

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**8. SINIF TC İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK
DERSİNDE BİR ÖĞRETİM TEKNİĞİ OLARAK “DRAMA”**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Ali ALTIKULAÇ**

ANKARA–2008

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**8. SINIF TC İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK
DERSİNDE BİR ÖĞRETİM TEKNİĞİ OLARAK “DRAMA”**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Ali ALTIKULAÇ**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Kürşat GÖKKAYA**

ANKARA–2008

JÜRİ ONAY SAYFASI

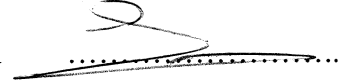
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Ali ALTIKULAÇ'ın 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bir Öğretim Tekniği Olarak "Drama" başlıklı tezi 11.06.2008 tarihinde, jürimiz tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

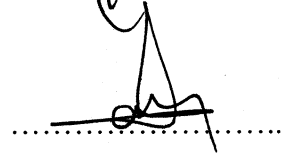
Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Kürşat GÖKKAYA



Üye: Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ



Üye: Yrd. Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ



ÖZET

8. SINIF T.C. İNKILÂP TARİHİ ve ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE BİR ÖĞRETİM TEKNİĞİ OLARAK “DRAMA”

Altıkulaç, Ali

Yüksek Lisans, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Kürşat GÖKKAYA

Mart – 2008

Bu araştırmada, ilköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Kurtuluş Savaşı” ünitesinde drama tekniğinin nasıl kullanılabileceğine ilişkin etkinlikler oluşturmak ve oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin konuları öğrenme düzeylerini yükseltip yükseltmediğini incelemek ve betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, deney grubuna Kurtuluş Savaşı ünitesinde yer alan konularla ilgili drama etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim teknikleri kullanılmıştır. Betimlemeli ve deneysel bir yüksek lisans tezi olan bu çalışmada T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde drama tekniğinin kullanımı gösterilmeye çalışılmış; diğer taraftan “Deney grubu ile kontrol grubunun öğrenim düzeyleri ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır.” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Ankara İli, Elmadağ İlçesi, Lalahan Beldesi’ndeki iki ilköğretim okulu olan Lalahan Serdar Tosun İlköğretim Okulu’ndan 46, Lalahan İlköğretim Okulu’ndan 50, toplam 96, sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ünite başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Tutum ölçeği ve ünite başarı testinin

kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra, testlerin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Uygulama sonuçlarına göre ünite başarı testinin güvenilirlik katsayısı 0,77, tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur.

“Kurtuluş Savaşı” ünitesi başlamadan 2 hafta önce deney ve kontrol grubuna ünite başarı testi ve tutum ölçeği ilk test olarak uygulanmıştır. 6 hafta süren uygulamadan 2 hafta sonra aynı testler son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler t-testi ile çözümlenmiştir.

Sonuç olarak, araştırmada elde edilen bulguların hepsi drama tekniğinin öğrencilerin ders başarısını ve derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Öğretim Tekniği, Eğitim, Drama

ABSTRACT

“DRAMA” AS A TEACHING TECHNIQUE in 8th GRADE T.R. REVOLUTION HISTORY and KEMALISM

Altıkulaç, Ali

Master of Science, Education of Social Study Science Section

Thesis Consultant: Assistant Professor Dr. Kürşat GÖKKAYA

March – 2008

In this research, it was aimed to compose activities about how drama techniques can be used in “Independence War” unit in Turkish Republic Revolution History and Kemalism lesson; describe and research whether the composed activities increase the students subject learning level or not. For this aim, drama techniques about the subjects in Independence War unit were applied on an experiment group and traditional teaching techniques were applied on a checking group. In this study which is an experimental and descriptive master’s degree thesis it was attempted to show the use of drama technique in Turkish Republic Revolution History and Kemalism lesson and an answer was searched for the question of “Is there any meaningful difference between the learning level and attitudes of experiment group and checking group?”

This search was applied on total 96 8th grade students 50 of who are from Lalahan Primary School and 46 of who are from Lalahan Serdar Tosun Primary School which are in Lalahan town in Elmadağ county in Ankara city, in 2006-2007 education year.

Data gained from the search was collected with the unit success test and attitude measure that were developed by the researcher. After making the content

validity of the unit success test and attitude measure, the tests reliability study was done. According to the application results, it was found out that reliability coefficient of unit success test is 0,77; reliability coefficient of attitude measure is 0,86.

Two weeks before the “Independence War” unit started, unit success test and attitude measure was applied as the initial test on experiment and checking groups. Two weeks after 6 weeks of application same tests were applied as the last test. Data gained from the search was analyzed by the t-test.

As a result, all the data gained shows that drama technique effects the students’ lesson success and their attitude toward lesson in a positive way.

Key Words: History, Teaching Technique, Education, Drama

ÖNSÖZ

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında hazırlanan bu çalışma, hızla değişen dünya koşullarına ayak uydurabilen, bilgili ve sahip olduğu bilgiyi kullanabilen gençler yetiştirmek için öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan Drama öğretim tekniğinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde nasıl kullanılacağı ve etkisini incelemek amacıyla yazılmıştır.

Drama'nın bir öğretim tekniği olarak, kullanılabilirliği ve yararlılığı konusunda son yıllarda pek çok araştırma ortaya konmuştur. Fakat bu araştırmaların çoğu tekniğin tanımı, geçerliliği, tarihçesi, türleri ve aşamaları konusundadır. Ayrıca drama tekniğinin, her yaşa uygulanabilen bir teknik olmasına karşın, çalışmaların çoğunun okul öncesi veya ilköğretim birinci kademe öğrencileri ile yapılmış olmasıdır. Bu çalışmada özellikle tekniğin ders içinde nasıl uygulanacağı etkinlik örnekleriyle ortaya konmuştur.

Araştırma altı bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde problem durumu ortaya konularak, konuyla ilgili kavramsal çerçeveye yer verilmiştir. İkinci bölümde, veri toplama araçları, araştırmanın modeli ve deseni üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde, “Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenmesinde dramanın etkinliği ve gerekliliği, bulgu ve yorumlarla ortaya konmuştur. Dördüncü bölümde, sonuç ve önerilere; beşinci bölümde araştırmada yararlanılan kaynaklara, altıncı bölümde ise eklere ve etkinlik fotoğraflarına yer verilmiştir.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında “Yüksek Lisans Tezi” olarak hazırlanan bu

araştırmanın hazırlanma sürecinde emeği geçen ve her aşamada bana yol gösteren danışmanın ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Kürşat GÖKKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, verilerin analizinde yardımcı olan lme ve değerlendirme uzmanı Tülin ACAR'a, çalışmalarımda bana desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Osman SABANCI, Seray ALTUNÖZ, Asu BOZKURT'a ve Müzeyyen IşIK'a teşekkür ederim.

Ali ALTIKULAÇ

2008

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi

I. BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.1.2. Alt Problemler.....	5
1.1.2.1. Başarı Düzeyi Bakımından Alt Problemler.....	5
1.1.2.2. Tutum Düzeyi Bakımından Alt Problemler.....	6
1.1.2.3. Başarı Düzeyi ve Tutum düzeyi arasındaki ilişki bakımından alt problem.....	6
1.2. Temel Kavramlar.....	6
1.2.1. Yaratıcılık.....	7
1.2.2. İletişim ve Etkileşim.....	9
1.2.3. Doğaçlama	9
1.2.4. Drama Etkinliği.....	10
1.2.5. Eğitici Drama.....	11
1.2.5.1. Bağımsız Drama.....	14
1.2.5.2. Bağımlı Drama.....	15
1.2.5.3. Öykü Canlandırma veya Tamamlama.....	15
1.2.5.4. Yaratıcı Drama.....	16

1.2.6. Psikodrama.....	17
1.2.7. Drama Lideri.....	18
1.3. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük.....	20
1.3.1. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi.....	21
1.3.2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler.....	26
1.4. Drama Tekniğinin Tarihsel Gelişimi.....	29
1.5. Drama'nın İlkeleri.....	31
1.6. Oyun ve Drama İlişkisi.....	33
1.7. Eğitim'de Drama'nın Bir Öğretim Tekniği Olarak Kullanılması.....	34
1.8. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ve Drama.....	39
1.9. Sınıf Öğrencisi ve Drama Tekniği.....	41
1.10. Drama Aşamaları.....	43
1.11. Drama Araç-Gereçleri.....	46
1.12. Drama Etkinliklerinin Hazırlanması.....	47
1.13. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar.....	50
1.14. Araştırmanın Amacı.....	52
1.15. Araştırmanın Önemi.....	52
1.16. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	54
1.17. Araştırmanın Sayıltıları.....	54
1.18. Tanımlar/Terimler.....	55

II. BÖLÜM

YÖNTEM.....	57
2.1. Araştırma Modeli.....	57
2.2. Evren Ve Örneklem.....	58
2.3. Veri Toplanması.....	58
2.4. Verilerin Analizi.....	59

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....60

3.1. Alt Problemlerin Sınanması.....61

3.1.1. Başarı Düzeyi Bakımından.....61

3.1.2. Tutum Düzeyi Bakımından.....64

3.1.3. Başarı Düzeyi ve Tutum Düzeyi Arasındaki İlişki Bakımından.....68

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....70

4.1. Sonuç.....70

4.2. Öneriler.....71

V. BÖLÜM

KAYNAKÇA.....74

VI. BÖLÜM

EKLER.....88

6.1. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Kurtuluş Savaşı Başarı Testi.....89

6.2. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği.....97

6.3. Deney Grubuna Uygulanan Drama Etkinlik Planları.....98

6.4. Drama Etkinlik Fotoğrafları.....126

6.5. Uygulamaya Yönelik Kurs Sertifikası.....133

TABLÖLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Dramanın Başlıca Kullanım Alanları.....	12
Tablo 1.1. Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	35
Tablo 1.2. Hedef, Strateji, Yöntem ve Teknik Birlikteliği.....	36
Şekil 1.2. Kalıcılığa Göre Öğrenme Oranları.....	38
Şekil 2.1. Araştırmanın Deseni.....	57
Tablo 2.1. Deneklerin Dağılımı.....	58
Tablo 3.1. Başarı Testi ve Tutum Ölçeği İçin Güvenilirlik Katsayıları.....	60
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Sonuçları.....	61
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Son Test Sonuçları.....	62
Tablo 3.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Son Test Sonuçları ile Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	63
Tablo 3.5. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Sonuçları ile Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	64
Tablo 3.6. Tutumları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Sonuçları.....	65
Tablo 3.7. Tutumları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Son Test Sonuçları.....	66
Tablo 3.8. Deney Grubundaki Öğrencilerin Son Test ile Ön Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	67
Tablo 3.9. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test ile Ön Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	67
Tablo 3.10. Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Test Puanları ile Tutum Puanlarının Karşılaştırılması.....	68

I. BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde: araştırmanın amacı ve kuramsal temelleri, hangi temel probleme yanıt arandığı ve alt problemler; ayrıca araştırmanın sayıtlıları, sınırlılıkları, önemi, tanımlar ve terimlere yer verilmiştir.

GİRİŞ

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişim ve gelişim; eğitim sistemlerine ve programlarına da yansımaktadır. Eğitim aktivitesinin genel amaçları da bu doğrultuda değişmekte ve güncellenmektedir.

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileriyle olur. Başka bir deyişle ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini gerektirir (Bağcı, 2003, s. 2).

Ülkemizde eğitiminin amacı genel olarak: Çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, dünya insanı olan, evrensel değerlere önem veren gençler yetiştirmek, olarak belirlenmiştir. Eğitimin temel amaçlarına ulaşmak

için ülkenin geleceği olan çocuklara bilgi vermekten daha fazlasını yapmak gerekir; bu da ancak öğrenme-öğretme ortamını en son yeniliklerle zenginleştirerek yapılabilir.

İlköğretimin ikinci kademesine devam eden öğrencilerin en çok sıkıldıkları derslerin başında Türkçe, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık gibi sözel dersler gelir. Bunun sebebi bu derslerin ezbere dayalı dersler olarak görülmesi ve hikâyeci bir anlatımla işlenmesidir. Bu sorunun, öğretim sürecinde uygulanacak değişik yöntem ve tekniklerle, üstesinden gelinebilir. Çocuklara yaşayarak öğrenme olanağı sunan “Drama tekniği” sözü edilen yöntem ve tekniklerden biridir. Drama uygulamaları esnasında öğrencilere, kendi içlerinde bazı olayları, kavramları, durumları yaşayabilecekleri koşullar sunulur. Katılımcıları pasif izleyiciler ve dinleyiciler olmaktan çıkarıp yaşanması muhtemel olayların içine sürükler. Canlandırılan, herhangi bir olay, konu ya da nesne, gerçek olmasa da, içinde olunan zamanın kendisi gerçek bir yaşantıdır. Başka bir deyişle, çocuğun gerçekten "içinde yer aldığı" bir durumdur.

Değişen dünya koşulları ve geleneksel eğitim-öğretim sistemlerinin yetersiz kalması göz önünde bulundurularak ilköğretim sekizinci sınıfta okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi 2008–2009 eğitim-öğretim yılında yenilenmiş haliyle uygulamaya konulacaktır. Yeni programa göre artık konular anlatım ve soru-cevap tekniklerine bağlı kalınmadan bunların ötesinde çağdaş öğretim teknikleri kullanılarak işlenecektir. “Tarih” dersini öğrenciler için ezber dersi olmaktan çıkaracak etkinlikler oluşturulması planlanmaktadır. Bu etkinlikler içinde drama etkinliklerinin önemli bir yer tutması kaçınılmazdır. Yeni programın temeli çocuklara araştırma ve inceleme yeteneği kazandırmak ve onları yaratıcılığa yöneltmekse bunu gerçekleştirmenin en iyi yollarından biri eğitim ortamında drama tekniğinin kullanılmasıdır.

Eğitimin değişim süreci içinde soyutlanmış bilgiler, ezber-temel beceriler ve nötr değerlerden, bütünlüğe, düşünmeye, kavramsal anlamaya ve demokratik

ülkölere doğru kaymaktadır (McGowan & Guzzetti, 1991, s.35). “Bilim ancak yaratıcılıkla yüceltilebilir.” düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilgi depoları olmaktan çıkarılıp yeni ürünler meydana getirmesi amaçlanmaktadır. Yeni müfredattaki genel olarak hedef davranışlar: Anlamli tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı plânlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç-gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekli gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme gibi beceriler olarak kabul edilmiştir. Sayılan hedeflere kalıplaşmış öğretim yaklaşımlarıyla ulaşmak imkânsızdır. Dolayısıyla çağdaş ve öğretim sürecini zenginleştirebilecek öğretim yöntem ve tekniklerini işe koştak gereklidir. Bir öğretim tekniğı olarak Drama, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin hedeflerine ulaşmada hem eğitimcilerle hem de öğrencilerle fayda sağlayacaktır.

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerle öğretim süreci içinde yaşanan en önemli sorunlardan birisi, derse karşı isteksizlik, diğeri bir deyişle güdülenmede yetersizliktir. Öğretim sisteminin bütün diğeri öğeleri mükemmel olsa bile öğrenciler güdülenmemişse, öğrenme ya gerçekleşmeyecek ya da çok zor ve kalitesiz olacaktır. 1993 yılında en başarısız derslerinin “tarih” olduğu belirtilen bir grup öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrenciler açısından şu saptamalara varılmıştır:

“Ezber derslerinden nefret ediyorum.”

“Tarihi sevmiyorum ve dersler sıkıcı geçiyor.”

“Gelecekte bana hiç yararı olmayacağına inanıyorum.”

“Dersten nefret ettiğimden doğru dürüst ve planlı çalışamıyorum.”

“Konular düşünmeden çok ezberlemeyi gerektiriyor (Açıkgöz, 1998, s.323).”

Öğrencilerin tutumunu değiştirmek ve onları derse karşı güdülemek için öğrencilerin ön ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bir başka deyişle, öğrencinin öğrenme ortamına temel gereksinimleri karşılanmış olarak gelmesi ve ona kendini güvende hissedeceği ya da kendini rahatça gerçekleştirebileceği bir ders ortamının sunulması gerekmektedir. Belki öğretmen için beslenme, giyinme, barınma gibi ihtiyaçları karşılamak mümkün değildir; ama güvenli bir eğitim ortamı yaratmak öğretmenin elindedir. Farklı açılardan değişik özellikler taşıyan öğrenciler için, alıştıkları eğitim ortamı her an “kötü not alma” endişesinin hâkim olduğu, çalışkan(bilen)-tembel(öğrenemeyen) rollerinin çok önceden dağıtıldığı, öğretmenin öğrencinin öğrenmesine yön verdiği, yarışma havası içinde olan eğitim ortamlarıdır. Bu ortamı değiştirecek çağdaş eğitim-öğretim stratejileri belki de öğrencilerin başarısını ve derse olan tutumunu da değiştirecektir.

İlköğretim düzeyinde tarih öğretiminden beklenen bilinen tarihi gerçekleri ezberletmekten öte bir şeydir. Tarih öğretiminde amaçlanan yeterlilikler; düzgün kişilik gelişimi, insan ilişkileri, yurttaşlık sorumluluğu, ekonomik verimlilik, değişme ve yaşamla başa çıkma, evreni, dünyayı ve yurdumuzu tanımak için bilgi birikiminden yararlanma, bilişsel/psikomotor alanın yanı sıra duyuşsal alanı da kapsamaktadır (Paykoç, 1998, s.343). Geleneksel ders işleme teknikleriyle bu amaçlara ulaşmada sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Drama tekniğinin, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi’nde uygulanmasının öğrencilerin ders başarısına ve öğrencilerin tutumlarına olumlu etki yapacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, yapılan araştırmada; 8. sınıf müfredatından “Kurtuluş Savaşı” ünitesi örnek olarak seçilmiş, drama tekniğine uygun olarak hazırlanan etkinliklerin uygulandığı öğrenme ortamı ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrenme ortamı ders başarısı ve derse karşı tutum yönünden karşılaştırılmıştır. Bu şekilde, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi’nde drama tekniğinin nasıl uygulanacağına dair ipuçları verilmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın, Problem Cümlesi, “8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi’nin ‘Kurtuluş Savaşı’ ünitesine ait konuların geleneksel yöntem ve tekniklerle kontrol grubuna, drama tekniği ile deney grubuna işlenmesi, örneklem alınan öğrenci gruplarının öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark meydana getirmekte midir?” olarak seçilmiştir. Problem cümlesine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1.1.2. Alt Problemler

1.1.2.1. Başarı Düzeyi Bakımından Alt Problemler:

1) “Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişi öncesinde drama etkinliklerinin kullanılacağı deney grubu öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyleri ile geleneksel yöntemin kullanılacağı kontrol grubu öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) “Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinden sonra drama etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) “Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinde drama etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrasındaki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) “Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinde geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrasındaki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.1.2.2. Tutum Düzeyi Bakımından Alt Problemler:

5) “Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişi öncesinde drama etkinliklerinin kullanılacağı deney grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları ile geleneksel yöntemin kullanılacağı kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6) “Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinden sonra drama etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7) “Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinde drama etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrasındaki derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8) “Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinde geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrasındaki derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.1.2.3. Başarı Düzeyi ve Tutum düzeyi arasındaki ilişki bakımından alt problem:

9) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testte ve son testteki başarı düzeyleri ve tutum düzeyleri arasında nasıl bir korelasyon vardır?

1.2. Temel Kavramlar

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanabilecek drama öğretim tekniğini irdelemeden önce ilgili temel kavramların öğrenilmesinde yarar vardır.

Böylece tekniğin teorik ve pratik kısmında karşılaşılabacak problemler daha kolay çözülecektir.

1.2.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık; henüz doğru cevabı bulunmayan problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler, yeni buluşlar üretme yeteneğidir (Senemoğlu, 2002, s.544). Öğrenilen bilgi ile ezberlenen bilgi arasında fark vardır. Ezberlenen bilgileri akıl yürütmede yani analiz-kıyaslama ve sentezde çok az kullanabilirsiniz hâlbuki öğrenilen bilgiler her türlü manipülasyona açıktır (Noyanalpan, 1993, s.43). İnsan hayatında yaratıcılığın gelişmesi bakımından önemli dönemler vardır. Erinliğe giriş, karşı cins tarafından benimsenme ve ergen davranış örüntülerini taklit yaratıcılığı olumsuz etkilese de en yoğun yaratıcı ürünlerin sergilendiği tepe dönem 13–14 yaşlar arası olarak belirtilmektedir. Bu dönemden sonra yaratıcılık, ya belli bir düzeyde devam eder ya da düşüş gösterir (Ataman, 1993, s.112).

Yaratıcılık, herkesin içinde var olan, doğuştan getirilen bir özelliktir, gizli bir güçtür, potansiyeldir. Yaratıcılık üzerinde kalıtım, zekâ, sosyo-ekonomik çevre ve eğitim gibi çeşitli değişkenler rol oynar. Bu değişkenlerin hepsini olmasa bile bazılarını kontrol altına alabiliriz. Geleneksel eğitim sisteminde yaratıcılığın köreltildiği yöntemler kullanılır, kuru bilgiler çocuğa ezberlenmesi için verilir. Çocuklar deney sahibi olmaları, bilgi edinme istekleri engellenmemelidir. Çocuklar öğrenmeye, her şeyi keşfetmeye hazır ve açıktırlar (Morgül, 2004, s.17). Yapılacak her engelleme veya zorlama çocuğun yaratıcılık becerisini zedeleyecektir. Sezgi, duyumsama, algı, anlama ve anlatma gücü gelişen bir öğrenci ise, kolaylıkla yaratıcı düşünce üretme sürecine girebilir. Burada sözü edilen yaratıcılık ancak öğrencileri yaratıcı ve etkin kılacak eğitim durumlarının sağlanabilmesiyle gerçekleşebilecektir (Genç, 2003, s.201).

Başka bir tanıma göre yaratıcılık, bireye farklı ve üretici düşünce zincirlerini kullanarak, alışılmış düşünce zincirlerini kırarak, alışılmış düşünce zincirlerinden

kopma gücü veren, sonuçları ile bireye ve muhtemelen başkalarına da tatminler sağlayan, fikirlerdeki esneklik, orijinallik ve duyarlılığın bir toplamıdır (Adıgüzel, 1993, s. 95). Graham Wallis'e göre yaratıcılık süreci dört ana bölümde gelişmektedir:

1. Hazırlık dönemi: Bu dönemde sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey ortaya konur, tanımlanır. Çözüm için gereken bilgi ve materyal toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği işlerliliği bakımından ölçütlere vurulur. Eğitim-öğretim sürecini kapsayan bu dönemde bilgiler hafızaya bir sonraki aşama için kaydedilir.
2. Kuluçka dönemi: Sorundan yola çıkılarak geriye gidilir. Bu dönem, hazırlık aşamasındaki gibi dakikalarca sürebileceği gibi haftalar, aylar ve hatta yıllar boyunca sürebilir. Bilinçaltı hazırlık döneminde kaydedilen bilgileri işler, kaynaştırır ve düzene sokar.
3. Aydınlanma dönemi: Düşünüler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğarlar bu aşama çoğunlukla anlıktır, üst derecede bir iç görüler zenginliği içinde gelişir, birkaç dakika ya da bir kaç saat sürer.
4. Gerçekleşme dönemi (Doğrulama Dönemi): Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise, onun gereksinimleri karşılayıp karşılayamayacağının, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağının anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliktir.

On iki ve on beş yaşlarında ergenlik dönemine giren öğrenciler, artık mantıksal sonuçlar çıkarabilir, soyut ve somut düşünebilirler. Soyut düşünebilme yeteneğinin gelişmesi ile ergen önceden kendisine zor ve karmaşık görünen

problemlere çözüm bulabilmektedir (Tulgay, 1997, s.6). Ancak yine de ergenin yeni durumlara ayak uydurma ve kendini ifade etme yeteneğinde düşüş gözlenmektedir. Hayatındaki değişikliklerle meşgul olmak zorunda kalan ergenin yaratıcılık yönü zayıflamaktadır. Bu noktada yaratıcılığı kuvvetlendirecek drama gibi etkinlikler, duygu ve ifadelerini söze dökmekte zorlanan öğrencilerin kendilerini başkasının yerine koyarak, ayrıca beden dilini kullanarak iletişim sağlamaktadır.

1.2.2. İletişim ve Etkileşim

Sahip olunan bilgi, duygu ve fikirlerin konuşma, yazı, jest ve mimikler vb gibi araçlarla başkalarıyla aktarılmasına iletişim denir. Etkileşim ise kurulan ilişkinin iletişime göre daha üst seviyede olduğu ve tarafların daha çok şey paylaştığı durumlardır.

Etkileşimler davranışları oluşturur, bu yüzden belki de eğitimcilerin asıl görevci, çocukların dünyayı anlayabilmeleri için onların kendileri ve çevreleri ile iletişime girmelerine olanak sağlamaktır. Çünkü etkileşimi sağlayacak ortamı oluşturamazsak öğrenmeyi sağlayamayız (Koç ve Dikici, 2003, s.2). Drama etkinlikleri öğrenme ortamı için iyi bir etkileşim ortamı sağlar. Drama süreci düşünceleri sözcüklere çevirme, dinleme, benlik farkındalığı, empati, konsantrasyon gibi iletişim becerilerini içermektedir.

1.2.3. Doğaçlama

Doğaçlama, çocuğa günlük hayatta karşılaşılabileceği durumlarda, gerçeğe uygun davranışlar sergilemesine fırsat verir. Böylece, çocuğun bir taraftan toplumsal yaşama adapte olması, bir taraftan da gerçek yaşamda karşılaşıacağı durumlara hazırlıklı olması sağlanmış olur. Dramatik oyunlar içinde önemli bir yere sahip olan doğaçlama aniden ortaya çıkıyormuş gibi görünse de belli bir hazırlık dönemi gerektirir. Öğretmen, öğrencisinden belirli bir konu hakkında konuşması veya belli bir durumu canlandırmasını istediğinde çocuk, birdenbire kendini bu yeni duruma

adapte edemez. Özellikle sosyal yönden zayıf öğrencilerde akıcılığı sağlamanın yolu öğrenciye yeterince ipucu vermek ve zaman tanımadır.

Doğaçlama sayesinde, tarihteki uç olaylar sırasında; toplumlar ve bireyler arasındaki pazarlıklar, çekişmeler, moralin önemi, alınan kararlar, sürecin nasıl ve niçin başarılı ya da başarısız olduğu gibi durumlar öğrenciler tarafından kolayca anlaşılır. Öğrenciler başrollerinde kendilerinin olduğu ve diledikleri gibi yön verebildikleri bu tür doğaçlamaları çok çekici bulurlar (Üstündağ, 2006, s.308). Doğaçlama, tamamıyla öğrenci merkezlidir. Öğrenciler kendi deneyimlerini, ilgi alanlarını, çevrelerini gelecekle ilgili planlarını ve hatta icatlarını kendi yollarıyla, yöntemleriyle doğaçlama oyununun içine beraberlerinde getirirler (Mieruch, 2003, s.15). Ortaya çıkan tüm bu yeni durumlar kendilerine ait olduğu için daha kolay yorumlayıp öğrenebilirler.

Doğaçlama için kolayca ayırt edilebilir evreler ortaya koyma imkânı yoktur. Süreç ve ürün iç içedir, ortaya çıkan durum veya oyun bir başkası tarafından yeniden oynanamaz.

1.2.4. Drama Etkinliği

Drama etkinlikleri, yönergesiz hayali oyunlardır. Çocuğun doğaçlama yeteneğini kullanmasını sağlayan ve yaratıcılığa olumlu etkide bulunan sınıf içi etkinliklerdir. Bu etkinlikler içinde objeler farklı birer obje olarak düşünülebilir. Çocuk elindeki cismi onda olmasını istediği özelliklerle birlikte görür. Bireysel düşünceler yaratılan karaktere olduğu gibi yansıtılır. Etkinlikler, insancıl düşünme, hissetme ve davranmayla birlikte insanın kendisini ve diğerlerini tanımasına yardımcı olur. Öğrencileri, beceri sahibi, tutarlı, anlayışlı, sahip oldukları imkanlarla dünyalarını genişletmeye çalışan, yaşama kendi düşünceleri ile katılan, cesaretli bireyler olma yolunda destekler (Gönen & Dalkılıç, 2000, s.49). Eğitici drama etkinliklerinin oyuna benzer nitelikleri vardır. “Bir olay, durum, hikâye, tema, kavram veya kişinin taklit edilerek canlandırıldığı oyun” olarak da tanımlanabilir.

Drama etkinlikleri bireyler üzerinden sürdürülemez, gruba ihtiyaç vardır. Gönüllülük esastır, grubun ideal üye sayısı 10-15 öğrenci kadardır. Bu yüzden kalabalık sınıflarda uygulamak zordur. Etkinlikler, katılımcılarını birey olmaktan çıkarıp grup haline sokar.

1.2.5. Eğitici Drama

Drama çalışmaları, sanat eğitimi alanı başta olmak üzere eğitim bilimlerinin çoğunda yararlanılan bir tekniktir. Fotoğraftan müziğe, heykelden şiire, öyküye, kitle iletişim araçlarının eğitim açısından etkilerinden resme, eğitimin psikolojik temellerinden sosyolojiye olduğu gibi pek çok alandan kendine içerik oluşturabilir ve yukarıda sayılan yöntemler ile yine sayılan hedefleri gerçekleştirmeye çalışır (Üstündağ, 2000, s. 40). Çok çeşitli drama alanlarından biri olan eğitici drama ise, çalışmaların sınıf ortamına girmesi ve eğitim-öğretim amaçlı kullanılmasıdır.

Eğitici Drama olara adlandırılan pedagojik drama türü, daha çok İngiltere’de, Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen ve genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir. Çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini ve özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını amaçlar (Önder, 1999, s.28).

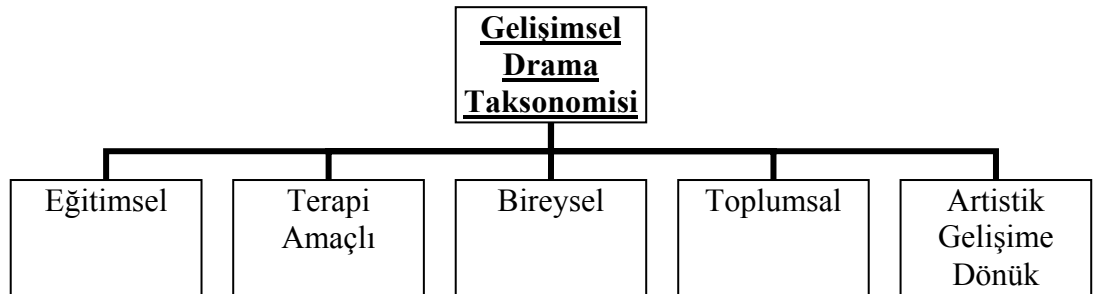
“Theater Lexicon” adlı eserinde, H. W. Nickel eğitici drama için “geniş kapsamlı bir öğrenme alanı” deyimini kullanmakta; “Eğitici Drama”yı şöyle tanımlamaktadır: “Rol oynamanın pedagojik olanaklarını kullanarak dilsel ve sosyal öğrenmeyi sağlar, eğitsel amaçlıdır.” Bunu biraz açarsak bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi kılınması, bireyce ve grupça daha iyi özümseyip içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır (Koç ve Dikici, 2003, s.1). Yaşar ve Gültekin (2006) drama tekniğinin formal ve informal olmak üzere iki grupta toplar. Belli bir metne bağlı

kalınarak gerçekleştirilen formal dramada sınıf, çalışma yapılacak konu hakkında önceden bilgilendirilir. Öğrenciler konu hakkında bilgi toplayıp olayın gelişini önceden planlama imkânına sahiptir. İnformal dramada ise hazırlık yapılmaksızın, gereksinim duyulduğu anda teknik uygulanır. Öğrencilere belirli roller verilir ve bu rolleri oynamaları istenir. Oyun için herhangi bir sınırlama getirilmez. Oyunu oynayan öğrenciler kendilerin istedikleri gibi ifade edebilirler (Yaşar & Gültekin, 2006, s.130).

Mccaslin (1990), eğitici dramayı estetik olduğu kadar terapiyi de içeren bir etkinlik olarak görmektedir. Özellikle hayatımız duygularımızın bastırılmasıyla kontrol edilirken ve bunun sonucunda psikolojik yorgunluk hissedilirken, rol oynamanın tedavi edici etkisi bir çözüm olarak ortaya çıkar. Çocuklar duygularını rol yaparken daha iyi dışa vurabilir.

Blatner pratikteki faydaları hayatın dört önemli alanında ortaya koymuştur: kişisel-duygusal, sosyal, eğitimsel ve kültürel. Bu alanlar genişletilebileceğini söyleyen yazar, çocuklukta oyunla öğrenilen yetenekleri şu şekilde sıralıyor: Fikir Esnekliği, Samimiyet ve Doğaçlama, Alçak gönüllülük ve Mizah Duygusu, Etkili İletişim, Etkileme Yeteneği ve Diğer İnsanlara Kolay Uyum Sağlamak, Sorgulama, Alternatif Çözümler Arama ve Problem Çözme (Mccaslin, 1990, s.49).

Şekil 1.1. Dramanın Başlıca Kullanım Alanları



Courtney'in oluşturduğu bu çeşitlendirmede gelişimsel dramanın bir ögesi olarak ele alınan eğitimsel drama kavramı, eğitim alanının özgüllüğü içinde

düşünülmeli; diğer dört alanla olan yöntem benzerliği, amaç benzerliği olarak da görülmemelidir (Sağlamöz, 2006, s.90). Çünkü bireysel ve terapi amaçlı drama psikoloji alanında, toplumsal drama sosyoloji alanında, artistik gelişime dönük drama ise sanat alanında değerlendirilmelidir. Bu açıdan eğitimsel dramayı ayrı tutmak ve karışıklığı engellemek açısından buna eğitici drama demek fayda vardır. Courtney, eğitici dramayı “yaşam durumları içinde öğrenim/öğretim olarak” tanımlamaktadır.

San (2006), Courtney’e göre farklı ve daha geniş bir sınıflama yapmıştır. Onu göre, eğitim kurumlarında bir öğretim tekniği olarak da kullanılan drama, bunun dışında başlıca şu alanlarda kullanılan bir kaynaktır (San, 2006, s.55):

- Tiyatro oyuncusu yetiştirmede (profesyonel ve amatör)
- Küçük çocuk, çocuk ve ergenlerin özgür zaman etkinliği olarak
- Gençler ve yetişkinlerde. Yaratılan durumlar yoluyla çeşitli durumların irdelenmesi. Örnek: Çocuk-ebeveyn ilişkileri, kent yaşamı, çevre sorunları gibi.
- Zihinsel ya da bedensel özürllülerle
- Suçlularla
- İçer kapanıklarla
- Alkol Bağımlıları ile
- Hastanelerde
- İstismar edilmişlerle.

Drama çalışmalarının yapıldığı tüm bu alanlarda uzmanlarla çalışmak gerekmektedir. Aksi taktirde teknik, yarardan çok zarar verecektir. Hem bir öğretim yöntemi, hem bir disiplin, hem de sanat eğitimi aracı olan drama, anlatımsal yaratıcılığı, çocuğun toplumsallaşmasını ve bilinçlenmesine yardımcı bir alan olarak görülmelidir (Aral vd. , 2000, s.40).

Eğitici drama tekniği, eğitim öğretim alanında kullanılan bütün yöntem ve tekniklerden yararlanır. Sanat yoluyla yapmış olduğu eğitim faaliyetleriyle çocukların duygularını eğitir. Duyguları biçimlendirilmemiş bireyler çevrelerinde olup bitenlere karşı duyarsızdır. Sanatsal duyguları eğitilmiş olan kişilerin iyilik ve güzellik anlayışları gelişir, daha kolay ve çabuk öğrenirler (Kararkaya, 2007, s.105). Dramanın eğitim alanında kullanılması, pek çok potansiyel fayda sağlar. Bunlardan en önemlileri “eğitimsel” ve “psikolojik” boyuttur. Eğitim alanında sayılmayacak kadar yararı olan tekniğin psikolojik yönü, bireye yaşattığı gerçek veya gerçeğe yakın durumlardır. Yaşantılar sırasında ve sonrasında öğrencilerin kendine güveni artarak birbirleri arasındaki etkileşim üst seviyeye çıkar; öğretmenleri ile aralarındaki iletişim güçlenir. Rahatlama –bir ölçüde duygusal boşalma- yaşayan kişilerde uyum davranışları gelişme gösterir.

1.2.5.1. Bağımsız Drama

Farklı açılardan tanımlandığında, istendik davranış biçimlerini geliştirmede bireylere yardım eden ve katılan kişilerin duygularını açık tutan tipik grup problemi durumlarının tartışıldığı, dikkatlice yönetilen ve doğaçlama ile gelişen ortamlardır (Shaftel, 1967, s.84). Ders içi etkinliklerde öğrencilerin, kendi yaşadıkları, gözledikleri veya etkilendikleri bir olayı canlandırmaları sağlanabilir. Böylece, onların duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade etmeleri, özgüvene sahip olmaları sağlanmış olur (Özcan, 2004, s.11). Bağımsız drama, isteğe bağlıdır; zorlama durumlar öğrencilerin doğaçlama yapmasını ve özgürce hareket etmesini engeller.

Bağımsız dramatizasyon, sözsüz oyunların ve öykünmelerin gelişmiş bir şeklidir. Bir grup çocuğun konuya sıkı sıkıya bağlı kalmadan kendi hayal güçlerini kullanarak bir öyküyü, bir yaşam durumunu, bir şiiri veya birbirine bağlı olaylar dizisini canlandırması bu türün temel özelliğidir (Gönen & Dalkılıç, 2000, s.55).

1.2.5.2. Bağımlı Drama

Bağımlı dramatizasyon yazılı metinlere büyük ölçüde bağlı kalınarak konu ya da durumun canlandırılmasıdır. Dramatizasyon konunun planına, karakterlerine, düğüm ve çözümüne göre yönetilir (Gönen & Dalkılıç, 2000, s.56). Bu tür dramalarda öğrencilerin metni ezberlemesi yerine konuşmalardaki anlamı kavrayıp kendi cümlelerini söylemesi daha yararlıdır. Diğer taraftan oynanacak piyesin öğrenciler tarafından yazılması da tercih edilen bir durumdur.

Etkinliğin gerçekleştirilmesinden önce durum ya da olay ile ilgili bir araştırmanın daramaya katılacak öğrenciler tarafından yapılması, belirli bir senaryonun genel çerçevesinin çizilmesi gereklidir (Kabapınar, 2007, s.142). Bu amaçla öğrenciler araştırmaya, drama sürecini kendi kendilerine yapılandırmaya ve oynayacakları metni yazmaya yönlendirilir. Bağımlı drama daha çok yetişkin öğrenciler için daha uygun bir tekniktir.

Öğretmenlerin bağımlı drama tekniğini uygularken dikkat etmesi gereken hususlar vardır. Bunların başında oynanacak olan metinlerin eğitsel yanının ön planda olması gelmektedir (Atar, 2003, s.14). Gerçek havayı yansıtmak için abartıya kaçmadan dekor ve kostüm hazırlanması oluşumların göze hitap etmesini sağlayacaktır. Bu tür, 10–14 yaş, yani ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrenciler için daha uygundur.

1.2.5.3. Öykü Canlandırma veya Tamamlama

Öykü Canlandırma, daha çok küçük öğrencilere uygulanan tekniktir. En basit tanımıyla bir hikâyenin bir kısmı ya da tamamı alınarak öğretmen ya da birkaç öğrenci tarafından okunarak sınıfta sergilenmesidir (Demirel, 1998, s.62). Eğitim yöntemi olarak öykü dramatizasyonun tercih edilme nedenleri değişebilir:

- ❖ Bir öyküden dramatik bir hareket ya da sınırlı katılımlı bir rol metinde yer alabilir, ancak diyalog ve hareketler doğaçlama ile yapılır.
- ❖ Öykünün olayları ya da karakterleri orijinal metne eklenmiş olabilir.
- ❖ Öğretmen öyküyü okurken, anlatırken öğrenciler doğaçlama yapıyor olabilirler.
- ❖ Sonunda eğitim ortamının, kullanılan diyalogların, öyküde geçen karakterlerin tartışması yapılabileceği gibi, yukarıda belirtilen durumların bir sentezi de uygulanabilir. (Gönen & Dalkılıç, 2000, s.51)

Yarım bırakılmış Hikâyeler de çocukların hangi durumlarda ne yapacaklarını göstermesi amacıyla kullanılabilir. Dürüstlük, yardım, sorumluluk, insan hakları gibi konularla ilgili problemleri anlatan bir hikâye dinledikten sonra çocuk, durum değerlendirmesi yapacak ve bir çözüm üretecektir (Michaelis & Garcia, 1996, s.137).

1.2.5.4. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, özellikle Amerika' da Winifred Ward ve McCaslin gibi uzmanların, çocukların katıldıkları drama etkinliklerini tanımlamak için kullandıkları bir terimdir (Önder, 1999, s.28). Yaratıcılığı geliştirmek ve çocuklara öz güven aşlamak için yapılan etkinlikleri kapsar. “Eğitici Drama” denilen eğitim tekniğinin bir alt türü olarak kabul edilmektedir.

Yaratıcı drama, önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalardır (Üstündağ, 2000, s. 37). Bir başka yaklaşımla, yaratıcı drama, önceden yazılmış bir metin olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine

dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalardır (Yeğen, 1999). Yaratıcı dramada her ne kadar roller ğretmen tarafından dağıtılsa da rollerin nasıl oynanacağı öğrencilerin kendileri belirler (İşman & Eskicumalı, 2003, s.97). Yaratıcı dramayı, eğitici dramadan ayıran en büyük özellik, oyunu oynayanlar için dramatik anların kendiliğinden meydana gelmesi ve doğaçlamanın oyunun sonuna kadar kullanılmasıdır.

Yaratıcı drama bir terim olarak doğalanan, sergilenmeyen, süreç-merkezli bir drama formu; katılanların imgeleme, oynama ve insan deneyimlerini yansıtmaları için bir lider tarafından yönetildiği bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Grel, 2004, s. 25). Bu tür drama etkinlikleri eğitim-ğretim amaçlı kullanıldığı gibi, resim, müzik, dans, şiir gibi ifade becerilerinin kazandırılmasında da kullanılır. Yaratıcı drama, tiyatro sanatının öğrencilere uygun olarak değiştirilerek ğretim ortamında kullanılması olarak görülebilir. Fakat bu teknik asla seyirciler önünde oynanan ve amaı çok farklı olan tiyatro oyunlarıyla karıştırılmamalıdır. Dramanın sanat boyutunun yanında sosyal ve eğitim boyutu unutulmamalıdır. Ayrıca kişilerin birey olarak sahip oldukları özellikleri fark etmesini sağlayan, psikoloji ve sosyolojide de geniş kullanım alanı bulan bir yöntemdir.

Yaratıcı drama doğası gereği ilk etkileşim deneyimlerine şans tanımaktadır. Çocuğa öğretilmek istenen şeyin ne olduğu planlandıktan sonra drama aracılığı ile bir dünya yaratıp çocuğun aktif olarak konunun içinde yer alması sağlanmaktadır. ocuk keşfederek ve gözlem yaparak etkinliğe katılır (Tulgay, 1997, s. 25).

1.2.6 Psikodrama

Psikodrama: grup terapisi, soysometri ve psikodramadan oluşan üçlü bir takımın parçasıdır. Yaratıcısı J. L. Moreno'dur. Gerçeği dramatik yöntemler kullanarak bulmaya ve incelemeye çalışır (Kaner, 2006. s.58).

Daha çok yetişkinlere yönelik bir psikolojik tedavi yöntemi olarak bilinmekteyse de Önder (1999) Psikodramayı, , çocuklara ve gençlere yönelik olarak uygulanabilecek, amacı, katılan bireylerin içgörü kazanmaları yolu ile psikolojik gelişimlerinin sağlanması olan bir tedavi aracı olarak görmektedir (Önder, 1999, s.27). Drama terapisi doğaçlama, rol oynama, mimik, müzik ve hareket, hikâye anlatımı, maskeler, ritüeller, kukla, tiyatro oyunu ve senaryolu dramanın terapatik araç olarak kullanımınıdır. Kendine güveni sağlar; öz bilinç, rahatlama ve sorumluluğu artırır; fiziksel, duygusal, imgesel ve sosyal alanlar gibi pek çok seviyede etki eder. Genellikle öğrenme bozukluğu olan çocuklarda kullanılan bir yöntemdir (Crimmens, 2006, s.9). Drama terapisi eğitim ortamında kullanıldığında sınıfta ortaya konan bir tiyatro oyunu değildir. Öğrencilerin ilişkilerini geliştirme, vücut farkındalığını artırma ve klişeleri azaltmak için bir iletişim aracı olarak kullanılabilir.

Psikodramada kişilerin önceden oluşturulmuş rollere girmeleri ve yazılı metinleri dramatize etmesi mümkün değildir. Kişinin o anda içinde bulunduğu duygu ve düşünceleri doğaçlama bir biçimde oyunlaştırması beklenir. Bu şekilde bastırılan duygu ve düşünceler ortaya çıkacak bireylerin daha sağlıklı davranışlara yönlendirilmesi sağlanacaktır.

1.2.7. Drama Lideri

İstendik davranışları kılavuzlayan ve sağlayan en önemli öğelerin başında öğretmen gelir. Öğretmen eğitim durumlarını düzenleyen ve eğitim politikasını uygulanabilir hale getirendir. Onun konu alanının çok iyi bilmesi, eğitim ve öğretim ile ilgili bilgilerle donanmış olması gerekir (Sönmez, 1999, s.10). Sınıfta bazen lider, bazen üye olma, ciddi ve kararlı ama çocuğun gelişimine ve duruma göre esnek olma, olumsuzdan çok olumlu beklentileri vurgulama, gülmece duygusu gelişmiş olup bunu yerinde kullanma, adil ve tutarlı olma, öğretmende bir lider olarak bulunması gereken özelliklerdir (Başar, 1999, s.65). Planlanacak drama

çalışmalarında öğretmenin eğitim psikolojisi, tiyatro, müzik, resim, öğretim planlaması, insan ilişkileri gibi konularda bilgi sahibi olmalıdır.

Öğrenciler, bazen derste yapılacak etkinlikleri katılmak ve sürece dâhil olmakta isteksizlerdir. Öğretmenler, değişik stratejiler kullanarak öğrencileri motive edebilir. Burden (1999; akt. Çınkır, 2004) öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileri güdülemek için kullanabilecekleri stratejileri altı başlık altında incelemektedir. Bunlar:

1. Öğrencilerin ilgilerini anlama,
2. Konunun kullanılabilirliğini açıklama,
3. Öğrencilerin başarı beklentisi oluşturmalarına yardımcı olma,
4. Dersi ilginç hale getirme,
5. Öğrencilerde istek uyandırma,
6. Ödüller kullanmadır.

Drama çalışmalarında öğretmen, çocuklara yakın davranan ve sözlü anlatımın gelişmesinde rehber olan kişidir. Öğretmen oluşumlar sırasında çocukların oyuna kendilerinden bir şeyler katmaları için cesaretlendirmelidir (Aral vd. , 2000, s.122). Ders öğretmeni, sınıf içindeki gerilim ve çatışmayı nasıl keşfedeceğini, konu üzerindeki ilgiyi nasıl en üst seviyeye çıkaracağını, kaynak materyalleri nasıl bir araya getireceğini ve yapılan işin ana parçası olan öğrencilere nasıl rehberlik edeceğini öğrenmek zorundadır (Mccaslin, 1990, s.291). Davranış değişikliğini klavuzlama da dahil, öğretici lider değil rehber lider olmalı, rekabet ve yarışma ortamı yaratmamalı, canlandırılan olayı herhangi bir oyun haline getirmemelidir (Erginer, 2004, s. 411).

Çocukların konsantrasyonunu bozmamak için drama lideri, nadiren sürecin aktif bir parçası olmalı ve zorunlu kalmadıkça sahneleri durdurmamalıdır. Diğer taraftan karışık ve anlaşılması zor etkinliklerde öğretmenin de rol alarak dramanın aktif bir parçası olmasında yarar vardır. Öğretmen, dramatik oyunlar sırasında

deneyim arttıkça ortaya çıkan diyalog kargaşası ve gürültüden endişelenmemelidir. Gürültü öğrenme, paylaşma, yaratıcılık, gelişme ve heyecan unsurlarını içeren bir esastır. Ortaya konan problemi çözmeye yönelik olduğu sürece dikkate alınmamalıdır (Aral vd. , 2000, s.106).

Belli, kalıplaşmış bir şemaya göre öğrencilerini öven ya da yeren öğretmen, onların bireysel kişilik yapıları ile ilgilenmez (Ataç, 2002, s.126). Öğrenci fikirlerine doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü olarak yaklaşan öğretmenler; öğrenciyi yaratıcı, imgelemci ve açık görüşlülüğe götürecek tepkilerde bulunmaktan alı koyar(Ata, 1998, s.134).

Dramanın düşünce dünyasında düşünme-duyumsama, anımsama ve derin düşünme (reflection) bulunur (San, 2003, s.7). Bir tiyatro oyuncusu oyununu oynarken belki böyle düşünceler içine geremez, fakat drama lideri derin düşünmeli, önemli noktaları kaçırmamalı ve oyun esnasında bir sonraki aşamayı fikren yaşatabilmelidir. Drama etkinliklerin içinde bir aşamadan diğerine geçerken gruplar içinde ve oyuncularında kopmalar yaşanır. Bu noktada öğretmen, liderlik vasfını kullanarak bu dağılmayı toparlayıp ilgiyi yeniden oyuna yoğunlaştırmalıdır.

1.3. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

Tarih öğretiminin gelişimi incelendiğinde II. Dünya Savaşı'ndan sonra klasik anlayıştan uzaklaşma görülür. Başta İngiltere olmak üzere batılı devletlerde bu alanda ilerlemeler yaşandı. Bu ilerlemeler ışığında tarih dersi aracılığıyla öğrencilere yaratıcılık, üretkenlik, beraber çalışabilme, problem çözme ve bilimsel düşünme becerileri gibi özellikler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu özellikleri kazandırmak amacıyla, tarih öğretim programları değiştirilmiş, değişik yöntem, teknik, araç ve gereçler kullanılmaya başlamıştır (Demircioğlu, 2005, s.1).

1.3.1. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi

İlköğretim düzeyinde tarih öğretim programının gündeme gelişi II. Abdülhamid döneminde II. Meşrutiyet'in ilanından (1908) hemen sonradır. Üç sınıflı iptidailerin 3. sınıflarına konan haftada iki saatlik “Muhtasar Tarih-i Osmanî” dersinin kapsamı oldukça dardır. 1913–1914 öğretim yılında bu programın yerini ilk kez “metod” ve “amaç”ın dikkate alındığı ve ders saatlerinin haftada 5 ila 10 saate kadar çıkartıldığı program almıştır. Cumhuriyet'in ilk birkaç yılında ilkokul IV. ve V. sınıflarına Yeni Çağ ve Yakın Çağ tarihleri konulmuş, İslam tarihi çıkartılmış; Osmanlı tarihine ise “yergi” için yer verilmiştir. Bu çerçevenin 1926 programı ile değişmediği görülmektedir. 1929'da kabul edilen İlkmektepler Talimatnamesi'nin “tedris” bölümünde, çocuğun, kazandığı bilgiyi kullanabilmesi, çocuklara milliyet ve vatan terbiyesi verilmesi istenmiştir. 1936 İlkokul Programı “kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci vatandaş” yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. 1948 programında ise, IV. sınıflar için, “ilk insanlar”, “Türk Uygarlığı ve Yayılması”, “Müslümanlık”, “Türklerin Müslüman Olmaları”; V. sınıflar için de “Osmanlı Tarihi”, “Cumhuriyet Tarihi”, “Avrupa Tarihi” ve “II. Dünya Savaşı” konularının verilmesi öngörülmüştür. 1962 yılına gelindiğinde hazırlanan İlkokul Programında “Toplum ve Ülke İncelemeleri” gibi bir yenilik öngörüldü ve bunun için de ilkokul ikinci devredeki tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi derslerine ait konular, “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi adı altında toplandı. 1968 programı, tarih dersleri için “çocukların, günlük olaylarla, geçmişteki olayların verdiği örneklerin ışığında bakmaları, günlük olayların yorumu ile gelecekteki olaylara ışık tutabilmelerini” hedef göstermişti. Bunun için de “günlük olay dakikaları” denen bir ders içi zaman öngörülmüştü. 1968 programında “tarih” dersi, Coğrafya ve Yurt Bilgisi konuları ile “Sosyal Bilgiler” dersi içinde harmanlandı (Sakaoglu, 1998, s. 144–147). Şu anda uygulanmakta olan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programı, ilköğretimde uygulanan en eski program olma özelliği taşımaktadır. Program T.C. İnkılâp Tarihi müfredat programı olarak, 1981 tarihinde uygulamaya konulmuştur. 1982 yılında dersin adı T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük olarak değiştirilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nda yenilmesi sonucunda başlayan, binlerce yıllık Türk varlığını tarih sahnesinden silinmesine yönelik işgal hareketi ve ardından başlayan tüm dünya halklarına örnek teşkil edecek bağımsızlık mücadelesi... Türk tarihinin en büyük kahramanlık destanı olan Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasından sonra yeni ve çağdaş Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu şüphesiz çok büyük önem taşımaktadır. Yaşanan bu dönemin gelecek nesillerce öğrenilmesi gerekli görülmüştür. 1930'lu yıllardan sonra bu dönemle ilgili bilgiler ders kitaplarına girmeye başlamıştır. Milli mücadele yılları ve inkılâplar, 1980'li yıllara kadar ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde ders konuları içinde verilmiş, fakat bu konuların ayrı bir ders halini alması 1980 İhtilali sonrasında gerçekleşmiştir. Bünyesinde yakın tarihin ön önemli konularını barındıran böyle bir dersin öğretimi, yaşanmış gerçeklerin anlatılması ve içinde bulunduğumuz zamanda bile hala önemini yitirmemiş olguların öğrenciler tarafından derinlemesine kavranması açısından büyük önem arz eder.

Türkiye'de tarih eğitimi, bireylere vatandaşlık bilinci kazandırmak, moral ve kültürel değerleri aşılama açısından Türk toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenmiştir (Çetin, 2003, s.6). İnkılâp Tarihi öğretimi ise başlangıcından itibaren, hem yeni tarih anlayışı, hem vatandaşlık eğitimi ve hem de yeni rejimin iç ve dış ilişkileri ile bağlantılı olarak yürütülmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede yapılan İnkılap Tarihi derslerinin amaçları, 1971 yılında üniversiteler düzeyinde yapılan bir araştırmayla netleştirilmeye çalışılmıştır (Hali, 2003, s.4). Araştırmada sorulan “Devrim tarihinin amacı nedir?” sorusuna aşağıdaki cevaplar verilmiştir:

- ❖ Yeni kuşaklara Atatürk ilkelerini tanıtmak,
- ❖ Yeni kuşaklara Atatürk ilkelerini benimsetmek,
- ❖ Atatürk ilkelerini yeni koşullara göre uyarlamak,
- ❖ Atatürk devrimlerini çağdaş devrimlerle kıyaslamak,
- ❖ Zararlı ideolojilerle mücadele gücü sağlamak,
- ❖ Sosyal adaleti gerçekleştirecek gençler yetiştirmek,

- ❖ Milli şuur ve benliği sağlamak,
- ❖ Özgür ve bağımsız, aşırı akımlardan uzak yaşamak,
- ❖ Türk tarihinde geriye doğru uzanan dönemlerde düzenleyici ve yenileştirici hareketleri de tanıtarak milli tarihimizden gençleri haberdar etmek.

Bu amaçların büyük bir çoğunluğu toplum tarafından istenen durumlar olsa bile öğrenciler için bazen karmaşık, bazen önemsiz, bazen de gereksiz görülmektedir. Öğrenciler için önemli olan içinde yaşadıkları çocukluk veya gençlik dönemidir. Bu açıdan bakıldığında İnkılâp Tarihi öğretiminde onların yaş, ilgi ve anlama düzeylerine uygun konular ve konularla bağlantılı olarak seçilecek öğretim yöntem-teknikleri seçilmelidir. Dersler süresince çocukların zihinlerinin tarihler, olaylar, kavramlarla doldurulması yerine önemli noktaların (Milli mücadele ruhu, vatan sevgisi ve Atatürkçülük) kazandırılması daha yararlıdır.

Tarih konularının, diğer bilimlerle ilişkilendirildiğinde veya günlük hayatta karşılaştığımız olaylarla örneklendirildiğinde daha kolay öğrenildiği görülmüştür. Bu da akla Sosyal Bilgiler kavramını getirmektedir. Sosyal Bilimler, Sosyal Bilgiler ve Tarih kavramları incelendiğinde bu kavramların birbiriyle ilişkili olduğu görülür. Sosyal Bilimler insan ilişkilerini inceler ve diğer iki kavramı kapsar, Sosyal Bilgiler ise, Sosyal Bilimlerin bulgularının insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğelerini kapsar (Dönmez, 2003, s. 33). Tarihi bilgilerin öğretilmesi konusunda en büyük tartışmalardan biri de, dersin Sosyal Bilgiler adı altında toplulaştırılması fikrine karşı bağımsız bir disiplin olarak verilmesidir. Özellikle ilköğretim çağında olan çocuklar, bilişsel seviyeleri gereği somutlaştırma ihtiyacı içindedirler. Bu yüzden, küçük sınıflarda (4,5,6,7) tarihi bilgiler Sosyal Bilgiler dersi içine entegre edilmiş biçimde, 8. sınıfta soyut işlemler düzeyine giren öğrencilere ayrı bir disiplin olarak okutulması uygun görülmüştür. Safran (2006) yine de ilköğretim düzeyindeki İnkılâp Tarihi konularının, Sosyal Bilgilerin bir parçası olarak düşünülmesi gerektiği; Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ve yapısına uygun bir biçimde,

öğrenciye olumlu tutum ve değerler kazandırılabilir şekilde verilmesinin uygun olduğunu belirtmiştir (Safran, 2006, s.108).

İlköğretim düzeyinde planlı İnkılâp Tarihi öğretimi, programlar ve okul içi etkinlikler yoluyla şu başlıklar altında gerçekleştirilmektedir (Yılmaz, 2006, s.23): Belirli gün ve haftalar sebebiyle yapılan kutlama ve etkinlikler. Bu etkinliklere paralel olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan ünite ve konular. İlköğretim sekizinci sınıfta “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” adı altında verilmekte olan ders. Son olarak ise mevcut öğretim programlarının pek çoğunda “Atatürkçülükle İlgili Konular” adı altında, bu öğretim programları ile birlikte yürütülen programlar arası bir uygulama söz konusudur.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren tarih ders programları yenilenmek istenmişse de yeterli gelişme sağlanamamıştır. Ara sıra ilköğretim ve lise ders kitapları öğrencilerin seviyelerine uygun olarak kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Müfredat programlarının tamamen değiştirilmesi ve yeni kitaplar basılması fikri ortaya atılsa da gerçekleştirilme imkânı bulamamıştır. Günümüzde ezbercilikten uzak, öğrenci merkezli ve etkinlik temelli yeni bir müfredat programı hazırlama çalışmaları sürmektedir. 2008–2009 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulacak müfredat programı, derse yöneltilen eleştirilere (Öğrenci bilginin pasif alıcısı gibi görülmektedir, Öğrenilen bilgiler çabuk unutulmaktadır, tarih ders kitapları farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin denenmesine uygun değildir, Müfredat öğrenciler sorgulama, araştırma ve yaratıcılık becerileri kazandırmaktan uzak vs.) çözüm bulmaya çalışacaktır.

Son yıllarda savunulan “Yeni Tarih Anlayışı” ise öğrenci merkezli öğretimi temel alan, tarihi öğrenirken düşünen ve sorgulayan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir modeldir. Bu anlayışa göre öğrencilerin kitaplardaki bilgileri ezberlemelerine gerek yoktur. Tam tersi araştırmalarla, oyunlarla, tartışmalarla, görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenme esastır. Öğrencinin teknolojiyi öğrenim amaçlı kullanması ve ulaştığı bilgileri kendi hayatında kullanabilmesi istenmektedir. Diğer taraftan ders

başarısını da öğretmenin anlattıklarını, öğrencilerin dönüt olarak tekrarlamasından öte öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol alma belirleyecektir.

İnsanoğlu dünyayı direk olarak kavrayamaz; dünyanın içsel temsiline sahiptirler. Çünkü algı, dünyanın bir modelinin inşaatıdır. İnsanlar bu algısal temsili direk olarak dünyayla kıyaslayamazlar. Öğrenci gözleyerek, dokunarak, hipotez kurarak ve inceleyerek kendi zihninde bilgiyi yapılandıracaktır (Taşdelen, 2004, s.7). Yapılandırmacılık yaklaşımı, ezbere dayalı öğrenmeye karşı öne sürülen ve son yıllarda gelişmiş ülkelerin çoğunda uygulanan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre öğrenci bilgiyi, kendi çabası sonucunda oluşturacaktır. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi yapılandırmacı (constuctivism) yaklaşımına göre işlenebilir. Bilindiği gibi, oluşturmacılık yaklaşımı öğrencilerin ön yaşantılarından hareket etmeyi ve öğrencilerin bireysel ya da grup olarak dokümanlar üzerinde “sosyal bilimci gibi çalışarak” öğrenmesini vurgulamaktadır (Ata, 2006, s.123).

Tarih öğretiminde kabul gören yaklaşımlardan biri ise öğrencilere bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme beceri ve niteliklerinin kazandırılması esasına dayanan yaklaşımdır (Demircioğlu, 2005, s.14). Fakat burada sözü edilen bilimsel bakış açısı kazandırma, öğrencilere tarih bilimci olarak bakmaktan veya onları bilim adamı yapmaya çalışmaktan farklı bir tutumdur. Ata (1999)’ya göre: “Çocukların çoğu büyüdüğünde tarihçi olmayacaktır. Ama kazanacakları tarihçi becerileri onların yetişkinlikte karşılaştıkları sorunları çözmede yardımcı olabilir (Ata, 1999, s.7).”

Öğrencilerin tarih bilgileri üzerinde araştırma yapan Shemilt (1980), 13-16 yaş arası çocuklarla çalışmıştır. Ona göre öğrenciler, yaşanmış olayları kesin doğrular olarak kabul etmeye, sorgulayarak problem çözmeden daha yatkındır. Araştırmacının bu durumun çözümü için verdiği örnek modele göre öğrenciler, kanıtlamak için bilgi toplamalı, kendisinin keşfettiği cevaplara varmalı, kendisini zorlayan problemlerle karşı karşıya kalmalı ve sonunda kendi tarihsel bilgisini kurmak için topladığı ipuçlarını birleştirmelidir. Bu araştırma öğrencilerin kendi

gerçek tarihsel düşüncesini yaratmasının mümkün olduğunu göstermesi bakımından önemlidir (Cooper, 1996, s.106).

Tarih Vakfı tarafından hazırlanan Tarih Eğitimi Strateji Raporu'nda dersin öğretiminde dikkat edilecek şu noktalara değinilmiştir:

- Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime,
- Bilgilerin ezberletilmesinden, öğrencinin bağımsız araştırma yapma kapasitesinin geliştirilmesine,
- Tek perspektifli, şoven-milliyetçi eğitimden, çok perspektifli eğitime,
- Ülke tarihinin büyük bir ağırlık taşıdığı eğitimden, bir yandan yerel tarihin, öte yandan dünya ve bölge (Avrupa) tarihinin ağırlık kazanmasına,
- Politik ağırlıklı eğitimden, kültür tarihi ağırlıklı eğitime,
- Eğitim malzemelerinin, teknolojiye gelişmeler dikkate alınarak çeşitlendirilmesine,
- Öğretmen-ders notu-kitap üzerine kurulu ders işleme yönteminin, geziler-sınıf dışı çalışmalar-drama-eleştirel okumalar-tartışmalar video ve CD'lerle zenginleştirilmesine,
- Eğitim programlarında aynı kapsamın değişik yaşlarda tekrarlandığı anlayıştan, yaş gruplarının pedagojik özelliklerinin çok daha büyük ölçüde dikkate alınmasına,
- Merkezi olarak denetlenen ayrıntılı müfredattan esnek yönlendirmelere geçilmelidir. (Eser, 2003, s.68)

1.3.2. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler

Öğretme – öğrenme sürecinde, öğrencilerin amaçlar ile belirlenen özellikleri kazanabilmeleri ve kalıcı izli davranış değişikliği oluşturabilmeleri için

öğretmenlerin birtakım yollardan yararlanmaya gereksinimleri vardır. Bilimdeki hızlı gelişmenin bilgiyi sürekli olarak yenilediği, geliştirdiği günümüzde “hangi bilgiyi öğreteceğiz?, nasıl öğreteceğiz?” sorularıyla karşı karşıya kalınmıştır. Bilginin, becerinin öğrenilmesi-öğretilmesi, bir yöntem sorunudur (Erdem, 2004, s.1). Gerek öğrencilerin, gerekse öğretmenin işini kolaylaştıracak, etkili öğretim ve öğrenmeyi sağlayacak çok çeşitli strateji, yöntem ve teknik bulunmaktadır (Yaşar & Gültekin, 2006, s.112). Öğrenme ortamını öğrencilerin için daha uygun hale getirmek için buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, drama, deney, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme gibi teknikler eğitim ortamında işe koşulabilir (Erdem, 2005, s.189). Süreç içinde kullanılacak yöntem ve teknikler ne kadar çok duyu organına hitap ederse bireyde kalıcı davranış değişikliği yaratma olasılığı o denli artar.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde de pek çok yöntem ve teknikten yararlanılabilir. Öte yandan öğretim hedeflerine tam olarak ulaştırabilecek veya tüm öğrenme ortamlarında kullanılacak bir öğretim yöntem ve tekniği söz konusu değildir. Fakat üniversitelerin tarih bölümleri veya ilköğretim ve lise tarih öğretmenleri, sınıf içinde ve ders yılı boyunca farklı öğrenme-öğretim stilleri ve bunlar arasındaki dengeyi bulmak zorundadır. Böyle bir arayış ve ilerleme olmaksızın, tüm öğrenciler için doğru zamanlama yapılamaz, uygun adımlar atılamaz (Mcaleavy, 1996, s.165). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi işlenirken çevre ve okul imkânlarına göre, göze ve kulağa hitap eden her türlü araç-gereçten en geniş biçimde yararlanılacaktır. Öğrencileri pasif durumda bırakan tekrarlatmalardan kesinlikle kaçınılacak, değişik özelliklere uygun farklı öğretim yöntemleri uygulanacaktır (Vural, 1999, s.585).

Genel olarak bu dersin öğretiminde kullanılan belli başlı üç yöntem: Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap Yöntemi ve Tartışma Yöntemi'dir. Gözlenen odur ki, yıllar boyunca sınıflardaki öğretim sürecinde çok az değişiklikler olmuştur. Geleneksel olarak öğretmenin yönettiği, ders kitabına dayalı bir takrir yönteminin esas olduğu

yaygın bir uygulamadır (Özoğlu, 1987, s.14). Özoğlu (1974), Karapınar (1991), Safran (1993)'ın çalışmalarına göre, tarih derslerinde genellikle ders kitabına dayalı bir anlatım yöntemi uygulanmaktadır (Ata, 1998, s.131). Yaratıcılıktan yoksun böyle bir ders ortamı, öğrencinin ilgisinin dağıldığı ve Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğrenciyi derste daha aktif kılacak ve öğretim hedeflerine daha kolay ulaşılmasını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekmektedir.

Öğretmenler öğretim yöntemleri, öğretim amaçlı kullanılacak materyaller, kendi değerleri ve yerleşik bilgileri arasında denge kurmalıdırlar. Klasik öğretmen-öğrenci ilişkisini kurup etkili bir öğretim yapmak hemen her zaman kolay değildir (Newman, 1997, s.254). Öğretim sürecinin kalitesinin artırılması, öğrencilerin bilginin alıcısı olarak pasif rol oynamasından bilginin araştırmacısı olarak daha aktif rol oynamasına doğru bir değişim göstermesi ve öğrencilerin dersten zevk almaları ile sağlanabilir (Gökkaya, 2003, s.14). İnkılâp Tarihi öğretim süreci, tarihi döneme dair bir anlayış kazandırarak çocuğa, tarihsel olaylarla ilgili zihin şemasını oluşturma imkânı verebilmelidir. Bunun temini için ise öğretim süreci;

1. Çocuğa bilgi sunabilmelidir.
2. Çocuğu düşünmeye sevk edebilmelidir.
3. Çocukta his-heyecan uyandırabilmelidir.
4. Çocuğun hayal etmesini sağlamalıdır.
5. Çocuğun hafızasını güçlendirebilmelidir.
6. Çocuğa bir hedef verilebilmelidir.
7. Çocuğu harekete sevk ettirebilmelidir (Emiroğlu, 2006, s.101).

“Yeni Tarih” anlayışına göre ileri sürülen yaratıcı tarih öğretimi, sadece sebep ve sonucun analizini geliştiren becerilerin de ötesine gider. Burada önerilen, öğrencilere okulda -ilköğretim düzeyinde bile- tarihsel kaynakların verilmesi ve onların, olguları kendi başlarına “inşa etmeleri” ve “keşfetmeleridir.” (Vella, 2001, s. 2). Öğrencilerin tarihsel olguları kendi başlarına keşfetme ve inşa etme noktasında

en etkili yolların başında drama gelir. Drama tekniği öğrencilerin kendi tarihsel bilgi şemalarını oluşturmalarına fırsat tanır.

1.4. Drama Tekniğinin Tarihsel Gelişimi

Latince kökenli bir sözcük olan “drama”, Türkçede “dram” karşılığında kullanılmaktadır. “Dram”ın anlamı ise; sahnede oynanmak için yazılmış oyun; acıklı, üzüntülü olayları, bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu türü; tiyatro edebiyatıdır. Bu sanat dalının eğitim alanında kullanılması “eğitici drama” kavramını ortaya çıkarmıştır.

Dramanın eğitim alanında kullanılmaya başlaması, geleneksel eğitimden yenilikçi eğitim anlayışına geçilmesiyle başlar. Tekniğin kökenini J. J. Rousseau’nun, 18. yüzyılın sonuna doğru ortaya koyduğu “uygarlık öncesi adam” modelinde bulabiliriz. Rousseau’ya göre, sahnedeki kişi, moral duyguların evrenselliğinde kendini uzaklaştırır, kendisini hayali bir karakterin içine geçirerek özgürlüğünü kaybetmiş olur. Ona göre taklitçilik ve sahteciliğe göre kendiliğinden gelen ve özgün olan drama çok daha değerlidir (Adıgüzel, 1993, s.183). 1870’lerden sonra “öğrenci merkezli eğitim” anlayışı ağırlık kazanmasıyla, eğitimciler çocukların kendilerini ifade edecekleri öğretim teknikleri uygulamaya başlamıştır.

20. yüzyılın hemen başlarında ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri ile İngiltere’de ve daha sonra batılı devletlerin eğitim sistemlerinde köklü değişiklikler olmuştur. Artık çocukları bilginin pasif alıcısı olarak gören klasik eğitim anlayışı terk edilerek çocuk merkezli eğitim görüşüne geçilmiştir. O dönemde ilerici eğitimciler, kendi eğitim kuramlarını oluştururken drama ve oyun tekniği ile ilgili araştırmalarda bulunmuşlardır.

Çocuklarla drama ilk kez İngiltere ve Amerika’da başlamış ve gelişmiştir. 1910’lu yıllarda, ilk kez bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay-Johnson drama dersleri vermeye başlamıştır. Bir İngiliz olan Peter Slade, 1920’lerden itibaren

çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamıştır (Önder, 1999, s.34).1945 yılında Peter Slade'nin yayınladığı "Child Drama" (Çocuk Draması) adlı eser eğitim alanında büyük ses getirmiştir. Slade kitabında yaratıcılık kavramına vurgu yapmış, ayrıca çocukların seviyelerine uygun standartlara göre değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. 1945 yılından sonra üzerinde daha fazla durulmuşsa da drama tekniğinin gelişip yaygınlaşması ancak 1970'li yıllarda olabilmektedir.

1960'lı yıllarda, Dorothy Heathcote'un yaptığı çalışmalarla, drama bir öğretim tekniği olma özelliğine kavuşmuştur. Heathcote, yaptığı etkinliklerde çocuk ve ergenlere kendilerini ifade etme fırsatını hemen vermedi. Ona göre çocuklar, söz söyleme hakkına ulaşmaları ve bağımsızlıklarını kazanmaları için çabalamalıydı. Çoğu eğitimci, Heathcote'nin çalışmalarının eğitimle alakası olmadığını ileri sürdü. Fakat öğrencileri, yaşadıkları duygulardan ve içine girdikleri gerçek durumlardan pek çok şey öğrenmişti.

Bolton, eğitimde dramanın esas amaçlarını: öğrencilerin kendi iç dünyalarını ve içinde yaşadıkları çevreyi anlamalarına yardım etmek, yaşadıkları hayata nasıl adapte olacaklarını göstermek ve öğrenme düzeylerinde artış sağlamak olarak belirlemiştir.

Türkiye'de de, yurt dışındaki serüvene benzer bir serüven izleyen drama, başlangıçta gösteri etkinlikleri ve çalışmaları olarak değerlendirilmiştir. Bu alandaki çalışmalara Kazım Karabekir'in 'Şarkılı İbret' adlı çocuk oyunu, Muammer Targaç'ın ilk uygulamaları ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun görüşleri örnek gösterilebilir (Genç, 2003, s.197). Drama ile eğitimin temelleri Cumhuriyetle birlikte atılmıştır. Şu sözler Atatürk kabinesinin Milli Eğitim Bakanı olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na aittir: "Tiyatro mekteb-i edeptir.", "Yazılı metne değil, içinde doğaçlama unsuru olan oyunlara önem veririm." (Morgül, 2004, s.12). Bu sözlerden yeni Türk devletinin eğitim sisteminin en temel özelliklerinden birisi olarak yaratıcılığa vurgu yapıldığı görülmektedir.

80'li yıllardan itibaren drama tekniği, daha çağdaş ve eğitimde bilinen anlamıyla kullanılmaya başlamıştır. İki yılda bir düzenlenen uluslararası drama seminerleri, Çağdaş Drama Derneği'nin kurulması ve temel düzeyden ileri düzeye kadar yürüttüğü kurslar ile sunduğu liderlik formasyonu, eğitim fakültelerinin yüksek lisans programlarında drama derslerinin okutulması vb. (Adıgüzel, 2006, s. 14). Drama kavramına bilimsel olarak ilk yaklaşım 1982 yılında Prof. Dr. İnci San'ın, tiyatro sanatçısı Tamer Levent ile birlikte Ankara Üniversitesi bünyesinde başlattığı drama kursuyla mümkün olmuştur.

Günümüzde yaratıcılıkla bütünleşen ve var olandan hareketle yeni oluşumlar, yeni süreçler oluşturulan drama, daha geniş kapsamlı olarak yaşamla iç içe geçmiştir. Her şeyi olduğu gibi kabullenmeyen, sorgulayan, öykünme yerine özgünlüğü ortaya çıkaran dramadan söz etmek yerinde olacaktır (Öztürk, 2001. s.24).

1.5. Drama'nın İlkeleri

Drama uygulaması sırasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken pek çok ilke vardır. Aşağıda bu ilkelere önemli görülenler sıralanmıştır:

1. Eğitimde drama çalışmasında öğrencinin ne söyleyeceği değil, neyi nasıl söylediği anlam taşır. Drama bir analiz yöntemi değil bir sentez yöntemidir. Öğrencinin bütün özgürlüğü de program amacı içinde bir özgürlüktür, ondan daha fazlası istenmez (Gönen & Dalkılıç, 2000, s.75).
2. Özellikle yedi yaşından önce aktörler gibi seyirciler önünde oynanan tiyatro benzeri oyunlardan uzak durulmalıdır. Çünkü bu tür etkinlikler bir yandan yaratıcılığı düşürürken diğer taraftan olası bir başarısızlık çocukta onarılmaz etkiler bırakabilmektedir.

3. Dramanın sınıf içinde uygulanması ayrıntılı bir şekilde planlanmalıdır. İyi planlanmayan, rolleri ve nitelikli bir şekilde seçilmeyen, sonucunda belirli bir amaca ulaşamayan sıradan bir drama, öğrencilerin dramaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir (Kabapınar, 2007, s.142).
4. Dramada puanla, ödülle veya ceza ile değerlendirme yapılamaz. Etkinliklerde hiçbir varlık göstermeyen öğrenciler bile oynamaya cesaret etmelerinden dolayı övülmelidir.
5. Sınıfa başka bir yerden gelmiş, kültürel farklılık yaşayan veya uyum sorunu çeken öğrenciler için, drama onlara öğretim hayatlarında başarıyı getirecek mükemmel bir tekniktir (Michaelis & Garcia, 1996, s.135).
6. Rol dağıtılırken gönüllü ve rol yapma becerisi olan öğrenciler seçilmelidir. Öğrenci seçimi yapılırken konuyu iyi bilen ve kendilerini rolünü yapacakları kişiliğe adapte edebilenler arasından seçim yapılmalıdır (Gömleksiz, 2004, s.103). Özellikle çekingen ve içe dönük öğrenciler ile atılgan ve dışa dönük öğrenciler için rol dağıtımında sınıf dinamiğini bozmadan bir denge kurulması önemlidir.
7. Tıpkı bir tiyatro ürününün sahneye konuş süreçlerindeki gibi drama çalışmalarında da katılımcılar belli bir atmosferi, oyun oynamada duyulan hazzı paylaşırlar. Oyun ya da drama yönlendiricisi de bir bakıma tiyatro yönetmenine benzetilebilir (Yalın, 2005, s.83). Fakat drama uygulamalarında amaç oyunculuk sergilemek değil öğrenme yaşantıları elde etmektir. Yazılı bir metne dayanmaz ve sahneye konmaz.
8. Drama etkinlikleri sırasında öğrenci sürece egemen olmalıdır. Ezbercilikten çok kavrayarak, hazıra konmaktan öte keşfederek öğrenmelerine fırsat verilir. Etkinlikler seçilirken çeşitlilik esas alınmalı, planlama öğrencilerle birlikte yapılmalıdır.

9. Oluşumlar sürecinde, öğrencinin bellek süreci dikkate alınabilir. Öğrenciye uyarıcıları algılayabileceği kadar zaman tanınabilir, istediği kadar düşünme fırsatı verilebilir, dikkati bölünmemelidir. Öğrenci böylece, işi merkeze almayı öğrenebilir (Ülgen, 1999, s.160).

10. Uygulama aşamasında etkinliklerin zaman alması, öğrencilerin önemsememesi, iyi hazırlanmadığı durumlarda istenmedik izlenimler bırakması, arkadaşlarının iyi tanımadığı oyuncuların, oynadıkları rol ile tanınmaları gibi zorluklar ortaya çıkabilir (Açıkgöz, 2007, s.149).

1.6. Oyun ve Drama İlişkisi

Oyun için çeşitli açıklamalar yapılmıştır, kimi bunu bir boşalma, kimi enerji fazlasını atma, kimi çocukların büyürken acıyı hissetmemeleri için bir fizyolojik itki, kimi de taklit içgüdüsünün doyunluğunu sağlamak olduğunu belirtmiştir (Nutku, 1998, s. 16). Yetişkinler, ne yazık ki bugünün yarışma alanı olarak yapılandırılmış dünyasında, kendilerini oyundan uzaklaştırırlar. Kendinizi oyundan uzak tuttuğunuz sürece ruhunuzu yeniden yaratacak ve bedeninizi temizleyecek yardımdan uzak kalırsınız. İş gününün sonunda hissedilen yorgunluk arkadaşlarınızla düzenleyeceğiniz bir oyun aktivitesi sayesinde silinecek ve diğer güne yeni bir insan olarak başlayacaksınız.

Uygulama aşamasında, çocukluk çağındaki oyuna Virginia Koste, hayat provası adını vermektedir ve gerçektende çocukların kendi oluşturdukları oyunlarda yetişkin rolleri ve yetişkin ilişkilerinin anlayışını görebiliriz. Virginia Koste kitabında bir durumdan diğerine konuyu örneklemiştir. “Hughes Mearns, otuzlu yaşlarında henüz genç bir öğretmenken bir deneyimini anlatırken şöyle yazmıştır: yaratıcılık ruhu ve içten gelen yaratıcılık gücü çocuk oyunlarında büyür ve gelişir. Mearns eğitim hakkında yazmasına rağmen, yaratıcılık gücünü ancak oyun ruhu, serbest bırakabilir diyerek konuyu felsefeyle ilişkilendirmiştir.” Öğretmenin bu güce

önem vermesi her öğrencinin şiirde, dans, sanatta veya dramada yapabileceğinin en iyisini vermesini sağlayacaktır (Mccaslin, 1990, s.48).

Mussen ve diğerleri (1984), gelişim kuramcılarının çocukta üç tür oyun davranışı ayırt ettiklerine dikkati çekmişlerdir. Ses çıkaran bir nesneyi sallama gibi "araştırmacı oyun" (exploratory play), bloklardan kule yapmak gibi "yapılandırıcı oyun" (constructive play) ve çocuğun başka bir kişinin rolünü üstlendiği "rol yapma oyunu, ya da öyleymiş gibi davranma oyunu" (pretend play) (Önder, 1999, s.51).

Oyun genel olarak düşünüldüğünde drama etkinliklerini kapsar; fakat eğitici oyun ile eğitici drama oyunu arasında fark vardır. Yapılan bir eğitici oyunun kurallarına tamamen uyulmuştur ve başarılı bir şekilde uygulanmıştır. Fakat ana yapı bir kez kavrandığında, oyun artık belli hareketleri tekrarlamamanın ötesine gidemez. Diğer taraftan sürekli taze kalacak, hatırlanabilir oyunlar ortaya koymak mümkündür. İşte bu noktada drama oyunları devreye girer (Wessels, 1978, s.29). Eğitici drama etkinlikleri, sınıfta oynanan eğitici oyunlardan farklıdır. Eğitici oyunlarda mücadele etme, yarışma, yenme ve yenilme gibi durumlar söz konusu iken, drama etkinliklerinde kendini ifade etme söz konusudur. 'Yapabildiği kadar başka bir kişiliğe bürünme' açısından bakıldığında drama, oyundan üstündür.

Eğitimde dramanın kullanımının gelişmiş ülkelerdeki yaygınlığının temeli, oyunun gücüdür. Eğitimde drama ya da yaratıcı drama bir disiplin ve yöntem olarak oyunun gücünü eğitime eylemine sokan pedagojik bir uzmanlık alanıdır. (San, 1993, s.93)

1.7. Eğitim’de Drama’nın Bir Öğretim Tekniği Olarak Kullanılması

İnsan öğrenmesi, çağlar boyunca pek çok araştırmaya konu olmuş, araştırmacılar vardıkları sonuçları kendi öğrenme kuramlarına yansıtmışlardır. Bu öğrenme kuramlarından en bilinenleri davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramdır. Bu kuramlar farklı açılardan ele alındığında ortak noktalarının olduğu

görülür. Örneğin bu kuramların hepsinde öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olması esastır. Etkin bir öğrenme için öğrenci, öğrenme sürecinde sorumluluğu üzerine almalıdır.

Tablo 1.1. Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışlarının Karşılaştırılması

Temel Öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Yapılandırmacı
Bilginin Niteliği	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin önbilgilerine bağlı	Bireysel ve Toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı
Öğretmenin Rolü	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Öğrenciye yardım etme, işbirliği yapma
Öğrencinin Rolü	Edilgen	Yarı Etkin	Etkin
Öğrenme	Koşullama sonucu açık davranıştaki değişim	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma
Öğrenim Türü	Ayırma, genelleme, ilişkilendirme, zincirleme	Bilgileri kısa süreli bellekte işleme, uzun süreli belleğe depolama	Gerçek durumlara dayalı sorun çözme
Öğretim Türü	Tümevarımcı	Tümevarımcı	Tümdengelimci
Öğretim Stratejileri	Bilgiyi sunma, alıştırmaya yaptırma, geribildirim verme	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	Etkin, öz denetimli, içten güdülenmiş araştırmacı öğrenme
Eğitim Ortamları	Çeşitli geleneksel ortamlar, (Programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim vb)	Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim	Öğrencinin ilerlemek için fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesini gerektiren etkileşimli ortamlar
Değerlendirme	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğretim süreci içinde ve ölçütten bağımsız

*(Deryakulu, 2000, s.54)

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Davranışçı ve Bilişsel öğrenme anlayışlarının merkezinde öğretmen bulunur. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinden başından sonuna kadar sorumludur. Yapılandırmacı anlayışta ise işi

sadece kılavuzluk etmekten ibarettir. Süreçten yine sorumludur, fakat öğretim etkinliğinin merkezinde değildir.

Eğitim alanında strateji, yöntem ve teknik kavramları ne kadar bir birlerine karıştırılsa da kelimelerin anlamları esasen birbirinden ayrılır. Öğretim Stratejisi, genel bir yol olup, önerilen etkinlik türlerinden seçilen bir çizgi izlenerek öğretme yöntemlerini belirler (Bilen, 1993, s.24). Yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen yol anlamında kullanılmaktadır (Yalın, 2005, s.55).

Tablo 1.2. Hedef, Strateji, Yöntem ve Teknik Birlikteliği

Davranışın Niteliği	Strateji	Yöntem	Teknik
Ezberleme, tanıma, hatırlama	Sunuş Yolu	Düz Anlatım	Gösteri, Beyin Fırtınası
Neden, niçin, nasıl	Buluş Yolu	Tartışma, Örnek Olay	Çember Tartışması, Münazara, Panel
İlkeleri kullanma, problem çözme, karar verme, uygulama	Araştırma	Gösteri, Problem Çözme, Proje	Benzetim, Drama, Rol Yapma, Gözlem, Deney
Tüm davranışlar	Tam Öğrenme	Tüm Yöntemler	Tüm Teknikler

*(Tan ve Erdoğan, 2001)

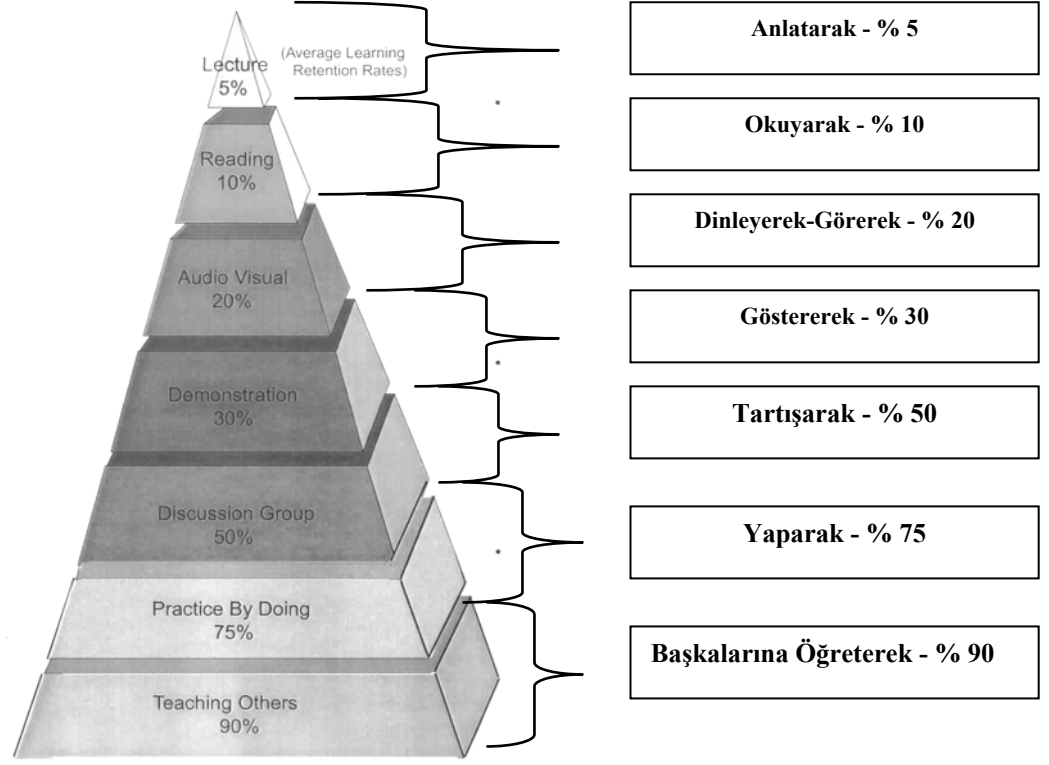
Ders konuları ve hedef davranışlar değiştikçe kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler de değişecektir. Bilgi düzeyindeki hedef davranışlar için “sunuş yolu, düz anlatım”, kavrama düzeyi için “buluş yolu, güdümlü tartışma, örnek olay”, uygulama ve daha yüksek seviyedeki hedef davranışlar için “araştırma-soruşturma, gösterip yaptırma, drama”, birden fazla ve değişik düzeylerdeki hedef davranışları için “tam öğrenme, değişik yöntem ve teknikler” işe koşulabilir (Sönmez, 1999, s.10). Düz anlatım yönteminin bilişsel alan düzeyi bilgi, Tartışma yönteminin bilişsel alan düzeyi kavrama, Gösterip yaptırma yönteminin bilişsel alan düzeyi uygulamadır. Drama öğretim tekniğinde ise analiz seviyesine hatta çok iyi uygulandığında sentez düzeyine ulaşıldığı görülmektedir.

Özel bir öğretim tekniği olarak kullanılan drama, sanat etkinliği olarak düşünülen dramadan esasen ayrılır. Pek çok değişik amaç için kullanılsa bile bir öğrenme aracı olarak kullanıldığında öğretmen, drama tekniğini ana hedeflere ulaşmak için kullanır (Mccaslin, 1990, s.291). Çocuğun yaşamı anlaması, karşılaştığı sorunları, elde ettiği bilgi, beceri ve duyguları benzer olgu ve olayların çözümünde kullanabilmesi bir başka deyişle, bilgiyi transfer edebilmesi için toplumsal olgu ve olaylar bir bütünlük içinde ele alınmalıdır (Dönmez, 2003, s.91). Bir öğretim etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır (Demirel, 1998, s.79). İyi bir öğrenme için etkinlikler olabildiğince görsel hale getirilmelidir (Başar, 1999, s.51). Tek düze bir öğrenme ortamında daha az şaşırmaya ve dikkati dağılmaya meyillidir (Crimmens, 2006, s.19).

Dramanın, bireyleri yaratıcı kılmak için oyun, doğaçlama, oluşumlar, rol oynamalar, öyküden oyun kurma ve diğer süreçleriyle devreye girmesi eğitimde yeni bir boyuttur. Bireyin grup içinde yeni oluşumlara yönelmesi, yaşadığı davranışların öğrenmeye katkıda bulunması toplumsallaşmasına yardımcı olacaktır (Öztürk, 2001, s. 24).Dramada hem öğrenme hem de eğlence vardır; ama eğitsel dramada öğrenme baskın olmalıdır. Hangi çeşidi kullanılırsa kullanılsın, bu teknik eğitsel ortamda, aşağıdaki dört ana unsur etrafında işe koşulmalıdır (Sönmez, 1999, s.243):

1. Neyi yapıp gösterecekleri öğrencilere açık ve anlaşılır şekilde söylenmelidir.
2. Öğrencilere hazırlanmaları için belli bir süre verilmelidir.
3. Öğrenciler teker teker ya da birlikte hazırladıklarını sınıfa sunup göstermelidirler.
4. Yapılanların doğruluğu üstünde sınıfça tartışılmalıdır.

Şekil 1.2. Kalıcılığa Göre Öğrenme Oranları



Yukarıdaki piramit çocukların derste öğrendiklerini daha sonra sorulduğunda hazırlama düzeylerine göre meydana getirilmiştir. Öğretim ortamında drama tekniği uygulandığında yukarıdaki basamakların yedisine de ulaşmak mümkündür. Drama etkinliği içinde öğretmenin kısa açıklamalar yapması birinci düzeye, konu ile ilgili yönergelerin okuması ikinci düzeye, katılımcılar dışındakilerin etkiliği izlemesi üçüncü düzeye, tarihi olayın nasıl gerçekleştiğinin gösterilmesi dördüncü düzeye, gruplar arası tartışmaların yapılması beşinci düzeye, olayın canlandırılması altıncı düzeye, katılımcıların arkadaşlarının sorularına yanıtlaması ve yapılan bütün sunum ise yedinci düzeye denk gelmektedir. Buna göre kalıcılığın % 90'ın üzerinde olduğu bu durumda öğretim hedeflerine ulaşılmış demektir.

1.8. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ve Drama

Sekizinci sınıfta verilen İnkılâp Tarihi dersinin ana hedefi, öğrencilerin kronik tarihi bilgileri ezberleyip bunları davranışlarına yansıtılmaktan öte Atatürkçülüğe karşı olumlu tutumlar geliştirmek olmalıdır. Zira en başarılı öğrenciler bile, öğrendikleri bilgilerin birçoğunu ortaöğretim çağına geldikleri zaman unutmaktadır. O halde savaşların sebepleri-sonuçları, antlaşmaların tarihleri, orduların sayısal ve teknik özellikleri, açıklamalar, kavramlar, tanımlar vb bilgiler yerine, tarihsel olayların iç yüzün gösterecek ve bugüne ayna tutacak sınıf etkinlikleri düzenlemek gerekmektedir. Bir öğretim tekniği olarak drama işte bu noktada faydalı olacaktır. Adıgüzel'e göre Tarih dersinde öğrencilerin belli kişileri, olayları ve konuları canlandırması, dramatize etmesi mümkündür. Böylece konular somutlaşır ve çok daha iyi öğrenilir. Aynı durum, diğer ders konuları için de yapılabilir. (Adıgüzel, 2002. s. 27). Bu dersin öğretiminde drama, öğrencilere bir durumu ya da olayı yeniden yaratma ve ilgili kişilerin rollerine bürünme fırsatını verir. Öğrencilere canlandıracakları karakterlere ilişkin arka plan bilgileri verilir; daha sonra kendilerini o kişilerin yerlerine koyarak ya da onlarla duygudaşlık kurarak perspektiflerini yansıtmaları istenir (Stradling, 2003, s.107).

Öğrencilerin ordu komutanı, siyasetçi veya tarihi bir kahraman olmalarına imkân yoktur, ama drama etkinlikleri sayesinde böyle kişilerle kendilerini özdeşleştirebilirler. Özellikle tarihsel karakterler dramatize edilirken öğrenciler kendilerini oynadıkları karakterin yerine koyar, onlar gibi düşündükçe bir taraftan tarihi bilgilerini yeniden kurgular, bir taraftan da oynadıkları kişi ile kendileri arasındaki fark ve benzerlikleri bulmaya çalışırlar.

Tarih kitapları ile tarih öğretmenleri, eski olayları boş yere isim ve tarih kalabalığı arasında gelişigüzel sıralamak ve çocukların zihinlerini tarihin karışık bir **“ambar defteri”** haline getirmek alışkanlığından vazgeçmedikçe tarih derslerinden beklediğimiz amaçları elde etmeye imkân yoktur (Sungu, 1927; akt. Ata, 2002, s.2). Tarih derslerinde kullanılacak drama etkinlikleriyle geçmişteki olay, insan ve

durumlar temsili olarak bugüne taşınabilir ve öğrencilere, geleneksel öğretim etkinlikleriyle kazanamayacakları pek çok deneyim, beceri ve tarihsel nitelik kazandırılabilir (Demircioğlu, 2005, s.164). Tarihin amacı, geçmişle gelecek arasında köprü kurmak olmalıdır. Bu köprüyü ancak geçmişteki hatalarımızı ortaya koyarak kurabiliriz (Uysal vd., 1987, s.361). Tarihimizde yaşanmış bir sorun veya bunalım noktasından hareketle oluşturulacak tartışma ortamı öğrencilere bugün karşı karşıya kaldıkları kişisel ve toplumsal problemleri çözmede ipuçları verecektir. Drama aracılığıyla değişik yeteneklere sahip öğrenciler için kendilerini ifade etme ve iletişime girme fırsatı verilebilir. İnkılâp Tarihi öğretmenlerinin bu tekniği kullanmadaki isteksizliğinin temel nedenleri zaman eksikliği, alan azlığı ve etkinliklerin sınıf yönetimini olumsuz etkilemesidir.. Ancak doğru organizasyon, rol oynama ve sınıf içindeki diğer temsili oyunların muazzam yararları vardır. Çocuğun becerilerini geliştirir, bilgisini arttırır ve kavramasını güçlendirir (Phillips, 2003, s.99).

Bu yöntem öğrenciye rol yapma ve doğaçlama fırsatları sağlarsa da sonuç itibariyle esas amaç bir başka zamanda ve bir başka yerde bir bireyin –ya da belli bir grubun temsilcisinin- nasıl tepki vereceğini anlamasına yardımcı olmaktır (Stradling, 2003, s.107). Örneğin “TBMM’nin Açılışı” konusu anlatılırken yapılacak bir darama etkinliği, öğrencileri yaşanan olayın tam ortasına sürükleyecektir (Çuhadar, 2005). Yapılacak bu tür çalışmalarla öğrencilerin kendi dillerini, seslerini bedenlerini kullanırken bir durumun nasıl oluştuğu konusunda tahminler yapmalarını, böylece sözü edilen durumları irdelemelerini gerektirir. Bu irdeleme öğrenciler için olay yada olguların başlangıç aşamalarının araştırılmasında daha zengin yaşantılara fırsat verir (Üstündağ, 2006, s. 308).

Tarih dersini yeni temellere oturtmanın ve daha etkili hale getirmenin pek çok yaratıcı yolu vardır. Tarihin doğasını anlamada artış sağlayacak, düşüncelerin açıkça ifade edilebildiği, öğretmenin coşkusunu yansıtan etkinlikler planlamak bu yollardan birisidir (Cooper, 2001, s.175). Drama etkinlikleri sayesinde Tarih dersi

gibi soyut konulardan oluşan bir dersin öğrencilerin zihninde somutlaşması kolaylaşacaktır.

1.9. Sekizinci Sınıf Öğrencisi ve Drama Tekniği

Çocukluk dönemi sonrasında ergenliğe geçişin ilk yıllarını içine alan ilk ergenlik (early adolescence) dönemi, gelişim dönemine özgü yeni durumlarının gözlemlendiği bir evredir. Yaklaşık 11-14 yaşlarını kapsayan ilk ergenlik, erinlik (puberty) evresindeki fiziksel ve hormonal değişikliklere paralel olarak, kaygı ile birlikte utangaçlık, suçluluk, depresyon, öfke gibi olumsuz duyguların yoğun yaşandığı bir gelişim dönemidir (Çivitçi, 2006, s.29). Ayrıca bilişsel açıdan bu yaşlarda somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçilmekte, düşünme ve algılama biçimlerinde farklılıklar yaşanmaktadır.

Bireyde, değişmesi güç tutum ve değerlerin oluşması 10-13 yaşları arasında olmaktadır (Safran, 2006, s.107). Çocukların çoğu, 12 yaşından itibaren yapılarında ve psikolojilerinde olduğu kadar, arkadaşlarına, ailelerine ve çevrelerine karşı da büyük değişiklikler içine girerler; tam olarak oturmamış da olsa yönelişlerinde bir tavır değişikliği sezilir; çünkü artık çocukluk ile gençlik arasında bir geçiş dönemine girmişlerdir (Nutku, 1998, s. 112).

Bu dönem için yapılan diğer bir psikolojik tanımlama ise Adolesans dönemdir. Genel olarak 13 yaşında başlayan dönem 21 yaşına kadar sürer ve bu çağda kişiye ne bir çocuk ne de bir yetişkin insan gözüyle bakılabilir. Bu dönemde kişide dört temel davranış biçimi gelişir (Korunan, 1992, s.13):

1. Kendine aktarılanları aynı biçimde sürdüren, yaşadığı çevrenin kültür kalıplarına tamamen uyum gösterme,
2. Çevreden gelen bütün kültür etkilerine karşı çıkma, yeni değerler ve amaçlar peşinde koşma, baş kaldırma,

3. Çevreden gelen kültür etkilerine ilgisiz kalma, uyum gösterememe ve kargaşa içine düşme,
4. Olumlu bir özdeşleşme ile özerklik ve sorumluluk sınırlarını iyi belirleyerek çevresi ile gerçekçi ve olumlu ilişkiler kurma, topluma bilinçli olarak yarar sağlamaya çalışma.

Sınıf ortamı içinde her ne kadar dördüncü tip öğrenciler ile karşılaşılacak istense de yukarıda sayılanlardan da farklı öğrenciler tipte öğrenciler hep birlikte aynı sınıftadır. Bunlar: Başarılı öğrenciler, sosyal öğrenciler, bağımlı öğrenciler, yabancılaştırmış öğrenciler, gölge öğrenciler vb. gibi olabilir (Bacanlı, 2000, s.236). Diğer taraftan öğrencilerin çoğu bilişsel açıdan soyut işlemler dönemine girmişse de bazıları somut işlemler döneminde. Bu geçiş döneminde çocukluk çağına has düşünce biçimi, yetişkinlik dönemindeki düşünme biçimine dönüşmekle birlikte, bu dönüşüm birden bire olmaz (Erden & Akman, 2003, s.74). Öğrenciler arası bireysel farklılıklardan dolayı bazıları çocuk gibi düşünürken, bazı ergenler yetişkin gibi düşünür. Diğer taraftan ikisine de uymayan ve ergen gibi düşünen çocuklar vardır.

Bu dönemdeki çocuğun hala “oyun oynamaya” ihtiyacı ve eğilimi vardır (Önder, 2006, s.26). Yetişkin rolleri üstlenmeye çalışan ergene, bir yandan da yetişkinlerin dünyası ağır gelir. Çünkü katı kurallara sahip, sorumlulukların olduğu ve hataların görmezden gelinmediği yeni yaşamından memnun değildir. Ders içinde yapılacak planlı oyunlar hem okulda hem de ev ortamında ciddiyet beklenen öğrencinin enerjisini olumlu yönde kullanabileceği olanaklar sunar.

Bireyler bu çağda, sosyal gelişim süreçleri gereği içe kapanıktır; konuşmaktan, kendilerini serbestçe ve doğru bir şekilde ifade temekten uzaktırlar. Kendileri ifade etmeden çevredekilerin duygularını anlamasına bekler. Drama etkinlikleri sırasında öğrencilerin konuşma becerisi, kendine güven duygusunu geliştirme, düşüncelerini daha iyi ifade etme, akıcılık kazanma, taraf olma ve fikrini savunma gibi özelliklerinde artış olduğu gözlenir.

Bireylerin sosyal yaşamda başarılı olmaları onların etkili iletişim becerilerini kazanmalarıyla gerçekleşir. Ayrıca, sosyal becerilerin gelişmesi, insanların ilgilendikleri şeylere daha çabuk ulaşma, fırsatları değerlendirme ve duygusal olarak çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olur (Mc Whirter ve Acar, 2000, s.144). 14-15 yaşında olan ergen için hayat sıkıcıdır, kendi sosyal hayatında pek çok şey olmak isteyen ergen, gerçekte yalnızca öğrencidir. Olmak istediği rollere bürünmek veya farklı kişiler gibi davranmak, onun için kaçırılmayacak bir fırsattır. İşte bu noktada öğrencilerinin ders konularını öğretmesini ve sosyal becerilerini geliştirmesini isteyen öğretmen, bu durumdan en iyi şekilde yararlanacak, bir yandan onlara eğlence gibi görünse de drama sayesinde hedefine ulaşacaktır.

Aktif öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda öğrenciler, her zaman bilişsel yönden uyanıktırlar ve sınıftan nelerin olup bittiğini bilirler. Böyle bir sınıfta yoğunlaşma, merak, yaratıcılık, gayret ve heyecan görülür (Saban, 2002, s.246). İlköğretimin ikinci kademesinde uygulanacak drama çalışmalarının amaçları; öğrencilerin yaşına, eğitim ve öğretim basamağına, ders konularının özelliklerine, ders konularının hedef-davranışlarına, sınıf atmosferine ve öğrencilerin yapısına göre değişir. Dramanın kullanılması ile sekizinci sınıf öğrencisinden beklenen hedeflerden başlıcaları şunlardır: Duygularını dışa vurabilme, Hayal gücünü geliştirebilme, Bağımsız düşünme gücünü ifade edebilme, Sosyal ve işbirliği bilincini geliştirebilmedir (Karakaya, 2007, s.110-111).

1.10. Drama Aşamaları

Drama etkinlikleri belli bir plan ve program dâhilinde gerçekleştirilir. Drama etkinlik planlarında bulunması gereken belli başlı altı aşama yer alır. Bunlar: Isınma, Kaynaştırma, Oynama, Oluşumlar, Rahatlama ve Değerlendirmedir.

* ISINMA: Asıl etkinliklere başlamadan önce yapılacak olan hazırlık çalışmaları, uygulamanın kalitesini artırma bakımından oldukça önemlidir (Erginer, 2004, s.8). Isınma, bedenin ve duyuların harekete geçirilmesidir. Bireyin, kendisiyle

iletişim kurduğu, kaslarını, organlarını, bedenini ritmik hareket ettirebilme ve kendini bedensel olarak keşfetme aşamasıdır. İşitme, dokunma, koklama ve görme duyuuları özel olarak çalıştırılır (Morgül, 2004, s.21).

Isınma çalışmaları, bir spor müsabakasından önce yapılan antrenman çalışmalarına benzer. Öğretmen, bu aşamada çocuklara müzik ya da ritm eşliğinde yürüme, koşma, zıplama, itme, çekme, sürünme vb. hareketleri yaptırabilir. Diğer taraftan duyguları harekete geçirecek örnek olay incelemesi, pantomin, taklit, küçük skeçler veya doğaçlamalar yaptırılabilir.

* KAYNAŞTIRMA: Kaynaştırma çalışmaları, ısınma çalışmalarının bir parçasıdır. Eşli çalışmalar grupla iletişim kurmayı sağlar. Çiftler müzik ve ritimle senkronize hareketler yaparlar (Ünsal, 2005, s.74). Bu çalışmalarla kurulan iletişim ve etkileşim, grup üyelerinin birbirini tanıyıp benimsemesine yardımcı olur.

* OYNAMA: Oynama, öğrencileri bir olay veya sorun ile karşı karşıya bırakarak, arzu edilen çözüm önerisinin oluşabilmesi için öğrencilerin empati yapabilme ve diğer insanlarla olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilme davranışlarını besler. Öğrenciler arasında anlaşmazlıkların olduğu ve kültürel farklılıkların yaşandığı bir sınıfta rol oynama, ideal bir strateji olabilir (Michealis & Garcia, 1996, s.139). Oyunda katılımcılar, bir problemi çözmek üzere kendiliğinden diğer katılımcılarla işbirliği yapmak ve anında geribildirim vermek zorundadırlar. Önceden plan yapma zamanı yoktur. Katılımcılarda konsantrasyonun yüksek olması gerekir. Doğaçlamalarda verilen konular (ne? nerede? ne zaman? niçin?) daha önceden belirlenir ya da oyun sırasında geliştirilir(Gönen & Dalkılıç, 2000, s.50).

* OLUŞUMLAR: İnsanlar, yaşamlarını başkalarıyla ilişki içinde sürdürürler. Karşılıklı iletişim ve etkileşim hem birey hem de içinde bulunduğumuz toplumsal gruplar için son derece önemlidir. Etkileşim bu karşılıklı ilişkiler içinde geçerlidir. Öncelikle sosyal etkileşim karşılıklı olmayı gerektirir. Bundan dolayı da etkileşim iletişimde son derece önemlidir. Etkileme durumu ile anlatılmak istenen,

bireylerin birbirlerinin duygularını, düşüncelerini tutumlarını, ilgilerini, alışkanlıklarını, değer yargılarını, yaratıcı drama sürecine katmaları, paylaşmaları, paylaştıklarını değişik açılardan denetlemeleri ve bunların sonucunda elde edilenleri çevrelerine yansıtmasıdır.

Doğaçlama çalışmalarında çocuklar yetişkinlere göre daha fazla zorlanırlar. Çalışmada daha önceden canlandırılacak durum veya hikaye bilinse de, çocuklar arasındaki konuşma kolayca gerçekleşmez. Bu yüzden de doğaçlamayı uygulamak çocuklara rol oynamaktan daha zor gelir (Aral vd. , 2000, s.114).

Öğrencinin canlandıracağı tip ve içinde bulunduğu durum kendisine tasvir edildikten sonra birkaç dakika, üzerinde düşünmesine izin verilir. Daha sonra öğrenci rolünü canlandırmaya başlar (Özden, 2003, s.199). Oluşumlar genellikle aynı seviyede devam etmez. Sıkıcı bir noktaya gelindiğinde veya öğrenciler söyleyecek bir şey bulmakta zorlandığında süreç durdurulur. Bu aşamada drama liderinin odak noktasına dikkat çekmesi, konuyu açması ve öğrenciler için daha anlaşılır hale getirmesi sağlanır.

* RAHATLAMA: Rahatlamada, oluşumlar sonunda yapılan bilişsel/fiziksel rahatlama söz konusudur. Rahatlama çalışmalarına başlamadan önce çocukların mutlu ve memnun olup olmadıklarından emin olmak gereklidir. Çünkü etkinlik esnasında kendini yeterince ortaya koyamamış ve başarısız olduğunu düşünen çocuk rahatlayamaz. Bu nedenle drama liderinin hem etkinliğe ısınabilen hem de pasif kalanlar için yeterince eğlenceli bir rahatlama çalışması seçmesi lazımdır.

* DEĞERLENDİRME (TARTIŞMA): Dramada değerlendirmeler ve tartışmalar çalışmanın öncesinde, çalışma anında ve çalışma sonrasında yapılabilir. Drama'nın aşamalarının her birinin ya da birkaçının ardından tartışmanın açılması, eleştiri, öz eleştiri, soru – cevap etkileşiminin başlaması değerlendirmenin somut başlangıcı olarak kabul edilebilir (Adıgüzel, 1993, s.175). Dramanın aşamalarının

her birinin yada bir kaçının ardından değerlendirme yapılabilmesi, drama çalışmalarının sonuçtan çok sürece değer verdiğinin göstergesidir. Drama aşamalarından geçen katılımcıların çeşitli davranış biçimlerini, düşüncelerini, yaşantılarını gözden geçirip, içsel irdelemeler yapabilmeleri ve kendi davranışlarında bilinçli ve isteyerek yeni değişiklikler oluşturulabilmeleri bu değerlendirmenin önemli bir boyutu oluşturur.

Değerlendirmenin niteliğini, dramanın amaçları ve onun doğrultusunda işlenen aşamalar belirler. Yapılan uygulamalar göstermiştir ki drama etkinlikleri yapıldıktan bir süre sonra sonuçları belirginleşmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde değerlendirme aşamasında öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri, hisleri, duygu ve düşünceleri, neler öğrendiklerini kendi sözcükleriyle anlatmaları önerilmektedir.

1.12. Drama Araç-Gereçleri

Özellikle iyi bir etki bırakmak ve farklı kişisel yorumların yaratılmasını sağlamak için drama tekniği içerisinde görsel ve yazılı kaynaklar bir arada kullanılabilir (Phillips, 2003, s.84). Drama araç gereçleri tiyatrodaki kullanılan kostüm ve dekorlardan farklıdır. Farklı malzemeler değişik araç-gereçlerin yerine kullanılabilir. Hatta sahte malzemeler, çocukların hayal gücü ve yaratıcılıkları üzerinde olumlu bir etki yapabilir.

Günümüzden uzak zaman dilimlerinde cereyan etmiş olayların anlatımının yapıldığı tarih derslerinde, yürütülecek etkinliklerde aslına uygun araç, gereç ve giysilerin kullanılması, bu etkinliklerden istenilen verimin alınması açısından önemlidir (Demircioğlu, 2005, s.168). Etkinlikleri sırasında sunum yapılırken konuşma metinleri, kostümler ve sahne araç-gereçleri kullanılabilir (Michealis & Garcia, 1996, s.137).

Yüzyıl önce yaşanmış bir olayı canlandırırken o döneme ait giysi ve aletlere ulaşmak öğrenciler için imkânsızdır. Araç-gereçlerin ille de satın alınmasına gerek yoktur. Fakat sınıf içinde bu malzemelerin birer benzerini yapmak zor olmayacaktır.

Öğretmen ve öğrencilerin birlikte, kolay malzemeler (karton, strafor, kumaş, tahta, tutkal vb.) kullanarak oluşturacakları drama araç-gereçleri en az gerçekleri kadar etkili olacaktır.

Etkinlikler içinde kullanılacak araç ve gereçlerin öğretimdeki rolleri şunlardır:

- Öğrencinin dikkatini çekerek onları güdüler.
- Öğrencinin dikkatini canlı tutar.
- Öğrencinin duygusal tepki vermesini sağlar.
- Kavramları somutlaştırır.
- Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir.
- Şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırır

(Güngördü, 2003, s.2).

1.13. Drama Etkinliklerinin Hazırlanması

Drama etkinliklerinden kastedilen pasif izleyiciler önünde ortaya konan tiyatro oyunları değildir (Maley & Duff, 1980, s.9). Drama etkinliği, öğrencilere kendi kişisel yaratıcılık becerilerini kullanma fırsatı verip her insanda bulunan taklit, jest ve mimikleri kullanma, kendini ifade etme becerilerini açığa çıkaran sınıf etkinliğidir.

Öğretimi planlama, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencileri niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, sonuçların nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde saptamaktır (Demirel, 1998, s.115). Öğretim planı yapılırken ünite ve kazanımlar temel alınmalıdır. Drama lideri, ilk önce hangi konu üzerinde drama etkinlikleri hazırlayacağına karar vermelidir. Ders konusu drama tekniğine ne kadar uygun olursa, etkinliğin kalitesi ve öğrenciler üzerindeki etkisi o kadar çok olur.

Bir olayı dramatize ederken, pek çok drama öğretmeni gibi bir tartışma ile sürece başlanır. Daha sonra öğrenciler fikirlerini belirlemeleri için cesaretlendirilir. Süreç için kullanılacak benzeşim, taklit veya rol oynama yollarından biri seçilir. Öğretmenin talimatları açık ve anlaşılır olmalıdır. Grubu daha ileri tartışmalara taşımak ve konuya açıklık getirmek amacıyla drama sürecine öğretmen tarafından farklı bakış açıları sokulabilir. Olağan drama konuları toplum sorunları, kirlilik, göç, sosyal felaketler, endüstri ve enerji problemleri veya çok bilinen ünlü bir kişi olabilir. Müfredat kaynaklı olası konular sonsuzdur. Fakat önemli olan nokta, drama tekniğinin kullanılarak konunun daha anlaşılır hale getirilmesidir (Mccaslin, 1990, s.292).

Drama tekniğinin uygulanacağı grup bu konuda deneyimli değilse etkinlikler öncesinde grup üyelerinin rol alma ve rol oynamaya alıştırılması gerekir. Isınma çalışmaları bu noktada etkili olabilir. İlk etkinliklerde canlandırılacak hikâyenin fazla uzun tutulmamasına dikkat etmek gerekir ve çocuklara yardımcı olmak amacıyla öğretmenin de bir rol alması tavsiye edilmektedir. Böylece öğretmen çocukların hikâyedeki durum ve karakterleri organize etmelerine ve kendi çalışmalarını ortaya koymalarına daha kolay yardımcı olabilir (Ömeroğlu, 2002, s.126).

Öğretmen ya da rehberin bir oyun yapma oturumunda iki amacı vardır. İlk amaç konsantrasyon, gözlem, pantomim ve diyalog yaratma gibi drama becerilerin geliştirmektir. İkinci amaç ise içeriktir, yani dilbilgisi, tarih veya dürüstlük, arkadaşlık gibi öğrenilecek konu ya da değerdir. Öğretmen amacına uygun malzemeleri (şiir, hikâye, resim, müzik vb.) toplar (Sağlam, 1997, s.16). Topladıklarını kendi drama etkinliği içinde eritir. Dramatik oyunlaştırmayı öğrencilerle birlikte yapar. İlgi çekici bir ısınma çalışmasında sonra kaynaştırma-oynama ve rahatlama aşamalarına geçilir. Etkinlik anlaşılmadıysa birkaç defa tekrarlanabilir. Son aşamada, katılımcıların oyunculuk kapasitesinden öte, daha çok duyuşsal ve öğrenilenlerle alakalı değerlendirmeler yapılır.

Tarih dramalarının özünde tarihsel empati yatar. Öğrencilerden istediğimiz şey, başka bir dönemde ve başka bir yerde yaşamış başka kişilerin zihinlerine girmeleri, onların karşılaştığı sorunlara, zorluklara ve tercihlere gerçekçi bir yaklaşımla tepki vermeleridir (Stradling, 2003, s.111). Bunu yapabilmek için drama liderinin çocuk ya da ergende oyuna karşı bir gereksinim duyurmalıdır. Onu mitlerle, efsanelerle, masallarla, gerçek olaylarla donatıp, kendi dramatik yapılarını ortaya çıkarma ve yaratmasına imkân vermelidir. Drama liderinin yaratacağı sınıf atmosferi katılanlar için şaşırtıcı ve unutulmaz anlar olmalıdır (Adıgüzel, 1993, s.170).

Doğaçlama türü de dahil olmak üzere damada belirlenen etkinliğin bir başlama noktası, geçtiği bir yer ve oynanacak roller bulunur. Başlangıç için bu yolları gösteren bir plan yapılması gerekir. Plan yapılırken tema seçimi, çevre düzenlemesi, rol seçimi ve dağıtımı, çerçevenin belirlenmesi, odak noktası, eylem seçimi gibi konular dikkate alınmalıdır (Aral vd. , 2000, s.100):

1. **Tema Seçimi:** “Öğrencilerin ne öğrenmesi isteniyor?” Drama lideri, müfredat konuları içinden drama tekniğine uygun bir konu seçer.
2. **Çevre Düzenlemesi:** Drama etkinliklerinin uygulanacağı alan, yani fiziki çevre uygun olarak düzenlenir ve gerekli araç-gereç temin edilir.
3. **Rol Seçimi ve Dağıtımı:** Roller analiz edilir ve öğrencilerin bireysel özellikleri göz önüne alınarak oyuncuların seçimi yapılır.
4. **Çerçevenin Belirlenmesi:** Problemi tanımlama ve açıklığa kavuşturma.
5. **Odak Noktası:** Seçilecek konunun tümünün öğrenciler tarafından oynanmasına imkân yoktur. Konu içinden ilgi çekici bir nokta (haksızlık, çelişkili bir durum veya bir bunalım noktası gibi) seçilir ve drama etkinliği seçilen noktaya odaklanarak yürütülür.
6. **Eylem Seçimi:** Öğrenciler yapacakları hareketler ve söyleyecekleri hususunda tamamen serbest bırakılırsa konudan sapmalar

görülebilecektir. Öğretmen öğrencilerin nerede duracakları ve temel olarak yapacakları hareketler konusunda ipucu verir.

Sınıf içi drama etkinliklerinin, ders amaçları doğrultusunda, öğrenme öğretme sürecinde daha yoğun olarak yer alması ve sistemin uygulayıcısı öğretmenlere hizmet içi eğitim veya kurslarla benimsetilmesi gerekmektedir. Çünkü okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim seviyesinde hazırlanabilecek drama etkinliklerinin uygulanması öğretmenlerin bu öğretim tekniğine bakış açıları, teknikle ilgili bilgi ve becerilerine bağlıdır.

1.14. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Drama öğretim tekniği ve çağdaş tarih öğretimi ile ilgili dünyada ve ülkemizde yapılan başlıca çalışmalar tarihsel sıra göz önüne alınarak aşağıda sıralanmıştır:

Özdemir (1965) çıkardığı “Uygulamalı Dramatizasyon” kitapçığında çocukların doğal olarak ve kendiliğinden öğrenebileceklerini, bunu da drama tekniğiyle sağlanabileceğini savunuyor. Parmak Oyunu, Pantomim, Bağımlı ve Bağımsız Drama gibi alt türlerin Sosyal Bilgiler, Coğrafya, Yurttaşlık ve Tarih derslerin nasıl kullanılacağını örneklerle anlatmıştır.

Mccaslin (1990)’ne göre genellikle bir sanat etkinliği olarak düşünülen drama eğitim ortamında kullanılabilir uygun bir tekniktir. Yazar, “Creative Drama in the Classroom” adlı eserinde drama tekniğinin sınıf ortamında nasıl kullanılacağına örneklerle anlatmıştır.

Adıgüzel (1993)’e göre, oyun ve drama arasında pek çok benzerlik olmasına karşın, öğretim ortamında kullanılan dramanın eğitsel yönü daha ağır basar. Araştırmacı, tezinde dramanın ülkemizde ve diğer ülkelerdeki tarihsel gelişimini, ayrıca tekniğin nasıl kullanılacağına dair ilkeleri ortaya koymuştur.

San (1993)'e göre drama tekniğinin eğitim ortamında kullanılmasının birçok yararı vardır. Bunlardan en önemlisi yaratıcılığı geliştirmesidir. Dramanın insanın sosyal gelişimi üzerindeki etkisi irdelenmiş ve yaratıcılığın gelişiminde eğitici dramanın vazgeçilmez bir unsur olduğu vurgulanmıştır.

Ata (1998), problem çözme yönteminin tarih öğretiminde kullanılabileceğine dair bir model geliştirmiştir. Araştırmacıya göre, Tarih öğretimi öncelikle öğrenciyi soru sormaya, bağımsız düşünceye ve açık fikirliliğe teşvik etmelidir.

Üstündağ (2000) tarafından yayınlanan ‘Yaratıcı Drama Öğretmenin Günlüğü’ adlı eserde yazar, drama tekniğinin ana hatlarının ortaya koyarken, sınıf içindeki uygulama basamaklarını ve püf noktalarını ortaya koymuş, ayrıca uygulanabilecek örnek etkinliklere yer vermiştir.

Fulford (2001), “İlköğretimde Drama” adlı eserinde sadece etkinlik örneklerine yer vermiştir. Yazar, ilköğretim öğrencilerinin düzeyine uygun kısa oluşumlar şeklinde hazırladığı etkinliklerde sosyalleşme, yaratıcılık, eleştirme, araştırma ve sorgulama becerileri geliştirmeye çalışmıştır.

Stradling (2003), “20. Yüzyıl Siyasi Tarihi Nasıl Öğretilmeli” adlı kitabında tarih dersinde drama tekniğinin uygulanabilirliğine geniş bir biçimde yer vermiştir. Drama etkinlikleri ve simulasyonlar tarih öğretiminde kullanıldığında öğrenciler bir durumu ya da olayı yeniden yaşama ve ilgili kişilerin rollerine bürünme fırsatı bulurlar.

Morgül (2004)'e göre drama okul öncesi seviyesinden yüksek öğretime kadar her eğitim kademesinde kullanılabilecek yararlı bir öğretim tekniğidir.”Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba” adlı çalışmasında drama türlerinin birçoğu açıklanarak her biri için birer etkinlik örneği vermiştir.

Demircioğlu (2005)'na göre tarih öğretimini öğretmen temelli geleneksel yöntemden çıkarıp öğrenci merkezli çağdaş öğretimi gerçekleştirecek çağdaş öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Tarihi bilgiler öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği bir forma sokulmalıdır. Böylece öğrenciler tarih derslerinde elde ettikleri bilgileri güncel yaşamlarında kullanabilecektir.

1.15. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Kurtuluş Savaşı konularının öğretiminde geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ile drama tekniğinin öğrenci başarısına, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumuna etkisi incelenmektir.

1.16. Araştırmanın Önemi

İnsan hayatında hayal gücünün en hür ve yaşama hâkim olduğu dönemler, çocukluk dönemleridir. İnsanlar, hayatlarındaki en iyi tiyatro oyunculuğunu çocukluk dönemlerinde yaparlar. Her çocuk mükemmel bir tiyatro oyuncusudur. Örneğini bir kere gördükten sonra oynayamayacağı rol yoktur. İnsan büyüdükçe rol oynama alanlarını daraltmaya başlar. Eğitim hayatları boyunca onlara yüklenen bilgi yığını çocuğun yaratıcılığına ve tiyatral yeteneğine zarar verir.

Eğitimde dramanın önemini, bir iletişim yöntemi olarak, toplum yaşamına uyum sağlamada önemli bir rolü ve çocuğun yakın çevresindeki olayları somut şekilde yaşantıya dönüştürebilmesi ve öğrendiği birçok şeyi uygulama fırsatı bulmasıyla açıklayabiliriz. Eğitimde dramanın kullanılması matematik, fen, sosyal bilgiler gibi disiplin alanlarında birçok becerinin eğitimsel amaçlarının çok çabuk kazandırılmasına katkıda bulunacaktır (Koç-Dikici, 2003, s.2).

Drama metodu, çocuk hayatında çok önemli bir yer tutan oyun yeteneğinin kontrollü bir şekilde eğitim hayatına aktarılması demektir. Bu metodu iyi kullanmak için öğrencilerin bilgisi kadar yaratıcılıkları da çok önemlidir.

Öğrencilerin

Sadece duydukları zaman unutulduğu,

Duydukları ve gördükleri zaman biraz hatırlandığı,

Duydukları, gördükleri ve onunla ilgili soru sordukları veya birisi ile tartıştıkları zaman, anlamaya başladıkları,

Duydukları, gördükleri, tartıştıkları ve yaptıkları zaman bilgi ve beceri kazandıkları,

Hatta başkasına anlattıkları zaman bilgilerin kalıcılığı sağlanmış olduğu görülmüştür.

Yaşayarak öğrenmenin kalıcı davranışlara yol açan etkili bir öğrenme sağladığı kabul edilmektedir. J.J. Rousseau, 1782 yılında yayımlanan kitabı Emile'de, çocuğun başka insanlardan öğrenmeye başlamadan önce, kendi yaşantıları yolu ile öğrenmesi gerektiğine dikkati çekmiştir. Rousseau gibi, Amerikalı Filozof John Dewey de, çocuğun başkalarının düşünce ve görüşlerini ifade etmeye, o düşünce ve görüşleri kendisi araştırmadan, denemeden önce zorlanmaması gerektiğine değinmiştir. Ayrıca, insanın kendi yaşantıları sırasında, davranışlarının yol açtığı sonuçlara bağlı olarak algıladığı duyguların, öğrenmede etkinliği ve kalıcılığı artırdığı anlaşılmaktadır. (Önder, 2001, s.56)

Bu çalışma özellikle sekizinci sınıfta bu derse giren öğretmenlerin öğretim uygulamalarında karşılaştıkları sorunları çözüm önerisi sunmaya yöneliktir.

1.17. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- ❖ İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile,
- ❖ 2006–2007 eğitim-öğretim yılı ile,
- ❖ Ankara ili Elmadağ ilçesine bağlı Lalahan Beldesinde bulunan iki ilköğretim okulunun (Lalahan Serdar Tosun İlköğretim Okulu – Lalahan İlköğretim Okulu) 8. sınıfında okuyan 50 kontrol, 46 deney grubu öğrencisi ile, araştırmanın süresi bir öğretim yılı ile, araştırma drama tekniğiyle sınırlıdır.
- ❖ Araştırmada ele alınacak tekniğin uygulanması 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersindeki “Kurtuluş Savaşı” ünitesiyle, bulgular yapılan istatistiksel tekniklerle ve araştırmadaki hesaplamalar Ünite Başarı Testi ve Tutum Ölçeğinin maddeleriyle sınırlıdır.

1.18. Araştırmanın Sayıtları

- ❖ Araştırmanın örnekleme, evreni temsil etmektedir.
- ❖ Çalışmaya katılan ve bir deney birisi kontrol grubu olarak seçilen iki ayrı okuldaki öğrencilerin zeka, sosyo-ekonomik düzey, motivasyon gibi özelliklerinin birbirine yakın olduğu varsayılmıştır.
- ❖ Araştırmada verilerin toplanması sırasında, gerek Ünite Başarı Testi gerekse Tutum Ölçeğinde sorulan sorulara öğrencilerin, hiçbir etki altında kalmadan içtenlikle ve objektif bir şekilde cevapladığı öngörülmüştür.

❖ Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının uygulanması sırasında seçilen ilköğretim okulları öğrencilerinin ve öğretmenlerinin araştırmaya olan katkıları eş etkinlik seviyesinde varsayılmıştır.

1.19. Tanımlar/Terimler

İlköğretim: Kadın erkek bütün Türk vatandaşlarının, milli gayelere uygun bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. (Kocaoluk, 2003, s.41).

Tarih: İnsan topluluklarının yaşayışlarını, kültür ve uygarlık alanındaki yapmış oldukları ilerlemeleri zaman ve yer göstererek ve doğru olarak inceleyen ve anlatan bir bilimdir (Akşit ve Oktay, 1985, s.6).

Geleneksel Öğretim Yöntemi: Genellikle öğretmenlerin konuyu anlattığı, pasif birer bilgi alıcısı olan öğrencilerin anlatılanları dinlendiği yöntemdir. Ders öğrencilere sunuş yolu ile verilir. Öğretim sonunda bilginin doğrudan ölçüldüğü değerlendirme yöntemleri kullanılır. Geleneksel Öğretim Yönteminde öğretmen, öğretim sürecinin merkezindedir.

Drama Tekniği: Drama çocukların psikolojik, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimine destek olarak onların okula daha kolay uyum sağlamalarına ve öğrenme becerileri geliştirmelerine yardım edebilmektedir. Drama, rol alma ve problem çözme yolu ile öğrenmeyi sağlamaktadır. Drama süreci benlik farkındalığı, iletişim becerileri, konsantrasyon ve grup iletişimini içermektedir. Psikodrama, Yaratıcı Drama, Eğitici Drama, Drama Oyunu ve Drama gibi değişik şekillerde yapılabilir.

Öğretme Yöntemi: Öğretim yöntemleri “öğretmenlerin istenilen öğrenmeyi sağlamak” için öğretmenlerin uygulamalarını içerir. Bir başka deyişle öğretim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini

ifade etmektedir. Öğretim yöntemi kavramını en güzel bir ifade ile “öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol” olarak tanımlamak mümkündür.

Öğretim Tekniği: Yöntem ve teknik kavramları birbirine çok karıştırılmaktadır. Yöntem, genelde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol olarak tanımlanmaktadır. Teknik, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Yöntemi bir tasarım, tekniği de bir uygulayım olarak görebiliriz. Daha geniş bir açıdan yöntemi, hedeflere ulaşmak için öğretme-öğrenme sürecini" desenleme, planlama - tekniği de bu desenlenen ve planlanan düşüncelerin uygulamaya aktarılmasında izlenen yol olarak görebiliriz.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi: Bireylerin, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişmesini sağlamayı amaç edinen ilköğretim okullarının sekizinci sınıfında, liselerde ve üniversitelerde okutulan dersin adıdır. Bu ders ile çocukların ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini Atatürk İlke ve İnkılâplarının oluşturduğunun bilincine varması beklenir.

II. BÖLÜM

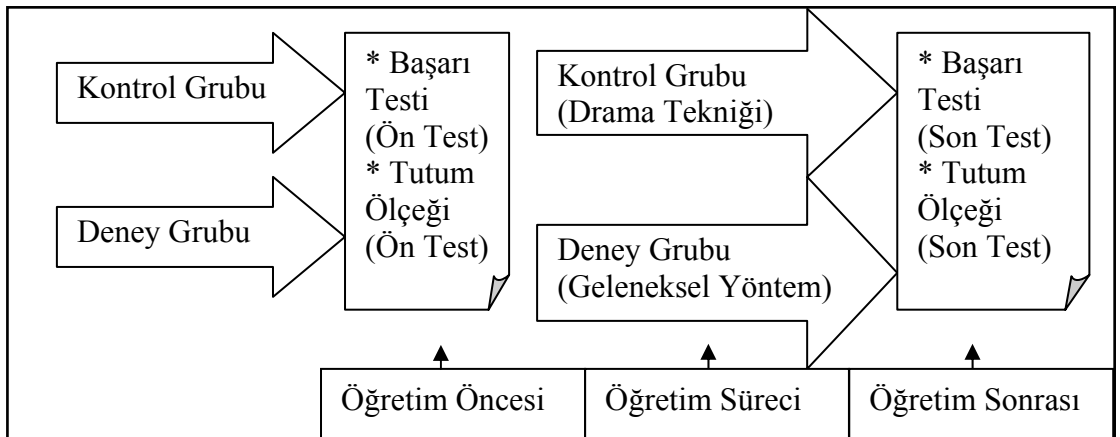
2.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümünde izlenen yönetime yer verilmiştir. Bu amaçla sırasıyla araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama tekniği ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, geçerli eğitim ortamlarında gerçek denemeler ve bu deneme modellerinin sonuçlarının betimlenmesine dayalıdır. Araştırma; kullanılış biçimi, amacı, düzeyi ve fonksiyonu açısından incelendiğinde “temel araştırma” olarak nitelendirilebilir. Araştırmada 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin Kurtuluş Savaşı ünitesinin drama tekniğine uygun işlenmesinin öğrenci başarısına ve öğrencinin derse karşı tutumuna etkisi sınanmıştır. Burada bağımsız değişken: Drama tekniğine uygun düzenlenmiş ünite konuları, bağımlı değişken ise öğrencinin ünite başarısı ve derse karşı tutumudur. Deney grubu T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Kurtuluş Savaşı ünitesinin drama tekniği ile işlendiği grup, kontrol grubu ise ünitenin geleneksel yöntemle işlendiği gruptan oluşturulmuştur. Araştırmanın deseni aşağıda gösterilmiştir:

Şekil 2.1. Araştırmanın Deseni



2.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara Elmadağ ilçesinde bulunan MEB’e bağlı ilköğretim okullarının 8. sınıfına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Elmadağ ilçesine bağlı Lalahan Beldesinde bulunan MEB’e bağlı Lalahan İlköğretim Okulu ve Lalahan Serdar Tosun İlköğretim Okulunda 2006-2007 eğitim-öğretim yılında okuyan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 2.1. Deneklerin Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet		N
	Erkek	Kız	
Deney Grubu	23	23	46
Kontrol Grubu	25	25	50
TOPLAM	48	48	96

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın hazırlanma aşamasında önce konuyla ilgili ayrıntılı literatür taraması yapılmıştır. Araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde, hem deney hem de kontrol grubuna, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin bir tutum ölçeğinin ve ‘Kurtuluş Savaşı’ konularıyla ilgili bir Ünite Başarı Testi oluşturulup, uygulanmıştır. “Kurtuluş Savaşı” Ünite Başarı Testi, güvenilirlikleri ve güçlük dereceleri araştırmacı tarafından 8. sınıf öğrencilerin uygun olarak ayarlanmış Bilgi, Kavrama ve Uygulama düzeyinde sorulardan oluşur. “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” Tutum Ölçeği ise öğrencilerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı olan tutumlarını ölçmek için hazırlanacak bu testten alınacak yüksek puanlar, derse karşı olan pozitif tutumu, düşük puanlar ise negatif tutumu gösterir.

İkinci aşamada deney grubuna ‘Kurtuluş Savaşı’ ile ilgili konular drama tekniğine dayalı olarak işlenmiş, kontrol grubuna ise aynı konular geleneksel yöntem ve tekniklerle gösterilmiştir. Üçüncü aşamada ise uygulanan testler tekrarlanmış; böylece öğrencilerin erişisi ve tutumundaki değişiklikler ölçülmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada bağımsız değişken olarak geleneksel yöntem ve teknikler ile drama tekniği alınmış ve bağımlı değişken olarak kontrol ve deney gruplarının T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ünite Testi ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Tutum Ölçeği puanları alınmıştır. Bulgular deney ve kontrol gruplarına T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ünite Testi ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Tutum Ölçeği’nin ön-test ve son-test olarak uygulanmasıyla elde edilmiştir. Bulgular, istatistiksel olarak SPSS 11.5 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bulguların analizinde başarı ve tutum puanlarının ortalamaları arasındaki farklar 0.05 anlamlılık düzeyinde “t testi” kullanılarak karşılaştırılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde geleneksel yöntem ile drama öğretim tekniğinin öğrenci T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi başarısına ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumuna etkisini incelemektir.

Tablo 3.1. Başarı Testi ve Tutum Ölçeği İçin Güvenilirlik Katsayıları

Test_Tipi	Cronbach's Alpha	N of Items
Başarı Testi	.769	20
Tutum Ölçeği	.857	20

Veriler SPSS 11.5 programına girilerek ölçme araçlarının iç tutarlılığı anlamındaki güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Hazırlanan ünite başarı testi, ayırt edicilik ve güçlük endeksi yüksek maddelerden seçilen 20 çoktan seçmeli test sorusu şeklinde hazırlanmıştır. Ünite başarı testi, doğru cevaplar için 1, yanlış ve boş cevaplar için 0 puan verilerek puanlanmıştır. 96 öğrenci için ünite başarı testinin güvenilirliği 0.77 olarak bulunmuştur. Tutumları ölçmek amacıyla hazırlanan tutum ölçeği ise 5’li likert tipinde 20 madde olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan tutum ölçeğinin güvenilirliği ise 0.86’dır ve bu sonuçlar ünite başarı testi ve tutum ölçeği için kabul edilebilir sınırlar içindedir.

3.1. Alt Problemlerin Sınanması

3.1.1. Başarı Düzeyi Bakımından

1. Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum:

“Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişi öncesinde drama etkinlikleri uygulanacağı deney grubu öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyleri ile geleneksel yöntemin kullanılacağı kontrol grubu öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile çözümlenmiştir ve bulgular tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Sonuçları

Başarı testi Ön Test Puanları	N	Ortalama	S. sapma	t	Sd	P
Deney Grubu(Drama etkinlikleri)	111	95.67	14.92	10.177	340	0.000*
Kontrol Grubu (Geleneksel Yöntem)	231	110.51	11.37			

*P<0.05

Tablo 3.2’ye göre deney grubundaki öğrencilerin yöntemin uygulanma öncesi ölçülen hazır bulunuşluk düzeylerinin ortalaması 8.13 ve kontrol grubundaki öğrencilerin dersin işlenişi öncesi ölçülen hazır bulunuşluk düzeylerinin ortalaması ise 8.70’dir. Dersin işlenişi öncesinde ölçülen deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bulunuşluk düzeyleri ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunamamıştır(P>0.05). Bir başka deyişle, deney grubundaki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyleri arasında bir farklılaşma yoktur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ünitenin işlenişi öncesinde benzer düzeyde hazır bulunuşluk düzeylerine sahip oldukları söylenebilir.

2. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

“Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinden sonra drama etkinlikleri uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile çözümlenmiştir ve bulgular tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Son Test Sonuçları

Başarı testi Son Test Puanları	N	Ortalama	S. sapma	t	Sd	P
Deney Grubu (Drama etkinlikleri)	46	16.73	3.07	12.983	94	0.000*
Kontrol Grubu (Geleneksel Yöntem)	50	9.94	1.97			

*P<0,05

Tablo 3.3’e göre drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ünite sonunda uygulanan ünite başarı testi test puanlarının ortalaması 16.73 ve kontrol grubundaki öğrencilerin ünite sonunda uygulanan ünite başarı testi test puanlarının ortalaması ise 9.94’tür. Dersin işlendikten sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçülen başarı düzeyleri ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur(P<0,05). Bir başka deyişle, deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark deney grubu öğrencilerinin lehinedir.

3. Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

“Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinde drama etkinlikleri yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrasındaki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı örneklem için t testi ile çözümlenmiştir ve bulgular tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Son Test Sonuçları ile Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Son Test-Ön Test Başarı Puanları	Ortalama	N	S. sapma	t	Sd	P
Deney Grubu Ön test Puanları	8.13	46	2.29597	29.443	45	0.000*
Deney Grubu Son test Puanları	16.73	46	3.07993			

*P<0,05

Tablo 3.4'e göre deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması 8.13 ve son test puanlarının ortalaması ise 16.73'tür. Deney grubu öğrencilerinin ünite işlenmeye başlamadan önce ve ünite işlendikten sonra ölçülen ünite başarı testi puanlarının ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur($P<0,05$). Bir başka deyişle, deney grubundaki öğrencilerin son ve ön test başarı düzeyleri arasında bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Bu farklılaşma son test başarı düzeylerinden kaynaklanmaktadır. Yani, öğrencilerin ünitenin işleniş yöntemine dayalı olarak, etkili bir öğrenme gerçekleştirdikleri söylenebilir.

4. Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

“Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinde geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrasındaki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t testi ile çözümlenmiştir ve bulgular tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Sonuçları ile Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Son Test-Ön Test Başarı Puanları	Grup	Ortalama	N	S. sapma	t	Sd	P
Kontrol Grubu Ön test Puanları	Deney Grubu öğrencileri	8.70	50	2.40	-3.674	49	0.001*
Kontrol Grubu Son test Puanları	Kontrol Grubu öğrencileri	9.94	50	1.97			

*P<0,05

Tablo 3.5'e göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması 8.70 ve son test puanlarının ortalaması ise 9.94'tür. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ünite işlenmeye başlamadan öncesinde ölçülen ve ünite işlendikten sonra ölçülen ünite başarı testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($P<0,05$). Bir başka deyişle, kontrol grubundaki öğrencilerin son ve ön test başarı düzeyleri arasında bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Bu farklılaşma son test başarı düzeylerinden kaynaklanmaktadır. Her ne kadar kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntemle ünite işlenmiş olsa da işleniş sonrasında öğrenciler tarafından bir öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir. Ancak öğrenme miktarı bakımından deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla öğrenme gerçekleştirdiği son test ortalamalarına bakılarak söylenebilir.

3.1.2. Tutum Düzeyi Bakımından

5. Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum:

“Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işleniş öncesinde drama etkinlikleri uygulamasının yapılacağı deney grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile çözümlenmiştir ve bulgular tablo 3.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6. Tutumları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarına Göre
Ön Test Sonuçları**

Başarı testi Ön Test Tutum Puanları	N	Ortalama	S. sapma	t	Sd	P
Deney Grubu(Drama etkinlikleri)	46	56.00	10.25	-4.552	94	0.000*
Kontrol Grubu (Geleneksel Yöntem)	50	65.26	9.67			

*P<0,05

Tablo 3.6'ya göre deney grubundaki öğrencilerin drama etkinlikleri ile ünite işlenişi öncesinde ölçülen derse ilişkin tutum düzeylerinin ortalaması 56.00 ve kontrol grubundaki öğrencilerin dersin işlenişi öncesi ölçülen derse ilişkin tutum düzeylerinin ortalaması ise 65.26'dır.. Dersin işlenişi öncesinde ölçülen deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutum düzeylerinin ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur(P<0.05). Bir başka deyişle, deney grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutum düzeyleri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutum düzeyleri arasında bir farklılaşma vardır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ünitenin işlenişi öncesinde farklı düzeylerde derse ilişkin tutumları olduğu söylenebilir ve bulunan bu fark kontrol grubu öğrencilerinin lehinedir.

6. Altıncı Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

“Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinden sonra drama etkinlikleri yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile çözümlenmiştir ve bulgular tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Tutumları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Son Test Sonuçları

Başarı testi Son Test Tutum Puanları	N	Ortalama	S. sapma	t	Sd	P
Deney Grubu(Drama etkinlikleri)	46	74.3696	9.50405	5.097	94	0.000*
Kontrol Grubu (Geleneksel Yöntem)	50	64.3600	9.71168			

*P<0,05

Tablo 3.7'ye göre drama etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ünite sonunda uygulanan derse ilişkin tutum düzeylerinin ortalaması 74.36 ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin tutum düzeylerinin ortalaması ise 64.36'tür. Dersin işlendikten sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçülen tutum düzeyleri ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur(P<0,05). Bir başka deyişle, deney grubundaki öğrencilerin tutum düzeyleri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark deney grubu öğrencilerinin lehinedir.

7. Yedinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

“Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinde drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrasındaki derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı örneklemeler için t testi ile çözümlenmiştir ve bulgular tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Deney Grubundaki Öğrencilerin Son Test ile Ön Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Son Test-Ön Test Tutum Puanları	Ortalama	N	S. sapma	t	Sd	P
Deney Grubu Ön test Puanları	56.00	46	10.25	-11.006	45	0.000*
Deney Grubu Son test Puanları	74.36	46	9.50			

*P<0,05

Tablo 3.8'e göre deney grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının ön uygulama sonucu puanlarının ortalaması 56.00 ve son test uygulama puanlarının ortalaması ise 74.36'dır. Deney grubu öğrencilerinin ünite işlenmeye başlamadan önce ve ünite işlendikten sonra ölçülen tutum düzeylerinin ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur(P<0,05). Bir başka deyişle, deney grubundaki öğrencilerin son ve ön uygulama tutum düzeyleri arasında bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Bu farklılaşma ünite sonunda ölçülen tutum düzeylerinden kaynaklanmaktadır. Yani, öğrencilerin ünitenin işleniş yöntemine bağlı olarak tutumları olumlu olarak yükselmiştir.

8. Sekizinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

“Kurtuluş Savaşı” ünitesinin işlenişinde geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi ve sonrasındaki derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile çözümlenmiştir ve bulgular tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test ile Ön Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Son Test-Ön Test	Ortalama	N	S. sapma	t	Sd	P
Kontrol Grubu Ön test Puanları	65.26	50	9.67	0.708	49	0.482
Kontrol Grubu Son test Puanları	64.36	50	9.71			

Tablo 3.9'a göre kontrol grubundaki öğrencilerin ders öncesi ölçülen tutum düzeylerinin ortalaması 65,26 ve ünite sonunda ölçülen tutum düzeylerinin ortalaması ise 64,36 dır. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ünite işlenmeye başlamadan öncesinde ölçülen ve ünite işlendikten sonra ölçülen tutum ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($P>0,05$). Bir başka deyişle, kontrol grubundaki öğrencilerin dersin işlenişinden önce ve sonra ölçülen tutum düzeyleri arasında bir farklılaşma yoktur.

3.1.3. Başarı Düzeyi ve Tutum Düzeyi Arasındaki İlişki Bakımından

9. Dokuzuncu Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testte ve son testteki başarı testleri ve tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında nasıl bir korelasyon olduğu tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Test Puanları ile Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

		Test ön	Test son	Tutum ön	Tutum son
Test ön	Pearson Correlation	1	.260(*)	.106	-.119
	Sig. (2-tailed)		.010	.304	.248
	N	96	96	96	96
Test son	Pearson Correlation	.260(*)	1	-.287(**)	.471(**)
	Sig. (2-tailed)	.010		.005	.000
	N	96	96	96	96
Tutum ön	Pearson Correlation	.106	-.287(**)	1	.171
	Sig. (2-tailed)	.304	.005		.096
	N	96	96	96	96
Tutum son	Pearson Correlation	-.119	.471(**)	.171	1
	Sig. (2-tailed)	.248	.000	.096	
	N	96	96	96	96

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 3.10'a göre korelasyonlar şu şekilde bulunmuştur:

- ❖ Ön test ve Son test arasındaki korelasyon 0,260 ($P < 0.05$)
- ❖ Tutum ön uygulama ile tutum son uygulama arasındaki korelasyon ise 0.171 ($P > 0,05$)
- ❖ Ünite başarı testi ön uygulama ile tutum testi ön uygulama arasındaki korelasyon 0.106 ($P > 0.05$)
- ❖ Ünite başarı testi son uygulama ile tutum testi son uygulama arasındaki korelasyon 0.476 ($P < 0.05$) bulunmuştur. Son uygulama için ünite başarı testinden yüksek puan alanların tutumları da yüksektir diyebiliriz ancak ilişkinin kuvveti orta düzeydedir.

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yapılan araştırmadan elde edilen verilere göre varılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca, bulgulara dayanarak araştırma konusuyla ilgilenen eğitimci ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuç

Bu araştırmada, 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nin 'Kurtuluş Savaşı' ünitesine ait konuların drama tekniği ile öğretiminin başarıya ve tutuma etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aynı bölgeden iki okul seçilmiş, oluşturulan deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test-son test (ünite başarı testi, tutum ölçeği) uygulanmış ve uygulama sonunda problem durumuna uygun olara hazırlanan alt problemlerle ilişkili olarak yapılan istatistiksel hesaplamalara göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Ünite başarı testi ön test uygulamasına göre deney ve kontrol gurubunun hazır bulunuşluk düzeyleri birbirlerine yakındır.
2. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında başarı düzeyi bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, Drama tekniğinin uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Buna göre öğretim tekniğinin uygulandığı öğrencilerin ünitenin işleniş yöntemine dayalı olarak, etkili bir öğrenme gerçekleştirdikleri söylenebilir.
3. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyi bakımından, ünitenin işleniş yöntemine dayalı olarak, bilgi düzeylerinde bir farklılaşma

olmuştur; fakat öğrenme miktarı bakımından deney grubuna göre oldukça düşüktür.

4. Kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı tutumu uygulama öncesinde daha olumlu olmasına rağmen, drama tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sonunda tutum düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinin tutum düzeylerini geçmiştir.
5. Deney grubu öğrencilerinin ünitenin işleniş yöntemine bağlı olarak tutumları olumlu olarak yükselmiştir.
6. Kontrol grubundaki öğrencilerin dersin işlenişinden önce ve sonra ölçülen tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.
7. Başarı testinden yüksek puan alan öğrencilerin, tutum testinden aldıkları puanlar da yüksektir.

Bu araştırma, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak drama kullanımının, öğrencilerin ders başarısı ve derse karşı tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığı bulunmuştur. Ayrıca araştırmacının yaptığı görüşme ve gözlemlere göre, öğrencilerin iletişim becerileri olumlu yönde etkilenmiş ve öğrenciler uygulanan öğretimden memnun kalmıştır.

4.2. Öneriler

Aşağıda bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, eğitimciler ve araştırmacılar için bazı öneriler getirilmiştir:

1. Drama tekniği kullanılarak yapılan öğretim, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğretimden daha etkilidir. Bu yüzden 8. sınıf

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi işlenirken drama tekniği uygulanabilir.

2. Drama, sadece bir ders etkinliği olarak değil aynı zamanda bir hayat tecrübesi olarak, okul öncesi çağından başlayarak, tüm öğretim kademelerinde ve öğretim hayatı sonrasında uygulanabilecek bir süreçtir.
3. Ergenlik dönemine giriş, çocukluktan çıkarak birey olmanın ilk aşamasıdır. Bu dönemde kişi, karmaşık duygular içindedir. Drama sayesinde başka kimliklere bürünerek bireysel özelliklerin farkına varılması sağlanabilir. Bu açıdan bakıldığında 8. sınıf öğrencisi (13–15 yaş) için drama tekniği oldukça yararlıdır.
4. Sınıf içinde, öğrencilerin bireysel özelliklerinin aynı olması beklenemez. İçeride kapanık, depresif, ilgisiz veya şiddete eğilimli öğrencilerin bir şekilde derse adapte olması sağlanmalıdır. Drama etkinlikleri içinde rol alan bu öğrenciler, kendilerini önemli ve sürecin bir parçası olarak görecektir. Drama liderinin bu noktada dikkat edeceği husus, rollerin zorluk düzeyleri ve ilgi yönünden uygunluk dereceleri.
5. Bu araştırmada “Kurtuluş Savaşı” ünitesi ile ilgili örnek etkinliklere yer verilmiştir. Eğitimciler tarafından diğer konularda da tekniğe uygun olarak hazırlanacak etkinliklerin uygulanması etkili olacaktır.
6. Drama, etkinlikler çocuklar tarafından oyun gibi algılandığından sınıf içi disiplinsizlik durumlarına elverişli bir öğretim tekniğidir. İstenmeyen durumları engellemek için, uygulamaya geçilmeden önce öğrencilere etkinliklerde nasıl davranacakları ayrıntılı bir şekilde anlatılmalı ve yeterince önem vermeleri sağlanmalıdır.

7. Dramaya katılım gönüllülük esasına dayanmalı, roller istekli öğrencilere öncelik verilerek dağıtılmalıdır. Diğer taraftan drama lideri gruplaşmayı ve rollerdeki klikleşmeyi engellemelidir.
8. Drama süreç içinde, bir dersin tamamının öğretiminde kullanılacağı gibi, derse dikkat çekme veya öğrenilen bilgilerin pekiştirme aşamasında da kullanılabilir.
9. Drama tekniği, Tarih dersini yalnızca okuma-anlatma-ezberleme üçgeninden çıkararak beş duyunun bir arada kullanıldığı çok perspektifli bir ders hale getirir.
10. Öğrenci merkezli eğitim ortamı yaratmak için drama tekniği kullanılabilir. Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi bilişsel ve duyuşsal açıdan olumlu sonuçlar doğurur.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin daha kolay ve anlaşılır bir hale gelebilmesi için konuların somut bir hale getirilmesi gerekir. Öğrenciler için eskiden yaşanmış olaylar, kendi yaşamlarına oldukça uzak ve soyuttur. Tarihsel olayların yaşanmış olaylar olduğunun kavranması, derse yönelik olumlu tutumların gelişmesi, öğretim hedeflerine ulaşmak, öğrencinin derste aktif kılmak ve yaratıcı bireyler yetiştirmek için öğrenmenler bu çağdaş öğretim tekniğiyle tanışmalı ve bu tekniği derslerinde kullanmalıdır.

V. BÖLÜM

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). **Aktif Öğrenme**. (Dokuzuncu Baskı). İzmir: Biliş Yayın-Yazılım.

AÇIKGÖZ, K. Ü. (1998). Tarih Derslerinde Öğrencileri Güdüleme Stratejileri. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. (Birinci Baskı). Özbaran, S. (Ed.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

ADIGÜZEL, H. Ö. (1993). Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.

ADIGÜZEL, H. Ö. (2002). **Yaratıcı Drama**. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.

ADIGÜZEL, H. Ö. (2006). İnci San ve Yaratıcı Drama. **Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar**. (İkinci Baskı). Adıgüzel, H. Ö. (Ed.). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.

AKSARI, S. (2005). **İlköğretimde Günlük Ders Planlarında Yöntem Olarak Drama Önerileri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

AKŞİT, N. ve OKTAY, E. (1985). **Tarih: Lise 1. Sınıf**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- ARAL, N., Baran, G., Bulut. Ş. ve Çimen. S. (2000). **Eğitimde Drama**. (Birinci baskı). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- ARTUÇ, İ. (2001). **Yeniden Doğuş: Türk Kurtuluş Savaşı**. İstanbul: Kastaş Yayınevi.
- ATA, B. (1998). Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı.
- ATA, B. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15-16 Ekim 1998. **Pamukkale Üniversitesi-Denizli PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6.
- ATA, B. (2002). Tarih Öğretimi Hakkında. **Milli Eğitim Dergisi**, 153-154. <http://www.meb.gov.tr/> adresinden 15 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.
- ATA, B. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyet İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi’nin Taslak Programının Geliştirilmesinde Karşılaşılan Sorunlar. **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi 10-11 Kasım 2005**. Doğaner, Y. (Ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- ATAÇ, F. (2002). **Öğretmenler için Öğrenci Psikolojisi “Önce Ruhsal Eğitim”**. (İkinci Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- ATAR, G. (2003). Eğitici Dramayı Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanmanın Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

- ATAMAN, A. (1993). Eğitimde Yaratıcılığa Genel Bakış. **Yaratıcılık ve eğitim : Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı, 25-26 Kasım 1993.** Ataman, A. (Ed.). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- BACANLI, H. (2000). **Gelişim ve Öğrenme.** (Üçüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- BAĞCI, N. (2003). Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar. **Milli Eğitim Dergisi**, 159. <http://www.meb.gov.tr/> adresinden 15 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.
- BAŞAR, H. (1999). **Sınıf Yönetimi.** Öğretmen Kitapları Dizisi: 200. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- BİLEN, M. (1993). **Plandan Uygulamaya Öğretim.** Ankara: Takav Matbaacılık.
- COOPER, H. (1996). Historical Thinking and Cognitive Development In The Teaching Of History. The Practice Of Teaching and Learning History. **Teaching History.** Hilary Bourdillon (Editor). (p. 101-122). Great Britain: The Open University.
- COOPER, H. (2001). **The Teaching Of History In Primary Schools Implementing The Revised National Curriculum.** 3rd Ed. London: Davit Fulton Publishers.
- CRIMMENS, P. (2006). **Drama Therapy and Storymaking in Special Education.** London: Jessica Kingsley Publishers.

- ÇETİN, K. (2003). İlköğretim Sekizinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Atatürk'ün Hayatı Ünitesinin Öğretiminin Dizgeli (programlandırılmış) Öğretime Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- ÇINKIR, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. **Milli Eğitim Dergisi**, 161. <http://www.meb.gov.tr/> adresinden 15 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.
- ÇİVİTÇİ, A. (2006). Ergenlerde Mantık Dışı İnanç ve Sürekli Kaygı İlişkisi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7, 12, 27–39.
- ÇUHADAR, A. (2005). **Edebiyata Sosyal Bilgiler Penceresinden Bakmak**. Çukurova Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. 1-19. <http://egitim.cukurova.edu.tr/> adresinden 06.06.2006 tarihinde alınmıştır.
- DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2005). **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (1998). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kardeş Kitabevi.
- DERYAKULU, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. **Sınıfta Demokrasi**. Şimşek, A. (Ed.). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- DÖNMEZ, C. (2003). “Sosyal Bilgiler Programının -1998- Değerlendirilmesi ve Ders Kitapları”. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler**. Şahin C. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- DÖNMEZ, C. (2003). “Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler”. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler**. Şahin C. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- EMİROĞLU, G. (2006). İlköğretim Düzeyinde İnkılap Tarihi Ders Konularının Öğretimi: Metot ve Etkinlikler. **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi 10-11 Kasım 2005**. Doğaner, Y. (Ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- ERDEM, A. R. (2004). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. **İlköğretim – Online Öğretim Uygulamaları Serisi**. Pamukkale Üniversitesi. Yıl 4. Sayı 1. 1–6. ilkogretim-online.org.tr adresinden 5 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.
- ERDEM, A. R. (2005). **Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERDEN, M. Akman, Y. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**. (On ikinci Baskı). Ankara: Arkadaş Kitabevi.
- ERGİL, D. (1981). **Milli Mücadelenin Sosyal Tarihi**. Ankara: Turhan Kitabevi.
- ERGİNER, E. (2004). **Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme**. (İkinci Baskı). Ankara: Pagema Yayıncılık.
- ERİON, P. (1996). **Drama In The Classroom: Creative Activities For Teachers, Parents and Friends**. 4th Ed. California: Lost Coast Pres.
- ESER, İ. (2003). Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi ve İnkılâp Tarihi Dersleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı.

- FULFORD, J., Hutchings, M., Ross, A. and Schmitz, H. (2001). **İlköğretimde Drama**. İngilizceden Çeviren: Leyla KÜÇÜKAHMET, Hande BORÇBAKAN, ve S. Sadi KARAMANOĞLU. (Birinci basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GENÇ, H. N. (2003). Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alımlanması, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, 196–205.
- GÖKKAYA, K. (2003). “Sosyal Bilgilere Giriş”. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler**. Şahin C. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- GÖMLEKSİZ, N. (2004). Strateji, Yöntem ve Teknik. **Öğretimde Planlama-Uygulama-Değerlendirme**. Gürol, M. (Ed.). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- GÖNEN, M., Dalkılıç, U. (2000). **Çocuk Eğitiminde Drama - Yöntem ve Uygulamalar**. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- GÜNEY, E. (1988). **Kurtuluş ve Bağımsızlık Savaşımızın Destanı**. Diyarbakır: Atatürk Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- GÜREL, F. Ç. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Erişkiye ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitim Ana Bilim Dalı.
- GÜNGÖRDÜ, E. (2003). Öğretimde Görsellik ve Görsel Araçlarda Bulunması Gereken Özellikler. **Milli Eğitim Dergisi**, 157. <http://www.meb.gov.tr/> adresinden 15 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.

HALİ, S. H. (2003). İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Fotoğraf ve Resim Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı.

İŞMAN, A., ESKİCUMALI, A. (2003). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme.** (Dördüncü Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.

KABAPINAR, Y. (2007). **Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlilikleri Işığında İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.** (Birinci Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

KANER, S. (2006). Psikodrama-Kuram, Teknik ve Amaçlar. **Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar.** (İkinci Baskı). Adıgüzel, H. Ö. (Ed.). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.

KARAKAYA, N. (2007). İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama. **G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 27, Sayı 1, 103-139.

KARATAY, B. V. (1986). **Atatürk Türkiye'si Destanı-I. Kitap Milli Mücadele Dönemi.** Kırallı Ofset.

KOCAOLUK, M. Ş. (2003). **İlköğretimde Temel Mevzuat ve Yönetmelikler.** İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.

KOÇ, M., DİKİCİ, H. (2003). Eğitimde Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması. **İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi.** Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Yıl 2. Sayı 1. ilkogretim-online.org.tr adresinden 10 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.

- KORUNAN, A. O. (1992). Drama Eğitimimiz Üzerine Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tiyatro Ana Sanat Dalı.
- MALEY, A. and DUFF A. (1980). **Drama Techniques in Language Learning**. (Second Ed.). Oxford: Cambridge University Pres.
- MCALEAVY, T. (1996). Meeting Pupils Learning Needs Differentiation and Progression in The Teaching Of History. The Practice Of Teaching and Learning History. **Teaching History**. Hilary Bourdillon (Editor). (p. 153-168). Great Britain: The Open University.
- MCCASLIN, N. (1990). **Creative Drama İn The Classroom**. (5th Ed.). California: Players Press.
- MC GOWAN, T.; Guzzetti, B. (1991). Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi. İngilizceden Çeviren: Ahmet DOĞANAY. **Social Studies**, 82(1), 16-22.
- MC. WHİRTER J. ve ACAR N. V. (2000). **Ergen ve Çocukla İletişim : Öğretme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı**. Ankara : US-A Yayıncılık.
- MICHAELIS, J. U. and GARCIA J. (1996). **Social Studies For Chidren: A Guide To Basic Instruction**. (11th Ed.). USA: Allyn and Bacon Pres.
- MIERUCH, G. (2003). Öğrencilerle Nasıl Oyun Çıkarırım. İngilizceden Çeviren: Nazan DALGIÇOĞLU. **VII. Uluslar Arası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri 1997**. San, İ. (Ed.). Ankara: Naturel KitapYayıncılık.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2001). **Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- MORGÜL, M. (2004). **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba.** (Üçüncü Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- NEWMAN, F. (1997). Primary Teacher Dilemmas in Teacher Training. **Teacher Development.** Vol. 1. 253-268.
- NOYANALPAN, N. (1993). Eğitimde Yaratıcılığa Genel Bakış. **Yaratıcılık ve eğitim : Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı, 25-26 Kasım 1993.** Ataman, A. (Ed.). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- NUTKU, Ö. (1998). **Oyun, Çocuk, Tiyatro.** (Birinci Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- ÖMEROĞLU, E. (2002). Okul Öncesi İşitme Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Yaratıcı Drama Eğitiminin Kullanılması. **Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar.** Adıgüzel, H. Ö. (Ed.). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- ÖNDER, A. (1999). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama: Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri.** (Birinci Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- ÖNDER, A. (2001). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama (Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri).** (Üçüncü Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- ÖNDER, A. (2006). **İlköğretimde Eğitici Drama: Temel İlkeler, Uygulama Modelleri ve Örnekleri.** (Birinci Baskı). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- ÖZDEN, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme.** (Altıncı Baskı). Ankara: Pagema Yayıncılık.

- ÖZCAN, H. (2004). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanılması (Kazan İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- ÖZOĞLU, S. Ç. (1987). Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimine Genel Bir Bakış ve Ülkemizdeki Durum. **Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları**. Türk Eğitim Derneği V. Öğretim Toplantısı 13-14-15 Mayıs 1987. Poyrazoğlu, N. (Ed.). Ankara: Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi.
- ÖZTÜRK, A. (2001). **Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenen Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- PAYKOÇ, F. (1998). Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. (Birinci Baskı). Özbaran, S. (Ed.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- PHILLIPS, R. (2003). **Reflective Teaching Of History 11-18**. London: Continuum Publication.
- SABAN, A. (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- SAFRAN, M. (2006). **Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- SAĞLAM, T. (1997). Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Drama Kullanımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tiyatro Ana Bilim Dalı.

- SAĞLAMÖZ, G. (2006). Bir Eğitim Yöntemi Olarak Drama. **Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar**. (İkinci Baskı). Adıgüzel, H. Ö. (Ed.). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- SAKAOĞLU, N. (1998). İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. (Birinci Baskı). Özbaran, S. (Ed.). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- SAN, İ. (1993). Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama. **Yaratıcılık ve Eğitim**. Ataman, A. (Ed.). Türk Eğitim Derneği XVII. Eğitim Toplantısı 25–26 Kasım 1993. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- SAN, İ. (2003). Ankara’da Beşinci Yaratıcı Drama Semineri. **Drama ve Öğretim Bilgisi. V. Uluslar arası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri**. San, İ. (Ed.). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- SAN, İ. (2006). Eğitimde Yaratıcı Drama. **Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar**. (İkinci Baskı). Adıgüzel, H. Ö. (Ed.). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- SENEMOĞLU, N. (2002). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- SHAFTTEL, F. R. (1967). **Role – Playing For Social Values: Decision – Making In The Social Studies**. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- SÖNMEZ, V. (1999). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. (Yedinci Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- STRADLING, R. (2003). **Tarihi Öğrenmek ve Öğretmek - 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli**. (Birinci baskı) İngilizceden Çeviren: Ayfer ÜNAL. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

- TAN, Ş., ERDOĞAN, A. (2001). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TAŞDELEN, U. (2004). Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Ders Kitabı Metinlerinin Hazırlanması ve Bu Metinlerin Kimya Öğretmen Adaylarının Bilgilerine ve Ders Kitaplarına Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kimya Eğitimi Bilim Dalı.
- TULGAY, B. (1997). Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Ana Bilim Dalı.
- TURAN, R. , Safran, M., Yalçın, S., Hayta, N., Şahin, M., Çakmak M. A., Dönmez, C. (1999). **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- UYSAL, Ş., Önsoy, R., Güvenç, B., Kuçuradi, İ., Kaya, S. (1987). Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimini Nasıl Daha Çağdaş ve Verimli Hale Getirebiliriz. **Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları**. Türk Eğitim Derneği V. Öğretim Toplantısı 13-14-15 Mayıs 1987. Poyrazoğlu, N. (Ed.). Ankara: Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi.
- ÜLGEN, G. (1999). İlköğretim Okullarında Bireysel ve Toplu Etkinliklerde Öğrenci ve Öğretmen. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 155-163.

- ÜNSAL, B. (2005). İlköğretim İkinci Kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- ÜSTÜNDAĞ, T. (2000). **Yaratıcı Drama Öğretmenin Günlüğü**. (Birinci baskı). Ankara: Pagema Yayıncılık.
- ÜSTÜNDAĞ, T. (2006). Temel Eğitimde Drama. **Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar**. (İkinci Baskı). Adıgüzel, H. Ö. (Ed.). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- WESSELS, C. (1978). **Resource Books For Teachers: Drama**. (1st Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- VELİDEDEOĞLU, H. V. (2001). **Söylev: Mustafa Kemal ATATÜRK**. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- VELLA, Y. (2001). Yaratıcı Tarih Öğretimi. İngilizceden Çeviren: Bahri ATA. **Milli Eğitim Dergisi**, 150. <http://www.meb.gov.tr/> adresinden 15 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.
- VURAL, M. (1999). **İlköğretim Okulu Programı ‘Sekiz Yılın Tamamı ve Bütün Dersler’**. (Üçüncü Baskı). Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- YAŞAR, Ş., Gültekin, M. (2006). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Beceriler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım**. (Editör: Cemil Öztürk). Ankara: Pagema Yayıncılık.

YEĞEN, G. (1999). Yaratıcı Drama. **İlköğretim – Online Öğretim Uygulamaları Serisi**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Yıl 2. Sayı 2. ilkogretim-online.org.tr adresinden 5 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.

YILMAZ, M. S. (2006). Türkiye Cumhuriyet İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının İlköğretimde Öğretimi. **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi 10-11 Kasım 2005**. Doğaner, Y. (Ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

VI. BÖLÜM

EKLER

6.1. T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ KURTULUŞ SAVAŞI BAŞARI TESTİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda size T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Kurtuluş Savaşı konusuyla ilgili bilgilerinizi ölçen sorular verilmiştir. Teste verdiğiniz cevaplardan dolayı herhangi bir not almayacaksınız. Test 20 sorudan oluşmaktadır ve cevaplamanız için size ayrılan süre 30 dakikadır. Lütfen size en yakın gelen şıkkı ve her soruda tek bir cevap seçeneğini işaretleyiniz. İlginizden dolayı teşekkür ederim.

Ali ALTIKULAÇ

G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

1. Kurtuluş Savaşı yıllarında halkın işgaller karşısında tepkisi giderek artmasına rağmen, Osmanlı yönetimi İtilaf Devletleri'nin istekleri doğrultusunda hareket etmeyi sürdürmüştür.

Osmanlı yönetiminin bu tavrı aşağıdakilerden hangisinin bir göstergesi değildir?

- A. İtilaf Devletlerinin baskısından çekindiğinin
- B. Kendi halkının gücüne güvenmediğinin
- C. Ulusal mücadeleyi gizlice desteklediğinin
- D. Ulusal direnişin önemini kavramadığının

2. Kuva-yi Milliye hareketinin asıl amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Cumhuriyeti kurmak
- B. İnkılapları yerleştirmek
- C. İşgale karşı direnmek
- D. İstanbul hükümetine baskı yapmak

3. Kurtuluş Savaşı'nın ilk günlerinde bir Amerikalı generalin sorusu üzerine M. K. Atatürk, şu yanıtı vermiştir: “.....bir millet, topyekün kurtulmaya karar verir de harekete geçerse onun özgürlüğünü ve bağımsızlığını elde etmesini engelleyecek bir güç dünyada yoktur.”

Bu yanıt M. K. Atatürk'ün aşağıdaki özelliklerinden hangisini karşılamaktadır?

- A. Yöneticilik gücünü
- B. Rehberliğini
- C. Askeri yeteneğini
- D. Kararlılığını

4. M. K. Atatürk, kurtuluş savaşının hazırlık döneminde yayınladığı Amasya genelgesi ile savaşın gerekçesi, amacı ve yöntemini ortaya koymuştur.

Buna göre aşağıdaki kararlardan hangisiyle savaşın yöntemi belirlenmiştir?

- A. İstanbul Hükümeti galip devletlerin etkisi altındadır.
- B. Milletin bağımsızlığını yine milletin azmi ve kararı kurtaracaktır.
- C. Vatanın bütünlüğü ve milletin bağımsızlığı tehlikededir.
- D. İstanbul Hükümeti yüklendiği sorumlulukları yerine getirememektedir.

5. Türk ordularının Doğu ve Güney cephelerindeki işgalci devletleri karşı başarıları sonrasında, Batı cephesinde yapılan Birinci İnönü Savaşı'nı da kazanmış olmaları, İtilaf Devletlerini telaşlandırmış, ortaya çıkan bu yeni durumu görüşüp değerlendirmek ve Sevr Antlaşması'nı kabul ettirmek amacıyla Londra Konferansı'na TBMM ve İstanbul Hükümeti'ni birlikte çağırmıştır.

İtilaf devletlerinin bu tutumu aşağıdakilerden hangisiyle daha iyi açıklanabilir?

- A. Osmanlı Hükümeti ile TBMM arasındaki sorunları çözmek
- B. İki tarafı birbirine düşürerek Sevr Antlaşması'nı Türklere kabul ettirmek
- C. Sevr Antlaşması'nın maddelerini yeniden belirleyecek komisyonu oluşturmak
- D. Yeni kurulacak olan Türk devletinin oluşum şartlarını görüşmek **(LGS 2004)**

6. Kurtuluş Savaşı'nın önemli aşamalarından biri olan Büyük Taarruz, 26 Ağustos sabahı Türk topçusunun ateşiyle başladı. 30 Ağustos'ta Başkomutan Mustafa Kemal Paşa'nın sevk ve idare ettiği meydan muharebesiyle düşman kuvvetleri büyük ölçüde imha edildi. başkomutan hem kaçan Yunan kuvvetlerini takip etmek hem de onların toparlanmalarına fırsat vermemek için 1 Eylül 1922 günü 'Ordalar ilk hedefiniz Akdeniz, ileri!' emrini verdi.

Buna göre, Büyük Taarruz'un temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Türk ordusunun güçlenmesi için zaman kazanmak
- B. Yunanlıları tamamen Anadolu topraklarından atmak
- C. Yunan ordusuna karşı savunma hattı oluşturmak
- D. İtilaf devletlerini oyalamak **(OKS 2005)**

7. Erzurum Kongresi'nde;

- Manda ve himaye kabul olunamaz.
- Milli Sınırlar içinde vatan bir bütündür, parçalanamaz.
- Kuva-yi Milliye'yi etken ve milli iradeyi egemen kılmak esastır.
- Milli Meclisin hemen toplanmasına çalışılacaktır.

Bu kararlar;

I- Bağımsızlık

II- Çağdaşlık

III- Milli Egemenlik

IV- Milli Birlik ve Beraberlik

ilkelerinden hangisinin veya hangilerinin benimsendiğine kanıt olabilir? (OKS 2006)

- | | |
|--------------|-----------------|
| A. Yalnız I | B. Yalnız IV |
| C. II ve III | D. I, III ve IV |

8. Mustafa Kemal'in, İstanbul Hükümetine karşı çıkıp, çok sevdiği askerlik görevinden istifa etmesi, aşağıdaki hangi gelişmenin öncesinde olmuştur? (DPY 2003)

- | | |
|---------------------|---------------------|
| A) Amasya Genelgesi | B) Erzurum Kongresi |
| C) Sevr Antlaşması | D) TBMM'nin açılışı |

9. Aşağıdakilerden hangisi Kurtuluş Savaşı yıllarında imzalanan antlaşmalardan biri değildir? (DPY 2003)

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| A) Moskova Antlaşması | B) Montrö Boğazlar Sözleşmesi |
| C) Mudanya Ateşkes Antlaşması | D) Gümrü Antlaşması |

10. Sakarya Meydan Muharebesi'nden önce Türkiye Büyük Millet Meclisi, 5 Ağustos 1921'de Mustafa Kemal Paşaya Başkomutanlık görevini verdi. Mustafa Kemal Paşa, bu görevi yaptığı süre içerisinde yasama ve yürütme yetkilerini de kullanacaktı. o, bu yetkilerini ilk önce ordunun ihtiyaçlarını karşılamak için, "milli vergiler" adı verilen emirleri yayımlayarak milletin yardımını sağlamakta kullandı. Verilen bilgilere göre Başkomutanlık Yetkisinin Mustafa Kemal'e aşağıdakilerden hangisini sağladığı söylenemez? (ÖOS 2005)

- A. Türkiye Büyük Millet Meclisinin yetkilerini kullanma
- B. Ordu ve Millet işbirliğini sağlama
- C. Çabuk karar alma ve uygulama
- D. İnkılapları kolayca gerçekleştirme

11. Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra meclis, iç ve dış destekli grupların çıkardığı pek çok ayaklanmayla uğraşmak zorunda kalmıştır.

Aşağıdakilerden hangisi TBMM'nin ayaklanmalara karşı aldığı tedbirlerden birisi değildir?

- A. Halifeliği kaldırmak
- B. Hiyanet-i Vataniye kanununu çıkarmak
- C. İstiklal mahkemelerini kurmak
- D. İstanbul Hükümeti ile haberleşmeyi kesmek

12. Amasya Görüşmelerinden sonra Anadolu hareketi İstanbul Hükümeti ile bir Amasya Protokolü'nü imzalamış, Daha sonra Meclis-i Mebusan yeniden toplanmış ve Misak-ı Milli kabul edilmiştir.

Bu gelişmeye karşı İstanbul Hükümeti'nin tamamen etki altında tuttuğunu sanan İtilaf Devletlerinin tepkisi ne olmuştur?

- A. Londra Konferansını yapmak
- B. Anadolu'dan çekilmek
- C. Sevr Antlaşmasını hazırlamak
- D. İstanbul'u işgal etmek

13. Büyük Taarruzdan sonra imzalanan Mudanya Ateşkes Antlaşması, aşağıdakilerden hangisini geçerli bir belge olmaktan çıkarmıştır?

- A. Mondros Ateşkes Antlaşması
- B. Lozan Antlaşması
- C. Uşi Antlaşması
- D. Moskova Antlaşması

14. Aşağıdakilerden hangisi Kurtuluş Savaşı muharebelerinden birisi değildir?

- A. I. İnönü Muharebesi
- B. Baş Komutan Meydan Muharebesi
- C. Sakarya Meydan Muharebesi
- D. Çanakkale Muharebesi

15. Mustafa Kemal'in "Hattı müdafaa yoktur, sathı müdafaa vardır. O satıh, bütün vatandır." Emrini verdiği savaş hangisidir?

- A. Trablusgarp Savaşı
- B. Baş Komutan Meydan Muharebesi
- C. Sakarya Meydan Muharebesi
- D. Çanakkale Muharebesi

16. Aşağıdaki Antlaşmalardan hangisi imzalandığı halde uygulamaya konulmamıştır?

- A. Gümrü Antlaşması
- B. Sevr Antlaşması
- C. Mudanya ateşkes Antlaşması
- D. Kars Antlaşması

17. Sakarya Meydan Muharebesinden sonra Fransa ile yapılan antlaşmayla Hatay hariç (özel bir idari yapı oluşturuldu) güney sınırimız çizilmiştir.

Yukarıda sözü edilen antlaşma aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Ankara Antlaşması
- B. Kars Antlaşması
- C. Moskova Antlaşması
- D. Sevr Antlaşması

18. I-Londra Konferansı

II-Kars Antlaşması

III-Moskova Antlaşması

IV-Mudanya Ateşkes Antlaşması

Yukarıdaki olayların kronolojisi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

A. I-III-II-IV

B. IV-I-II-III

C. II-III-I-IV

D. III-I-II-IV

19. İlk Büyük Millet Meclisi'nin üyelerinin tamamı, meclis çatısı altına seçimle girmişlerdi. Daha sonra oluşturulan meclislerde de seçimle iş başına getirilme kuralına özen gösterilmiştir.

Verilen bilgiye dayanarak ilk meclisin hangi özellikte olduğu savunulabilir?

A. Kahraman bir meclistir.

B. Olağanüstü hal meclisidir.

C. Fedakar bir meclistir.

D. Demokratik bir meclistir.

20. TBMM açıldıktan sonra egemenlik hakkının kayıtsız, şartsız millete ait olduğunu kabul etmiştir. Buna rağmen millet egemenliği ile bağdaşmayan saltanata dokunulmamış; Milli Mücadelenin sonuna kadar saltanat varlığını devam ettirmiştir.

M. Kemal'in saltanatın varlığına bir süre karşı çıkmamasının nedeni ne olabilir?

A. Halifelikle saltanatın ayrılamayacağına inanması

B. İşgalci güçlerle mücadele ederken iç sorunlar çıkarmak istemeyişi

C. Milli egemenlikle uyuşması

D. Milli ekonominin gerçekleştirilmek istenmesi

Test sona ermiştir.

Lütfen cevaplarınızı kontrol ediniz.

6.2. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği

Bu ölçekte, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine ilişkin tutum cümleleri ile her cümle için karşısında “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra kendinize uygun seçeneği √ işareti ile belirleyiniz.					
Tutum Cümleleri	Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum
1. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini severim.					
2. İnkılâp Tarihi sevdiğim bir alandır.					
3. İnkılâp Tarihi ile ilgili kitapları okumaktan hoşlanırım.					
4. İnkılâp Tarihi dersinin gerçek yaşamda yeri yoktur.					
5. İnkılâp tarihi ders saatinin daha çok olmasını istiyorum.					
6. İnkılâp Tarihi çok eğlenceli bir derstir.					
7. İnkılâp Tarihi dersine girerken çok büyük sıkıntı duyarım.					
8. İnkılâp Tarihi bugünü anlamamız açısından önemlidir.					
9. Dersler içinde İnkılâp Tarihi dersi sevimsiz gelir.					
10. İnkılâp Tarihi dersinde farklı yöntemler denemekten hoşlanırım.					
11. Ders çalışma zamanımı daha çok İnkılâp Tarihi dersine ayırmak isterim.					
12. İnkılâp Tarihi dersinde sınıf arkadaşlarımla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.					
13. İnkılâp Tarihi dersinde kullanılan araç gereçler sıkıcı ve ilgimi çekmiyor.					
14. İnkılâp Tarihi dersinde aktif olduğumu düşünmüyorum.					
15. İnkılâp Tarihi ders konularını rahatlıkla öğrenebiliyorum.					
16. İnkılâp Tarihi dersinde rahatladığımı hissediyorum.					
17. İnkılâp Tarihi geleceğim için yararlı bir ders değildir.					
18. İnkılâp Tarihi ile ilgili bir alanda çalışmak istemiyorum.					
19. İnkılâp Tarihi konuları ile ilgili tartışmaya katılmak bana cazip gelir.					
20. İnkılâp Tarihi dersinde kendimi mutlu hissediyorum.					

6.3. DENEY GRUBUNA UYGULANAN DRAMA ETKİNLİK PLANLARI

6.3.1. ETKİNLİK - 1

“TARİHİ KAHARAMANLAR” ETKİNLİĞİ

DERS: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

SINIF: 8

ÜNİTE: Kurtuluş Savaşı

KONU: Hazırlık Dönemi

SÜRE: 40+40 dk.

ETKİNLİK TİPİ: Ders konularıyla ilgili ve konularda geçen tarihsel karakterlerin dramatize edilmesi

KATILIMCI: 5-10 Kişi

HEDEFLER:

1. Kurtuluş Savaşı’nda görev almış kişileri sayabilme
2. Tarihsel şahısların kişiliklerini tanıma
3. Araştırma yapma ve yaratıcı yazılar yazabilme
4. Öğrencilere jest ve mimiklerinin kendi kendilerine kontrol etmelerini sağlamak
5. Türk ulusunun tutsak yaşayamayacağını açıklama
6. Aldığı sorumluluğu yerine getirme

AÇIKLAMA: Tarihte büyük adamlar kuramından ilham alanlar, tarih derslerinde biyografilere büyük bir yer verilmesini zorunlu görürler. İngiliz tarihçi Carlyle; “-İnsanın bu dünyada yaptığı şeylerin tarihi, gerçekte büyük adamların burada yaptığı şeylerin tarihidir” diyor (Sungu, 1927; akt. Ata, 2002, s.2). Gerçek

hayatta yaşamış, kendileri ile özdeşleştirebilecekleri kahramanlara sahip olmak çocukların için önemlidir. Bir kahramanın hangi özelliklere sahip olması gerektiği etkinliğin başından öğrencilere anlatılır. Cesaret, dürüstlük ve itibar gibi kavramların çocuklar tarafından anlaşılması sağlanır. Seçilen kişinin çocukluğundan bahsetmek veya yaşadığı dönemdeki sağlık, çevre ve ekonomik koşulların nasıl olduğu ve kahramanın bunlardan nasıl etkilendiği üzerinde durulur.

ARAÇ-GEREÇLER: Ders Kitabı, Kütüphane Kitapları, Öğrencilerin öğretmen denetiminde oluşturacakları tamamlayıcı materyaller

ISINMA:

Uygulama aşamasından önce vücut koordinasyonlarını sağlamada yardımcı olacak ‘sessiz sinema ile meslek bulma’ çalışması yaptırılır. Drama lideri, gönüllü öğrencilere teker teker yanına çağırarak canlandıracağı mesleği kulağına fısıldar ve ondan ses kullanmadan canlandırmasını ister. “Komutan, Pilot, Şoför, Doktor, Hemşire, Çiftçi, Öğretmen, Demirci, Seyis, Marangoz, Tamirci” gibi meslekler öğrenciler tarafından canlandırıldıktan sonra izleyenlerin tahminde bulunmasına izin verilir.

KAYNAŞTIRMA:

Her ulusun tarihinde kahramanlar yer aldığı ve halkların ulus haline gelmesinde bu kişilerin önemi öğrencilere anlatılır. Daha sonra öğrencilere bildikleri yerli ve yabancı milli kahramanları söylemeleri istenir.

UYGULAMA:

1. Sınıf içinde canlandırılacak, öğrenciler ve öğretmenin birlikte bulunduğu tarihi kahramanlar tahtaya bir liste halinde yazılır. Örneğin: “Ben Mustafa Kemal, bir ulusun kaderini değiştirdim.”, “Ben İsmet İnönü, hayatım boyunca önemli işler başardım.”, “Ben XV. Kolordu komutanı Kazım Karabekir, Erzurum’da Mustafa Kemal’le görüşüm.”, “Ben Halide Edip, Kurtuluş Savaşı’nda bağımsızlık ruhunu ateşledim.”, “Ben Sakarya

23Muharebesinde görev almış bir askerim.” veya özel tarihi kahramanlar örneğin Hasan Tahsin, Nene Hatun, Kara Fatma ve Milisleri gibi...

2. Öğrencilerin kişilik özelliklerine uygun tarihi karakterler seçmelerine özen gösterin. Eğer öğrenci istekliyse kız öğrencilere erkek karakterler verilmesinde sakınca yoktur.

3. Öğrencilere bu çalışmanın kendilerinin bulacağı uygun materyaller ve konuşmalar ile zenginleştirilmiş bir sınıf projesi olarak hazırlanacağını bildirin.

4. Öğrencilere seçtikleri kişiyi araştırmaları için zaman verin ve onları yazarak çalışmalarını konusunda uyarın. Mümkünse kütüphane veya sınıf kitaplığından faydalanmalarını sağlayın.

5. Öğrenciler konuşmalarında aşağıdaki yargılara varmaları gerekir, eğer bunu yapmakta zorlanıyorlarsa öğretmen konuşma kâğıtları vererek öğrencilere yardımcı olur.



Ben Mustafa Kemal Atatürk. Mondros Mütarekesi sonrası yurdun işgali üzerine 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkıp Milli Mücadele'yi yönettim. 23 Nisan 1920'de Ankara'da TBMM'yi kurdum. I. ve II. İnönü Zaferlerinin kazanılmasını sağladım. 5 Ağustos 1921 'de Başkomutanlığa getirildim. Sakarya ve Başkomutan Meydan Muharebelerini zaferle sonuçlandırdım. 19 Eylül 1921'de Mareşal oldum, Gazi unvanını aldım. 29 Ekim 1923 günü TBMM'de cumhuriyetin ilânını sağladım. Ben, ilk Cumhurbaşkanıyım. Devrimleri yaparak Türkiye Cumhuriyeti'ni lâik, güçlü, modern bir devlet haline getirdim. 10 Kasım 1938 tarihine değin Cumhurbaşkanlığı yaptım.



Ben İsmet İnönü. 1920 yılı başlarında Ankara'ya gelip İstiklâl Savaşı'na katıldım. Genelkurmay Başkanı, Batı Cephesi Komutanı olarak başarılı hizmetlerde bulundum. 4 Mayıs 1921'de de **Garp Cephesi** komutanı oldum. I. ve II. İnönü Muharebelerini zaferle sonuçlandırdım. **Çerkez Ethem** ayaklanması'nın ve iç isyanların bastırılmasında etkin rol oynadım. 1921-1922 yıllarında **Sakarya Savaşı**, **Büyük Taarruz** ve **Başkumandanlık Meydan Savaşı**'nda etkin rol oynadım. Mudanya ve Lozan Konferanslarında TBMM Hükümetini temsil ettim. Cumhuriyet ilan edilince Başbakanlığa yükseldim.



Ben Kazım Karabekir. Ordu müfettişliğinden azledildiğini öğrenen [Mustafa Kemal Atatürk](#)'e "Ben ve kolordum emrinizdedir Paşa'm!" diyerek, moral verdim. 15. Kolordu Komutanı iken Mustafa Kemal Paşayı ve Milli Mücadele'yi destekledim. Doğu Cephesi Komutanlığı sırasında Kars, Ardahan, Artvin'in işgalden kurtarılmasını sağladım. 1920 yılında, Korgeneralliğe yükseltildim.



Ben Halide Edip. Öğretmenlik ve müfettişlik görevlerinden sonra İstanbul Darülfünununda(Üniversitesinde) Batı Edebiyatı dersleri okuttum (1918-1919). İstiklâl Savaşı başlayınca Ankara'ya geçtim. "Halide Onbaşı" olarak savaşa katıldım. Kadınların savaşa katkısını artırdım. 1919'da [Sultanahmet Meydanı](#)'nda, [İzmir'in İşgali](#)'ni protesto mitinginde çok etkili bir konuşma yaptım. Kitleleri harekete geçirdim.



Ben Fevzi Çakmak. Milli Mücadele'ye katılmak üzere 1920 yılında Ankara'ya geldim. [İkinci İnönü Zaferi](#)'nin ardından [orgeneralliğe](#) yükseltildim. Ankara'da sürekli bulunamayan [İsmet Paşa](#)'nın (İnönü) yerine Genelkurmay Başkanlığı görevine getirildim. Genelkurmay Başkanı olarak Büyük Taaruz'un hazırlıklarıyla ilgilendim. Zaferle sonuçlanan [Başkomutanlık Meydan Savaşı](#)'nın ardından Başkomutan Mustafa Kemal Paşa tarafından meclis adına mareşalliğe yükseltildim. Cumhuriyetin ilanından sonra [Türkiye Cumhuriyeti](#)'nin ilk Genelkurmay Başkanı oldum.

6. Çocuklar gruplar halinde karşılıklı diyaloglarla veya konuşmacı notlarıyla kişisel olarak hazırlanabilir ve sunumlarını gerçekleştirebilir.

7. Sanatsal çalışma (Şiir, Şarkı, Oratoryo gibi...), Kostüm ve Harita kullanımı hususunda öğrencileri cesaretlendirin. Projelerine yaratıcı unsurlar ekleyebileceklerini bildirin.

8. Tarihsel kişiler çocukların kendi kendilerine hazırladıkları küçük skeçlerle canlandırılabilir.

DEĞERLENDİRME:

Her sunumdan sonra öğrencilerin, tarihi karakterin ilgili olduğu tarihi olaylarla ilgili soru sormalarına izin veriniz. Soru sorulan öğrenci, canlandığı rolü bozmadan cevap vermelidir. (Erion, 1996: 49)

- * Kurtuluş Savaşı'na neden katıldınız?
- * Kurtuluş Savaşı'na ne gibi bir katkınız oldu?
- * Yaşadığınız dönemdeki hayat koşulları nasıldı?
- * Sizce Kurtuluş Savaşı'na yön verenler kimlerdi?

RAHATLAMA: Rahatlama aşamasında karakterleri canlandıran tüm öğrenciler tahtaya çıkarılır. Tüm öğrencilerin kollarını yukarı kaldırarak ağaç olmaları istenir. Tüm ağaçların birlikte ormanı oluşturdukları söylenir. Yavaş bir müzik eşliğinde öğrenciler kısa bir süre bekletildikten sonra yerlerine oturtulur.

6.3.2. ETKİNLİK - 2

“ÇELİŞKİ” ETKİNLİĞİ

DERS: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

SINIF: 8

ÜNİTE: Kurtuluş Savaşı

KONU: Hazırlık Dönemi

SÜRE: 40+40 dk.

ETKİNLİK TİPİ: Tarihsel olaylarla ilgili yaşanmış olayların dramatize edilmesi ve öykü tamamlama

KATILIMCI: 6 Kişi

HEDEF-DAVRANIŞLAR:

1. Sivas Kongresi’nin önemini söyleyebilme
2. Kurtuluş Savaşı hazırlık döneminde yaşanan olayları sıralayabilme
3. Atatürk’ün karşılaştığı güçlükleri kavrayabilme
4. Hızlı karar verebilme, doğaçlama ve ikna yeteneği kazandırma
5. Sivas Kongresi’nde ulusal güçlerin birleştirildiğini açıklama
6. Sivas Kongresi ile ulus adına söz söyleyebilecek bir kurulun oluştuğunu kavrayabilme
7. Manda ve Himaye kavramlarının anlamını açıklayabilme
8. Grupla iş birliği içinde olma

AÇIKLAMA: Öykü tamamlama, genellikle bir bunalım noktasından sonrasını tamamlamak için yapılır. Öğretmen bir yarım öykü anlatır ve grupların

oyunlaştırmasını ister. Hararetli bir tartışma ortamı yaratılmalıdır. Öğrencilerin değişik fikirler üretmesi ve yaratıcılığı artırmak için oldukça etkili bir yoldur. Etkinlikten önce sınıf ortamını fiziksel olarak etkinliğe uygun olarak düzenlemek gerekmektedir. Sınıfın ön tarafına iki sıra yan yana konur, önüne de öğretmen masası çekilerek meclis havası yaratılır. Etkinlikte görev alacak gönüllü öğrencilere bir hafta önceden etkinlik konuları bildirilir. Sivas kongresi ile ilgili araştırma yapımları, kongredeki manda sorununu iyi analiz etmeleri ve kendi gruplarına uygun konuşma metinleri hazırlamaları istenir. Ayrıca 1920’li yılları temsil eden araç-gereçler bulmaları söylenir.

ARAÇ-GEREÇLER: Ders Kitabı, Kütüphane Kitapları, Öğretmen ve öğrenciler tarafından bulunacak kurtuluş savaşını karakterize edebilecek materyaller

ISINMA:

Öğrencilerin drama çalışmasına geçmeden önce; tartışma yapma, doğaçlama kurma ve rol oynama gibi davranışları hatırlamaları için ikna konusunda ısınma çalışması yaptırılır.

- Gönüllü öğrencilerden üçerli gruplar oluşturulur.
- Her gruptaki üçlüye, bir öğretmen, bir müdür ve bir de öğrenci rollerini üstlenmeleri ve aşağıdaki oyunu canlandırmalarını söyleyin.
- ‘Okul yenidir ve okula gelmeyen öğrenciler için katı kurallar vardır. Öğrenciyi oynayan karakter, bir gün devamsızlık yapmıştır. Bu nedenle okula anne veya babasının yazdığı bir mazeret yazısı getirmesi gerekiyor.’
- ‘Çocuk kendi mazeret dilekçesini bulamamaktadır. Annesi yazmıştır, fakat o belki de almayı unutmuştur. Ya da yolda düşürmüş olabilir. Öğretmen ne söylemelidir? Öğretmen Çocuğa inanıp inanmamakta tereddütlüdür ve müdüre gider. Öğretmen ne söyleyecektir?
- Müdür ne söyleyecek ve ne yapacaktır? (Fulford vd., 2001, s.57)

KAYNAŞTIRMA: Öğrencilere kendi fikirlerini savunurken ne kadar ısrarlı oldukları sorulur. Cevaplar alındıktan sonra, düşüncelerimizi serbestçe ifade ederken diğer insanların fikirlerine saygılı olma kuralı, öğrencilere örneklerle anlatılır.

UYGULAMA:

1. Öğrencilere çok önemli bir tarihi kesit hakkında kısa bir hikâye okunacağını, dikkatle dinlenmesi söylenir:

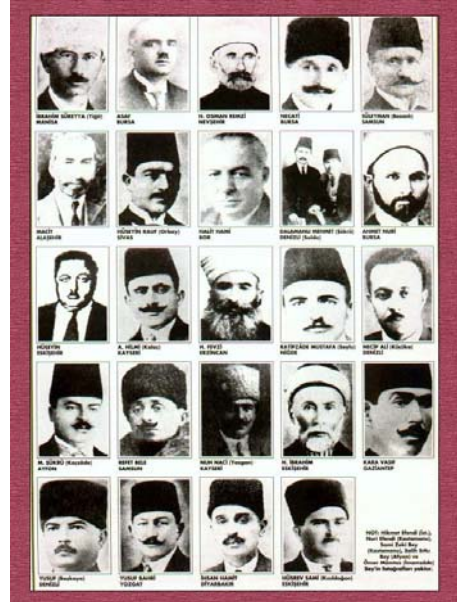
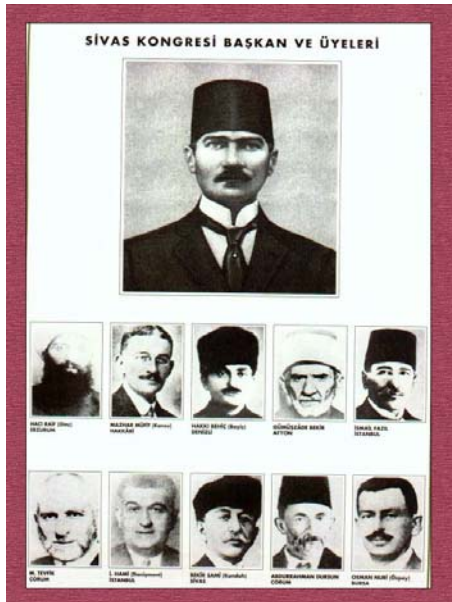
“... Mustafa Kemal, Amasya genelgesi ile Sivas’ta bir kongre toplanmasını istemişti. Sivas Kongresi, doğu ve batı illeri ile Trakya’nın, yani bütün ülkenin birliğini sağlamayı amaçlıyordu. Mustafa Kemal’in İstanbul’dan Anadolu’ya geçişiyle birlikte sistemli olarak gelişme seyri alan Milli Mücadele’nin hazırlık safhası, Amasya Genelgesi ve Erzurum Kongresiyle Türk Milletine mal edilmeye çalışılmış, milli bir nitelik arz eden Sivas Kongresiyle de bu çabalar teyit edilmek istenmiştir. Kongrenin yapılma amacı milli mücadelenin planını yapmaktı, fakat Sivas Kongresi’nde en fazla tartışılan ve M. Kemal’in tüm ağırlığıyla karşı koymak durumunda kaldığı bir konu manda ya da güdüm konusudur. (Turan, 1999, s.169) Kongreye katılanların önemli bir kısmı mandadan yana gözüktüyor, fakat Amerika ya da İngiltere’den birini tercih edemiyorlardı. Güdümü isteyenler bunu vatan haini oldukları için istemiyorlardı. Onlara göre büyük bir devletin yardımı kurtuluşu sağlayacaktı. Buna göre Sivas Kongresi’nde bazı kişiler:

1. Grup: “Amerika Birleşik Devletleri veya İngiltere’nin himayesi altına girelim; çünkü onlar bizi Filipinler gibi çok kısa bir zamanda uygar bir devlet haline getirir. Başka çıkış yolu yok, İtilaf Devletleri ile başa çıkamayız (Çetin, 2003, 161). Şu an elimizde bulunanları da kaybedersek tamamen yok oluruz. Biz yenilmiş bir ülkeyiz. Batı toplumları içinde bizi en iyi anlayacak, bize en insancıl biçimde davranacak olanın himayesine girersek, bütünlüğümüzü koruyabilir ve parçalanmaktan kurtulabiliriz.” (Ergil, 1981, s.150) Görüşünü savunacaktır.

2. Grup: (M. Kemal’in içinde bulunduğu grup) “Yurdumuzu işgalden kurtarmak ve özgür bir millet olmanın ilk şartı tam bağımsızlıktır. Şimdi bize

yardım elini uzatan devletler, zaman geçtikçe bizi sömürge haline getirecektir. Ancak millet olarak topyekûn savaşır da vatanımızı kurtarırsak özgür ve tam bağımsız bir devlet olarak varlığımızı sürdürürüz.”

2. Öğrenciler üçer kişilik gruplara ayrıldıktan sonra kendi konuşmalarını düzenlemeleri ve grup içi uyumlarını sağlamaları için 10 dakikalık süre verilir. (Öğrencilerin konuya hazırlıklı gelmeleri konuşma metinleri hazırlamalarını kolaylaştıracaktır.)
3. Öğrencilerin kendilerini olayın yaşandığı zamanda hissetmeleri için kongre delegeleri, kongre binası ve ilgili resimler sınıf tahtasına asılır.



4. Öğrencilere Sivas kongresini ve o zamanın koşullarını hayal etmeleri söylenir. Konuşmalarını ve hareketlerini ülkenin içinde bulunduğu durumu

göz önünde tutarak oluşturmaları istenir. Daha sonra öğrenciler, sınıf içinde oluşturulan yerlerine oturtulur ve sunumları seyredilir.

5. Öğretmen gerek gördüğü yerlerde sorularıyla ve açıklamalarıyla tartışmaya müdahale edebilir. Böylece temsili kongre üyelerinin konudan sapması engellenir.
6. Sadece doğru olan düşüncüyü savunan grup değil, rolünü en iyi oynayan öğrencilere olumlu dönütler, drama çalışmasının hemen ardından verilir. Daha sonra problemin çözümü ve ek bilgisi olarak:

“.....Sivas Kongresi soncunda devletimizin ve ulusumuzun içte ve dışta bağımsızlığı ve yurdumuzun bütünlüğünü korumak (Velidedeoğlu, 2001, s.91) amacıyla manda (güdüm) tamamıyla reddedilmiştir. Erzurum Kongresinde alınmış kararlar aynen kabul edildi. Türk vatanının parçalanmasını önlemek için Anadolu ve Rumeli’de faaliyet gösteren bütün milli kuruluşlar birleştirildi. Bu yine kuruluşun adı ‘Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti’ oldu. Mustafa Kemal başkanlığında bir Temsil Heyeti seçildi. Temsil Heyeti’ne kongre adına görev yapma yetkisi verildi. Sivas Kongresi taşıdığı özellikleriyle milli egemenliğin gerçekleştirilmesinde önemli bir adımdır. (MEB, 2001, s.69)” diyerek esas çalışma bitirilir.

YAZI ÇALIŞMASI: Öğrencilere, drama oyunu sırasında oluşturulan olayla ilgili ne hissettiklerini ve kendi düşüncelerini içeren küçük kompozisyon ve şiirler yazdırılır. Öğrencilerin ne düşündüklerinin öğretmen tarafında bilinmesi, özellikle bu oyun için oldukça geniş olanaklar sağlayabilir.

DEĞERLENDİRME: Olayın sonucu öğrencilere okutulduktan sonra, öğrencilerin doğru veya yanlış yapmış olması yargılanmadan, açık uçlu sorular yöneltilmelidir.

- * Sizce arkadaşlarımız hayal güçlerini yeterince kullandılar mı?
- * Siz olsaydınız fikrinizi nasıl savunurdunuz?
- * Sivas Kongresi’nin Türk Tarihi açısından önemi nedir? Açıklayınız?

RAHATLAMA: Etkinlik sonunda görev alan öğrencilerin el ele tutuşup yuvarlak oluşturmaları istenir. Gözlerini kapatıp derin nefes alan öğrencilerin rahatlamaları sağlanır.

6.3.3. ETKİNLİK - 3

“DÜŞÜŞ VE KALKIŞ” ETKİNLİĞİ

DERS: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

SINIF: 8

ÜNİTE: Kurtuluş Savaşı

KONU: Savaş Dönemi

SÜRE: 40+40 dk.

ETKİNLİK TİPİ: Tarihsel olaylarla ilgili bağımlı dramatizasyon

KATILIMCI: 10 Kişi

HEDEF-DAVRANIŞLAR:

1. Kurtuluş Savaşı’nın nedenlerini ve sonuçlarını kavramak
2. Savaş döneminde doğu, batı ve güney cephesinde yapılan muharebeleri sıralayabilme
3. Jest ve mimiklerinin kontrol edebilme
4. Ciddi rolleri oynama ve yetişkin gibi davranabilme
5. Doğaçlama ve rol yapabilme yeteneğinin güçlenmesi
6. Mondros Ateşkes Antlaşmasından sonraki olayları sayabilme
7. Kurtuluş Savaşı’nın kesin Türk zaferiyle sonuçlandığını kavrayabilme
8. Kurtuluş Savaşı haritalarını okuyabilme
9. Aldığı sorumluluğu yerine getirme

AÇIKLAMA: Öğrencilerin Kurtuluş Savaşı konusunda ve bütün tarihi konularda en çok zorlandıkları: Olayları sıralayabilme ve neden – sonuç ilişkisini kavramadır. Özellikle pek çok muharebenin, devletlerarası antlaşmaların, askeri taktiklerin yaşandığı Savaş Dönemi gibi karışık bir konunun öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılması zordur. Yaşanmış olayların bire bir dramatize edilmesi hem öğrencileri o yılların koşullarına götürecek hem de onlara ezber yapmadan yaşayarak öğrenme fırsatı verecektir. Etkinlikten önce sınıf ortamını fiziksel olarak etkinliğe uygun olarak düzenlemek gerekir. Hareket kolaylığı sağlamak amacıyla sınıfın ön tarafındaki sıralar arkaya doğru çekilir.

ARAÇ-GEREÇLER: Ders Kitabı, Kütüphane Kitapları, Öğretmen ve öğrenciler tarafından bulunacak kurtuluş savaşını karakterize edebilecek materyaller

ISINMA:

Öğrencilere etkinliğe başlamadan önce çeşitli durumlarda ve alanlarda yürüme çalışması yapılacağı söylenir ve ısınma çalışmasına geçilir:

- Tahtaya çıkan öğrencilere; topuklu ayakkabıyla, çizgilere basmadan, çıplak ayakla, bol ayakkabıyla, ince çorapla, terlikle, patikle, kalın çoraplarla veya çizmeyle yürüyormuş gibi yapmaları söylenir.
- Daha sonra çakıl taşları üzerinde, kumsalda, denizde, kaygan bir zeminde, tüylü halı üzerinde, denge aletinde, bahçe duvarında yürüdüklerini hayal etmeleri ve zemine uygun yürümeleri istenir.
- Yürüyüşleri sırasında birbirlerini dikkatle izlemelerini ve yürüyüşlerin ne kadar gerçekçi olduğu konusunda gözlem yapmaları konusunda öğrenciler uyarılır.
- Çalışmanın sonunda etkinliğe katılan öğrencilere toplu olarak bir defilede podyum üzerinde yürüyormuş gibi düşünmelerini ve müzik eşliğinde yürümeleri söylenir ve ısınma çalışması bitirilir. (Üstündağ, 2000, s.18)

KAYNAŞTIRMA:

Drama lideri, bir tiyatroçunun oyununu sergilerken neler hissettiği ve nasıl ciddiyetini bozmadığı, hangi özellikte insanların tiyatrocu olabileceği konusunda öğrencilere sorular yöneltir.

UYGULAMA:

1. Öğrencilere canlandırılacak olay kısaca anlatılır. Sınıf içinde oluşturulan alanın Türkiye toprakları olarak düşünüleceği bildirilir. Drama karakterleri ile ilgili kısa bilgiler verilir ve uygun bir şekilde roller dağıtılır:

İngiliz Askeri (1 Kişi)

Fransız Askeri (1 Kişi)

İtalyan Askeri (1 Kişi)

Yunan Askeri (1 Kişi)

Türk Askeri (3 Kişi)

Anadolu (1 Kız Öğrenci)

M. K. Atatürk (1 Kişi)

Anlatıcı (1 Kişi)

(Yunan Askeri batıda duracak, İtalyan Askeri güney batıda, Fransız Askeri güneyde, İngiliz Askeri doğu tarafında duracaktır. Anadolu ise sahnenin tam ortasında Ankara olduğu varsayılan yerde çömelmiş başını ellerinin arasına almış acı çeken bir kadın görünümündedir. Atatürk Anadolu'nun hemen yanında ayakta durur. Türk Askerleri ise haritanın kuzey tarafında sıra kendilerine gelinceye dek sessiz ve hareketsiz bekleyecektir.)

2. Öğrencilere rolleri çalışması için on dakika zaman verilir, konuşmalarını ezberleyemeyen öğrencilerin küçük kâğıtlar kullanmasında sakınca yoktur. Konunun kavranması konuşmalardan daha önemlidir.
3. Çocuklar yerlerine yerleştirildikten sonra drama lideri olan öğretmen de dâhil herkes sessiz bir şekilde canlandırmayı seyreder. (Çok gerekli olmadıkça müdahale edilmeyecektir.)

ANLATICI – (Öğretmen masasında oturur.) I. Dünya Savaşı sona erdiğinde Mondros Ateşkesinin hemen ardından Anadolu'yu işgale başlamıştır.

Dört bir taraftan başlayan bu işgale ülkeyi yönetenlerin suskun ve hareketsiz kaldığı, halkın kaderiyle baş başa bırakıldığı bu felaket günlerinde, İstanbul'da bulunan ve alnında Çanakkale Savaşının zafer çelengini taşıyan genç bir kumandan, Yurda, Millete ve Milli İstiklale yönelik yıkıcı saldırıların vicdanını kaplayan isyanı içinde kurtuluş çareleri aramaktadır.

FRANSIZ ASKERİ – (Güney tarafından girer ve durur.) Mardin-Antep çizgisinin güneyini işgal ediyorum. Suriye, Hatay, Adana ve çevresi artık Fransızlara aittir.

İNGİLİZ ASKERİ – (Doğu tarafından girer ve durur.) Musul'dan Siirt'e kadar olan bölgeyi istiyorum, zengin petrol yatakları benim olacak.

İTALYAN ASKERİ – (Güney batı tarafından girer ve durur.) Antalya benim ve tüm batı Anadolu'yu istiyorum. Çünkü hem Akdeniz kıyısında hem de ülkeme yakın.

YUNAN ASKERİ – (Batı tarafından girer ve durur.) İşte İzmir'deyim. Batı Anadolu İtalya'ya değil Yunanistan'a verilmeli, hatta tüm Anadolu, Trakya'yı da alarak Bizans İmparatorluğunu yeniden kuracağım.

İNGİLİZ ASKERİ – Batı Anadolu'yu yunanlılara bırakıyorum, çünkü kontrol etmek istediğim bu bölgede güçlü bir İtalya yerine güçsüz bir Yunanistan'ı tercih ederim.

ANADOLU – Uçurum ucuna gelmiş, ardı ardına süren savaşlar sonucunda yıkılmış, halkı bezgin umutsuz bir ülke... Koca bir millet göz göre göre tarihe karışıyor. Anadolu kadını gidip de gelmeyenlere ağıtlar yakmakta... Kara bulutlar dolaşiyor gökte... Bir uğursuzluk çömüş ki Anadolu üstüne, anlatılır gibi değil...

M. K. ATATÜRK – Son vatan toprakları da elden gidiyor, dolayısıyla hürriyet ve bağımsızlık da tarihe karışmak üzere...

İdam hükmümüzü vermiştir İtilaf Devletleri,

Biz milli emel yolunda yürüyenler,

Bu uğurda ölmeyi şeref bilenler,

Son damla kana kadar savaşağız, esareti asla tanımayacağız.

ANLATICI – Nereden bakılırsa bakılsın Türk Kurtuluş Savaşı inanılmaz bir olaydır ve Türklerin bu işi zaferle sonuçlandırmasının birçok yabancının dediği gibi bir mucize olarak tanımlanması hiç de abartı değildir. Bu savaş o günlerde bir avuç asker ve sivil aydının başı çektiği bir aydınlar savaşıdır. Ve bu savaşçıların en büyük şansı Mustafa Kemal adında bir lidere sahip olmasıdır.

YUNAN ASKERİ – (Biraz daha ilerler ve Anadolu’nun yanına gelerek.) İşte Ankara... Bu harabe Anadolu kentini de alarak bu işi bitireceğim.

M. K. ATATÜRK – (Anadolu’nun kolundan tutup ayağa kaldırır.) Korkma Anadolu, bin yıllık Türk yurdu düşman eline terk olunamaz. (Hem Atatürk hem de Anadolu arkalarında bekleyen Türk askerlerine döner.) Ey kahraman Türk askeri, bıçak kemiğe dayandı, durdur bu vahşet işgali... Ordular ilk hedefiniz Akdeniz ileri...

TÜRK ASKERLERİ – (Türkiye olarak düşünülen alana girerler. Birisi sağda, biri sola diğeri ortada durur ve bekler.)

TÜM DÜŞMAN ASKERLERİ – (Oldukları yerde çöker ve başları öne eğik bekler.)

ANLATICI – Önce Doğu Anadolu Ermenilerden geri alındı. I. ve II. İnönü Savaşlarında Yunan orduları durduruldu. Daha sonra Kütahya – Eskişehir Muharebelerinde Türk Ordusu, Sakarya Nehrinin doğusuna çekildi. Ulu Önder, Başkomutan oldu ve ordunun başına geçti. Sakarya Meydan Muharebesinde Yunan orduları püskürtüldü. İtalyanlar ve Fransızlar ülkelerine döndü. Büyük Taarruz ve Başkumandanlık Meydan Muharebesiyle düşman tüm yurttan temizlendi.

TÜM DÜŞMAN ASKERLERİ – (Geriye doğru yürüyerek alanı terk ederler.)

ANADOLU – İşte geldikleri gibi gidiyorlar. Özgürüm artık tek bir düşman askeri bile kalmadı topraklarımda.

M. K. ATATÜRK – Bu eser, Türk milletinin Hürriyet ve bağımsızlık düşüncesinin ölümsüz anıtıdır. Bu eseri yaratın bir milletin evladı, bir ordunun Başkumandanı olduğum için, sevincim ve Mutluluğum sonsuzudur. Yaşasın Türk

Milleti, Yaşasın Türkiye Cumhuriyeti...(Artuç, 2001, s.6-16), (Karatay, 1986, s.122-124), (Güney, 1988, s.1-5)

(Oyunda yer alan tüm öğrenciler el ele tutuşarak arkadaşları selamlar ve yerlerine oturur.)

DEĞERLENDİRME: Sunumdan sonra öğrencilere neler öğrendiklerine dair sorular yöneltin, daha sonra izleyicilerin oyunda yer alan karakterlere soru sarmasına izin verin.

- * Oynarken ne hissettiniz? Neler yaşadınız?
- * Herhangi bir güçlük çektiniz mi? nerede güçlük çektiniz?
- * Kurtuluş Savaşı'nın nedeni nedir? Açıklayınız?
- * İşgaller sırasında hangi ülkeler hangi bölgeleri ele geçirmiştir?

RAHATLAMA: Etkinlikte görev alan öğrenciler el ele tutuşarak tiyatroculara selamı verirler, diğerleri arkadaşlarını alkışlayarak onları ödüllendirecektir.

6.3.4. ETKİNLİK - 4

“GERİ ÇEKİLME” ETKİNLİĞİ

DERS: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

SINIF: 8

ÜNİTE: Kurtuluş Savaşı

KONU: Savaş Dönemi

SÜRE: 40+40 dk.

ETKİNLİK TİPİ: Tarihsel olaylarla ilgili öykü tamamlama ve yaşanmış olayların dramatize edilmesi

KATILIMCI: 6 Kişi

HEDEFLER:

1. Kütahya ve Eskişehir muharebelerinin nedenlerini ve sonuçlarını kavrayabilme
2. Batı cephesinde yaşanan olayları sıralayabilme
3. Hızlı karar verebilme yeteneği kazanma
4. Batı cephesinde yapılan mücadeleler hakkında bilgi sahibi olma
5. Batı cephesinde yapılan savaşlar hakkında bilgi sahibi olma
6. Tekalif-i Milliye emirlerinin çıkarılma amacını kavrayabilme
7. Grupla iş birliği içinde çalışma
8. Alternatif çözümler üretme

AÇIKLAMA: Öykü tamamlama, genellikle bir bunalım noktasından sonrasını tamamlamak için yapılır. Öğretmen bir yarım öykü anlatır ve grupların bu öyküyü oyunlaştırmasını ister. Hararetli bir tartışma ortamı yaratılmalıdır (Morgül, 2004, s. 48). Öğrencilerin değişik fikirler üretmesinde ve yaratıcılığı artırmak için oldukça etkili bir yoldur. Etkinlikten önce sınıf ortamını fiziksel olarak etkinliğe uygun olarak düzenlemek gerekmektedir. Sınıfın ön tarafına iki sıra karşı karşıya konularak meclis (tartışma) havası yaratılır.

ARAÇ-GEREÇLER: Ders Kitabı, Kütüphane Kitapları, Öğretmen ve öğrenciler tarafından bulunacak kurtuluş savaşını karakterize edebilecek materyaller.

ISINMA:

Asıl drama etkinliğine geçmeden önce yüz hareketleri ve mimikleri kontrol etmeye dayalı bir ısınma çalışması yapılır. ‘Ayna Etkinliği’ adı verilen bu ısınma çalışmasında öğrenciler ikiye ayrılarak gruplara ayrılır. Gruplardaki bir kişi ayna görevini üstlenecek ve diğeri ne hareket yaparsa aynı anda tekrarlayacaktır:

- Öğrencilere, birçok düşünce veya duyguyu söz kullanmadan sadece el ve yüz hareketleriyle karşımızdakine iletebileceğimiz anlatılır.
- Gruplardaki öğrencilerin değişik ve zor hareketler yaparak aynayı oynayan arkadaşlarını zorlamaları istenir.
- Buradaki amaç öğrencileri bir taraftan drama etkinliğine hazırlarken diğ taraftan empati kazanmalarını sağlamaktır.
- 10 dakikalık ısınma çalışması yapıldıktan sonra uygulamaya geçilir.

KAYNAŞTIRMA:

Öğrencilere grup olma ve grup halinde çalışmanın yararları anlatılır. İş bölümü yaparak çalışıldığında başarının kolaylaşacağı konusunda uyarılar yapılır.

UYGULAMA:

1. Öğrencilere çok önemli bir tarihi kesit hakkında kısa bir bölüm okunacağını, dikkatle dinlenmesi söylenir.

“... Nihayet, 10 Temmuz 1921 tarihinde, Kral Constantine’in İzmir’e gelişinden bir ay, İkinci İnönü Savaşı’ndan yaklaşık üç buçuk ay sonra, bütün cephe boyunca yunan ordusunun ileri harekâtı başladı. General Papoulas, iki İnönü yenilgisinden gerekli dersleri almışa benziyordu, artık aynı yanlışları yapmayacaktı. Bir defa ‘Elindeki bütün kuvvetleri harekâta sokacaktı.’ Bir tarafta silahı, cephanesi, araç, gereciyle o zamanın koşullarına göre modern bir ordu; diğer yanda ise derme çatma kuvvetleri ve ne bulursa eline almış eski püskü silahlarla donanmış, her türlü ikmali kağına bağlı, ayağı çarıklı, yeni yeni toparlanmaya çalışan, yarı aç, yarı tok bir asker kalabalığı...

Yapılan çarpışmalar sonucu Kütahya ve Eskişehir kaybedilmiştir. Bu koşullar altında Eskişehir-Seyitgazi hattını savunmak da tehlikeliydi. Mustafa Kemal, çekinmeden direktifi verdi:

‘Orduyu Eskişehir kuzey ve güneyinde topladıktan sonra, düşman ordusuyla araya büyük bir mesafe koymak lazımdır ki, ordunun düzenlenmesi ve takviyesi mümkün olabilsin. Bunun için Sakarya’nın doğusuna kadar çekilebilirsiniz.’

Gerçekten de zor anlar yaşanıyordu. Ordu ağır bir yenilgi almış çekiliyor, her taraf karma karışık, sinirler gergin.

Görünüş oydu ki, Türk Batı Ordusu ağır bir yenilgiye uğramıştı. Kurtuluş Savaşı’nın başlangıcı kabul edilen 15 Mayıs 1919’dan beri geçen iki yıl içinde, bunca yoksulluklar arasında bin bir emekle kurulmaya çalışan düzenli ordu ağır bir darbe yemiştir.

Anadolu Türklerinin sonu gelmişti. İki yıl kadar önce bir asi generalin yani Mustafa Kemal Paşa’nın etrafında boy veren Türk başkaldırışı bu son darbe ile devrilip gitmişti. Yunan ordusu adım adım Ankara’ya yürümektedir.

Ankara’daki meclis de kaynamaktadır. Çeşitli çözüm önerileri ortaya atılmakta, bu yenilgiye bir sorumlu aranmaktadır. Hükümet Başkanı Fevzi (Çakmak) Paşa, Ankara’yı bir hafta içinde boşaltmayı ve başkenti Kayseri’ye

taşımayı önermektedir. Fevzi Paşa ve kabinesi askeri bakımdan en uygun ve en güvenli yerde harbe devam edeceklerini söylerken, diğer grup Ankara'yı savaştan terk etmemek ve orduyu bu hale getiren kumandanları cezalandırmak istiyordu. Bu kriz çok kötü bir şekilde sonuçlanabilirdi. Ya Mustafa Kemal Paşa'yı harcayacaklardı veya o, zor kullanarak meclisi dağıtmak zorunda kalacaktı. İki durumda da milli mücadele zarar görecekti. Memleket elden gidiyordu, olağanüstü günler yaşıyordu ve olağanüstü kararlar gerekiyordu...(Artuç, 2001, s.250-266)”

2. Hikâye burada kesilerek, ‘Böyle bir durumda kalsaydınız siz ne karar verirdiniz ve ne yapardınız.’ sorusu tüm sınıfa sorulur.

3. Cevaplar alındıktan sonra istekli öğrencilerden iki adet üçer kişilik grup oluşturulur. Bu gruplar dışında bir kişi de Mustafa Kemal olarak belirlenir. Birinci grup, Fevzi Çakmak Paşa ve kabinesinin görüşünü savunacaktır. Bu grup sorumluluğu kabul edecek, çözüm önerileri arayacaktır. İkinci grup ise, başarısızlığa sorumlu arayacak ve hızlı bir çözüm getirilmesi hususunda ısrar edecektir. Mustafa Kemal rolündeki öğrenci ise kendine yöneltilen suçlamalara ve sorulara sakinlikle cevap verecektir. Tüm tartışmalar sonucunda kesin karara varacaktır.

4. Çocuklara kendilerini birinci meclis içinde hayal etmeleri söylenir. Bir ulusun kaderine karar vermek üzere oldukları, bu yüzden dikkat etmeleri konusunda uyarılar yapılır.

5. Etkinlikte görev alacak tüm öğrencilere sorularını ve çözüm önerilerini hazırlamaları için on dakikalık süre verilir. Daha sonra öğrenciler, sınıf içinde oluşturulan yerlerine oturtulur ve sunumları seyretilir.

6. Öğretmen gerek gördüğü yerlerde sorularıyla ve açıklamalarıyla tartışmaya müdahale edebilir. Böylece temsili meclis üyelerinin konudan sapması engellenir.

7. Öğrencilerin ortaya attığı tüm çözüm önerileri dinlendikten sonra tarihsel süreçte ne yaşandığı açıklanır:

“...Mecliste tüm bu görüş ayrılıkları sürerken, işin tekniğini bilen Fevzi Paşa, ‘İlerleyen Yunanlılar adım adım mezarlarına yaklaşmaktadırlar.’ Diyerek korku ve heyecanları yatıştırıyordu. Mevcut kötü durumdan Mustafa Kemal sorumlu

tutulmaya çalışılıyordu. Bazı milletvekilleri bugünkü feci durumun hakiki sorumlusunun ordunun başında görmek isterdik, diyerek üstü kapalı ithamda bulundular. Daha sonra meclis üyeleri Mustafa Kemal'e başkomutan olması teklif etti. Mustafa Kemal, üç ay müddetle meclisin sahip olduğu yetkilerin verilmesi şartıyla başkomutanlığı üzerine almayı kabul etti. Türk ordusu son saldırılardan sonra harap haldeydi. Mustafa Kemal ordunun insan, taşıt, araç ve gereç bakımından eksikliklerin tamamlanması amacıyla 'Tekalif-i Milliye' emirlerini çıkarttı. Buna göre herkes malının bir bölümünü orduya yardım olarak verecekti. Türk Milleti, seve seve bu şartları yerine getirerek vatani için üzerine düşen görevi en iyi şekilde yaptı. Tam olarak olmasa da ordunun eksiklikleri tamamlanmaya çalışıldı. Sakarya Savaşı'nda Yunanlıların son ve en öldürücü darbesi, Mustafa Kemal'in yüksek askeri kabiliyeti sayesinde püskürtüldü. 22 gün devam eden muharebeler sonunda Yunan ordusunun 1/3'ü yok edilerek taarruz kabiliyeti tamamen kırıldı. Zafer Türk Tarihi bakımından yorumlandığında, Batılılar karşısında Türklerin 18. yüzyılın başlarından itibaren başlayan geri çekilme süreci ilk defa bu zaferle durdurulmuş ve durum tersine çevrilmiştir... (Turan vd., 1999, s.169-173)"

RAHATLAMA:

Drama lideri, bu aşamada tüm öğrencilere kahramanlık ve cesareti anlatan bir klasik müzik parçası dinletebilir.

DEĞERLENDİRME:

Rahatlama aşamasından sonra öğrencilere konunun kavranmasına yardımcı sorular yöneltilmelidir.

- * Siz arkadaşlarınızın yerinde olsaydınız ne gibi çözüm önerileri getirirdiniz?
- * Kütahya Eskişehir Muharebelerinin sonuçları nelerdir?
- * Mustafa Kemal'in başkomutanlık yetkisini ne amaçla almıştır? Açıklayınız?
- * Tekalif-i Milliye emirlerinin içeriği nedir? Hangi nedenlerden dolayı çıkarılmıştır?
- * Sakarya Meydan Muharebesi'nin Türk Tarihi açısından önemi nedir? Açıklayınız?

6.3.5. ETKİNLİK - 5

“NASIL BAŞARDIK” ETKİNLİĞİ

DERS: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

SINIF: 8

ÜNİTE: Kurtuluş Savaşı

KONU: Büyük Millet Meclisi’ne Karşı Ayaklanmalar, Sevr Antlaşması, Düzenli Ordunun Kurulması

SÜRE: 40+40 dk.

ETKİNLİK TİPİ: Donuk İmge Canlandırma-Doğaçlama

KATILIMCI: Tüm Sınıf

HEDEFLER:

1. Türk ulusunun vatanın kurtuluşu için her türlü fedakârlığı yaptığını açıklama
2. Kendi bedenini kontrol edebilme
3. Düşüncelerini vücut diliyle ifade etme
4. Kurtuluş Savaşının maddi imkânsızlıklar içinde kazanıldığını açıklama
5. Bağımsızlığın kazanılmasında Türk kadınının katkısını kavrama
6. Kurtuluş Savaşı içerisinde yapılan mücadelelerin amacını ve önemini kavrayabilme
7. Bedenini düzgün ve dengeli olarak hareket ettirebilme

AÇIKLAMA: Bu etkinlik, geçmişte yaşanmış veya yaşanması muhtemel bir anı, öğrenciler tarafından yeniden yaşatılmasına dayanır. Öğrenciler canlandırdıkları karakteri iyi anlamalı ve içlerinde bulundukları duruma uygun tavırlar sergilemelidir. Etkinlikle birlikte 1920’li yıllar öğrenciler için soyut olmaktan çıkıp somutlaşacaktır.

ARAÇ-GEREÇLER: Ders Kitabı, Milli Mücadele yıllarını yansıtan resimler, öğretmen ve öğrenciler tarafından bulunacak kurtuluş savaşını karakterize edebilecek materyaller.

ISINMA:

Bu aşamada öğrencilerin vücut dili kavramını daha iyi anlayabilmeleri için bir pandomima etkinliği yapılır. Öğrencilere tıpkı konuşamayan insanların işaret dilini kullandığı gibi sadece elleri kullanarak iletişim sağlanabileceğini anlatılır. Gönüllü öğrenciler teker teker tahtaya çıkarılır ve ısınma çalışmasına başlanır. Eller etkinliği için şu aşamalar takip edilir:

- Ellerinize bakın, hangi hareketleri yapabildiğinizi görün; Yapışkan, yumuşak, dikenli, kıymetli, sıcak veya soğuk bir şey tutuğunuzu düşünün ve ellerinizle taklit edin.
- Ellerinizle mutlu, üzgün, şaşırılmış, korkmuş ve gururlu hissettiğinizi gösterin.
- “Parmaklarınız arasından bir kuş uçup gidiyor, onu geri gelmesi için ikna etmeye çalışıyorsunuz.”
- “Geleceği gösteren kristal bir top tutuyorsunuz.”
- “Büyülü bir şekilde her şeyi değiştirebiliyorsunuz.”
- “Bir kutu açın ve içinden bir şeyler çıkarın.” (Eroin, 1996: 46)

Dersin hemen başında yapılan bu çalışma çocukların vücut koordinasyonu kazanması ve asıl drama etkinliğine motive olmasını sağlayacaktır.

UYGULAMA:

1. Öğretmen, öğrencilerden sınıfa getirdiği dört resme bakmalarını ister. Gönüllü öğrencilerin tahtaya kalkarak teker teker resimleri oluşturacağını daha sonra kime dokunursa o kişinin içinden geldiği gibi konuşacağını söyler. (Aksarı, 2005: 21)
2. Resimlerdeki tüm kahramanların canlandırılması zorunlu değildir. Özellikle ön planda olan kişilerin öğrenciler tarafından seçilmesi sağlanır.

Resim – 1**Resim – 2****Resim – 3****Resim – 4**

3. Her resim tahtaya asılınca gönüllü öğrencilere tahtaya çıkıp resmi donuk imge haline getirmeleri söylenir.

OLUŞUMLAR:

Öğretmen veya görev almayan bir öğrenci resimlere ait açıklamalar okur. Resimlerin her biri öğrenciler tarafından oluşturulduktan sonra karakterlerin söyleyeceklerini planlamaları için 2-3 dakikalık bir süre sahne donuk imge olarak bekletilir ve daha sonra öğretmen, teker teker resmi oluşturan öğrencilere dokunarak şu an ne yaşadıklarını, hangi koşullar içinde bulunduklarını ve ne hissettiklerini anlatmasını ister.

Resim – 1: Milli Mücadele’de Türk Kadınının Fedakârlıkları: Erkekler, cepheye düşmanla çarpışırken Türk kadını da sırtında çocuğu olduğu halde yaşlı anne ve babasıyla birlikte orduya destek olmak için mermi yapıp kağıtlarla cepheye taşımıştır. Bu resimde, Türk kadınının Milli Mücadele ve vatanın kurtarılması yolunda yaptığı fedakârlıklar anlatılmaktadır.

Resim – 2: Tekâlif-i Milliye (Milli Yükümlülüklerin Uygulanışı, 1921): Bu resimde, Sakarya Muharebesi Öncesi başkomutan Mustafa Kemal Paşa tarafından halkın topyekûn savaşa katılmasını sağlamak amacıyla yayımlanan Tekâlif-i Milliye emirleri doğrultusunda bir Orta Anadolu kasabasında Türk milletin ordusu için yaptığı fedakârlıklar (elbise, çarık, çorap, vb. giyecek, yiyecek, silah ve teçhizat yardımları) anlatılmaktadır.

Resim – 3: Baş Komutan Gazi Mustafa Kemal Paşa’nın Halk ile Görüşmesi (1921): Başkomutan Gazi Mustafa Kemal Paşa, Büyük Taarruz öncesinde sık sık gezilere çıkarak halkın genel durumunu öğrenmeye ve desteğini sağlamaya çalışmıştır. Bu resimde, Başkomutan’ın halkın çeşitli kesimlerinden kişilerle görüşmesi, Türk Halkının Başkomutan’ın etrafında nasıl kenetlendiği canlandırılmaktadır. Mustafa Kemal Paşa’nın etrafında toplananların büyük bir bölümü, daha önceki savaflara katılmış olan muharip gazilerdir.

Resim – 4: Büyük Zaferden Sonra Türk Ordusu İzmir’e Girerken (9 Eylül 1922): Bu resimde 9 Eylül 1922’de İzmir’in kurtuluşundan sonra,

Başkomutan Gazi Mustafa Kemal Paşa ve yakın silah arkadaşlarıyla birlikte Türk ordusunun halkın coşkun gösterileri arasında İzmir’e girişi anlatılmaktadır. Geri planda ise İzmir Hükümet Konağı’ndan Yunan bayrağının indirilerek Türk bayrağının göndere çekilişi ve İzmir şehrinin alevler içinde yanışı resmedilmiştir.

DEĞERLENDİRME:

Drama sunumlarından sonra tüm sınıfa, arkadaşlarının canlandırdıkları resimlerle ilgili sorular yöneltilir.

- * Kurtuluş Savaşı hangi şartlarda kazanılmıştır?
- * Savaşın kazanılmasında Türk kadınının rolü sizce nedir?
- * Savaş öncesinde ve savaş devam ederken Mustafa Kemal’in duruma bakışı sizce nasıldı?
- * Tüm koşullar Türk milletinin aleyhinde olmasına karşın nasıl başarı sağlanmıştır? Açıklayınız.

RAHATLAMA:

Dramaya katılan tüm öğrencilerin tahtaya çıkartılarak fiziki ve manevi rahatlamaları sağlanır: “Gözlerini kapat, hiçbir ağırlığın yok, boşlukta uçuyorsun, (klasik müzik başlar.) rüzgârla birlikte hızlı bir seyahat yapıyorsun, duyduğun sesleri düşün, kendini dinle, kendini hazır hissettiğin zaman yavaş yavaş sola doğru dön ve gözlerini aç.”

6.4. DRAMA ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI

“ÇELİŞKİ” ETKİNLİĞİ’NDEN



“NASIL BAŞARDIK” ETKİNLİĞİ’NDEN



“DÜŞÜŞ VE KALKIŞ” ETKİNLİĞİ’NDEN



“TARİHİ KAHRAMANLAR” ETKİNLİĞİ’NDEN



“TARİHİ KAHRAMANLAR” ETKİNLİĞİ’NDEN



“GERİ ÇEKİLME” ETKİNLİĞİ’NDEN

