekilde, iş birliği yapan bireylerin fikir alışverişinde bulunduğu ve birbirlerine karşı daha hoşgörülü yaklaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmada, öğrencilerin birbirleri ile iş birliği yaparken bilinçli bir şekilde bu davranışta bulundukları belirlenmiştir. Çünkü, öğrenciler iş birliği yapmadıkları takdirde işlerin daha da uzayacağını ve karmaşıklaşacağını belirtmiş, bunun önüne geçmek için ise iş birliği yaptıklarını dile getirmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerden yola çıkılarak, öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı'na yönelik etkinlikler sayesinde iş birliği becerisinin önemini fark ettikleri, kendi aralarında iş birliği yaptıkları ve bu konuda olumlu görüşlere sahip oldukları sonucunu çıkarmak mümkündür.

Araştırma sonunda öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bir başka tema ise *sorumluluk değeridir*. Araştırmada, Uzman Mantosu Yaklaşımı aracılığı ile öğrencilere iş birliği becerisi kazandırmanın yanı sıra sorumluluk değeri de kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu kısmında, uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşmelerle öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin sorumluluk değerini; sözünü tutmak ve görevini yerine getirmek olarak değerlendirdikleri ortaya

çıkıştır. Araştırma sürecinde, Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak tasarlanan etkinliklerde öğrencilerin iş birliği yapmaları gerekmektedir. İş birliği yapılan bu etkinliklerde, her öğrencinin üzerine belirli sorumluluklar düşmektedir. Örneğin, öğrencilerin ertesi gün yapılacak bir toplantıda sunmak üzere grup raporları hazırlaması gerekmektedir. Alt komisyonlar bu raporu hazırlarken kendi aralarında iş birliğinde bulunarak görev paylaşımı yapmaktadır. Dolayısıyla her öğrenci, bulunduğu alt komisyondaki uzman arkadaşlarına bu görevi yerine getireceğine dair söz vermiş olmaktadır. Bu bağlamda sorumluluğun, grup olarak verilen görevleri yerine getirmek için iş birliği yapıldıktan sonra bireylere verilen görevleri yerine getirmek için kullanılan bir değer ve davranış biçimi olarak nitelendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Alan yazında bu görüşü destekler nitelikte çalışmaların varlığından söz etmek mümkündür. Nitekim, sorumluluğu bir değer olarak tanımlayan Nelson ve Low (2004) ve Ruyter'in (2002) yapmış oldukları çalışmalarda, araştırmada ulaşılan sonuca benzer şekilde, sorumluluk değeri sayesinde verilen görevleri paylaşmanın daha kolay ve etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ise öğrencilerin araştırma süresince sahip oldukları bütün sorumlulukları yerine getirdiklerini düşünmeleridir. Nitekim, araştırmada kullanılan Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen sonuçlar, araştırma sürecinde yapılan gözlemler ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Sorumluluk, bireylerin vicdanen hissettiği bir duygudur. Yerine getirilmediği taktirde, hem grubun işleyişinde aksaklıklara neden olmakta hem de bireysel olarak kişilere rahatsızlık duygusu vermektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar da, sorumlulukların yerine getirilmediği taktirde grupta karmaşaya yol açacağı ve ortaya herhangi bir ürünün konulamayacağı yönündedir. Bu durumun da öğrencilerde kaygı ve rahatsızlık oluşturduğu düşünülmektedir. Nitekim iş birliği becerisi ile birlikte ortaya çıkan sorumluluk değeri, alt komisyonların işleyişini sağlamakta ve öğrencilerin bireysel olarak kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Bu durum alan yazında; sorumluluk değeri yardımıyla kişilerin, başkalarının haklarını ihlal etmeden kendi ihtiyaçlarını karşılaması, kişinin kendisini gözeterek (Glasser, 1999; Yalom, 2001) toplum yararına çalışması ve toplumsal yapıyı sürdürmesi şeklinde yer bulmuştur. Buradan hareketle, öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı'na yönelik etkinlikler sayesinde kendilerine ve grup arkadaşlarına karşı sorumlu davrandıkları ve sorumluluk değeri ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları sonucunu çıkarmak mümkündür.

Araştırma sonunda öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen son tema ise *Uzman Mantosu Yaklaşımı*dır. Araştırmada, ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere iş birliği becerisi ve sorumluluk değeri kazandırmada Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği, Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerden ulaşılan sonuçlar, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın öğrencilere iş birliği becerisi ve sorumluluk değeri kazandırmada olumlu etkilere sahip olduğu yönündedir. Bununla birlikte karma araştırma yöntemine göre yapılandırılmış

olan bu araştırmada, kullanılan veri toplama araçlarının olabildiğince çeşitli olmasının araştırmada ulaşılan sonuçların güvenilirlik ve geçerliğini arttıracakı düşünölmektedir. Bu bağlamda, Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada yapılan görüşmelerden öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili olumlu düşöncelere sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu düşöncelerinin temelinde Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı geliştirici, eğlendirici, bütünleştirici ve öğretici olarak değerlendirmeleri yatmaktadır. Sezerel ve Özoğul (2019) gerçekteşirmiş olduğu ve Turizm Rehberliği Programı'nda okuyan öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı'na ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan araştırmada, öğrencilerin bu yaklaşımı kendilerini geliştiren ve öğretici bir yaklaşım olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bahsi geçen araştırmada öğrencilerin, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı oldukça eğlenceli ve keyifli bir yaklaşım olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, gerçekteşirmiş olduğu araştırmasında eğitici oyunlarla Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı karşılaştıran Carroll (2009), öğrencilerin bu yaklaşımı eğlenceli bulunduğunu belirtmiştir. Huxtable (2009) ise, Dorothy Heathcote ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı öğrencileri grup çalışmaları ile bir arada tutan ve onların öğretim süreçlerinden keyif almalarını sağlayan bir yaklaşım olarak ele almıştır. Öğretmen ve öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan Stoate (2013) ise, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın öğrencileri birleştirici ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı bir yaklaşım olduğu belirtmiştir. Alan yazında yer alan araştırmalar ışığında, öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak; öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili olumlu düşöncelere sahip olduğu ve öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin keyif aldıkları bir yaratıcı drama yaklaşımı olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değeri ve iş birliği becerisi kazanmalarında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada; Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği ve İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasının ardından, 10 hafta boyunca Hayat Bilgisi dersinde Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak hazırlanmış etkinlikler sınıf öğretmeni tarafından uygulanmış ve araştırmacı tarafından katılımcı olmayan bir şekilde gözlemler yapılmıştır. Uygulamalar sona erdiği zaman deney grubunda yer alan ve araştırmacı tarafından uygulama sürecinde gözlemlenen 5 öğrenci ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar ve kullanılan veri toplama araçları yardımıyla ulaşılan bulgular çok yönlü sonuçlar ortaya çıkarmış olup, sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak öne sürülen öneriler aşağıda sunulmuştur.

6. 1. Sonuçlar

Araştırmada tartışılan bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Uygulama sonunda, Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği'nin ön test son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın, ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değerini kazandırmada olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Uygulama sonunda, İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nin ön test son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın, ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisini kazandırmada olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin gözlem formlarından elde edilen puanlarında hafta bazlı olarak istikrarlı ve sürekli olarak bir artış olduğu belirlenirken; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gözlem formlarından elde edilen puanlarında böyle bir durum belirlenmemiştir. Buradan hareketle, Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın; sorumluluk değerinin ve iş birliği becerisinin gelişimine katkıda bulunan davranışların (yardımlaşma, destek olma, fikirlere saygı gösterme vb.) düzenli ve sistematik bir şekilde öğrencilere kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Uzman Mantosu Yaklaşımı'na uygun olarak yapılandırılmış etkinliklerin, öğrencilerin; bir işi grupta yürütebilme, arkadaşlarına destek olma, sorumluluk alabilme, arkadaşlarının fikirlerine saygılı gösterme ve derse katılmada istekli olma davranışlarına olumlu yönde katkılar sağladığı belirlenmiştir.

5. Uygulama sonunda öğrenciler, grupla yapmış oldukları çalışmaları; iş birliği yapma, görevlerin adil bir şekilde dağılması ve kişilerin bir araya gelerek ortak hareket etmesi şeklinde nitelendirmektedir.
6. Öğrencilerin tamamı, grup çalışmalarını; işleri hızlandığı, birlikte çalışma fırsatı sağladığı ve öğretici olduğu için yararlı bulmaktadır.
7. Uygulama sonunda öğrencilerin, iş birliği becerisini; bir işi yardımlaşarak ve fikir alışverişi yaparak hep birlikte yapmak olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.
8. Öğrencilerin, görevleri daha iyi bir şekilde yerine getirmek ve yapılan çalışmalarda kargaşa oluşmasını engellemek için iş birliği yapmış oldukları tespit edilmiştir.
9. Uygulama sonunda öğrencilerin, sorumluluk değerini; verilen sözlerin tutulup üzerlerine düşen görevlerin yerine getirilmesi şeklinde nitelendirdikleri belirlenmiştir.
10. Öğrencilerin, grup ruhunu korumak ve öğrenme çıktılarını hep birlikte oluşturmak üzere sorumluluklarını yerine getirdikleri tespit edilmiştir.
11. Uygulama sonunda, öğrencilerin Uzman Mantosu Yaklaşımı'nı kendilerini geliştirici, eğitici-öğretici, bütünleştirici ve eğlenceli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

6. 2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle, beceri ve değer eğitiminde Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın kullanımına ilişkin olarak sunulan öneriler şu şekildedir;

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırmada, Hayat Bilgisi dersinde yer alan iş birliği becerisi ve sorumluluk değerinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, hem Hayat Bilgisi dersinde hem de başka derslerde, Uzman Mantosu Yaklaşımı'ndan yararlanılabilir.
2. Öğretmenlerin, derslerinde Uzman Mantosu Yaklaşımı kullanımları teşvik edilmeli ve gereken eğitimleri almaları sağlanmalıdır.
3. Okullarda beceri ve değer eğitiminde Uzman Mantosu Yaklaşımı'na daha fazla yer verilmelidir.
4. Değer ve beceri eğitiminde; öğrencilerin, kazandırılması hedeflenen değer ve becerilere temel olacak davranışları sistematik bir şekilde edinmeleri sağlanmalıdır.
5. Öğrencilerin, grupla yapabileceği faaliyetler artırılarak iş birliği yapmalarına ve sorumluluk alabilmelerine imkân sağlayacak etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, Trabzon ilinde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar, daha fazla öğrenciyle ya da farklı sınıf düzeyleri ile gerçekleştirilebilir.
2. Bu araştırmada sorumluluk değeri ve iş birliği becerisinin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisi incelenmiştir. Benzer araştırmalar, özellikle iletişim ve öz yönetim ile ilgili beceri ve değerlerin kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın etkisini inceleyebilir.
3. İleride yapılabilecek araştırmalarda sorumluluk değeri ve iş birliği becerisinin kazandırılmasında farklı öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımları kullanılabilir ve araştırmada geliştirilen Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği'nden ve İş Birliği Becerisi Değerlendirme Ölçeği'nden yararlanılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Acat, M. B., & Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1461-1474.
- Adıgüzel, H. Ö. (2000). *Eğitimde yeni bir yöntem ve disiplin: yaratıcı drama, 1985-1995 yazılanlar*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, H. Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. (6. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Afdal, G. (2007). Participative research in religious education. An argument for a dialectical understanding of theory and practice. C. Bakker & H.-G. Heimbrock (Eds). *Researching RE Teacher, RE Teachers as a researchers* (pp. 93-107). Münster: Waxman.
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In Fraser, D., Aitken, V., Whyte, B (Eds.), *Connecting curriculum linking learning* (pp. 34-56). Wellington: NZCER Press.
- Akar, R. (2000). *Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretilmesi: Dorothy Heathcote'un uzman rolü yaklaşımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II kademedeki gerçekteşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçamete, G., & Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5(2), 61-77.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Akinoğlu, O. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretilmesi*. (5. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akkoca-Çayır, N., & Erdoğan, T. (2019). Dramada planlama. T. Erdoğan (Ed.). *Drama içinde* (s. 109-129). Ankara: Eğiten Kitap.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı* (3. bs.), İstanbul: Özgür Yayınları.

- Akkuş, Ç. (2013). *İlköğretim birinci sınıf hayat bilgisi dersindeki fen kavramlarının drama yöntemiyle öğretiminin öğrenmedeki başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akoğuz, A., & Akoğuz, M. (2011). *Yaratıcı Drama Etkinlikler*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Aktepe, V., & Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 42, 361-384.
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332.
- Alak, G. (2011). *Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aldemir, G. Y. (2010). *Drama ve dans eğitiminin 10-14 yaş çocuklarda motor özelliklerin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Altinköprü, T. (1999). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır*. Ankara: Hayat Yayıncılık.
- Altun, T., Özdemir, C., & İsmail, A. (2017). Öğretmen adaylarının derslerinde yaptıkları grup çalışmaları ve sunumlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 58, 31-46.
- And, M. (1974). *Oyun ve bugü*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Annarella, Loria A. (1992). Creative Drama in The Classroom. U.S Department of Education, *Educational Resources Information Center (Eric)*. (1-22).
- Aral, N, Baran, G., Alisinanoğlu, F., Aktaş, Y., Başar, F., & Köksal, A. (1999). Beş altı yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama eğitiminin alıcı dil gelişimine etkisi. *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 3(4), 10-13.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2000). *Drama* (1. bs.). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Aran, Ö. C., & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.
- Aran, Ö. C., & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46), 151-168.
- Arı, E., & Yılmaz, S. (2016). Sorgulayıcı araştırma odaklı fen bilimleri uygulamaları: afetten korunma ve güvenli yaşam ara disiplini. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 100-122.

- Arnold, N., Ducate, L., & Kost, C. (2012). Collaboration or cooperation? Analyzing group dynamics and revision processes in wikis. *Calico Journal*, 29(3), 431-448.
- Arslan, Z. Ş., & Yaşar, F. T. (2014). Yükselen değer kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım. Y. S. Zavalı (Ed.). *Değerler eğitimi içinde* (s. 7-13). İstanbul: Ensar Yayıncılık.
- Av-Hartuç, D. (2015). *İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi dersinin drama yöntemi ile öğretimine ilişkin bir uygulama önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (2. bs.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87-101.
- Aydın, E. (2016). *Hayat bilgisi öğretim programlarında yer almış girişimci birey özelliklerinin incelenmesi ve bu özelliklerin kazandırılabilirliğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aydın, M. Z., & Akyol-Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntemleri etkinlikler kaynakları*. Ankara: Nobel.
- Aygün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Aykaç, M. (2014). The values adopted by individuals receiving different levels of creative drama education. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 240-252.
- Aykaç, M., & Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-31.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 35-55.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 132-142.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2007). Bilişsel ve Duyuşsal Hedefler: Bir Model Önerisi. Kaymakcan, R. vd. (Ed.). *Değerler ve Eğitimi içinde* (s. 263-273). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Bal, Ö., & Anılan, H. (2019). Hayat bilgisi dersi değer eğitiminde örnek olay yönteminin kullanılması: bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 177-202.
- Balat, G., & Dağal, A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Balcı-Sekin, D. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda drama ile hayat bilgisi dersi öğretiminin sosyal beceri düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baldwin, P. (2013). *The primary drama handbook*. London: Sage Publication.
- Barcın, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde kullanılan yaratıcı drama tekniklerinin çocukların değerler edinimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Barlas, B. (2015). *Hayat bilgisi dersi kazanımlarının ortak ve derse özgü becerileri kazandırmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bastık, U. (2019). *Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Başbay, A. (2008). Öğrenenlerin bireysel öğrenme görevleri ile zihinsel becerileri ve bilişsel faaliyet hızları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 3-17.
- Bayındır, N. (2007, Nisan). *Yeni eğitim programı ile yeniden şekillenen hayat bilgisi öğretim çatisının uygulamalara yansması: Bir ders planı örneği analizi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'dan sunulmuş bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bayırlı, H. (2018). *Hayat bilgisi dersi bağlamında değerler eğitimi: aile birliğine önem verme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Baysal, N. Z. (2006). Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım. C. Öztürk, (Ed.), *Hayat Bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir yaklaşım içinde* (s. 1-19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Betts, G. T. (1986). *The autonomous learner model: For the gifted and talented*. Greeley, CO: ALPS Publishing.
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 7, 26-30.
- Bilasa, P. (2016). Hayat bilgisi dersi öğretim programının tarihsel gelişimi, Güven, S. & Kaymakcı, S. (Ed). *Hayat bilgisi öğretimi içinde*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bilek, E. (2009). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

- Bilgiç, N. (2003). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Mamak Rehberlik Araştırma Merkezi.
- Bilgin, B. (1995). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Yeni Çizgi Yayıncılık.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(1), 163-181.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binfet, J. T., & Gaertner, A. (2015). Children's conceptualizations of kindness at school. *Canadian Children*, 40(3), 27-30.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E. & Galton, M. (2003) Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153–172.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London: Longman Press.
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brady, L. (2008). Strategies in values education: Horse or cart? *Australian Journal of Teacher Education*, 33(5), 81-89.
- Brand, D. L. (1999). *Educating for character in the united states army: a study to determine the components for an effective curriculum for values education in basic training units*. South Carolina: Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for (The Degree of Doctor of Education) in the College of Education University of South Carolina.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1995). *Beliefs about self in cognitive psychology and instruction* (pp.129-138). USA: Prentice Hall Inc.
- Bruyère, J. M. (2017). *Drama, a springboard for writing at the kindergarten level*. ProQuest Dissertations Publishing. University of Toronto, Canada.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bybee, R. W. (2009). *The BSCS 5E instructional model and 21st century skills*. Colorado Springs, CO: BSCS.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve besinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Candan, D. G., & Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Carducci, B. J. (2009). *The psychology of personality: Viewpoints, research, and applications* (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Carroll, J. (2009). *Mantle of the expert and epistemic games*. In 6th International Drama in Education Research Institute (p. 108). IDEA/Routledge.
- Cevizci, A. (2006). *Felsefe ansiklopedisi*. Cilt-4. Ankara: Ebabil Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. (12th ed.). New Jersey: Pearson.
- Coeckelbergh, M. (2006). Regulation or responsibility? Autonomy, moral imagination, and engineering. *Science, Technology, & Human Values*, 31(3), 237-260.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1996). *A guide to teaching practice, (fourth edition)*, London & New York: Routledge.
- Cornett, C. E., & Smithrim, K. (2001). *The arts as meaning makers: integrating literature and the arts throughout the curriculum*. Toronto: Prentice Hall.
- Coşkun, S., Kır, A., & Coşkun, S. (2017). İş dünyasının muhasebe eğitiminden beklentilerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 330-341.
- Courtney, R. (1989). *Play, drama, and thought*. Toronto: Simon and Pierre Publishing.
- Courtney, R. (1995). *Drama and feeling: An aesthetic theory*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). New Jersey: Pearson.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Understanding mixed methods research*. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2 b.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W., & Plano-Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cumming, J. (2010). Student-initiated group management strategies for more effective and enjoyable groupwork experiences. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 9, 31-45. doi:10.3794/johlste.92.284.

- Cüceloğlu, D. (2002). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlaroğlu, T. (1999). *İlköğretim seçmeli drama*. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.
- Çakmak, Ö. (2019). *5. sınıf düzeyinde hazırlanan değer eğitimi etkinliklerinin uygulanabilirliği ve başarısı üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelen, İ. (2008). *Eğitimde dramada uzman rolü yaklaşımı ve İngilizce öğretimi: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çelen, İ., & Akar-Vural, R. (2009). Eğitimde drama ve İngilizce öğretimi: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(2), 425-438.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki becerilere ilişkin beceri hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 111-132.
- Çiçen, M. E. (2019). *Değer eğitimi temelli drama programının 6. sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri kazanmalarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çilenti, K. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çimen, H., & Saç, F. (2017). Örgüt başarısızlığının nedenlerinden biri: Mobbing. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 33(33), 183-191.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir F., & Merter, F. (2019). Değer aktarma yaklaşımına göre hayat bilgisi dersinde sorumluluk eğitimi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 13(29), 20-38.
- Demir, R. M. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demir, S. (2007). *İlköğretim okulu hayat bilgisi dersi programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kayseri İli Örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demircioğlu, E., & Demircioğlu, İ. H. (2014). Türk dünyası bilgeleri ve değer eğitimi. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması*, 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı (TDKB) ss.339-343, Eskişehir.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dere, İ., & Kalender, M. (2019). “Benim bir tarihim var!”: sözlü tarih etkinlikleriyle hayat bilgisi öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 153-173.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 5(18), 57-70.
- Deveci, H. (2008). Hayat bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. S. Yaşar, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 1-19). Eskişehir: T. C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). California: Sage.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B., & Ertekin, E. (2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Values Education*, 7(17), 27-47.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 256-287). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doona, J. (2013). *Drama lessons for the primary school year calendar based learning activities*. USA: Routledge Publication.
- Duke, D. L., & Jones, V. F. (1985). “What can schools do to foster student responsibility?” *Theory Into Practice*, 24(4), 277-285.
- Durualp, E., & Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi* (1. bs.). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1997). *The roots of prosocial behavior in children* (4th ed.), USA: Cambridge University Press.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79–96.
- Erbaş, A. A. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin hayat bilgisi derslerinde kullandıkları değerler eğitimi yaklaşımları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 926-941.
- Erdem Zengin, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Erdoğan, T., & Özdemir, C. (2019). Temel öğrenme ve öğretme modelleri. S. Çelenk (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 53-106). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. (2. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Eryılmaz, M. A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf hayat bilgisi derslerinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esemen, A. (2020). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 16-29.
- Falk, A. (2012). Enhancing the team experience in service learning courses. *Journal for Civic Commitment*, 18, 1-16.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). *Cooperative learning*. In Active learning: Models from the analytical sciences, ACS Symposium Series. 970, 34-53.
- Fleming, M. (2011). *Starting drama teaching* (Third Edition). USA: Routledge Publication.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Qualitative research* içinde (3rd ed, pp. 695-728). Thousand Oaks: Sage.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Fulford, J., Hutchings, M., Ross, A., & Schmitz, H. (2001). *İlköğretimde Drama* (L. Küçükahmet, H. Borçbakan, & S. S. Karamanoğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gaudart, H. (1990). Using drama techniques in language teaching., *ERIC Document Reproduction Service No. ED 366197*, 230-249.
- Gazda, G., M., Ginter, E. J., & Horne, A. M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: Theory and application*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Genç, H. N. (2005). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 89-104.
- Gervais, M. (2006). Exploring moral values with young adolescents through process drama. *International Journal of Education & the Arts*, 7(2), 1-34.
- Gill, R., & Jaswal, S. (2007). Impact of parent's education and occupation on children for learning values through "teaching values" programme. *Journal of Human Ecology*, 21(3), 185-189.
- Gill R., & Jaswal, G. (2017) Teaching values' programme: it's impact on urban children (5-7 Years), *Studies on Home and Community Science*, 4(1), 45-50, DOI: 10.1080/09737189.2010.11885298.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers and students verbal behaviors during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.
- Ginott, H. G. (2009). *Between parent and child: The best selling classic that revolutionized parent-child communication*. New York: Harmony.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul* (K. Teksöz, Çev.) Ankara, Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (1999). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Goffee, R., & Gareth, J. (2003). *Kurum kültürü* (K. Kutmandu, Çev.). İstanbul: Mediat Kitapları.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Yeni liderler* (F. Nayır, & O. Deniztekin, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. New York: Open University Press.
- Gönen, M. (2010). Çocuk eğitiminde drama yönteminin kullanılması. Adıgüzel, H. Ö (Ed.). *Tamer Levent'e armağan, yaratıcı drama. 1999-2002 yazılar içinde* (s. 34-42). Ankara: Naturel Kitap Yayın Dağıtım.
- Gözütok, F. D., Mızıkacı, F., Ulubey, Ö., Tüke, E., Bıkmaz, F., Şahin, S., Koçer, E., & Akçatepe, G. (2013). *Cumhuriyet'in ilanından günümüze öğretim programlarının analizi: Hayat bilgisi örneği*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Gunnestad, A., Mørreaunet, S., Granseth, I., & Vikan, A. (2013). Barnsoppfatning av tilgivelse [Children's understanding of forgiveness]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Forum for pedagogisk kognididaktikk* içinde (s. 408-417).
- Gül, R., (2013). *Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Gülcan, M. vd. (2003). *Türkiye'de ilköğretim (dünü, bugünü ve yarını)*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi öğretimi ve programı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Gündoğan, A. (2017). 2015 Hayat bilgisi öğretim programının sosyal beceriler bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 437-456.
- Gündoğan, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin gözünden hayat bilgisi dersi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 31-53.
- Gündoğan, A., & Gültekin, M. (2018). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi okul heyecanı temasındaki kavramlara ilişkin bilişsel yapıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 233-247.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Gündüz, Y., & Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 111-131.
- Güney, S. (2009). *Drama Tekniklerinin İlköğretim 4 ve 5. Sınıflarda Kullanımı (Dede Korkut Hikâyeleri Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gürol, A., & Serhatlıoğlu, B. (2009, Haziran). *Değerlerin kazandırılmasında yaratıcı dramın rolü*. I. Ulusal İyilik Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Halstead, M., & Taylor, M. J. (2005). *Values in education and education in values*. Routledge.
- Hatay Uçar, F. (2019). *İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. Dimensions of Drama*. Heinemann Portsmouth.
- Heathcote, D., & Wagner, B. (1990). *Drama as a learning medium*. (6. bs.). Stanley Thornes, Publishers Ltd.
- Heathcote, D. (1984). *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. London; Hutchinson.
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*, Liz Johnson and Cecily O'Neill (eds.). Illinois: Northwestern University Press.
- Heathcote, D. (2004). *A System For Learning Through The Active Imagination and Enquiry Methodology*.

- Heathcote, D. (2010). 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi Açılış Bildirisi 21-23 Kasım 2008. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 5(9/10), 29-36.
- Horzum, M. B. (2013). Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğrenme/öğretme strateji, yöntem ve teknikleri. S. Öğülmüş (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Hossain, A., & Marinova, D. (2004). *Values education: A foundation for sustainability*. In Seeking Educational Excellence. Proceedings of the 13th Annual Teaching Learning Forum, 9-10 February, Perth: Murdoch University. Retrieved October 08, 2019 from <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2004/hossain.html>.
- Huitt, W. (2004). *Values*. Educational Psychology Interactive, Voldosta State University, April.
- Huxtable, C. (2009). *Mantle of the expert and the key competencies: an exciting and valuable partnership* (Unpublished Phd Dissertation). University of Otago. New Zeland (Otago).
- İnan, N. U. (2005). Hayat başarısına götüren becerilerin erken dönemde kazanılması. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s.163-179). İstanbul: Morpa.
- İslim, Ü. (2006). *Öğrencilerin duyuşsal karakteristiklerinin fizik dersi başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jensen, I., Rechis, R., & Luna, J. D. (2002). *Learning trough drama. Early childhood literacy: Programs & Strategies to Develop Cultural, Linguistic, Scientific and Healthcare Literacy for Very Young Children & Their Families*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED468 867).
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). *Data collection strategies in mixed methods research*. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, D. W., Johnson R. T., & Smith, K. A. (1998). Maximizing interaction through cooperative learning. *Aseepism*, 7, 24-34.
- Johnson, L., & O'Neill, C. (1984). *Dorothy heathcote collected writings on education and drama*. Essex: Anchor Brendon Ltd.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.

- Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kahriman, M. (2014). *İlkokul 3. Sınıf Hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Hatay.
- Kalender, B. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hedefleri maddesi açısından incelenmesi: tarihsel bir analiz* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kara, Y., & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Karabağ, G., & İnal, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı*, 247-424.
- Karaca, N. H., & Ocak, G. (2011). Hayat bilgisi ders kitaplarının becerilere uygunluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örnekleme). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 108-125.
- Karaca, S. (2016). *Yabancı dil öğretiminde drama ve Arapça konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., & Çalışkan, N. (2007). Hayat bilgisi öğretiminde drama yönteminin etkililiğinin bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 179-195.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 103-139.
- Karaosmanoğlu, G. (2015). *Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin ders başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. bs.). Ankara: Nobel Yayın.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayalar, D. (2007). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Keklik, A. (2019). *Bir yöntem olarak yaratıcı dramanın matematiksel modelleme gerektiren problemlerde etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1485-1510.
- Kılıç, Z., & Gültekin, M. (2015). Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 261-281.
- Kocaoluk, F., & Kocaoluk, M. (1998). *İlköğretim okulu programı*, cilt.1, 30. bs., İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Kolburan, G., & Tosun, Ü. (2011, Ekim). *İlköğretim II. kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademe edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi*. Değerler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Köylü, M. (2016). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuşcuoğlu, G., Aladağ, S., & Kuzgun, M. P. (2017). Hayat bilgisi dersinde estetik değerinin kazandırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 195-211.
- Küçükkaragöz, H., & Av-Hartuç, D. (2015). İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi dersinin drama yöntemi ile öğretimine ilişkin bir uygulama önerisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 15-30.
- Kylonen, P. C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- LeBlanc, B. F. (2007). Teachers' perception, Training, and Implementation of Character Education: Implications for staff development. PhD Thesis. George Mason University.
- Lehmann, H.T. (1986). *Drama in the aterlexikon*. Brauneck Schneilin (Deri.), Hamburg.
- Levent, T. (1999). Drama kültürünü oluşturmak. Eğitimde, *Tiyatroda Yaratıcı Drama Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 2, 7-9.
- Lickona, T. (1991). An integrated approach to character development in the elementary school classroom. *Moral, Character, and Civic Education*, 67-83.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.

- Lovat, T. (2009). *Values education and quality teaching: Two sides of the learning coin*. T. Lovat, & R. Toomey (Ed.), *Values education and quality teaching: The double helix effect* içinde (pp. 1-11). Dordrecht: Springer.
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211–220.
- Mann, R. E., Daniels, M., & Marshall, W. L. (2002). *The use of role-plays in developing empathy*. In Y. Fernandez (Ed.), *In their shoes: Examining the issue of empathy and its place in the treatment of offenders* (pp. 132-148). Oklahoma: Wood 'N' Barnes Publishing.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston, Mass: Pearson.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- MEB (2018). *İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> adresinden 30 Eylül 2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. <http://taliminterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf> adresinden 30 Eylül 2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2009). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim program ve kılavuzu (1.2.3) Sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mercin, L. (2005). Piaget ve Kohlberg'in ahlak (moral) gelişim kuramlarının özellikleri ve karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5, 73-86.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michaelis, J. U. & Garcia J. (1996). *Social studies for children a guide to basic instruction* (Eleventh Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Miles, M. B., & Huberman A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif: Sage Publications.
- Millis, B. J. (2010). Why faculty should adopt cooperative learning approaches. *Cooperative Learning* içinde (s. 1-11). Sterling: Stylus Publishing, LLC.

- Milstein, D. (1999). *Relationship between the culture of school, the culture of the individual teachers and school curriculum*, Digital Dissertation, Pub. No: AAT 9954535.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1995). *Teaching drama, mind of wonders*, Redwood Books, Trowbridge, UK.
- Morgül, M (1999). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Murray, M. H., & Lonne, B. (2006). An innovative use of the web to build graduate team skills. *Teaching in Higher Education*, 1(11), 63-77.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir menemen örneği). [The views of social studies teachers about the skills contained in social studies (The example of Izmir menemen)] *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Narin, D. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programının vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Navarro, R. (2011). Eğitimde drama ve sosyal değişim: teorik bakış açıları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 6(11), 27-48.
- Nayci, Ö. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2004). *Personal responsibility map (PRM)*, Oakwood Solutions, LLC.
- Newman, I., & Ridenour, C. S. (2008). *Mixed methods research: exploring the interactive continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Nichols, M. P. (2006). *Çocuğunuzla tartışmadan iletişim kurun*. Ankara: HYB.
- Oluşum Drama Dorothy Heathcote. (2020) <http://www.olusumdrama.com/dorothy-heathcote/> adresinden 01 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1995). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*, Hutchinson, London.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and curriculum: A giant at the door*. London: Springer.
- OECD. (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving (Revised Edition)*. Paris: PISA, OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264281820-en#page256 adresinden 12 Aralık 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Oğuz-Namdar, A., & Kaya, Ö. S. (2019). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları ve tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 901-914.

- Okvuran, A. (2002). Dramanın öğretimi ve dramaya dayalı öğrenme. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 115-131.
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1990). *Drama structures a practical handbook for teachers*. London: Heinemann Educational Book Inc.
- Onur, G. (2008). *İlköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerine sınıf ve okul kurallarının hayat bilgisi dersi programı çerçevesinde drama tekniğiyle öğretiminin kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the Interpretation of "Significant" Findings: The Role of Mixed Methods Research. *The Qualitative Report*, 9(4): 770-792.
- Ormancı, Ü., & Ören F., Ş. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmenleri adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Önder, A. (2002). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama* (4. bs.), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama* (9. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir-Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özden, Y. (2001). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özden, Y. (2013). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özen, Z. (2011). *Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özen, Z. (2018). *Drama yaklaşımlarından komisyon modelinin öğretmen adaylarına okul-gerçek yaşam ilişkisi kurma becerilerini kazandırmada kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özen, Z., & Adıgüzel, Ö. (2017). Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 2-28.
- Özen, Z., & Adıgüzel, Ö. (2018). Okul-gerçek yaşam ve sorumluluk üstlenme ilişkisini sorgulayan yeni bir drama yaklaşımı: komisyon modeli. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 153-172.
- Özmen, H. (2014). Deneyisel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (47-76). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, A. (1999). Öğretmen yetiştirmede yaratıcı drama yöntemiyle işlenen tiyatro dersinin öğretmen adaylarının sözel iletişim becerilerine etkisi: Eğitimde tiyatrodan yaratıcı drama. *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 3, 33-35.

- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2019). Fransız ve Türk okulu ortaokul öğrencilerinin değer algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 271-292.
- Özyurt, M. (2015). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using*. Berkshire, England: McGraw-Hill.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). *Framework for 21st century learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden 06 Haziran 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *Curriculum and instruction: A 21st century skills implementation guide*. The Partnership for 21st Century Skill. <http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp-curriculuminstruction.pdf>, adresinden 08 Aralık 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2013). *Framework For 21st Century Learning*. <http://www.p21.org/about-us/p21-frameworksayfasından> adresinden 08 Aralık 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Perry, A. D., & Wilkenfeld, B. S. (2006). Using an agenda setting model to help students develop & exercise participatory skills and values. *Journal of Political Science Education*, 2(3), 303-312.
- Polisini, J. K. (1994). *The creative drama book three approaches*. New Orleans: Anch Orage Pers.
- Poyraz, H. (2007). Değerlerin kuruluşu ve yapısı. R. Kaymakcan & diğerleri (Ed.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (s. 81-88). İstanbul: DEM Yayınları.
- Puente, A. E., Awkard, J., Tesh, T., & Southard, D. (1986). Values of psychology and nonpsychology majors, *Psychological Reports*, 59, 880-882.
- Putnam W. J. (1993). *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1978). *Values and teaching*. Columbus, OH: Merrill Company.
- Rogers, D. L., & Ross, D. D. (1986). Encouraging positive social interaction among young children. *Young Children*, 41(3), 12-17.
- Rokeach, M. (1973), *Nature of human values*. New York: The Free Press.
- Ruyter, D. J. (2002). The right to meaningful education: The role of values and beliefs. *Journal of Beliefs and Values*, 23(1), 33-42.

- Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- San, İ. (1989). Eğitimde yaratıcı drama. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama içinde* (57-68), Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (1991). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-583.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye, Eğitim Özel Sayısı*, 7, 148-160.
- San, İ. (2002). *Yaratıcı dramanın-eğitsel boyutları. Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar* (2. bs.), H.Ö. Adıgüzel (Ed.). Ankara: Naturel Yayınları.
- Sayer, R. (2012). *Mantle of the expert: The legacy of Dorothy Heathcote*. ProQuest Dissertations Publishing University of Leicester, United Kingdom.
- Schafer, W. D. (1992). Analysis of pretest-posttest designs. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 25(1), 2-4.
- Schmer, C., & Ward-Smith, P. (2011) Learning outcomes associated with group assignments, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(3).
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Searle, R. H. (2003). *Selection and recruitment: A critical text*. Palgrave Macmillan. Open University, England.
- Selanik-Ay, T. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi öğretiminde yaratıcı drama ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Selanik-Ay, T. (2014). Hayat bilgisi öğretiminde yaratıcı drama uygulamalar. S. Şimşek (Ed.). *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selanik-Ay, T., & Acar, Ş. (2016). Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(58), 960-976.
- Selanik-Ay, T., & Dal, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 78-93.
- Selvi, K. (2007, Nisan). *Sınıf Öğretmenleri demokratik değerler ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sevim, O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 943-957.
- Sezer, A., & Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Sezerel, H., & Gökbulut, Ö. Ö. (2015). İnternet Bağımlılığı ve süreçsel drama: Bir bağımlılığın önlenabilir gelişimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 103-116.
- Sezerel, H., & Özoğul, T. (2019). Öğrenciyi merkeze almak: Turist rehberliği eğitiminde uzman mantosu yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 20(1), 167-197.
- Sıcak, A., & Eker, C. (2016). Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının öz düzenleme becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 129-144.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning* (2nd ed.). Boston: Aliyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning in elementary schools. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(1), 3-15.
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassel Educational.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sternberg, P. (1998). *Theatre for conflict resolution: In the classroom and beyond*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stevens, J. R., & Hauser, M. D. (2004). Why be nice? Psychological constraints on the evolution of cooperation. *Trends in Cognitive Science*, 8(2), 60-65.
- Stoate, G. A. (2013). *The dialogic aspects of Mantle of the Expert pedagogy used to teach devising at NCEA Level 2 in a Year 12 classroom" I don't think it's about credits-definitely not about credits"* (Unpublished doctoral dissertation), University of Waikato.
- Superka, D. P., & Johnson, P. L. (1975). *Values Education: Approaches and Materials* Boulder, CO: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education and the Social Science Education Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No: ED103284).
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, L. J., & Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook: Conceptual approaches, material analyses and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

- Şahin, Ç., & Sever, R. (2005). Hayat bilgisi dersi genel amaçlarının Avrupa birliği eğitim politikalarına uyum düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 66-85.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şenay, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Bursa ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşek, M. (2019). ILO düzgün iş hedefinin gıda üretimi yapan bir firma üzerinde analizi. *Research Journal of Politics, Economics & Management/Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 33-42.
- Şimşek, S. (2014). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tapper, P. A. (2007). *Character education programs in Texas character plus middle schools and the role of the principal*. (Unpublished doctoral dissertation), Texas A&M University, Texas, USA.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. bs.). Ankara: Nobel.
- Tay, B., & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(10), 341-374.
- Taylor, P., & Warner, C. (2006). *Structure and spontaneity: the process drama of cecily o'neill*, London: Trentham Books.
- TDK. (2019). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 11 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.
- TDK. (2019). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 10 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.
- TDK. (2019). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 08 Eylül 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tezcan, Ö. (2016). *İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde sosyal beceri eğitim programının etkisinin sınanması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- The World Health Organization [WHO]. (1997). *Life skills education in schools. Programme on mental health. Division Of Mental Health and Prevention of Substance Abuse*. World Health Organization.
- Thompson, W. G. (2002). *The effects of character education on student behavior* (Unpublished doctoral dissertation), East Tennessee State University.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.

- Türkmen, H. (2016). İşbirlikçi öğrenme sürecine öğretmen bakış açıları ve öğretmen yönlendirmelerinin değerlendirilmesi. *Journal of European Education* ,6(1), 60-72.
- Türköz, A. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde yararlandıkları öğretim materyalleri, strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin kullanma durumları ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Tyree, C., Vance, M., & Mcjunkin, M. (1997). Teaching values to promote a more caring world: A moral dilemma for the 21st century. *Journal for a Just and Caring Education*, 3(2), 215-226.
- Ulusoy, K. (2007). Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K., & Topcubaşı, T. (2019). Değerler eğitiminde hizmet ederek öğrenme yaklaşımı: hayat bilgisi dersinde örnek bir uygulama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1509-1544.
- Uluyol, Ç., & Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- UNESCO. (2005). *Learning to do: Values for learning and working together in a globalized world*. L. R. Quisumbing and J. Leo (Eds.). Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC.
- Uslu, G. (2019). *Hayat bilgisi konularında yapılan nitel çalışmaların incelenmesi: bir meta-sentez çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayıgı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunkol, E. & Yel, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsayıgı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 267-292.
- Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve değer* (3. bs.). İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramının yeri. *Yaşadıkça Eğitim. Kasım/Aralık*, (37), 7-10.
- Üstündağ, T. (2001). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü* (2. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri*. Prof. Dr. İnci SAN'a armağan yaratıcı drama 1985-1998 yazılar kitabı içinde (s.125-128). H. Ö. Adıgüzel (Ed.). Ankara: Naturel Yayıncılık.

- Üstündağ, T. (2007). *Dramada öğrenme ve öğretme süreci*. A. Öztürk (Ed.) İlköğretimde drama kitabı içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Üstünlüoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17-24.
- Ütkür, N. (2012). Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Vega, M. L., & Hederich, C. M. (2015). The impact of a cooperative learning program on the academic achievement in mathematics and language in fourth grade students and its relation to cognitive style. *New Approaches in Educational Research*, 84-90.
- Wilson, R. S. A. (2002). Developing social skills and self-esteem in children with special needs. *Primary Educator*, 8, 3.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşu psikoterapi* (Z. İyidoğan-Babayiğit, Çev.), İstanbul, Kabalcı Yayınevi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, N., & Turan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420-437.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163.
- Yiğit, Y., & Koca, H. K. (2019). Din öğretiminde kültürel aidiyet ve sorumluluk bilinci kazanma amacına erişim düzeyi ölçeği: Geçerlik güvenilirlik çalışması. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (14), 112-127.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim 4.ve 5.sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2012) 1-15.
- Yontar, A. (2007). *Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtal, Y., & Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-423.

Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi İstatistiği. (2017). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir.



8. EKLER

Ek 1. Uzman Mantosu Yaklaşımı'na Göre Yapılandırılmış Hayat Bilgisi Ders Planları

I. OTURUM (3 ders saati)

1. Ders:

- Öğrenciler çemberde toplanır.
- Gönüllü bir öğrenci seçilir ve çemberin ortasına gelir. Öğrenciler, müzik eşliğinde çemberin ortasında yer alan öğrencinin yaptığı hareketleri yaparlar.
- Çemberin ortasına gelmeye gönüllü başka öğrenciler sırayla seçilerek etkinlik devam ettirilir (Liderini takip et).
- Etkinlik ile ilgili öğrencilerin fikirleri alınarak bir ara değerlendirme yapılır.
- Öğrenciler çemberde toplanır.
- Çemberde bir tane top bulunur. Top, müzik eşliğinde öğrenciler tarafından elden ele bir yandakine uzatılır. Müzik durduğu anda top elinde olan öğrenci bir tur olduğu yerde oturur (Zehirli top oyunu).
- Tüm sınıf çember şeklinde toplanır, her öğrenciye birer ip verilir.
- İpleri olan öğrenciler hareketli müzik eşliğinde dans eder.
- Müzik durunca öğrenciler ipleri yere atarlar ve bedenleriyle yerdeki ipin şeklini alırlar.
- Öğrenciler daha sonra ellerindeki ipleri birleştirerek yerde büyük bir Türkiye haritası oluşturur.

2. Ders:

- Araştırmacı, öğrencilere dersi dönem sonuna Uzman Mantosu Yaklaşımı'na göre işleyeceklerini söyler.
- Araştırmacı, öğrencilere Uzman Mantosu Yaklaşımı ile ilgili bilgiler verir (Öğretmenin, araştırmacının ve öğrencilerin rollerinden bahsedilir).
- Öğrencilere Dışişleri Bakanlığı tarafından, yurt dışında gerçekleştirilecek olan bir fuarda, ülkemizi tanıtmak üzere görevlendirilmiş uzmanlar oldukları söylenir.
- Öğretmen, öğrencilere yakalarına isimlerinin yazılı olduğu kağıtları hazırlayıp asmalarını söyler. Bundan sonra sınıf içinde herkes birbirine “.... Bey” ya da “.... Hanım” şeklinde hitap etmesi gerektiğini söyler.
- Ülkemizi temsil etmek için hangi bilgilere ihtiyaçları oldukları tüm sınıfça tartışılır.
- Alınan kararlar fon kartonuna yazılır.

3. Ders:

- Bulundukları sınıf başkanlığın çalışma ofisidir.
- Öğrenciler 5 gruba ayrılır ve her grup çalışma ofisinin bir bölümünü detaylıca tasarlar. Krokisini oluşturur.
- Oluşturulan bölümler birleştirilerek tahtaya asılır.

II. OTURUM (3 ders saati)

KAZANIM:

HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanıır.

Muhtarlık, belediye başkanlığı, kaymakamlık ve valilik gibi yönetim birimlerine gezi yapmaya özen gösterilir.

HB.3.5.2. Ülkemizin yönetim şeklini açıklar.

Cumhuriyet kavramı üzerinde durularak cumhuriyetin getirdiği hak ve özgürlükler vurgulanır.

Ek 1'in devamı

1. Ders:

- Öğrenciler çemberde toplanır. Daha sonra öğrenciler sınıfın içinde serbestçe dolaşırlar. Sınıfın içinde serbest halde dolaşan öğrencilere öğretmen aşağıdaki yönergeleri verir;
 - Bugün çok mutlusunuz...
 - Şu an hayretler içindesiniz...
 - Arkadaşınız size kötü davrandı ve ona çok kızdınız...
 - Sesiniz kısık ve kimse sizi duymuyor...
 - Okul başkanlığı seçimi yapılacak ve siz de okulun önünde arkadaşlarınıza bir konuşma yaparak onlardan sizi başkan seçmesini istiyorsunuz...
- Öğrenciler arasından gönüllü bir öğrenci seçilir. Bu öğrenci kral olur. Kral tahtına oturur ve hareket edenleri gözlemler. Hareketini gözlemleyemeden krala dokunan kişi kral olur ve oyun başa döner.
- Öğrenciler çembere toplanır ve kral oyunu için ara değerlendirme yapılır.
- Öğrenciler sağındaki veya solundaki öğrenci ile eşleşir ve 2'li doğaçlama yaptırılır. Doğaçlamada, eşlerden biri muhtar adayı diğeri ise seçmendir. Muhtar adayı seçmenin evine gider ve kapıdan oy ister. Seçmen ise işe geç kalmıştır ve evden çıkmak için acele etmektedir. Kapının çalmasıyla doğaçlamalar başlar. Doğaçlamalar tüm sınıfla aynı anda yapılır ve daha sonra herkes eşyle olan doğaçlamasını sınıf önünde teker teker yapar.
- Öğrenciler çembere toplanır ve doğaçlamalar için ara değerlendirme yapılır.
- Dışişleri Bakanlığı'ndan bir mail alan uzmanlardan sorumlu müdür (öğretmen), yurt dışına gidecek olan uzmanların ülkemizin yönetim şeklini, yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanıtmaları gerektiğini belirtir.
- Bunun için uzmanlardan ülkemizin yönetim şeklini, yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanıtan broşürler hazırlamaları istenir. Broşür hazırlarken yazı, şiir, resim gibi çalışmalardan faydalanabilecekleri söylenir. Herkes kendi komisyonunda yer alan görev için ertesi güne kadar araştırma yapmalıdır. Komisyonların görevleri:
 - ✓ 1. Komisyon: Muhtarlık ile ilgili çalışmalar yapacak
 - ✓ 2. Komisyon: Belediye başkanlığı ile ilgili çalışmalar yapacak
 - ✓ 3. Komisyon: Kaymakamlık ile ilgili çalışmalar yapacak
 - ✓ 4. Komisyon: Valilik ile ilgili çalışmalar yapacak
 - ✓ 5. Komisyon: Cumhuriyet ile ilgili çalışmalar yapacak

2. Ders:

- Öğrenciler, kendi komisyonları ile bir arada gruplar halinde oturur.
- Öğrenciler ödev olarak araştırdıkları konular ile ilgili dokümanlardan faydalanarak fon kartonuna broşür hazırlar.

3. Ders:

- Öğrenciler, hazırladıkları broşürleri sınıfta tanıtırlar. Kendi komisyonlarında yer alan birimleri sınıf arkadaşlarına detaylıca açıklarlar.

Ek 1'in devamı

III. OTURUM (3 ders saati)

HB.3.5.3. Yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır.

Yakın çevresinde bulunan cami, çeşme, han, hamam, müze, kale, tarihî çarşılar, köprüler, millî parklar vb. yerler hakkında araştırma yaptırılarak sınıfta arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır.

HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.

Vatanseverlik, çalışkan olma, işini en iyi şekilde ve eksiksiz yapma üzerinde durulur. Bu değerlerin yansımalarının bireylerden başlayacağına değinilir.

1. Ders:

- Öğrenciler çemberde toplanır. Bütün öğrenciler el ele tutuşur. Öğretmen çembere bir tane hülöhop getirir. Her öğrenci arkadaşının elini bırakmadan hülöhopu başından ve ayaklarından geçirerek diğer arkadaşına yollar. Etkinlik hareketli bir müzik eşliğinde yürütülür.
- Öğrenciler çemberde toplanır. Her öğrenciye 1 adet A4 kâğıt verilir. Öğrenciler kâğıtları bulundukları yere koyar ve üstüne basar. Öğretmen çemberde sırayla öğrencilere “cami, çeşme, hamam, müze, kale” isimlerini verir. Çemberin ortasına bir ebe seçilir. Ebe “kale” dediğinde gruptaki tüm kaleler kendi aralarında yer değiştirir. Ebe “tarihi yapılar” dediğinde ise çemberde bulunan bütün öğrenciler yer değiştirir. Kendisine yer bulamayan öğrenci ortada kalır ve bir sonraki oyun için ebe olur.
- Ara değerlendirme yapılır.
- Öğrenciler çemberde toplanır. Çemberde toplanan öğrenciler, 2'li gruplandırılır. Eşlerden biri A, diğeri B olur. A'lar Trabzon'a gelen ve Trabzon ile ilgili bilgi almak isteyen turist, B'ler ise turiste bu konuda bilgi vermek için görevlendirilmiş turist rehberidir. Doğaçlamalar bitince A'lar ve B'ler rol değiştirerek doğaçlamalara devam edilir. Dersin sonunda öğrencilere, doğaçlama yaparken hangi bilgilere ihtiyaçları oldukları, daha çok hangi bilgileri kullandıkları sorulur. Bir sonraki oturuma kadar öğrencilere Trabzon ilinde yer alan tarihi, doğal ve turistik yerler ile ilgili araştırma yapmaları söylenir.

2. Ders:

- Öğrencilere ülkemizde yer alan cami, çeşme, hamam, müze, kale gibi tarihi yapıları tasarlayan ve geliştiren uzman mimar ve mühendisler oldukları belirtilir. Öğrencilerin geliştirecekleri bu tarihi yapıların 3 boyutlu birer örneklerinin, yurt dışında gerçekleştirilecek olan bir fuarda sergilenecekleri söylenir.
- Uzman mimar ve mühendislerden oluşan büyük grup alt komisyona ayrılır. Bu komisyonlar;
 1. komisyon, camiler ile ilgili 3 boyutlu çalışmalar yapacaktır.
 2. komisyon, çeşme ile ilgili 3 boyutlu çalışmalar yapacaktır.
 3. komisyon, hamam ile ilgili 3 boyutlu çalışmalar yapacaktır.
 4. komisyon, müze ile ilgili 3 boyutlu çalışmalar yapacaktır.
 5. komisyon, kale ile ilgili 3 boyutlu çalışmalar yapacaktır.
- Öğrenciler, kendi komisyonları ile bir araya gelir ve tasarımları üzerinde çalışırlar.

Ek 1'in devamı

3. Ders:

- Komisyonlar, 3 boyutlu çalışmalarında eksik kalan yerleri tamamlayabilirler.
- Çalışması biten komisyondaki üyeler, çalışmalarını diğer komisyondaki arkadaşlarına sunar, yapmış oldukları çalışma ile ülkemize ne gibi katkılarının olduğunu açıklar.
- Her grup sunumunu yapar.
- Öğretmen dersin sonunda genel bir değerlendirme yapar.

IV. OTURUM (3 ders saati)

HB.3.5.5. Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.

Okullar, camiler, toplu taşıma araçları, otobüs durakları, parklar, oyun alanları, spor salonları ve stadyumlar gibi kamu mallarının korunması üzerinde durulur.

1. Ders:

- Öğretmen, öğrencileri iki eşit gruba ayırır. İki öğrenci, grupların tam ortasında durarak ellerinde bir örtü tutarlar. Gruplarda yer alan öğrenciler yere çökerler ve karşı gruptaki öğrencileri görmezler. Öğretmen, grupların arasında gerilen örtünün ortasında gözüyle iki taraftan birer öğrenciye işaret verir. Öğretmen yüksek sesle “şimdi” diye bağırır ve kendisine işaret verilen öğrenciler ayağa kalkarak birbirlerinin isimlerini söyler. Diğerinin adını en hızlı söyleyen öğrencinin grubu 1 puan kazanır. Etkinlik, gruptaki her öğrenci ayağa kalkıp etkinliğe katılana kadar devam eder.
- Öğrenciler çemberde toplanır. Bir öğrenci ortaya gelir ve diğer insanlarla ortak paylaşılan herhangi bir yerde (hastane, okul, park vs.) yapılan bir hareketi (kaydırdan kayma, hastanede sıra bekleme vs.) canlandırması istenir. Ortadaki öğrenci canlandırma yaparken bir başka arkadaşı ortaya gelip ona “ne yapıyorsun?” diye sorar. Ortadaki öğrenci yaptığı işin dışında bir iş söyler (Örneğin; hastanede sıra bekliyorsa, okulda öğretmenimi dinliyorum der). Ortaya yeni gelen öğrenci arkadaşının söylediği işi canlandırmaya başlar. Etkinlik, her öğrenci ortaya gelene kadar devam eder.

2. Ders:

- Uzmanlardan sorumlu müdür (öğretmen), üst yönetim kurulundan bir mail almıştır. Üst yönetim kurulu, uzmanların geliştirmiş olduğu 3 boyutlu çalışmalarının çok güzel olduğunu, ancak bu alanlarda nasıl hareket edileceğinin ve buralarda yer alan ve uyulması gereken kuralların açık bir şekilde belirtilmediğini ifade etmişlerdir.
- Bu mail doğrultusunda; uzmanlardan sorumlu müdür, her komisyondan kendi 3 boyutlu çalışmalarında yer alan alanlarda nasıl hareket edileceğini, hangi kurallara uyulacağını ve buralarda yer alan araç ve gereçlerin nasıl korunması gerektiğini açıkça ifade eden bir rapor yazmalarını ister.

3. Ders:

- Komisyonlar, raporlarında eksik kalan yerleri tamamlayabilirler.
- Raporu biten komisyondaki üyeler, raporlarını diğer komisyondaki arkadaşlarına sunar.
- Her grup sunumunu yapar.
- Öğretmen dersin sonunda genel bir değerlendirme yapar.

Ek 1'in devamı

V. OTURUM (3 ders saati)

HB.3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır.

15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü'nün bireysel özgürlüğü ve ülkesinin bağımsızlığına katkısı ile millî birlik ve beraberliğin toplumumuza katkıları üzerinde durulur.

HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.

Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.

1. Ders:

- Öğrenciler çemberde toplanır. Öğretmen sınıftan gönüllü bir öğrenci seçer. Diğer öğrenciler de arka arkaya dizilirler. Gönüllü öğrenci, arkadaşlarının karşısına geçer. Öğretmen elindeki ipin bir ucunu gönüllü öğrenciye, diğer ucunu da tek sıra halindeki öğrencilere verir. Gönüllü öğrenci ve diğer öğrenciler arasında bir halat çekme oyunu oynanır. Gönüllü öğrencinin yerine başka öğrenciler de gönüllü olarak oyun devam eder. Öğretmen daha sonra sınıfı ikiye böler ve tekrar halat çekme oyunu oynanır.
- Öğrenciler ile çemberde ara değerlendirme yapılır.
- Çemberde olan öğrencilere, sırayla ülkemizde bulunan çeşitli millet isimleri verilir. Öğrencilere verilecek millet isimleri; Suriyeli, Azeri, Çerkez, Afgan, Türkmen'dir. Öğrenciler müzik eşliğinde alanda serbestçe dolaşır. Müzik durduğunda öğretmen hangi milletin adını söylüyorsa o öğrenciler birbirlerine sarılırlar. Öğretmen tüm dünya dediği zaman bütün öğrenciler birbirlerine sarılırlar. Oyun bu şekilde müzik bitene kadar devam eder.
- Öğrenciler çemberde toplanır. Dersin genel bir değerlendirmesi yapılır.

2. Ders:

- Öğrencilere, Dış İşleri Bakanlığı'ndan bir yetkilinin gelip öğretmen ile görüştüğü söylenir. Gelen yetkili, ülkemizdeki milli birlik ve beraberlik ruhunun topluma nasıl yansıdığını anlatan bir televizyon haberi yapmalarını söyler. Uzman gruplar, ülkemizde kutlanan bayram törenlerinde görevli birer muhabir olurlar ve tören alanından canlı yayın yaparlar.
- Aynı muhabirler, tören alanında yabancı uyruklu insanlar bulup (Örneğin; Suriyeli, Azeri, Çerkez, Afgan, Türkmen vb.), ülkemizde yaşamının ve ülkemizdeki bayramlar kutlamalarının önemi hakkında kısa röportajlar gerçekleştirir.
- Uzman gruplar bu ders saatinde yukarıda belirtilen konularda kendi gruplarında rol dağılımı yaparak hazırlıklar yaparlar.

3. Ders:

- Uzman grupların hazırlamış olduğu haber programı ve röportajlar sırayla izlenir.
- Dersin sonunda milli birlik ve beraberlik ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri beklenir.

Ek 1'in devamı

VI. OTURUM (3 ders saati)

HB.3.5.8. Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır.

Atatürk'ün arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışması; başkalarının görüşlerine değer vermesi; kararlılık, akıl yürütme, inandırıcılık, insan, vatan ve millet sevgisi gibi özellikleri üzerinde durulur.

HB.3.5.9. Yaptığı çalışmalarla ülkemize katkıda bulunmuş kişileri araştırır.

Engin Arık, Jale İnan, Mehmet Âkif Ersoy, Mehmet Ali Kâğıtçı, Naim Süleymanoğlu, Nene Hatun, Nuri Demirağ, Vecihi Hürkuş, Zihni Derin gibi bireylerin kişisel özelliklerinin başarılı olmalarına etkisi üzerinde durulur.

1. Ders:

- Öğrenciler çemberde toplanır. Öğrencilerle kukla şarkısı eşliğinde dans ederler.
- Daha sonra öğrenciler 2'li eş olurlar. Eşlerden biri korkuluk, diğeri de kuş olur. Korkuluk şarkısı çaldığında; kalın seslerde korkuluklar, ince seslerde kuşlar dans ederler. Şarkı bittiğinde eşler rolleri değişirler ve bir kez daha şarkı çalar.
- Öğrenciler çemberde toplanır. Bilgisayardan Atatürk'ün sevdiği bir şarkı açılır ve öğrenciler alanda şarkının ritmine uygun dans ederler. Şarkı çalarken öğretmen belirli aralıklarla şarkıyı duraklatır ve her duraklamada öğretmen çeşitli yönergeler verir. Öğrenciler verilen yönergeleri şarkı tekrar başlayana kadar yerine getirirler. Bu yönergeler şu şekildedir;
 - Bayrak tutan insan heykeli oluştur.
 - Asker selamı ver.
 - Halkı selamlayan bir yönetici ol.
 - Dünya liderisin, herkes seni tanıyor. Onlara bir konuşma yap.
 - Atatürk heykeli oluştur.

2. Ders:

- Öğrenciler Atatürk'ün kişilik özelliklerini anlatan bir belgesel çekmekle görevli yönetmenlerdir.
- Yönetmenlerin çekecekleri belgesel konuları şu şekildedir;
 - I. komisyon; Atatürk'ün arkadaşlık ilişkilerini anlatan bir belgesel,
 - II. komisyon; Atatürk'ün millet sevgisini anlatan bir belgesel;
 - III. komisyon; Atatürk'ün bilime verdiği önemi anlatan bir belgesel;
 - IV. komisyon; Atatürk'ün sanata verdiği önemi anlatan bir belgesel;
 - V. komisyon; Ülkemize Atatürk'ün açtığı yolda yaptığı çalışmalarla katkıda bulunmuş kişileri tanıtan bir belgesel (Engin Arık, Vecihi Hürkuş, Nene Hatun)

3. Ders:

- Uzman grupların hazırlamış olduğu belgeseller sırayla izlenir.
- Dersin sonunda öğrenciler, Atatürk ve ülkemize katkıda bulunan diğer kişilerle ilgili duygu ve düşüncelerini sınıfta diğer arkadaşlarıyla paylaşır.

VII. OTURUM (3 ders saati)

HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.

HB.3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır.

Yakın çevresinde yetiştirilen bir meyve veya sebze örneği üzerinden konu açıklanır.

Ek 1'in devamı

1. Ders:

- Öğrenciler çemberde toplanır. Öğrencilerle meyve sepeti oyunu oynanır. Ortaya gönüllü bir öğrenci seçilir. Öğretmen, öğrencilere sırayla erik, ayva, kayısı, brokoli, dereotu, karnabahar isimlerini verir. Hangi isim söyleniyorsa o isimli öğrenciler kendi aralarında yer değiştirir. Ortada olan öğrenci ise boş olan bir yere girmeye çalışır. Öğretmen, sebzeler dediğinde brokoli, dereotu, karnabahar; meyveler dediğinde erik, ayva, kayısı yer değiştirir. Sebze ve meyveler dediğinde ise tüm öğrenciler yer değiştirir.
- Öğrenciler çemberde toplanır. Zerzevatçı Teyze şarkısı ile alanda serbestçe dans ederler. Öğretmen müziği duraklattığında tüm öğrenciler oldukları yerde donarlar. Öğretmen donan öğrencilerin sağ omzuna dokunursa bir tane sebze, sol omzuna dokunursa bir tane meyve ismi söyler. Yanlış söyleyen, kendisine dokunulmadığı halde kımıldayan ya da 5 saniye içinde isim söyleyemeyen öğrenci oyunda bir tur oturur.
- Öğrenciler çemberde toplanır. Çemberin içine ve dışına birer tane gönüllü öğrenci seçilir. Çemberin içindeki öğrenci kuzu, çemberin dışındaki öğrenci ise kurt olur. Çemberde bulunan öğrenciler, kuzuyu kurttan korumakla görevlidir. Çemberdeki öğrenciler bunu yaparken çemberi bozmamaya özen göstermelidir. Oyun, gönüllü öğrenciler değiştirilerek devam eder.

2. Ders:

- Öğrenciler, okulların tatil olduğu zaman kamp hizmeti veren bir kuruluşun çalışanlarıdır. Yaz tatili için 50 öğrenci kampa katılmak üzere başvuru yapmıştır. Öğrencilerin velileri çocuklarını kampa göndermeden önce kamp ile ilgili bilgi almak istemektedir. Kamp hizmeti veren kuruluşun çalışanlarının velilere kamp yapmanın doğa ile iç içe olmak için güzel bir fırsat olduğunu, kamp esnasında çocukların bitki ve hayvanları daha yakından tanıma fırsatı yakaladığını belirten bir dosya hazırlamaları gerekmektedir. Kamp hizmeti veren kuruluşun müdürü tarafından çalışanların hazırlayacağı dosyada, resim, yazı, şiir olabileceği söylenmiştir. Kamp hizmeti veren kuruluşun çalışanları dosyayı hazırlamak için 5 alt komisyona ayrılmıştır. Bu komisyonların görevleri aşağıda yer almaktadır:
 - I. komisyon; insan yaşamı açısından bitkilerin yeri ve önemi,
 - II. komisyon; insan yaşamı açısından hayvanların yeri ve önemi,
 - III. komisyon; meyvelerin yetiştirilme koşulları,
 - IV. komisyon; sebzelerin yetiştirilme koşulları,
 - V. komisyon; yakın çevremizde yer alan sebze ve meyvelerin tanıtılması.

3. Ders:

- Uzman grupların hazırlamış olduğu dosyalarda eksiklikler varsa tamamlanır.
- Her grup hazırladığı dosyayı diğer uzmanlara sunar.

VIII. OTURUM (3 ders saati)

HB.3.6.3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur.

Güneş, karınca yuvaları ve yosunları gözlemlene gibi doğal yön bulma yöntemleri üzerinde durulur.

Ek 1'in devamı

1. Ders:

- Öğretmen yere büyükçe bir daire çizer. Dairenin içine daha küçük bir daire çizilir. Müzik eşliğinde öğrenciler büyük dairenin içinde serbestçe dans ederler. Öğretmen müziği durdurduğunda tüm öğrenciler küçük dairenin içine girmeye çalışırlar. Küçük dairenin dışında kalan ya da çizgisine basan öğrenciler oyun dışında kalırlar.
- Sınıfın tahtasına bir hedef tahtası çizilir. Öğrenciler tahtanın 6 metre gerisinde dururlar. Gönüllü bir öğrenci seçilir. Öğrencinin gözleri bağlanır. Gözleri bağlanan öğrenci kendi etrafında en az 4 tur olmak üzere döner. Öğrencinin dönmesi durunca gözlerini açmadan tek parmağıyla tahtaya doğru ilerler ve hedef tahtasında en orta noktaya dokunmaya çalışır. Tüm öğrenciler sırayla hedef tahtasına dokunduktan sonra en çok puanı alan öğrenci oyunu kazanır.
- Öğrenciler çemberde toplanır ve ikili eş olurlar. Eşler kendi aralarında ortak bir ses belirlerler. Eşlerden birinin gözleri kapalı, diğerinin ise gözleri açıktır. Alanda müzik eşliğinde serbestçe dolaşan öğrenciler müzik duraklayınca birbirlerini bulmaya çalışırlar. Gözleri açık olan öğrenciler oldukları yerde sabit bir şekilde kalırlar ve sadece eşleri ile kararlaştırdıkları sesleri çıkarabilirler. Gözleri kapalı olan öğrenciler ise eşlerinin seslerini takip ederek onları bulmaya çalışır.

2. Ders:

- Kamp hizmeti veren kuruluşun müdürü, kampa katılacak öğrencilerin kamp esnasında yönlerini rahatça bulabilmeleri için öğrencilere doğadan yararlanarak yönlerini bulmayı öğreteceklerini belirtir. Bu kapsamda kamp hizmeti veren kuruluşun çalışanlarından öğrencilere kamp süresince yanlarında taşıyacakları bilgi notları oluşturmaları istenir.
- Kamp hizmeti veren kuruluşun çalışanları kendi aralarında alt komisyonlara ayrılarak bilgi notları oluşturur. Alt komisyonlar ve çalışacakları konular şu şekildedir.;
 - I. komisyon; güneşten yararlanarak yön bulma,
 - II. komisyon; karınca yuvalarına bakarak yön bulma,
 - III. komisyon; yosunları gözlemleyerek yön bulma.

3. Ders:

- Uzman grupların hazırlamış olduğu bilgi notlarında eksiklikler varsa tamamlanır.
- Her grup hazırladığı bilgi notunu diğer uzmanlarla paylaşır.

IX. OTURUM (3 ders saati)

HB.3.6.4 İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.

İnsanların doğal çevre üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde durulur. Olumlu etkilerine de örnekler verilmesine özen gösterilir. Nesli tükenmekte olan canlılara örnekler verilir.

HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.

Daha iyi yaşanılabilir bir çevre için su, hava ve toprak gibi doğal kaynakların temiz tutulması, uygun kullanılması ve ağaç dikilmesinin önemi üzerinde durulur. Ayrıca konuyla ilgilenen sivil toplum kuruluşları temel düzeyde tanıtılır.

1. Ders:

- “Gökyüzü Kimin?” şarkısı eşliğinde öğrencilerle dans edilir. Öğrencilerde doğa ile ilgili bir farkındalık oluşturulur.

Ek 1'in devamı

- Öğrenciler ile penguen dansı yapılır. Penguen dansından sonra nesli tükenmekte olan canlılar üzerine konuşularak bir ara değerlendirme yapılır.
- Öğrenciler çemberde toplanır. Çemberdeki öğrencilerin tamamının arkası çemberin merkezine dönüktür. Çemberin ortasına gönüllü bir öğrenci seçilir. Öğrenciden vücuduyla bir form oluşturması istenir. Daha sonra çemberden bir öğrenci merkeze gelir ve gönüllü öğrencinin karşısına geçerek onun oluşturduğu formun aynısını oluşturur. Gönüllü öğrenci çembere geri döner, merkezdeki öğrencinin karşısına çemberden başka bir öğrenci gelerek merkezdeki öğrencinin formunu alır. Etkinlik, son öğrenci kendisinden bir önceki öğrencinin karşısına geçerek form almasıyla sonlanır. En baştaki öğrenci ile en sonraki öğrencinin formları çemberin ortasında karşılaştırılır. Bu etkinlikten hareketle, insanın doğa üzerindeki etkileri hakkında konuşulur.

2. Ders:

- Kamp hizmeti veren kuruluşun müdürü, kuruluşu denetlemek üzere Çevre ve Orman Bakanlığı'ndan bir müfettiş heyetinin geleceğini söyler. Müfettiş heyeti, kuruluştaki bulunan eğitim dosyalarını inceleyecektir. Kamp hizmeti veren kuruluşun müdürü, eğitim dosyaları arasında çeşitli eksiklerin bulunduğunu belirtir ve uzmanların bu eksiklerin giderilmesi için alt komisyonlara ayrılarak çalışmasını ister.
- Kamp hizmeti veren kuruluşun çalışanları kendi aralarında alt komisyonlara ayrılarak eksik dosyaları tamamlamak için çalışacaktır. Alt komisyonlar ve tamamlayacakları eksik dosyalar şu şekildedir.;
 - I. komisyon; insan ve çevre ilişkisi,
 - II. komisyon; insanların doğal çevre üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri,
 - III. komisyon; nesli tükenmekte olan canlılar,
 - IV. komisyon; doğal kaynakların temiz tutulması,
 - V. komisyon; doğayı korumayla ilgilenen sivil toplum kuruluşları.

3. Ders:

- Uzman grupların hazırlamış olduğu eğitim dosyalarında eksiklikler varsa tamamlanır.
- Her grup hazırladığı eğitim dosyasını diğer uzmanlarla paylaşır.

X. OTURUM (3 ders saati)

HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.

Plastik, kâğıt, pil ve cam gibi maddelerin toplanma şekilleri ve tekrar kullanıma sunulma alanları örneklenir. Bu sürecin çevreye olan katkıları vurgulanır. Sayılan maddelerden birini kullanmak ve farklı işlev kazandırmak suretiyle sürdürülebilirlikte rol alabilecekleri fark ettirilir.

1. Ders:

- Öğrenciler çemberde toplanır. Öğrencilere eski gazete kağıtları verilir. Öğrenciler gazete kağıtlarını katlayarak kendilerine kuyruk yaparlar. Müzik eşliğinde öğrenciler alanda serbestçe dans ederler. Dans esnasında her öğrenci kendi kuyruğunu korumakla ve diğer arkadaşlarının kuyruğunu yakalamakla görevlidir. Kuyruğu yakalanan öğrenci oyun dışı kalır. Oyunun sonunda kuyruğunu yakalamayan öğrenci birinci olur.

Ek 1'in devamı

- Öğrenciler çemberde toplanır. Öğrenciler ikili eş olurlar ve ikili doğaçlama için öğretmen rolleri dağıtır. Öğrencilerden biri denize plastik şişe atan çocuk, diğeri ise denizde balık tutan bir denizcidir. Doğaçlama, çocuğun denize plastik şişeyi atarken denizcinin bunu görüp “Ne yapıyorsun çocuğum?” demesiyle başlar. Öğrenciler kendi aralarında doğaçlamalarını sürdürürken öğretmenin söz hakkı verdiği grup doğaçlamaya devam eder ve diğer gruplar doğaçlamalarını keserek onları dinler. Daha sonra öğretmen başka gruba söz hakkı verir. Etkinlik, tüm grupların doğaçlamalarını yapmasıyla sona erer.
- Öğrenciler çemberde toplanır. Sağdan başlayarak her öğrenciye 1’den 3’e kadar numara verilir. Daha sonra 1’ler bir yere, 2’ler bir yere, 3’ler bir yere toplanır. Böylece öğrenciler 3 eşit gruba ayrılmış olur. 1. ve 3. grup karşılıklı olarak dizilirler ve aralarında 5 metre mesafe vardır. İki grubun arasına 2. gruptaki öğrenciler dizilir ve yönleri 1. gruptaki öğrencilere bakmaktadır. Öğretmen 1. gruptaki öğrencilere çeşitli cümleler verir. 1. Gruptaki öğrencilerin amacı, öğretmenin verdiği cümleleri 3. Gruptaki öğrencilere aktarmaktır. 2. gruptaki öğrencilerin amacı ise 1. grubun verilen cümleleri aktarmasını engellemektir. Etkinlik, her grubun hem anlatıcı, hem anlatılanları anlamaya çalışan ve hem de anlatılanları engellemeye çalışan rolleri üstlenmesiyle devam eder. Öğrencilere verilecek cümleler aşağıda belirtilmiştir.
 - Plastik çöpler, doğaya zarar verirler.
 - Kâğıt israfı, orman israfıdır.
 - Atık piller, pil toplama kutusuna gitsinler.
 - Kırılan cam, telafi edilir.

2. Ders:

- Kamp hizmeti veren kuruluşun müdürü, ÇEVKO (Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı)’dan bir mail aldığını söyler. Bu mailde ÇEVKO bünyesinde kurulacak bir okul için logo ve slogan tasarım yarışması yapılacak ve ülke çapında kamp hizmeti veren tüm kuruluşlar bu yarışmaya katılabileceklerdir. Logo ve sloganın ana teması ise geri dönüşüm ve önemidir. Kamp hizmeti veren kuruluşun müdürü, kuruluşun bu yarışmaya bir logo ve bir sloganla katılacağını belirtir. Bunun için uzmanların birden fazla logo ve slogan hazırlamalarını ister ve içlerinden en güzel olanların seçileceğini söyler. Uzmanlar alt komisyonlara ayrılır ve komisyonlar tarafından logo ve sloganlar hazırlanır.

3. Ders:

- Uzman grupların hazırlamış olduğu logo ve sloganlarda eksiklikler varsa tamamlanır.
- Her grup hazırladığı logo ve sloganları diğer uzmanlarla paylaşır.
- Her komisyon kendisi dışındaki komisyonların hazırlamış olduğu logo ve sloganlara 1’den 5’e kadar puan verir. Puanlama, logo ve sloganlar için ayrı ayrı yapılacaktır.
- En çok puanı alan logo ve en çok puanı alan slogan seçilir ve ÇEVKO’nun açmış olduğu yarışmaya gönderir.

Ek 2. İş Birliği DBecerisi Değerlendirme Ölçeği

İŞ BİRLİĞİ BECERİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler; bu ölçek, iş birliği becerinizin ne düzeyde olduğunu belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz. Her bir madde birbirinden bağımsızdır. Her bir maddede yer alan durumlara **Katılmıyorsanız “1”**; **Kararsızsınız “2”**; **Katılıyorsanız “3”**ü işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Caner ÖZDEMİR, Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN

	MADDELER	Katılmıyorum (1)	Kararsızım (2)	Katılıyorum (3)
1.	İş birliği yaptığım arkadaşlarıma önem veririm.			
2.	İş birliği yapmak dersi öğrenmemizi kolaylaştırır.			
3.	İş birliği yaparken nelere dikkat etmem gerektiğini bilirim.			
4.	Gruba ait materyalleri, bütün grup üyeleri dikkatli bir şekilde kullanmalıdır.			
5.	Ortak amaçlara ulaşmak için diğer insanlarla iş birliği yapmak gerekir.			
6.	Grup çalışmalarında arkadaşlarıma nazik davranırım.			
7.	Grup üyeleri arasında etkileşim için iş birliği gerekli <u>değildir.</u>			
8.	İş birliği yapmak, bilgi alışverişini <u>kolaylaştırmaz.</u>			
9.	Grupta herkesin eşit düzeyde söz hakkı <u>yoktur.</u>			
10.	Grup çalışmalarında iş bölümü <u>yapılmamalıdır.</u>			
11.	Grup çalışmaları ve iş birliği yapmak bizim için faydalıdır.			
12.	İş birliği yaparken üzerime düşen sorumlulukları yerine <u>getirmem.</u>			
13.	İş birliği yaptığım arkadaşlarımdan, görevini yerine getirmeyenleri uyarırım.			

Ek 3. Sorumluluk Değeri Değerlendirme Ölçeği

SORUMLULUK DEĞERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler; bu ölçek, sorumluluk değerinizin ne düzeyde olduğunu belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz. Her bir madde birbirinden bağımsızdır. Her bir maddede yer alan durumlara **Katılmıyorsanız “1”**; **Kararsızsınız “2”**; **Katılıyorsanız “3”**ü işaretleyiniz. Katılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Caner ÖZDEMİR, Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN

	MADDELER	Katılmıyorum (1)	Kararsızım (2)	Katılıyorum (3)
1.	Gerektiğinde arkadaşlarıma yardım ederim.			
2.	Gerektiğinde yaptığım hatalar için özür dilerim.			
3.	Gerektiğinde arkadaşlarımdan ve öğretmenimden yardım isterim.			
4.	Grup çalışmalarında arkadaşlarıma destek olurum.			
5.	Grubum için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.			
6.	Tüm dikkatimi yaptığım işe vermem.			
7.	Üstlendiğim görevleri yarım bırakmadan tamamlarım.			
8.	Üzerime düşen görevleri ertelerim.			
9.	Sınıfta bir karar alınacaksa ben de kendi kararımı söylerim.			
10.	Grupta yapmam gereken işleri zamanında yapmam.			
11.	Grup çalışmalarında arkadaşlarıma karşı sorumlu olduğumu bilirim.			
12.	Arkadaşlarımla çalışırken onları kırmamaya özen gösteririm.			
13.	Grupta üzerime düşen görevleri genellikle yerine getirmem.			
14.	Grupta herhangi bir hata yaparsam, hatamı kabullenmem.			

Ek 4. Gözlem Formu

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

	ÖLÇÜTLER	Gözlem- lendi	Kısmen Gözlem- lendi	Gözlem- lenmedi	AÇIKLAMALAR
1.	Arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya özen gösterir.				
2.	Arkadaşlarını uyarırken nazik bir dil kullanır.				
3.	Grup arkadaşlarının düşüncelerine önem verir.				
4.	Grup arkadaşları ile çekinmeden iletişim kurar.				
5.	Üzerine düşen görevleri yerine getirir.				
6.	Grup arkadaşları ile yardımlaşır.				
7.	Grup arkadaşlarının çalışmalarına destek olur.				
8.	Grup arkadaşlarına karşı sorumlu bir şekilde davranır.				
9.	Gerektiğinde arkadaşlarından ve öğretmeninden özür diler.				
10.	Grup eşyalarını düzenli ve titiz bir şekilde kullanır.				
11.	Üzerine düşen görevleri zamanında yerine getirir.				
12.	Çalışırken tüm dikkatini yaptığı işe verir.				
13.	Çalışmalara katılırken isteklidir.				
14.	Grup arkadaşları ile ortak hareket eder.				

Öğrencinin Adı – Soyadı:.....

Oturum/Ders Saati:.....

Ek 5. Mülakat Formu

MÜLAKAT SORULARI

1. Grup çalışması nedir? Grup çalışması hakkında neler düşünüyorsun?
2. Grup çalışmaları sence yararlı mıdır? Neden?
3. Grup çalışmalarınızda hangi sorunları yaşadınız?
4. İş birliği denilince aklına neler geliyor?
5. Sınıfta yapmış olduğunuz grup çalışmalarında iş birliği yaptınız mı? Neden?
6. Günlük hayatımızda iş birliği yapmazsak sence neler olur?
7. Sence sorumluluk nedir? Sorumluluk sahibi insan neler yapar?
8. Sen sorumluluk sahibi bir öğrenci misin? Neden?
9. Sınıfta yapmış olduğunuz grup çalışmalarında herkes sorumluluğunu yerine getirdi mi? Neden?
10. Sorumluluklarımızı yerine getirmedikçe sence neler olur?

Ek 6. Etik Kurul Belgesi

T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK

Sayı / Ref. : 81614018- 63

06.12.2018

Konu / Subj. :Etik Kurul Belgesi

Sayın, Caner ÖZDEMİR

Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Bazı Sosyal Beceri ve Değerlerin Kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı'nın Etkisi" adlı doktora tezi çalışmanız için gerekli olan Etik Kurul incelemesi Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından yapılmış olup, çalışmanıza onay verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Atilla ÇİMER

Rektör a.

Rektör Yardımcısı

Akçaabat/ Söğütlü/Trabzon/ TÜRKİYE
 Tel :+90(462) 377 71 76
 Faks: +90(462) 248 73 44

Bilgi için Bilg. İşlet. Şule KAYAN
 Tel : 377 71 76

Ek 7. Bilimsel Çalışma İzni



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-605.99-E.1129601
Konu : Bilimsel Çalışma İzni
(Caner ÖZDEMİR)

16/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Caner ÖZDEMİR'in "**Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Bazı Sosyal Beceri ve Değerlerin Kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımının Etkisi**" isimli çalışması kapsamında Trabzon ilindeki ilkokullarda bilimsel çalışma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2018–2019 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, **mühürlü anket ve ölçeklerin kullanılması** ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
16/01/2019
Ayhan DURMUŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
e-posta : argetrabzon@gmail.com
Faks : (0 462) 230 43 74
İnt.Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin:
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)
Telefon : (0 462) 223 55 52-12

Ek 8. Veli İzin Belgesi

VELİ İZİN BELGESİ

Velisi bulunduğum numaralı, isimli öğrencinin, “Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Bazı Sosyal Beceri Ve Değerlerin Kazandırılmasında Uzman Mantosu Yaklaşımı’nın Etkisi” isimli çalışmaya katılmasında herhangi bir sakınca görmediğimi bildiririm.

Veli

.....

Adres:

.....

Ek 9. Uygulama Fotoğrafları



Foto-1. Uzmanlar çalışma ofislerini tasarlıyor



Foto-2. Uzmanlar toplantı öncesi bir araya geliyor

Ek 9'un devamı



Foto-3. Uzmanlar çalışacakları birimleri detaylandırıyor



Foto-4. Uzmanlar haber programı yapıyor

Ek 9'un devamı

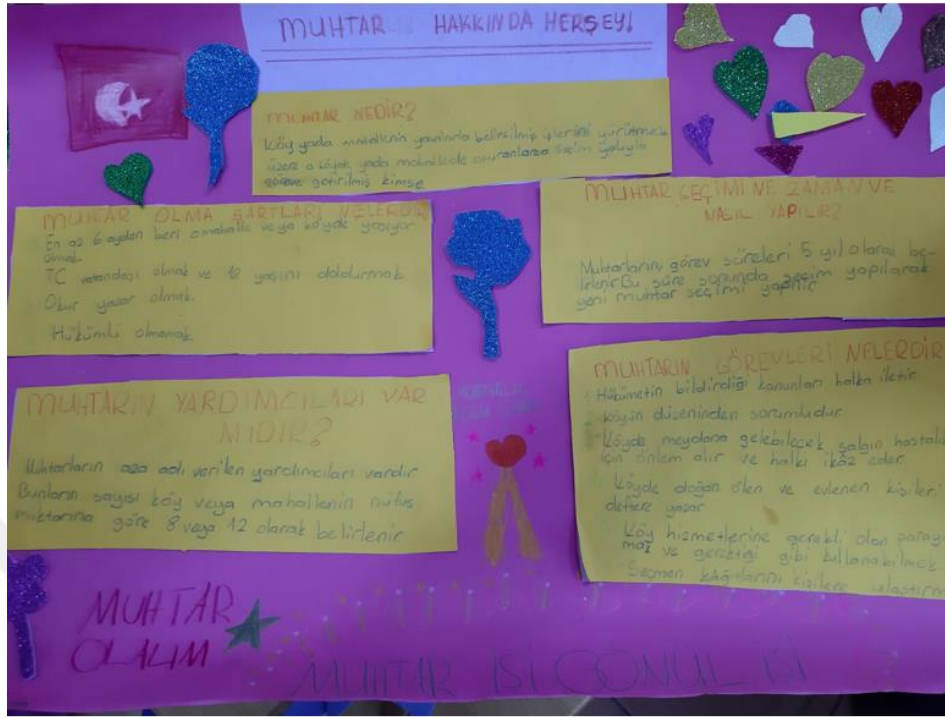


Foto-5. Uzmanların afiş çalışmaları



Foto-6. Uzmanlar kendi birimlerinde çalışıyor

Ek 9'un devamı



Foto-7. Uzmanlar kendi birimlerinde çalışıyor



Foto-8. Uzmanlar kendi birimlerinde çalışıyor

Ek 9'un devamı



Foto-9. Uzmanlar doğada eğitim ile ilgili kritik yapıyor



Foto-10. Uzmanlar doğada eğitim ile ilgili pratik yapıyor

Ek 9'un devamı



Foto-11. Uzmanlar kendi aralarında toplantı yapıyor

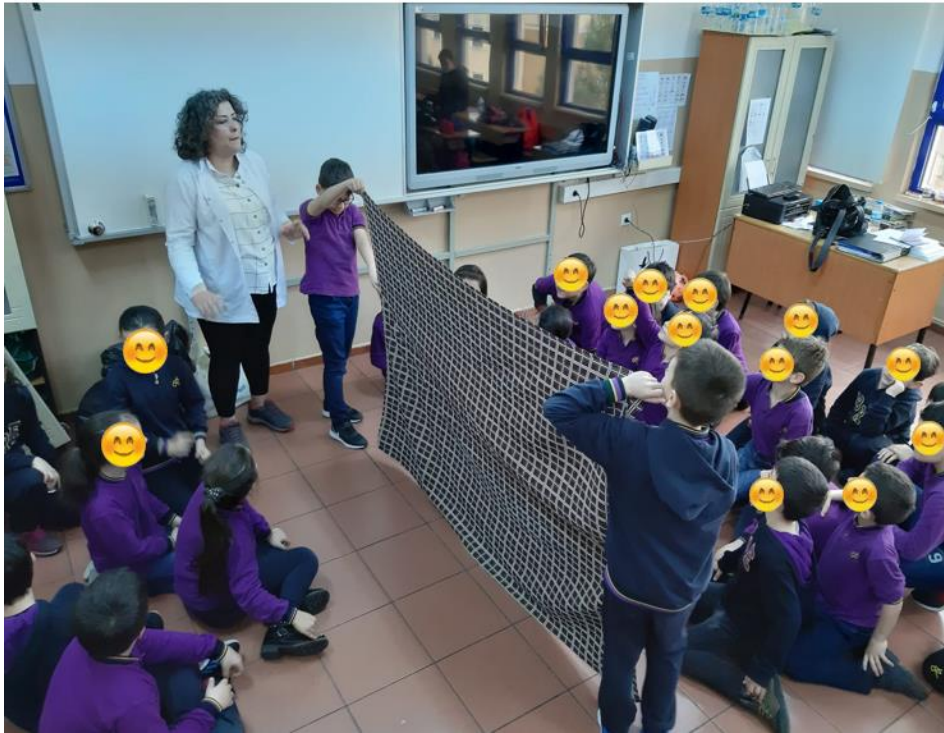


Foto-12. Uzmanlar toplantı sonrası stres atıyor

Ek 9'un devamı



Foto-13 ve 14. Alan uzmanlarıyla bir toplantı gerçekleştirildi

Ek 9'un devamı



Foto-15. Uzmanlar sunumlarını gerçekleştiriyor



Foto-16. Uzmanlar toplantı raporlarını hazırlıyor

Ek 9'un devamı

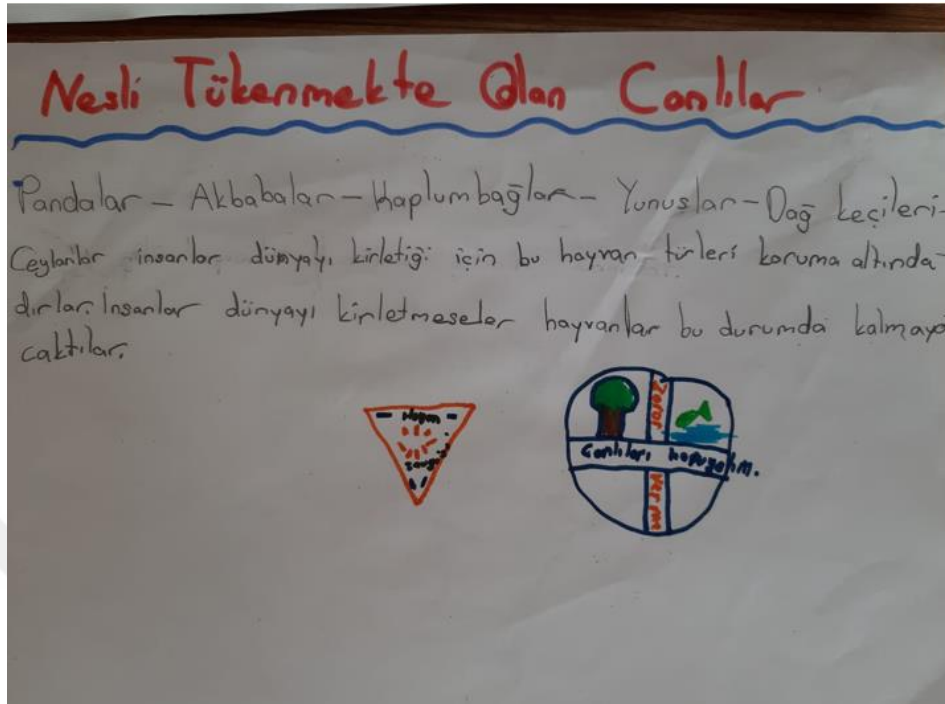


Foto-17 ve 18. Uzmanların ortaya koyduğu ürünlerden örnekler

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

..... Sınıf Öğretmenliği lisans programını Kastamonu Üniversitesi'nde 2012 yılında tamamladı. 2014 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaya başladı. Aynı üniversitede 2015 yılında yüksek lisans eğitimini tamamladı ve doktora eğitimine başladı. Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği programı eğitimlerini tamamlayan yazar, şu an Trabzon Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Yazar, evli ve bir çocuk babasıdır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres :

E-Posta :

Tel :