

**9-11 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN
TEMEL HAREKET BECERİLERİNİN ÖRÜNTÜLEŞMESİNDE
YARATICI DRAMA’NIN ETKİSİ**

Mümine SOYTÜRK

**Celal Bayar Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLIYER

Ağustos, 2007-Manisa

**9-11 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN
TEMEL HAREKET BECERİLERİNİN ÖRÜNTÜLEŞMESİNDE
YARATICI DRAMA’NIN ETKİSİ**

Mümine SOYTÜRK

**Celal Bayar Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLIYER

Ağustos, 2007-Manisa

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU TEZ MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Ref No:

Tez No:

Yazar Adı/ Soyadı : Mümine SOYTÜRK

T.C. Kimlik No : 53851350954

E-Posta Adresi : soyturkmumine@gmail.com

Tezin Özgün Dili : Türkçe

Tezin Adı : 9-11 Yaş Grubu Çocukların Temel Hareket Becerilerinin
Örüntüleşmesinde Yaratıcı Drama'nın Etkisi

Tezin Türkçe Adı : 9-11 Yaş Grubu Çocukların Temel Hareket Becerilerinin
Örüntüleşmesinde Yaratıcı Drama'nın Etkisi

Tezin Yabancı Dildeki Adı : The Effect of Creative Drama on Combination of Patterns of
Fundamental Movement Skills of the Children in the Age
Group of 9-11

Tezin Konu Başlığı : 1-Örüntüleşmiş Hareket 4- Sunuşa Dayalı Komut Yöntemi
2-Yaratıcı Drama Yöntemi 5- Hatırlama
3- Beden Eğitimi 6- Duygularını İfade Etme

Tezin Yapıldığı Yer : Manisa

Üniversite : Celal Bayar Üniversitesi

Enstitü : Sağlık Bilimleri Enstitüsü

ABD/Bölüm : Beden Eğitimi Öğretmenliği ABD, Beden Eğit. Ve Spor Öğretimi BD

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tez Yılı : 2007

Sayfa Sayıları : 179

Giriş Sayfaları: : 11 **Ana Bölüm:** 144 **Ekler:** 18

Tez Danışmanı : Yrd. Doç Dr. Hüseyin ÇAMLIYER

Türkçe Dizin Terimleri:

1-Örüntüleşmiş Hareket
2-Yaratıcı Drama
3- Beden Eğitimi
4- Sunuşa Dayalı Komut Yöntemi
5- Hatırlama
6- Duygularını İfade Etme

İngilizce Dizin Terimleri:

1- Combination of Patterned Movement
2- Creative Drama
3- Physical Education
4- The Command Method Based on Presentation.
5- Remember
6- Expression of Feelings

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı
Tez Merkezi
TEZLERİN ÇOĞALTILMASI VE YAYIMI İÇİN İZİN BELGESİ
(Telif Hakkı Tez Yazarına ait olan tezler için)

Tez Yazarının

Soyadı : SOYTÜRK

Adı: Mümine

Uyruğu : TC

Kimlik No: 53851350954

I. Anafartalar Mahallesi, Avni Gemicioğlu Cad. Sedef Apt. No: 23/1MANİSA

Telefon No: 0 236 238 55 71 **Faks:** - **E-Posta:** soyturkmumine@gmail.com

Üniversite Adı : Celal Bayar Üniversitesi

Enstitü Adı : Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Fakülte, Bölüm/Yüksekokul: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Tez Türü: Yüksek Lisans

Mezuniyet Tarihi:

Tezin Başlığı: 9-11 Yaş Grubu Çocukların Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesinde Yaratıcı Drama'nın Etkisi

Tez yazarı aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyerek imzalamalıdır.

Not: Yükseköğretim Kurulu'nun kabul ettiği ilke tüm tezlerin, makul gerekçeler dışında (patent başvurusu, yayınlanma sürecinde oluşu vb.) hiçbir kısıtlama olmaksızın tüm araştırmacıların erişimine açık olmasıdır.

(Tezin kopyalanması endişesi, tezin erişime açılmasının engellenmesi için bir gerekçe olarak kabul edilemez.)

☐ a)Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, İnternet dahil olmak üzere her türlü ortamda tamamen veya kısmen çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

İmza Tarih

☐ b)Tezinin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra (a) maddesindeki koşulların geçerli olacağını kabul ve beyan ederim. (Ertelme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

İmza Tarih

TUTANAK

Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü Anabilim Dalı, Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mümine SOYTÜRK' ün YÜKSEK LİSANS tezi olarak hazırladığı “**9-11 Yaş Grubu Çocukların Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesinde Yaratıcı Drama’nın Etkisi**” başlıklı bu çalışmaya 24.05.2007 tarihinde düzeltme kararı verilmiş, aynı jüri ile 21.08.2007 tarihinde yapılan savunmada Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul kararı verilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

21/08/2007

Üye : Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER

Üye : Prof. Dr. Metin V. SAYIN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLIYER (Tez Danışmanı)

Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun gün ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Beril ÖZBAKKALOĞLU
Enstitü Müdür

ÖZET

Bu çalışmada Yaratıcı Drama yöntemi kullanmanın 9-11 yaş grubundaki öğrencilerin temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi üzerine sağlayacağı yararları araştırmak amaçlanmıştır. Ayrıca, bu yöntemin deneklerin hatırlama ve hislerini ifade etmeleri üzerine etkisi de belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda, 9-11 yaş grubunda bulunan, Manisa Merkez bir ilköğretim okulundaki üçüncü sınıf öğrencilerinden 15 deney, 15 kontrol olmak üzere toplam 30 denek ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma dört haftalık hazırlık aşamasından sonra dört hafta, haftada iki ders saati olarak uygulanmıştır. Dört haftalık uygulama çalışması süresince deney grubuna temel hareket becerilerinin bir kısmı yaratıcı drama yöntemi ile öğretilmiştir, kontrol grubuna ise aynı temel hareket becerileri sunuşa dayalı komut yöntemi ile öğretilmiştir. Değerlendirmeyi yapan Gözlemci Grubu (GG) ile bir ön çalışma yapılarak değerlendirme kriterleri belirlenmiş. Denekler tarafından oluşturulan Örüntüleşmiş Hareketler (ÖH) bu beş kişilik GG tarafından değerlendirilmiştir. Gözlemci değerlendirme verilerinden en yüksek ve en düşük değerler çıkarılıp kalan üç değerlendirmenin ortalamalarının istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Uygulama süreci içerisinde her dersin sonunda tüm deneklere “hafta sonu ödev” (HSÖ) verilerek uygulama içindeki kullanılan araçların ve hareketlerin hatırlanmasına yönelik ve uygulama sürecinde ve sonrasındaki duygularını açıklamaya yönelik sorular aracılığı ile bu çalışmada nitel sonuçlara varılmıştır.

Sonuç olarak, çalışmada elde edilen ÖH verileri deney grubunda kontrol grubuna göre daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubundaki kızların her iki gruptaki erkeklere göre ÖH puanları daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen nitel veriler de deney grubunun uygulamalarda kullanılan araçları, öğrendikleri hareketleri, belirgin ve ortak duygusal ifade kullanma sorgulamalarında kontrol grubuna göre genel olarak daha yüksek frekans düzeylerinde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örüntüleşmiş Hareket, Yaratıcı Drama Yöntemi, Beden Eğitimi, Sunuşa Dayalı Komut Yöntemi, Hatırlama, Duygularını İfade Etme

SUMMARY

In this study, it has been aimed to investigate the benefits that using the method of creative drama will provide over the efficacies of combination of patterns of fundamental movement skills of the children in the age group of 9-11. In addition, it has also been tried to determine the effect of this method on subject's remember and expression of feelings. In accordance with the defined aim, the study has been carried out with 30 subjects in total, 15 as subject and 15 as control from the students of third grade in Manisa Central Primary School. The study has been applied 4 weeks - as 2 class time in a week- after 4 weeks of preparation. Throughout 4 weeks of practice, the subject group was taught some of the fundamental movement skills through the method of creative drama and the control group was taught the same basic movement skills through the method based on presentation. The evaluation of combination of patterned movements (CPM) was carried out by an Observer Group (OG) in accordance with defined criteria the statistical analysis of the remaining 3 evaluations was carried out by excluding the highest and the lowest values from data of observer's evaluation. During the practice process, all of the subjects were given "Weekend Homework"(WH) at the end of each practice. It has been required that the children remember the tools they have used as class time and the movement skills they have done and express their feelings. The answers that the students have given were evaluated as qualitative datum.

As a result, CPM data obtained from the study were found higher and statistically more meaningful in the subject group than control group. Separately, CPM data of the girls both in subject group and control group were found higher than the boys in both of the 2 groups. In the obtained CPM data as well, the tools of subject group, which were used in the practice of experiment group were generally found in higher frequency levels in remembering the movements they learned and in interrogating the use of certain and common emotional expression than in control group.

Key Words: Combination of Patterned Movement, Creative Drama, Physical Education, The Command Method Based on Presentation, Remember, Expression of Feeling

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamın her aşamasında danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLIYER' in yanımda olarak güven verdiği için, çelişkiye düştüğümde doğru yolu bulmamda rehberlik ettiği için, ilk çalışmam olması nedeniyle her paniklememde yanımda olduğu için, sorgulama yapmayı ve farklı adım atma zevkini bana tattırdığı için teşekkür ederim. Çalışmamın ilk aşamalarından itibaren soruları sorun haline getirmeden çözmeme yardımından dolayı, araştırmanın niteliğini artırıcı birçok ipucu vererek beni yönlendirmesinden ve sabırla her soru ve sorunumda rehberlik etmesinden dolayı Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER'e teşekkür ederim. Çalışmanın genel değerlendirmesinde ve ayrıca çalışma sürecinde özel zaman ayırarak deneklerin değerlendirilmesi konusundaki yardımlarından dolayı Prof. Dr. Metin V. SAYIN' a teşekkür ederim. Araştırmanın yöntemi, istatistiği ve özellikle nitel veri elde etme yönündeki desteğinden ve çalışmanın genel değerlendirilmesi ve yazımının düzenlenmesine ayırdığı zaman ve sabırdan dolayı Yrd. Doç. Dr. Hasan Fehmi MAVİ' ye teşekkür ederim. Çalışma sürecinde, deneklerin değerlendirilmesi için ayırdıkları zaman ve sarf ettikleri efor için, ayrıca yönlendirdikleri çeşitli sorularla araştırmanın analizine katkı sağladıkları için Öğr. Gör. Deniz TIKIZ, Pınar TATLIBAL, Araş. Gör. Hulusi ALP, Araş. Gör. Kürşat ERGÜL' e teşekkür ederim. Bu çalışmada kullanılan yaratıcı drama yöntemini uygulama ve teorik çerçevesini daha iyi algılamamda ve uygulama deneyimlerimi beden eğitimi öğretimine yansıtmamda rehberliklerinden dolayı Yaratıcı Drama Eğitimcilerim Müjdat ATAMAN ve Erdem EREM' e teşekkür ederim. Çalışmanın uygulama aşamasında gerek video cihazı konusunda destek sağlaması gerekse uygulamalarda kullanılan araç ve materyallerin deneklere sunulması ve toplanması konusundaki yardımlarından dolayı Vedat IŞIK' a teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde verdiği güven, sabır, emek ve sevgisinden dolayı eşime ve ayrıca başka çocuklarla da oyun oynamama da müsemma gösterdiği için kızıma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
SUMMARY	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	7
1.2. Araştırmanın Önemi.....	7
1.3. Araştırmanın Problem Cümleleri	9
1.4. Sayıtlılar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	11
2 KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR.....	13
2.1. Beden Eğitiminde Temel Hareket Becerileri	13
2.2. Örüntüleşmiş Hareket.....	14
2.3. Oyun	17
2.4. Oyun-Drama İlişkisi.....	18
2.5. Drama	20
2.5.1. Dramanın Tarihçesi.....	20
2.5.2. Drama ve Yaratıcı Drama'ya İlişkin Çeşitli Tanımlamalar	22
2.6. Yaratıcı Dramaya İlişkin Temel kavramlar	25
2.6.1. Yaratıcılık.....	25
2.6.2. Dramatik oyun.....	27
2.6.3. Rol oynama	27

İÇİNDEKİLER (devam)

2.6.4. Doğaçlama.....	27
2.6.5. İletişim.....	27
2.6.6. Dramatizasyon.....	28
2.6.7. Etkileşim	28
2.7. Yaratıcı Drama Çalışmasının Aşamaları.....	29
2.8. Yaratıcı Drama'nın Genel Amaçları	31
2.9. Yaratıcı Dramanın Öğeleri.....	31
2.10. Yaratıcı Drama Uygulamalarında Araç-Gereç ve Materyaller	32
2.11. Eğitimde Yaratıcı Drama	33
2.11.1. Eğitimde yaratıcı dramanın önemi	35
2.11.2. İlköğretimde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının yararları ..	36
2.12. Yaratıcı Drama, Öğrenme ve Duyu Organları Arasındaki İlişki	38
2.13. Öğrenme İlkeleri Açısından Yaratıcı Drama	39
2.14. 9-11 Yaş Grubu Çocukların Gelişim Özellikleri	41
2.15. Yaratıcı Drama Kullanılarak Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	43
2.16. Yaratıcı Drama Kullanılarak Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar	53
3 GEREÇ VE YÖNTEMLER.....	58
3.1. Veri Toplama Araç ve Yöntemleri.....	58
3.1.1. Evren ve örneklem	58
3.1.2. Deneklerin belirlenmesi	59
3.1.3. Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşme Skalası (THBÖS).....	60
3.1.4. Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesini Değerlendirme Formu (THBÖDF).....	60
3.1.5. “Hafta Sonu Ödevi” (HSÖ).....	61
3.1.6. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	63
3.1.7. Video kaydı	63
3.1.8. Deney ve kontrol grubu ders planları.....	64

İÇİNDEKİLER (devam)

3.1.9. Çalışma sonunda örüntü hareketi değerlendiren Gözlemci Grubu (GG) nitelikleri	65
3.1.10. Gözlemcilerin değerlendirmelerini test etmek amacıyla yapılan ön hazırlık	66
3.1.11. Çalışmayı değerlendiren Gözlemci Grubunun (GG) eğitimi.....	67
3.1.12. Gözlemcilerin değerlendirme düzeylerinin belirlenmesi (gözlemde korelasyon ve fark)	67
3.1.13. Temel hareket becerilerinin örüntüleşmesini gözlemcilerin değerlendirmesi.....	70
3.2. Araştırmanın Yürütülme Süreçleri.....	70
3.2.1. Nicel veriler.....	72
3.2.2. Nitel veriler	75
3.2.3. Test Öncesi ve Sırasındaki Uygulamalar	79
3.2.4. Araştırmacının rolü ve durumu	80
3.2.5. Araştırmacının gözlem yapma yöntemi	81
3.2.6. Verilerin istatistiksel analizi.....	81
4 BULGULAR.....	82
4.1. Tanımlayıcı İstatistikler	82
4.2. Nicel Bulgular	90
4.3. Nitel Bulgular.....	91
4.4. Araştırmacının Gözlemleri Ve Bunlara İlişkin Yorumlar	107
5 TARTIŞMA	114
6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	135
6.1. Sonuç.....	135
6.2 Öneriler	136
7 KAYNAKLAR DİZİNİ	137

İÇİNDEKİLER (devam)

EKLER.....	145
EK 1: Kişisel Bilgi Formu (KBF)	145
EK 2: Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşme Skalası (THBÖS)	146
EK 3: Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesini Değerlendirme Formu (THBÖDF)	147
EK 4: 1. Uygulama “Hafta Sonu Ödevi” Soruları	149
EK 5: 2. Uygulama “Hafta Sonu Ödevi” Soruları	150
EK 6: 3. Uygulama “Hafta Sonu Ödevi” Soruları	151
EK 7: 4. Uygulama “Hafta Sonu Ödevi” Soruları	152
EK 8: 1. Uygulama, Yaratıcı Drama Yöntemi İle Hazırlanan Ders Planı	153
EK 9: 2. Uygulama, Yaratıcı Drama Yöntemi İle Hazırlanan Ders Planı	155
EK 10: 3. Uygulama, Yaratıcı Drama Yöntemi İle Hazırlanan Ders Planı ...	157
EK:11: 4. Uygulama, Yaratıcı Drama Yöntemi İle Hazırlanan Ders Planı ...	161
ÖZGEÇMİŞ.....	

ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1: Çalışmayı Değerlendirecek Gözlemciler Arası Korelasyon	68
Tablo 2: Çalışmayı Değerlendirecek Gözlemciler Arası Farklılık	69
Tablo 3: Deney Ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımları.....	82
Tablo 4: Deney Ve K”ontrol Grubunun Yaşa Göre Dağılımları	82
Tablo 5: Deney Ve Kontrol Grubunun Anne ve Baba Okur-Yazarlık Durumları.....	83
Tablo 6: Deney Ve Kontrol Grubunun Anne ve Baba Eğitim Durumları	84
Tablo 7: Deney Ve Kontrol Grubunun Anne Ve Baba Meslek Durumlarına Göre Dağılımları	85
Tablo 8: Deney Ve Kontrol Grubunun Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları	86
Tablo 9: Deney Ve Kontrol Grubunun Birlikte Kaldıkları Ebeveynlerine Göre Dağılımları	87
Tablo 10: Deney Ve Kontrol Grubunun Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı	88
Tablo 11: Deney Ve Kontrol Grubunun Geçirdiği Hastalıklara Göre Dağılımı.....	89
Tablo 12: Deney Ve Kontrol Grubunun Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesi Puanlarının Karşılaştırılması.....	90
Tablo 13: Deney Ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesi Puanlarının Karşılaştırılması	90
Tablo 14: Deney Ve Kontrol Gruplarının 1. Uygulamada Kullandıkları Araçları Hatırlayabilme Durumları.....	91
Tablo 15: Deney Ve Kontrol Gruplarının 1. Uygulamada Gördükleri “Spor Branşlarının İsimlerini, Temel Araçlarını Ve Temel Tekniklerini” Hatırlayabilme Durumları.....	93
Tablo 16: Deney Ve Kontrol Gruplarının 1. Uygulamaya Dayalı Olarak Hislerini İfade Etme Durumları	95
Tablo 17: Deney Ve Kontrol Gruplarının 2. Uygulamada Kullandıkları Araçları Hatırlayabilme Durumları.....	97

ÇİZELGELER DİZİNİ (devam)

Tablo 18: Deney Ve Kontrol Grubunun 2. Uygulamada Kullandıkları Araçların Yapılma Malzemesini Hatırlayabilme Durumları	97
Tablo 19: Deney Ve Kontrol Gruplarının 2. Uygulamaya Dayalı Olarak Hislerini İfade Etme Durumları	98
Tablo 20: Deney Ve Kontrol Gruplarının 3. Uygulamada Uygulanan Hareketleri Hatırlama Durumları.....	100
Tablo 21: Deney Ve Kontrol Grubunun 3. Uygulamada “Hayvanlar, Yürüyüşleri Ve Sıçramalarını” Hatırlayabilme Durumları	101
Tablo 22: Deney Ve Kontrol Gruplarının 3. Uygulamaya Dayalı Olarak Hislerini İfade Etme Durumları	102
Tablo 23: Deney Ve Kontrol Gruplarının 4. Uygulamada Oynanan Oyunda Basketbol’ un Değişmeyen Temel Tekniklerini Hatırlama Durumları.....	103
Tablo 24: Deney Ve Kontrol Grubunun 4. Uygulamada, Yeni Oyundaki Kuralları Ve Kullanılan Malzemeleri Hatırlayabilme Durumları.....	104
Tablo 25: Deney Ve Kontrol Gruplarının 4. Uygulamaya Dayalı Olarak Hislerini İfade Etme Durumları	105

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Temel Hareket Becerileri Ve Genel, Özel, Uzmanlaşmış Hareket Becerilerinin Gallahue' den Uyarlanması (23, s: 62).	16
Şekil 2: Araştırmada nicel veriye ulaşma aşamaları	74
Şekil 3: Araştırmada nitel veriyi elde etme aşamaları	78

KISALTMALAR DİZİNİ

GG-	Gözlemci Grubu
HSÖ-	Hafta Sonu Ödevi
KBF-	Kişisel Bilgi Formu
THBÖDF-	Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesini Değerlendirme Formu
THBÖS-	Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşme Skalası
ÖH-	Örüntüleşmiş Hareket

1. GİRİŞ

Günümüzde çocukların, gençlerin ve genel olarak tüm insanlığın yaşam biçimi teknolojik gelişmelerine bağlı olarak süratle değişmektedir. Bilgi kaynaklarının çoğalması, bilgiye ulaşımın sınırlarının genişlemesi, iletişim ve sosyal etkileşimin farklılaşması, beraberinde eğitimde de istendik tür davranış oluşturma sürecinde yeni arayış ve yaklaşımlara yönelmeyi tetiklemektedir. Teknoloji çağı insanların birbirine olan ihtiyaçlarını azaltmakta, dolayısıyla beraber çalışma ve birebir paylaşımlar, hem nicel hem de nitel olarak azalmaktadır. Bu ve benzeri değişimlerin sonucu olarak da bireyler diğer bireylerle olan iletişimlerini bir yandan elektronik sanal ortamlarda çok uzun zamanlar harcayarak sürdürmeye çalışırken diğer yandan da giderek yalnızlaşmaktadır. Hızlı gelişim ve değişim sürecinde çağdaşlığı yakalamak ve ona ayak uydurmak zorunluluğunu hisseden her ülke değişim ve dönüşümün lokomotoru olan eğitimlerini çıktılarının net bir şekilde görülebileceği “açık bir sistem” haline getirmek durumundadır. Bu süreçte belirlenen eksikliklerin giderilmesi çerçevesindeki arayışlar toplumsal iyileşme ve bireysel gelişimleri destekler nitelikte olmalıdır.

Çağımızdaki bu hızlı değişim ve dönüşümlerin etkisinin ülkemizde de görülmesi kaçınılmazdır. Probleme sistemsel bakıldığında Eğitim ve öğretim bu işin odak noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda Eğitim ve öğretimde öğretim ilke-yöntem-teknik ve yaklaşımlar en fazla tartışılan koordinatlara oturmaktadır. Eğitim ve öğretim ortamlarında tercih edilen ilke-yöntem-teknik ve yaklaşımlar öğrencilerin gelişimlerinde çok etkili olabileceği söylenebilir. Tercih edilen ilke-yöntem-teknik ve yaklaşımlar sınıfta ne kadar çok öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşime izin veriyorsa o düzeyde yukarıda sayılan problemlere çözüm getirebileceği söylenebilir.

Ayrıca öğrenme ortamlarında bireye ne kadar çok alanda gelişim ortamı sağlanırsa (bütünsel gelişim) o kadar çağdaş yaşama uyumlu ve kendine yeten ve güven duyan olarak yetişecektir. Bütünsel gelişim; eğitim, öğretim ve öğrenme gibi kavramların ön plana çıkmasını desteklemektedir. Farklı bilim alanları bu kavramların daha iyi

işlenmesine olanak sağlamaktadır. Jensen (1998)'e göre “Yeni beyin araştırmalarının öğretme ve öğrenmede uygulanması çok önemli bir yeniliktir. Bu yenilik okullardaki öğretim stratejilerinin, sınıf ortamının, teknoloji kullanımının, disiplin anlayışının, değerlendirme yöntemlerinin, bütçe önceliklerinin, sanat ve beden eğitimi anlayışının gözden geçirilerek değiştirilmesini sağlayacaktır (1, s: 63). Bu bağlamda eğitimde drama kullanımı için; beklentilere ve problemlere yanıt arama veya yeni arayışlarda önemli bir açılım noktası olarak söz edilebilir.

Eğitimi, Ertürk (1972) “ bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir”, Tyler (1950) “ bireyin davranış biçimlerini değiştirme süreci” olarak tanımlanmıştır (2, s: 7), Öğretim Senemoğlu (1997) tarafından “içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir” şeklinde tanımlamıştır (3, s: 1). Öğrenmeyi ise Senemoğlu (1998) “bireyin çevresiyle etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı davranış değişikliğidir”, Küçükahmet (2000) ”bireyin olgunlaşma düzeyine göre, yaşantıları aracılığıyla çevreleriyle etkileşimi sonucunda yeni davranış kazanması yada eski davranışları değiştirme sürecidir” (2, s: 12), Mayer (1987) ve Woolfolk (1990) tarafından “bir kişinin bilgisinde ya da davranışında yaşantı yolu ile meydana gelen az çok kalıcı izli değişiklik” (4, s: 8) olarak tanımlanmıştır.

Eğitim, öğretim ve öğrenme yolu ile insanı değiştirme, topluma ve kendine daha yararlı birey olması çabaları eğitim bilimlerinin her alanını birinci derecede ilgilendiren olgulardır. Bireyin öğrenme şekli, bilgilerin kalıcılığı, kullanılan yaklaşımlar, öğretmenin öğretme şekli gibi konular eğitim bilimlerinde süregelen sorgulamaları da beraberinde getirmektedir. Bu gün gelinen aşamada benimsenmiş olan **sunuş yolu ve buluş yolu yaklaşımı** (5, s: 276) olmak üzere iki yaklaşım vardır. Yapılan araştırmaların buluş yolu yaklaşımının sunuş yolu yaklaşımından daha çok tercih edilmesinde büyük etkisi vardır. Bu iki yaklaşımı 1870’lerde Froebel, “boş kap olma” görüşü ile “çiçek açan tohum” (6, s:50). şeklindeki benzetmesiyle aslında öğrencinin daha etkin olmasının tercih edilme sebebini çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Ancak öğrenenin, bilgilerin boca edildiği “boş bir kap” olarak görülmesinden “çiçek açan tohum” olarak görülmesi ve böyle işlenmesi konusunda eğitimcilere ayrıca bir sorumluluk yüklemektedir. Eğitimcinin belirlenen hedefler doğrultusunda bir konu ile ilgili sadece bilgiyi aktarmayı değil, ayrıca bu bilgiyi nasıl aktaracağını, öğreneni öğrenme aşamasında nasıl etkin kılacağını, öğrenilenlerin işlevselliğini nasıl sağlayacağı konusunda da bilgi sahibi olması ve bunu uygulamaya yönelik yöntem ve tekniklerini bilmesi gerekmektedir. Bu noktada karşımıza öğreneni gerçekten değerli kılan, onu sürekli etkin yapan, bilişsel-duyuşsal-devinişsel gelişimine aynı anda katkı sağlayan yöntemlerin arasında görebileceğimiz yaratıcı drama yöntemi önem kazanmaktadır.

Yaratıcı drama bireyi öğrenme ortamlarında tüm yönleriyle merkeze almaktadır. Bu nedenle bütünsel gelişimini sağlayabilecek önemli bir araç olabileceği söylenebilir..

Yaratıcı drama San (1991)’ın tanımlamasında “ bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı veya bir olayı; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro yada drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun veya oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler sürecidir” (7, s: 1; 8, s:52).olarak belirtilmiştir. Ömeroğlu (1991)’na göre “yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; bilişsel, toplumsal ve devinişsel yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır”.(9, s: 334)

Yaratıcı dramanın bireye sağladığı gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda genel eğitimin içerisindeki yeri ön plana çıkmaktadır çünkü eğitimin amacı bireyin çok yönlü gelişimini sağlamaktır. Üstündağ (1994)’a göre “yaratıcı drama, eğitim sürecinde oyunlarla geliştirilen bir etkinliktir ve bu özelliği ile eğitimin yaşamsal parçasıdır” (10, s: 24). Bu anlamda genelde eğitimin ve özelde beden eğitimi öğretim yöntemlerinin buluşa açık ve kullanıma uygun olması, Yaratıcı Dramanın bir yöntem olarak kullanılması, çağdaş birey yetiştirme amacına uygun bir araç olabileceği düşünülmüştür. “Yaratıcı Drama, eğitim programlarında çağdaş öğretim sisteminde son yıllarda sıklıkla yer alan bir yöntemdir. Öyle ki eğitimde oluşturulan diğer ortamların çoğundan daha güçlü bir işleve sahip olması ve öğrenme öğretme sürecindeki etkililiği

nedeniyle eğitim programlarının geliştirilmesi için de hızlandırıcı bir rol oynayabilir” (9, s: 335)

Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak deneysel olarak yapılmış araştırmalar son yıllarda gittikçe artmaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmalarda araştırmacının iyi bir pedagojik bilgiye sahip olmasının yetmemesi, ayrıca yaratıcı drama eğitimi gerektirmesi tüm alanla ilgili yayınlar arasında deneysel araştırmaların oranını düşürmektedir. Bu alanlarda yapılan deneysel araştırmalar eğitimde yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Edebiyatta (11), biyolojide (12), geometride (13), engelli çocukların eğitimlerinde (14), hayat bilgisi dersinde (sosyal bilgiler) (15), yabancı dil öğrenimindeki (16) araştırmalarda yaratıcı drama yönteminin öğrenmede etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Bu çalışma da yaratıcı drama yönteminin beden eğitimi öğretiminde kullanılmasının beden eğitimi alanına özgü özel önemi olan olgusal hedefler açısından benzer sonuçlar doğurabileceği öngörüsü ile yapılmıştır. Çocuklar genelde hareket halindedirler. Özellikle ilköğretimin birinci devre birinci kademesinde eğitsel oyunlar beden eğitimi dersinde beceri ve yetenek gelişimi için oldukça önemli ve etkili bir araçtır. Beden eğitimi dersinde uygulanan eğitsel oyunların, yaratıcı drama çalışmalarının ısınma aşamasındaki oyunlar ile amaç ve içerik yönünden neredeyse birebir örtüşmektedir. Beden eğitimi derslerinin tüm evrelerinde (giriş, esas ve değerlendirme-soğuma) öğretmen ve öğrenci merkezli tüm öğretim stillerinden yararlanılmaktadır. Yaratıcı drama çalışmalarında ise doğaçlama, rol oynama vb teknikler kullanılmaktadır. Bu noktada beden eğitiminde öğretilmesi gereken özel hareketlerin işlenmesinde yaratıcı drama yönteminden her zaman yararlanılamayabilir. Beden eğitiminde hedef davranışların kazandırılmasında ise yaratıcı drama daha etkili olabilir. Değerlendirme evresinde yaratıcı drama yönteminde, sürecin özü, önemi, niteliği ve niceliği saptanır öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur (17, s: 26). Beden eğitimi öğretiminde ise değerlendirme-soğuma, performans

değerlendirmesi ve öğrenciye dönüt sağlamakla ilgili kararları içerir (5 s: 275). Bu saptamalardan yola çıkarak bu çalışmada temel hareket becerilerinin örüntüleşmesine yaratıcı dramının kullanılması uygun görülmüştür.

San (1992)'ın tanımlamasına göre “ Yaratıcı drama, bütün sanatlar içinde katılanı entelektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve toplumsal olarak en çok kuşatan bir alandır” (18, s: 258). Beden eğitiminde de Moston ve arkadaşları ”Öğrenciler bütün boyutlarda deneyim kazanmak ve gelişmek durumundadır” demektedirler (19, s: 3). Beden eğitiminde yaratıcı dramının kullanılmasının gerekliliği bu iki tanımın ışığında mümkün olacaktır çünkü beden eğitiminin bireyde geliştirmeyi amaçladığı özellik sadece fiziksel gelişimi değil aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal gelişimi de sağlamasıdır. Bu açıdan bakıldığında beden eğitiminde kullanılan öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli yöntemlerin yelpazesinde “her bir stil belirli bir süre kullanıldığında belirli bir grup hedefi karşılayabilir” (19, s: 14) gerçeğine dayalı, yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılması ile bireylerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerine aynı anda katkı sağlanabilir.

Beden Eğitimi öğretiminde beceriler tek tek öğretilir öğretimle kazandırılan bu her bir beceri bir diğer beceri ile birleştirilerek yeni bir bütün ortaya çıkarılır. Yeni bir bütün olarak ifade edilen kombinasyon “hareket örüntüsü” dür. Tüm bunlar bir süreç içerisinde oluşur. Bu süreç çocuğa öğretimde ya hazır bir kalıp olarak sunulur, ya da bu çalışmada test edilmeye çalışıldığı gibi çocuğun bunları kendisinin ortaya çıkarması beklenir. Öğrenen olarak bireyin bu sürece katılımı ve süreçteki bireysel katkısı önemlidir. Katılmak ve katkı sağlamak ayrı bir haz buna dayalı etkinliğin sürdürülme isteği ve yeni davranışlar kazanmak demektir. Buluşa dayalı bir yaklaşıma sahip olan yaratıcı dramının bu davranışları kazandırmada etkili bir yöntem olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada istendik hareket davranışı örüntülerinin kazandırılmasında öğretimde bir yöntem olarak kullanılan yaratıcı dramının etkileri ele alınacaktır. Yaratıcı Drama yönteminin, temel hareket eğitimi döneminde bulunan 9-11 yaş grubundaki çocukların temel hareket becerileri (lokomotor, manipulatif ve stabil) öğretiminde kullanılması ile bu temel hareketlerin kendi içinden bir diğer hareketle veya

diğer gruptan başka bir hareketle birleşerek-kaynaşarak ayrı bir hareket oluşturabilme (örüntüleşme) yeteneklerine olumlu etki edilebileceği düşünülmüştür.

Tolstoy , “Gelecekte okul belki de bildiğimiz şekilde -sıralarla, kara tahtalarla ve öğretmen kürsüsü ile olmayacak bir tiyatro, bir kütüphane, bir müze veya karşılıklı konuşma şeklinde olabilir”. Tolstoy’un sözlerine McCaslin “Tolstoy’un yüzyıl önceki öngörüsünü günümüzde çocukların ve gençlerin eğitiminde hem modern görüş olarak hem de toplumsal becerilerin harekete geçirme gerekliliği olarak gördük” demiştir (20, s:257). Beden eğitimi ders işleme ortamında sınıf ortamından farklı olması sadece şekil olarak değil içerik, işlenme biçimi ve farklı yöntemlerin denenmesi olarak da birtakım değişikliklere uğraması ve bu tür değişikliklerin günümüzün araştırma konularını oluşturması kaçınılmazdır.

Bu tez çalışması Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde belirlenen tez yazım kılavuzu’na göre yazımı gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın problem cümleleri, sayıtlıları, sınırlılıkları, konuya ilişkin en önemli tanımlar, kısacası araştırmanın dayanakları yer almaktadır. Konu ile ilgili literatür bölümünde temel hareket becerilerinin, hareket örüntüleşmesinin tanımları, yaratıcı drama tanımlamaları, amaçları, ilkeleri, öğeleri gibi konuların açıklanması, eğitimde yaratıcı drama, yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalardan örnekler yer almaktadır. Üçüncü bölümünde araştırmada kullanılan gereçler, uygulanan yöntem ve nicel, nitel verilere ulaşmada takip uygulanan aşamalar açıklanmıştır. Dördüncü bölümde tanımlayıcı, nicel, nitel bulgular ile araştırmacının gözlem ve yorumları yer almakta. Beşinci bölümde bulgulara ilişkin tartışmaya yer verilmiştir. Altıncı bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar açıklanmıştır. Son bölümde ise araştırmada yararlanılan kaynaklar sıralanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan gereçler ve geliştirilen uygulama planları ekler olarak ilave edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, 9-11 yaş grubundaki öğrencilerde Yaratıcı Drama Yöntemi kullanılmasının “temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi” üzerine yapacağı etkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Bu amaç doğrultusunda, ilköğretim okullarında okuyan 9-11 yaş grubunda bulunan üçüncü sınıf öğrencileri çalışmanın denekleri olarak seçilmiştir. Denek grubu, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki gruba bölünmüştür. Deney grubuna haftada 2 ders saati, dört hafta süre ile temel hareket becerileri yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubuna ise aynı beceriler sunuşa dayalı komut yöntemi ile öğretilmiştir. Dört haftalık öğretim sürecinden sonra yine ders saatinde öğrencilerin öğrendikleri temel hareket becerilerine dayalı hareketlerden yola çıkarak öğretilmeyen ve kendilerinden bağımsız bir şekilde “ÖH’ ler” üretmeleri istenmiştir” Öğrencilerin özgürce ürettikleri bu hareketler video kayıtlarına alınmış ve bu video kayıtları beş kişilik gözlemci tarafından değerlendirilmiştir.

Bu çalışma Milli Eğitim Temel Kanununun Genel Amaçlarından 2. si olan “**Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek** (21) amacına ulaşma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bütünsel gelişim olarak tanımlanan devinışsel, bilişsel ve duyuşsal alanın gelişimine yaratıcı drama yöntemi ile etki edilmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Birçok ülkede 1900’lü yıllarda Drama kavramının temelleri atılmıştır, ülkemizde ise 1926 yıllarında ilk gündeme gelmiştir. Yurtiçinde ve yurtdışında Eğitimde Yaratıcı Drama yönteminin kullanılması ile matematik, geometri, biyoloji, dil öğrenimi vb çeşitli alanlarda yapılan çalışmalarda bu yöntemin öğrenci öğreniminde etkili olduğu ortak sonucuna ulaşılabildiğini söylemek mümkündür. Doğan (2004)

biyoloji alanında (12), Duatepe ve Ubuz (2004) geometri (13), Fleming ve ark (2004) dil, matematik ve tutum (72) , Kaf (1999) hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazanılması (15), Rose ve ark (2000) okuma-anlama eğitimlerinde yaratıcı drama yönteminin diğer klasik yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu araştırmalarıyla ortaya koymuşlardır (73).

San (1992)a göre “ Yaratıcı drama, bütün sanatlar içinde katılanı entelektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve toplumsal olarak en çok kuşatan bir alandır” (18, s: 258) San’ın bu tanımlaması Beden Eğitimi Öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile temel hareket becerilerinin ÖH oluşturmada sağlayacağı farklılığın yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve diğer fiziksel gelişimlerine katkısının yüksek olması olasıdır. Bu durum da çağdaş birey yetiştirmede amaçlanan bütünsel gelişimi desteklemesi yönü ile yaratıcı drama yönteminin beden eğitiminde kullanılmasının önemini teşkil etmektedir.

Beden eğitimi özel öğretim yöntemlerinin sunuşa ve buluşa dayalı yöntemler olarak var olmasına rağmen uygulamalarda genel olarak sunuşa dayalı yöntemlerin kullanılması söz konusudur. Bu yöntemler genellikle sınıf içi etkileşime izin vermemesi, bilişsel ve duyuşsal olarak öğrenciyi geliştirmede sınırlı kalması yaratıcı drama yönteminin önemini daha da ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca, yaratıcı drama yöntemi, beden eğitiminin genel amaçlarından, proje geliştirebilen, kendine ve başkalarına saygılı, sağlığını koruyabilen, serbest zamanını planlayıp değerlendirebilen bireyler yetiştirme hedefine ulaşmada katkı sağlayacaktır.

Genel Öğretim Yöntemleri kapsamında, “Oyunla Öğretim Yöntemleri” başlığı altında Drama bir yöntem olarak yerini almıştır (3, s: 241) ancak beden eğitimi özel öğretim yöntemleri arasında drama taranan literatüre göre yöntem olarak yer alması, “dramatizasyon” başlığı altında, çok kısa bir açıklama ile “Spor Eğitiminin Temelleri” kitabında kısa ve tanımsal olarak açıklanmıştır (5, s: 390). Demirhan (2006) dramanın bir yöntem olarak nasıl ve niçin kullanılması gerektiğini detaylı ve uygulanabilir bir şekilde açıklamamıştır. Bu anlamda dramanın bir yöntem olarak beden eğitimi ve spor öğretiminde uygulamaya yönelik kullanılması ve bir örnek olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerine sunulması önemli bir konudur.

Son olarak, Beden Eğitimi alanında yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı bir çalışmaya literatür taraması sonucunda ulaşılmamış olmaması, bu tez çalışmasının önemini artırdığı söylenebilir.

Özetle, bu tez çalışması yaratıcı dramanın beden eğitiminde diğer alanlarda olduğu gibi olumlu sonuçlar ortaya koyabileceği öngörüsünden yola çıkılarak planlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Problem Cümleleri

Drama yönteminin temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi, ortak duygu paylaşımı sonucunda duyuşsal gelişim sağlanması ve derse ilişkin olayların hatırlanmasının geliştirebilir olma düşüncesi bu tez çalışmasının problem cümlelerinin oluşmasında temel alınmıştır. Araştırmanın 2. ve 3. problemleri uygulamaların hazırlık aşamasında araştırmacının gözlemleri ve bir önceki uygulamanın hatırlanması ve ne hissettikleri temalarındaki sorgulamaları doğrultusunda oluşturulmuştur. Çünkü “nitel araştırmada genellikle, doğruluğu veya yanlışlığı test etmek üzere önceden belirlenmiş bir kavram yada denence (hipotez) yoktur. Nitel araştırmada tümevarım ilkesi hakimdir. Araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak incelediği probleme ilişkin ana temaları ortaya çıkarma, topladığı verileri anlamlı bir yapıya kavuşturma, yani bu verilerden yola çıkarak bir kuram oluşturma (Grounded Theory) çabası içindedir” (22, s: 47).

Kısacası, aşağıdaki üç madde bu tezin yanıtlamaya çalıştığı araştırma problemleridir.

1.3.1. Yaratıcı Drama Yönteminin 9-11 yaş grubunda temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinde sunuşa dayalı komut yöntemine göre daha etkilimidir?

1.3.1.a. 9-11 yaş grubunda yaratıcı drama ve sunuşa dayalı komut yöntemi uygulamaları sonucunda deneklerin temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinde cinsiyetlere göre fark oluşmasını sağlamaktalar mı?

1.3.2. Yaratıcı Drama Yönteminin 9-11 yaş grubunda, sunuşa dayalı komut yöntemine göre katılımcıların içinde bulundukları öğrenme sürecindeki etkinlikleri, kullanılan malzemeleri daha iyi hatırlamalarını sağlamakta mıdır?

1.3.3. Yaratıcı Drama Yönteminin 9-11 yaş grubunda sunuşa dayalı komut yöntemine göre katılımcıların duyuşsal gelişimlerini olumlu etkilenmesini sağlamakta mıdır?

1.4. Sayıtlılar

Araştırmanın sayıtlıları aşığıda belirtilmiştir:

1. Araştırma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenciler fiziksel hazırbulunuşluk düzeyleri aynıdır.
2. Araştırma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenciler içinde bulundukları öğrenme, sosyo ekonomik ve kültürel koşulları birbirine benzemektedir
3. Araştırma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenciler bu araştırmanın uygulama kapsamındaki etkileri dışındaki tüm diğer öğrenme etkileri benzer veya eşit düzeydedir.
4. Araştırma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenciler, araştırmanın bulgularını etkileyecek türde farklı etkenlerin altında olmadıkları varsayılmıştır,
5. Test uygulaması sırasında tüm deneklerin temel hareket becerilerinin örüntüleşmelerini oluşturmada gerçek performanslarını sergilemişlerdir.
6. Tüm denekler “hafta sonu ödev” çizelgelerini içtenlikle doldurmuşlar ve soruları cevaplamışlardır.
7. Öğretmen, grup iletişim ve etkileşimlerinde tutum ve tavırlar açısından her iki gruba da benzer yaklaşım sergilemiştir.
8. Gözlemciler değerlendirmelerde gereken hassasiyeti göstermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Çalışmanın deneysel olması uygulamalarda zamansal planlama açısından sınırlılık ortaya çıkarmıştır.
2. Deneklerin eşit ve benzer özelliklere sahip olması, uygulamaların verimli ve etkili olmasında nicel olarak denek grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde sınırlılıklar oluşmuştur.
3. Uygulamada fiziksel becerinin öğretilmesi lokomotor, manipulatif ve denge grubu hareketlerin öğretilmesi fiziksel alan gelişimini ön plana çıkarması

gerektiğinden diğer alanları da geliştirebilecek bazı yöntemlerin kullanılmasında sınırlılıklar oluşturmuştur,

4. Temel Hareket Becerilerin in öğretiminde uygulamanın yapıldığı kapalı alanın zemininin sert-karo taşı döşeli olması öğretim içeriğinde ayakta, çömelerek ve oturarak yapılması gereken hareket çeşitliliğinde sınırlılıklar ortaya çıkarmıştır
5. Çalışmada öğrencilerin öğrenme ortamlarına teknolojik olarak video kayıt cihazının girmesi dikkat, ilgi, spontane davranış sergileme, yoğunlaşma (konsantrasyon) gibi noktalarda sınırlılıklar yaratmış bu durum da planlanan çalışma süresine “hazırlık ve uygulama ortamlarına ısınma gibi” iki haftalık bir sürenin ilave edilmesine neden olmuştur.
6. Öğretmenin; öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme, cesaretlendirme, daha özgün hareket edebilme gibi durumlarda etkili olabilecek dönütler kullanması araştırma sonucunu etkileyebileceğinden dönütsel davranış ve tutum sergilemesinde sınırlılıklar oluşturmuştur.

1.6. Tanımlar

Bu tez metni içinde sıklıkla yer alan terimlerden yaratıcı drama, sunuşa dayalı komut yöntemi ve temel hareket becerileri örüntüleşmesi kavramları tanımlanmıştır.

Yaratıcı Drama : San (1991) yaratıcı dramayı “ bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı veya bir olayı; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro yada drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun veya oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler sürecidir” şeklinde tanımlamıştır (7, s:1).

Sunuşa Dayalı Komut Yöntemi: Sunuş yoluyla öğretimde öğrenci ikincil durumdadır. Öğretmen ve öğrenci rolleri açıklıkla tanımlanır, öğretmen her zaman önder ve takipçidir. Bütün kararları verir ve öğrenci bu kurallara uyar. Öğretmenin komutları açık olduğundan, öğrenci bu komutlara olumlu ve etkili tepki verirse kısa zaman alan hedeflerde bu yaklaşım uygun olabilir. Program hedefleri daha çok öğretmenin neleri başarmasını arzuladığı kapsamında planlanır. Değerlendirme de neyin başarıldığı konusunda yapılır (5, s:279)

Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesi: Önceden öğrenilmiş birden fazla temel hareket becerisinden en az iki veya daha fazla hareketin birleşiminden oluşturulmuş yeni bir kombine hareketi veya hareketleri ifade etmektedir. Bu yeni hareket oluşumu bir modeli taklide dayalı olabileceği gibi uygulayanın imgeleme yeteneğini kullanması ve geliştirebilmesine bağlı olarak da değişiklik ve çeşitlilik gösterebilir.

2 KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde yer alan literatür taraması bu tezle ilgili temel kavramları ve kuramları açıklama ve alana dair yapılmış çalışmaları gözden geçirme üzerine kurulmuştur. Bu kavramlar beden eğitiminde temel hareket becerileri, örüntü hareket, oyun, dramaya ilişkin temel tanım ve kavramlar (dramanın genel tanımı, yaratıcı drama, drama, dramatizasyon, eğitimde drama, öğretim ilkeleri açısından drama vb) olarak sıralanabilir. Bu bölümde yer verilen tanımlamaların ve açıklamaların alana ışık tutacak nitelikte olabilmesi için mümkün olduğunca geniş yer verilmeye çalışılmıştır.

2.1. Beden Eğitiminde Temel Hareket Becerileri

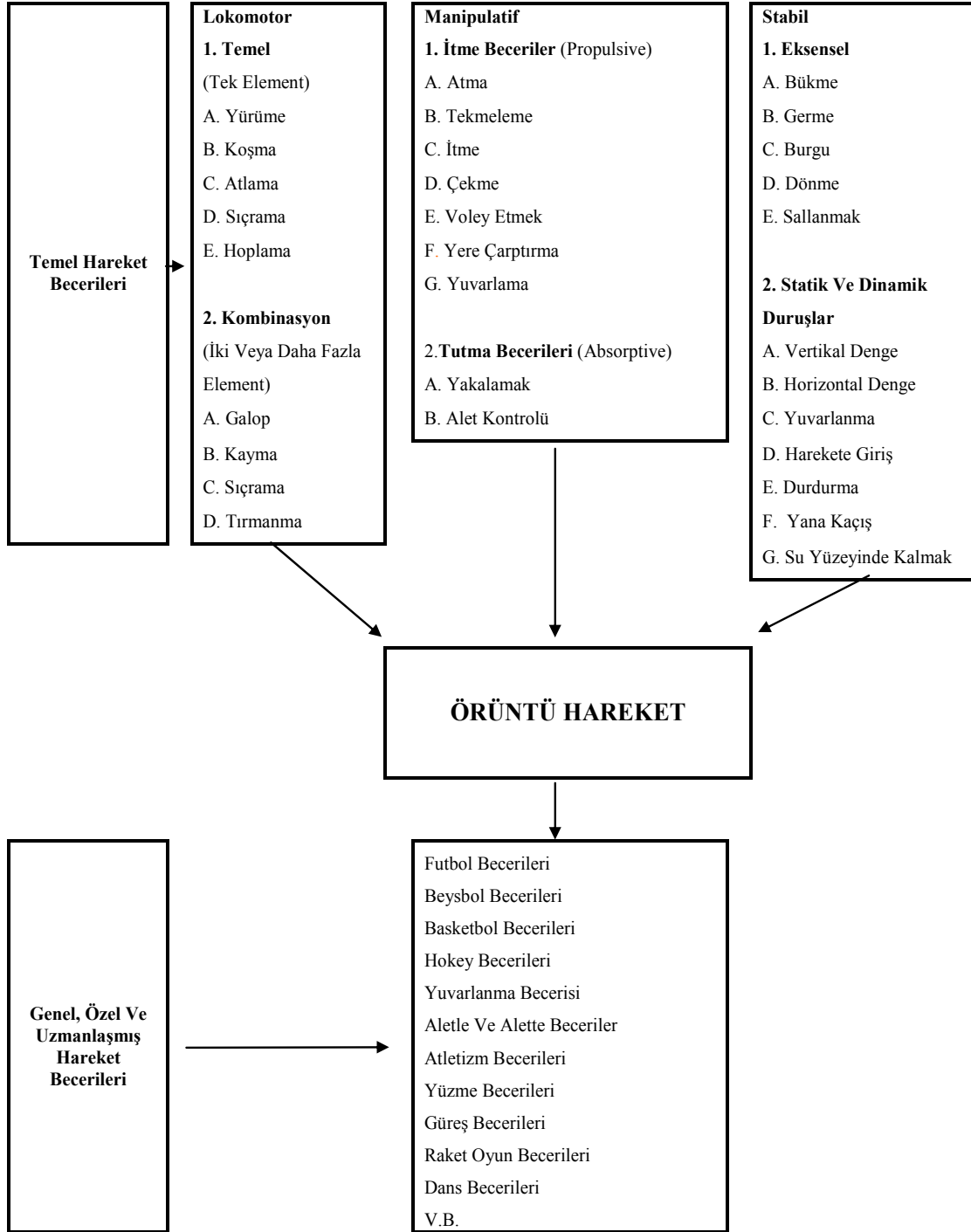
Hareket davranışlarını üç ana ve bazen birbirini kısmen kapsayan (ara) kategoriler içinde karakterize etmek mümkündür (23, s:3). *Denge* becerileri, çocukların uzay boşluğunda bir nokta kazanmalarına ve bu noktayı korumalarına izin veren, gelişen hareket modelleridir (23, s: 3-4). Denge gelişimi için belirlenen hareket deneyimleri: bükme (bending), germe (stretching), burmak (twisting), dönmek (turning), sallamak (swinging), farklı yön değiştirme (dodging), konma (landing), durdurma (stopping), yuvarlanmadır (rolling) (23, s:132-136) Denge becerileri geliştiği sırada aynı zamanda temel lokomotor (yer değiştirme) beceriler de gelişmeye başlar. *Locomotion* (hareket) vücudun eksternal alan içinde değişimi ile gösterimi içermektedir, bu ya vertikal yada horizontal yer eksenidir. Locomotor hareket gelişimi için belirlenen hareketler: yürüme (walking), koşma (running), sıçrama (jumping), galop (galloping), atlama (skipping), ileri doğru sıçrama (leaping) (23, s:150-157). Çocuklarda hareket becerileri gelişiminin üçüncü hali temel manipulative becerilerin gelişimini içermekte (23, s:4) Manipulatif hareket gelişimi için belirlenen hareketler: yuvarlanma (rolling), atma (throwing), yakalama (catching), tekmeleme (kicking), vücudun çeşitli bölümleri ile alet kontrolü (trapping), vurma (striking) (23, s:165-170) olarak tanımlanmıştır.

2.2. Örüntüleşmiş Hareket

Örüntü Hareket kavramının hareket serileri yada kombinasyonları kavramı ile benzer olmasına rağmen örüntüleşme kavramı tanımı ve öğrenmede bilgi örüntüsü kavramları düşünüldüğünde hareketlerin peş peşe sıralanarak örgütlenmesinin en iyi şekilde tanımladığı araştırmacı tarafından düşünülmektedir. Kombinasyon kavramı “iki yada daha çok hareketin birleştirilmesi” bkz. şekil 1 (23, s: 62) şeklinde kullanılmakta ve özellikle lokomotor hareketlerden “galop, kayma, sıçramalar ve tırmanmaları” (23, s:62) açıklamak için yararlanılmıştır (örneğin galop hareketinde hem yana kayma hem de sıçramayı ihtiva etmekte) ayrıca “sporda ve dansa görülen kompleks hareketler temel hareketlerin birleştirilmesinden başka bir şey değildir” (23, s: 61) şeklindeki açıklama da hareket kombinasyonunun kompleks hareketten farklı olduğunu göstermektedir. Kompleks kelimesinin Türkçe karşılığı olarak “birçok parçadan oluşmuş” a yakın karşılık bulmaktadır. Kısacası kombinasyon kelimesinin temel hareket becerilerinin bir çoğunun birleştirilerek seri oluşturması anlamını karşılamadığından temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi terimi bu çalışmada kullanılmış ve yalın olarak “örüntü” kelimesinin ve “öğrenmede örüntü” tanımından yola çıkarak tanımlamaya çalışılmıştır. Örüntü kelimesinin tanımı Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre, “*Olay veya nesnelerin düzenli bir biçimde birbirini takip ederek gelişmesi*” olarak açıklanmaktadır (24). Öğrenmede örüntü ise; “*Önceden kazanılmış bilgilerle ilişkilendirme, bağlantı kurma ve sonradan öğrenileceklerle ucu açıklık, zemin bırakıcı imkan hazırlamadır*” (25). Bu iki kavram birlikte düşünüldüğünde *örüntüleşmiş hareket (ÖH)* tanımı ise, Önceden öğrenilmiş birden fazla temel hareket becerisinden en az iki veya daha fazla hareketin birleşiminden oluşturulmuş yeni bir kombine hareketi veya hareketleri ifade etmektedir. Bu yeni hareket oluşumu bir modeli taklide dayalı olabileceği gibi uygulayanın imgeleme yeteneğini kullanması ve geliştirebilmesine bağlı olarak da değişiklik ve çeşitlilik gösterebilir şeklinde oluşturulmuştur. Örüntü hareket oluşturmaya yönelik eğitimin önemi, birleştirilmiş organizasyon özelliğinden kaynaklanan hareket eğitimidir. Hareketlerin birleştirilme noktasında ise bireyin yaratıcılığı ön plana çıkmaktadır. Şekil 1’de görülen temel hareket becerileri tek tek hareketleri ifade etmektedir, genel, özel ve uzmanlaşmış hareket becerilerine geçişte,

örüntü hareket bir köprü görevi görür. Ayrıca aynı şekilde tek tek temel hareket becerilerine üç grup altında yer verilmiştir. Temel hareket becerilerinin kompleks hareketler haline (ÖH) getirilerek “genel, özel ve uzmanlaşmış hareket becerileri” oluşturmada ara işlevi olduğundan sadece kuramsal olarak bahsedilmiştir. Geçiş bölgesini “Örüntüleşmiş Hareket’ ler” olarak adlandırmak şeklin daha iyi anlaşılması ve açıklanmasında yardımcı olabilecektir.

Temel hareket becerileri geliştirilirken kullanılan yöntem ve araçların çeşitliliği bu hareket örüntülerinin niteliğini arttırabilir ve birleştirme noktalarında çeşitlilik yaratabilir. Standart öğretimlerin dışına çıkılarak çocukların farklı bakış açıları ve yaratıcı yaklaşım kazanmaları sağlanabilir. Bu kazanımlar özellikle öğrenci merkezli yaklaşım ve yöntemlerle daha iyi düzeye çıkarılabilir. Örneğin, bir voleybol oyuncusunun temel hareket becerileri kazandığı ve bunlardan örüntülerin oluşturulduğu dönemde standart egzersiz uygulamaları ile bu becerileri kazanması durumunda performans sporcusu düzeyine geldiğinde kullanabileceği örüntü ve taktik özellikleri standartların çok üstüne çıkmayabilir. Ancak temel hareket becerileri ve bunlardan örüntülerin oluşturulduğu dönemde bu sporcu eğer ona farklı bakış açısı kazandıracak araç ve yöntemlerle bu becerileri edinirse ve onun örüntü hareket oluşturma özelliğine standardın dışında müdahaleler yapılırsa performansını da bu etkiden yararlanarak hem branşa özgü ÖH kalıplarını hem de sporcu kendine özgü örüntüleri sergileyebilecektir ve yaratıcı örüntüleri, yani örüntü hareketleri oluşturup uygulamada daha başarılı olabilecektir.



Şekil 1: Temel Hareket Becerileri Ve Genel, Özel, Uzmanlaşmış Hareket Becerilerinin Gallahue' den Uyarlanması (23, s: 62).

2.3. Oyun

“İster insanda olsun ister öbür hayvanlarda, yavruların en belirgin ayırıcı özelliği oyunu sevmedir. İnsan yavrularında bu, rol yapmaktan alınan bitmez zevkle bir arada gider. *Oyun ve rol yapma çocuklukta yaşamsal bir gereksinimdir*. Eğer çocuğun mutlu ve sağlıklı olması isteniyorsa, bu etkinlikleri başka yararları bulunup bulunmadığı sorusundan bağımsız olarak oyun ve rol yapma için fırsat sağlanmalıdır” (26, s: 83).

“İnsanın özündeki belki de en temel istek “*Oyun Oynama İsteği*”dir. Tüm kültürlerin kaynağını oluşturan, insanla var olan ve ona soyut düşünme becerisini kazandırmakla birlikte, onu özgürleştiren yaratıcı bir eylemdir oyun. Schiller oyunla insanı özdeşleştirir ve oyunu insan olmanın önkoşulu sayar adeta: “*İnsan, sözcüğün tam anlamıyla, insan olduğu yerde oynar ve o, ancak oyun oynadığı yerde tam insandır*” (27, s: 50).

Huizinga’ya göre “Olağan hayatın dışında olduğu hissedilen, özgür ve ‘kurmaca’ ama yine de, oyuncuyu tamamen içine çekme yeteneğine sahip bir eylemdir. Oyun her türlü maddi çıkar ve yarardan arınmış bir eylemdir. Bu eylem bilhassa sınırlandırılmış bir zaman ve mekanda gerçekleşmekte, belirli kurallara uygun olarak, düzen içinde cereyan etmekte ve kendilerini gönüllü olarak bir esrar havasıyla çevreleyen veya alışılmış bir dünyaya yabancı olduklarını kılık değiştirerek vurgulayan grup ilişkileri doğurmaktadır” (27, s: 54). Oyunu Peter Slade (1971), “Oyun çocuğun düşünme, kanıtlama, rahatlama, çalışma, hatırlama, cesaret etme, deneme, yaratma ve anlama yoludur” (33, s: 8) şeklinde tanımlamıştır. Yaratıcı Drama başka bir deyişle ise, “Oyun yeteneği insanın düş gücü ile gelişir. Yaşam boyu yapılan, düşlenen, söylenen her şeyde oynusu öğeler vardır” (10, s: 32) şeklinde tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre ise; “Oyun, çocuğu geleceğe hazırlayan bir etkinliktir... Çocuk için görünürde özel bir amacı olmayan oyun pek çok amaca hizmet eder. Neşe kaynağı, yaratıcılık ve başarıyı tatma fırsatı, çalışma hayatına ön hazırlık olan oyun, çocuğu sosyal hayata hazırlar. Bu hazırlanma hiçbir zorlama olmadan gerçekleşir, çünkü oyun spontanedir, oyun doğaldır (28, s: 216). Yine yaratıcı drama ve çocuk eğitimi uzmanları tarafından yapılan tanımlamaya göre, “Oyun; dil, bilişsel, sosyal, motor ve öz bakım gelişiminin yansıtıldığı bir etkinliktir. Çocuk kapasitesini oyunla geliştirir” (29, s: 31)

2.4. Oyun-Drama İlişkisi

“Çocuk, drama etkinliğini *genellikle oyun olarak algılar* ve böyle algıladığı için de dikkatini ve enerjisini tıpkı oyun sırasında olduğu gibi etkinlik üzerine yoğunlaştırır” (30, s: 47) Russel (2004)’in söylemine göre “oyun ve rol yapmanın yaşamsal bir gereksinim” (26, s: 83) olmasına dayalı olarak bu gereksinimi drama, oyunu ve rol yapmayı içermesi yönüyle doyurabilir. Ancak drama oyundur veya oyun dramadır denilemez çünkü içerik ve işlev yönüyle her ikisi de farklıdır. Bu ayrım Bayram (1999)’a göre ”birbirine geçmiş, fakat aralarında büyük farklılıkların ve benzerliklerin bulunduğu iki kavram olarak açıklamıştır: Drama ve oyun”

1. Dramada belli eğitsel, sanatsal v.b. hedef ve amaçlar vardır ve bunlar lider ya da öğretmen tarafından belirlenir. Oyunda çoğunlukla belli bir amaç olmayabilir.
2. Drama bir grup yaşantısıdır. Oyun tek başına da oynanabilir.
3. Dramada çok kesin kurallar yoktur. Kurallar esnektir. Katılımcıların kendilerinden bir şeyler katmalarına izin verilir. Ödül veya yanlış yapma söz konusu değildir. Oyunlarda en basitten karmaşığa kadar birtakım kurallar vardır. Kurallara uymayanlar oyun dışında bırakılabilir.
4. Dramanın bir başlangıç ve sonuç bölümü olmayabilir. O anda yaratılır. Ortaya çıkan ürün ilk kez oluşur. Oyunda bir başlangıç ve sonuç vardır. Çoğunlukla bir başarı söz konusudur.
5. Dramada doğru – yanlış, güzel – çirkin v.b. yoktur. Sonuç değil, süreç önemlidir. Oyunlarda çoğunlukla sonuç önemlidir.
6. Dramada bir lider (öğretmen) vardır. Grubun kendini keşfetmesine, geliştirmesine, kendini ortaya koymasına rehberlik eder. Oyunda yönlendirici yoktur. Bu görevi daha çok oyuncularından biri üstlenir.
7. Eğitimde dramada, hiçbir zaman, bir şeyi olduğu gibi kabul etme, öykünme söz konusu değildir. Çocuk oyunlarında öykünme vardır.
8. Dramada tekrar vardır. Ancak yapısal anlamda farklılaşma yoktur.
9. Dramada estetik kaygı belirgindir. Bunun için sürecin içinde ve sonunda estetik biçimlere ulaşılabilir. Oyunda estetik kaygıdan çok, rahatlama, enerji boşalımı gibi öğeler yer alır.

10. Drama sürecinde gözden geçirme ve tartışma yer alır. Oyunda ise bu öğeler yer almaz.

11. Drama ve oyunun ortak özelliği ise belli kurallar içinde sonsuz özgürlükler içermeleridir (31)

Tekerek'in oyun ve dramaya ilişkin yorumu ise "Oyun ve Drama, insanı baskı altında tutan engelleri ortadan kaldırarak, yaratıcılığı ve düş gücünü ateşler. Böylece insan kendine özgü ve farklı olduğu bilincine erişir. Farklılıklar bir araya gelerek daha zengin, insancıl ve uygar bir toplumu oluşturur. Böylesine anlamlı bir işlevi olan ve içinde oyunu barındıran drama ve tiyatro sanatından eğitim alanında da yararlanılmaktadır, yararlanılmadığı da. Çağımızın mekanikleşen, araçsallaşan ve yabancılaşan insanına alternatif ancak bu yolla oluşturulabilir"(27, s: 47). Tekerek ayrıca oyunla birleşen ve sonuçta yaratma cesareti oluşturan etmenleri şöyle açıklamıştır, "Oyunda var olan gerilim, denge, tartım, birbirinin yerine geçme, karşıtlık, çeşitleme, birbirine eklenme, ayrılma ve çözüm gibi öğelerle, bir şeyin temsili ve yanılısına yaratma, bu sürecin sonunda yaşanan haz duygusu gibi özellikler oyunla, ritüelleri, dram ve tiyatro sanatını aynı kavşakta buluşturmaktadır. Bu kavşak aynı zamanda, insanda bir gizil güç olarak var olan ve onu geliştiren-yetkinleştiren "Yaratma Cesaretini" de tetikleyen bir kavşaktır. İnsan, açığa çıkan bu yaratma cesareti aracılığıyla, kendine özgü duygularını-düşüncelerini-fantezilerini "Beden-Dil-Beyin" koordinasyonu ile dışa vurur. Böylece insan kendine, özgün bir hareket alanı açar ve kendini var eder" (27, s: 59).

Bu çalışmada uygulama planları ve teorik içerik oluşturulurken çocuğun oyun gereksinimi ve yaratıcı dramanın bu ve diğer gereksinimlerini karşılaması düşünülerek oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Her uygulama başında yaratıcı drama uygulama aşamalarına uygun olarak ısınmalar mutlaka bir oyunla gerçekleştirilmiştir. Dersin tamamı da oyunsu bir süreç olarak geçirilmiştir. Ek 8-11 incelendiğinde sözü geçen oyun-drama birlikteliği görülmektedir.

2.5. Drama

Oyun eğitbiliminin çeşitli ülkelerde tanımı değişiktir: Fransa, İtalya, kısmen Avusturya’da *animasyon*, Anglosakson ülkelerinde *yaratıcı drama*, *eğitsel drama* ayrıca *bedensel ifade*, *dramatik ifade*, *dramatik oyun*, *okul oyunu*, *canlandırmacı oyun* gibi pek çok adlandırması söz konusudur (32, s: 110). Tanımlamalara ilişkin farklılıklar sadece ülkeye göre değişmemekte ayrıca bilimsel alanda yapılan çalışmalarda aynı ülke veya bölge içinde de farklılık göstermektedir. Hatta bir bilim adamının farklı adlandırmalara aynı yaklaşımda bulunduğu veya aynı adlandırma ile tanımladıklarına farklı terimsel açıklama getirdiği bile görülür. Ülkemizde ise konu ile ilgili alan yazınında bu kavramların tamamı kullanılmakla birlikte genel olarak drama ve yaratıcı drama terimlerinin kullanımı daha sık yer almaktadır. Ayrıca bu alanda ayrı bir kavram olan dramatizasyonun da yaratıcı dramaymış gibi değerlendiren yazıların varlığına rastlanmaktadır. Burada tarihsel süreç de önemlidir. Çünkü birçok ülkenin eğitim ve sanat alanına ilk dramatizasyon tanımlaması girmiştir. Ülkemizde de bu terim 1926 yılında ilköğretim programında yer almıştır. Ancak gelinen noktada bilimsel çerçevede yaratıcı drama teriminin kullanımı daha ön plana çıkmaktadır.

2.5.1. Dramanın Tarihçesi

Dramanın yüzyılı aşan tarihsel sürecinin bilinen başlangıç noktalarından biri “20. yy’ın başında (1911’lerde) sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak, bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Johnson’un adı geçer. Bu ilk uygulamalar bir tür “make believe play” (öyleymiş gibi yapma oyunu) biçimindeydi (6, s: 51). “Johnson, çocuğun doğal dramatik (oyun oynama) içgüdüsüne inanmış ve çocuğun doğrudan görerek ve yaparak daha iyi öğrendiğini savunmuştur”(33, s: 6) Eğitimin gerektirdiği içerik ve uygulama biçiminde değişikliği John Dewey 1921’lerde şu gözlemde bulunarak ifade etmiştir: “eskiden eğitim sisteminde ağırlık çocuğun dışındaydı... şimdi yapmaya çalıştığımız değişikliklerde ağırlık noktası da değişmektedir... çocuk, eğitim uygulamalarının çevresinde döndüğü bir güneşe dönüşmektedir” (6, s: 51).

İngilterede, çocuğun, içine bilgilerin boca edildiği *boş bir kap* gibi görülmesi, 1870’lerden başlayarak eğitimde yapılan yeniliklerle *çocuk merkezli eğitim* kavramına

dönüşüyordu (6, s:51). Froebel, “boş kap olma” görüşü ile “çiçek açan tohum” modeli arasındaki savaşım, eğitimde drama’nın ve oyun’un kullanımında da etkili olmuştur. O dönemlerin ilerleyici eğitimcileri özellikle İngiltere’deki dramaya özel bir yer vermişlerdi. Oynayarak davranış geliştirme, “acting behaviour”, çocuk oyunlarından yola çıkıyordu. Bu oyunlarda ortaya bir oyun çıkmasından çok, sürece önem veriliyordu; bu olgu edilgin olmayan, etkin bir süreçti, bireyin kendisini ifade etmesine olanak sağlamaktaydı (6, s:50).

“1954 yılında Peter Slade’in Child Drama adlı kitabının yayınlanması okullardaki dramatik aktivitenin tüm yapısında önemli bir değişikliğe yol açmıştır. Slade, çocuk dramasının kendi başına bir sanat formu olduğunu ve müfredatta kendi başına, kendisi için yer alması gerektiğini savundu. Ona göre bu faaliyet başkalarına göstermek için değildir ve çocukları gösteri yapmak için eğitmek tehlikelidir. Peter Slade’in yakın bir arkadaşı olan Brian Way, drama kullanımını öğrencilerin kişilik gelişiminin temeli olarak gördü ve düşüncelerini 1967 yılında basılan kitabı Development through Drama’da ortaya koydu” (33, s: 7)

1960’lara kadar gelinilen süreçte ise “drama olgusu, okul temsillerine, retorik çalışmalarına, toplu halde konuşmaların sergilendiği müsamerelere dönüştü”. Ancak 1960’larda Dorothy Heathcote ile drama gene asıl olması gereken biçimini bulmaya başladı. Nitekim 1970’lerde Dorothy Heathcote drama’yı yeniden tanımlamaya girişmiş ve drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeni baştan irdelemiş. “O çocuk ve ergenlere kendini ifade etme fırsatı ve özgürlüğünü hemen vermedi; çünkü ona göre bir çocuk önce kendini ifade etmeye hak kazanmalıydı. Ona göre çocuklar bağımsızlıkları için biraz uğraşmalıydılar. Böylece eğitimde drama tarihinde, öğrencilerde gerçek yaşantılar yaşatma dönemi de başlamış oldu” (6, s: 52)..

Türkiyede drama’nın yada yaygın kullanımı ile dramatizasyonun, eğitimde ele alınması Cumhuriyet döneminde oluşmuştur. Dramatik gösterilerin dersler içinde gerçek anlamda bir öğretim ve ifade aracı olarak ele alınması Cumhuriyet döneminde 1926 tarihli ilkokul programında, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri bölümünde, temsil-dramatik gösteriler temel olarak kabul edilmiştir (34, s: 193). 1985 yılı yaratıcı

dramanın çağdaş kullanımının kamuoyuna açılması yönünden başlangıç yılıdır (35, s: 218).

Eylül 1998’de MEB Talim ve terbiye Kurulunca yayımlanan Eylül 1998 tarihli tebliğler dergisinde, ilköğretim okulları seçmeli drama dersi 1-2-3 öğretim programı yayımlanmış ve 1997-1998 öğretim yılından itibaren ders programlarında seçmeli ders olarak yer almıştır (8, s: 47).

Günümüzde Drama Eğitimi, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde de bir dönemlik ders olarak yerini almıştır (36).

2.5.2. Drama ve Yaratıcı Dramaya İlişkin Çeşitli Tanımlamalar

Drama ve yaratıcı drama kavramı aynı anlamada kullanılabilen iki kavramdır. Fakat literatürde dramatizasyon, drama ve yaratıcı drama kronolojik süreç olarak birbirine dönüştürülmüş kavramlar gibi izlenebilir. Yaratıcı drama güncel olarak son çalışmalarda daha gözde bir terim olarak yerini bulmaktadır. Yaratıcı Dramanın Türkiye’de eğitim alanında ilk temellerini atan San (1998), “drama sözcüğünün önünde kullanılan “yaratıcı” sözcüğünü özellikle ve bilerek eklediklerini belirtir. Ona göre yaratıcı drama kavramının “önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama ve canlandırmalar” yanını kapsar” (17, s: 21; 10, s: 37) şeklindeki yorumuyla aslında bu terimin kullanımının önemini içeriğinden kaynaklandığını özetle ortaya koymuştur. San’ın birçok çalışmasında da insanda yaratma gücüne inancının yansıdığı görülebilir, ona göre insan bir ürünü yaratabilir.

Drama, Türkiye’de yaygın kullanımı ile “yaratıcı drama”, çeşitli kaynaklarda kendisine farklı açılardan farklı tanımlar bulmaktadır. San (1991) “ bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı veya bir olayı; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro yada drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun veya oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler sürecidir” (7 s: 1; 8, s: 51). Ayrıca yaratıcı dramanın insan için bütünsel gelişimi sağlayıcı bir araç olduğunu San (1992) “ Yaratıcı drama,

bütün sanatlar içinde katılanı entelektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve toplumsal olarak en çok kuşatan bir alandır”(18, s: 258) tanımlamasıyla ifade etmiştir. Üstündağ (1988)’ya göre “drama: hareket içinde bulunmak, hayal kurmak, taklit etmek ve oynamak gibi insanın içgüdülerinden yola çıktığından çocuklar için hoşlanılan bir etkinlik dizisidir. Çocukların taklit güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yolu olması da onların yaşamında geniş ölçüde yer almasına neden olmaktadır” (37, s: 302). Ayrıca Grittin’e göre “drama bir analiz yöntemi değil, bir sentez yöntemidir (53, s:3).

Thompsan ve Caslin (1990)’a göre “yaratıcı drama kalıplaştırılmaz. Bir nehir gibidir ve sürekli hareketli bağlantılar yapar, nehir kıyılarının başlangıç ve varış noktalarını bağlar. Doğaçlama, etki-tepki yoluyla ve karşılığı, düşünme ve hissetmeyi, insanlar, fikirler ve hatta yüzyıllar arasındaki ilişkileri bağlar” (8, s: 51). Ömeroğlu (1991)’e göre yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; bilişsel, toplumsal ve devinişsel yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme biçiminde bulunan pek çok beceri Yaratıcı Dramaya katılım yoluyla elde edilir. Bu etkinliklerde katılımcı diğerleri ile birlikte düşünür, duygulanır ve hareket eder. Drama yoluyla kişi kendi yaşantılarından yola çıkarak daha büyük buluşlar yapar, bu etkinliklere etki olarak katılarak yeni ve değişik öğrenme yolları bulur (9, s: 334). Güneysu (1991)’ya göre “insanın kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi; bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilme, yaratıcı olma, yaşamı çok yönlü algılama, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi; eğitim ve öğretimin buyurgan, kısırlaştırıcı ve angarya haline dönüşmesine karşın bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı eğitim yöntemi (38, s: 26).

Drama kavramının ortak özellikleri düşünüldüğünde, San’(1991,1992,1998)ın, Üstündağ (1998), Thompsan ve Caslin (1990), Ömeroğlu (1991), Güneysu (1991) tanımlarından yola çıkarak yaratıcı dramanın insanın varlık olarak çok yönlü gelişimi sağlama aracı olabileceği açıkça görülmektedir. Çünkü yaratıcı drama bu tanımlardaki “insanın içgüdülerinden yola çıktığından çocuklar için hoşlanılan bir etkinlik dizisidir”, “doğal bir öğrenme yolu”, “doğaçlama, etki-tepki yoluyla ve karşılığı, düşünme ve hissetmeyi, insanlar, fikirler ve hatta yüzyıllar arasındaki ilişkileri bağlar”, “bilişsel, toplumsal ve devinişsel yeteneklerle bütünleşmiş”, “eğitim ve öğretimin buyurgan,

kısırlaştırıcı ve angarya haline dönüşmesine karşın bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı eğitim yöntemi” gibi ifadelerle eğitim-öğretim ile bir bireyde yada toplusal üründe görülmek istenebilecek tüm özelliklere hitap edebildiği, gelişimine yardım edebileceği anlaşılmaktadır.

Sözlük ifadeleri olarak bu kavram incelendiğinde Türk Dil kurumu Sözlüğünde Dram: fransızca kökenli bir kelime olarak açıklanmış ve;

“1 . Sahnede oynanmak için yazılmış oyun.

2 . Acıklı, üzüntülü olayları, bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu veya televizyon filmi.

3 . Tiyatro edebiyatı.

4. *mecaz* Acıklı olay:“İhtiyarın ve umumiyetle insanın dramı nedir, bilir misiniz?”- B. Felek” açıklamaları ile yer alır (24)

Lehmann, (1986) drama sözcüğünün kökü Yunanca “Dran”dır. Dran, itmek, çekmek, yapmak, etmek eylemek anlamlarında kullanılır” açıklamasını yapmıştır. And, (1974) drama sözcüğü bugünkü anlamına yakın biçimde Yunanca Dromenon’daki “seyirlik olarak benzetme” anlamına daha yakındır ve eylem anlamını taşır. Megara’lıların kullandıkları “dran” sözcüğü, hareket anlamına gelmektedir. Drama sözcüğünün, hareket bildiren bu sözcükten türemesi mümkündür. San, (1990) özellikle tiyatro çevresinde drama, “özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları” anlamını almıştır. Türkçe’de kullanılan “Dram” kavramı Fransızca’daki drame’den gelmektedir. Fransızca’da burjuva tiyatrosu anlamına geldiği halde, Türkiye’de özellikle halk dilinde acıklı oyun anlamında kullanılmaktadır. Drama, Almanca sözlükte film, sahne oyunu yada belli bir eylemin sunulması, oluşturulması ya da bir zaman ile mekanın manzum (tdk şiir biçiminde yazılmış) sunulmasıdır. Bütün bu verilere dayanarak drama sözcüğünün, içinde eylem olan her türlü etkinliği içerdiği söylenebilir (17, s:18).

“Çocuk daha neredeyse doğar doğmaz hareket etmeye başlar ve üç yaşına geldiğinde çocukların çoğu dramatik oyunu başlıca öğrenme yöntemi olarak kullanırlar. Dramatik oyun en genel tanımıyla yaşamı daha iyi anlayabilmek için onu taklit etmek,

oynamaktır. Dramatik oyunda çocuk bir rol alır ve başka birisiymiş gibi davranır. Dramatik oyun süreci taklit, rolle özdeşleşme ve dönüştürme eylemlerini kapsar. Bu özgür oyun yoluyla çocuk kendisi için yeni bir çevre yaratır. Bu hayali dünyada, olup bitenlere bir anlam verebilmek, olanları kavrayabilmek için, çevresinde duyduğu, gördüğü, hissettiği şeyleri taklit eder. Rolle özdeşleşmede çocuk kendini başka birisinin yerine koymaya çalışır ve bu süreç onun kendini ve diğerlerini daha iyi anlamasını sağlar” (33, s: 8)

“Özetle; kaynağını, özellikle insanlarda doğal olarak var olan oyun (game) ve oynama dürtüsüyle birlikte, bu dürtünün farklı ifadelerinden büyü, ritüel ve mitlerin kaynaşmasından alan Dram ve Tiyatro Sanatı, ya da Drama, insana, var olan değerlerini anımsatan, onun kendiyle yüzleşip özgürleşmesini sağlayarak, insanı geliştiren ve topluca yaşanılan bir sanat, bir eylem, bir yaşantı ve bir süreçtir. Yalnızlaşan bireyin, yeniden kendini ve toplumunu bulmasında yadsınamayacak katkısı olan, beynin her iki yarım küresinin eş güdümlü olarak çalışmasını ve gelişmesini sağladığı için, insanın algılama yetisini, yaratıcılığını, düş gücünü, konsantrasyonunu, düşünme ve ifade gücünü yetkinleştirdiği gibi, duygularının da incelmesini sağlayarak, onu zihinsel, duysal, kültürel, kısaca her boyutta zenginleştiren Drama, insanı ilk çocukluktan itibaren bilgi ve beceriyle donatarak mesleki ve toplumsal hayata hazırlamayı hedefleyen Eğitim alanında da uzun yıllardır yararlanılan ve yararlanılması da gereken bir etkinliktir” (27, s: 66)

2.6. Yaratıcı Dramaya İlişkin Temel kavramlar

Dramanın bütünselliğini ortaya koyan ve olmazsa olmazları olarak görülen etmenler ise şöyledir.

2.6.1. Yaratıcılık

San (1985)’e göre “daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurabilme, böylece yeni düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme (28, s:213) yada anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, bireyler için ya da kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katmaktır. Yaratıcı olabilmek için her

şeyden önce kişinin kendine güven duyması, çalışacağı alan hakkında temel bilgilere sahip olması, bağımsızca düşünebilmesi kimi zaman alışılmış kalıpları ve kuralları kırabilmesi, yeti ve yeteneklerini sonuna dek kullanabilme ortam ve özgürlüğünün kendisine sağlanmış olması gerekmektedir” (39, s: 3; 11, s: 76).

Razon (1990)’a göre, “yaratıcı çocuklar yetiştirebilmek için katı ve kısıtlayıcı eğitim kurallarını bir kenara bırakmak, çocuklara belli sınırlar içinde özgürlük tanımak, çocukların yetenek, ilgi ve heyecanlarına cevap verecek bir ortam hazırlamak, yaratıcı güçlerini geliştirecek olanaklar sağlamak, güven duyacakları ve başarı duygusunu tadacakları deneme fırsatları yaratmak eğitimcilerin başlıca görevidir” (28, s:215).

Onar (2003)’e göre “yaratıcı insan, dışarıdaki şartlar ne kadar zorlayıcı olsa da aslında kendi iç dünyasının ne kadar özgür ve sınırsız olduğunu keşfetmiştir. Ayrıca, yaratıcılığı içindeki özgürlükle bağdaştırırken dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır. Herkes yaratıcılık potansiyeline sahiptir. Bu potansiyel, kişiden kişiye şekil ve miktar değişir. Bazılarında daha az bazılarında daha çoktur; bazılarının yaratıcılığı sanat alanında çıkar, diğerlerinki bilim, felsefe yada sporda kendini gösterir. Önemli olan, her insanın içinde az yada çok miktarda yaratıcı potansiyelin olduğunu bilmektir. Bu potansiyel sahibi tarafından keşfedilip, değerlendirilmeyi bekler. Yaratıcılık uyandırıldığında gerçek üretim süreci de başlar (11, s: 76). “Genel olarak, normal sınırların dışında problemleri tanıma yeteneği, yeni ve orijinal çözümler bulma anlamında bir kelimedir” (40, s: 293). “Yaratıcılık; Özgün buluşlar ortaya koyma becerisidir”(41).

Fromm’a göre iki tür yaratıcılık vardır: Birinci türe giren yaratıcılık; resim, beste yapma; roman, şiir yazma gibi yeteneklere bağlı olan, öğrenilebilen, alıştırmalarla geliştirilebilen ve ürün veren yaratıcı etkinliklerdir. İkinci tür yaratıcılık birtakım yaşam durumları ile insan ilişkilerinde görülen, tutum ve davranış biçimidir. Sonuçta görünür bir ürün ortaya çıkmayabilir (42, s: 3). “Yaratıcılık ilk defa çocuğun oyununda görülür” (43).

2.6.2. Dramatik oyun

Çocukların keşfettikleri ve çevrelerindeki tüm karakterleri ve hareketleri taklit ettikleri özgür bir ortamda oynanan oyundur. Bu tür oyunlar bir grubu gerektirir, bireysel değildir, anlıktır, süresi kestirilemez, temel olarak öykünmeye dayanır. Bir anda başlar ve bitişi belli olmayan, rollerin var olduğu, senaryo ve metnin olmadığı doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin kullanıldığı, gelişimini gündelik yaşantılardan alan bir süreçtir. Dramatik oyun, çocuklar arasındaki iletişim ve etkileşim içerisinde imgeleme dayalı oyun türlerini oluşturur. Polislini (1994)'e göre dramatik oyun, yaratıcı dramaya geçişte önemli bir basamaktır. Ona göre birçok insan yaratıcı dramaya uyum sağlamada zorluk çekmez çünkü zaten yaşamında bildiği, denediği, çocukluğunda geliştirdiği her şeyi dramatik oyunlarda yaşar (17, s:20).

2.6.3. Rol oynama

“Bir grup önünde gruptan seçilen üyelerin bir konuyu canlandırması etkinliğidir. Bu etkinlikler sırasında rol oynayan kişi; bir başkası gibi hissetmeye, onun gibi düşünmeye, ve onun gibi davranmaya çalışır. Amacı, verilen rolü oynamak için kendinden isteneni yerine getirmektir” (10, s: 32). Rol oynama bir sosyal yeterlilik yoludur (44, s: 21).

2.6.4. Doğaçlama

Önceden hiçbir hazırlık yapılmaksızın bir durumun o anda birey yada çoğunlukla grup tarafından yaratılmasıdır (45, s: 289).

“Doğaçlama, bir yazılı metni değil zihinde canlanana oynama demektir. Kesinleşmiş evreleri olmayan özgün bir süreçtir. Önceden saptanmamış etkinlikler ardarda canlandırılır. Herhangi bir olayı, durumu, anı düşünmeden yaşama ve olay, durum, an bittikten sonra nasıl yaşadığımızı düşünme gibi bir süreç söz konusudur” (10, s: 32).

2.6.5. İletişim

Demirel (1999) iletişimi genel olarak bireyler kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü, el, kol, hareketleri vb. simgeler aracılığıyla düşünce, dilek ve duyguların karşılıklı iletilmesini sağlayan bir etkileşim süreci olarak tanımlamıştır.

Daha yalın bir anlatımla iletişimi iki birim arasındaki ileti alışverişi olarak ifadelendirmiştir (46, s: 171). İletişim Dökmen (2004) tarafından kısaca “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlanmıştır (47, s: 19). Cüceloğlu (2006)’da iletişimi, iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi olarak tanımlamıştır (48, s: 68).

2.6.6. Dramatizasyon

Yaratıcı drama ile en çok karıştırılan kavramlardan biridir. Günümüzde daha çok yazılı bir metne dayalı olarak bir konunun, öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılması anlamında kullanılır. Adıgüzel’e göre (2006), dramatizasyonda konunun, metnin seçimi, rollerin dağıtımı lider ya da öğretmen tarafından yapılır. Katılımcılar öğretmen tarafından verilen rollere bağlı kalarak beden dili ya da sözel olarak canlandırmalar yapar, kendilerine verilen metinde bulunan karakterleri canlandırırlar. Yaratıcı drama çalışmalarının aksine lider, dramatizasyonda çok daha aktif, yönlendirici ve belirleyicidir. Dramatizasyon da tıpkı yaratıcı drama gibi bir eylemin içindedir, bu süreçte de bir oyunlaştırma, yaşanır hale getirme söz konusudur (17, s:20).

Lehman (1986) Theaterlexikon’daki açıklaması “epik bir parçanın ya da diğer edebi metinlerin, tiyatro amacıyla dramatik bütünlük yasalarına uydurulması ve bir diyalog-metin aracılığıyla gösteri için işlenmesi, bir oyun metninin aynısını ya da bir öykünün, masalın hiçbir biçimde akışını değiştirmeden canlandırılması söz konusudur” (17, s:21).

2.6.7. Etkileşim

Etkileşim işteşliği gerektirir. Sosyal, ekinsel, duygusal fiziksel, duyuşsal etkileşimler bir grubun tamamını ya da bu grubun bir bölümünü anlatabilir. Etkileşim paylaşımdır (49, s: 204), öğretimde etkileşim ise, öğrenenin bilgilere yeni ve kişisel anlamlar yüklediği, aktif öğrenme ile gerçekleşir (50).

2.7. Yaratıcı Drama Çalışmasının Aşamaları

Yaratıcı drama çalışmasının aşamaları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde oluşturulmuştur. San (1990) dört aşamalı bir çalışmanın gereğini vurgularken, Adıgüzel (2006) üç aşamalı bir çalışma düzeninin yaratıcı drama için ideal olduğunu iddia etmektedirler.

San (1990)“Gruba katılan üyeler çeşitli yöntemlerle (malzemesiz yada top, çember ve akla gelebilecek çok çeşitli malzemeler ile) bedensel ve dokunsal alıştırmalarla aralarında tanışır, etkileşim kurar ve belli bir uyum sağlarlar” Daha sonra oyuna geçilir. “Oyun doğaçlama üzerine kurulur. Kimin nasıl oynayacağı önceden belli değildir. Roller anında kendiliğinden gelişir (6, s: 56).

San 1991, Yaratıcı Drama Aşamalarını şöyle sıralamıştır;

- 1- **Isınma:** Çeşitli yöntemlerle beş duyu kullanma, gözlem yetisinin geliştiği, bedensel ve dokunsal alıştırmaların yapıldığı; tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum özelliklerini katılımcıya kazandıran ve oldukça kesin kurallarla belirlenen, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır.
- 2- **Oynama (Pantomim ve Rol Oynama):** belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve geliştirme çalışmalarından oluşur. Yaratıcılık bu aşamada oldukça önemlidir.
- 3- **Doğaçlama:** saptanan bir tema üzerinden yola çıkılarak, bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alınır. Bireysel ve yaratıcılığın ön plana çıktığı çalışmalardır.
- 4- **Oluşumlar:** sürecin nasıl işleyeceği ve nereye varacağı önceden belirsizdir. Süreç önceden belirlenmemiş bir noktadan başlar. Bu aşamaların her birinin sonunda grup üyeleri ile tartışmanın yapılması çalışmalar için oldukça önemlidir (35, s: 209; 51, s: 101; 7, s: 2; 31s: 2-3).

Adıgüzel’in yaratıcı drama lider adayları ile yaptığı bir çalışmada, (Ankara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü yaratıcı drama programından 34, çağdaş drama derneği yaratıcı drama eğitmenliği/liderliği programından 40 lider adayı ile yapılmıştır) bu adaylara sorulan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda yaratıcı dramanın aşamaları

arasında oyun, doğaçlama ve oluşum gibi kavramlar arasında çeşitli karışıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir buna göre geliştirdiği ve önerdiği üç aşama şöyledir:

- 1- Hazırlık-Isınma alışmaları:** Isındırmak, birinin bir şeye yakınlık duymasını, alışmasını, benimsemesini, yadırgamaz olmasını sağlamak ve onu alıştırmak için yapılır. Daha çok bedenin harekete geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, ie dönük çalışmaların yapıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için yapılan, kuralları diğer aşamalara göre belli ve daha çok lider tarafından belirlenen bir aşamadır. Bu aşamanın esas amacı bir grup dinamiği oluşturmanın yanı sıra, bir sonraki aşamaya hazırlıktır
- 2- Canlandırma:** Püsküllüoğlu (2004) Etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olay yada durumu göstererek yaşatmak ya da birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamak olan canlandırma; bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır (17, s:26).
- 3- Değerlendirme- Tartışma:** Drama çalışmalarında elde edilen bu aşamada değerlendirilir. Başka bir deyişle, sürecin özü, önemi, niteliği ve niceliği bu aşamada saptanır. Duygular, düşüncelerin paylaşımı da bu aşamada alınır. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine yada ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. ğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur (17, s:26).

Bu çalışmada da Adığzel'in önerdiği üç aşamalı planlama ve uygulama kullanılmıştır. Beden Eğitimine bu aşamalaşma araştırmacı tarafından daha uygun bulunmuştur. Bu kararda araştırmacının yaratıcı drama konusunda aldığı eğitimler etkili olmuştur. Katılan eğitimlerde (seminerler, kurslar, vb) araştırmacı drama uygulamalarında sürekli üç aşamalı uygulamalar şeklinde ortaya konulmuştur.

2.8. Yaratıcı Drama'nın Genel Amaçları

McCaslin (1990) ve Ömeroğlu (1990) “yaparak ve yaşayarak öğrenme olarak da tanımlanan yaratıcı dramanın genel amaçları özetle şöyle sıralamaktadırlar:

- Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama,
- Eleştirel düşünme yeteneği geliştirme,
- Sosyal gelişim ve birlikte çalışma becerisi geliştirme,
- İletişim becerileri geliştirme,
- Moral değerleri geliştirme,
- Kendini tanıma,
- Problem çözme becerilerini geliştirme,
- Dil becerilerini geliştirme,
- Sanat anlayışı ve ruhunu kazandırma,
- Hayal gücünü geliştirme,
- Dinleme becerilerini geliştirme,
- Olayları değerlendirme yeteneği kazandırma,
- İnsanların diğer insanlar, durumlar ve doğal olaylar hakkındaki gözlemlerini geliştirme,
- Bireylerde, grup planlaması, grupla karar verme,
- Empati becerisi geliştirme”(52, s: 52).

Bu çalışmada oluşturulan ders planları yukarıda açıklanan yaratıcı dramanın genel amaçları göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

2.9. Yaratıcı Dramanın Öğeleri

Yaratıcı dramanın 4 ana öğeden oluştuğu ileri sürülmektedir (31, s: 3). Bu öğeler; drama lideri, oyun grubu, uzam ve arama etkinliğidir.

Drama Lideri: Çalışmaya rehberlik eden kişidir. Bir lider değişime açık, gelişmeye elverişli, esnek bir kişiliğe sahip olmalıdır. Mesleki formasyona sahip, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanlarda yeterli olmalıdır. Ancak, gözlem becerisi gelişmiş, yaşanan olayları anında analiz eden

ve sentezleyen, gruba hakim ve anında yeni çözümler bulabilen bir lider etkin olduğu zaman grup tarafından kabul görür.

Oyun Grubu: Öğrenmeye istekli ve katılım için gönüllü olmalıdır. Bireylerin hepsi farklı deneyimlere ve özelliklere sahiptir. Ortak öğrenme kanalında var olmalıdırlar. Grup dinamiğinin oluşmasında her birey etkin gelişime ve değişime yatkın olmalıdır.

Uzam: Etkin bir kullanım alanıdır. Parke halı v.b., ayakkabının zorunlu şartlar dışında kullanılmadığı, her türlü eyleme ve olası gürültülere olanak sağlayan ve gerektiğinde sergileme şansını elde edebileceğimiz bir mekandır.

Arama Etkinliği: Baştan belirlenen hedefler doğrultusunda, liderin inisiyatifinde zaman zaman değişimlerin yaşandığı, grubun etkin rol aldığı, her bir birey için (kimsenin göz ardı edilmediği) var olan bir mekandır (31, s: 3).

Yukarıda belirtilen zorunlu öğeler bu tez çalışmasında temel alınmıştır. *Drama Lideri veya eğitmeni* araştırmanın gereç ve yöntemler bölümünde “araştırmacının rolü” başlığı altında açıklandığı gibi drama eğitimini uygulayabilirliği açısından yeterlidir. Yaratıcı drama öğeleri açısından bakıldığında ise *Oyun Grubunu* araştırmanın örneklemindeki deney grubu öğrencilerinden oluşturmaktadır, *Uzam açısından bakıldığında* belirtilen özelliklerin birçoğunu taşımaktadır. Uygulamaların yapıldığı zemin olarak parke olmaması bu öğenin tam olarak yerine getirilmesine engel olmuştur. Dolayısıyla temel hareket becerilerinden ayakta ve çömelik konumda yapılanlarla araştırmanın sınırlandırılmasına neden olmuştur. *Arama Etkinliği* olarak araştırmanın test etmeye çalıştığı problem cümleleri doğrultusundaki hedeflerle belirlenmiştir.

2.10. Yaratıcı Drama Uygulamalarında Araç-Gereç ve Materyaller

Yaratıcı dramanın ayrılmaz parçası araç, gereç ve materyallerdir. Yaratıcı drama sürecinde akla gelen hemen her türlü araç, gereç ve materyaller kullanılabilir. Önemli olan bu materyallerin yaratıcı dramanın hedeflerine hizmet edici nitelikte bulunmasıdır (51, s: 102). Üstündağ (1998), “yaratıcı drama sürecinde kullanılan araç, gereç ve materyallerin diğer eğitim ortamlarına göre farklı bir özelliği vardır”. Bu araç, gereç ve

materyallerin aslından farklı amaçlar için kullanılması, biçiminin değiştirilmesi yada birkaç nesnenin bir arada farklı işlevler üstlenmesi biçiminde olabilir. Örneğin bir kalem katılımcının elinde uzay mekiği gibi kullanılabilir, bir çift kol düğmesi dinleme aygıtına dönüşebilir yada bir örtü, bir çanta ve bir saç tokası ile yepyeni bir nesne yaratılabilir” (51, s: 102; 10, s: 44).

Araç-gereç ve materyal sınırlandırmasının olamaması bu araştırmada büyük avantajlar sağlamıştır. Beden eğitiminde standart olarak kullanılan top türleri, çember vb araçların yanı sıra farklı araçlar da geliştirilerek araç gereç geliştirmede değişik uyarlamalar da yapılmıştır. Örneğin “ilkel ayakkabı” olarak tanımlanan araç takozların kesilerek, delinerek biçimlendirilmesi ile oluşturulmuş ve hem denge aracı olarak kullanılmış hem de deneklerin kendi grupları içinde kullanma şekli ile ilgili farklı yaratıcı oluşumlarda bulunmalarını sağlamıştır. Ayrıca genelde yaratıcı drama uygulamalarında el-göz koordinasyonu için yararlanılan oyuna “avucumdakini kap” şeklinde bir isim verilerek metal para yerine tavla pulları kullanılmıştır. Fotoğraflar ve masallar da araç olarak değerlendirilmiştir.

2.11. Eğitimde Yaratıcı Drama

“Eğitimde dramanın iki önemli yapı taşı vardır. Bunlardan birisi, yaşamda yer alan çok çeşitli roller, diğeri de bu rollerin duruma uygun şekilde önceden hazırlanmaksızın, anında yaratılarak oynanmasıdır (doğaçlama)” (14, s: 39). Fidan (1986)’a göre “günümüz öğretim yöntemlerinde öğretmene düşen görev; geleneksel yöntemlere göre oldukça değişik biçimdedir. Öğretmen öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrenme sürecine öğrencinin katılımını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdüleme ile yükümlüdür. Bu bağlamda öğretmenin kullanacağı yöntem de bu etkinlikleri gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır (10, s: 24). Eğitimde drama yöntemi, gerek hazırlık gerekse uygulama aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi baz almaktadır. Amaç, çocukları öğrenme süreci boyunca etkin kılmak, bu süreç içerisinde neşeli vakit geçirmelerini ve öğretilenlerin kalıcılığının sağlanmasıdır (53, s:1) Üstündağ (1994)’a göre “yaratıcı drama, eğitim sürecinde oyunlarla geliştirilen bir etkinliktir ve bu özelliği ile eğitimin yaşamsal parçasıdır

demidir (10, s: 24). Yaratıcı Drama bir öğrenme ve öğretme yöntemidir. Yaratıcı Drama öğrenci merkezlidir (54).

O'Neill ve Lambert (1989) e göre "Drama önemli bir öğrenme yoludur. İnsanın bireysel ve toplumsal sorunlar üzerinde düşünmesine yardım etmenin bir yolu da dramadan geçer. Drama aracılığıyla olaylar ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilebilir. Dramada insanlar, bilgi ve yaşantıları üzerine, hayal ettikleri bir dünyayı yaratırlar" (55, s: 242). Yaşantıdaki gerçek anlamları bulmak için bireye yardım etme süreci olan eğitim, öğrenme ve öğretmeyi içerir. Bu yüzden eğitim ve drama sürecinde birbiriyle yakından bağlantılı ve birbirine benzer amaçlar içeren iki kavram olarak kabul edilir (55, s:242-243).

Üstündağ (1988)'a göre "öğretimde önemli olan öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmek olduğuna göre yaratıcı drama bu süreçte uygun bir seçenek olarak görülebilir. Böylelikle öğrenci; öğrenme sürecinde etkin durumdadır kendi yaptığı ile öğrenirken bir yandan da duyu organlarını harekete geçirmekte olay yada durumları yaşamaktadır (10, s: 24).

"Yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; düşünsel, duygusal ve bedensel boyutlarıyla bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme biçiminde bulunan pek çok beceri yaratıcı dramaya katılım yoluyla elde edilir. Bu özelliği ile yaratıcı dramanın öğrenme ve duyu organları arasındaki ilişkilerle bir arada yorumlanabilecek yönü bulunmaktadır (10, s: 25).

"Dramatik oyun sürecinde çocuklar, yaratıcı hayal güçlerini, çok da fazla çaba sarf etmeden, tam bir dikkat ve konsantrasyonla kullanırlar. Böylece, bu yöntem çocuklar tarafından kullanıldığında güçlü bir öğrenme aracı olur ve yaşam boyu öğrenmek için kullanılmaya devam eder. Bir çok eğitimci çocuğun en iyi, yaratıcılığını ortaya çıkarabileceği bir ortama yoğun bir biçimde dahil olduğu zaman öğrendiğini savunur. Bu süreç çocuğa edilgin bir alıcıdan çok etkin bir kullanıcı olma şansı verir. Bu konuyla

ilgili uzmanların hemen hepsi dramanın çocuğun sosyal gelişimine, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmesine yardım ettiğini kabul eder. Eğitimde dramayı kullanmanın amaçları çocukların yaşına, içinde bulunulan koşullara ve liderin hedeflerine göre değişir. Bu farklılıklara rağmen, yaş, koşullar ve hedeften etkilenmeyen genel amaçlar vardır. Bunların en önemlilerini şöyle sıralayabiliriz: Duyguların sağlıklı bir biçimde dışa vurulmasını sağlamak; çocuğun yaratıcı hayal gücünü geliştirmek, çocuğa bağımsız düşünebilme ve ifade etme şansı vermek, çocuğun sosyal farkındalığını ve işbirliği bilincini geliştirmek. “ (33, s: 9).

2.11.1. Eğitimde yaratıcı dramanın önemi

Eğitimde yaratıcı dramanın önemini aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Farkındalık kazandırır,
- Bağımsız düşünmeyi sağlar,
- İşbirliği yapabilme özelliğini geliştirir,
- Sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratır,
- Dört temel dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma, yazma) geliştirir,
- Sözel olmayan iletişimin öğrenilmesini sağlar,
- Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlar,
- Etik değerlerin gelişmesine olanak sağlar,
- Kendine güven duyma, karar verme becerilerinin gelişmesini sağlar,
- Kaslarını hareket ettiren yeni yöntemleri bulmayı, denemeyi ve bedenini çok yönlü geliştirmeyi sağlar,
- Hata yapma korkusu olmaksızın yeni davranışlar geliştirmeyi sağlar,
- Sanat formlarına duyarlılık göstermeyi sağlar,
- Duygunun sağlıklı ve kontrollü boşalmasına olanak verir,
- Kendini tanımayı sağlar.,
- Kendini ifade etmede güven kazandırır,
- Bilgiye ulaşmaya ve onu kullanmaya istekli duruma getirir (31, s:3; 56, s: 8).

2.11.2. İlköğretimde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının yararları

İlköğretim birinci kademedeki öğretim yöntemi olarak dramanın kullanımının yararlarını ikiye ayrılabilir. Bunların birincisi kendini gerçekleştirme (self actualization) diğeri ise kişisel veya duygusal gelişim (57, s: 92).

İlköğretim okullarında drama kullanımının ilk yararı öğrencilere birlikte çalışmak ve paylaşma izin veren birde yaşam boyu süren eğitimin ana amacı olan kendini gerçekleştirmenin gelişimine izin vermektedir. Eğer öğrenci kendini gerçekleştirmeyi başarırsa, o gerçekçi, yaratıcı, güvenilir ve bağımsız olma kalitesine sahip olacaktır. Dramada öğrenciler etkin olarak geçmiş deneyimleri açısında onları duyarlı yapan ve onların kavrayışlarının şimdiki düzeylerini gösteren durumlar ile meşgul olmaktadır. Bunun nedeni, her bir drama uygulamasının onlara yeni deneyim ve yeni bakış açıları sağlamasıdır. Faaliyetin bu çeşidi çocukta kendini gerçekleştirmesine sebep olur. Ayrıca, hem öğretmen hem de öğrencinin katılımı dramanın başarısı için eşit önemlidir. Bazı öğretmenler gözde öğrencilerin sunum için çıkmasından ziyade kolektif drama sürecinden tercih ediyorlar. Bu müsaadeci öğretmenler ve öğrenciler sosyal rolleri benimsemekteler, ki bu sınıfta daha formal (resmi) öğretmen –öğrenci diyalogunda normalde sanılandan tamamen farklıdır. Dramayı kullanan öğretmenler öğrencilerin dramatik durumları cevaplamada daha soyut düşünme düzeyleri ile meşgul olmada fırsat sağlamaktalar. Öğretmenlerin en önemli amacı öğrencilerin kendilerini ve kendi dünyaları hakkında yeni bakış açıları kazandırmak için bağımsız düşünme yönünde teşvik olmalarını sağlayan dramatik durumları tasarlamaktır.

Kendini gerçekleştirme diğeri etkilere de yol açmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Öğrencilerin kendi problemlerini yeni bir bakış açısıyla gözden geçirmeye fırsat tanır,
2. Öğrencilerin gittikleri yönü göstermekte,

3. Öğrencilerin yaptıklarını deneyimlerinden yansıtır ve onların diğerleri ile birlikte nelere yapabildiklerini gösterir,
4. Matematik, fen ve dil gibi konularda müfredatın onları iyice geren iskeletinin dışına taşır,
5. Öğrencilere özgürlükten çok sorumluluk yükler,
6. Öğrencilerin istenmedik bir durumla nasıl başa çıkacaklarını ve ona iştirak ederek nasıl işleyeceklerini gösterir,
7. Öğrencilerin kelime hazinesini yükseltmeye ve diğerleri ile etkileşim sürecinde söz sanatının ince kontrolünü geliştirmeye onlara yardım eder.

İlköğretim okullarında drama kullanmanın ikinci yararı Kişisel Duygusal Gelişimdir. Drama eğitimde yeni düşüncedir, ki o bireysel kararlara ve özgür seçim için olanaklara açıktır. Bu yüzden, bireysel olarak dünyayı birçok açıdan ve hatta onların kendi hislerini ve duygularını incelemelerine yardım eder. Eğer drama ilköğretim okullarında öğrenme ve öğretme deneyimleri olarak kullanılırsa, öğrencilerin istedik yolla gelişmelerine yardım etmiş olur. Drama aynı zamanda öğrencilerin diğer sınıf arkadaşları ile sorumluluğu anlamada kendi rollerinden meydana gelen anlamalarının ne olduğuna ilgili köprü kurmalarına yardımcı olur. Bundan başka, dramatik aktivitede ortaya çıkan harekette, bir sınıfın öğrencileri birlikte çalışmak zorundalar, tamamı dramının yaşanmasını sağlamak için çalışmakta uzlaşmalılar, sunum yapmak için her biri diğerini desteklemeli, kendi bireysel fikirlerini anlatmak ve diğerleri ile yorum yapmak zorundadırlar. Bundan fazlası, drama sınıfın en yüksek düzeyde kişiler arası ilişkinin kurulması için katalizör olabilir, böylelikle kişisel duygusal gelişime rehberlik edecektir. Bunun drama kullanımının yararları olarak aşağıdaki gibidir.

1. Öğrencilerin düşündüklerinden daha çok bildiklerini keşfetmelerine yardımcı olur öğrencilerin birini canlandırarak gerçek dünyayı daha açık bir şekilde görmelerine yardım eder,
2. Öğrencilerin herhangi bir deneyimde dolaylı olarak yaşananlara gittikçe daha iyi egemen olmalarına yardım eder,
3. Çeşitli düşünce ve kişilikler için tolerans geliştirir,

4. Soyut kavram veya deneyimleri çok somut bir şekle getirir ve böylece öğrenciler anlayabilir ve onları tekrar gözden geçirebilir.

Drama günümüz ilköğretim okullarının müfredatında drama kullanımının daha belirgin bir şekilde yer almayı hak etmektedir. Drama ilkokulda öğrenme ve öğretme metotlarını daha etkili bir şekilde işlemektedir ki bu da müfredat geliştirmek için teşvik edicidir (57, s: 91-93).

2.12. Yaratıcı Drama, Öğrenme ve Duyu Organları Arasındaki İlişki

Demirel (1999)'e göre “zaman sabit tutulmak üzere insanlar; okuduklarının %10'nu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, görüp, duyduklarının ve söylediklerinin %80'nini, görüp, duyup, yapıp söylediklerini %90'nını hatırlamaktadırlar. Yaratıcı dramada birey farkında olmadan; bir yandan duyularını eğitme sürecindedir, diğer yandan da öğrenme sürecinde etkin katılımcıdır. Öğrenci kendi yaptığıyla öğrenirken duyu organlarını harekete geçirir ve unutulmayacak yaşantılar kazanır (10, s: 27).

Ekwall ve Shanker (1998)'in “yürüttükleri bir çalışmada insanlar genellikle;

- okuduklarının %10'u
- duyduklarının %20'sini
- gördüklerinin %30'unu
- hem duyup hem gördüklerinin %50'sini
- söylediklerinin %70'ini
- eşzamanlı olarak söyleyip yaptıklarının %90'ını hatırlamaktadırlar” demişler.

Görüldüğü gibi yaratıcı drama tüm duyuları içermekte, onlar drama sürecinde dil kuralları öğrenmede yada kullanımında dramanın akılda tutmayı (hatırlamayı) daha iyi geliştireceğini iddia etmekte (16, s: 122).

2.13. Öğrenme İlkeleri Açısından Yaratıcı Drama

Değişik öğrenme kuramcılarının ortaya koyduğu ortak öğrenme ilkeleri ile yaratıcı drama arasında kimi ilişkiler bulunabilir. Öğrenme ilkeleri açısından yaratıcı drama kapsamı aşağıdaki gibi açıklanabilir.

- 1- **Öğrenci kendisi için anlamlı olan içeriği daha iyi öğrenir:** Öğrenci edindiği bilgi ve becerileri yakın gelecekte kullanacağına ve bunların kendisine yarar sağlayacağına inanırsa daha kolay öğrenir. Yaratıcı Dramada içerik öğrencinin ilgisine uygun ve onun o andaki yada gelecekteki gereksinimlerini karşılayacak nitelikte planlanır.
- 2- **Öğrenme, öğrencinin çevresiyle etkileşimi sonucu gerçekleşir:** Öğrencinin çevresiyle etkileşimi onun içinde bulunduğu tüm eğitim yaşantılarını içerir. Yaratıcı drama etkinliklerinde öğrencinin iç ve dış çevresiyle olan etkileşimleri birbiriyle uyumlu olacak biçimde tasarlanır ve uygulanır.
- 3- **Öğrenci, yeni içeriği, daha önceki etkili olarak öğrendiği içerikle ilişki kurarak öğrenir:** Yaratıcı dramada etkinlikler, öğrencinin bildiği durum, olgu yada olayların ele alınmasıyla başlar. Öğrencinin hatırlaması, sıralaması yada söylemesi ile ilgili hazırlıklar, onu henüz bilmediği yeni öğrenmelere doğru yönlendirir. Bu öğrenmeler daha önce bildiklerinden başlayıp sonra öğrenileceklerle ilişkilendirilebildiği için öğrenci için öğrenmeyi kolaylaştıran bir etmen olarak görülebilir.
- 4- **Öğrenci, öğrenilecek içeriğe ilgi duyduğu anda ve güdülendiğinde daha çok öğrenir:** Öğretme-öğrenme ortamında bulunan öğrenci için ilgi duyma ve güdülenme en önemli değişkenlerdendir. Öğrenci yaratıcı drama sürecine katılmaktan oldukça hoşlanır. Bu süreç bir müzeyi gezmek yada video izlemek kadar keyifli ancak öğrenciye çok daha farklı boyutlarda görüş açıları kazandıracak kadar da ilgi çekicidir.
- 5- **Öğrenci hemen erişeceği amacı bildiği zaman öğrenme daha etkili olur:** Öğrenci açık olarak kendisinden ne istendiğini bilmelidir. Yaratıcı

dramada öğrencilerden ne istendiği açık olarak belirtilir, ancak onların bu isteğe nasıl karşılık verecekleri sürprizlerle doludur. Böyle bir paylaşım öğrenmeyi sürekli olarak etkili duruma getirir.

- 6- **Öğrenci amaca ne oranda ulaştığını bildiği zaman öğrenme daha etkili olur:** Öğrenci başarılı olduğunu öğrenirse kendine olan güven duygusunu artırır ve istedik düzeydeki davranışlarını tekrarlamayı sürdürür. Yaratıcı dramada başarı bireyin kolayca fark edebileceği niteliktedir. Bireyin kendini tanımasıyla başlayan etkinlikler, onun grubu tanıması ve grubun onu tanıması ile devam ederken, birey için neyi başarıyla yaptığı kolayca gözlenebilir durumdadır.
- 7- **Öğretimin ilk aşamalarında başarılı olma, öğretimin etkinliğini artırır:** öğretim sürecinin başlangıcında basit, somut ve kolay olan davranışların kazandırılmasından başlamak öğrenciye başarılı olma duygusunu tattırarak öğretimi de etkili duruma getirir. Fleming (1995)’e göre “yaratıcı dramada etkinlikler, basit, somut ve kolay olan davranışlarla başlar. Öğrencinin kendi yaşamındaki olup bitenleri drama sürecinde yeniden görmesi onun için oldukça somut yaşantılardır”.
- 8- **Öğrenme sırasında öğrenci ne kadar çok duyu organını kullanırsa o kadar iyi öğrenir ve geç unuttur:** Öğrenme sırasında, öğrencinin çok sayıda duyu organını kullanması öğrenmenin niteliği üzerinde etkilidir. Yaratıcı dramada görme, duyma, tatma, koklama ve dokunma duyusuna çokça etkinlik yer alır. Bu çalışmalarda bireyin drama sürecinde kullandığı malzemenin en başta kendisi olduğu, kendisini duyuları aracılığı ile görmenin ona bugüne değin kazandırdıklarından farklı somut yada soyut düzeyde yaşantı kazandıracağı, duyularını kullanarak kendine bakmanın öğrenilebilecek bir süreç olduğu, görme, duyma, koklama, tatma ve dokunma duyusunun sınırlarının genişletilebileceği gibi paylaşımlar yer alır.
- 9- **Öğrenci en iyi yaparak öğrenir:** Öğrenci öğretme-öğrenme ortamına etkili biçimde katılırsa yaparak öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur. Kitson ve Spiby (1997)’ye göre “yaratıcı dramada yapmak asıl olan öğedir.

Dramada bir iş yapmak, sürecin içine katılmak ve bizzat etkinlikte bulunmak demektir. Süreci dışarıdan izlemek ve yorumlamak yerine yaşamak ve daha sonra yaşanılanları yorumlamak söz konusudur. Bu özelliği nedeniyle drama sürecindeki öğrenci kendi düşüncelerini ve duygularını özgürce anlatabilmeyi öğrenir. Diğer yandan başkalarının düşünce ve duygularını da drama sürecinde öğrenirken kendi duygu ve düşüncelerini değiştirme veya geliştirme olanağı bulur”.

10- Duyuşsal davranışları öğrenmede etkin katılım, devinişsel davranışları öğrenmede de tekrar gereklidir: Öğrenci eğitim ortamında bilişsel yeterlilikleri, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri ile bir bütündür. O’Neill ve Lambert (1990)’e göre “Yaratıcı dramada çalışmanın tümü bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları içerir. Bilişsel nitelikteki çalışmalar öğrencinin düşünsel boyuttaki gelişimine katkı getirirken, duyuşsal ağırlıklı çalışmalar onun etkin katılımına dayanır ve devinişsel beceriler tekrarlardan oluşarak öğretmeyi kolaylaştırır (51, s: 103-109).

2. 14. 9-11 Yaş Grubu Çocukların Gelişim Özellikleri

Fiziksel Gelişim Özellikleri

1. Kassal gelişim, kemik gelişiminin gerisindedir.
2. Ergenliğe doğru belirgin bir gelişim başlar. Bu her çocukta farklılık gösterir.
3. Cinsler arası farklılık görülür. Kızlar genellikle erkeklerden daha uzun boyludurlar. Mücadele sporları ve cimnastik hareketleri kızların en çok hoşlandıkları aktivitelerdir.
4. Koordinasyon gelişmeye devam etmektedir. Temel hareket teknikleri otomatik hale gelmiş ve reaksiyon zamanı daha iyi gelişmiştir.
5. Motorsal özellikler, kızlarda erkeklerden daha fazla gelişmiş olabilir.
6. Görünüşe önem verirler. Yiyeceklere karşı istekleri artar ancak dengeli beslenmeyi pek umursamazlar.
7. Çok az sayıda da olsa, kızlar adet görmeye başlayabilirler (58, s: 92).

Bu yaş grubuna ilişkin yapılan yorumlara göre; “erkek çocukları yaşları ilerledikçe daha hareketli ve kas gücüne dayanan oyunları tercih ederlerken, kızlar daha yumuşak ılımlı oyunları seçerler”, “motor becerilerde erkek çocuklar, daha geniş kas aktivitelerini içeren büyük motor becerilerde başarılı olurken kızlar el becerilerinde başarılı olurlar” (59, s: 80).

Bilişsel-Duyuşsal-Sosyal Gelişim zellikleri

1. Dikkat ve konsantre süreleri artmıştır. Değişik sportif aktivitelere ilgi çoğalmıştır.
2. Kayda değer derecede rekabet etme ve kendini gösterme duygusu gelişmiştir.
3. Bağımsız hareket etme ve başkalarına yardım etme duygusu gelişmiştir.
4. Cinsiyetler arası birbirini hor görmeler başlar. Görünüme önem vermekle birlikte göze batmamaya zen gösteren bir yönelme vardır.
5. Gruba bağlı kalma ve grubun önerilerini ğretmeninkinden üstün tutma eğilimindedirler.
6. Yarışmalardan haz duymakla birlikte, çabuk moralleri bozulur ve yorulurlar.
7. Karşı cinse karşı ilgi, dalga geçme, vurma şeklinde ortaya çıkar.
8. İlginin yakın çevreden uzak çevreye doğru yöneldiği görülür.
9. Macera duyguları gelişmiştir her çeşit denemeye ilgi duyar ve deneyecek kadar cesaret gösterebilirler.
10. Başarılarının kişisel başarı halinde de sergilenmesi sağlanmalı, bu yolla sağlıklı ve iyi alışkanlıklar kazandırılmalıdır.
11. Kendilerine olgun ve yetişkin bir kişi gibi davranılmalıdır. (58, s: 93).

Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre bu araştırmada yer alan denekler “somut işlemler” dnemindeler ve bu dönemde “dilini öğrenilmesinde, sosyalleşmede ve özellikle düşünme süreçlerinde önemli ilerlemeler olur”, “zihinde canlandırma yapabilir”, “geçmiş olayları ve durumları zihinsel olarak yeniden kurmaya başlarlar”, mantıksal çıkarsama olarak, temeldeki gerçeğin ıkarsanmasına dayanan mantıksal problem çözmenin tutarlı süreçleri olan gerçek zihinsel işlemleri

gerçekleştirebilir”, “ 10 yaşındaki çocukların çevrelerinin beklentilerine,niyetlerine ve düşüncelerine karşı daha ilgilidirler. Kendileri farklı düşünseler bile beklentiler doğrultusunda davranıyormuş gibi görünürler. Bu davranış bir tür “rol oynamadır” ve sosyalleşmenin belirtisidir” (59, s: 81-86).

2.15. Yaratıcı Drama Kullanılarak Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Duatepe ve Ubuz’un (2004) “Drama Temelli Geometri Ders Planlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması” başlıklı çalışmalarında, drama temelli geometri ders planlarının geliştirilmesini ve uygulanmasını örneklendirerek açıklamayı amaçlamışlardır. Drama temelli planlar geliştirilirken 7 sınıf geometri ders üniteleri ve literatürde yer alan eğitimde drama yöntemindeki dersin yapısı ve sınıf atmosferine ilişkin ölçütler dikkate alınmıştır. Bu amaçla 17 ders planı hazırlanmış ve pilot çalışmalarla amaca uygunluğunu test etme ve ders öğretmeninin uygulamaya ilişkin deneyim kazanması hedeflenmiştir. Çalışma 2002-2003 ders yılı ikinci döneminde iki deney bir kontrol sınıfı olmak üzere üç yedinci sınıf öğrenci grubu ile yapılmış. Deney grubunda drama uygulamaları birinci araştırmacı tarafından, kontrol grubunda klasik ders uygulaması ders öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiş. Öğrencilerin geometri erişilerini belirlemek üzere biri açılar ve çokgenler ünitesine biri çember, daire, silindir ünitesine ilişkin iki eriş testi ve geometriye karşı tutumlarını belirlemek üzere geometri tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin geometrik düşünme seviyelerini ölçmek için “Van Hiele geometrik düşünme testi” ve matematiğe karşı tutumlarını ölçmek için “matematik tutum ölçeği” kullanılmış. Bu testler uygulama öncesi ve sonrasında tüm deneklere uygulatılmış. Uygulamanın bitimini takip eden iki hafta içinde 13 deney ve 5 kontrol grubundan olmak üzere toplam 18 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Uygulamadan 4 ay sonra eriş testi kalıcılığı belirlemek üzere tekrar uygulanmış. Yapılan statiksel analiz sonuçlarına göre, drama ile geometri öğrenen grubun lehine olmak üzere açılar ve çokgenler; çember, daire ve silindir konularındaki eriş ve kalıcılık testlerinden, Van Hiele geometrik düşünme testinden, matematik ve geometri tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında statiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Yapılan görüşmelerde deney grubundaki öğrenciler drama

temelli geometri derslerinin daha eğlenceli, kalıcı, istek ve merak uyandırıcı olduğundan söz etmişlerdir. Ayrıca işbirliği yapmanın konuları daha iyi anlamalarına ve arkadaşları ile ilişkilerinin gelişmesine sebep olduğunu söylemişlerdir (13).

Gürol (2003)'un “Okul Öncesi Öğretmenleri ile Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramanın Uygulanmasına İlişkin Görüşleri” başlığındaki çalışmasında terim olarak eğitsel drama kavramının kullanılmasını şöyle açıklamıştır; eğitsel drama ile yaratıcı drama arasında fark olmasına karşın, bu çalışmada ayırım yapılmamış ve eğitsel drama yaratıcı dramayı da kapsadığı için eğitsel drama kavramı tercih edilmiştir. Bu çalışmasında Gürol okulöncesinde eğitimde dramanın uygulanmasına ilişkin hizmet içi eğitime katılan okulöncesi öğretmenleri, okulöncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ve bu programda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir? sorusunun yanıtını bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, drama konusunda hizmet içi eğitime katılan öğretmenler ile Eğitim Fakültelerinin Okulöncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören ve “Okulöncesi Eğitiminde Drama” dersini alan son sınıf öğrencileri ile bu programda görev yapan öğretim elemanları oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemi: 1. Öğretmenler: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1998-2001 yılları arasında düzenlenen ve drama ağırlıklı olan hizmet içi eğitim kurslarına katılanlar oluşturmaktadır. 2. Öğretmen Adayları: Eğitim fakültelerinin Okulöncesi Öğretmenliği Programının son sınıflarında öğrenim görenler oluşturmaktadır. 3. Öğretim Elemanları: Örnekleme giren Eğitim Fakültelerinin Okulöncesi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği programlarında görev yapan ve drama dersine giren öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Hazırlanan anketin, özellikle hizmet içi eğitime katılan öğretmenlere uygulanmasında bir takım zorluklarla karşılaşılacağı düşünülerek Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi'nin desteği alınmış, ilgili birim anketleri çoğaltmış, uygulamış ve geri dönüşü sağlamıştır.

Araştırmanın bazı sonuçları : 1. Öğretmenlerden Elde Edilen Sonuçlar: Öğretmenlerin çoğunluğu, drama dersini verecek öğretmenlerin eğitim fakültelerine drama dersinin konarak ve hizmet içi eğitim verilerek yetiştirilmesini istemişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını dramanın uygulanmasında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar sırasıyla; uygulamaların yetersizliği (uygulamanın zorluğu), araç-gereç temini ve araç-gereç üretimi konularındadır. Bu üç sorundan sonra, yüzdelik açısından önemli sorunlar olarak maliyet, grubun büyük olması ve öğrencilerin durumunun drama için uygun olmamasıdır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası hizmet içi eğitimin süresinin çok kısa olduğunu, sürenin mutlaka artırılması gerektiğini belirtmiştir. 2. Öğretmen Adaylarından Elde Edilen Sonuçlar: Öğretmen adaylarının yarıya yakını öğretim elemanlarını yeterli ve diğer yarısı da kısmen yeterli görmüştür. Öğretmen adaylarının tamamına yakını drama dersinin programda bulunmasını istemiştir. Buna göre öğretmen adayları, drama dersini gerekli ve yararlı görmektedirler diyebiliriz. Öğretmen adaylarının çoğunluğu da drama dersinin zorunlu olmasını istemiştir. Zaten mevcut durumda da drama dersi zorunludur. Yani, öğrenciler mevcut durumun devam etmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlası dersin kredisi ve saatinin aynen devam etmesi, yönünde görüş bildirmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının, dersin kredisi ve saatinin aynen kalması yönünde görüşe sahip oldukları, değişiklik yapılacak ise de ders saatinin ve kredisinin artması gerektiği yönünde görüşe sahiptir denilebilir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu drama dersini verecek öğretim elemanlarının yüzdelik sırasıyla drama öğretmenliği alanında yetişenler, tiyatro eğitimi alanlar, okulöncesi ile sınıf öğretmenliğinde yetişenlerin vermesini istemişlerdir. Resim, müzik, folklorcular (halk bilimciler), beden eğitimi ile iş ve teknik öğretmenlerinin vermesini istememişlerdir. Öğretmen adaylarına okulöncesi eğitimde drama dersini alırken karşılaşılan en önemli üç sorunun ne olduğuna yönelik soru yöneltilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının karşılaştıkları en önemli üç sorun yüzdelik sırasına göre fiziksel ortamın yetersizliği, araç-gereçlerin üretimi ve materyal temini-kitap, malzemedir. 3. Öğretim Elemanlarından Elde Edilen Sonuçlar: Öğretim elemanlarının tamamı drama dersinin programda bulunmasını ve zorunlu olmasını istemişlerdir. Bunun nedeni olarak eğitsel dramanın yararlarını yazarak belirtmişlerdir. Bunun yanında “eğitsel drama/drama liderliği konusunda yeterli olan ve isteyen bütün

öğretmenler, tiyatro eğitimi alanlar da vermelidir” diyenler de vardır. Eğitim fakültelerde verilen drama derslerine ise “drama konusunda lisans üstü eğitimde yetiştirme” görüşü ağır basmaktadır. Ayrıca, “eğitim fakültelerinde drama konusunda bir bölüm açılmalıdır” görüşü de öğretim elemanları arasında benimsendiği görülmektedir. Ayrıca, öğretim elemanları, YÖK tarafından belirlenen programın geliştirilmesini gerektiğini; okulöncesi, sınıf öğretmenliğinde zorunlu olan ve seçmeli olarak bazı bölümlerde verilen drama dersinin kredi ve saatinin yetersiz olduğunu; özellikle, okulöncesi ve sınıf öğretmenliğinde verilen drama dersinin ikiye ayrılmasını ve bunun “dramaya giriş ile okulöncesinde/ilköğretimde drama” biçiminde olmasını istemişlerdir. Bunun yanında, drama liderliği konusunda yeterlilikli öğretim elemanlarının sayısının azlığı, öğretim elemanları arası uyumsuzluğun olması, fiziksel ortamın yetersizliği, uygulamaları gösteren video kasetli, CD’li kitapların bulunmaması, drama konusunda lisansüstü eğitimin sadece Ankara’da bulunması öğretim elemanlarınca sorun olarak belirtilmiştir (60).

Ünal (2004), “Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin İlköğretimde Drama Derslerine İlişkin Tutumları” başlıklı yayınında, Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerinin, 2001-2002 öğretim yılı güz döneminde aldıkları, İlköğretimde Drama dersine ilişkin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamış. Bu amaçla araştırmacı tarafından ‘İlköğretimde Drama Dersi Tutum Ölçeği’ geliştirilmiş. Bu ölçeğe dayalı analizlerin sonucunda, öğrencilerin ilköğretimde drama dersine ilişkin tutum düzeylerinin öğretim şekli, cinsiyet ve okul başarı durumlarına göre farklılıklar gösterdiği, genel olarak bakıldığında tüm öğrencilerin olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüş (61).

Özsoy (2003), “İlköğretim Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması” başlıklı çalışmasında “yaratıcı drama yönteminin, ilköğretim sekizinci sınıf Dik Prizmaların Özellikleri ve Hacimleri konusunun öğretime etkisini” araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda konu ile ilgili LGS’ de çıkmış konu

ile ilgili sorularla ön test- son test uygulaması yapılmış. Denek grupları sekizinci sınıftan 30 öğrenci deney ve 30 öğrenci kontrol olarak yer almış. İki haftalık bir çalışma yapılmış. Dik Prizmaların Özellikleri ve Hacimleri konusu aynı öğretmen adayı tarafından, deney grubuna yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubuna da düz anlatım yöntemiyle aktarılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 11.0 programı kullanılarak T- testi uygulanmış. Öğrencilerin ön test sonuçları deney grubu için 31,23 (st sapma 19,58), kontrol grubu için 31,03 (st. sapma 19,58) olarak bulunmuş. Sontest verileri deney grubu için 67,06 (st sapma 27,76) ve kontrol grubu için 49,96 (st sapma 19,53) olarak bulunmuş. Deney grubunun ön test-son test aritmetik ortalamaları arasında 35.83 gibi bir fark bulunmuş. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için yapılan T Testi sonucunda $t = -9.883$ bulunmuş ve $P = 0.000 < 0.05$ (%95 güven aralığında yapıldığından) olduğundan deney grubunun ön test son test arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonucunda “öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılan, fikirlerini ortaya koymasını sağlayan problemleri kendi kendilerine ya da grupla çözmeye teşvik eden, bağımsız öğrenen bireyler yetişmesini sağlayan yaratıcı drama; yeni yaklaşımlar arasında yer alan bir öğretim yöntemi olarak tek başına ya da diğer yöntemlerle birlikte matematik öğretiminde kullanılabilir” liği vurgulanmıştır (62).

Doğan (2004), “Biyoloji Dersinde Yaratıcı Drama ile Öğrenmeye Örnek Uygulama: Ekosistemler” başlıklı makalesinde “MEB Lise 1 Biyoloji programında belirtilen ‘ekolojiyi kavrayabilme’ ve ‘canlılar arasındaki ilişkileri kavrayabilme’ amaçlarının altında yer alan şu davranışlar göz önüne alınarak hazırlanmıştır: Canlı ve cansız etmenleri kullanarak bir ekosistem modeli oluşturma, çevreyi etkileyen canlı ve cansız etmenleri söyleme/yazma, canlılar arasındaki ilişkileri kavrama, besin zinciri oluşturma, doğada sürekliliğin madde döngüleri ile sağlandığını kavrama” amaçlanmıştır. Çalışma 4 ders saati olarak planlanmıştır. Çalışmanın yapılması için yeri halı olan bir mekana ihtiyaç duyulmuş. Isınma çalışmasından sonra öğrencilerden yere serili olan halı üzerinde eski gazeteler, dergiler, kartlar,renkli kalem ve boyalar, makas, yapıştırıcı ve bant kullanarak bir ekosistem oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler bir orman ekosistemi kurmuşlar. Akabinde gruplara ayrılan öğrencilerden ekosistemle ilgili liste oluşturmaları istenmiştir.

Bu listedeki bitki ve hayvan isimleri kullanılarak, ip ile besin zinciri oluşturma oyunu oynanmış. Konu ile ilgili doğaçlamalar yapıldıktan sonra yeni bir kurguyla bu ekosistemleri inceleme bir heyetin geldiği söylenmiş. Heyette olabilecek kişiler sorgulanmış. Son derste ise öğrenciler madde döngüsü kavramına yönlendirilmiş. Bu konu da doğalanarak anlatmaları istenmiş. Çalışmanın sonunda, ekosistemin öğeleri, aralarındaki ilişkiler ve madde döngüleri konusunda bir test yapılmış ve değerlendirilmiş (12).

Akın (1993), “Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki (SED) İlkokul nc Sınıf ğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında “yaratıcı dramanın ilkokul üçüncü sınıf ğrencilerinin sosyalleşme düzeylerini artırıp arttırmadığını araştırmayı” amaçlamıştır. Araştırma st sosyo-ekonomik sistem için belirlenen ilkokul ve alt sosyo-ekonomik sistem için belirlenen ilkokullardan üçüncü sınıf öğrencilerinden yansız atama seçimiyle deney ve kontrol grubu belirlenmiş. Araştırmada Moreno’nun soyometri testi deney ve kontrol gruplarına n ve son test uygulanmış. Araştırmada n test gruplara uyguladıktan sonra deney grubu ile haftada 1 saat, 10 haftalık yaratıcı drama eğitimi verilmiş. Yaratıcı drama uygulamasının sonunda deney ve kontrol grubuna son test uygulanmış. Araştırmanın istatistiksel değerlendirmesi, grupların seçme-reddetme, seçilme-reddedilme ve sosyometrik statüleri belirlendikten sonra yapılmıştır. Sonuç olarak yaratıcı drama eğitimi almanın deneklerin sosyalleşme düzeylerinde anlamlı bir değişiklik yaratığı görülmüştür (63).

Kaf (1999), “Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde “hayat bilgisi dersi kapsamındaki ‘Köyü Tanıyalım’ nitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmayı” amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma bir deney iki kontrol grubu modeline göre desenlenmiş. Çalışma ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinden 19 deney, birinci kontrol grubunda 17, ikinci kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 50 ğrenci ile yürütülmüş. Deney grubuna program haftada 4 gün, birer ders saati olmak üzere toplam

16 ders saatinde uygulanmış. Birinci kontrol grubuna düz anlatım yöntemi kullanılmış, ikinci deney grubunda hiçbir işlem yapılmamış dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiş. Ön ölçüm ve son ölçüm olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlilik güvenirlilik çalışması da araştırmacı tarafından yapılan Sosyal Beceriler Gözlem Formu ile yapılmış. Sonuç olarak, Hayat Bilgisi Dersinde selam verme ve paylaşma-işbirliği becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkinin anlamlı olmadığı bulunmuş (15).

Kocayörük (2000), “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında “sosyal davranışı yeterli ölçüde gösteremeyen ilköğretim öğrencilerine temel sosyal beceri kazandırmada drama tekniğinin etkisini ortaya koymayı” amaçlamıştır. Bu amaçla denek olarak ortaokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırmada ön test olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmış. Test ölçümünden en düşük puan alan 34 öğrenciden tesadüfi seçimle 16 öğrenci deney grubuna, 18 öğrenci de kontrol grubuna alınmış. Oluşturulan deney grubuna iki hafta süreyle drama etkinlikleriyle önceden belirlenmiş temel sosyal beceriler verilmiş. Bu amaçla 10 adet ders planı düzenlenmiş her bir uygulama 1,5 saat olarak gerçekleştirilmiş. Kontrol grubundaki öğrenciler ise bu süre içerisinde hiçbir işleme tabi tutulmamışlar. Deney grubunun drama oturumlarında dramatizasyon, yaratıcı drama, doğaçlama, prova yapma, rol oynama, geri bildirim, model olma tekniklerinden yararlanılmış. Deney ve kontrol grubundan ön test ve son test sonuçları değerlendirilmiş. Sonuç olarak drama ile yapılan eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu bulunmuş (64).

Keskin (2002), “10. Sınıf Psikoloji Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması” başlıklı yüksek lisans tezinde “yaratıcı drama yönteminin 10. sınıf psikoloji dersinin hangi ünite ve konularına uygun olduğunu saptayarak, yaratıcı drama yönteminin bu konuların işlenmesinde ağırlıklı olarak kullanıldığı ders planları geliştirmeyi” amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma tarayıcı betimleyici bir desenle düzenlenmiş,

deneysel yöntem kullanılmamış. Sonuç olarak psikoloji ders programına uygun 9 adet ders planı yaratıcı drama ağırlıklı yönetime göre düzenlenmiştir (65).

Özdemir ve Üstündağ (2007)' nın “Fen ve Teknoloji Alanındaki Ünlü Bilim Adamlarına İlişkin Yaratıcı Drama Eğitim Programı” başlıklı çalışmalarında fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarının yaşam öyküleri ve bilime olan katkıları yaratıcı drama yöntemi kullanılarak ele alınmaya çalışılmış. Bu amaca yönelik olarak konuyla ilgili 15 saatlik yaratıcı drama eğitim programı tasarlanmış ve tasarlanan eğitim programı uygulanmış. Uygulama, 2005-2006 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan aday öğretmenler ile 5 hafta boyunca toplam 15 saat süren atölye çalışmalarını içermiş. Araştırma; tek grup öntest-sontest deneme modeli bir çalışma olarak desenlenmiş. Veri toplama araçlarından elde edilen bulguların nitel çözümlenmesine göre, katılımcıların yaratıcı drama yöntemi ile bilim adamlarının yaşam öyküleri ve bilime katkıları ile ilgili bilgi sahibi oldukları, yaratıcı drama yönteminde yaşayarak ve içselleştirerek öğrenme fırsatı bulduklarını ortaya koymuşlar (66).

Özdemir ve Çıkla (2005), “Fen ve Matematik derslerinde Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adayları Tarafından Yaratıcı Dramanın Kullanımı” başlıklı makalelerinde “sınıf öğretmeni adayları tarafından yaratıcı drama yöntemi kullanılarak hazırlanan ders planlarını analiz etmeyi” amaçlamışlardır. Bu amaca yönelik olarak, 12 gönüllü kız öğrenci seçilmiş. Fen ve matematik alanlarına yönelik hazırlanmış olan örnek yaratıcı drama etkinlikleri ve ders planları bu öğretmen adayları ile uygulandıktan sonra, katılımcılar fen ve matematik alanında seçtikleri konulara yönelik yaratıcı drama temelli ders planları hazırlamışlar. Hazırlanan bu planlar yaratıcı drama temelli ders planı değerlendirme ölçütleri göz önüne alınarak değerlendirilmiş. Ayrıca, yaratıcı dramanın bir yöntem olarak fen ve matematik eğitiminde kullanımına yönelik, öğretmen adaylarının görüşlerini almak için, onlarla görüşmeler yapılmış. Araştırma sonuçlarına göre; hazırlanan ders planlarında her ne kadar bazı eksiklikler olsa da, sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı dramanın aşamalarına ve bileşenlerine uygun ders planları hazırlayabildikleri görüşünü ortaya koymuşlar (67).

Ekinöz ve Şengül (2007)'ün “Permütasyon Ve Olasılık Konusunun Öğretiminde Canlandırma Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” başlıklı çalışmalarında “Permütasyon ve Olasılık konusunun öğretiminde canlandırma kullanılmasının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi”nin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, bir ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören toplam 70 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma başlangıcında biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere belirlenen her iki gruba toplam 40 sorudan oluşan “Matematiksel Başarı Testi” ön- test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda “Permütasyon ve Olasılık” konusu canlandırma yöntemiyle, kontrol grubun da ise dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Çalışmanın sonunda her iki gruba “Permütasyon-Olasılık Testi” son-test ve aynı zamanda çalışmanın bitiminden sekiz hafta sonra hatırlama testi olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin “Permütasyon ve Olasılık” konusundaki başarıları yönünden anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen canlandırma yönteminin öğrencilerin hatırlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür (68).

Bayazıt ve arkadaşlarının (2006), “5-6 Yaş Arası Çocuklara Uygulanan Serbest Zaman Etkinliklerinin çocukların Sosyal Gelişimlerine Etkisi” başlıklı bildiri çalışmalarında “5-6 yaş arası çocuklara yaptırılan serbest zaman etkinliklerinin çocukların sosyal gelişimine olan etkisinin incelenmesi” amaçlanmıştır. Çalışmaya, 16 erkek ve 16 kız olmak üzere toplam 32 çocuk katılmıştır. Uygulanan serbest zaman etkinlikleri (step, yaratıcı drama ve modern dans) haftada 3 gün, günde 2 saat olmak üzere toplam 6 hafta devam etmiştir. Çalışmalara katılan çocuklara yönelik olarak hazırlanan sosyal gelişim anketi, serbest zaman etkinlikleri öncesinde ve sonrasında çocukların ailelerine uygulanmıştır. Çocukların ailelerine uygulanan 14 soruluk sosyal gelişim anketi “evet” ve “hayır” seçeneklerinden oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri alınarak tablolar haline getirilmiştir. Sonuç olarak; Çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimine önemli katkısı olduğunu düşündükleri ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olan rekreatif etkinliklere okulöncesi eğitim kurumlarında başlanması, çocukların yaşamları boyunca çabuk öğrenmelerine, akran grupları, ailesi ve çevresiyle

pozitif ilişkiler kurmalarına, aktif yaşam biçimi ve sağlık kazanmalarına ve kişisel değerlerini pozitif yönde geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağlayabileceğinin önemini vurgulamışlar (69).

Ertan ve arkadaşlarının (2006), “Rekreatif Etkinlik Olarak Yaratıcı Dramanın Duygusal Zeka Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bildiri çalışmalarında “Yaratıcı Drama etkinliğinin Duygusal Zeka’ nın gelişimine katkısı polisler üzerinde araştırmayı” amaçlamışlardır. Araştırmada denek olarak Muğla ili Komiser Hamdi Bey Karakolu polisleri yer almış. 10 kişi deney, 10 kişi kontrol grubu olmak üzere toplam 20 kişilik iki gruptan oluşturulmuş. Duygusal zeka düzeyini ölçmek için, Dr. Hall tarafından geliştirilen “Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği” kullanılmış. Araştırmada ön-test, son-test karşılaştırılmalı deneysel yöntem kullanılmış. Yansız atama ile iki grup oluşturulup bunlardan birisi deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Her iki guruba deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Sonuç olarak; Araştırmancın deney ve kontrol grubunu oluşturan polislerin son-test duygusal zeka puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış ve polislere yaratıcı drama eğitimi verilerek motivasyon ve verimlilikleri arttırılabileceğı düşünölmüş (70).

Yapılan literatür taraması sonucunda Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerinde araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmaya paralel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Pehlivan ve Aldemir (2001)’in “Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirmede ‘Drama’ Tekniğinin Kullanılması” başlıklı çalışmalarında drama tekniğinin özelliklerinden ve beden eğitimi öğretmeni yetiştirmede bu tekniğın yararlarından bahsettikleri çalışmasında sonuç olarak vurguladıkları ise “beden eğitimi öğretmeni yetiştirmede drama tekniğinden yararlanılması, öğretmen adayında; kendine güven, empati, kendini ifade edebilme, etkili iletişim kurabilme, bilişsel, dil, motor ve sosyal gelişim, öğrendiklerinin kalıcılığı, kendini ve vücudunu tanıması, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, farklı görüş açlarına sahip olması, eleştirmeyi, tartışmayı öğrenmesi gibi davranışları kazanacak ve kendi öğrencilerine de bu davranışları kazandıracaktır. Bu amaçla; genelde öğretmen, özelde ise beden eğitimi öğretmeni yetiştiren öğretim programlarında salt drama tekniğinin uygulamalı biçimde

öğretilmesine yönelik bir dersin konulması ve her bir öğretim elemanının yürüttüğü derslerinde drama tekniğinden yararlanması gerektiğini önermekteyiz” şeklinde olmuştur (71, s: 313).

2.16. Yaratıcı Drama Kullanılarak Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Fleming ve ark. (2004) “İki İlköğretim Okulunda Öğrencilerin Matematik, Dil ve Tutumlarına Dramanın Etkisi” başlıklı The National Theatre’s Transformation drama projesi dahilinde yaptıkları çalışmalarında “öğrencilerin okuma, matematik, tutum, kendine güven ve yaratıcı yazı yazma durumlarının, dramanın etkisini örneklendiren bir rapor olarak sunmayı” amaçlamışlardır. 1999 yılında National Theatre’nin desteği ile üç yıl sürecek olan çalışma başlatılmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmezden önce İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenci sayısı yüksek okullar belirlenerek görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden ihtiyaç duyulan eksikliklerin giderilmesi üzerine eğilinmiş. Çalışma yaklaşımı, okulların harici sanat organizasyonlarında birlikte çalışmanın yaygın formundan ayrılmakta, bu üç yılın üstünde süren genişletilmiş bir projedir ve çalışma amacının ne olması gerektiği okullardan elde edilen tespitler göstermiştir. Çalışma okul dışı etkinlik olarak sürdürülmüş. Çalışmalarda performanstan çok birlikte çalışma ve paylaşım üzerinde durulmuş. Uygulamaya başlamadan önce çalışmada dramanın etkisinin araştırıldığı her alanda öğrenciler ön teste tabi tutulmuş. 3. sınıf başında; okuma yeteneği, matematik yeteneği, resimli sözlük, sözsüz yetenek, okuma-matematik-okul tutumu değerlendirilmelerine tabi tutulmuşlar. 4. sınıfın sonunda okuma yeteneği, matematik yeteneği, resimli sözlük, sözsüz yetenek, okuma-matematik-okul tutumu, yaratıcı yazma ve kendine güven skalasının uygulanması gerçekleştirilmiş.

Uygulamalarda drama liderinin yanı sıra Drama ve Tiyatro bölümünde okuyan 1 üniversite öğrencisi ve sınıf öğretmenleri her atölye çalışmasında yer almış. Ayrıca “uygulamalı drama”da deneyimli akademisyenler ve öykü ve şiir konusunda usta sanatçılar da çalışmanın arka planında projeyi geliştirenler ve yürütülmesini destekleyenler olarak yer almışlar. Bunlara ilave olarak çalışılacak öğrenci kitlesini daha iyi motive edebilmek için atölye liderlerinin %75’i zencilerden ve etnik azınlık

gruplarından oluşturulmuş. Atölye liderleri ortak eğitime tabi tutularak çeşitli tiyatral ve eğitimsel deneyimlerle önceden donatılmış. Seçilen okulların deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesinde en önemli kriterler olarak okulların aynı coğrafik bölgeden ve benzer özelliklere sahip öğrencilerinin olmasıdır.

Yapılan uygulamalar süresince tipik bir atölye çalışmasının aşamaları:

- 1- Varış ve bir önceki çalışmanın kısa özeti,
- 2- Isınma egzersizleri (örneğin; çember düzeninde isim tekrarı ve hareketleri, hayvan isim veya mimikleri),
- 3- Oyun (bilindik bir oyun ile balama),
- 4- Eşleşerek kısa öykü paylaşımı (örneğin; okula seyahat-katılımcılar hikayeyi hareketlerle veya abartmalar kullanarak tekrar ederler)
- 5- “Otomatik” yazı egzersizleri- seçilen bir kelimeye dayalı sentezler oluşturma,
- 6- Seçilen sentezler oyun temeli olarak kullanılarak sunum yapma.

Proje dahilinde öğrencilere ayrıca üç tiyatro izlemişler ve atölye çalışmaları ile bu önceden belirlenmiş gösteriler ilişkilendirilmiş.

Araştırmada iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere toplam dört okul ile çalışılmış. İki okuldan oluşan transformation grubu öğrencilerinin sayısı 86 dır (55+31), iki okuldan oluşan kontrol grubu öğrencilerinin sayısı 79 dur (48+31). Öğrencilerin 3. sınıf başında (eylül 1999) daha sonraki karşılaştırmalar için değerleri elde edilmiş ve aynı öğrenciler tekrar 4. sınıfın sonunda “transformation” adı verdikleri drama müdahalesinin iki yılın sonunda tekrar değerlendirilmiş. 4. sınıfın sonunda transformation ve kontrol grubu arasındaki farklar yapılan etkinin sonucu olarak değerlendirilmiş. Bu değerlendirmelerin tamamı Performans Indicators in Primary School (PIPS) ve Curriculum Evaluation and Management Centre – Durham tarafından gerçekleştirilmiş. Okuma, matematik ve tutum değerlendirmeleri İngiltere’de yaygın olarak kullanılan biçimiyle yapılmıştır. Yani araştırmada standartlaştırılmış testler ile ön ve son testler uygulanmış.

Sonuç olarak Kazanım Skorları (Value-added) transformation grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilerin değerlerinden sıklıkla daha büyük yada daha pozitif bulunmuş. Transformation grubundaki öğrencilerin anketlerle belirlenen kendine güven değerleri 4. sınıfın sonunda kontrol grubundakilerin değerlerinden anlamlı bir şekilde daha pozitif bulunmuş. Matematik yeteneğinde aynı şekilde transformation grubunun değerleri 4. sınıfın sonunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş (72).

Rose ve ark (2001) “Hayalde Canlandırma Temelli Öğrenme: drama teknikleri ile ilkokul öğrencilerinde okuma-anlamayı geliştirme” başlıklı çalışmalarında “hikayeler aracılığı ile okuma-anlama gelişimini” amaçlamışlardır. Bu amaçla ön-test ve son-test olarak Iowa Test of Basic Skills’in (ITBS) okuma-anlama bölümü drama temelli eğitimin etkilerini değerlendirmek için kullanılmış. Çalışmada yöntemsel hataları en aza indirmek için araştırmacılar; a) tam kontrol edilmiş dizayn kullanımı, b) sağlam teorik zeminde program geliştirme ve c) okuma-anlamayı objektif ölçmek için ulusal normlarda standardize edilmiş test kullanımına özen göstermişler. Çalışmada araştırmacılar “Whirdwind” isimli sanat organizasyon merkezinin işbirliği ile planlama ve uygulamaları yürütmüşler. Dört farklı Şikago okulundan rasgele olarak her birinden ikişer 4 sınıf şubeleri seçilerek bu her okuldaki iki şubeden biri deney grubuna rasgele olarak seçilmiştir. Çalışmada deney grubunda dört okuldaki toplam 94 öğrenci, kontrol grubunda dört okuldaki toplam 85 öğrenci ile yürütülmüş. Araştırma başlangıcı olarak 1996-1997 öğretim yılının şubat ayı sonu ve bitişi olarak mayıs ayının başı olarak uygulanmıştır. Araştırmada deney grubunda 10 hafta süre ile haftada iki kez birer saat olarak uygulanmış. Böylece toplam 20 saatlik bir çalışma yapılmış. Deney grubunda ise aynı sürede standart eğitim verilmiş. Dört sanat eğitmeninden planlama ve uygulamada destek alınmış ve onlarla birlikte çalışmanın tamamı dört bölüme ayrılmış; öykü, düzen, algı ve değerlendirme.

Çalışmaların her biri 5 basamaktan oluşturulmuş, her uygulamanın ilk iki basamağı sabit içerikte tutulmuş;

- 1- Öğrencilerin sessizce hikayeyi okumaları
- 2- Artist/Lider aynı hikayeyi yüksek sesle okuması

Kalan basamaklar ise

- 3- Öğrencilerin hikayenin özel elementlerini tanımlaması (özdeşleştirme)
- 4- Öğrencilerin basamak 3'deki elementleri tekrar yaratmaları (destek yoluyla)
- 5- Öğrencilerin destek kullanarak elementleri dramatize edip yeniden anlatması.

Ölçümler ITBS ile gerçekleştirilmiş. Bu testin okuma-anlama bölümünün 9-11 düzeyi kullanılmış. Ayrıca tam okuma skorları Performans Assasement (PA) ile de test edilerek bulguların kesinliği amaçlanmıştır.

Sonuç olarak deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre her iki drama temelli subscalada daha çok gelişim gösterdikleri bulunmuş (73).

Hui ve Lau (2006), “Drama Eğitimi: Hong Kong da İlköğretim Okulu Öğrencilerinin anlamlı iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerine etki” başlıklı çalışmalarında ülkelerinde 2000 yılında drama eğitiminin müfredata alındığını vurgulamışlar. Çalışmada drama eğitiminin (rol oynama gibi) farklı aktiviteler içinde, çocukların yaratıcılık ve iletişim yeteneklerini arttırarak farklı bağlantılar açılabileceği vurgulanarak, bu bağlantıların boyutunu ve etkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda profesyonel artistler tarafından okul dışı aktivitesi olarak cumartesi günleri ve ya okul tiyatrosunun asistanları ile okuldan sonra, bir öğretim yılı içinde 17 okulun 1. ve 4. sınıf öğrencilerine eğitim verilmiş. Katılımcılar 17 ilköğretim okulundan rastgele seçilmiştir. Deney grubu 1. sınıf 63 ve 4. sınıf 63 denekten, kontrol grubu 1. sınıf 33 ve 4. sınıf 36 denekten oluşturulmuş. Ölçüm aracı olarak yaratıcılığın ölçümü için Wallach-Kogan creativity tests'in A formu ve Test for Creative Thinking-Drawing Production kullanılmış. Anlamlı iletişim becerileri ise Story-telling test ile ölçülmüştür.

Uygulamalar deney grubu için 16 hafta süren drama projesini kapsamış (6 hafta hikaye anlatımı ve drama teknikleri, 5 hafta kukla oyunları ve 5 hafta yaratıcı drama için ayrılmış), kontrol grubunda yer alan denekler ise ders dışı aktivitelere (top oyunları gibi) katılmış. Sonuç olarak Wallach-Kogan creativity tests'in skorları, deney grubu lehine yani daha yaratıcı bulunmuşlar. Test for Creative Thinking-Drawing Production skorları deney grubunda kontrol grubuna göre yüksek bulunmuştur, deney grubu kendi içinde;1. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğrencilerinden yaratıcı düşüncede değerleri daha

yüksek, yaratıcı çizme ürünlerinde ise bunun tersi düzeyde oldukları bulunmuştur. Story-telling testin sonuçlarına göre ise deney grubunda etkili iletişimde önemli ilerleme kaydettikleri bulunmuş. Bu durum drama eğitiminin etkili olduğunu ortaya koyduğunu iddia etmişler (74).

3 GEREÇ VE YÖNTEMLER

Bu bölümde deneklerin tanımlanması, veri toplama araçları, araştırmanın uygulama süreci ve son olarak ta istatistiksel analiz hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmada, verilerin toplanmasında nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmış ve araştırmanın birinci problem cümlesi nicel verilerle, ikinci ve üçüncü problem cümleleri nitel verilerle test edilmeye çalışılmıştır. Deneklerin Örüntüleşmiş Hareketlerinin videoya kaydı ve bunların uzman gözlemciler tarafından bir skala ile değerlendirilmesi, hatırlama ve duygusal durumlarını sorgulayan “hafta sonu ödev”leri, veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.1. Veri Toplama Araç ve Yöntemleri

Bu çalışmada 9-11 yaş grubunda bulunan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan deneklerin Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesinin değerlendirilmesi için çalışmada GG olarak belirlenen ekiple birlikte oluşturulan THBÖS, THBÖDF, ayrıca dört uygulamanın her birinin sonunda öğrencilere “Hafta Sonu Ödevi” olarak verilen nitel veri dokümanları, KBF ve test sırasında çekilen Video Kayıtları veri toplama yönteminin araçları olarak kullanılmıştır.

3.1.1. Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini Manisa Merkezde bulunan bir İlköğretim okulunun 9-11 yaş aralığında bulunan toplam 104 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklemi ise, bu okulun iki şubesinden amaçlı örneklem olarak seçilen toplam 30 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Bu iki şubeden seçilen öğrenciler 15 kişilik 2 grup olarak ayrıştirılmış, bunlardan biri Deney, diğeri ise Kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir. Örneklem, ilköğretim okulları yeni öğretim programında (75) çerçevesi çizilen yaş ile ilgili kuramsal kategorizeye oturtularak “temel hareket becerileri dönemi” öğrencileriyle örtüştürülmüştür. Deney grubunu oluşturan 15 öğrenci 3. sınıf öğrencilerinin bir şubesinden seçilmiştir. Kontrol grubunu ise yine aynı okulun 3. sınıf öğrencilerinin başka bir şubesinden seçilen 15 öğrenci oluşturmaktadır. Denekler yeni müfredat programında “temel hareket becerileri dönemi” göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

Deney grubunda 8 kız öğrenci, 7 erkek öğrenci, kontrol grubunda da 8 kız öğrenci, 7 erkek öğrenci yer almaktadır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin 16'sı (%53,3) kız, 14'ü (%46,7) erkek öğrencidir. Örneklemin 19'u 9 yaşında, 11'i 10 yaşındadır. Toplam örneklemin %63,3'ü 9 yaşında, %36,7'si 10 yaşındadır. Deney grubunun yaş ortalaması $9,4 \pm 0,50$, kontrol grubunun yaş ortalaması $9,33 \pm 0,48$ tür.

3.1.2. Deneklerin belirlenmesi

Denekler Manisa Merkezinde bulunan bir İlköğretim okulu üçüncü sınıf öğrencilerinden iki şube olarak seçilmiştir. Örneklemin aynı okulun aynı sınıf düzeyinin farklı iki şubesinden seçilmesindeki birincil etmen “araştırmada düzenli olarak bir ders saatini kullanma gerekliliğinin ön planda olmasıdır”. Diğer yandan örnekleme oluşturan grupların aynı okuldan seçilmeleri her iki sınıfın öğrencilerinin aynı muhitte yaşıyor olmaları, benzer sosyo-ekonomik yapıya sahip olmaları ve her iki şubenin sınıf öğretmeninin benzer bazı özelliklerinin olması (izci liderliği gibi), söz konusu iki şubenin denek olarak seçilmesinde etkili olmuştur.

Çalışma gruplarının belirlenmesinde ise her iki şubenin sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, sınıflarında bir önceki eğitim-öğretim dönemini ölçüt alarak en az devamsızlık yapan ve bu yaş grubunda sıkça karşılaşılan suçiçeği, kabakulak ve kızamık gibi hastalıkları daha önce geçirmiş olanlar öncelikli olarak 20'ser öğrenci denek olarak seçilmiştir. Ancak yürütülen uygulamalar sırasında dört çalışmadan herhangi birisine katılmayan ve “HSÖ” olarak verilen dört ödevden herhangi birisinin geri getirilmeyen her iki gruptan beşer öğrenci grup çalışmalarına kesintili olarak katılmasına rağmen değerlendirme dışı tutulmuşlardır. Böylece çalışma sonunda hem deney hem de kontrol grubunda değerlendirmeye alınan öğrenci sayıları 15'er kişiye düşmüştür. Devamsızlık, verilen görevi yerine getirmeme gibi benzeri durumlar çalışmanın örnekleminde veri kaybına yol açabilecek ciddi bir durum oluşturmamasına rağmen, deneklerle sürdürülen iletişim ve etkileşimlerde bu davranışlara bağlı olarak önemsenmeme, ciddiye alınmama, çalışma dışı kalma gibi duyguların yaşanmamasına büyük özen gösterilmiştir.

3.1.3. Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşme Skalası (THBÖS)

THBÖS, araştırmanın uygulama aşamasının son haftası ve deneklerin testlerinin yapılmasından önce gözlemciler ile birlikte yapılan çalışmanın ortak kriterleri değerlendirilerek oluşturulmuştur. Skalayı oluşturmada öğrencilerin uygulama sürecindeki öğrenmeleri ve araştırma sürerken sportif etkinlikler dersinde sınıf öğretmenleri tarafından öğretilmiş olan hareket çeşitleri de göz önünde bulundurulmuştur”. Buna göre öğrencilerin öğrenilmiş hareketlerden oluşturacakları temel hareket becerilerinin örüntüleşmiş şekliyle “standartlar 1” olarak belirlenen lokomotor ve stabil hareketlerin yer alması 1-20 puan arasında değerlendirilmesine, manipülasyonlar ise topla yapılanlar 1-10 puan arası, ayrıca başka araçla yapılanlar (ip, çember) 1-10 puan arasında, yine toplam 20 puan üzerinden değerlendirilmesine karar verilmiştir. Deneklerin öğrenilmiş hareketlerin farklı bir formunu sergilemeleri ise “standartlar 2” olarak belirlenen lokomotor ve stabil becerilerde 21-40 puan arası, manipülasyonlarda farklı bir form sergilemesi durumunda ise 11-20 puan arası, ayrıca başka bir araç (ip, çember) kullanması durumunda 11-20 puan arası değerlendirilmesine karar verilmiştir. Denekler öğrenilmiş hareketlerin tamamının dışında ve bağlantı hareket ilavesinde bulunurlarsa 21-40 puan arasında değerlendirilmesine karar verilmiştir. Bu şekilde “standartlar 1” ve “standartlar 2” olarak belirlenen kriterlerin deneklerin Temel Hareket Becerileri Örüntüleşmelerinin Değerlendirme Skalası oluşturulmuştur (bkz. EK: 2).

3.1.4. Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesini Değerlendirme Formu (THBÖDF)

Oluşturulan THBÖS baz alınarak her bir örüntüleşmenin değerlendirilmesinde kolaylık sağlamak amacıyla THBÖDF düzenlenmiştir. Bu formda oluşturulan skalanın puanlaması yapılmıştır. Her bir lokomotor ve stabil becerinin yanına kırk sütunluk (1-40 arası). bir işaretleme alanı, her bir manipulatif becerinin yanında yirmi sütunluk (1-20 arası) bir işaretleme alanı, bağlantı hareketleri ve önceden öğrenilmemiş hareket ilavesi için 20 sütunluk (21-40 arası) bir işaretleme alanı ve toplamların yazılacağı ayrı bir

alana yer verilmiştir. Ayrıca gözlemcilerle verilmeden önce “standartlar 1” ve “standartlar 2” olarak belirlenen puanlamaların arası pembe fosforlu kalemle çizilerek hatalı işaretlemeyi engellemek ve işaretlemede kolaylık sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmayı değerlendiren GG’ na her bir öğrenci için THBÖDF ve her bir gözlemciye bir adet THBÖS verilmiştir (bkz. Ek: 3).

3.1.5. “Hafta Sonu Ödevi” (HSÖ)

Deneklerin geçirdikleri öğrenme sürecindeki hatırlamalarını ve hislerini öğrenmek amacıyla üç açık uçlu sorudan oluşan “HSÖ” olarak tanımlanan belge düzenlenmiştir. Bu belgenin isimlendirilmesinde, uygulamaların haftanın son günü yapılmasının ve verilen ödevin hafta sonunda cevaplanmasının istenmesi rol oynamıştır. Uygulama aşamasında gerçekleştirilen her çalışmanın sonunda bu belgeler dağıtılmadan önce yanıtlamaları beklenen sorular tüm deneklere yüksek sesle okunmuş ve soruların o gün geçirilen süreçle ilgili oluşu vurgulanmıştır.

“HSÖ” ne ilk temel, uygulamanın hazırlık aşamasındaki ikinci dersinde gerek olduğu öngörülmüştür. İlk hazırlık dersinin içeriği ile ilgili deneklere sorulan sorulara alınan yanıtlar oldukça yüzeysel ve bir önceki ders öğrenimlerini kısmen kapsadığı geribildirim olarak görülmüştür. Yapılan uygulamaların, kullanılan malzemelerin hatırlanmasında, malzemelerin isimlerinin ifade edilmesindeki sıkıntıları, bu çalışmada ayrıca sunuşa dayalı komut yönteminin ve yaratıcı drama yönteminin hatırlama üzerine etkilerinin de ne düzeyde olduğunu sorgulamayı gerektirmiştir. Ayrıca bir uygulama sürecinde olumlu duygular içinde olmanın da öğrenme etkinliğinden daha çok yararlanılmasına yardım edebileceği düşüncesi ile deneklerin araştırmada kullanılan iki yöntem sırasındaki hislerini ifade etmeleri de sorgulanması gerektiği düşünülmüştür. Bu iki faktör nitel veri elde etme yolunda her biri ayrı ayrı temalar olarak önceden belirlenmiştir. Bu verileri elde etmede araç olarak “ ” yerine “günlük” de tutturulabilirdi. Fakat yaş grubunun küçük olması “günlük” tutma durumunun dışına çıkmaları göz önünde bulundurularak spesifik soruları içeren bir düzeneğin kullanılmasını araştırmacı tarafından daha uygun görülmüştür. Bundan dolayı, bu bölümün 3.1.7. maddesinde açıklanan Video Kaydı bilgilerinde de yer aldığı gibi, araştırmanın her uygulamasında video çekim özelliği olan bir fotoğraf makinesi

bulundurulmuştur. Araştırmacı bu derste gerçekleştirdiği gözlemler doğrultusunda, nitel araştırmanın tümevarımsal analiz yapma özelliğinden yararlanarak araştırmaya iki yeni problem daha katılması uygun görmüştür.

İkinci hafta uygulamasının son 15 dk'sı her iki sınıftaki tüm öğrencilerin fotoğrafları çekilmiştir. Önceden hazırlanan uygulama planları gözden geçirilerek deneklerin derse ilişkin hatırlamalarını ve süreçteki hislerini yazabilecekleri formatta “HSÖ” hazırlanmıştır. Çekilen fotoğraflar belge üzerinde deney grubunda sağ üst köşeye, kontrol grubunda sol üst köşeye yerleştirilmiştir. Dört uygulamanın her birinin sonunda “hafta sonu ödevleri” her öğrenciye kendi fotoğrafı üzerinde basılı olarak verilmiştir (bkz. Ekler: 4-7). Dört çalışmanın her birinin sonunda bu ödevler farklı renk kağıda basılı olarak tüm öğrencilere verilmiştir. Farklı renklerde kağıtların kullanımı sırasıyla sarı, beyaz, pembe ve yeşil şeklinde olmuştur. Bu ödevlerin hazırlanmasında görünüm, renk, deneklerin fotoğraflarının yer alması gibi ayrıntılara özen gösterilmesindeki önemli etkenler; deneklerin dikkatini yoğun bir şekilde çalışmaya çekmek, onlara verilen özel değer farkına varmaları ve nihayetinde motivasyonlarını sağlayarak boş soru bırakmalarını azaltmak ve ödevleri istenilen zamanda tam olarak getirmelerini sağlamaktadır.

Ödevlerin içeriği; soruların ilk ikisi derste kullanılan araçları ve uygulanan hareketlerin hatırlanmasına yönelik sorulardan oluşturulmuştur, üçüncü soru her ödevde aynı şekilde sorulmuştur ve soru öğrencilerin çalışma sırasında ve sonrasındaki hislerini açıklama üzerine kurulmuştur. Bu içerikle araştırmanın ikinci ve üçüncü problemlerine yanıt aranmıştır.

Uygulamalar haftanın son ders günü öğleden sonra yapılmıştır. Verilen “HSÖ” nin veri toplama aracı olarak kullanılmasından dolayı deneklerin uygulama bitiminden sonra en az etkileşimde bulunabilecekleri süre olarak hafta sonu görülmüştür. İlk olarak 1. ve 2. ders saatleri kontrol grubu ile çalışma yürütülmüştür. Kontrol grubunun devam eden dersler sürecinde birbirleri ile etkileşime girerek soruları cevaplamalarını engellemek amacıyla her hafta çalışmanın sonunda soruların genel kapsamı açıklanmıştır ancak ödevleri dağıtılmamıştır. Ödevler sınıf öğretmenine verilerek 6.

dersin sonunda sınıfı terk ederlerken öğretmenleri tarafından tekrar sorular yüksek sesle okunarak ve pazartesi cevaplanmış olarak geri getirmeleri gerektiği hatırlanarak tek tek dağıtılmıştır. Deney grubu 5. ve 6. ders saatlerinde çalışmaya katılmışlardır. Deney grubuna da kontrol grubundaki gibi ve aynı cümlelerle soruların genel kapsamı açıklanmıştır ve soruların o gün geçirilen sürece dayalı olarak cevaplamaları gerektiği vurgulanmıştır. Uygulamanın ikinci dersi, günün son dersi olması nedeniyle ödevler araştırmacı tarafından son dersi bitirme aşamasında gelecek haftanın ilk gününde cevaplanmış olarak getirmeleri gerektiği açıklanarak tek tek dağıtılmıştır. “HSÖ” belgelerinin toplanması ise bir sonraki haftanın ilk günü öğrencilerin sınıflarına ilk girişlerinde sınıf öğretmenlerinin yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde soruları cevaplamada birbirlerinden etkilenmeleri en alt seviyeye indirilmeye hatta yok edilmeye çalışılmıştır.

3.1.6. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmada seçilen öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek ve her iki grubun aynı yada benzer dokuya sahip olup olmadıklarını saptamak amacıyla bir KBF hazırlanmıştır. KBF’ nda öğrencilerin yaşları, anne-baba eğitim durumu, anne-baba meslekleri, ailenin aylık ortalama geliri, kardeş sayısı, kiminle kaldığı ve geçirdiği önemli fiziksel veya psikolojik hastalık olup olmadığına ilişkin sorular yer almaktadır. Bu form deneklere ilk tanışma dersinde dağıtılmıştır ve bir sonraki hafta hazırlık çalışmalarına başlamadan önce toplanıp değerlendirilmiştir (bkz: Ek 1).

3.1.7. Video kaydı

Bu araştırmada video çekimi yapmadaki amaç deney ve kontrol grubunda yapılan uygulamaların objektif bir şekilde birbirinin aynı içeriğe sahip oldukları istendiğinde görülebilmesidir. Ayrıca araştırmacını süreç içinde yaşananları tekrar izleyerek deneklere ilişkin gözlemlerini güçlendirmesi ve geçirilen süreci tekrar değerlendirebilmesi de amaçlanarak bu kayıtlarda süreklilik sağlanmaya özen gösterilmiştir. Araştırma uygulamaları sırasında video kameranin yanı sıra yedek olarak video çekim özelliği olan bir fotoğraf makinesi de bulundurulmuştur. Zaman zaman çıkan teknik sıkıntılar alınan bu önlemlerle aşılmıştır.

Araştırmaya uygulamalarına başlanılmadan önce, ilk karşılaşmada öğrencilere izinleri olursa takip eden dersleri birlikte işleyeceğimizi, bu derslerde video çekimi yapacağımızı, video çekimi yapma amacımızı, nerede kullanacağımızı açıkladıktan sonra sakıncası olup olmadığı ve bundan rahatsızlık duyup duymayacakları sorulmuştur. Her iki grupta bu konuda sakınca olmadığını belirttikten sonra ilk derste (hazırlık aşamasında) video çekimine başlanmıştır. Tüm hazırlık (öğrencilerin araştırmacıya, kameraya alışması, araştırmacının öğrencileri tanınması ve alışması) aşamasında ve araştırmanın uygulama çalışmalarında video kamera kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında ve bu aşamanın sonunda yapılan test her iki video çekim aleti ile yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın değerlendirmesini yapan beş kişilik GG' nun aralarındaki değerlendirme korelasyonu ve değerlendirmelerindeki farklılığı bakmadan önce verilen eğitimde hazırlanan kılavuz temel hareket beceriler ve bu eğitimden sonra değerlendirmeleri istenen beş adet ÖH de video cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.1.8. Deney ve kontrol grubu ders planları

Ders Planlarının düzenlenmesinde yaş grubu ve yeni müfredatla (75) belirlenmiş olan temel hareket becerileri göz önünde bulundurulmuştur. Ders planlarında ulaşılması gereken amaçlar ortak olarak saptanmıştır. Bu amaçlara erişmeye yönelik bölümlerin uygulanışında kullanılan yöntem ve yaklaşımlar örneklemdaki deney ve kontrol grubuna göre farklı olarak planlanmıştır. Deney grubu olarak tanımlanan gruptaki yöntem planlaması Yaratıcı dramadır. Yaratıcı Drama Yöntemi kullanılarak işlenilmesi düşünülen derslerin planlanmasında ve uygulanmasında ise yaratıcı drama alanında İzmir'de drama liderliği ve eğitmenliği yapan ve aynı zamanda sınıf öğretmeni olan uzmandan yardım alınmıştır. Deney grubu uygulamalarında Yaratıcı Drama yönteminin değişik teknikleri kullanılmıştır (doğaçlama, pandomim, yazınsal türlerden-Masal v.b.) (76).

Kontrol grubu için hazırlanan planlar sunuşa dayalı komut yöntemiyle işlenmeye uygun olacak biçimde hazırlanmıştır (Bkz. Ekler: 8-11).

3.1.9. Çalışma sonunda örüntü hareketi değerlendiren Gözlemci Grubu (GG)

nitelikleri

Çalışma dizaynı oluşturulurken ortaya konulan kriterlere göre gözlemciler belirlenmiştir. Bu kriterlere uygun olarak gözlemcilerin nitelikleri şöyledir;

1. gözlemci; Hareket Ve Antrenman Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, FİG Kıtalar Arası Artistik Cimnastik Hakemi, Avrupa Cimnastik Birliği Yönetim Kurulu Üyesi, Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Üyesi, Türkiye Cimnastik Federasyonu Yönetim Kurulu Üyesi

2. gözlemci; Hareket ve Antrenman Bilim Dalı Öğretim Görevlisi, FİG Uluslararası Artistik Cimnastik Hakemi, Artistik Cimnastik Milli Takım Sporucusu (1981-90), Artistik Cimnastik Milli Takım Antrenörlüğü (1994-97), Aerobik Cimnastik Kıtalar Arası Hakemi, Aerobik Cimnastik Milli Takım Antrenörlüğü (2000-2004)

3. gözlemci; Ritmik Cimnastik Milli Takım Sporucusu (2000), Ritmik Cimnastik III. Kademe Antrenör, Ritmik Cimnastik Hakemi (Aday), Sağlık Bilimleri Enstitüsü hareket ve Antrenman Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi.

4. gözlemci; Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi, E Kategori Basketbol Antrenörü, Basketbol Hakemi, Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi,

5. Gözlemci; Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi, D Kategori Basketbol Antrenörü, Türkiye Basketbol Federasyonu İstatistikleri Ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi.

Yukarıda akademik kariyer ve çeşitli alanlardaki özellikleri belirtilen gözlemcilerin, bu çalışmada deneklerin temel hareket becerilerinin örüntüleşmesini değerlendirmede ve analizleri yapma konusunda deneyimli ve yeterli oldukları söylenebilir.

3.1.10. Gözlemcilerin değerlendirmelerini test etmek amacıyla yapılan ön hazırlık

Gözlemciler ile birlikte THBÖS ve THBÖDF' nun içerik, şekil ve kullanma konularında yapılan çalışmadan sonra çalışmanın temel hareket becerilerinin örüntüleşmesini de değerlendirecek olan bu grubun gözlemlene ilişkilerini ve farklarını tespit etmek amacıyla ayrı bir çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında öğrenilen temel hareket becerilerinin her birinin video ile çekimi yapılmıştır. Bu uygulamada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümünden bayan bir dördüncü sınıf öğrencisinden yardım alınmıştır. Ayrıca Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalından yüksek lisans öğrencisi ve aynı zamanda araştırma görevliliği yapan birinden de çekimler sırasında araçların organizasyonu konusunda yardım alınmıştır. Önce her bir öğrenilen temel hareket becerisi deneklerine öğretildiği biçimde gösterilerek yardımcı bayan öğrenciye öğretilmiştir. Ardından hareketler gruplandırılarak hareketleri tek tek uygulaması istenmiştir. Birkaç denemeden sonra istenilen düzgünlükte çekim gerçekleşmiştir. Bu çekimler daha sonra hareket çeşitleri bazında gruplandırılarak değerlendirmeyi yapacak olan GG' nun kolay kullanması için ayrı görüntü dosyaları olarak kaydedilmiştir. Bu görüntüler THBÖS' nda *“hareketin kılavuz görüntüsü”* tanımıyla yer almıştır.

Yapılan bu ön hazırlıkta beş adet temel hareket becerisi örüntüleştirilmelerini oluşturulup video ile kaydedilmiştir. Sadece kılavuz görüntülerdeki hareketlerden oluşan iki adet ÖH ve kılavuz görüntülerdeki hareketlerin kullanıldığı ayrıca bu hareketlerin farklı formlarının da yer aldığı, hareketler arası bağlantılara da yer verilen üç adet ÖH oluşturulmuştur. İlk iki ÖH oluşturmada gösterimi yapacak bayan yardımcıya sadece kılavuz görüntülerdeki hareketleri kullanması yönünde yönerge verilmiş ve o hareketlerin sıralamasına kendi karar vermiştir. Diğer üç ÖH' in oluşturulmasında ise kılavuz hareketleri, bunların değişik formlarını zorunlu olarak ve bağlantıları isteğe bağlı olarak kullanabileceği yönergesi verilmiştir. Bu ÖH' te de hareketlerin uygulama sırası ve hareket seçimi ve sergileme biçimini yardımcı eleman birkaç defa denedikten sonra video çekimi yapılmıştır. Bu beş ÖH' te de her biri farklı dosya oluşturacak

şekilde görüntüleri kesilerek gözlemcilerin değerlendirmesine sunulmuştur. Görüntüler CD olarak ve bir adet THBÖS ve beş adet THBÖDF ile birlikte gözlemcilere verilmiştir.

3.1.11. Çalışmayı değerlendiren Gözlemci Grubunun (GG) eğitimi

GG' nun her bir üyesi çalışmada gönüllü olarak yer almıştır. Her bir üyeye çalışmanın amacı, genel yapısı, hangi aşamada onlardan yararlanılacağı, onlardan beklentilerimizin ne olduğu ve bu çalışmada yer alarak ne kadar zaman ayırmaları gerektiği konusunda bilgi verilmiştir. Gözlemci grup ile birlikte kriterleri kararlaştırılan THBÖS bu eğitim dahilinde oluşturulmuştur. Skala ve oluşturulan THBÖDF ile birlikte gözlemcilerin eğitimi için öğrenilmiş hareketlerin kılavuz görüntüleri video ile kaydedilerek her bir gözlemciye tekrar çalışmanın ayrıntıları ile ilgili bilgi verilmiş ve bu kılavuz görüntüler değerlendirmeyi yapacak olan GG' nun eğitiminde kullanılmıştır. Gözlemciler arası etkileşimi her aşamada en aza indirmek için görüşmeler ve eğitim birebir yapılmıştır.

3.1.12 Gözlemcilerin değerlendirme düzeylerinin belirlenmesi (gözlemde korelasyon ve fark)

Çalışma sonunda yapılan temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi testini değerlendirmek üzere belirlenen GG arasında korelasyona (puanlamaları arasındaki ilişkiye) bakılmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından özel bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilere öğretilmiş olan temel hareket becerilerinin tamamı video kaydına kılavuz görüntü olarak alınmıştır. Ayrıca gözlemcilerin değerlendirme yapmaları için beş adet temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinden oluşturulan hareketler kurgulanarak video kaydı yapılmıştır (iki adet ÖH sadece kılavuz görüntülerdeki hareketleri içerecek şekilde, geriye kalan üç ÖH ise hem kılavuz hareketler hem de onların farklı varyasyonlarını ve bağlantı hareketleri içerecek şekilde oluşturulmuştur). Bu temel hareket becerilerinin her birinin tek tek gösterimi için ve hareket örüntülerinin gösterimi için C. B. Ü., Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği bölümünden dördüncü sınıf bir kız öğrenciden yararlanılmıştır.

Daha önceden gözlemciler ile birlikte oluşturulan değerlendirme skalası tablolştırılmıştır THBÖDF olarak düzenlenmiştir. Her bir gözlemciye kılavuz görüntüler ile temel hareket becerilerinin örüntüleşmesine dair örnek görüntüler CD olarak, ayrıca THBÖS yazılı olarak ve her bir temel hareket becerilerinin örüntüleşmesini kaydedebilecekleri birer THBÖDF verilmiştir. Gözlemciler değerlendirme yapmadan önce araştırmacı tarafından eğitime tabi tutulmuştur. Bu eğitim sonrasında temel hareket becerilerinin örüntüleşmesini gösteren oluşumlar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeyi her gözlemci diğerlerinden bağımsız olarak yapmışlardır. Gözlemcilerin değerlendirmeleri sonucunda elde edilen veriler Spearman's rho istatistiksel analiz testi ile incelenmiş ve bunun sonucunda gözlemcilerden elde edilen değerlendirme skorları arasında istatistiksel kabul gören ilişki bulunması gözlemcilerin aynı kavramı gözledikleri ve birbirlerine yakın değerler verdikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 1: Çalışmayı Değerlendirecek Gözlemciler Arası Korelasyon

			1	2	3	4	5
Spearman's rho	Korelasyon Katsayısı	1	1,000				
	Sig (2-tailed)		,				
	Korelasyon Katsayısı	2	,667	1,000			
	Sig (2-tailed)		,219	,			
	Korelasyon Katsayısı	3	,564	,947*	1,000		
	Sig (2-tailed)		,322	,014	,		
	Korelasyon Katsayısı	4	,700	,975**	,872	1,000	
	Sig (2-tailed)		,188	,005	,054	,	
	Korelasyon Katsayısı	5	,900*	,872	,718	,900*	1,000
	Sig (2-tailed)		,037	,054	,172	,037	,

* Korelasyon değeri .05 düzeyinde anlamlı (2-tailed).

** Korelasyon değeri.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed).

Tablo 1’ beş gözlemcinin Spearman's rho ya göre korelasyon değerleri görülmektedir. Buna göre; 1. gözlemci ile 2. gözlemci arasında ,667 değerinde bir ilişki vardır. 1 gözlemci ile 3. gözlemci arasında , 564 değerinde bir ilişki vardır. 1. gözlemci ile 4. gözlemci arasında ,700 değerinde bir ilişki vardır. 1. gözlemci ile 5. gözlemci arasında ,900 değerinde bir ilişki vardır. 2. gözlemci ile 3. gözlemci arasında ,947 değerinde bir ilişki vardır. 2. gözlemci ile 4. gözlemci arasında ,975 değerinde bir ilişki vardır. 2. gözlemci ile 5. gözlemci arasında ,872 değerinde bir ilişki vardır. 3. gözlemci ile 4. gözlemci arasında ,872 değerinde bir ilişki vardır. 3. gözlemci ile 5 gözlemci arasında ,718 değerinde bir ilişki vardır. 4. gözlemci ve 5. gözlemci arasında ,900 değerinde bir ilişki vardır.

Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişir. Korelasyon katsayısı her iki yönde 0’a yaklaşırken ilişkinin kuvveti azalır. Her iki yönde 1’e yaklaşırken ilişkinin kuvveti artar (77, s: 208). Tablo 1’de de görüldüğü gibi uzman gözlemcilerin ön çalışma olarak yaptıkları değerlendirmeler arasındaki korelasyon +1 yönünde ve +0,5 ten yüksek bulunmuştur.

Ayrıca Freadman istatistik analiz testi ile gözlemciler arası farklılık düzeyine de bakılarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır (Tablo 2.). Yine buda, gözlemcilerin gözlemledikleri hareketlere verdikleri skorlar arasında fark olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 2: Çalışmayı Değerlendirecek Gözlemciler Arası Farklılık

N	Khi-kare	ss	Asymp. Sign.
5	6,898	4	,141

Tablo 2’de gözlemcinin Friedman Teste göre gözlemlenmede farklılık değerleri görülmektedir. Asymp. Sign. değeri 0,141 bulunmuştur. Bu değer “0,05 değerinden büyük olduğundan” (78, s: 210) gözlemdeki farkın anlamsız olduğu ortaya çıkmaktadır. Farkın anlamsız olması bu araştırmada yer alan ve çalışmanın ÖH becerilerini

değerlendiren GG' nun gözlemledikleri temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinde birbirinden farklı değerlendirmediklerini ifade etmektedir.

3.1.13. Temel hareket becerilerinin örüntüleşmesini gözlemcilerin değerlendirmesi

Birlikte çalışılan deneklerin, 9-11 yaş grubunun literatürde belirtilen özellikleri taşıdıkları varsayılmıştır. Bu dönem çocukları Piaget bilişsel gelişim kuramına göre “somut işlem döneminde” (7-11 yaş), Havirghurst’un gelişim kuramına göre “orta çocukluk döneminde” (6-12 yaş) bulunduklarını ve gelişimin özelliklerinin aynı yaşlarda benzerlik gösterdikleri ortaya konmuştur (79, s: 32-35). Araştırmada uygulama öncesinde ön test yapılması durumunda öğrencilere verilen yönerge doğrultusunda ortaya koyacakları ürün son test için önceden bilinen bir durum ve uygulama biçimini hatırlatacağı endişesiyle ve öğrenmede iz bırakma durumunun gerçekleşmemesi için deneklerin ön test temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi test edilmemiştir.

Gözlemciler arasındaki korelasyona ve değerlendirmede farklılığa bakıldıktan sonra, korelasyon için kullanılan kılavuz görüntüler ile deneklerin her birinin test görüntüleri CD olarak ve değerlendirme yapmak üzere bir THBÖS, her denek için THBÖDF yazılı olarak gözlemcilere verilmiştir. Bu değerlendirmeyi de gözlemciler birbirinden bağımsız olarak yapmışlardır. Gözlemcilerin denekleri değerlendirmesi sonrasında gözlemcilerin puanlamalarından en düşük ve en yüksek olanlar değerlendirme dışı bırakılarak istatistik analizleri yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Yürütülme Süreçleri

Yaratıcı Drama yöntemi kullanmanın 9-11 yaş grubundaki öğrencilerin değişik temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi üzerine sağlayacağı yararları araştırmayı amaçlayan bu tez çalışmasında yaratıcı dramının genel eğitimin içinde kullanılması ile ilgili literatür taraması sonucunda elde edilen bilgilerden yararlanılarak ve Beden Eğitiminde kullanılabilirliği ile ilgili değerlendirme yapılarak yöntem belirlenmiştir. Çalışılmak üzere belirlenen yöntemde; denek sayılarını her iki grup için 12-15 ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın hazırlık aşamasından sonra uygulama aşamasının dört hafta sürmesi kararlaştırılmıştır. Çalışma öncesinde “öğrenmede iz bırakma”

durumunun oluşmasını engellemek amacıyla öntest yapılmamasına, çalışmanın sonunda deneklerin temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinin test edilmesine, temel hareket becerilerinin örüntüleşmesini test etmek için kriterlerin ve değerlendirme skalasının ne olacağıyla ilgili değerlendirmenin gözlemciler ile ortak yapılmasına, testlerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında görev yapan beş gözlemcinin değerlendirmesine ve elde edilen verilerin en düşük ve en yüksek değerler çıkarılarak değerlendirme yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın yönü, içeriği ve basamakları planlandığı gibi uygulanmaya çalışılmıştır ve aşağıdaki gibi bir sıralama söz konusudur.

Çalışma 2006-2007 öğretim yılının bahar döneminin üçüncü haftasında öğrencilerle tanışma, yapılacak araştırmaya katılma istekliliğini onaylama, demografik bilgilerin elde edilmesi, çalışmadan ailelerin haberdar edilmesi, derslerde video kullanımı ile ilgili bilgi verilmesi, çalışmanın normal beden eğitimi dersinde yürütüleceği ile ilgili bilgi verilmesi ile başlamıştır. Çalışmanın ilk iki haftası öğrencilerin yeni öğretmene, video cihazının orada bulunması ve kayıt yapması durumuna alışma ve öğretmenin öğrencilere alışması gibi durumlara ayrılmıştır, ancak öğrencilerin üçüncü hafta ders başlangıcında hala kameraya karşı alışma durumunun gerçekleşmediği görülmüştür ve onların hazır duruma gelmeleri iki hafta daha beklenmiştir. Alışma süreçlerini gerçekleştirdiklerini kameraya artık el sallamaması (kameraya takılmama), dersin gerektirdiği hareketlerin dışına çıkılmaması gibi davranış değişikliklerinin gözlenmesi ile hazırlık aşamasına son verilmiştir. Hazırlık aşamasında ders içerikleri tamamen yıllık planda yer aldığı şekliyle ve her iki gruba da aynı olacak şekilde sunuşa dayalı komut yöntemi ile ve her derste her iki gruba aynı olmak koşulu ile en az bir görev yönelimli eğitsel oyun oynatılarak işlenmiştir. Ayrıca deneklerin yaş grubu ve bulundukları sınıf; beden eğitimi kültürü, sıra, düzen, yönerge dinleme ve uyma ve birbirine ders içinde uygun tavır ve tutumların geliştirilmesi için alt yapılarının yeterli olmamasından çalışmaya hazırlık aşamasında bu kavramların üzerinde durulmasını gerektirmiştir. Uygulama aşaması tamamen ders planlarında yer aldığı şekliyle her iki gruba da işlenmiştir. Uygulamada iki grup arasında farkın sadece kullanılan yöntemde olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama sürecinin son haftası ve testleme yapılmadan önce gözlemciler ile birlikte test kriterleri ve testleme skalası

belirlenmiştir. Uygulama aşamasının sonunda (bir sonraki hafta ders saatinde) öğrencilerin ÖH' ler oluşturarak performans olarak sergilemeleri istenmiştir. Aynı süreçte gözlemciler arası gözlemlene korelasyonun ve değerlendirmede farklılık bulunması için gerekli çalışma yapılmıştır. Gözlemciler arası korelasyonun sağlanması üzerine deneklerin ÖH' leri ve değerlendirme skalaları gözlemcilere verilmiştir. Gözlemcilerin yaptıkları değerlendirme sonucu verdikleri puanların en küçük ve en yüksek değerler atılarak kalan üç değerlendirme istatistiksel analize tabi tutulmuştur.

3.2.1. Nicel veriler

Araştırmada belirtilen ana problem cümlesini test etmek amacıyla nicel verilere başvurulmuştur. Bu problem cümlesi aynı zamanda araştırmanın amacını da ortaya koymuştur. Bu çalışmada “Yaratıcı Drama Yönteminin 9-11 yaş grubunda ÖH becerileri oluşturmada etkisi var mıdır?” sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu sorunun yanıtını bulmak amacıyla amaçsal örneklem ile çalışılmıştır. Örneklem 30 denekten oluşturulmuştur. Örneklem tamamına kendi sınıfları içinde çalışma öncesinde hazırlık aşaması olarak belirtilen sürede birbirinin aynı olan eğitim verilmiştir. Bu eğitim araştırmanın planlama aşamasında iki hafta süre ile haftada iki ders saati olarak öngörülmüştür. Ancak deneklerin bir kısmının araştırmanın tamamında kullanılan video cihazına alışamamaları nedeniyle bu aşama iki hafta daha uzatılmıştır. Deneklerin yeni öğretmen ve video cihazına alışkanlık kazandıklarına kanaat getirildikten sonra asıl uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında deneklerin 15'ine yaratıcı drama yöntemi ile beden eğitimi dersinde temel hareket becerilerinin örüntüleştirmesine yönelik dört hafta süre ile haftada iki ders saati olmak üzere eğitim verilmiştir. Deneklerin diğer 15'ine ise sunuşa dayalı komut yöntemi ile beden eğitimi dersinde temel hareket becerilerinin örüntüleştirmesine yönelik dört hafta süre ile haftada iki ders saati olmak üzere aynı içerikli eğitim verilmiştir. Uygulamanın son haftasının ilk üç günü ve test haftasının ilk üç günü deneklerin performansını değerlendiren beş kişilik GG ile deneklerin testlemesinin kriterlerini belirlemeye yönelik ve gözlemciler arası korelasyonun belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmanın dokuzuncu haftasında deneklerin temel hareket becerilerinden oluşan ÖH' lerin testi gerçekleştirilmiştir. Deneklerin ortaya koydukları ÖH performansları sonraki iki hafta

içinde gözlemci grup tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelerin beş değerinden en düşük ve yüksek değer çıkarılarak kalan üç değerın ortalaması istatistiksel analize tabi tutularak araştırmanın nicel verilerine ulaşılmıştır.

AŞAMA 1	ZAMAN:	AMAÇ
Hazırlık	4 hafta, 4 uygulama (haftada 2 birleştirilmiş ders saati)	Deneklerin video kayıt cihazına ve yeni öğretmene alışmaları ve araştırmacının denekleri tanınması.
AŞAMA 2	ZAMAN:	AMAÇ
Uygulama	4 hafta, (haftada 2 birleştirilmiş ders saati)	Deneklerin temel hareket becerilerini öğrenmeleri (deney grubu yaratıcı drama yöntemi ile kontrol grubu sunuşa dayalı komut yöntemi ile temel hareket becerilerinin belli bir kısmını öğrenmeleri)
AŞAMA 3	ZAMAN:	AMAÇ
Örüntüleşmiş Hareket Becerilerinin Değerlendirmesini Yapacak Gözlemci Grubu İle Çalışma	8. ve 9. haftada 3'er gün	Deneklerin sentez aşamasında ortaya koyacakları örüntü hareketlerin değerlendirilmesindeki ilke-standart ve parametrelerin saptanması, bu kriterlerin standartlaştırılması için skala oluşturulması ve değerlendirme aşamasında kullanılacak bu skalaya fonksiyonel yapı kazandırma. Ayrıca gözlemciler arası değerlendirme farklılıklarını en aza indirmeye yönelik korelasyon ve eğitim çalışması
AŞAMA 4	ZAMAN:	AMAÇ
Test	2 ders saati (9. hafta)	Deneklerin uygulama aşamasında öğrendikleri temel hareket becerilerine dayalı olarak oluşturdukları örüntü hareketin/hareketlerin değerlendirme amacıyla görsel video kayıtlarına alınması
AŞAMA 5	ZAMAN:	AMAÇ
Video Kayıtlarına Alınan Örüntü Hareketlerin Gözlemciler Tarafından Değerlendirmesi	2 hafta (10.11.haftalar)	Deneklerin örüntü hareket üretmedeki sergiledikleri çabalarını değerlendirmek, bu değerlendirmeler sonucunda bu kapsamdaki araştırma bulgularının nicelleştirilmesi

Şekil 2: Araştırmada nicel veriye ulaşma aşamaları

3.2.2. Nitel veriler

Araştırma uygulamalarının hazırlık aşamasındaki ikinci derste bir önceki dersin hatırlanmasına yönelik sorgulama yapılmıştır. Deneklerin verdiği yanıtlar yetersiz bulunmuştur. Bundan dolayı birinci probleminin test edilmesine yönelik hazırlanan ders planlarının uygulanması durumunda uygulama sürecinde deneklerin sadece performansına etki edilemeyeceği, aynı zamanda uygulanan yöntemlerin belli ölçüde bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine süreçsel olarak etki edeceği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu gerekçe ile araştırmanın hazırlık aşamasında “HSÖ” hazırlanmıştır. Araştırmanın *ikinci ve üçüncü problemleri bu şekilde oluşturulmuştur*. Bu araçla elde edilen verilerin sayısallaştırılması yapılmıştır. Sayısallaştırma aşamasında veriler sözcük sıklık ve basit yüzde hesapları (22, s: 242) yapılarak değerlendirilmiştir.

Nitel verilerin sayısallaştırılmasında birkaç temel amaç vardır. Bunlardan birincisi, sayısallaştırmanın güvenilirliği arttırmasıdır. a)Güvenirliliği arttırmak amacıyla, elde edilen verilerin araştırmacı tarafından tekrar analiz edilmesi sonucunda aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca nitel verilerin kategorilerine, veri elde etme aracı hazırlanırken belli standartlar getirilerek belirlenmiş temalar altında sonuçlar elde edilmiştir. İkinci amaç yanlılığı azaltmaktır. b) Yanlılığı azaltmak amacıyla, veriler bütün bir metin içinden oluşturulan temalar veya kategoriler elde etme yerine, önceden kategoriler belirlenmiş ve bu kategorilerdeki her bir ifade frekans (sıklık) olarak değerlendirilmiştir. Bu şekilde ortaya çıkan veriler daha “adil” yorumlanabildiği düşünülmüştür. Nitel verinin sayısallaştırılması bir veri analiz biçimidir ve bunun sonucunda ortaya çıkacak yorumların daha “adil” bir biçimde yapılmasını sağlayabilir. Üçüncü olarak, nitel verinin belirli ölçüde sayılara dökülmesi bizim, verinin analizi sonucunda ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapmamıza olanak verebilir. c) Veriler sayısallaştırılarak, çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarının ifadelerinin sözcük sıklığı ve basit yüzdelerinin karşılaştırılmasına, elde edilen verilerden rakamsal olarak her iki grubun da genel değerlendirilmesinin yapılması mümkün olmuştur. Dördüncü ve son amaç, yapılan küçük ölçekli bir araştırmanın veya

bir durum çalışması sonuçlarının, daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş bir örnekleme ulaşılarak tekrar sınanmasına olanak vermesidir. d) Son olarak da önceden sorgulanması amaçlanmış hatırlama ve duygularını ifade etmeye yönelik hazırlanan “HSÖ” başka bir araştırmada belirlenen kategorilerin düzenlenerek anket haline de getirilebileceği, yani soruların açık uçlu yöneltilmesinin tercih edilmediği durumlarda belirlenen kategorilerin her biri bir anket sorusunun şıkkı olacak şekilde tasarlanmıştır (22, s: 229).

Araştırmanın ikinci problemi “Yaratıcı Drama Yönteminin 9-11 yaş grubunda, sunuşa dayalı komut yöntemine göre katılımcıların içinde bulundukları öğrenme sürecindeki etkinlikleri, kullanılan malzemeleri daha iyi hatırlamalarını sağlamakta mıdır?” test edilebilmesi için araştırmanın uygulama aşamasında deneklere “HSÖ” olarak düzenlenen belgede iki açık uçlu soruya yer verilmiştir. “HSÖ” her bir uygulamanın sonunda öğrencilere verilmiştir. Uygulama dört hafta süre ile haftada iki ders saati olarak sürdürülmüştür. Bundan dolayı bu araştırmada üçüncü problemin test edilmesi için deneklere toplam sekiz soru sorulmuştur. Her bir çalışmanın sonunda yöneltilen iki soru uygulamada kullanılan materyalleri, kullanılma biçimleri ve uygulamada öğrenilen hareketlerin hatırlanmasına yönelik olarak sorulmuştur. Deneklerden gelen cevaplar önceden belirlenmiş olan “kategorilere” göre kodlanmıştır. Kodlanan veriler daha sonra “sözcük sıklık” hesaplamasına tabi tutulmuştur. Sözcük sıklık hesabından “basit yüzde” hesaplanmıştır (basit yüzde hesabı örneğin bir sözcük yada terim bir denekler tarafından kendi gruplarında 8 kez tekrarlanmış ise nicel değere dönüşümünde izlenen yol şöyle olmuştur; $8 \text{ (frekans değeri)} \times 15 \text{ (denek sayısı)} / 100 = \%53,3$ olarak kaydedilmiştir).

Üçüncü araştırma problemi: “Yaratıcı Drama Yönteminin 9-11 yaş grubunda sunuşa dayalı komut yöntemine göre katılımcıların duyuşsal gelişimlerini olumlu etkilenmesini sağlamakta mıdır?” şeklinde araştırma uygulamalarının hazırlık aşamasında ortaya konulmuştur. Bu problemin test edilebilmesi için araştırmanın uygulama aşamasında deneklere “HSÖ” olarak düzenlenen belgede bir açık uçlu soruya yer verilmiştir. “HSÖ” her bir uygulamanın sonunda öğrencilere verilmiştir.. Bundan

dolayı bu araştırmada üçüncü problemin test edilmesi için deneklere dört haftada toplam dört soru sorulmuştur. Her bir çalışmanın sonunda yöneltilen soru uygulamada ve sonrasında deneklerin hislerini ve duygularını ifade etmelerine yönelik olarak sorulmuştur. Deneklerden gelen cevapların değerlendirilmesi önceden kısmen belirlenmiş olan ifadelerin “kategorilere” göre ayrılarak ve gelen farklı ifadelerin de ilave edilmesiyle kodlanmıştır. Örneğin önceden “mutlu oldum”, “kendimi iyi hissettim”, gibi olumlu ifadelerin ve “mutsuz oldum”, kendimi iyi hissetmedim” gibi olumsuz ifadelerin kullanılması öngörülmüştür. Ancak gelen cevapların bir kısmı önceden belirlenmemiştir, çünkü tam anlamıyla kişinin uygulama sürecindeki hislerinin ne olacağının kestirilmesi zor olabilir. “HSÖ” aracılığı ile elde edilen veriler kodlanarak daha sonra “sözcük sıklık” hesaplamasına tabi tutulmuştur. Sözcük sıklık hesabından “basit yüzde” hesaplanmıştır (basit yüzde hesabı örneğin bir sözcük yada terim bir denek grubunda 3 kez tekrarlanmış ise nicel değere dönüşümünde izlenen yol şöyle olmuştur; $3 \text{ (frekans değeri)} \times 15 \text{ (denek sayısı)} / 100 = \%20$ olarak kaydedilmiştir). Araştırmada “HSÖ” aracılığı ile elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinin “daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama” biçiminden yararlanılmıştır (22, s: 242)

AŞAMA 1	ZAMAN:	AMAÇ
Hazırlık 1	2 hafta	Araştırmada uygulanacak ders planlarının içerik yönüyle hazırlanmasından sonra, bu planların içeriğine göre ikinci ve üçüncü araştırma problemlerinin oluşması ve sorgulanmalarına yönelik soruların hazırlanması.
AŞAMA 2	ZAMAN:	AMAÇ
Hazırlık 2	1 gün	Hazırlık aşamasının ikinci haftasında tüm öğrencilerin fotoğraflarının çekilmesi
AŞAMA 3	ZAMAN:	AMAÇ
Hazırlık 3	2 hafta	Hazırlık aşamasının ikinci haftasında “HSÖ” nin renk, şekil, dağıtılması ve toplanması kararlarının verilerek hazır hale getirilmeleri
AŞAMA 4	ZAMAN:	AMAÇ
Uygulama	4 hafta	Dört uygulama sürecinin her birinin sonunda “HSÖ” nin deneklere dağıtımı ve toplanması
AŞAMA 5	ZAMAN:	AMAÇ
Değerlendirme	3 hafta	Deneklerin temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinin testinden sonraki haftalarda nitel verilerin değerlendirilip sayısallaştırılması yapılmıştır. İlk iki soru için önceden belirtilenmiş kategorilere göre çeteleme işlemi, üçüncü soru için sözcük sıklığına göre çeteleme işlemi yapılmıştır. Çeteleme sonucu her iki grup için sıklıklar belirlenmiş ve en son bu veriler basit yüzdeye çevrilmiştir ve tablolaştırılmıştır.

Şekil 3: Araştırmada nitel veriyi elde etme aşamaları

3.2.3. Test Öncesi ve Sırasındaki Uygulamalar

Test öncesinde ısınma, gerginliği azaltma ve deneklerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla hem deney hem de kontrol grubuna aynı iki eğitsel oyun oynatılmıştır. Her iki gruptaki deneklerden dönüş, denge, sıçrama, hayvan yürüyüşü veya sıçraması ve topla manipulatif bir beceriden oluşan hareket dizisi oluşturmaları istenmiştir. Bunlara ilave olarak kendilerinden hareket ve bağlantılar ilave edebilecekleri, ip ve çember aletlerinden birisi veya her ikisi ile hareket dizilerini zenginleştirebilecekleri de söylenmiştir. Ayrıca istenen hareket dizisindeki hareket türlerini hatırlamakta zorluk çekmemeleri için her iki gruptaki deneklere bu hareket çeşitlerinin yazılı olduğu kağıtlar dağıtılmıştır. İsteyen deneklere kalem de dağıtılmıştır. Oluşturulacak hareket dizisindeki hareket çeşitlerinin türlerinde sınırsız özgürlük tanınmıştır. Öncelikle hazırlık zamanı tanınmıştır ve araçsız hareket dizisi bölümünü oluşturmaları istenmiştir daha sonra bu dizide istedikleri yere araçları ilave ederek çalışmaları istenmiştir. Hareket dizilerinin hazır olduğunu ifade ettiklerinde uygulamaya geçilmiştir.

Uygulama aşamasında her iki gruptaki deneklerin her birine kullanacakları araçların çeşitleri sorulmuştur(voleybol topu, basketbol topu, futbol topu, hentbol topu, çember, ip), ve hareket dizisinin hangi aşamasında (başlangıç, ortasında, sonunda) kullanacakları öğrenilerek söz konusu araçlar hazır edilmiştir.

Öğrencilere test hazırlığı için verilen yönerge:

Zorunlu Hareketler

1 Denge

1 Sıçrama

1 Dönüş

1 Hayvan Yürüyüşü Veya Sıçraması

1 Manipulatif (Topla Yapılan) Hareket

Ayrıca: istediğiniz kadar hareket ilave edebilir, istediğiniz diğer araçları kullanabilirsiniz

3.2.4. Araştırmacının rolü ve durumu

Araştırmacı lisans eğitimini Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Öğretmenlik formasyonuna ve eğitsel oyunları yönetme becerisine sahip olması yapılan araştırmada uygulamaların güvenilirliğini arttırmaktadır.

Araştırmacı çalışmada belirtilen her iki yöntemi kendisi uygulamayı planladığı için konu ve uygulama hakimiyetini elde etmek amacıyla yazılı kaynaklardan yararlanmasının yanı sıra yaratıcı drama konusunda da eğitim almıştır. Eğitimin kapsamı kurs ve seminerlerdir. Bir Derneğin İzmir ilinde “yaratıcı drama liderliği/öğretmenliği” programına katılmıştır. Ayrıca aynı derneğin Ankara’da düzenlediği ...Dün, Bugün, Yarın... konulu 11. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Seminerine ve masallar, öyküler ve biyografilerden yola çıkarak “Dün, Bugün, Yarın” Bağlamında eğitimde yaratıcı dramada anlatı tiyatrosunun rolü ve farklı anlatı tiyatrosu teknikleri konusunda 21 saatlik (7 oturum) atölye çalışmalarına katılmıştır. Yine aynı derneğin çatısı altında İzmir’de düzenlenen “Okul Öncesinde Yaratıcı Drama” seminerine (2 oturum) katılmıştır. Başka bir drama enstitüsünün İzmir’de düzenlediği Türkiye 8. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Seminerine ve aynı seminer kapsamındaki “Dramada iki temel yaklaşım- yaratıcı drama ve eğitici drama” atölye çalışmasına (4 oturum) katılmıştır.

Araştırmacı aynı zamanda Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunca düzenlenen “ Nitel Araştırma Yöntemleri” başlıklı seminerde “Bilimsel Sorgulama Şekli Olarak Nitel Araştırma” sunumu ile konuşmacı olarak katılmıştır.

Çalışmayı yürüten danışman öğretim üyesi temel hareket becerileri konusunda uzman ve bu alanda kitap, makale, seminer vb gibi çalışmaları bulunmaktadır.

Bu durumlara dayalı olarak yapılan çalışmanın planlama, uygulama ve değerlendirmede aşamalarında çalışmayı yürüten araştırmacı ve danışman öğretim üyesi konu hakimiyeti ve uygulamalarda çalışmanın amacına hizmet edebilecek düzeyde sayılırlar.

3.2.5. Araştırmacının gözlem yapma yöntemi

Araştırmanın ilk tanışma haftasından itibaren, dönemin sonuna kadar araştırmacı gözlemlerini sürdürmüştür. Bu gözlemlerini hem ders içindeki kendi uygulamalarında, hem sınıf öğretmenleri ile “sohbet tarzı görüşme” (22, s: 121) ve bilgi alış verişi yaparak, hem de deneklerin anneleri ile “sohbet tarzı görüşmeler” yapmıştır. Uygulama gününün ve “HSÖ” nin toplandığı günün dışında haftada en az bir kez görüşme yapmak üzere uygulama okulunda bulunmuştur. Bu görüşmeler sonrasında notlar tutmuştur ve bu notların genel değerlendirmesini dördüncü bölümde sunulmuştur.

3.2.6. Verilerin istatistiksel analizi

Verilerin analizi SPSS 11.0 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Gözlemcilerden elde edilen veriler parametrik olmayan veri olduğu için aralarındaki korelasyon Spearman’s rho ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, gözlemcilerin değerlendirmeleri sonucunda elde edilen puanlar arasında fark olup olmadığına Friedman Test ile bakılmıştır. Denekler için elde edilen temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puanları Mann-Whitney U test ile değerlendirilmiştir. Son olarak, hatırlama ve uygulama sürecindeki duygularını ifade etme sorularına verdikleri yanıtlar da sözcük sıklığı ve ifadelerin basit yüzdeye çevrilmesi ile elde edilmiştir. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyleri 0.05 olarak belirlenmiştir.

4 BULGULAR

4.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 3: Deney Ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımları

Gruplar	Cinsiyet	n	%
Deney	Kız	8	53,3
	Erkek	7	46,7
	Toplam	15	100,0
Kontrol	Kız	3	53,3
	Erkek	12	46,7
	Toplam	15	100,0

Tablo 3’de araştırmada yer alan deneklerin cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 8’i kız (% 53), 7’sinin (% 46,7) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 4:Deney Ve Kontrol Grubunun Yaşa Göre Dağılımları

Gruplar	Yaş	n	%
Deney	9	9	60,0
	10	6	40,0
	Toplam	15	100,0
Kontrol	9	10	66,7
	10	5	33,3
	Toplam	15	100,0

Tablo 4’de araştırma grubu yaş dağılımları göz önünde bulundurularak incelendiğinde deney grubunda 9 deneğin 9 yaş grubunda olduğu (% 60), 6 deneğin 10 yaş grubunda

olduğu (% 40), kontrol grubundaki 10 deneğin 9 yaş grubunda olduğu (% 66,7) ve 5 deneğin 10 yaş grubunda olduğu (% 3,3) görülmektedir..

Tablo 5: Deney Ve Kontrol Grubunun Anne ve Baba Okur-Yazarlık Durumları

Gruplar	Özellikler	Anne		Baba	
		n	%	n	%
Deney	Okur Yazar Değil	2	13,3	-	-
	Okur Yazar	13	86,7	15	100,0
	Toplam	15	100,0	15	100,0
Kontrol	Okur Yazar Değil	3	20,0	1	6,7
	Okur Yazar	12	80,0	13	86,7
	Anne/Baba Yok	-	-	1	6,7
	Toplam	15	100,0	15	100,0

Tablo 5’te deney ve kontrol grubunun anne ve baba okur-yazarlık durumları görülmektedir. Buna göre; deney grubundaki 2 deneğin annesinin okuma-yazma bilemediği (%13,3), 13 deneğin annesinin okur-yazar olduğu (%86,7), kontrol grubundaki 3 deneğin annesinin okuma-yazma bilmediği (%20), 12 deneğin annesinin okur-yazardır. Deney grubundaki 15 deneğin babasının okur-yazardır (%100), kontrol grubundaki 1 deneğin babasının okuma-yazma bilmemekte (% 6,7), 13 deneğin babasının okur-yazardır (% 86,7), 1 deneğin babasının (% 6,7) olmadığı görülmektedir.

Tablo 6:Deney Ve Kontrol Grubunun Anne ve Baba Eğitim Durumları

Gruplar	Özellikler	Anne		Baba	
		n	%	n	%
Deney	İlkokul	9	60,0	8	53,3
	Ortaokul	-	-	4	26,7
	Lise	3	20,0	3	20,0
	Fakülte/Yüksekokul	1	6,7	-	-
	Hiç Eğitim Görmemiş	2	13,3	-	-
	Toplam	15	100,0	15	100,0
Kontrol	İlkokul	12	80,0	8	53,3
	Ortaokul	-	-	3	20
	Lise	-	-	1	6,7
	Fakülte/Yüksekokul			1	6,7
	Hiç Eğitim Görmemiş	3	20,0	2	13,3
	Toplam	15	100,0	15	100,0

Tablo 6’de deneklerin anne ve baba eğitim durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; deney grubundaki 9 denneğin annesinin ilkokul mezunu (% 60), 3 denneğin annesinin lise mezunu (% 20), 1 denneğin annesinin fakülte/yüksekokul mezunu (%6,7), 2 denneğin annesinin hiç eğitim görmemiş olduğu (%13,3), kontrol grubundaki 12 denneğin annesinin ilkokul mezunu (% 80), 3 denneğin annesinin hiç eğitim görmemiş olduğu (%20’si) görülmektedir. Deneklerin baba eğitim durumlarına göre dağılımları ise; deney grubundaki 8 denneğin babasının ilkokul mezunu (% 53,3), 4 denneğin babasının ortaokul mezunu (% 26,7), 3 denneğin babasının lise mezunu (% 20), kontrol grubundaki 8 denneğin babasının ilkokul mezunu (% 53,3), 3 denneğin babasının ortaokul mezunu (% 20), 1 denneğin babasının fakülte/yüksekokul mezunu (% 6,7), 1 denneğin babasının hiç eğitim görmemiş olduğu (% 6,7) görülmektedir.

Tablo 7: Deney Ve Kontrol Grubunun Anne Ve Baba Meslek Durumlarına Göre Dağılımları

Gruplar	Özellikler	Anne		Baba	
		n	%	n	%
Deney	Ev Hanımı	14	93,3	-	-
	İşçi	1	6,7	7	46,7
	Çiftçi	-	-	1	6,7
	Serbest Meslek	-	-	7	46,7
	Toplam	15	100,0	3	20,0
Kontrol	Ev Hanımı	13	86,7	-	-
	Memur	-	-	1	6,7
	İşçi	2	13,3	7	46,7
	Çiftçi	-	-	1	6,7
	Serbest Meslek	-	-	5	33,3
	Baba Yok	-	-	1	6,7
	Toplam	15	100,0	1	6,7

Tablo 7’de deneklerin anne ve baba meslek durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; deney grubundaki 14 denneğin annesinin ev hanımı (% 93,3), 1 denneğin annesinin işçi (% 6,7), kontrol grubundaki 13 denneğin annesinin ev hanımı (% 86,7), 2 denneğin annesinin işçi (% 13,3) olduğu görülmüştür.

Deneklerin baba meslek durumlarına göre ise; deney grubundaki 7 denneğin babasının işçi (% 46,7), 1 denneğin babasının çiftçi (% 6,7), 7 denneğin babasının serbest meslek sahibi olduğu, kontrol grubundaki 1 denneğin babasının memur (% 6,7), 7 denneğin babasının işçi (% 46,7), 1 denneğin babasının çiftçi (% 6,7), 5 denneğin babasının serbest meslek (% 33,3), 1 denneğin babasının olmadığı için (% 6,7) belirtmediği görülmüştür.

Tablo 8: Deney Ve Kontrol Grubunun Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

Gruplar	Durum	n	%
Deney	Tek Çocuk	1	6,7
	Bir Kardeş	2	13,3
	İki Kardeş	7	46,7
	Üç Kardeş	2	13,3
	Dört Kardeş	-	-
	Beş Kardeş Ve Üzeri	3	20,0
	Toplam	15	100,0
Kontrol	Tek Çocuk	2	13,3
	Bir Kardeş	3	20,0
	İki Kardeş	4	26,7
	Üç Kardeş	1	6,7
	Dört Kardeş	2	13,3
	Beş Kardeş Ve Üzeri	3	20,0
	Toplam	15	100,0

Tablo 8’de deneklerin kardeş sayılarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerinin 1’inin tek çocuk olduğu (% 6,7), 2’sinin bir kardeşi olduğu (% 13,3), 7’sinin iki kardeşi olduğu (% 46,7), 2’sinin üç kardeşi olduğu (% 13,3), 3’ünün beş ve üzeri kardeşi olduğu (% 20) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 2’sinin tek çocuk olduğu (% 13,3), 3’ünün bir kardeşi olduğu (% 20), 4’ünün iki kardeşi olduğu (% 26,7), 1’inin üç kardeşi olduğu (% 6,7), 2’sinin dört kardeşi olduğu (% 13,3), 3’ünün beş ve üzeri kardeşi olduğu (% 20) görülmüştür.

Tablo 9: Deney Ve Kontrol Grubunun Birlikte Kaldıkları Ebeveynlerine Göre Dağılımları

Gruplar	Özellikler	n	%
Deney	Anne Baba İle Birlikte	14	93,3
	Anneanne ve Dede İle Birlikte	1	6,7
	Toplam	15	100,0
Kontrol	Anne Baba İle Birlikte	12	80,0
	Sadece Anne İle Birlikte	2	13,3
	Başka Bir Yakını İle Birlikte	1	6,7
	Toplam	15	100,0

Tablo 9’de deneklerin birlikte kaldıkları ebeveynlerine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre deney grubundaki 14 denneğin anne-babasıyla birlikte kaldığı (% 93,3), 1 denneğin ise anneanne-dedesıyla kaldığı (% 6,7) görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 12’sinin anne-babayla birlikte kaldığı (% 80), 2’sinin sadece anne ile birlikte kaldığı (% 2), 1’inin başka bir yakını ile kaldığı (% 6,7) belirlenmiştir.

Tablo 10: Deney Ve Kontrol Grubunun Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı

Gruplar	Özellikler	n	%
Deney	Asgari Ücret	3	20,0
	500-700 Ytl	8	53,3
	901-1000 Ytl	2	13,3
	1000-1500 Ytl	2	13,3
	Toplam	15	100,0
Kontrol	Askari Ücret	4	26,7
	500-700 Ytl	3	20,0
	701-900 Ytl	4	26,7
	901-1000 Ytl	1	6,7
	1000-1500 Ytl	3	20,0
	Toplam	15	100,0

Tablo 10’da deneklerin ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerine göre dağılımı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki 3 deneğin ailesinin aylık ortalama toplam gelirinin asgari ücret olduğu (% 20), 8 deneğin ailesinin 500-700 ytl (%53,3), 2 deneğin ailesinin 901-1000 ytl (% 13,3), 2 deneğin ailesinin 1000-1500 ytl (% 13,3) aylık ortalama gelir düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise, 4 deneğin ailesinin aylık ortalama toplam gelirinin asgari ücret olduğu (% 26,7), 3 deneğin ailesinin 500-700 ytl (% 20), 4 deneğin ailesinin 701-900 ytl (% 26,7), 1 deneğin ailesinin 901-1000 ytl (% 6,7), 3 deneğin ailesinin 1000-1500 ytl (% 20) aylık ortalama gelir düzeyine sahip olduğu görülmüştür

Tablo 11: Deney Ve Kontrol Grubunun Geçirdiği Hastalıklara Göre Dağılımı

Gruplar	Hastalıklar	n	%
Deney	Apandisit	1	6,7
	Bronşit	1	6,7
	Fıtık ameliyatı	1	6,7
	Kabakulak	4	26,7
	Su çiçeği	3	20
	Mikrobik hastalık	1	6,7
	Kızamık	2	13,3
	Yok	8	53,3
	Toplam	15	100,0
Kontrol	Bronşit	1	6,7
	Kol ameliyatı	1	6,7
	Geniz eti ameliyatı	1	6,7
	Bademcik ameliyatı	1	6,7
	Yok	12	80,0
	Toplam	15	100,0

Tablo 11’de deneklerin geçirdiği hastalıklara göre dağılımı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki 1 denneğin apandisit (% 6,7), 1 denneğin bronşit hastalığını geçirdiği (% 6,7), 1 denneğin fıtık ameliyatı olduğu (% 6,7), 4 denneğin kabakulak (%26,7), 3 denneğin su çiçeği (% 20), 1 denneğin mikrobik hastalık (% 6,7), 2 denneğin kızamık hastalığı geçirdiği (% 13,3), 8 denneğin de herhangi bir hastalık geçirmediği (% 53,3) görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerden ise 1 kişinin bronşit hastalığını geçirdiği (% 6,7), 1 kişinin geniz eti ameliyatı olduğu (% 6,7), 1 bademcik ameliyat geçirdiği (% 6,7), 1 kişinin kolundan ameliyat geçirdiği (% 6,7), 12 kişinin herhangi bir hastalık geçirmediği (% 80) belirlenmiştir.

4.2. Nicel Bulgular

Tablo 12: Deney Ve Kontrol Grubunun Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesi Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	U	p
Deney	15	117,44	21,16	23,000	p<0,001
Kontrol	15	82,44	18,91		

Tablo 12’de deney ve kontrol grubunun temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puan ortalamalarına ilişkin Mann-Withney U testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (U=23,000, p<0.001). Deney grubunun temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 13: Deney Ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesi Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	U	p
Deney	Kız	8	119,58	20,80	21,000	p<0,001
	Erkek	7	115,00	22,96		
Kontrol	Kız	8	90,63	20,41	11,000	p<0,001
	Erkek	7	73,10	12,54		

Tablo 13’de deney ve kontrol grubunun cinsiyete göre temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puan ortalamalarına ilişkin Mann-Withney U testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubunun cinsiyete göre temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puan ortalamaları arasında kızların puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (U=21,000, p<0.001). Diğer bir deyişle

deney grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre cinsiyet açısından temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi daha yüksektir.

Kontrol grubunun cinsiyete göre temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puan ortalamalarına ilişkin Mann-Withney U testi sonuçlarında cinsiyete göre temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puan ortalamaları arasında kızların puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=11,000$, $p<0.001$). Diğer bir deyişle kontrol grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre cinsiyet açısından temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi daha yüksektir.

4.3. Nitel Bulgular

Tablo 14: Deney Ve Kontrol Gruplarının 1. Uygulamada Kullandıkları Araçları Hatırlayabilme Durumları

Uygulamada Kullanılan Araçlar	Deney Grubu <i>f</i>	% (n=15)	Kontrol Grubu <i>f</i>	% (n=15)
Basketbol Topu	8	53,3	6	40
Futbol Topu	8	53,3	7	46,7
Voleybol Topu	7	46,7	4	26,7
Hentbol Topu	8	53,3	4	26,7
Cimnastik Sopası	6	40	3	20
Çember	11	73,3	8	53,3
İp	4	26,7	0	0
Yuvarlak Ahşap Cisim	11	73,3	1	6,7
Tenis Topu	7	46,7	0	0
Top	4	26,7	5	33,3
Toplam	74	49,3	38	25,3

Tablo 14’de deneklerin 1. uygulamada kullanılan araçların hatırlanmasına yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre; basketbol topunun kullanıldığını deney grubundan 8 denek (%53,3), kontrol grubundan 6 denek (%40),

futbol topunun kullanıldığını deney grubundan 8 denek (%53,3), kontrol grubundan 7 denek (%46,7), voleybol topunun kullanıldığını deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan 4 (%26,7), hentbol topunun kullanıldığını deney grubundan 8 denek (%53,3), kontrol grubundan 4 denek (%26,7), cimnastik sopasının kullanıldığını deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan 3 denek, çember aletinin kullanıldığını deney grubundan 11 (%73,3), kontrol grubundan 8 denek (%53,3), ip aletinin kullanıldığını deney grubundan 4 denek (%26,7), kontrol grubundan hatırlayan olmamıştır, yuvarlak ahşap cismin kullanıldığını deney grubundan 11 denek (%73,3), kontrol grubundan 1 denek (%6,7), tenis topunun kullanıldığını deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan hatırlayan olmamıştır, kullanılan araçların top cinsini ayrıca tanımlama gereği duymayan sadece top olarak nitelendiren deney grubundan 4 denek (%26,7), kontrol grubundan 5 denek (%33,3) hatırladıkları görünmektedir.

Tablo 15: Deney Ve Kontrol Gruplarının 1. Uygulamada Gördükleri “Spor Branşlarının İsimlerini, Temel Araçlarını Ve Temel Tekniklerini” Hatırlayabilme Durumları

Uygulamada İşlenen Spor Branşları, Temel Araçlar, Temel Teknikler	Deney Grubu <i>f</i>	% (n=15)	Kontrol Grubu <i>f</i>	% (n=15)
Basketbol	12	80	12	80
Voleybol	12	80	7	46,7
Futbol	10	66,7	7	46,7
Hentbol	6	40	3	20
Basketbol- Top Sürme Pas	5	33,3	2	13,3
Voleybol- Parmak Pas	6	40	6	40
Futbol- Top Sürme Pas	6	40	7	46,7
Hentbol- Top Sürme Pas	5	33,3	3	20
Basketbol Topu	10	66,7	2	13,3
Voleybol Topu	9	60	2	13,3
Hentbol Topu	7	46,7	0	0
Futbol Topu	7	46,7	1	6,7
Top	1	6,7	0	0
Toplam	96	49,23	52	26,67

Tablo 15’de deneklerin 1. uygulamada öğrenilen spor branşlarının isimlerini, temel araçlarını ve temel tekniklerini hatırlamaya yönelik sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre; basketbolün branş olarak öğrenildiğini deney grubundan 12 denek (%80), kontrol grubundan da 12 denek (%80), voleybolun branş olarak öğrenildiğini deney grubundan 12 denek (%80), kontrol grubundan 7 denek (%46,7), futbol’un branş olarak öğrenildiğini deney grubundan 10 denek (%66,7), kontrol grubundan 7 denek (%46,7), hentbol’ün branş olarak öğrenildiğini deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan 3 denek (%20), basketbol branşının

öğrenilen temel tekniklerinden top sürme ve pas çeşitlerinin öğrenildiğini deney grubundan 5 denek (%33,3), kontrol grubundan 2 denek (%13,3), voleybol branşının temel tekniklerinden parmak pasın öğrenildiğini deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan 6 denek (%40), futbol branşının temel tekniklerinden top sürme ve pasın öğrenildiğini deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan 7 denek (%46,7), hentbol branşının temel tekniklerinden top sürme ve pasın öğrenildiğini deney grubundan 5 denek (%33,3), kontrol grubundan 3 denek (%20), öğrenilen branşlar arasında basketbol topunun araç olarak kullanıldığını deney grubundan 10 denek (%66,7), kontrol grubundan 2 denek (%13,3), voleybol topunun araç olarak kullanıldığını deney grubundan 9 denek (%60), kontrol grubundan 2 denek (%13,3), hentbol topunun araç olarak kullanıldığını deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan yazan olmamıştır, futbol topunun araç olarak kullanıldığını deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan 1 denek (%6,7), kullanılan tüm topları tek tek belirtmeden genel olarak top olarak adlandıran deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu adlandırmayı yapan denek olmamıştır ve hatırlamaları her iki grup için yukarıdaki gibidir.

Tablo 16: Deney Ve Kontrol Gruplarının 1. Uygulamaya Dayalı Olarak Hislerini İfade Etme Durumları

Duygularını İfade Etme (Neler Hissetmişler)	Deney Grubu <i>f</i>	% (n=15)	Kontrol Grubu <i>f</i>	% (n=15)
Kendimi Mutlu Hissettim	7	46,7	1	6,7
Heyecanlandım	2	13,3	2	13,3
Hırslandığımı Hissettim	1	6,7	0	
Sevinç Hissettim	7	46,7	0	
Çok Etkilendim	1	6,7	0	
Çok Güzel Şeyler Hissettim	1	6,7	0	
Kendimi İyi Hissettim	1	6,7	1	6,7
Çok Eğlendim	1	6,7	0	
Öğrenmiş Hissettim	1	6,7	0	
Kendime Çok Güvendim	0	0	1	6,7
Kendimi Daha Dirençli Hissettim	0	0	1	6,7
Güzel Hissettim	0	0	1	6,7
Kendimi Çok İyi Hissettim	0	0	2	13,3
Eğlendim	0	0	1	6,7
Dayanıklı Hissettim	0	0	1	6,7
Rahatsız Hissettim	0	0	1	6,7
Toplam	22	-	12	

Tablo 16’da deneklerin 1. uygulamada duygularını ifade etmelerine yönelik sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. “Kendimi mutlu hissettim” ifadesini deney grubunda 7 denek (%46,7), kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “heyecanlandım” ifadesini deney grubundan 2 denek (%13,3), kontrol grubundan 2 denek (%13,3), “hırslandığımı hissettim” ifadesini, deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olamamıştır, “sevinç hissettim” ifadesini deney

grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olamamıştır, “çok etkilendim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olamamıştır, “çok güzel şeyler hissettim” ifadesini, deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olamamıştır, “kendimi iyi hissettim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan da 1 denek (%6,7), “çok eğlendim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olamamıştır, “öğrenmiş hissettim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olamamıştır, “kendime çok güvendim” ifadesini deney grubundan kullanan denek olamamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “kendimi daha dirençli hissettim” ifadesini deney grubundan kullanan denek olamamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “güzel hissettim” ifadesini deney grubundan kullanan denek olamamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “kendimi çok iyi hissettim” ifadesini deney grubundan kullanan denek olamamıştır, kontrol grubunda 2 denek (%13,3), “eğlendim” ifadesini deney grubundan kullanan denek olamamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “kendimi dayanıklı hissettim” ifadesini deney grubundan kullanan denek olamamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “rahatsız hissettim” ifadesini deney grubundan kullanan denek olamamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7) kullanmıştır.

Tablo 17: Deney Ve Kontrol Gruplarının 2. Uygulamada Kullandıkları Araçları Hatırlayabilme Durumları

Uygulamada Kullanılan Araçlar	Deney Grubu <i>f</i>	% (n=15)	Kontrol Grubu <i>f</i>	% (n=15)
Çember	13	86,7	12	80
İp	12	80	12	80
Cimnastik Sopası	12	80	9	60
İlkel Tahta Ayakkabı	14	93,3	8	53,3
Toplam	51	85	41	68,3

Tablo 17’de deneklerin 2. uygulamada kullanılan araçları hatırlamaya yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre; çember aletinin araç olarak kullanıldığına hatırlanması, deney grubundan 13 denek (%86,7), kontrol grubundan 12 denek (%80), ip aletinin araç olarak kullanıldığına hatırlanması, deney grubundan 12 denek (%80), kontrol grubundan da 12 denek (%80), cimnastik sopasının araç olarak kullanılmasının hatırlanması, deney grubundan 12 denek (%80), kontrol grubundan 9 denek (%60), ilkel tahta ayakkabının araç olarak kullanıldığına hatırlanması, deney grubundan 14 denek (%93,3), kontrol grubundan 8 denek (%53,3) şeklinde yansımıştır.

Tablo 18: Deney Ve Kontrol Grubunun 2. Uygulamada Kullandıkları Araçların Yapılma Malzemesini Hatırlayabilme Durumları

Araçların Yapıldığı Malzeme Cinsi	Deney Grubu <i>f</i>	% (n=15)	Kontrol Grubu <i>f</i>	% (n=15)
Çember-Plastikten	10	66,7	8	53,3
İp- Pamuk Vb	7	46,7	3	20
Cimn. Sopası- Ağaçtan	6	40	4	26,7
İlkel Ayakkabı-Tahtadan	11	73,3	8	53,3
Toplam	34	56,7	23	38,3

Tablo 18’de deneklerin 2. uygulamada kullanılan araçların yapıldığı malzeme cinsini hatırlamaya yönelik açık uçlu soruya verdikleri cevaplar görülmektedir. Buna göre; çember-plastik malzemeden yapılmıştır cevabını, deney grubundan 10 denek (%66,7), kontrol grubundan 8 denek (%53,3), ip-pamuk vb malzemeden yapılmıştır cevabını, deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan 3 denek (%20), cimnastik sopası-ağaç malzemeden yapılmıştır cevabını, deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan 3 denek (%20), ilkel ayakkabı- tahta malzemeden yapılmıştır cevabını, deney grubundan 11 denek (%73,3), kontrol grubundan 8 denek (%53,3) vermiştir.

Tablo 19: Deney Ve Kontrol Gruplarının 2. Uygulamaya Dayalı Olarak Hislerini İfade Etme Durumları

Duygularını ifade etme (Neler Hissetmişler)	Deney Grubu <i>f</i>	% (n=15)	Kontrol Grubu <i>f</i>	% (n=15)
Mutlu Oldum	8	53,3	4	26,7
Sevinç	7	46,7	0	0
Ne Yapacağımızı Merak Ettim	1	6,7	0	0
Heyecanlandım	3	20	3	20
Eğlendim	2	13,3	0	0
Çalışmayı Sevdim	1	6,7	0	0
Çalışmayı Beğendim	1	6,7	0	0
Kendimi İyi Hissettim	1	6,7	4	26,7
Birçok Şey Hissettim	1	6,7	0	0
Kendimi Yorgun Hissettim	0	0	1	6,7
Kendimi Rahat Hissettim	0	0	2	13,3
Başaramam Diye Çok Korktum	0	0	1	6,7
Kendime Çok Güvendim	0	0	1	6,7
Toplam	25	-	16	-

Tablo 19’de 2. uygulamada duygularını ifade etmelerine yönelik sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre; “mutlu oldum” ifadesini deney grubundan 8 denek (%53,3), kontrol grubundan 4 denek (%26,7), “sevinç” ifadesini deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “ne yapacağımızı merak ettim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “heyecanlandım” ifadesini deney grubundan 3 denek (%20), kontrol grubundan 3 denek (%20), “eğlendim” ifadesini deney grubundan 2 denek (%13,3), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “çalışmayı sevdim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “çalışmayı beğendim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan olmamıştır, “kendimi iyi hissettim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan 4 denek (%26,7), “birçok şey hissettim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “kendimi yorgun hissettim” ifadesini deney grubundan kullanan denek olmamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “kendimi rahat hissettim” ifadesini deney grubundan kullanan denek olmamıştır, kontrol grubundan 2 denek (%13,3), “başaramam diye çok korktum” ifadesini deney grubundan kullanan denek olmamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “kendime çok güvendim” ifadesini deney grubundan kullanan denek olmamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7) kullanmıştır.

Tablo 20: Deney Ve Kontrol Gruplarının 3. Uygulamada Uygulanan Hareketleri Hatırlama Durumları

Uygulanan Hareketler	Deney Grubu <i>f</i>	% (n=15)	Kontrol Grubu <i>f</i>	% (n=15)
Hayvan Yürüyüşleri	8	53,3	0	0
Hayvan Sıçramaları	5	33,3	0	0
Kedi Yürüyüşü	6	40	0	0
Kuzu Yürüyüşü	2	13,3	0	0
Kartal Uçuşu	2	13,3	0	0
Vücudumuzla Resim	5	33,3	0	0
Tavşan Sıçraması	7	46,7	7	46,7
Ok Atma	2	13,3	0	0
Ayı Yürüyüşü	0	0	6	40
Ördek Yürüyüşü	9	60	6	40
Isınma	0	0	3	20
Zıpladık	0	0	1	6,7
Toplam	46	34,7	19	30,7

Tablo 20’te deneklerin 3. uygulamada çalışma süresince uygulanan hareketleri hatırlamaya yönelik açık uçlu soruya verdikleri cevaplar görülmektedir. Buna göre; “hayvan yürüyüşleri” cevabını deney grubundan 8 denek (%53,3), kontrol grubundan bu hareket tanımlamasını yapan denek olmamıştır, “hayvan sıçramaları” cevabını deney grubundan 5 denek (%33,3), kontrol grubundan bu hareket tanımlamasını yapan denek olmamıştır, “kedi yürüyüşü” cevabını deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan bu hareket tanımlamasını yapan denek olmamıştır, “kuzu yürüyüşü” cevabını deney grubundan 2 denek (%13,3), kontrol grubundan bu hareket tanımlamasını yapan denek olmamıştır, “kartal uçuşu” cevabını deney grubundan 2 denek (%13,3), kontrol grubundan bu hareket tanımlamasını yapan denek olmamıştır, “vücudumuzla resim” cevabını deney grubundan 5 denek (%33,3), kontrol grubundan

bu hareket tanımlamasını yapan denek olmamıştır, “tavşan sıçraması” cevabını deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan 7 denek (%46,7), “ok atma” cevabını deney grubundan 2 denek (%13,3), kontrol grubundan bu hareket tanımlamasını yapan denek olmamıştır, “ayı yürüyüşü” cevabını deney grubundan veren denek olmamıştır, kontrol grubundan 6 denek (%40), “ördek yürüyüşü” cevabını deney grubundan 9 denek (%60), kontrol grubundan 6 denek (%40), “ısınma” cevabını deney grubundan veren denek olmamıştır, kontrol grubundan 3 denek (%20), “zıpladık” cevabı deney grubundan veren denek olmamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7) vermiştir.

Tablo 21: Deney Ve Kontrol Grubunun 3. Uygulamada “Hayvanlar, Yürüyüşleri Ve Sıçramalarını” Hatırlayabilme Durumları

Hayvanlar, Yürüyüşleri Ve Sıçramaları	Deney Grubu	%	Kontrol Grubu	%
	<i>f</i>	(n=15)	<i>f</i>	(n=15)
Ördek	9	60	6	40
Kedi	6	40	0	
Köpek	8	53,3	0	
Kartal	7	46,7	0	
Civciv	4	26,7	0	
Tavşan	7	46,7	7	46,7
Kuzu	2	13,3	0	
Ayı	0	0	6	40
Toplam	43	41	19	42,2
Hedeflenen Öğrenim Verileri	16	53,3	13	43,3

Tablo 21’de deneklerin üçüncü uygulamada öğrendikleri hayvan yürüyüşü ve sıçramalarını hatırlamaya yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre; “ördek” cevabını deney grubundan 9 denek (%60), kontrol grubundan 6 denek (%40), “kedi” cevabını deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan bu yanıtı veren olmamıştır, “köpek” cevabını deney grubundan 8 denek (%53,3), kontrol

grubundan bu yanıtı veren denek olmamıştır, “kartal” cevabını deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan bu yanıtı veren denek olmamıştır, “civciv” cevabını deney grubundan 4 denek (%26,7), “tavşan” cevabını deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan 7 denek (46,7), “kuzu” cevabını deney grubundan 2 denek (%13,3), kontrol grubunda bu yanıtı veren denek olmamıştır, “ayı” cevabını deney grubundan veren denek olmamıştır, kontrol grubundan 6 denek (%40) bu yanıtı vermiştir.

Tablo 22: Deney Ve Kontrol Gruplarının 3. Uygulamaya Dayalı Olarak Hislerini İfade Etme Durumları

Duygularını İfade Etme (Neler Hissetmişler)	Deney Grubu <i>f</i>	% (n=15)	Kontrol Grubu <i>f</i>	% (n=15)
Mutlu Oldum	7	46,7	5	33,3
Sevinç	6	40	2	13,3
Ne Yapacağımızı Merak Ettim	5	33,3	0	0
Çok Beğendim	1	6,7	0	0
Heyecanlandım	2	13,3	0	0
İnsan-Hayvan Farkını Daha İyi Anladım	1	6,7	0	0
Çok Neşelendim	1	6,7	0	0
Çok Güzel Duygular Hissettim	2	13,3	1	6,7
Kendimi Çok İyi Hissettim	0	0	3	20
Kendimi Rahat Hissettim	0	0	1	6,7
Eğlendim	0	0	1	6,7
Çok Güzeldi	0	0	1	6,7
Toplam	24	-	14	-

Tablo 22’de 3. uygulamada duygularını ifade etmelerine yönelik sorulan açık uçlu soruya deneklerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre; “mutlu oldum” ifadesini

deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan 3 denek (%33,3), “sevinç” ifadesini deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan 2 denek (%13,3), “ ne yapacağımızı merak ettim” ifadesini deney grubundan 5 denek (%33,3), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “çok beğendim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “heyecanlandım” ifadesini deney grubundan 2 denek (%13,3), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “insan-hayvan farkını daha iyi anladım” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “çok neşelendim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “çok güzel duygular hissettim” ifadesini deney grubundan 2 denek (%13,3), kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “kendimi çok iyi hissettim” ifadesini deney grubundan kullanan olmamıştır, kontrol grubundan 3 denek (%20), “kendimi rahat hissettim” ifadesini deney grubundan kullanan olmamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “eğlendim” ifadesini deney grubundan kullanan olmamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “çok güzeldi” ifadesini deney grubundan kullanan olmamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7) kullanmıştır.

Tablo 23: Deney Ve Kontrol Gruplarının 4. Uygulamada Oynanan Oyunda Basketbol’ un Değişmeyen Temel Tekniklerini Hatırlama Durumları

Değişmeyen Temel Teknikler	Deney Grubu <i>f</i>	% (n=15)	Kontrol Grubu <i>f</i>	% (n=15)
Basketbolde Pas	10	66,7	5	33,3
Basketbolde Top Sürme	6	40	5	33,3
İki Takım Olması	1	6,7	0	0
Hiç Bir Şey Değişmedi	0	0	2	13,3
Toplam	17	37,8	12	26,6

Tablo 23’de 4. uygulamada oluşturulan yeni oyunda değişmeyen basketbol temel tekniklerini hatırlamaya yönelik sorulan açık uçlu soruya deneklerin verdiği yanıtlar görülmektedir. Buna göre; “basketbolde pas” yanıtını deney grubundan 10 denek (%66,7), kontrol grubundan 5 denek (%33,3), “basketbolde top sürme” yanıtını deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan 5 denek (%33,3), “iki takım olması” yanıtını deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu yanıt veren denek olmamıştır, “hiç bir şey değişmedi” yanıtını deney grubundan veren olmamıştır, kontrol grubundan 2 denek (13,3) vermiştir.

Tablo 24: Deney Ve Kontrol Grubunun 4. Uygulamada, Yeni Oyundaki Kuralları Ve Kullanılan Malzemeleri Hatırlayabilme Durumları

Oyun Kuralları Ve Malzeme	Deney Grubu <i>f</i>	% (n=15)	Kontrol Grubu <i>f</i>	% (n=15)
Basketbol Topu	14	93,3	9	60
Tenis Topu	12	80	6	40
Tenis Topu İle Basketbol Topunun Vurulması	4	26,7	1	6,7
Paslaşma	5	33,3	0	0
Top Sürme	4	26,7	0	0
Top	0	0	3	20
Toplam	39	52	19	31,7

Tablo 24’de 4. uygulamada oluşturulan yeni oyundaki kural ve malzemeleri hatırlamaya yönelik sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre; “basketbol topu” cevabını deney grubundan 14 denek (%93,3), kontrol grubundan 9 denek (%60), “tenis topu” cevabını deney grubundan 12 denek (%80), kontrol grubundan 6 denek (%40), “tenis topu ile basketbol topunun vurulması” cevabını deney grubundan 4 denek (%26,7), kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “paslaşma” cevabını deney grubundan 5 denek (%33,3), kontrol grubundan bu cevabı veren denek

olmamıştır, “top sürme” cevabını deney grubundan 4 denek (%26,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “top” cevabını deney grubundan veren denek olmamıştır, kontrol grubundan 3 denek (%20) vermiştir.

Tablo 25: Deney Ve Kontrol Gruplarının 4. Uygulamaya Dayalı Olarak Hislerini İfade Etme Durumları

Duygularını İfade Etme (Neler Hissetmişler)	Deney Grubu <i>f</i>	% (n=15)	Kontrol Grubu <i>f</i>	% (n=15)
Çok Mutlu Oldum	9	60	0	0
Sevinç Duydum	4	26,7	1	6,7
Ne Yapacağımızı Merak Ettim	3	20	0	0
Heyecanlandım	1	6,7	2	13,3
Çalışmayı Çok Sevdim	1	6,7	0	0
Çok Eğlendim	1	6,7	0	0
Çalışma Çok Güzeldi	2	13,3	0	0
Mutlu Oldum	0	0	5	33,3
Beğendim	0	0	1	6,7
Rahattım	0	0	2	13,3
Zevk Aldım	0	0	1	6,7
Çok İyi Hissettim	0	0	1	6,7
Duygularım Güzeldi	0	0	1	6,7
Toplam	21	-	14	-

Tablo 25’da 4. uygulamada duygularını ifade etmelerine yönelik sorulan açık uçlu soruya deneklerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre; “çok mutlu oldum” ifadesini deney grubundan 9 denek (% 60), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “sevinç duydum” ifadesini deney grubundan 4 denek (%26,7),

kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “ne yapacağımızı merak ettim” ifadesini deney grubundan 3 denek (%20), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “heyecanlandım” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan 2 denek (%13,3), “çalışmayı çok sevdim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “çok eğlendim” ifadesini deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır, “çalışma çok güzeldi” ifadesini deney grubundan 2 denek (%13,3), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan olmamıştır, “mutlu oldum” ifadesini deney grubundan kullanan olmamıştır, deney grubundan 5 denek (%33,3), “beğendim” ifadesini deney grubundan kullanan olmamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “rahattım” ” ifadesini deney grubundan kullanan olmamıştır, kontrol grubundan 2 denek (%13,3), “zevk aldım” ifadesini deney grubundan kullanan olmamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7), “çok iyi hissettim” ” ifadesini deney grubundan kullanan olmamıştır, kontrol grubundan 2 denek (%13,3), “duygularım güzeldi” ifadesini deney grubundan kullanan olmamıştır, kontrol grubundan 1 denek (%6,7) kullanmıştır.

4.4. Araştırmacının Gözlemleri Ve Bunlara İlişkin Yorumlar

1. Hem deney hem de kontrol grubu için deneklerin yaşam gerçeklerini ve durumlarını paylaştıkları aileleri ile ilgili geniş bilgiyi kapsayan KBF’ndaki referanslar deneklerin daha iyi tanınması için rehber olmuştur. Bu bilgilerin ışığında incelenen deneklerin sınıflarda olduğu gibi bulundukları yeri sınırlayan ve belirleyen sıra, bilgiyi öğrendikleri standart yazı tahtası, daima aynı yerde görmeye alıştıkları öğretmen kürsüsünün olmadığı hatta kıyafet olarak oldukça rahat spor giyim ortamı gibi sadece beden eğitimi dersine özgü bir atmosferin içinde daha objektif tanınmaları söz konusudur.

Araştırmanın hazırlık aşaması uygulamalarında ilk dikkat çeken durum kardeş sayısı iki’ın üzerinde olan ve ailelerinin ortalama aylık geliri asgari ücret civarında olan deneklerin her iki grupta da diğerlerine göre daha çekingen ve içe dönük tavırlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda yoğun dikkatle dinledikleri ve sınıf düzenini bozmamaya özen gösterdikleri de gözlemlenmiştir. Ancak bu iki olumlu tutumlarına rağmen performans sergilemede sıkıntılar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Sınıf düzenine özen ve dikkatli dinleme birlikte yaşadıkları çok bireyli ailelerinin genel bir yansıması olabilir çünkü bu tür ailelerde kalabalığın getirdiği kargaşalara meydan vermemek için birçok şeyin kesin bir düzeni olmalı ve bunun için de çocuğun üzerine düşen görev konusunda dikkatli olması bazı durumlarda şart olabilir. Performans sergilemedeki sıkıntılarının nedeni ise genel olarak toplumsal baskının yansıması ve ilave olarak birçok bireyin oluşturduğu aile kurumu içersinde “ben” olgusundan çok “biz” olgusunun yerleşmiş olma olasılığı olabilir. Bunun diğer bir nedeni aile içinde yaptıkları her hangi bir şeye diğer bireylerin yanlış bulmaları sonucu uyarı sayısının çok olması ve daha az uyarı almak için doğru yapma zorunluluğu hissediyor olabilirler. Beden Eğitimi dersinde de yeni öğrendikleri bir şeyi doğru yapamama veya uyarılma kaygısı performans sergilemede yaşadıkları sıkıntının açıklaması olabilir. Genel olarak her iki grupta çekingenlik ve içe dönüklük sergileyen bu öğrencilere hareket ve oyun uygulamalarında bakış ve tutumlarıyla “doğru yaptım mı?” sorusunu kendilerine sorar gibi bir durum gözlemlendiğinde “yaptığın her hareket ve sen kendine özelsin, beceri gelişimi zaman ister, ders içinde ve dışında bu aletle veya hareketle daha yoğun meşgul

olursan yaptığın her tekrar seni rahatlatacaktır” çerçevesinde ifadelerle yaklaşmıştır. Daha hazırlık aşamasında bu özelliği gösteren deneklerin biraz rahatladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca her iki sınıfın, sınıf öğretmenleri ile görüşülerek bu öğrencilerin sınıf ortamında da gözlemlenmesi istenmiştir.

Uygulama aşamasına geçilmezden önce her iki sınıf öğretmeninden bu deneklerle ilgili görüş belirtmeleri istenmiştir. Geçirilen dört haftalık hazırlık çalışmaları sürecinde sınıf ortamında ve farklı dersler sürecinde de gözlemlenmiş olan bu grup deneklerle ilgili her iki sınıf öğretmeninden “diğer derslerde nadiren de olsa el kaldırmaya, soruları tedirginlikle de olsa sözlü cevaplamaya ve bilgilerinden emin oldukları konularda sınıf tartışmalarının içinde yer almaya çaba gösteriyorlar” şeklinde gözlem ve yorumları olmuştur.

Uygulamaların tamamının sonunda aynı öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerinden gözlemlerini ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Kontrol grubunun sınıf öğretmeninin ifadelerine göre bu öğrencilerin gayretlerinin devam ettiği ancak yansımaların daha çok yazılı bilgide kaldığını sınıfta tartışmalara pek katılmadıklarını, el kaldırma oranında aynı sıklıkta olduklarını ifade etmiştir. Yazılılarda bilgi düzeyleri arttıkça daha önce kendileri ile aynı düzeyde olan arkadaşlarıyla didişmelere başladıklarını belirtmiştir. Deney grubundaki bir denek (8 kardeşi var) çalışmalara başladığında henüz okuma-yazmayı beceremediği öğrenilmiştir. Araştırmada amaçlı örneklem seçilme kriterlerinde birinci dönem devamsızlık durumları ve uygulamalara katılmada fiziksel ve psikolojik sakıncalar ön planda tutulduğundan bu öğrenci sayılan kriterlere sahip olduğundan denek olarak seçilmiştir. Araştırmacı bu deneğin okuma-yazma problemin konusunda hazırlık aşamasının başında bilgi edinmiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede sınıfın kalabalık olması, öğrencinin ailesinin ilgisiz olması ve öğrencinin bu yeterlilikleri kazanmaya isteklilik göstermemesi gibi faktörleri sıralamıştır. Bu görüşme sonrasında denek ek eğitim almaya yönlendirilmiş ve kısa sürede bu problemin üstesinden gelmiştir. “HSÖ”nin ilkinin denek sözlü cevaplamış ve bir üst sınıfta olan ablası yazmış ve bu durumu denek araştırmacıya belirtmiştir. Takip

eden diğer üç ödevi kendi el yazısı ile cevaplamıştır. Bu gelişme söz konusu deneğin sınıf içinde istendik yeterlilikleri de daha sonra sergilemesini takip etmiştir.

Kontrol grubunda meydana gelen bu değişikliklerin nedeni sunuşa dayalı komut yönteminin uygulanmasında öğrencilerin uygulama performansını ve tekrarlarla bu performansın güçlenmesini, öğretmenin dikte ettiğini öğrencilerin uygulaması ve aralarında iletişim olmaksızın sürecin içinde olmalarının sonucu olabilir. Öğrenci bu öğretim yöntemine göre sadece ondan isteneni veya gösterileneni aynen uygular. Öğrenciler arası diyaloglara yer yoktur, fikir alış verişi ve bu yolla birbirini anlama ve kabullenme söz konusu değildir. Kontrol grubunda yapılan öğretimlerin yöntemine bağlı olarak sürekli performansın ön planda tutulması, uygulama öncesi, sırasında ve sonrasındaki kararların öğretmen tarafından verilmesi durumu etkileşim ve iletişimi en aza indirdiğinden bu gruptaki çekingenlik ve içe dönüklük sergileyen deneklerin, bu sorunlarına çözüm bulmada sunuşa dayalı komut yöntemi yetersiz kalmıştır.

Deney grubunda yaratıcı drama uygulamalarının sonunda çekingenlik ve içe dönüklük sergileyen denekler konusunda sınıf öğretmeni “çekingenlik gösteren öğrencilerim artık sıkça sınıfta soru-cevap yöntemi ile yönlendirdiğim konularda söz almaktalar, yanlış cevap verme durumunda bir sonraki soruda el kaldırmaktan korkmamaktalar, buna ilave olarak ders içi veya teneffüslerde bir tartışma yapıldığında fikirlerini beyan etmekte, bu farklılıkların yanı sıra yazılı sınavlarda başarı düzeyleri biraz değişti, kendilerine güvenleri yükseldi, özellikle iki öğrencinin bu gelişmeleri göstermeleri şaşırtıcı oldu (ebeveynleri kaba güç kullanmakta)” şeklinde gözlemlerini ve yorumlarını belirtmiştir. Deney grubundaki bu deneklerin gösterdikleri gelişmeler uygulanan yaratıcı drama yönteminin etkisi olabilir çünkü bu yöntem bireyi birçok yönüyle kuşatan, kendisini, çevresindekileri ve içinde yaşadığı dünyayı daha iyi algılamasına, kendi içinde ve diğerleri ile sürekli iletişimde bulunmasına, bu yolla kendi duygu ve düşüncelerinin başkalarınınkini ile denetlemesine olanak sağlamaktadır. Çok çocuklu ailenin içinde belirgin bir şekilde fark edilmesini gerektirecek durumlar olmayabilir, sınıfın içinde eğer klasik bir eğitim süreci içinde ise sınıf öğretmenin teşvik etmemesi veya yönlendirmemesi durumunda sesini çıkarması varlığını göstermesi zorunlu olmaya bilir ve aktif olmaya onu teşvik eden veya zorunluluk

getiren durum yaşamayabilir. Sınıfa çantası ile gelip ödevleri tamam ise sınıf öğretmeninin tepkisini çekmez, diğerlerine müdahale etmiyorsa sınıfın tepkisini çekmez ve varlığını gösterme zorunluluğu doğmaz. Ancak yaratıcı drama yöntemi ile işlenen bir konuda sınıfın daha küçük gruplara bölünmesi ile kendi yeni çevresi oluşmuştur ve gelen yönergeleri uygulamada bu küçük grupla paylaşımlarda bulunma durumu ortaya çıkmakta. Bir iki durumda fikir beyan edip olaya katılmasa bile istenilen yönergeye grubunla birlikte uymak ve uygulamak durumunda. Bu uygulamalar sırasında üstlendiği rol içinde bile diğerleri ile iletişime geçmesi gereğini ortaya çıkarmakta. Yaratıcı drama uygulamaları sırasında grup üyelerinin sürekli değişmesi kaçınılmaz bir durumdur. Buna endeksli olarak çekingen ve içe dönük bireyler sürekli farklı atmosferdeki yeni gruplarına uyum sağlama gibi bir durum söz konusudur. Grupta oluşan yeni fikirler, yeni paylaşımlar, yeni roller bireyin var olma, kendini ifade etme gibi durumlarının ortaya çıkmasını tetiklemektedir. Bütün bunların doğal sonucu olarak kendini ifade etmede, birey olma niteliğini geliştirmede, bilgisini sözlü veya yazılı ifadede, tartışmaya katılma ve bir durumun parçası olmada yaratıcı drama yöntemi yardımcı olmuş olabilir.

2. Hazırlık aşamasında yapılan uygulamalarda hem deney grubu hem de kontrol grubunda özellikle erkek deneklerden “öğretmenim maç yapalım mı” sorusu ve futbol oynama istekleri ile karşılaşmıştır. Araştırmanın ilköğretim okulunda yapılması ayrıca beden eğitimi derslerinin nasıl geçirildiği ile ilgili bilgi edinmemizi de sağlamıştır. Sınıf öğretmenlerinin genel olarak uygulamalarla geçirmeye çalıştıkları önceki derslerinde futbol oynamaya ayrılan zamanın daha fazla olması, erkek öğrencilerin beden eğitimi dersini futbol oynama ile bütünleştirmiş olabilirler. Ayrıca beden eğitimi dersinde kazanmaları gereken temel hareket becerilerinin çok azının kazanılmış olduğu da gözlemlenmiştir. Bu durum futbol oynamaya ayrılan zamanın çokluğundan ve sınıf öğretmenlerinin bu yaş grubunun öğrenmeye gereksinim duyduğu, hatta zorunlu olan temel hareketleri öğretmedeki bilinç ve bilgi düzeyleri engellemiş olabilir.

Hazırlık aşamasında her uygulamada her iki grupta da aynı olmak koşuluyla en az bir eğitsel oyun (görev yönelimli) oynatılarak, oynanan oyunda hedeflenen eğitsel amacın yanı sıra deneklerin sadece rakip olmaktan, kazanmaktan, üstünlük sağlamaya çalışmaktan ve rakip olarak gördükleri diğer grubu ve kendi gruplarındaki beceri

zayıflığı gösteren arkadaşlarını ezmekten vazgeçirmek ve futbolun tek eğlenme ve rahatlama aracı olarak görülmesinden uzaklaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasına gelindiğinde kontrol grubunda her çalışma başında aynı talep zayıf da olsa devam etmiştir. En azından bir sonraki ders için futbol oynama izni almaya çalışmışlardır. Deney grubunda ise ilk yaratıcı drama uygulamasından sonra futbol oynama talepleri tamamen sönmüştür. İkinci uygulama başında da sonunda da futbol oynama taleplerinin gelmemesi üzerine üçüncü uygulamanın başında araştırmacı deney grubuna “ ne dersiniz bu gün biraz futbol oynayalım mı?” sorusuna “hayır, oyun oynayalım” yanıtını almıştır. Bu durum hazırlık aşamasında oynatılan eğitsel oyunların ve yaratıcı drama yöntemi ile yaşadıkları süreçlerin, daha önce tutku düzeyindeki futbol alışkanlıklarını belki ertelenmesine, belki azalmasına, beklide bir kısmında sönmeye sebep olmuş olabilir. Diğer yanda etkinlikten alınan haz doyum, kendini ortaya koyma, sorumluluk alma, sorumluluğu yerine getirme gibi içsel kontrolle başarabileceği bir ortamın yaratılması bu duruma neden olmuş olabilir.

Araştırma uygulamaları ve test bittikten sonra bile araştırmacı kullanılan yöntemlerin daha uzun vadeli etkilerini gözlemlemek amacıyla hem deney hem de kontrol grubunun beden eğitimi derslerini vermeye devam etmiştir. Çalışma sonrasında yapılan ilk derste her iki sınıfta da ders başında dilerlerse dışarıda ve futbol oynayarak bu süreci geçirebilecekleri, isterlerse salonda yine onların oynamayı istedikleri, önerdikleri oyunlarla geçirebilecekleri söylenmiştir. Kontrol grubu bu durumu sevinç çığlıklarıyla karşılamış ve kızlı erkekli futbol maçı yapmışlardır. Deney grubu da benzer coşkuyla karşılamış ancak 7-8 kişi futbol oynamıştır, diğer öğrenciler dışarıda genelde oynadıkları oyunları oynamayı tercih etmişlerdir. Bu durumda yine futbol oynama isteğinde deney grubunda azalma olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

3. Hazırlık aşamasında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yapılan uygulamalarda oynanan oyunda dahi uygulamayı yapan öğrencilerin bir kısmı “öğretmenim oldu mu?, yapabildim mi?” gibi soruları oldukça sık sormuşlardır. Dönüt olarak her iki gruptaki denekler “hareketin düzgünlüğünden çok senin gayretin önemli” yanıtını almışlardır. Uygulama aşamasına gelindiğinde kontrol grubunda kişisel yapabilirliğe yönelik sorular ve uygulama eksikliği olanlara karşı alaycı olduğu gözlenmiştir. Uygulanan yöntem gereği sınıfın düzeni ve karşılıklı saygı kavramları

hatırlatılarak, ayrıca arkadaşları çalışarak istedik beceri düzeyine gelebilecekleri söylenmiş ve bu şekilde söz konusu tavırları aza indirgenmeye çalışılmıştır. Deney grubunda ise daha çok “grubumuz bunu.....yapmaya karar verdi, başka nasıl yapalım” sorusunun benzerleri daha çok ön plana çıkmıştır, dönüt olarak “grubunuzla birlikte ortak ürününüz üzerinde tekrar odaklanarak değişiklik veya geliştirme yapabilirsiniz” cevabını almışlardır. Uygulamanın ilk iki dersinde gruplar biraz gürültülü ve gruplar içinde birbirini kabullenme tutumu net olarak sergilenmese de, son iki çalışmada daha uyumlu tutumlar ve birbirine saygılı davranışlar gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile uygulama aşamasının sonunda yapılan görüşmelerde deney grubunun öğretmeni “sınıf içinde ortak karar verme ve verilen karara hep birlikte uyma, didişmelerin yerini daha seviyeli uyarılar aldı, ayrıca bilgisayarımız olduğu halde üç yıldır projeksiyon alamamıştık, sınıf alma kararını verdi ve ailelerini de ikna ederek on gün gibi kısa sürede paralar toplandı, velilerden ikisi ile birlikte aletin alımı gerçekleşti ve bazı derslerin anlamada güçlük çektiklerini gözlemlediğim bölümlerini görüntü yardımıyla istediklerinde tekrar edebiliyorlar” şeklinde ifade etmiştir. Deney grubunda meydana gelen bu ortak karar ve uygulamalar beden eğitimi dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca araştırmanın nitel verilerinden de anlaşılacağı gibi, deney grubu uygulamalar sırasında ve sonrasındaki hislerini ifade etmede hem ortak ifade kullanmada hem de daha net tanımlarla duygularını ifade etme düzeyinde kontrol grubuna göre daha yüksek frekansta bulunmuştur. Sınıftaki bu birlik-bütünlük tutumları yaratıcı drama yönteminin kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.Araştırmacıya, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda gözlemlerini daha sağlıklı yapma olanağı sunan faktörlerden birisi de deneklerin annelerinin çoğunluğunun ev hanımı olmasıdır. Bu durum birçok annenin okul başlama saatinde çocuğunla birlikte gelmesine olanak tanımıştır. Araştırmacı “HSÖ”ni toplama aşamasında ve sonrasında annelerle sohbet ederek denekler hakkında bilgi edinmeye çalışmıştır. Araştırmacı her iki grubunda sosyal aktivitelerini takip ederek daha çok aralarında bulunabilmiş ve annelerin sınıf öğretmenleri ile paylaşımlarını da takip ederek denekler hakkındaki bilgi çerçevesini geliştirmiştir. Her bir deneğin özel

sorunları ve bunlara getirilen çözümler ile ilgili sınıf öğretmenleri düzenli olarak araştırmacıya bilgi vermesi de genel tanıma düzeyini arttırmıştır. Her iki gruptaki deneklerin ailelerinden yüz yüze görüşülerek edinilen bilgilerin başında verilen “hafta sonu ödev” konusundaki yorumları olmuştur. Genel olarak çocuklarının hafta sonunda ders çalışma ve ödev yapmada beden eğitimi dersi sonunda verilen ödevin ilk olarak yapıldığı, zevkle soruların cevaplandığı ve işlenen dersle ilgili ailelerine geniş bilgi verdikleri konusunda olmuştur. Araştırmacı deney ve kontrol grubunun sınıf öğretmenleri ve ailelerine “HSÖ” konusunun dışında deneklerin diğer ders ödevlerinde gösterdikleri tutumlarını da sorgulamıştır. Bu sorunun cevabı hem sınıf öğretmenleri hem de ailelerden benzer olmuştur. Diğer derslerde verilen ödevleri de daha düzenli yapmaya çabaladıkları doğrultusunda olmuştur. Sınıf öğretmenlerine sorulduğu gibi annelere de tutum ve davranış değişiklikleri sorulmuştur ve takip etmeleri istenmiştir. Kontrol grubunda tutum ve davranış konusunda annelerden sadece “HSÖ” ne ve diğer ödevlerine biraz daha özenli oldukları konusunda dönüt alınmıştır. Deney grubu annelerinden ise bu gelişmeye ilave olarak tutum ve davranışlarında daha saygılı, düzenlilik ve uyumluluk gösterdikleri doğrultusunda bilgi alınmıştır.

5.Araştırmacı her iki grubu da sosyal etkinlikler sırasında gözlemlemeye özen göstermiştir. Özellikle iki sınıfın 23 nisan hazırlıkları ve sınıflar arası futbol turnuvasında yanlarında bulunmuştur. sınıflar arası turnuvada deney grubu erkekleri maç yaparken kızlar ortak hareketlerden oluşan kendilerine özgü ritmi olan ve ellerinde kendi üretimi olan araçlarla destek sağlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda ise tezahüratlar zayıf kalmıştır, çünkü hazırlık yapılmamıştır. Ayrıca karşılaşmaların sonuçları daima deney grubu lehine olmuştur. Bir yıl önceki benzer sınıflar arası turnuvada bu sonuç tam tersi olduğu deney grubu tarafından araştırmacıya aktarılmıştır. Deney grubundaki bu tezahürat şeklini bir sonraki karşılaşmada cevaplamak üzere kontrol grubu kızları da emek verdikleri gözlemlenmiş ancak çok güçlü etki yaratmamışlardır.

23 nisan hazırlıklarında ve gösterilerinde deney grubu düzen ve gösteriyi ciddiye alma konusunda da kontrol grubuna oranla daha dikkatli olduğu gözlemlenmiştir.

5 TARTIŞMA

Yaratıcı drama ve sunuşa dayalı komut yönteminin kullanıldığı bu araştırmada yaratıcı drama yönteminin 9-11 yaş grubundaki çocukların temel hareket becerilerinin örüntüleşmesini etkileyip etkilemediği araştırılmaya çalışılmıştır. Bunla bağlantılı olarak yaratıcı drama ve sunuşa dayalı komut yöntemlerinin uygulandığı gruplardaki kız ve erkek deneklerin farklarına da bakılmıştır. Araştırmanın ayrıca 2. ve 3. problem cümleleri uygulamaların hazırlık aşamasında oluşmuş ve onlar da sınanmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların yorumlanmasında bulgulardaki tablo sırası ve çözülmeye çalışılan problem cümleleri bir diziliş oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Buna göre aşağıdaki tartışma dizilisi ; 1- deneklerin öğrenmedeki bireysel faktörlerinin bir kısmını oluşturan bilgilerin, yani tablo 3-11'ün yorumlanması, 2- deney ve kontrol gruplarının temel hareket becerilerinin örüntüleşme verilerinin, yani tablo 12-13'nin yorumlanması, 3- deney ve kontrol gruplarının uygulamalar sürecine dayalı hatırlama düzeylerinin, yani tablo 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23 ve 24 yorumlanması ve 4- deney ve kontrol gruplarının uygulamalar sırasında ve sonrasındaki duygularını ifade etmelerinin yani tablo 16, 19, 22 ve 25'un yorumlanması şeklinde yer almaktadır.

Araştırmada KBF ile elde edilen verilerden deney ve kontrol grubu için birbirinden belirgin farklıklar olmadığı söylenebilir. Bu açıdan her iki grubun birbirine yakın bulunan değerleri araştırma sonuçlarının güvenilirliğini, geçerliliğini arttırmaktadır. Ayrıca yaşanan coğrafi, sosyal ve kültürel ortam açısından birbirine benzer bir örneklemden veri toplanması sonucu elde edilen nicel ve nitel verilerin kullanılan iki farklı yöntem uygulamasının sonuçlarını daha da güçlendirebileceği söylenebilir. Deneklerden kendileri ile ve aileleri ile ilgili toplanan bu verilerin araştırmacı tarafından özümsemesi deneklerin daha iyi tanınmalarına, öğrenme ortamlarında daha etkili iletişim ve etkileşim kurabilme yetisini artırabileceği düşünülebilir. Bu durumun da araştırmanın ikinci ve üçüncü problem (hipotezler) verilerinin analiz ve sentezinde netlik sağlanmasını güçlendirebileceği söylenebilir. Fleming ve ark. (2004) yaptıkları çalışmalarında deney ve kontrol grubu olarak seçtikleri deneklerin aynı coğrafik bölgede, benzer sosyo-ekonomik düzeylere sahip ve

İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrenci sayısının yoğun olduğu okullardan gelmesine dikkat etmişlerdir (72). Rose ve ark (2001) yaptığı çalışmada ise düzey belirleme testi olarak standardize edilmiş ve İngiltere'de yaygın olarak kullanılan bir test aracılığıyla deney ve kontrol grubunun bilgi ve tutum düzeyleri belirlenerek dört okulun her birinden bir deney ve bir kontrol grubu olacak şekilde rasgele seçim yapılarak çalışmaya başlanmıştır (73). Her iki çalışmada da denekler bir etkiye maruz kalmadan önce mevcut durumları ile ilgili ön bilgi alınmıştır. Bir başka deyişle her iki çalışmada da denekler bir etkiye maruz kalmadan önce mevcut durumları ile ilgili ön bilgi alınmıştır. Araştırmamızda da Tablo 3-11 arasında görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu deneklerinin kendilerine ve ailelerine ilişkin ön bilgi alındıktan sonra uygulamalara başlanmıştır.

Tablo 12'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları arasında temel hareket becerilerini örüntüleştirebilmede anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Bu anlamlı fark deney grubunun lehinedir. Deney grubunda Mann-Withney U testi sonucuna göre $p < 0.001$ düzeyinde oluşan bu anlamlı farkın deney grubuna uygulanan “yaratıcı drama” yönteminden kaynaklanabileceği söylenebilir. Kontrol grubuna da aynı temel hareket becerileri öğretilmiş olsa da öğretimdeki yöntem farklılığı bu anlamlı fark yapan sonucu doğrabilmesi şaşırtıcı değildir. Bir yöntemin farklı gelişim boyutlarını ne kadar fazla kucaklayabilme yetisi varsa ortaya çıkan sonuçların da o denli farklı olması muhtemeldir. Kontrol grubuna uygulanan sunuşa dayalı komut (klasik) yöntemin deneklerde biliş ve duyuş alanında istenilen etkiyi yapamayacağı bilinmektedir. Ayrıca beden eğitimi öğretiminde bu yöntemin kullanılması öğrenciye çok daha fazla tekrar yapma şansı tanıdığından dolayı performansı yani öğretilen hareket becerisinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (5, s: 279). Deney grubu 117,44 ortalama ve 21,16 standart sapma değerlerine sahip iken, kontrol grubu 82,44 ve 18,91 standart sapma değerine sahip olduğu bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubu puanları değerlendirilirken Ek'deki kriterler göz önünde bulundurulmalıdır Ek 2 İncelendiğinde “standartlar 1” kriterlerinin toplam değeri 100 puan üzerinden derecelendirilmiş olduğu görülmektedir. Aynı ekte belirtilen “standartlar 2” kriterlerinin toplam değeri 240 puan üzerinden değerlendirilmiş olduğu

görülmektedir. Ancak manipulasyonlardan sadece top kullanımının zorunlu olması, diğer araçların isteğe bağlı olarak kullanımının söz konusu olmasından dolayı; eğer bir denek istenen temel hareket becerilerinin örüntüleşmesini sadece zorunlu olarak belirtilen hareketlerden oluşturmuş ise bu durumda alabileceği en yüksek puan 90 olduğu görülmektedir, eğer bir denek istenen temel hareket becerilerinin örüntüleşme sadece zorunlu olarak belirtilen hareketlerin farklı formundan (öğrenilmemiş) oluşturmuş ise bu durumda alabileceği en yüksek puan 180 olduğu görülmektedir. Bu durum kontrol grubunun puanının istenen temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinden sadece zorunlu olarak belirtilen hareketlerden oluşturma durumundaki tam puanlamanın altında kaldığını, deney grubunun ise istenen temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi “standartlar 1” in her iki değerlendirme biçiminin de üstünde olduğunu göstermektedir.

Yaratıcı Drama yöntemine dayalı yapılan uygulamalarda uygulanan tekniğin birden çok gelişim alanlarını kapsayabilmesi bu uygulamanın yapıldığı deney grubunda beklenen farkı yaratmıştır. Eğitimde dramayı kullanmanın amaçları çocukların yaşına, içinde bulunulan koşullara ve liderin hedeflerine göre değişir. Bu farklılıklara rağmen, yaş, koşullar ve hedeften etkilenmeyen genel amaçlar vardır. Bunların en önemlilerini şöyle sıralayabiliriz: Duyguların sağlıklı bir biçimde dışa vurulmasını sağlamak; çocuğun yaratıcı hayal gücünü geliştirmek, çocuğa bağımsız düşünebilme ve ifade etme şansı vermek, çocuğun sosyal farkındalığını ve işbirliği bilincini geliştirmek“ (33, s: 9). Çocuk kafasındaki yalın birkaç hareket nüvesini yaratıcı hayal gücünü ve duygularını da katarak bir örüntüye dönüştürmüştür. Tüm denekler de dönüştürmüşlerdir ancak yaratıcı dramanın tetikleyiciliği daha estetik ve doyurucu olmuştur. Bu konuda hareket örüntüsü tarzında bir başka araştırma bulamamakla birlikte elde edilen sonuçları yöntem benzerliğine bağlı direkt destekleyen pek çok çalışma vardır. Bu çalışmalara eğitimin başka alanlarından şu örnekler verilebilir. Edebiyat alanında yapılan bir araştırmada drama etkinlikleriyle yaratıcı yazı yazma alanında farklılıklar oluşturmuştur. Her ne kadar denekler ve konu farklı olsa da özü drama olan farklı bir öğretimin benzer farklar yaratması büyük benzerliktir ve araştırmayı destekler tarzıdır; edebiyatta yaratıcı yazı yazma konusunda (11), Biyoloji dersinde ekosistemlerin öğretiminde (12), geometri

öğretiminde (13) engelli çocukların eğitimlerinde (14) hayat bilgisi dersinde (sosyal bilgiler) (15), yabancı dil öğrenimindeki (16) araştırmalarda yaratıcı drama yönteminin öğrenmede etkili olduğunu ortaya koyulmuştur.

Akın (1993)'ın yaptığı bir çalışmada, yaratıcı drama eğitimi almanın deneklerin sosyalleşme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik oluştuğunu (63) bulmuştur. Bu sonuç itibariyle bizim çalışmamızla kullanılan yöntem ve yaş grubu bazında benzerlik göstermektedir. Yine aynı yaş grubu ile Kaf (1999), Hayat Bilgisi Dersinde selam verme ve paylaşma-işbirliği becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkinin anlamlı olmadığını bulmuştur (15). Özetle, bu yaş grubundaki çocuklar için hazırlanan yaratıcı drama ders planları istenilen davranışın kazandırılmasında yardımcı olabileceği iddia edilebilir.

Tablo 13'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun cinsiyet faktörüne göre temel hareket becerilerini örüntüleştirilmede anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Bu anlamlı fark deney grubunun lehinedir. Deney ve kontrol grubunda kızlar Mann-Withney U testi sonucuna göre $p<0.001$ düzeyinde oluşan bu anlamlı farkın uygulanan “yaratıcı drama” ve “sunuşa dayalı komut yöntemi” eğitiminden ÖH oluşturmada daha çok faydalandıkları söylenebilir. Deney grubundaki kızlar 119,58 ortalama ve 20,80 standart sapma değerlerine sahip iken, deney grubu erkekler 115,00 ve 22,96 standart sapma değerine sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuca göre deney grubunun cinsiyete göre temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puan ortalamaları arasında kızların değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=21,000$, $p<0.001$). Diğer bir deyişle deney grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre cinsiyet açısından temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi daha yüksektir. Kontrol grubunun cinsiyete göre temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Withney U testi sonuçlarına göre ise; kontrol grubundaki kızlar 90,63 ortalama ve 20,41 standart sapma değerlerine sahip iken, kontrol grubu erkekler 73,10 ve 12,54 standart sapma değerine sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuca göre, kontrol grubunun cinsiyete göre temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puan ortalamaları arasında kızların lehine istatistiksel olarak

anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=11,000$, $p<0.001$). Diğer bir deyişle kontrol grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre cinsiyet açısından temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi daha yüksektir.

Ortalama puanlara bakıldığında hem deney hem kontrol grubu ders hedeflerinden yararlanmada kızların yüksek puanı erkeklerden daha fazla yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Fakat, kontrol grubundaki ortalama puanların deney grubundakinden düşük olduğuna dikkat edilmelidir. Hem deney hem de kontrol grubunda kızların temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinin daha yüksek olması, iki cins arasındaki bilişsel, sosyal ve duysal farktan kaynaklanıyor olabilir.

Bu yaş grubuna ilişkin yapılan yorumlara göre; “mücadele sporları ve cimmastik hareketleri kızların en çok hoşlandıkları aktivitelerdir” (58, s: 92), “motor becerilerde erkek çocuklar, daha geniş kas aktivitelerini içeren büyük motor becerilerde başarılı olurken kızlar el becerilerinde başarılı olurlar” (59, s: 80). Araştırmada uygulanan ders planlarına dayalı olarak da, bu yaş grubunun hem büyük kas gelişim becerilerine, hem mücadele sporlarının temel hareket becerilerine, hem cimmastik hareketlerine, hem de ince kas koordinasyon gerektiren nesne kontrolü becerilerine yer verilmiştir. Bu durumda genel olarak çalışılan yaş grubunun beceri düzeyine ve hoşlandıkları aktivitelere yer verildiği söylenebilir. Cinsiyetler arası oluşan farklılık, öğrenilen hareketlerin manipule edilerek örüntüleşme oluşturulmasının sonucu ortaya çıktığından kızların estetik hareketlere eğiliminden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü çalışma sırasında öğrenilen hareket becerileri ve çalışma sonrasında oluşturulan hareket örüntüleşmeleri estetik ögesini içermektedir. Temel hareket becerilerinin örüntüleşmesini sergiledikleri testte deneklerin “zorunlu ve ilave hareketleri” (bkz yöntem bölümü) tüm genel, özel ve uzmanlaşmış (bkz Şk. 1) hareketlerin oluşumunda kullanılan temel beceriler olmakla birlikte daha çok estetik düzeydeki alanlarda bir hareketi ifade etmektedir. Şekil 1’deki genel, özel ve uzmanlaşmış hareket becerilerinin her birinde yer değiştirme (lokomosyon), dengeleme hareketleri (stabil) ve nesne kontrolünü gerektiren (manipülasyon) hareketler ve örüntüler kullanılmakta. Örneğin futbolda “dönme” hareketi bir örüntü içerisinde erkek çocuklar için arkadaşları arasında sergilenmesi beğeni ile karşılaşılabılır, ancak bu hareketin tek başına sergilenmesinde erkek çocuklar

tarafından beceri olarak önemsenecek bir hareket olarak görmeyebilirler. Benzer şekilde “denge” unsuru futbolda hem yer değiştirmede hız ve yön açısından hem de nesne kontrolünde çok önemliken tek başına bir denge becerisi erkek çocuklar için anlam ve geliştirmeye değer bir hareket olmayabilir. Fakat örnek olarak verilen bu iki hareketin kızların hoşlandığı ileri sürülen jimnastik (58, s: 92) branşlarında tek başına anlamlı bir hareketi ve farklı formlarıyla sergilendiğinde beğeni kazandırabilirler. Ulusal ve uluslararası cimnastik gösterileri ve yarışmalarda sergilenen koreografilerde bu iki hareketi gören kız çocukları hoşlanabilirler ve taklit etmeye ve farklı formlarını geliştirmeye çalışabilirler ve bu hareketleri isimleri ile uygulamaktan hoşlanabilirler. Ancak erkek çocuklar bu iki hareketi izledikleri bir futbol maçındaki sporcunun düşme sebebi olarak “dengesini kaybetti” veya “tam dönerken dengesini kaybetti” şeklinde yorumlayabilirler ve taklit ettikleri şey birebir izledikleri hareket formu olabilir.

Ortalama puanlara bakıldığında deney grubu kızlar kontrol grubu kızlardan daha yüksek değerlere sahip oldukları görülmektedir. Ders hedeflerinden yararlanmada deney grubu kızların yüksek puanı daha fazla yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Aynı cinsiyette oluşan bu farklılıkların sebebi ise uygulanan yöntem ile ilgili olabilir. Deney grubunda uygulanan yaratıcı drama yöntemini çocukların genellikle oyun olarak algıladıkları ve böyle algıladıkları için de dikkatini ve enerjisini tıpkı oyun sırasında olduğu gibi etkinlik üzerine yoğunlaştırdıkları (30, s: 47) ve bu şekilde öğrenilen bilgileri bu dikkat ve enerji potansiyeli ile daha iyi örüntüleştirdikleri iddia edilebilir. 8 yaş grubundaki çocukların dikkat ve hafıza gelişimini hedeflediği bir çalışmada, eğitsel oyunlar aracılığı ile hareket eğitimi programının etkisi araştırılmış ve uygulanan program sonunda çalışmaya katılan deneklerin dikkat ve hafızalarının katılmayanlara göre daha fazla geliştiği sonucuna varmıştır (80). Akcınlının bu çalışmasında hazırlanan “Hareket eğitimi ders programı” incelendiğinde kullanılan eğitim aracının eğitsel oyunlar oluşu görülmektedir. Bizim çalışmamızda deney grubunda uygulanan yöntemi çocukların oyun olarak algıladıkları iddia edilebilir ve Akcınlının çalışmasına paralel olarak dikkatleri gelişmiş olabilir. Deney grubundaki kızların temel hareket becerileri oluşturma puanlarının yüksekliği bu çerçevede ile bakıldığında hem dikkat ve hafıza gelişimlerine ve buna bağlı olarak temel hareket becerilerini iyi öğrenmelerine,

hem de yaratıcılıklarının gelişerek hareket örüntüsü oluşturmaları gerçekleşmiş olabilir.

Ayrıca bu çalışmada yaratıcı dramanın deneklerin duygularını ifade etmelerini gösteren tablolardan da anlaşılacağı üzere, ortak duygusal paylaşımlarının “mutlu olma ve sevinç duyma” olduğu ve “merakları”nın uyanması, yapılan çalışmalarda bu olumlu hislerle motivasyonlarının yüksek olabileceği ve deney grubundaki tüm deneklerin temel hareket becerilerinin örüntüleşme puanlarına bu faktörlerin de etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca hatırlamaya yönelik sorgulamalardan da yansıdığı gibi deney grubu kontrol grubuna göre daha yüksek değerlere sahiptir. Bu durumda öğrenilen temel becerilerin de iyi hatırlandığını ve bunlardan örüntü oluşturmada, hareketlerin farklı formlarını sergilemede ve bağlantı hareketler kullanmada daha yeterli olmalarını desteklemiş olabilir.

Araştırmada sunuşa dayalı komut yöntemi ve yaratıcı drama yöntemi ders uygulamalarının hatırlanmasına ve ne hissettiklerine dayalı “HSÖ” değerlendirildiğinde bu iki ana tema doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerin birbirinden farklı olduğu gözlenmiştir. “HSÖ” aracılığı ile her uygulamanın sonunda kullanılan araçları, uygulanan hareketleri, kuralları hatırlamalarını ve duygularını ifade etme belirlemek amacıyla ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorulardan ikisi hatırlama, biri duyguların ifadesini değerlendirmek için kullanılmıştır.

Deneklerin hatırlama ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar tablo 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23 ve 24 de sıklık, basit yüzdeler ve toplam şeklinde detaylı olarak bulgular bölümünde gösterilmiştir. Bu tabloların her birinden öne çıkan dikkat çekici noktalar aşağıda tek tek tartışılmış ve sonunda da bir bütün olarak genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 14’de deneklerin 1. uygulamada kullanılan araçların hatırlanmasına yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Tabloda dikkat çeken birkaç noktadan birisi, derste araç olarak kullanılan “yuvarlak ahşap cisim” olarak tanıtılan cismin (tavla pulu) deney grubundan 11 denek (%73,3), kontrol grubundan ise sadece 1 denek (%6,7) hatırlayarak yazmıştır. Bu aracın oyun içinde her iki grupta da aynı amaçla ve aynı süre

kriterleri doğrultusunda kullanılmasına rağmen, araç olarak hatırlanması deney grubunda yüksek, kontrol grubunda düşük olmuştur. Dikkat çeken diğer değerler ise “ip” ve “tenis topu” nun kullanılması, deney grubunda sırasıyla 4 denek (%26,7), 7 denek (%46,7) bu araçları hatırlayarak yazmıştır, ancak kontrol grubunda her iki aracı da hatırlayarak yazan olmamıştır. “top” tanımlamasını deney grubundan 4 denek (%26,7) ve kontrol grubundan 5 denek (%33,3) kullanmıştır. Bu ilk bakışta kontrol grubunun lehine bir tanımlama gibi görünmesine rağmen deney grubu lehine bir durumdur. Çünkü, kullanılan topların çeşidini tanımlaması gerekirken sadece “top” ifadesi ile yetinen denek sayısının azlığı, deneklerin uygulamalarda kullandıkları top çeşitlerini daha iyi hatırladıklarını göstermektedir. Tablo toplam değerleri ise deney grubu için 74 (%49,3), kontrol grubu için 38 (%25,3) bulunmuştur. Hatırlamaya dayalı sorulan açık uçlu soruya verilen yanıtların değerlerinin deney grubunda yüksek olması yaratıcı drama yöntemi ile işlenen beden eğitimi dersinin etkisi olabilir.

Tablo 15’da deneklerin 1. uygulamada öğrenilen spor branşlarının isimlerini, temel araçlarını ve temel tekniklerini hatırlamaya yönelik sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Tabloda sıklık ve basit yüzde olarak yer alan değerlerden ilk başta dikkat çeken nokta spor branşlarından basketbol’u her iki gruptan da hatırlama sayısı eşit iken, diğer branşları hatırlamada deney grubu değerleri daha yüksektir. Spor branşlarını hatırlamada ise en az hentbol’da hatırlama olmuştur. Deney grubundan 6 denek (%40) iken kontrol grubunda 3 denek (%20) hatırlamıştır. Spor branşlarını öğrenilen temel tekniklerini hatırlamada basketbolda top sürme ve pas yanıtını deney grubundan 5 denek (%33,3), kontrol grubundan 2 denek (%13,3), voleybol branşının temel tekniklerinden parmak pasın öğrenildiğini deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan 6 denek (%40), futbol branşının temel tekniklerinden top sürme ve pasın öğrenildiğini deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan 7 denek (%46,7) hatırlamıştır. Futbolun temel tekniklerini hatırlamada kontrol grubu bir denek daha fazladır. Hentbol branşının temel tekniklerinden top sürme ve pasın öğrenildiğini deney grubundan 5 denek (%33,3), kontrol grubundan 3 denek (%20), hatırlamıştır. Öğrenilen spor branşlarının araçlarını hatırlama düzeyinde ise branş isminin

hatırlanması sıklıkları ve basit yüzdelerinden farklılık göstermekte. Basketbol topunun araç olarak kullanıldığını deney grubundan 10 denek (%66,7), kontrol grubundan 2 denek (%13,3) hatırlamıştır, oysa branş olarak hatırlamalar eşit olmuştur. Özellikle kontrol grubunda basketbol branşını hatırlayan 12 denek (%80) olmuş iken bu branşın topunu hatırlayarak yazan sadece 2 denek (%13,3) olmuştur. Voleybol topunun araç olarak kullanıldığını deney grubundan 9 denek (%60), kontrol grubundan 2 denek (%13,3) hatırlayarak yazmıştır. Tabloya bakıldığında voleybolu branş olarak hatırlayanlar ile kullanılan top aracını hatırlayanlar arasında her iki grupta düşüş vardır. Ancak deney grubundaki düşüş kontrol grubuna göre azdır. Dikkat çeken başka bir değer ise hentbol topunun araç olarak kullanıldığını deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan yazan olmamıştır. Kontrol grubundan hentbol'un branş olarak öğrenildiğini 3 denek hatırlayarak yazmıştır ancak hentbol topu araç olarak hatırlanmamıştır. Futbol topunun araç olarak kullanıldığını deney grubundan 7 denek (%46,7), kontrol grubundan 1 denek (%6,7) hatırlayarak yazmıştır. Diğer top çeşitleri gibi futbol topunu hatırlamada kontrol grubu değeri düşüktür. Kullanılan tüm topları tek tek belirtmeden genel olarak top olarak adlandıran deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu adlandırmayı yapan denek olmamıştır ve bu deney grubu aleyhine bir durumdur. Tablodaki değerlerin sıklık toplamı deney grubu için 96 (%49,23), kontrol grubu için 52 (% 26,67) olarak bulunmuştur ($13 \times 15 = 195$, $96 \times 100 / 195$).

Tablo 15'deki verilerin her biri deney grubu lehine olmasa da genel toplam ve basit yüzdeler deney grubunun hatırlama düzeyinin daha iyi olduğu sonucuna varılabilir. Aradaki bu farka deney grubunda yaratıcı drama yöntemi ile yapılan uygulamanın etkisi olabilir. Çünkü, deney grubunda branşların uygulanması aşamasına, temel tekniklerin uygulanmasına, araç kullanımına ve bunları nasıl kullanacaklarına kendi grupları içinde karar verip spor branşını sergilemeyi denekler kendileri seçmiş ve uygulamıştır. Bu durumda sunuşa dayalı komut yöntemine göre yaratıcı dramının hatırlamayı ve beklide dikkatin yapılan iş, araç ve eylem üzerinde yoğunlaşmasını sağladığı da söylenebilir. Hatırlama durumu aynı zamanda öğrenmenin de gerçekleştiği anlamına gelebilir. Çünkü hiçbir canlı öğrenmediği bir şeyi hatırlayamaz. Ayrıca Üstündağ'ın (1999)'in sıraladığı

öğrenme ilkeleri açısından “öğrenme, öğrencinin çevresiyle etkileşimi sonucu gerçekleşir” maddesine göre; öğrencinin çevresiyle etkileşimi onun içinde bulunduğu tüm eğitim yaşantılarını içerir. Yaratıcı drama etkinliklerinde öğrencinin iç ve dış çevresiyle olan etkileşimleri birbiriyle uyumlu olacak biçimde tasarlanır ve uygulanır. Ayrıca sıralanan ilkeler arasında “öğrenci en iyi yaparak öğrenir”, öğrenci öğretme-öğrenme ortamına etkili biçimde katılırsa yaparak öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur (51). Deney ve kontrol grubu denekleri aynı branşları, aynı temel teknikleri ve aynı araçları kullanmışlardır. Yapma eylemi her iki grup için aynı düzeydedir, sadece yöntem dolayısıyla kararları veren konusunda farklılık vardır. Kontrol grubunda tüm yapma durumları için öğretmen karar vermiştir, deney grubunda ise yönergeler öğretmen tarafından verilmiş ve yapma durumları ve geçirilen süreçlerin kararı deneklerde olmuştur. Böylece yaparak, yaşayarak geçirdikleri süreç içindeki hatırlama durumları kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 17’de deneklerin 2. uygulamada kullanılan araçları hatırlamaya yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Tabloda yer alan değerlerin ilk olan “çember” aletinin araç olarak kullanıldığının hatırlanması, deney grubundan 13 denek (%86,7), kontrol grubundan 12 denek (%80), “ip” aletinin araç olarak kullanıldığının hatırlanması, her iki grup için aynı olmuştur. “Cimnastik” sopasının araç olarak kullanılmasının hatırlanması, deney grubundan 12 denek (%80), kontrol grubundan 9 denek (%60) olmuştur. “İlkel tahta ayakkabı”nın araç olarak kullanıldığının hatırlanması, deney grubundan 14 denek (%93,3), kontrol grubundan 8 denek (%53,3) olmuştur. Tabloya göre en belirgin fark bu aracın deney grubu lehine hatırlanmasında olmuştur. Kullanılan araç 10x10x20 ebadında, ahşap malzemeden yapılmış ve orta çizgide kenarlardan 3 cm içeride birer delikten yapılmıştır. Deliklerden çaprazlama şeklinde çamaşır ipi geçirilerek ayakkabı üzerine kullanılabilen bir araç haline getirilmiştir. Her iki grupta böyle bir aracın daha önce kullanımı söz konusu değildir. Aracın şekli ve kullanımı oldukça farklı olmasına rağmen hatırlanmasında deney grubu değerleri yüksek bulunmuştur. İlk defa kullanılan ve dikkat çeken bir araç olduğu için her iki grupta da benzer hatırlama düzeyi olabilirdi. Tablo toplamalarına bakıldığında ise sıklık deney grubu için 51 (%85), kontrol grubu için 41 (%68,3) bulunmuştur.

Tablo 18’de deneklerin 2. uygulamada kullanılan araçların yapıldığı malzeme cinsini hatırlamaya yönelik açık uçlu soruya verdikleri cevaplar görülmektedir. Tablo incelendiğinde kullanılan araçların yapılma malzemelerini hatırlamada çok büyük farklar görülmemektedir. Her bir araç için deney ve kontrol grubu arasında sıklık olarak 2-4 arasında bir fark vardır. Ancak tablo toplamına bakıldığında deney grubu 34 (%56,7), kontrol grubu ise 23 (%38,3) değerlerine ulaşmışlardır.

Tablo 20’te deneklerin 3. uygulamada çalışma süresince uygulanan hareketleri hatırlamaya yönelik açık uçlu soruya verdikleri cevaplar görülmektedir. Bu yanıtlar arasında ilk dikkati çeken nokta deney grubunun uygulanan hareketleri bilimsel terimi ile birleştirmiş olmaları. Uygulama hayvan yürüyüş ve sıçramalarını bir masal anlatımı sonrasında sınıfın gruplandırılarak bu masalın onları grupça en çok etkileyen bölümünü canlandırmalarını içermiştir. Ortaya çıkardıkları doğaçlamalardan bunların sadece bir canlandırma değil beden eğitimine özgü olan hayvan yürüyüş ve sıçramaları olduğu bilincine varmışlardır. Deney grubunda “hayvan yürüyüşleri ifadesini kullanan 8 denek (%53,3) ve “hayvan sıçramaları” ifadesini kullanan 5 denek (%33,3) olmuştur. Kontrol grubunda uygulanan hareketleri bu biçimde kullanan denek olmamıştır. Diğer bir nokta da masalda geçen tüm hayvanları ifade olarak deney grubu tarafından hatırlanmıştır. Isınma deney grubunda “ressam oyunu” ile kontrol grubunda ise klasik sunuşa dayalı komut yöntemi ile ve standart bir uygulama yapılmıştır. Buna dayalı olarak deney grubunda “vücudumuzla resim” ifadesini 5 denek (%33,3), kontrol grubunda “ısınma” ifadesini 3 denek (%20) kullanmıştır. Bu tablo üzerindeki değerlerden “ay yürüyüşü” tanımlamasına ilişkin sıklık deney grubunun aleyhine olma sebebi işlenen konunun içeriğinde yatmaktadır. Çalışılan her iki grup da sportif etkinlikler dersinde bu hayvan yürüyüşü çeşidini öğrenmiş bulunmaktaydı. Bundan dolayı deney grubu için oluşturulan masal içinde ayı hayvan olarak yer almamıştır ve hareketinin uygulamasına yer vermemiştir. Kontrol grubunda ise hayvan yürüyüşleri başlığı altında işlenen derste öğrencilerin talebi üzerine yer verilmiştir. Çalışılan kapalı alandaki zeminin sadece ayakta ve çömelik duruştaki hareketlere izin vermesi ve ayı yürüyüşü sırasında ellerin yere teması nedeniyle yer verilmemiştir. Bu hareket her iki gruptaki denekler tarafından

öğrenilmiş olarak kabul edildiğinden çalışma sonunda yapılmış olan temel hareket becerileri örüntüleşmesini değerlendirmede öğrenilmiş hareket olarak kabul görmüştür.

Diğer bir dikkat çeken konu ise kontrol grubundan 1 denek (%6,7) “zıpladık” tanımlamasını yapmasıdır. Zıplama hareketi ders sürecinde hayvan taklitleri ile yer almıştır, bu yer alma mutlaka bir isim tanımlamasıyla yapılmıştır. Buradaki ifade tıpkı top çeşitlerini tanımlamak yerine genel olarak “top” ifadesinin kullanımına benzemektedir. Tablo toplamı ve basit yüzdeler hatırlamayı ifade etmek için burada yetersiz bilgi verecektir, çünkü aynı başlık altında iki yöntemin uygulanmasında farklı hareketler yer almaktadır. Deney grubu tablo toplamı 46 (%34,7), kontrol grubu 19 (%30,7) olduğu görülmektedir. Ancak sadece ortak olan noktalar göz önüne alındığında (ısınma ve iki ortak hayvan yürüyüşü ve sıçraması) deney grubu toplamı 21 (%46,7) ($5+7+9=21$), kontrol grubu toplamı 16 (%35,6) ($7+6+3=16$) olduğu görülmektedir. Deney grubunda uygulama aşamasında daha çok sayıda hayvanın canlandırması istenmesine rağmen ortak olan değerleri hatırlamada da ön plana çıkmaktalar. Her iki değerlendirme biçiminde de deney grubu hatırlama düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 21’de deneklerin üçüncü uygulamada öğrendikleri hayvan yürüyüşü ve sıçramalarını hatırlamaya yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Her iki grup öğrendikleri hayvan yürüyüşlerini belirtmiştir. Ortak olan iki değerden “ördek” ifadesi deney grubunda 9 denek (%60), kontrol grubunda 6 denek (%40) hatırlamıştır. “tavşan” tanımlamasını ise her iki gruptan eşit sayıda denek hatırlamıştır. Tablo toplam değerleri ise deney grubu için 43 (%41), kontrol grubu için 19 (%42,2) şeklinde olmuştur. Ancak bu şekilde yapılacak değerlendirme yanıltıcı olabilir çünkü deney grubunda daha fazla hayvan ismi sayılması gerekmektedir. Sadece ortak olanların hatırlanması durumundaki hesaplama ise deney grubu için toplam 16 (%53,3), kontrol grubu için toplam ise 13 (%43,3) olduğunu vurgulamak daha objektif bir açıklama olacaktır. Çünkü deney grubu toplam 7 çeşit hayvan saymıştır ve bu onların daha geniş yelpazede toplamalarının değerini yükseltmiş ancak basit yüzdelerini düşürmüştür.

Gerçek iki kriter değerlendirmesinde ise istenen hatırlama deney grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 23’de 4. uygulamada oluşturulan yeni oyunda değişmeyen basketbol temel tekniklerini hatırlamaya yönelik sorulan açık uçlu soruya deneklerin verdiği yanıtlar görülmektedir. Her iki denk grubu için oynatılan oyun aynı kuralları ve aynı malzemeleri içermektedir. Deney grubunda kurallar ve malzemeler bir çağdaş masal anlatımıyla, kontrol grubunda ise sunuşa dayalı komut yönteminin gereği olan tüm kararları öğretmenin vermesi ve öğrencilerin uyması şeklinde olmuştur. Ayrıca her iki sınıfta karşılaşma yapmak üzere dörde ayrılmış ve her bir gruba kurallar yazılı olarak verilmiştir. Oynanan oyundaki durumların hatırlanmasına yönelik olarak sorulan soruların yanıtları tablo 27-28 kapsamaktadır. Öğrenilen yeni oyunda aslında basketbol oyununa özgü öğrendikleri iki temel teknik değişmemiştir. Buna dayalı olarak “basketbolda pas” yanıtını deney grubundan 10 denek (%66,7), kontrol grubundan 5 denek (%33,3), “basketbolda top sürme” yanıtını deney grubundan 6 denek (%40), kontrol grubundan 5 denek (%33,3), “iki takım olması” yanıtını deney grubundan 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu yanıtı veren denek olmamıştır, “hiç bir şey değişmedi” yanıtını deney grubundan veren olmamıştır, kontrol grubundan 2 denek (13,3) vermiştir. Deney grubundan 1 denek (%6,7) oynanan oyunun kurallarında öğrenmelerinin özel olarak amaçlanmadığı ancak diğer faktörlerin yanı sıra iki takım olarak oynandığını vurgulamıştır. Kontrol grubunda ise 2 denek (%13,3) verdikleri yanıtla temel tekniklerdeki değişikliğin olmamasını pas ve top sürme şeklinde açıklamaları daha uygun iken hiç bir şey değişmedi yanıtını vermişlerdir.

Tablo 24’de 4. uygulamada oluşturulan yeni oyundaki kural ve malzemeleri hatırlamaya yönelik sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir. Oynanan yeni oyunda araç olarak kullanılan basketbol topu deney grubundan 14 denek (%93,3) tarafından hatırlanmış kontrol grubundan ise 9 denek (%60) tarafından hatırlanmıştır. Diğer bir araç olan tenis topu deney grubundan 12 denek tarafından (%80), kontrol grubundan 6 denek (%40) tarafından hatırlanarak yazılmıştır. Ayrıca kontrol grubundan kullanılan malzemeleri sadece top olarak nitelendiren 3 denek (%20)

olmuştur, buda ayrıntılara dikkat etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Oyunda potaya sayı atma yerine rakip takım paslaşırken (top havadayken) tenis topu ile basketbol topunun vurulması kuralı ise deney grubundan 4 denek (%26,7), kontrol grubundan 1 denek (%6,7) tarafından hatırlanarak yazılmıştır. Ayrıca iki temel tekniğin tekrar sorgulanmasında paslaşma deney grubundan 5 denek (%33,3), top sürme yine deney grubundan 4 denek (%26,7) tarafından hatırlanarak yazılmıştır. Kontrol grubundan bu iki temel tekniği de hatırlayarak bu sorunun yanıtı olarak yazan denek olmamıştır.

Genel olarak, deney grubundaki denekler kontrol grubundaki deneklerden hatırlama anlamında daha yüksek yüzdelerle sahiptirler. Yaratıcı dramının öğrenci hatırlamasına yardımcı olabileceğini belirten araştırma ve araştırmacılar mevcuttur. Örneğin, Ekwall ve Shanker (1998)'in “yaptıkları bir çalışmada insanların ne kadar çok duyu organlarını öğrenmede bir arada kullanırlarsa hatırlama düzeylerinin o ölçüde yüksek olduğunu vurgulamışlardır” ve birçok duyu organını bir anda uyarması sonucunda dramının akılda tutmayı (hatırlamayı) daha iyi geliştireceğini iddia etmektedirler (16).

Bu tez çalışması ile benzer sonuçları olduğu düşünülen diğer bir çalışmada Ekinöz ve Şengül (2007) daha önce yapılan çalışmalardaki yaratıcı dramının “problem çözme ve beraber çalışma becerilerini geliştirerek, kavrama ile hatırlamayı kolaylaştırdığı” düşüncesinden yola çıkarak matematik dersindeki 8 sınıf öğrencilerine öğretim esnasında canlandırma yöntemini kullanmanın öğrencilerin hatırlama düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (68).

Beyin temelli öğrenme üzerinde duran bir çalışmada insanın davranışçı yaklaşımdan uzak tutularak, insan beyninin kendi emirleri ve seçtikleriyle sınırlı açık bir sorgulama alanı içinde eğitim alması gerektiğini, bunu gerçekleştirmek için öğrenmede “Olgu ve beceriler doğal, uzamsal bellekte yapılandırıldığı zaman en iyi şekilde anlar ve hatırlarız” ilkesi açıklanmış ve eğitim açısından; yaşantısal öğrenmede uzamsal yaşam çok büyük bir yeri işgal ettiğini vurgulamışlardır. Bunun için de gösterilen ziyaretler, hikayeler, drama/ tiyatro, şekiller vb. farklı konular arası bütünleştirme, kullanılması önerilmiştir (81). Bu çalışmada da bizim deney grubu ile uygulamış olduğumuz yöntemin öğrenme açısından önemi vurgulanmış ve dramının hatırlamayı desteklediği açıkça ortaya koyulmuştur.

Hatırlama, öğrenmenin bir göstergesi olarak da kabul edilebilir ve hatırlama düzeyi beklide büyük oranda öğrenmede kullanılan yöntemle ilgili olabilir. Bellek ve hatırlama ile ilgili literatürdeki kuramsal bilgiler yaratıcı drama yöntemi uygulanan gruptaki deneklerin sunuşa dayalı komut yöntemindeki deneklerden daha yüksek hatırlama düzeylerini farklı şekillerde açıklamak için kullanılabilir. Örneğin, her hangi bir alandaki öğrenme performansına dönüştürülmediği sürece değerlendirilemeyeceği de bir gerçektir. Bu anlamda, hatırlamanın performansın bir ön şartı olarak var olması gereklidir denebilir. Deney grubundaki hem yüksek hatırlama hem de temel hareket becerilerini örüntüleştirme puanlarının yüksekliği hatırlama ve performans arasındaki ilişkinin varlığı ile açıklanabilir.

Belezza (1981)'ya göre “bellek destekleyiciler en genel anlamda, «bilgiyi daha kolay bellenebilir duruma getirmek amacıyla kullanılan kodlama ve örgütleme stratejileri» olarak tanımlanabilir”. Kodlama, bilginin bellek sistemine yerleştirilmesi süreci, örgütleme ise, bilginin başka bilgilerle işlenerek anlamlı hale getirilmesi süreci olarak ele alınmaktadır. Bellek destekleyiciler bu süreçlerin işlemesi sırasında gerekli olan ipuçlarını sağlayarak öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırırlar. Wood (1967)'a göre “bellek destekleyicileri öğrenme ve hatırlama üzerinde kolaylaştırıcı etkilerinin olduğu ve transfer, bozucu etkiler, öğrenme malzemesinin soyutluk derecesi gibi öğrenme değişkenleri üzerinde olumsuz etkilerinin; bulunmadığı araştırmalarla da kanıtlanmıştır (82, s: 115). “Sayıların, telefon numaralarının hatırlanmasından soyut sözcüklerin hatırlanmasına kadar pek çok durumda bellek destekleyicilerden yararlanılabilir. Sonuç olarak, bellek destekleyicilerin öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırdıkları, sınıf içinde ya da dışında bir öğrenme stratejisi haline getirildiğinde, harcanan zaman ve emeğin verimliliğini artırdığı söylenebilir (82, s:119).

Eğitimde drama yöntemi, gerek hazırlık gerekse uygulama aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi baz almaktadır. Amaç, çocukları öğrenme süreci boyunca etkin kılmak, bu süreç içerisinde neşeli vakit geçirmelerini ve öğretilenlerin kalıcılığının sağlanmasıdır (53, s: 1).

Bu araştırmada deney olarak belirlenen gruba temel hareket becerilerinin yaratıcı drama yöntemi ile verilmesi kontrol grubuna oranla hatırlamalarında daha yüksek bulunması, bu yöntemin bireyin bütünsel gelişimini desteklediğı ve hatırlamalarına yardım ettiğı söylenebilir.

Araştırmada “HSÖ” aracılığı ile her uygulamanın sonunda kendilerini uygulama süresince ve sonrasında nasıl hissettiklerini belirlemek amacıyla bir açık uçlu soru yöneltiştir. Deneklerin bu sorulara verdikleri yanıtlar tablo 20, 23, 26 ve 29’da sıklık, basit yüzdeler ve toplam şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 16’da deneklerin 1. uygulamada duygularını ifade etmelerine yönelik sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görölmektedir. Deney grubunun ifadeleri ile kontrol grubunun ifadeleri arasında sıklık bakımından farklılık olduğı görölmektedir. **“Kendimi mutlu hissettim”** ifadesini deney grubunda 7 denek (%46,7) kullanmıştır. Bu sıklık düzeyi deney grubunda yaratıcı drama yöntemi ile işlenen konuda ortak duygu paylaşımının yüksekliğini göstermektedir. Ayrıca deney grubu deneklerinin hislerini ifade etmede daha belirgin terimleri kullandıkları da görölmektedir. Kontrol grubunda **“rahatsız hissettim”** ifadesini 1 denek (%6,7) kullanmıştır. Sıklık ve basit yüzde olarak düşük görünse de bu ifadeyi kullanmaları olumsuz bir his olarak kayda değerdir. Ayrıca tablo toplamaları da deney ve kontrol grubu arasında belirgin bir fark göstermektedir. Tabloya göre deney grubu (n=15) deneklerinden bir kısmı birden fazla duygu ifadesini yazmıştır, kontrol grubunda ise (n=15) duygu ifadesi kullanmayan denekler de olmuştur. Buda yaratıcı drama yönteminin kendi yaşantıları yoluyla içinde bulundukları durumda neler hissettiklerini daha iyi belirlemeye, hislerini sorgulamaya ve ifade etmeye yardım ettiğı neticesine varılabilir.

Tablo 19’da 2. uygulamada duygularını ifade etmelerine yönelik sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar görölmektedir. Deney grubunda kullanılan ifadeler ile kontrol grubunda kullanılan ifadeler arasında yine sıklık ve basit yüzdeler bakımından farklılık olduğı görölmektedir. **“mutlu oldum”** ifadesini deney grubundan 8 denek (%53,3),

“sevinç” ifadesini deney grubundan 7 denek (%46,7) kullanmıştır. Bu yoğunluktaki ifade sıklığı deney grubunda yaratıcı drama yöntemi kullanılarak dersin işlenmesi ve bu sırada deneklerin verilen yönergeleri yerine getirmede kendi görüşleri ve grup dinamiğine göre performans sergilemeleri sebep olabilir.

Deney grubunda “ne yapacağımızı merak ettim” ifadesini 1 denek (%6,7), kontrol grubundan bu ifadeyi kullanan denek olmamıştır. Bu ifadenin sıklık ve basit yüzde bakımından düşük olması önemini azaltmamaktadır. Çünkü bu ifade öğrenmeye güdülenme ifadesidir. Bunun yanı sıra öğrenme isteğinin doğmasına sebep olan ve “çocukları motive eden en önemli değişken merak güdüsüdür” (3, s: 136) denebilir. İlk uygulamada bu ifadeyi kullanan olmaması deneklerin standart uygulama olacağı tahmin edilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü hep bilinen yöntem ve yaklaşımın dışına ilk defa çıkmıştır ve ikinci uygulama için merak oluşturduğu düşünülebilir.

Kontrol grubunda “mutlu oldum” ve “kendimi iyi hissettim” ifadelerini eşit bir düzeyde 4'er denek (%26,7) kullanmıştır. “kendimi yorgun hissettim” ifadesini 1 denek (%6,7), “başaramam diye çok korktum” ifadesini 1 denek (%6,7) ifade etmiştir. Bu iki ifade sıklık ve basit yüzde bakımından düşük görünse de, olumsuzluk belirten ifade olarak önemlidir, çünkü yorgunluk ve korku öğrenmede handikap oluşturan durumlardır ve motivasyonun yarattığı etkinin tersini yaratabilirler. Tablo toplamında ise deney grubunun 25 kontrol grubunun 16 gibi ifade sayıları olduğu görülmektedir. Bu durum yine deney grubunun lehine ifade sıklığını göstermektedir. Ayrıca ikinci derse ilişkin hislerini ifadede deney grubu daha belirgin ifadeler kullanmaya devam etmiştir.

Tablo 22'de 3. uygulamada duygularını ifade etmelerine yönelik sorulan açık uçlu soruya deneklerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Deney grubunda duygularını ifade etmede sıklık ve basit yüzde yoğunluğu devam ettiği görülmektedir. Deney grubundan “mutlu oldum” ifadesini 7 denek (%46,7), “sevinç” ifadesini 6 denek (%40), kullanmıştır. Bu duygularını ifade sıklıkları yine yaratıcı drama yöntemi ile işlenen konuda verilen yönergelerin bir grup ile birlikte oluşturulması, ortak paylaşımlar ve bu ortak paylaşımlardan doğan ortak duygular olduğu söylenebilir. Dikkat çeken diğer bir

nokta da kontrol grubu deneklerinden 5'i (%33,3) “mutlu oldum” ifadesini kullanmıştır. Böyle bir ortak ifadeye kontrol grubu ancak 3. uygulamada ulaşmıştır. Karşıt olmama ilkesine göre (19, s: 2) hiçbir yöntem diğerinden daha iyi değildir her birinin avantaj ve sınırlılıkları vardır gerçeğine dayalı olarak sunuşa dayalı komut yöntemi performansı oldukça iyi düzeyde desteklemektedir ancak iletişim ve etkileşime sınıf içinde izin vermesi sınırlıdır. Fiziksel aktivitelerin tamamında fizyolojik ve psikolojik deşarj söz konusu olduğundan kontrol grubu deneklerinin de mutlu olma hissinin yaşamaları da çok şaşırtıcı değildir. “ne yapacağımızı merak ettim” ifadesini deney grubundan 5 denek (%33,3) kullanmıştır. Bu bir önceki çalışmanın oluşturduğu bir öğrenmeye hazır bulunmayı desteklemesi şeklinde yorumlanabilir. Çünkü bir önceki uygulamadaki içerik tatmin edici değilse birey bir sonraki uygulamaya merak duygusuyla başlaması söz konusu olmayabilir. Ancak bireyin düzeyine uygun, öğrenmede zorlukla karşılaşmaması, yaparak yaşayarak öğrenme olanağına sahip olması merakını uyandırmış ve bu uygulama için öğrenmeye daha çok güdülenmiş olabilir.

Deney grubunda dikkat çeken “insan-hayvan farkını daha iyi anladım” ifadesini 1 denek (%6,7) kullanmıştır. Burada duygu ifadesinden çok bilişsel olarak farkındalık kazanımını yansıtmaya çalışmış olabilir. Eğer denekler üç soru ile sınırlandırılmamış olsalardı ve düşüncelerini de yansıtacakları ayrı bir bölüme yer verilseydi bu ifade belki de orada yer alacaktı. Ancak genel olarak bu uygulamada masal aracılığı ile hayvan yürüyüş ve sıçramalarının öğretilmesine yönelik planlama ve uygulama oluşturulmasına rağmen araştırmadaki diğer sonuçlarda da görüldüğü fiziksel boyutun öğrenimi sırasında bilişsel ve duyuşsal gelişimin de desteklendiğini gösteren ufak ancak kayda değer bir ifadedir. Yani denek uygulamalarda grubu ile oluşturacağı canlandırma-doğaçlama aşamasında uygulama boyutunun yanı sıra kendini sorgulamış ve iç iletişim kurmuş olabilir.

Tablo 25’de 4. uygulamada duygularını ifade etmelerine yönelik sorulan açık uçlu soruya deneklerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Son uygulamaya ilişkin deneklerin duygularını ifade etme biçimleri deney ve kontrol grubu olarak birkaç noktada farklılaşmakta. Deney grubunda, sıklık ve basit yüzde şeklindeki dikkat çeken veriler; “çok mutlu oldum” ifadesini 9 denek (% 60), “sevinç duydum” ifadesini 4 denek (%26,7), “ne yapacağımızı merak ettim” ifadesini 3 denek (%20) kullanmıştır. Burada da daha önceki uygulama ve sonrasındaki hislerini ifade etmelerine benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Deney grubu yine ortak paylaşımlarından, etkileşimlerinden doğan ortak duygularını ortaya koymuştur. Kontrol grubunda da bu uygulamaya ilişkin “mutlu oldum” ifadesinin sıklığı bir önceki uygulamaya ilişkin ifadenin aynısıdır, yani 5 denek (%33,3) bu ifadeyi kullanmıştır. Tablo toplam ifade sıklıkları ise deney grubu 21, kontrol grubu 14 olarak bulunmuştur. Bu değerler de yine deney grubunda birden fazla duygu belirten deneğin varlığını, kontrol grubunda ise sıklığın denek sayısının altında olduğunu göstermektedir. Bu bilgi, deney grubunun kendini ifade ve duygularını tanımlama konusunda daha fazla yeterliliğe ulaştığını göstermektedir.

Duygularını ifade etmede kullanılan tanımlamalar, elde edilen sıklık ve basit yüzde farklılıkları, deney grubunda kontrol grubuna göre genelde yüksek olması yaratıcı dramaya ilişkin literatürde yer alan kuramsal temellere de paralellik göstermektedir. Yapılan benzer araştırmanın olmaması, elde edilen sonuçların kuramsal temellerle tartışılması gereğini doğurmuştur.

Bu araştırmanın uygulama aşamasındaki duygularını deney ve kontrol grubunun ifadelerinden elde edilen bulgulardan da anlaşılabileceği üzere ; 1- deney grubu her çalışmada sadece olumlu ifadelerde bulunmuştur, kontrol grubunda olumsuz ifadeler de mevcuttur (olumlu duygu paylaşımı deney grubunda katılım ve öğrenme isteğini arttırmış olabilir), 2- deney grubunda aynı duyguyu paylaşan denek sayısı, kontrol grubunda aynı duyguyu paylaşan denek sayısından daima yüksek bulunmuştur (aynı duyguyu paylaşmak deney grubunda yüksek etkileşim ile iletişim, kendini ve diğerlerini tanımaya yardımcı olmuş olabilir), 3-deney grubu denekleri hislerini ifade etmede daha belirgin ifadeler kullanması dikkat çekicidir (deney grubu denekleri yaşadıkları

süreçteki hislerini güçlü ve coşkuyla hissetmiş olabilirler), 4- uygulama sırasında ve sonrasındaki hislerini ifade edilmesi sayısal olarak deney grubunda her zaman denek sayısının üstünde, kontrol grubunda ise üç çalışmada denek sayısının altında bir çalışmada denek sayısının üstünde olduğu bulunmuştur (deney grubu denekleri birçok duyguyu uygulama süreci içinde hissetmiş olabilirler).

Yapılan uygulamaların deney grubunda kullanılan yöntem gereği gruplar halinde gerçekleşmesi Gürdal ve diğerleri (2001)'ne göre "Drama atölyeleri sırasında yapılan grup çalışmaları sosyal gelişimi ve iletişimi sağlar" (66, s:227) gerçeğinden yola çıkarak oluşan etkileşimin deney grubunda yer alan deneklerin duyuşsal gelişim ve farkındalıklarını etkilediği söylenebilir.

Tekerek (2006), çağımızın yalnızlaşan insanının "biz" kavramından giderek uzaklaşan ve "ben" kavramıyla giderek körleşme problemine çözüm bulma yollarından birisi olarak "oyun ve drama"yı önermektedir (27, s: 54). Çünkü drama, "öğrenmeye duyuşsal boyut katar. Öğrencilerin dünyayı algılamalarında, çevreyle, başkalarıyla ve kendileriyle etkili ve doğru iletişime girmelerine olanak sağlar" (83). Bu, iletişim ortak paylaşımlardan, ortak veya benzer duyguları yaşamalarına olanak tanıyabilir. Ayrıca Duyguların sağlıklı bir biçimde dışa vurulmasını sağlamak; çocuğun yaratıcı hayal gücünü geliştirmek, çocuğa bağımsız düşünebilme ve ifade etme şansı vermek, çocuğun sosyal farkındalığını ve işbirliği bilincini geliştirir " (33, s: 9). Bunun yanı sıra, "yaratıcı drama kişinin özbilincini artırır. Özbilinç, bir insanın kendi duygularını, güçlü ve zayıf yanlarını, ihtiyaç ve güdülerini tanıması ve anlamasıdır" (70, s: 47). Drama , çocukta "gerçek" ve aynı zamanda kendi duyguları hakkındaki değişiklikleri de öğretir (44, s:23) bu yönüyle deney grubunda uygulanan yöntemin sonucunda duygularını ifade etmeye dayalı alınan sonuçların da denekler tarafından gerçekçi bir şekilde ifade ettikleri de söylenebilir. "Dramatik aktivitede ortaya çıkan harekette, bir sınıfın öğrencileri birlikte çalışmak zorundalar, tamamı dramanın yaşanmasını sağlamak için çalışmakta uzlaşmalılar, sunum yapmak için her biri diğerini desteklemeli, kendi bireysel fikirlerini anlatmak ve diğerleri ile yorum yapmak zorundadırlar. Bundan fazlası, drama sınıfın en yüksek düzeyde kişiler arası ilişkinin kurulması için katalizör olabilir, böylelikle kişisel duygusal gelişime rehberlik edecektir" (57, s: 92).

Bu çalışmada deney grubunun; temel hareket becerileri örüntüleşme puanları, hatırlamaya ve duygularını ifade etmeye dayalı sorgulamalarda kontrol grubuna göre öğrenme hedeflerine ulaşmada daha başarılı bulunmuşlardır. Bunun nedeni deney grubunda uygulanan yöntemin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeteneklerle bütünleşmiş olması olabilir. Genel olarak yaratıcı drama bu çalışmada sorgulanan problemler doğrultusunda elde edilen bulgulardan başarıyı arttırdığı sonucuna varılabilir. “Başarı, tüm duyguların kullanımına ve öğrenciyi karmaşık olduğu kadar etkileşimli yaşantıların bolluğu içine sokmakla ilgilidir” (81). Yaratıcı drama yöntem de birçok duygunun kullanıldığı, sürekli ve karmaşık etkileşimin olduğu bir süreçtir denilebilir.

Kontrol grubunda uygulanan yöntem, genel olarak beden eğitimi ğretiminde en çok tercih edilen yöntemlerdendir denilebilir. Bunun nedeni öğretmene ders sırasında çeşitli kolaylıklar sağlamasıdır. Bunların arasında etkileşim öncesi, sırasında ve sonrasında kararların tamamını öğretmenin vermesi ve böylelikle öğretmene sınıf üzerinde kontrol ve hakimiyet imkanı vermektedir (5, s: 276).

6 SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu çalışmada Yaratıcı Drama Yöntemi kullanmanın 9-11 yaş grubundaki öğrencilerin değişik temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi üzerine sağlayacağı yararları araştırmak amaçlanmıştır. Ayrıca yaratıcı drama yönteminin, bu yaş grubundaki denekler üzerinde uygulamalara ilişkin hatırlamalarının düzeyi ve çalışmalar sırasında ve sonrasındaki hislerinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubunun temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puanları kontrol grubuna göre daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca cinsiyete göre temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puanları, hem deney hem de kontrol grubundaki kız deneklerin değerleri erkek deneklere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak deney grubu kızların temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puanları kontrol grubu kızların puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu verilere göre deney grubunda uygulanan yaratıcı drama yönteminin kullanılması, temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi üzerine etkili olduğu ve bu yöntemle kızların yapılmam etkiye daha olumlu cevap verdikleri bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen nitel bulgulara göre, deney grubu uygulamalarda kullanılan araçları, temel teknikleri, öğrenilen hareket çeşitlerin v.b. hatırlamada, “HSÖ” aracılığı ile verdikleri yanıtlarda sözcük sıklığı ve basit yüzdelerde her uygulamaya ilişkin verileri kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur. Bu veriler yaratıcı drama yöntemi ile beden eğitimi dersinde yapılan uygulamaların hatırlamayı desteklediği sonucunu ortaya koymuştur.

Ayrıca yine “HSÖ” aracılığı ile deneklere uygulama sırasında ve sonrasındaki hisleri belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler deney grubunun hislerini ifade etmede, hislerini tanımlamada, duygularını ortak ifadelerle belirtmede, duygu ifadelerini dil yetisini kullanarak birden fazla kavram kullanabilme eğilimleri ortaya çıkan olumsuz

duygu ve olumlu duygular değerlendirildiğinde kontrol grubuna göre daha az olumsuz ifade ve daha çok sayıda duygu tanımlamaları olduğu saptanmıştır. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemi ile yapılan uygulamalar sırasında bu yöntemin neticesi olarak, deneklerin duyuşsal gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle deney grubunda temel hareket becerilerinin örüntüleşmesi puanlarının, hatırlama düzeylerinin ve duyuşsal alandaki ifadelerinin kontrol grubuna göre yüksek olması uygulanan yöntemin etkililiğini göstermiştir

6.2 Öneriler

- 1- Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak Atatürk'ün ve diğer düşünürlerin sporla ilgili sözlerini açıklayabilme amacını uygun bir planlama ile uygulamalar yapılabilir ve bu uygulamalara ilişkin veriler değerlendirilebilir,
- 2- Spor camiasında veya spor tarihinde yer almış ünlü sporcu, spor antrenörü, spor bilimcisi vb kişilerin yaşantılarını canlandırmalarla beden eğitimi dersi çerçevesinde aktarılabilir,
- 3- Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak belli bir takımda takım ruhu (grup dinamiği) oluşturmadaki etkileri araştırılabilir,
- 4- Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak farklı yaş gruplarında beden eğitimi dersleri çerçevesinde, sosyal beceri, sosyal uyum ve iletişim becerileri gelişimi sağlamaya yönelik araştırmalar yapılabilir,
- 5- Yaratıcı drama yöntemi ile moral değerler geliştirme üzerine beden eğitimi ve spor öğretiminde araştırmalar yapılabilir,
- 6- Yaratıcı drama yöntemi ile hem beden eğitimi dersinde hem de amatör ve profesyonel takımlarda spor ahlakı (fair play) ruhu kazandırmaya yönelik uygulama araştırmaları yapılabilir,
- 7- İlköğretimde gerek sınıf öğretmenleri gerekse beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini beden eğitimi dersinde çocukların çok yönlü gelişimini sağlamak amacıyla ve farklı parametrelerin gelişimi amacıyla kullanılması bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak önermekteyiz.

7 KAYNAKLAR DİZİNİ

1. Çengelci T., *Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*, İlöğretim Online, 6(1), 62-75, 2007
2. Celep C., (eds), *Meslek Olarak Öğretmenlik*, Anı Yayınları, s:7, 12, Ankara, 2004, ISBN: 975-6376-26-0
3. Yılmaz H., ve Sünbül AM., *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Çizgi Kitapevi Yayınları, s: 1-3, 241, Konya, 2006, ISBN 975-8156-95- 0
4. Açıkgoz KÜ., *Etkili Öğrenme Ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, 5. baskı, s:8, İzmir, 2003, ISBN 975-95366-1-7
5. Demirhan G., *Spor Eğitiminin Temelleri*, Bağırhan Yayınevi, s:275, 276, 279, 390, Ankara, 2006, ISBN 975-581-051-X
6. San İ., (1989), *Eğitimde Yaratıcı Drama*, Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar) Kitabı, 2. baskı,yıl 2006, Naturel Yayınları s:46- 57, Ankara, ISBN 975-97807-4-7
7. Yeğen G., (2003), *Yaratıcı Drama*, İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi yıl 2, sayı 2 ilköğretim-onl ine.org.tr
8. Karadağ E. ve Çalışkan N., *Kuramdan Uygulamaya, İlköğretimde Drama 'Oyun ve İşleniş Örnekleriyle'*, Anı Yayıncılık, 1. baskı, 40-57, Ankara, 2005, ISBN 975-6376-74-0
9. Üstündağ T., *Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu*, Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar) Kitabı, 2. baskı,yıl 2006 Naturel Yayınları, 333-341, Ankara, 1996, ISBN 975-97807-4-7
10. Üstündağ T., *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*, Pegem Yayınları, 6. baskı, s:16-46, Ankara, 2004, ISBN 975-6802-23-5
11. Ataman M., *Yaratıcı Drama Sürecinde Yaratıcı Yazma*, Yaratıcı Drama Dergisi, cilt 1, sayı 1, Çağdaş Drama Derneği Yayını, 75- 83, Ankara, 2006, ISSN 1305-8177
12. Doğan M., *Biyoloji Dersinde Yaratıcı Drama ile Öğrenmeye Örnek Uygulama: Ekosistemler*, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 2004
www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

13. Duatepe, A. ve Ubuz E., *Drama Temelli Geometri Ders Planlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması*, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, (2004)
www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004
14. Gönen M., *Eğitimde Drama ve Engelli Çocuklar*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, yıl.4, sayı 39, 2003
15. Kaf Ö., Hayat bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1999
16. Rızaoğlu F., *Bringing Life to EFL Classes by Creative Drama*, Yaratıcı Drama Dergisi, cilt 1, sayı 1, Çağdaş Drama Derneği Yayını, 115-126, Ankara, (2006) ISSN 1305-8177
17. Adıgüzel HÖ., *Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları*, Yaratıcı Drama Dergisi, cilt 1, sayı 1, Çağdaş Drama Derneği Yayını, 18-27 Ankara, 2006, ISSN 1305-8177
18. Adıgüzel HÖ., *Yaratıcı Drama*, Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar) Kitabı, 2. baskı, yıl: 2006, Naturel Yayınları s:258, Ankara, 1995, ISBN 975-97807-4-7
19. Demirhan G., (ed), *Beden Eğitimi Öğretimi*, yazarlar Moston, M., Ashworth, S., çeviri Tüzmen, E., Bağırhan Yayınevi, s: 2, 3, 14, Ankara, 2000, ISBN 975-581-060-2
20. McCaslin N., *Creative Drama in the Classroom and Beyond*, 8/E 0-205-45116-0 Exam Copy ISBN chapter 14 New York, 2006
21. Milli Eğitim Temel Kanunu (http://ogm.meb.gov.tr/gos_kanun.asp?alno=1)
22. Yıldırım A. ve Şimşek H., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, genişletilmiş 5. baskı, s: 47, 121, 229, 242-243, Ankara, 2005 ISBN 975-02-0007-1
23. Gallahue DL., *Motor Ddevelopment and Movement Experiences for Young Children*, John Winley & sons, Inc, s: 3-4, 61-62, 132-136, 150-157, 165-170, Indiana, (1976), ISBN 0-471-29042-4
24. Türk Dil Kurumu Sözlüğü (www.tdk.gov.tr)

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

25. Fırat A., *Yeni Öğretim Programı: İnşacı (consuctivist) Kuram*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, yıl 6 sayı 69, 2005
26. Russell B., *Eğitim Üzerine*, Say Yayınları, çeviren Bezel, N. 6. baskı s:83, İstanbul, 2004, ISBN 975-468-059-0
27. Tekerek N., *Oyun Kuramı'ndan Dramaya Drama'dan Dramatik Eğitime*, Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü Tiyatro Araştırmaları Dergisi, sayı 22,s.47-73, Ankara, 2006
28. Razon N., *Yaratıcılığı Geliştirici Oyunla Eğitim*, Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 1, Cem Yayınevi, 213-221, İstanbul, 1990, ISBN 975-406-203-X
29. Gönen M. ve Dalkılıç NU., *Çocuk Eğitiminde Drama, Yöntem ve Uygulamalar*, Epsilon Yayıncılık, 6. baskı , s: 31, İstanbul, 2003, ISBN 975-331-134-6
30. Önder A., *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama, Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*, Epsilon Yayıncılık, 6. baskı , 47, İstanbul, 2004, ISBN 975-331-175-3
31. Tuluk N., *Yaratıcı drama*. PiVOLKA, 3(15), 10-12, 2004
32. San, İ., *Eğitim-Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama*, Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar) Kitabı, 2. baskı, Naturel Yayınları 103, s: 110, Ankara, 1991, ISBN 975-97807-4-7
33. Sağlam T., *Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı?*, Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü Tiyatro Araştırmaları Dergisi, sayı 17, s: 4-21, Ankara, 2004
34. Adıgüzel HÖ., *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim AD, s: 193 Ankara, 1993
35. Adıgüzel HÖ., *Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama*, Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar) Kitabı, 2. baskı, 2006, Naturel Yayınları, s: 203-222, Ankara, 1994, ISBN 975-97807-4-7

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

36. 2006-2007 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı
http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/beden_egitimi.doc
37. Üstündağ T., *Temel Eğitimde Drama*, Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar) Kitabı, 2. baskı, yıl: 2006, Naturel Yayınları, s: 301- 312, Ankara, 1995, ISBN 975-97807-4-7
38. Bozdoğan Z., *Okullarda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama*, Nobel Yayın Dağıtım, s: 26, Ankara, 2003, ISBN 975-591-468-4
39. San İ., *Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro* Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar) Kitabı, 2. baskı, 2006, Naturel Yayınları, s: 1-17, Ankara, 1985, ISBN 975-97807-4-7
40. Muratlı S., *Çocuk ve Spor*, Bağırhan Yayınları, 2. baskı, s: 293, Ankara, 1997, ISBN 975-581-029-3
41. Dikici A., *Sanat Eğitiminde Yaratıcılık*, Milli Eğitim Dergisi, sayı: 149, 2001
42. Megep (Meslekî Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Yaratıcı Drama, Ankara, 2005
43. bolu meb Raporu İLGİ: 03/06/2005 tarih ve B.08.4.MEM. 4. 14. 00.03.311/ 11310 sayılı yazıya karşılık
44. Peter M., *Drama, narrative and early learning*, British Journal of Special Education, V. 30, N. 1, s: 21-27, 2003
45. Okvuran A., *Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi*, Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar) Kitabı, 2. baskı, Naturel Yayınları, s: 289-300, Ankara, 1995, ISBN 975-97807-4-7
46. Demirel Ö., *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Birinci Basım, Pegem A yayıncılık, s: 171 Ankara, 1999, ISBN 975-6802-06-5
47. Dökmen Ü., *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Yirmi sekizinci basım. Sistem Yayıncılık, s: 19, İstanbul, 2004, ISBN 975-7397-20-2
48. Cüceloğlu D., *Yeniden İnsan İnsana*, Otuz besinci basım, Remzi kitapevi, s: 68, İstanbul, 2006, ISBN 975-14-0296-4

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

49. Genç HN., *Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alımlanması*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, s: 196-205, Ankara, 2003
50. Campbell, K (1999), “ *The Web: Design for Aktive Learning*”, academic Technologies for Learning, <http://www.atl.ualberta.ca>
51. Üstündağ T., Yaratıcı Drama, Demirel Ö., *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Birinci Basım, Pegem A yayıncılık,s: 99-115, Ankara, 1999
52. Akfırat FÖ., *Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama*, Yaratıcı Drama Dergisi, cilt 1, sayı 1, Çağdaş Drama Derneği Yayını, s: 39-56, Ankara, 2006, ISSN 1305-8177
53. Koç M. ve Dikici H., *Eğitimde Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması*, İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi yıl 2, sayı 1, s: 1-4, 2003, www.ilkogretim-online.org.tr
54. Eren YZ., *Yaratıcı Drama İle İnsani Değerler Eğitimi*, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 2005, www.erg.sabanciuniv.edu/iok2005
55. Üstündağ T., *Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri*, Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar) Kitabı, 2. baskı, Naturel Yayınları, s: 242-249, Ankara, 2006, ISBN 975-97807-4-7
56. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü “Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Drama Dersi Öğretim Programı (12. Sınıf)”, 2006
57. Üstündağ T., *The Advantages Of Using Drama As A Method Of Education In Elementary Schools*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:13, s: 89-94, Ankara, 1997
58. Çamlıyer H. Ve Çamlıyer H., *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi Ve Oyun*, Emek Matbaacılık, Manisa, 2001, ISBN 975-94630-0-8
59. Arı R., *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, 2. baskı, s: 79-93, Ankara, 2005, ISBN 975-591-748-9
60. Gürol A., *Okul Öncesi Öğretmenleri ile Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramanın Uygulanmasına İlişkin Görüşleri*, MEDergisi, sayı 158, s: 1-9, 2003

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

61. Ünal E., *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin İlköğretimde Drama Derslerine İlişkin Tutumları*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi Cilt 5 Sayı s: 1-15, 2004
62. Özsoy N., *İlköğretim Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması*, BAU Fen Bil. Enst. Dergisi, s: 112-119, 2003
63. Akın M., *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki (SED) İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*, A.Ü. Eğit. Bil. Enst. Eğitim Programları ve Öğretim, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara, 1993
64. Kocayörük A., *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi*, Çukurova üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Adana, 2000
65. Keskin, G., *10. Sınıf Psikoloji Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması*, A.Ü. Eğit. Bil. Enst. Eğitim Programları ve Öğretim, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara, 2002
66. Özdemir P. ve Üstündağ T., *Fen ve Teknoloji Alanındaki Ünlü Bilim Adamlarına İlişkin Yaratıcı Drama Eğitim Programı*, İlköğretim Online, 6(2), s: 226-233, 2007
67. Özdemir P. ve Çıkla OA., *Use of Creative Drama in Science and Mathematics by Preservice Elementary Teachers*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 29, s: 157-166, Ankara, 2005
68. Ekinöz İ. ve Şengül S., *Permütasyon Ve Olasılık Konusunun Öğretiminde Canlandırma Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15, s: 251-258, (2007),
69. Bayazıt B., Bayazıt B., ve Acar F., *5 - 6 Yaş Arası Çocuklara Uygulanan Serbest Zaman Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi*, 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, s: 47-48, Muğla, 2006

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

70. Ertan A. ve ark., *Rekreatif Etkinlik Olarak Yaratıcı Dramanın Duygusal Zeka Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*, 9. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, s: 47-48, Muğla, 2006
71. Pehlivan Z. ve Aldemir G., *Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirmede 'Drama' Tekniğinin Kullanılması*, II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği Sempozyumu Kitabı, s: 308-314, Bursa, (2001)
72. Fleming M., Merrell C. and Tymms P., *The Impact of Drama On Pupils' Language, Mathematics, and Attitude in Two Primary School*, Research in Drama Education, Vol. 9 No. 2, s: 177-197, 2004
73. Rose DS., Androes K., Parks M., and McMahon S., *Imagery-Based Learning: Improving Elementary Student's Reading Comprehension With Drama Techniques*, The Journal of Educational Research, Vol. 94 (No. 1), s: 55-63, 2000
74. Hui A. ve Lau S., *Drama education: a touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong*, Thinking Skills and Creativity 1, s: 34-40, 2006
75. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, *Beden Eğitimi Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu*, MEB Yayınları, Ankara, 2007
76.<http://mail.baskent.edu.tr/~20293882/proje/drama-teknikleri.doc>
77. Alpar R., *İstatistik ve Spor Bilimleri*, Bağırhan Yayınları, s: 208, Ankara, 1998, ISBN 975-581-022-6
78. Yazıcıoğlu Y. Ve Erdoğan S., *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Detay Yayıncılık, s: 210, Ankara, 2004, ISBN 975-8326-98-8
79. Özer DS. ve Özer MK., *Çocuklarda Motor Gelişim*, Nobel Yayın Dağıtım, 4. baskı, s: 32-35, Ankara, 2005, ISBN 975-591-306-8
80. Akcın N., *Sekiz Yaş Grubu Çocuklarda Hareket Eğitimi ile Dikkat Ve Hafıza Gelişiminin İlişkisi*, CBÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa, 2005

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

- 81.** Uluğ M., *Beyin Temelli Öğrenme; Ezbere Öğrenme ve Kavrayarak Öğrenme*, Maltepe niversitesi Rehberlik Sempozyumu (2005),
http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/m%C3%BCcella%20ulug.doc
- 82.** Ün, K., (1986), “Öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırma yolları”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1, Sayfa: 115-119
- 83.** Erdem AR., *Nasıl Öğretmeliyim: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri*”, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, 2006

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu (KBF)

ÖĞRENCİNİN:

Adı:

Soyadı:

Doğum Tarihi:

AİLESİNE İLİŞKİN BİLGİLER:

Eğitim Durumu	Anne	Baba
Okur –Yazar Değil	☐	☐
Okur –Yazar	☐	☐
İlkokul	☐	☐
Ortaokul	☐	☐
Lise	☐	☐
Fakülte/yüksekokul	☐	☐
Lisansüstü eğitimi	☐	☐

Meslekleri	Anne	Baba
Ev Hanımı	☐	☐
Öğretmen	☐	☐
Memur	☐	☐
İşçi	☐	☐
Çiftçi	☐	☐
Serbest Meslek	☐	☐
Doktor, diş hekimi, eczacı vb	☐	☐
Mühendis	☐	☐
İşsiz	☐	☐
Diğer: belirtiniz	☐	☐

Kardeş Sayısı:

- ☐ Tek çocuk ☐ 1 kardeş ☐ 2 kardeş ☐ 3 kardeş
☐ 4 kardeş ☐ 5 kardeş ve üstü

Nerede Kalıyor:

- ☐ anne baba ile birlikte ☐ sadece anne ile ☐ sadece baba ile ☐ baba ve üvey anne ile
☐ anne ve üvey baba ile ☐ babaanne ve dede ile ☐ anneanne ve dede ile
☐ bir başka yakını ile (.....) ☐ yurttan (.....)

Ailenin aylık ortalama geliri:

- ☐ asgari ücret ☐ 500-700 ytl ☐ 701-900 ytl ☐ 901-1000 ytl
☐ 1000-1500 ytl ☐ 1500-3000 ytl ☐ 3000 ytl üstü

Öğrencinin Geçirdiği Önemli hastalıklar, ameliyatlar, önemli olaylar vb:

EK 2: Temel Hareket Becerilerinin ÖrüntüleŖme Skalası (THBÖS)

ÖÖRETİLMİŐ TEMEL HAREKETLER (1-5 ARASI)	Standartlar 1	Standartlar 2
1- dönuőler 360 ° durarak dönuő - 360 ° adım olarak dönuő 360 ° adım olarak sıçramalı dönuő	Hareketin kılavuz görüntüdeki şekli 1-20 puan arası	Hareketin kılavuz görüntüye ek bir şekilde uygulanması 21-40 puan arasđ
2- denge - basit tek ayak üzeri denge - planör denge	Hareketin kılavuz görüntüdeki şekli 1-20 puan arası	Hareketin kılavuz görüntünün dışında bir şekilde uygulanması 21-40 puan arasđ
3- sıçrama - sek sek (sağ ve sol) - çift ayak öne sıçrama	Hareketin kılavuz görüntüdeki şekli 1-20 puan arası	Hareketin kılavuz görüntünün dışında bir şekilde uygulanması 21-40 puan arasđ
4- hayvan yürüyüşü - ördek yürüyüşü - ayı yürüyüşü tavşan sıçraması	Hareketin kılavuz görüntüdeki şekli 1-20 puan arası	Hareketin kılavuz görüntünün dışında bir şekilde uygulanması 21-40 puan arasđ
5 -manipulasyonlar a) voleybol - parmak pas b) hentbol- top sürme, temel pas c) basketbol- top sürme, göğüs pası,bounce pas d) futbol- top sürme, ayak içi pas	Hareketin kılavuz görüntüdeki şekli 1-10 puan arası	Hareketin kılavuz görüntünün dışında bir şekilde uygulanması 11-20 puan arasđ
e) ip- yerinde ve öne mesafe kat ederek f) çember- el bileğinde çevirme	Hareketin kılavuz görüntüdeki şekli 1-10 puan arası	hareketin kılavuz görüntünün dışında bir şekilde uygulanması 11-20 puan arasđ
6- hareketler arası bağlantılar ve öğrenilmemiş hareket ilavesi		Hareketler arası bağlantı veya ek hareket kullanılması 21-40 puan arasđ

EK 3: Temel Hareket Becerilerinin Örüntüleşmesini Değerlendirme Formu (THBÖDF)

3/A

ÖĞRENCİNİN ADI.....

HAREKET TÜRÜ	P U A N																																								
1- Dönüş		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	25	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
2- Denge		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	25	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
3- Sıçrama		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	25	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
4- Hayvan Yür. Veya Sıçr.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	25	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
5- Manipulatif Beceri		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																				
- İp Veya Çember		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20																				
6- Hareketler Arası Bağlantı																						21	22	23	24	25	25	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Toplam																																									

ÖĞRENCİNİN ADI.....

148

EK 4: 1. Uygulama “Hafta Sonu Ödevi” Soruları



1- Bugün hangi araçları kullandık, hatırladıklarınızı sayabilirmisin?

.....

.....

.....

.....

.....

2- Topla oynanan kaç tane spor branşı tanıdık, onların isimleri, temel araçları, temel teknikleri neler?

.....

.....

.....

.....

.....

3- Çalışma sürecinde ve sonrasında neler hissettin?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 5: 2. Uygulama “Hafta Sonu Ödevi” Soruları



1- Bugün hangi araçları kullandık, hatırladıklarınızı yazar mısınız?

.....

.....

.....

.....

.....

2- Kullandığımız araçlar neyden yapılmıştı?

.....

.....

.....

.....

.....

3- Çalışma sürecinde ve sonrasında neler hissettin?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 6: 3. Uygulama “Hafta Sonu Ödevi” Soruları



1- Bu çalışmamızda uyguladığımız hareketleri düşünerek onları sayabilir misin? (dersin başından sonuna kadarki tüm hareket çeşitleri)

.....

.....

.....

.....

.....

2- Kaç farklı hayvanın yürüme hareketini tanıdık, hayvanların isimlerini sayabilir misin?

.....

.....

.....

.....

.....

3- Çalışma sürecinde ve sonrasındaki neler hissettin?

.....

.....

.....

EK 7: 4. Uygulama “Hafta Sonu Ödevi” Soruları



1- Bugün oynadığımız oyunda eskiden bildiğimiz basketbol oyununun temel hangi teknikleri değişmedi?

.....

.....

.....

.....

.....

2- Oluşturduğumuz yeni oyunda hangi kurallar vardı ve hangi malzemeler vardı hepsini sayabilir misin?

.....

.....

.....

.....

.....

3- Çalışma sürecinde ve sonrasında neler hissettin?

.....

.....

.....

.....

.....

EK 8: 1. Uygulama, Yaratıcı Drama Yöntemi İle Hazırlanan Ders Planı

Amaç: Manipulatif beceri kazanımı- çeşitli spor branşlarında top sürme ve pas çeşitleri

Araçlar: fotoğraflar, tavla pulu, voleybol topu, basketbol topu, futbol topu, hentbol topu, çember, ip ve cimnastik sopası

Süre: 80 dk (40x2)

Isınma:

- 1- Çember düzeninde öğretmen adını söyler ve top ile bir manipulatif hareket yapar ve solundaki öğrenciye verir. Topu alan öğrenci önce öğretmenin ismini söyleyerek öğretmenin yaptığı hareketi uygular, ardından kendi ismiyle birlikte yeni bir manipulatif hareket uygular ve solundaki diğer öğrenciye topu verir. Diğer öğrencide öğretmenin isim ve hareketinden başlayarak, sağındaki öğrencinin isim ve hareketini uygular ve en son kendi ismiyle yeni bir manipulatif hareket üretir ve solundaki arkadaşına topu verir. Bu şekilde üretilen hareketler öğretmenin sağında bulunan öğrenciye kadar bir hareket dizisi oluşturulur. Akabinde topla oluşturulan hareket dizisi istekli birkaç öğrenciye uygulatılır.
- 2- “Avucumdakini kap” oyunu. Öğrenciler ikiye ayrılır ve ikili birbirine karşı durur. Öğrencilerden birinin avucuna öğretmen küçük yuvarlak bir cisim koyar (tavla pulu). Avucunda küçük cisim bulunan öğrenci avucunu kapatmadan, elini saklamadan, yüzünün yönünü eşinden ayırmadan ve cismi yere düşürmeden hareketler uygular (çok yönlü hareketler, tercihe göre geometrik şekiller de olabilir). Diğer eş ise cismi almaya çalışır. Bu alma işlemini karşısındakinin eline herhangi bir şekilde vurmadan, bedenini itirmeden yapılması gerekir. Cismin alınması veya düşürülmesi durumunda eşler görev değiştirir.

Oynama- Canlandırma:

- 1- Çember düzeninde öğrenciler 1, 2, 3, 4, 1, 2, ...sırasıyla gruplar oluşturmak amacıyla söylerler. Her rakam bir grubu oluşturmuş olur ve salonun çeşitli

yerlerine grup olarak dağılırlar. Öğretmen her gruba bir toplu branşla ilgili fotoğraf verir. Bu fotoğraflar voleybol, basketbol, hentbol ve futbol branşlarının maç görüntülerini göstermekte ve o branşla ilgili sahanın şekli, kullanılan zorunlu malzemeler ve temel pasın şekli kısaca açıklanır. Kullanacakları top imkanı sağlanır. Gruplardan istenen kendilerine fotoğrafı verilen spor branşı ile ilgili küçük bir uygulama yapmaları bu arada oyun olarak sergiledikleri branşın adını diğer grupların duyacağı şekilde telafuz etmemek. 10 dk'lık hazırlık süresi tanınır ve öğretmen grupları dolaşarak genel üretimlerinin düzeyini belirlemek ve branşa özgü belirgin noktaları yakalatmak için küçük yönlendirmeler yapar. Hazırlık süresinin sonunda her grup oyununu sergilemek üzere ortaya geçer ve diğer üç grup sessizlik içindedir. Her sergilemeden sonra diğer üç grup oynanan spor branşının adını bulmaya çalışır, bu spor branşı ile ilgili kullanıla zorunlu materyalleri bulurlar (top, kale, file gibi) ve söylerler.

- 2- Gruplar tekrar yerlerine geçer ve öğretmen her gruba aynı fotoğrafı tekrar verir ve “ bu spor oyunları mevcut temel tekniklerle şu anda bildiğimiz araçlar dışında başka bir şey de ilave edilerek oynansaydı nasıl bir oyun olurdu? Örneğin, oyunda sadece top yerine aynı anda aktif bir şekilde kullanılmak zorunda olunan bir sopa, çember, ip veya bir top daha olsaydı nasıl oynanırdı. Sizin biraz evvel oynadığınız oyuna bir araç daha ilave edeceğiz. Siz o oyun içine yeni aracı yeni bir görevle ilave edeceksiniz. Hem top hem de yeni alacağınız araç aynı anda kullanılacak yeni bir branş yaratın, yeni yarattığınız oyuna bir isim verin”. Daha sonra rastgele her gruba yukarıda sayılan ilave araçlardan biri verilir. 12-15 dk hazırlık aşamasında her grup yeni oyununu oluşturur. Oluşturulan yeni isimli ve içerikli oyunlar sergilenir.

Değerlendirme:

Öğrencilere üzerinde kendi isimleri yazılı ve üç sorudan oluşan bir kağıt verilir ve hafta sonu soruları yanıtlayıp pazartesi geri getirmeleri istenir.

EK 9: 2. Uygulama, Yaratıcı Drama Yöntemi İle Hazırlanan Ders Planı

- Amaç:** denge becerisi geliştirmek- statik ve dinamik denge gelişimi
- Araçlar:** fotoğraflar, ip, çember, cimnastik sopası ve ilkel ayakkabı (10x10x20 odundan, orta çizgiden 3 cm içerde yapılan deliklerden ip geçirilerek yapılmış bir araç)
- Süre:** 80 dk (40x2)

Isınma:

- 1- Çember düzenine öğrencilere gerekli direktifler verilmek üzere geçilir.
- 2- Müzik eşliğinde yapılacak çalışma için gerekli açıklama şöyle yapılır: müzik çaldığı sürece müziğin ritminde bireysel veya arkadaşlarınızla oynayabilirsiniz. Müziğin sesi kesildiğinde tek ayak üzerinde kımıldamadan leylek gibi, uçak gibi, öne geniş adım atacakmış gibi, yana geniş adım atacakmış gibi vb şekillerde sabit duracaksınız.
- 3- Herkes bu dört duruşu en az bir defa uygulamak zorunda. Tekrar müziği duyduğunuzda oynamaya devam edeceksiniz.
- 4- Öğrenciler serbest düzende ve aralarında en az bir kol mesafesi olacak şekilde sabit konumdadır. Öğretmen istedikleri bir heykelin şeklini almalarını ister. Öğretmen aralarından birini seçerek koşmasını ve yakalanmadan heykellerin birinin tam karşısında durup onun pozisyonunu almasını söyler. Ebe görevini öğretmen üstlenir ve koşan öğrenciye yetişmeye çalışır. Öğrenci bir heykelin karşısında durup konumunu aldığı anda karşısındaki ilk heykel koşmaya başlar. Bu kovalamacalar sırasında ebe kaçanı yakalarsa rol değiştirirler.

Oynama- Canlandırma:

- 1- Çember düzeninde öğrenciler A, B, C, D, A, B, ... şeklinde sayarlar ve her harf bir grubu teşkil eder. Öğretmen tarihteki uygarlıklardan Sümerler, Asur-Babilliler, Etiler ve Mısırlılar hakkında özellikle spor uğraşları konusunda kısa açıklama yapar. Harflerden oluşturulmuş gruplar salonda 2-3 metre aralıklı olarak ayrılırlar. Her grubun kendi çemberini oluşturması istenir. Her gruba

yukarıda bahsedilen uygarlıklardan birinin adı verilir. Grupların isimleri belirlendikten sonra gruplara o uygarlıklarla ilgili fotoğraflar dağıtılır. Öğretmen “bu ilk çağ uygarlıklarının beslenme, barınma, doğa ile savaş vermelerinin yanı sıra daha geniş topraklara yayılma ve kendi sınırlarını koruma gibi amaçlar doğrultusunda yaşadıklarını anlatır. Bu nedenle ata binme, okçuluk, güreş ve yüzme gibi alanlarda yetenekli bireylere de ihtiyaçları olmuş. Bunların adı henüz o çağlarda sporcu olmasa da güçlerini geliştirmek için çeşitli araç ve yöntemler geliştirmeye çalışmışlar. Örneğin daha üstün yeteneklere sahip olabilmek için yere basmadan nasıl mesafe kat edilebilir ve bu hangi araçlarla gerçekleştirilir sorusuna yanıt aramışlar. Uygarlıklardan biri ipe takılmış odunları kullanmayı, diğer uygarlık sopalar kullanmayı, başka bir uygarlık ip kullanmayı, diğeri de çembersel (hortumdan yapılmış çember) bir araç kullanmayı tercih etmiş. Sümerler ikişer ipli odunları, Etiler ikişer sopaları, Asur- Babilliler birer ipi, Mısırlılar birer dairesel araç almışlar. Bu araçları kullanarak yere basmadan yürümeyi mesafe kat etmeyi denemişler. Şimdi herkes bu araçlarla bu uygarlıklardan birer sporcuymuş gibi yürümeyi denesin”. 2-3 dk araçlarla yürüme denemesinden sonra öğretmen araçları ilk başlama noktasına düzenli bir şekilde bırakmalarını ister. “şimdi bu uygarlıkların kendi aralarında araç değiştirmesini canlandıralım ve herkes saat yönünde dönerek diğer araç grubuna geçelim”. Yine 2 dk uygulamadan sonra tüm araç türlerini tüm grupların denemesi sağlanır.

Değerlendirme:

Öğrencilere üzerinde kendi isimleri yazılı ve üç sorudan oluşan bir kağıt verilir ve hafta sonu soruları yanıtlayıp pazartesi geri getirmeleri istenir.

EK 10: 3. Uygulama, Yaratıcı Drama Yöntemi İle Hazırlanan Ders Planı

Amaç: temel lokomotor beceri gelişimi- çeşitli hayvan yürüyüşleri ve sıçramaları ile yer değiştirme

Araçlar: klasik masal

Süre: 80 dk (40x2)

LOKOMOTOR BECERİLER

ISINMA

- 1- Öğrencilerin her biri, çalışma salonunun duvarından ve her iki yanındaki arkadaşından bir kol mesafede yerlerini alırlar.
- 2- “duvarla bedeniniz arasındaki alan sizin tuvaliniz, tuvalinizi kendiniz vücudunuzun çeşitli uzuvlarınızı fırça gibi kabul ederek boyayabilirsiniz, istediğiniz her rengi kullanabilirsiniz, ancak kullanacağınız uzuvla ilgili yönergeye uymak durumundasınız, tuval ve fırçamız olduğuna göre bu çalışmaya birlikte isim verelim..... “
- 3- “Önce burnumuzu fırça olarak kullanalım, çenemizi fırça olarak kullanalım, sağ dirseğimizi, sol dirseğimizi, sağ ve sol el bileklerimizi, sağ omzumuzu, sol omzumuzu, sağ kalçamızı, sol kalçamızı, popomuzu, sağ dizimizi, sol dizimizi, sağ ayak topuğumuzu, sol ayak topuğumuzu”
- 4- Çember düzenine geçilip her öğrencinin kullandığı renkleri tek tek söylemesi istenir.
- 5- Aynı düzende öğrenciler a, b, c, d olarak adlandırılır (bu harfleri gösteren kağıt vb materyal kullanılarak) her bir a, b, c, d sıralamasından bir grup oluşturulur. Öğrencilere 5 dk süre tanınarak her birinin kendisine özgü hareket oluşturmaları
- 6- Her öğrenci kendi grubuna geçer ve a-b’ye kendi hareketini öğretir, b-a’ya kendi hareketini öğretir, c-d’ye, d-c’ye öğretir.
- 7- A- d’ye az önce öğrendiği hareketi (b’ hareketi), d-a’ya biraz önce öğrendiği hareketi (c hareketi), c-b’ye az önce öğrendiği hareketi (d hareketi), b-c’ye az önce öğrendiği hareketi (s hareketi) öğretir.

- 8- A-b'ye son öğrendiği hareketi (c hareketi), b-a'ya son öğrendiği hareketi (d hareketi), c-d'ye son öğrendiği hareketi (a hareketi), d-c'ye son öğrendiği hareketi (b hareketi) öğretir.
- 9- A-d'ye en son öğrendiği hareketi (d hareketi), d-a'ya en son öğrendiği hareketi (a hareketi), b-c'ye en son öğrendiği hareketi (c hareketi), c-b'ye en son öğrendiği hareketi (b hareketi) öğretir.
- 10- Son öğrendikleri hareket ilk kendi ürettikleri harekete ne kadar benzediği sorusunu yanıtlamaları istenir.

OYNAMA- CANLANDIRMA

- 1- öğretmen bir masal anlatır. “ Güzellikler ülkesinde hayvanları çok seven güzeller güzeli, gamzeli, kızıl saçlı bir kız yaşarmış. Anne ve babası doğduğunda fark ettikleri gamzesinden dolayı adını Gamzeli Çiçek koymuşlar. Gamzeli Çiçek vaktinin büyük bir kısmını hayvanlarla birlikte geçirirmiş. Sahibi oldukları uçsuz bucaksız çiftliklerinde akla gelen her türlü hayvan hiç rahatsız edilmeden ve dostça yaşıyormuş. Gamzeli Çiçek her gün hayvanlarının beslenmesini sağlar, sağlıkları ile ilgili sorunlarını babasından yardım alarak giderirmiş. Odasında bile her zaman birkaç hayvan bulunurmuş. Onlara şarkı söylermiş, sohbet edermiş. Günlerden bir gün o uçsuz bucaksız çayırda dolaşırken yanında onunla gezintiye çıkmış olan tavşan, kedi, kuzu, civciv, ördek ve köpeğinin garip davrandıklarını, panik içinde garip sesler çıkararak etrafında koşturduklarını görünce etrafına bakınmış ve bir şey görememiş. Zavallı köpeğinin havlamaları arasında “yukarıya bak” dediğini duymuş. Gamzeli Çiçek başını gök yüzüne doğru kaldırmasıyla onlara doğru süzülen kartalı fark etmiş. Ne yapacağını bilemediğinden korumak için civcivini, tavşanını ve kedisini hemen kucağına almış ve ilerideki ağaçlık alana doğru koşmaya başlamış. Paytak paytak peşinden ördek koşmuş, köpek de kuzuyu koruma çabasıyla bir ileri bir geri koşuşturuyormuş. Ancak zavallı kuzucuk bütün bunları oyun sanarak hoplaya zıplaya eğleniyormuş. Köpek “haydi koş canını kurtar” derken fark etmiş ki kartal tepelerinde ve kartala saldırmaya

çalışmış. Ancak açlıktan gözü dönmüş olan kartal köpeği kanatlarıyla ittirerek ve gagasıyla vurarak etkisiz hale getirmiş. Bir hamleyle kuzuyu kaptığı gibi göklere yükselivermiş. Kuzucuğun çaresiz kalan dostları arkasından hüznle bakakalmış. Tam o sırada yan çiftlikte yaşayan ve o sırada yayıyla oynayan gamzeli Çiçeğin de arkadaşı olan Gürbüz adında bir çocuk koşup geldi. Seslerden bir şeylerin ters gittiğini anlamıştı ve ne olduğunu sordu. Gamzeli Çiçek ve sevgili hayvanları hep bir ağızdan “kuzucuğu kartal kaçırdı” demişler. Gürbüz hemen yayına okunu yerleştirdiği gibi kartala nişan aldı. Ancak havada süzülen kartalın dereye doğru yaklaşmasını beklemiş ve tam o zamanda okunu fırlatarak kartalı yaralamış. Kuzu ve kartal birlikte süzülerek dereye düşmüşler. Ördek koşarak dereye gitmiş ve canı çok acımış olan kuzucuğu kurtarmış. Sonra bakmış ki kartal derenin sularında çaresizce sürünüyor dönüp onu da kurtarmış. Gamzeli Çiçek ve Gürbüz arkadaşı yaralı olan iki hayvanı alıp diğer hayvanlarla birlikte çiftliğe dönmüşler. Gamzeli çiçeğin babasının da yardımıyla hem kuzuyu hem de kartalı tedavi etmişler. Daha sonra Gamzeli Çiçek kartala isterse onun da çiftlikte kalabileceğini söylemiş. Ancak kartal “ben yükseklerde yaşarım, yuvamı da oralara yaparım, sizlerin dostluğunu hiçbir zaman unutmayacağım ama gitmeliyim. Orada yükseklerde çok emekle yaptığım yuvamda benim yavrum beni beklemekte, umarım yaşıyordur, ona dönüp bu yaşadıklarımı anlatıp ders çıkarmasına yardımcı olacağım, nasıl ki civcivle kedi bir arada yaşayabiliyorsa bende yavruma birlikte yaşamamanın sırrını öğreteceğim, hoşçakalın benim ettiğim kötülüğe siz dostça cevap veren ilk canlılar oldunuz, kendi gücüne hep güvenirdim ama hoşgörünün gücünü sizden öğrendim” demiş ve tekrar ilk geldiği gök semalarına doğru yükselmiş. Gamzeli Çiçek, arkadaşı Gürbüz ve diğer tüm hayvanlar arkasından el sallayarak onu uğurlamışlar.

- 2- Öğrenciler ısınma aşamasında a, b, c, d olarak belirlendikleri şekilde her bir harf bir grubu teşkil edecek şekilde dört grup oluştururlar.
- 3- Her grubun kendi aralarında organize olarak dinledikleri masaldan onlar için anlamlı olan bir bölümü mümkün olan en çok hareketle ve en az sözle anlatmaları istenir. Bunun için her gruba yazılı olarak masal tekrar verilir ve hazırlık için 15 dk zaman tanınır.

4- Her grup hazırladığı çalışmayı sergiler.

Değerlendirme: Öğrencilere üzerinde kendi isimleri yazılı ve üç sorudan oluşan bir kağıt verilir ve hafta sonu soruları yanıtlayıp pazartesi geri getirmeleri istenir.

EK:11: 4. Uygulama, Yaratıcı Drama Yöntemi İle Hazırlanan Ders Planı

Amaç: Temel hareket becerilerini aynı anda çalışabilmek- genel koordinasyon ve el göz koordinasyonu

Araçlar: tenis topu, basketbol topu, çağdaş masal

Süre: 80 dk (40x2)

ISINMA

- 1- Çember düzenine geçilir. Öğretmen göz teması kurarak bir tenis topunu yare çarptırarak atar. Paslaşma göz teması ile devam ederken öğretmen bir tenis topunu daha bir öğrenciyle göz teması kurarak atar. İki top hareketi iyi algılandıktan sonra öğretmen oyuna üçüncü tenis topunu sokar ve ortadaki üç topun hareketinin oturmasını bekler. Daha sonra düdük sesi ile topların hareketliliği kesilmeden yavaş yavaş sağa kayma adımlarıyla tüm dairenin hareket etmesini ister. Tenis toplarının ikisi yerini kademeli olarak iki basketbol topuna bırakır. Bir sonraki düdükte hareket yönü değiştirilir ve üç top ile hareketli halkanın koordineli çalışması sağlanana kadar devam edilir.
- 2- Çember düzeninde öğrenciler 1, 2,3, 4, 5, 1, 2, ... şeklinde sayarak herkesin bir numarası olur her rakam ile bir grup oluşturulur. Salonun dört köşesine birer grup yerleştirilir ve ortaya da bir grup yerleşir. Öğretmenin düdük çalmasıyla köşe gruplar yer değiştirir ve bu arada merkezdeki grup yer kapmaya çalışır.

CANLANDIRMA OYNAMA

- 1- Çember düzenine geçilir. Öğretmen “ bir zamanlar bir yerde her şeyin spor malzemeleri şeklinde olan bir gezegen varmış. O gezegende miniminnacık bir köy varmış. Köydeki her şey spor malzemeleri şeklindeymiş. Evler, arabalar, insanlar, hayvanlar akla gelebilecek her ne varsa farklı spor malzemeleri şeklinde, hatta tarlalar bile her biri spor sahası şeklinde ve boyutlarındaymış. Yaptıkları işler hep spor malzemesi üretimi, satışı, dizaynı ve bilimsel olarak yeni spor branşları icat etmekmiş. Tüm bunları diğer gezegenlere tanıtıp

satıyorlarmış. Geçinmek için yaptıkları bu işlerin dışındaki zamanda doyacak kadar yemek yemeye ve yetecek kadar uyku uyumaya ve en önemlisi spor yapmaya ayırırlarmış. Yaptıkları sporlardan hep aynı şekilde oynanmasından sıkıldıklarından basketbol oyunun kural ve malzemelerini değiştirerek yeni bir oyun icat etmişler. Yeni oyunun kuralları ve malzemeleri şöyledir:mevcut basketbol oyunundaki iki temel teknik “top sürme ve pas” aynı şekilde kalmıştır, pota yoktur, basketbol topunun yanı sıra oyunda bir tenis topu vardır, tenis topu ile basketbol topu vurulacaktır, ancak bu sadece basketbol topu havadayken olabilir, takımın birinde bir basketbol topu varken, diğerinde bir tenis topu olmak zorunda. Basketbol topuna sahip takım standart top sürme ve paslaşma ile oyunu oynar, tenis topuna sahip takım tenis topu ile aralarında paslaşır ve basketbol topunun karşı takım tarafında pas tekniği ile atıldığında vurulabilir. Basketbol topu, tenis topu ile vurulduğunda tenis topu takımı lehine 1 sayı kazanılır. Böyle bir durumda takımlar arasında top değişimi olur. Tekrar her topun sayılan özelliğine göre oyun devam eder. Bu arada bir hakem her takımdan kurallara uyulma ve sayı durumlarını kontrol eder ve not eder. Kendi içlerinden bir kaptan ve bir antrenör seçerlermiş ve oyunu bu şekliyle oynarlarmış. Şimdi hep birlikte bu küçük köyün sakinleri olmaya ne dersiniz?

“

- 2- Öğrenciler 1, 2, 3, 4,1, 2, ... şeklinde sayılarak her akam bir grubu oluşturur. Her gruba kuralları hatırlatan yazılı bilgi dağıtılır. Aralarında hakem, takım kaptanı ve takım antrenörü seçmeleri istenir. 1, 2 ile 3, 3 ile karşılaşma yapacaktır. İkişerli gruplar önce birlikte bir hazırlık yaparlar bunun için 15 dk zaman tanınır. Hazırlıklar sona erince iki takım birbiriyle karşılaşma yapar.

Değerlendirme: 1-Yeni oyunun adı ne olsun? Konusunda tartışma.

- 2- Öğrencilere üzerinde kendi isimleri yazılı ve üç sorudan oluşan bir kağıt verilir ve hafta sonu soruları yanıtlayıp pazartesi geri getirmeleri istenir.

ÖZGEÇMİŞ

1974 yılında Kırcaali/Bulgaristan’da doğmuştur. Türkiye Cumhuriyeti ve aynı zamanda Bulgaristan vatandaşıdır. İlk ve orta okul eğitimini Bulgaristan’da tamamlamıştır. Lise eğitimini Manisa’da tamamlamıştır. Lisans eğitimini Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda 1999 yılında tamamlamıştır. 2004 yılında Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği ABD, Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi BD’ da yüksek lisans yapmaya hak kazanmıştır. Bu tez çalışması neticesinde de yüksek lisanstan mezun olmaya hak kazanmıştır.

Evli ve bir çocuk annesidir. Halen Manisa Merkezde ikamet etmektedir.