

## Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi<sup>1</sup>

Tolga ERDOĞAN<sup>2</sup>

Karadeniz Teknik Üniversitesi

### Özet

*Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarını incelemektir. Araştırma betimsel nitelik taşımaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Trabzon ili merkez okullarında görev yapan sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmaya ilişkin veriler sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri tablolar hâlinde sunularak bu görüşlerin frekans dağılımları verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri sorulara ilişkin verdiği cevaplardan aynen alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini yeterli düzeyde kullanmadıkları ve yöntemin uygulanmasıyla ilgili çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya konmuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe dersi, yaratıcı drama yöntemi, sınıf öğretmeni

### Abstract

*The aim of this study is to analyse the use of creative drama method by classroom teachers in Turkish language courses. The study is a descriptive research. Therefore, the collection, analysis and interpretation of the data were all achieved through qualitative research techniques. The participants of the study are classroom teachers working in Trabzon. The data of the study were collected through semi-structured interviews with the participants. The views of the participants about the use of creative drama were presented in the tables with frequency and percentages. The findings of the study prove that the teachers don't use creative drama method enough level and they have some problems about implementation of the method.*

**Keywords:** Turkish course, creative drama method, classroom teacher

### Giriş

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Eğitim alanında yaşanan bu gelişmeler, öğrenme ve öğretme sürecine bakış açısının değişmesine yol açmaktadır. Bu değişikliklerle birlikte bireylere kazandırılacak bilgi ve becerilerin yeniden düzenlenmesi ve eğitimin önemli ögesi olan eğitim programlarının da bu düzenlemelere uygun hâle getirilmesi gerekmektedir.

Eğitim alanında yaşanan bu gelişmeler ışığında Türkiye'deki ilkökul eğitim programlarında önemli değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler kapsamında Türkçe dersi öğretim programı da yenilenmiştir. Türkçe öğretim programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerilerini kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2005).

<sup>1</sup> Bu araştırmanın bir bölümü 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, E-posta: tolgaerdogan.edu@gmail.com

Türkçe öğretim programında öğrencinin dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesine ve bu becerilerin etkili kullanılmasına önem verilmiştir. Programda Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir. Bu kapsamda program, genel olarak kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Yeni Türkçe programının oluşturulmasında, son yıllarda eğitim alanında ön plana çıkan çağdaş eğitim felsefeleri ve eğitim psikolojisi yaklaşımları temel alınmıştır (Şahinel, 2005).

Türkçe dersi öğretim programı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenci merkezli bir anlayış söz konusudur. Öğrenci yeni bilgileri var olan bilgileriyle ilişkilendirir ve bilgiyi kendisi yapılandırır. Bu yapılandırma sürecinde öğrenci aktif rol alır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında bilgi, öğrenciye doğrudan sunulmaz. Öğrencinin bilgiyi yapılandırması için uygun öğrenme-öğretme süreçleri öğretmen tarafından oluşturulur. Bu süreçte öğretmen rehberdir ve öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde ona yol gösterir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme süreçleri tasarımı üzerindeki yansıması daha çok öğrenme kavramı üzerindedir. Öğrenme, bireyin niteliklerinde meydana gelen değişimi karşılamak üzere kullanılır. Ancak bu değişimin sağlanması, gerekli ortamın oluşturulması ön koşuluna bağlıdır. Bireyin öğrenme sürecini düzenlemek ve değişimine destek sağlamak adına yapılacak en önemli şey, öğrenme ortamının düzenlenmesidir. Bu kapsamda öğrenme ortamı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun özelliklere sahip olmadıkça bireyde beklenen değişimin, yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerine uygun olması olanaksızdır (Anagün, Acat ve Anılan, 2007).

İlkokul Türkçe programının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturulabilmesi için bu yaklaşıma uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır.

### Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 2002). Polisini (1994)’ye göre yaratıcı drama, yaşam durumlarındaki dramatik anların, öğretmenin yönlendirmesinde ve grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılmasıdır. Adıgüzel (2006)’e göre ise yaratıcı drama, herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanır ve bir lider, drama öğretmeni/eğitmeni eşliğinde ve yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre önceden belirlenmiş mekânda yaratıcı drama süreci gerçekleştirilir.

Yaratıcı dramanın, kişilerin yaşantılarından yola çıkılan bir süreç olması ve katılımcılarına yaşayan bir eğitim ortamı sunması, önemli bir özelliğidir (San, 1995). Yaratıcı drama, tümel bir öğrenmeyi gerçekleştirebilecek özelliklere sahiptir. Yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; düşünsel, duygusal ve bedensel boyutlarıyla bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme biçiminde bulunan pek çok beceri yaratıcı dramaya katılım yoluyla elde edilir. Katılımcılar eğitimde yaratıcı drama ile kendilerinin merkezde olduğu çeşitli dramatik süreçleri yaşarlar. Bu süreç içerisinde çeşitli roller üstlenen katılımcı, kendisini ve çevresini daha iyi tanır, algılar ve çeşitli öngörüler geliştirir (Adıgüzel, 2013; Üstündağ, 2010).

## Yaratıcı Drama ve Türkçe Öğretimi

Yaratıcı drama; yapısı, aşamaları ve özellikleriyle yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Türkçe öğretim programının amaçlarına ulaşmasında kullanılabilecek etkili bir yöntemdir. Yaratıcı drama sürecinde öğrenciler bizzat aktif olarak katıldıkları etkinlikler yoluyla dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanabilir ve geliştirebilirler. Yaratıcı drama çalışmaları dil becerilerinin geliştirilmesi için uygun eğitim ortamları yaratılmasını sağlar. Yapılan araştırmalar yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akar, 2000; Aktaş Arnas, Cömertpay ve Sofu, 2007; Ataman, 2006; Aykaç, 2011; Karateke, 2006; Kaya Güler, 2008; Kırmızı, 2008; Stowe, 2001).

Dil becerileri bir bütün olarak gelişir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin gelişimi birbirleriyle ilişkilidir ve bu becerilerin hiçbiri tek başına gelişmez. Yaratıcı drama sürecinde yapılan etkinliklerde öğrenciler dilin bu becerilerini birlikte geliştirirler. Yaratıcı drama dil becerilerinin birbiriyle etkileşimi için yaratıcı ve bütünsel bir araçtır (Annarella, 2000).

Dil becerileri doğal bir ortam içinde gelişir. Dil kullanımını gerektiren gerçek ortamların yanı sıra eğitimde gerçeğe benzer bağlamlar yaratarak dil kullanımlarını çeşitlendirmenin bir yolu da yaratıcı drama uygulamalarıdır. Yaratıcı drama, doğal ortamlarıyla dil gelişimi için çocuklara katkı sağlar. Yaratıcı drama sürecindeki canlandırmalar sırasında çocuklar anlaşmak için birbirlerini dinlemeye ve daha dikkatli konuşmaya ihtiyaç duyarlar (Aktaş Arnas, Cömertpay ve Sofu, 2007).

Yaratıcı drama sürecinde çocuklar başkalarını dinleyerek onların kendilerini ifade etme süreçlerine tanık olurlar ve farklı amaçlar için nasıl konuşulduğunu gözlemlerler. Bununla birlikte drama sürecinde kullanılan metinler de çocukların okuma materyallerini tanımalarına ve bunlara ilgi duymalarına yardımcı olur. Dramada çocuklar, yaratıcı düşünme becerilerini ve hayal güçlerini de sürece dâhil ettiklerinde ortaya farklı metinler çıkar ve bu metinler çocukların yazma becerilerini geliştirir (Baldwin ve Fleming, 2003).

Yaratıcı drama sürecinde yapılan çalışmalar öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmelerini, kendilerini rahat ve özgür bir şekilde ifade etmelerini, dinlediklerinden, okuduklarından, konuştuklarından ve yazdıklarından zevk almalarını sağlar. Bu süreçte yapılan çalışmalar öğrencilerin özgün, akıcı ve ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanır. Ayrıca yaratıcı drama sürecinde yapılan etkinlikler öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, ilişki kurma, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir. Bu becerileri gelişen öğrenciler dili etkili bir şekilde kullanırlar.

### Araştırmanın Önemi ve Amacı

Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim ortamları oluşturulmasında en büyük rol, öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretim sürecini planlayacak ve uygulayacak kişi öğretmenlerdir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumları yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim ortamları oluşturulması bakımından önem kazanmaktadır. Bu önemden hareketle yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarını incelemektir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden “betimsel model” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada nitel araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarını belirlemek için öğretmenlerle görüşme yapılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma, Trabzon ili merkez okullarında görev yapan sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmaya, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

*Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Yönelik Veriler*

Özellik	f
<b>Cinsiyet</b>	
Kadın	11
Erkek	9
<b>Mesleki Kıdem</b>	
1-5 yıl	1
6-10 yıl	4
11-15 yıl	5
16-20 yıl	6
21 yıl ve üzeri	4
<b>Mezuniyet</b>	
Eğitim Enstitüsü	4
Lisans	16
<b>Okutulan Sınıf</b>	
1	4
2	4
3	4
4	4
5	4
<b>Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu</b>	
Ald	2
Almadı	18

Tablo 1'deki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıları cinsiyet açısından birbirine yakındır. Öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki kıdemlerinin on yıldan fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ise lisans mezunudur. Ayrıca her sınıf düzeyini okutan dörder öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin çoğu yaratıcı drama yöntemiyle ilgili hizmet içi eğitim almamışlardır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmaya ilişkin veriler araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıya önceden belirlenmiş sorular sorulur. Bunun yanı sıra gerekli görülen yerlerde yeni sorular sorulabilir veya bazı soruların sorulmasından vazgeçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılacak görüşmeler için ilk olarak araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili üç konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır. Daha sonra iki öğretmenle ön görüşme yapılmış ve yapılan görüşme sonunda sorulara son şekli verilmiştir (EK-1).

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Betimsel analiz kapsamında araştırmada yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra kayıt altına alınan veriler düz metin hâline getirilmiştir. Düz metin hâlindeki veriler matrise yerleştirilmiştir. Matris üzerindeki veriler kodlanarak bilgilerin hangi sıklıkla tekrar edildiğine bakılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sorulara ilişkin verdiği cevaplardan aynen alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Alıntılarda öğretmenler (K, numara) şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin geçerliğini sağlamak için verilerin toplanması ve analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacının iç güvenilirliğini sağlamak için, elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından ilk olarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonraki aşamada araştırmacılar tarafından yapılan analizler karşılaştırılarak ortak bir karara varılmıştır. Dış güvenilirlik kapsamında ise araştırmacının üstlendiği rol ve sorumluluklar; araştırma sürecinin tasarlanması, yürütülmesi ve sonlandırılması; uygulama sürecinin planlanması, uygulama ortamının oluşturulması ve yürütülmesi; gerekli analizlerin yapılması ve bulgular ile sonuçların raporlaştırılması açık bir şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmacının kendilerine ait görüşleri, sonuçların raporlaştırılması aşamasında araştırmaya dâhil edilmiştir.

### **Bulgular ve Yorum**

#### **Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Sıklıkları ve Nedenleri**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma sıklıkları ve nedenleri Tablo 2'de verilmiştir.

*Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Sıklıkları ve Nedenlerine İlişkin Frekans Tablosu*

<b>Kullanma Sıklığı</b>	<b>n</b>	<b>Nedenleri</b>	<b>f</b>
Nadiren	8	Zamanın yeterli olmaması	5
		İyi bir planlama gerektirmesi	2
		Yeterli olmama	2
		Konuların fazla olması	2
		Kazanımların fazla olması	2
Bazen	2	Metin işleme sürecinin bazı bölümlerinde kullanılabilmesi	1
		Konunun özelliğine göre değişmesi.	1
		Zamanın yeterli olmaması	1
Sık sık	9	Çocukların sevmesi	5
		Öğrenilenlerin daha kalıcı olması	4
		Türkçe dersinin çok uygun olması	3
		Eğlenceli olması	2
		Kendilerini iyi ifade etmeleri	1
		Öğrencilerin motive olmaları	1
		Kendilerini özgürce ifade etmeleri	1
Sürekli	1	Bilgilerin kalıcılığını artırması	1

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarıya yakınının Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini nadiren, yarıya yakınının ise sık sık kullandığı görülmektedir. Öğretmenler en çok zamanın yeterli olmaması nedeniyle yaratıcı drama yöntemini nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler en çok çocukların sevmesi ve öğrenilenlerin daha kalıcı olması nedeniyle yaratıcı drama yöntemini sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulgular, Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanma sıklığı konusunda öğretmenler arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konuya ilişkin olarak 4. katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*"Nadiren kullanabiliyorum. Öncelikle drama çalışması için iyi bir planlama gerekiyor. Bu da zaman alıyor." (K, 4)*

*Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullandıkları Öğrenme Alanlarına İlişkin Frekans Tablosu*

<b>Öğrenme Alanları</b>	<b>f</b>
Konuşma	9
Görsel Sunu	8
Dinleme	6
Okuma	5
Görsel Okuma	5
Yazma	2

Tablo 3'teki verilere göre, sınıf öğretmenleri yaratıcı drama yöntemini en çok konuşma ve görsel sunu, en az ise görsel okuma ve yazma öğrenme alanlarında kullanmaktadırlar. Araştırmada elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama sürecinden özellikle görsel okuma ve yazma öğrenme alanlarında yeterince yararlanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu konuya ilişkin olarak 3. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Özellikle görsel sunu alanında en etkili yöntem dramadır. Çocuklar bu alanda dramada daha başarılı oluyorlar.” (K, 3)*

### **Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanabileceği Sınıflar**

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminin uygulanabileceği sınıflar ve neden bu sınıflarda uygulanabileceğine ilişkin ifadeler Tablo 4'te verilmiştir.

*Tablo 4. Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanabileceği Sınıflara İlişkin Frekans Tablosu*

Sınıflar	n	Nedenleri	f
1. sınıf	7	Konuların oyunlaştırılması	5
		Öğrenmenin daha kolay olması	4
		Anlamayı kolaylaştırması	2
1, 2, 3. sınıflar	2	Gelişim özellikleri	1
		Küçük çocuklara daha uygun	1
4, 5. sınıflar	1	Gelişim özellikleri	1
Tüm sınıflarda	10	Her yaş düzeyine uygun olması	6
		Kalıcı öğrenmeyi sağlaması	4
		Kişisel ve sosyal gelişim	2

Tablo 4'teki verilere göre öğretmenlerin yarısı Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminin tüm sınıflarda uygulanabileceği ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin diğer yarısı özellikle gelişim özelliklerine göre yaratıcı dramanın yalnızca belli sınıflarda kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, öğretmenlerinin yarısının yaratıcı dramayı Türkçe derslerinde her sınıf düzeyinde uygulanabilecek bir yöntem olarak gördükleri, bir kısmının ise sadece alt sınıflarda uygulanabilecek bir yöntem olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu konuyla ilgili 13. katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*“Birinci sınıftan itibaren her sınıfta uygulanabilir. Yaratıcı drama için herhangi bir sınıf ayrımı yapılması doğru değildir.” (K, 13)*

### **Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kapsamında Yaptıkları Çalışmalar**

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemi kapsamında yaptıkları çalışmalar Tablo 5'te verilmiştir.

*Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kapsamında Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Frekans Tablosu*

<b>Çalışmalar</b>	<b>f</b>
Dramatizasyon	12
Pantomim	12
Oyun	11
Yarışma	9
Canlandırma	5
Rol yapma	4

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemi kapsamında en çok dramatizasyon, pantomim ve oyun çalışması yaptıkları görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin en önemli teknikleri olan doğaçlama ve rol oynamayı yeterince kullanmadıklarını göstermektedir. Bu konuyla ilgili 7. katılımcının görüşleri şu şekildedir

*“Metni okuduktan sonra, metindeki kişileri öğrencilere verip canlandırmalarını istiyorum. Onlar için çok eğlenceli oluyor.” (K, 7):*

#### Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar Tablo 6'da verilmiştir.

*Tablo 6. Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Frekans Tablosu*

<b>Sorunlar</b>	<b>f</b>
Zaman sıkıntısı	8
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması	6
Sınıfların kalabalık olması	5
Araç-gereç, kostüm eksikliği	5
Öğrencilerin çekingen olması	4
Sınıfların fiziki olarak uygun olmaması	4
Gürültü	3
Müfredatın yoğunluğu	2
Dersin kesintiye uğraması	2
Rol paylaşımında aktif olan rolün istenmesi	1

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminin uygulanmasıyla ilgili olarak en çok zaman sıkıntısı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması ve sınıfların kalabalık olması gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin uygulanmasıyla ilgili olarak daha çok öğretim programının yoğunluğu ve fiziki şartlarla ilgili sorunlar yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu konuyla ilgili 18. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:



*“Sınıflarımız kalabalık. Bu yüzden dramayı uygularken zorlanıyorum. Sınıflar fiziki olarak çok uygun da değil.” (K, 18)*

### **Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Uygulama Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Durumları ve Nedenleri**

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini uygulama konusunda kendilerini yeterli görme durumları ve nedenleri Tablo 7’de verilmiştir

*Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Uygulama Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Durumları ve Nedenlerine İlişkin Frekans Tablosu*

<b>Yeterlilik</b>	<b>n</b>	<b>Nedenleri</b>	<b>f</b>
Yeterli Değilim	15	Yeterli eğitim almadım.	8
		Çok bilgi sahibi değilim.	5
		Sürekli yeni bir şeyler öğrenmem gerekir	4
Kısmen Yeterliyim	3	Bazı konularda bilgiliyim.	3
		Tam olarak uygulayamıyorum.	2
Yeterliyim	2	Aldığım eğitim yeterli	2
		İstediğim gibi uygulayabiliyorum.	1

Tablo 7’deki verilere göre, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini uygulama konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Öğretmenler yeterli eğitim almadıkları ve bilgi sahibi olmadıkları için bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak 11. katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*“Dramayı uyguluyorum ama tam olarak uyguladığımı söyleyemem. Eksiklerim var. Onları tamamlamam gerekiyor.” (K, 11)*

### **Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkili Bir Şekilde Uygulanmasına Yönelik Önerileri**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminin etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik önerileri Tablo 8’de sunulmuştur.

*Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkili Bir Şekilde Uygulanmasına Yönelik Önerilerine İlişkin Frekans Tablosu*

<b>Öneriler</b>	<b>f</b>
Sınıf öğretmenlerine uygulamalı hizmet içi eğitim verilmesi	15
Sınıf mevcutlarının azaltılması	12
Drama sınıfının olması	9
Yeterli zamanın ayrılması	7
Sınıflara uygun oyun alanlarının oluşturulması	5
Kostüm, aksesuar gibi malzeme eksikliklerinin giderilmesi	5
Ders saatlerinin artırılması	5
Aile eğitimine önem vererek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yükseltilmesi	3
Hizmet içi eğitime alanında uzman kişilerin gelmesi	3
Sınıflarda fiziksel düzenlemelerinin yapılması (ses düzeni ve ses teknolojileri)	3

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin en çok kendilerine konuyla ilgili hizmet içi eğitim verilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması ve drama sınıfının olması konularında öneriler getirdikleri görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin daha çok hizmet içi eğitim ve fiziksel şartlarla ilgili öneriler getirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu konuyla ilgili 2. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bence sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmeli ama bu eğitim kesinlikle uygulamalı olmalı. Yoksa çok anlamı olmuyor.” (K, 2)*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin yarıya yakınının Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini sürekli kullandıklarını, diğer yarıya yakınının ise nadiren kullandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler yaratıcı drama yöntemini çocukların sevmesi, öğrenilenlerin daha kalıcı olması, Türkçe dersinin bu yöntem için çok uygun olması ve eğlenceli olması nedeniyle sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Türkçe dersi bir bilgi dersi değil, beceri ve alışkanlık dersidir. Beceriler ve alışkanlıklar, yaparak ve yaşayarak geliştirilir. Bunun için Türkçe derslerinde dil becerilerine yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Yaratıcı drama çalışmaları öğrencilerin dil becerilerini yaparak ve yaşayarak geliştirmelerine olanak tanır. Bu süreçte yapılan etkinlikler öğrencileri merkeze alarak dil becerilerini kullanmalarını sağlar. Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminden yararlanılması ile öğrenciler derse etkin olarak katılabilirler. Sınıf ortamında, çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinlikleriyle, konuşan, yazan, araştıran, sorgulayan ve eleştirel düşünebilen çok yönlü bireyler yetiştirilebilir (Aykaç, 2011).

Yaratıcı drama sürecinde katılımcılar sıkıcı, monoton etkinlikler yerine özgün, eğlenceli ve düşündürücü etkinlikler yaparlar. Dramada, iyi planlanmış bir öğretim ile çocuklar yalnız başlarına konuşarak ve yazarak daha zor buldukları fikir ve kavramları neşeli bir şekilde ele alırlar (Tandy ve Howell, 2010). Olaylara, durumlara farklı yönlerden bakar ve grup çalışmalarıyla bunlar üzerinde derinlemesine düşünürler. Böylece katılımcıların hayal güçlerinin harekete geçirilmesi sağlanır. Katılımcılar yaratıcı drama sürecinde kendilerinin etkin olduğu bir eğitim ortamı yaşarlar. Bu süreç içerisinde ilgilerini çeken farklı konular üzerine dil becerileriyle ilgili çalışmalar yaparlar. Ayrıca bu çalışmaları rahat ve özgür bir ortamda gerçekleştirirler. Süreci içinde merak ve heyecan gibi unsurlar yer alır. Bu süreçte bedensel, zihinsel ve duyuşsal alana yönelik farklı çalışmalar yapılır. Katılımcılar yaratıcı drama sürecinde hem öğrenir hem de eğlenirler. Yaşadıkları farklı deneyimler onlara duyuşsal anlamda olumlu etkiler yapar. Yaratıcı drama sürecinin bu özellikleri katılımcıların dil becerilerine yönelik ilgi ve isteklerini artırır.

Yaratıcı drama yönteminin bu özellikleri çocukların yaratıcı drama yöntemiyle oluşturulan eğitim ortamlarını sevmelerini, bu süreçte eğlenmelerini ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlar. Ormancı ve Şaşmaz Ören (2010) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmeni adayları dramayı en çok Hayat Bilgisi ve Türkçe derslerinde kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları dramanın Türkçe dersini somutlaştıracağını, günlük hayatla ilişkilendirebileceğini ve sıkıcılığı azaltacağını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler zamanın yeterli olmaması, yaratıcı drama çalışmaları için iyi bir planlama gerekmesi, kendilerinin bu konuda yeterli olmaması ve konu-kazanımların fazla olması nedeniyle yaratıcı drama yöntemini nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini uygulayabilmeleri için bu yöntemin uygulanmasıyla ilgili yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmada elde edilen veriler öğretmenlerin çoğunun yaratıcı drama yöntemini Türkçe derslerinde uygulama konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada elde edilen bu bulgu, Maden (2011) tarafından yapılan araştırmayla tutarlılık gösterirken, Maden (2010) tarafından yapılan araştırmayla tutarlılık göstermemektedir. Maden (2011) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemi ile ilgili yeterli kuramsal hazırbulunuşluğa sahip olmadıkları ve drama yöntemini kullanmada öğretmenlik meslek bilgisine yeterli düzeyde sahip olmadığı ortaya konulmuştur. Maden (2010) tarafından yapılan araştırma ise Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya hazır olduklarını ve drama yönteminin kullanımına yönelik öz yeterliliklere de sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin tamamına yakını yaratıcı drama yönteminin Türkçe derslerinde uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim almamışlardır. Okvuran (2003) tarafından yapılan araştırmada, drama liderinin sahip olması gereken pek çok yeterlik olduğu ve bu becerilere sahip olmanın kolay olmadığı ortaya konmuştur. Araştırmada drama için gerekli yeterliliklere sahip olabilmek için drama bilinci ve bilgisi gerektiği ifade edilmiştir. Çetingöz ve Cantürk Günhan'a (2011) göre drama sürecine yönelik olarak edilen bilgiler ve alınan eğitimler drama liderlerinin drama etkinliklerini nasıl sürdürdüğü üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin yöntemin uygulanmasıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, programın yoğun olması ve bu nedenle zaman sıkıntısının olması yaratıcı drama yönteminin nadiren kullanılmasına yol açmaktadır.

Öğretmenler Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini en çok konuşma, en az ise yazma öğrenme alanında kullanmaktadırlar. Yaratıcı drama dilin tüm becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan bir yöntemdir. Yapılan araştırmalar yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini de geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ataman, 2006; Aykaç, 2011; Karateke, 2006; Kırmızı, 2008; Stowe, 2001). Öğretmenlerin yazma öğrenme alanında yaratıcı drama yöntemini çok fazla kullanamamalarının yöntemle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yarısı yaratıcı drama yönteminin tüm sınıflarda uygulanabileceğini düşünmektedirler. Yaratıcı drama ilkökul 1-4. sınıfların tümünde uygulanabilecek etkili bir yöntemdir. Öğretmenler de yaratıcı dramanın her yaşta uygulanabilecek bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. İlkokul 1-4. sınıflardaki çocuklar Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri'ne göre somut işlemler dönemindeyler. Bu dönem çocukları eğitim ortamında ne kadar çok duyularını kullanırlarsa o kadar iyi öğrenirler. Yaratıcı drama yöntemi çocukların farklı duyularını kullanarak dil becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Bu bağlamda yaratıcı drama ilkökulda etkili olarak kullanılabilir bir yöntemdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemi kapsamında en çok dramatizasyon, pandomim ve oyun etkinliklerine yer verdiklerini göstermektedir. Yaratıcı drama yöntemi, çok sayıda tekniği olan bir yöntemdir. Yaratıcı drama yönteminin olmazsa olmaz iki tekniği doğaçlama ve rol oynamadır. Bu iki tekniği içermeyen bir yaratıcı drama süreci tam olarak gerçekleşmiş sayılmaz. Öğretmenlerin daha çok dramatizasyon, pandomim ve oyun etkinliklerine yer vermesi yöntemi tam olarak uygulamadıklarını göstermektedir. Öğretmenler yaratıcı dramayı dramatizasyon ve oyun olarak algılamaktadırlar. Oysaki yaratıcı drama oyunlardan yararlanan ancak sadece oyunlardan oluşan bir süreç değildir. Benzer bir algı Maden (2011) tarafından yapılan araştırmada da ortaya konmuştur. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu, dramayı tiyatro olarak görmüşlerdir.

Öğretmenler yaratıcı drama yöntemini Türkçe derslerinde uygularken en çok zaman, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve fiziksel şartlarla ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ülkemizdeki okulların ve programların durumları incelendiğinde okulların yeterli fiziki şartlara sahip olmadığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu ve programların da yoğun olduğu bilinen bir gerçektir. Bu durumlar, öğretmenlerin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini uygulama konusunda sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Ormancı ve Şaşmaz Ören (2010) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretimde dramanın uygulanmasıyla ilgili kaynak, yönetim, öğrenci özellikleri, uygunluk, çevre ve konu özellikleri gibi konularda sorun yaşayabileceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler Türkçe derslerinde yaratıcı dramanın etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik olarak en çok hizmet içi eğitim ve fiziksel şartlarla ilgili öneriler getirmişlerdir. Ormancı ve Şaşmaz Ören (2010) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adayları dramanın ilköğretimde uygulanabilirliğini artırmak için öğretmen eğitimi, öğretmen adayı eğitimi, öğretmenin yapması gerekenler, müfredat/program ve çevreyle ilgili öneriler getirmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlar ışığında, Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminin etkili bir şekilde uygulanması için sınıf öğretmenlerine yaratıcı drama yönteminin Türkçe derslerinde uygulanmasıyla ilgili kuramsal ve uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmeli ve yaratıcı drama yönteminin uygulanmasına yönelik olarak okulların fiziksel şartları düzeltilmelidir (sınıf, öğrenci sayıları, araç-gereç vb.). Ayrıca öğretmenlerin Türkçe derslerinde yaratıcı drama yöntemini daha çok kullanabilmeleri için programdaki yoğunluğun azaltılması ve böylece zaman sıkıntısının ortadan kaldırılması sağlanmalıdır.

### Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Naturel Yayınları, Ankara.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 17-30.
- Akar, R. (2000). *Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi: Dorothy Heathcote'un "uzman rolü yaklaşımı"*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aktaş Arnas, Y. Cömertpay B. ve Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramanın etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (3-4), 7-26.
- Anagün, Şengül S., Acat, Bahaddin ve Anılan, Hüseyin (2007). *Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği güvenirlilik çalışması*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı (493-498), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Annarella, L. A. (2000). Using creative drama in the writing and reading process. Retrieved December 9, 2012, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED445358.pdf>
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 75-88.

- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 meb ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3 (6), 25-44.
- Baldwin, P. ve Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy Through Drama: Creative Approaches*. London: Routledge.
- Çetingöz, D ve Cantürk Günhan, B. (2011). Drama uygulamalarının okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama etkinlikleri planlama becerilerine yönelik görüşleri üzerindeki etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 89-99.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademedeki 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf türkçe dersinde yaratıcı dramanın etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 51-68.
- Maden, S. (2011). Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili sorunlar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4 (6), 107-122.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 259-274.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 81-87.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz Ören, F. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci eğitim fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 165-191.
- Polisini, J. K. (1994). *The Creative Drama Book Three Approaches*. New Orleans: Anch Orange Pers.
- San, İ. (2002). *Yaratıcı Dramanın-Eğitsel Boyutları*. Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar (Genişletilmiş 2. Baskı). (Edt.: Ömer ADIGÜZEL). Naturel Yayınları, Ankara.
- San, İ. (1995). Yaratıcılık ve eğitim. *Milliyet Sanat Dergisi*, Ankara.
- Stowe, A. (2001). Using drama to improve creative writing. Retrieved December 5, 2012, <http://www.ntrp.org.uk/sites/all/documents/Stowe.pdf>.
- Şahinel, M. G. (2005). Yeni Türkçe öğretim programına göre öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı (217-219), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Tandy, M. ve Howell, J. (2010). *Creating Drama With 7-11 Year Olds*. USA: Routledge.
- Üstündağ, T. (2010). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*. (9. Baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### **EK-1: GÖRÜŞME SORULARI**

1. Yaratıcı drama yöntemini Türkçe derslerinde ne kadar sıklıkla kullanıyorsunuz? Neden?
2. Yaratıcı drama yöntemini Türkçe dersinde hangi öğrenme alanlarına yönelik kullanıyorsunuz?
3. Yaratıcı drama yönteminin Türkçe dersi için kaçınıcı sınıflarda uygulanmasının uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
4. Yaratıcı drama yöntemi kapsamında hangi çalışmaları yapıyorsunuz?
5. Yaratıcı drama yönteminin Türkçe derslerinde uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
6. Yaratıcı drama yöntemini uygulama konusunda kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Neden?
7. Yaratıcı drama yönteminin Türkçe derslerinde daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için önerileriniz nelerdir?

## *Summary*

### **An Analysis of the Use of Creative Drama Method by Classroom Teachers in Turkish Language Courses<sup>1</sup>**

**Tolga ERDOĞAN<sup>2</sup>**  
Karadeniz Technical University

#### **Introduction**

The educational program for primary level Turkish course was developed based on constructivist approach. Therefore while delivering the course proper teaching methods should be employed. One of these teaching methods is creative drama. It is an effective teaching method to teach Turkish language course based on constructive approach. Students can acquire and improve such skills as speaking, listening, reading, writing, visual reading and visual presentation through a series of activities in which they actively participate. Creative drama activities provide the most proper learning activities for linguistic skills.

It is certain that it is the teachers' responsibility to provide proper learning and teaching environment. In this context, it is important that the use of creative drama by classroom teachers in Turkish language courses with regard to constitute teaching environment which is suitable for constructivist approach. The aim of this study is to analyse the use of creative drama by classroom teachers in Turkish language courses.

#### **Method**

##### **Research Model**

The study tries to reveal the actual situation. Therefore, it adopts a descriptive approach. The collection, analysis and interpretation of the data were all achieved through qualitative research techniques.

##### **Participants**

The participants of the study are classroom teachers working in Trabzon. The number of the participants is 20. They were selected through conventional sampling method.

##### **Data Acquisition and Analysis**

The data of the study were collected through semi-structured interviews with the participants. The views of the participants about the use of creative drama were presented in the tables with frequency and percentages.

#### **Conclusion and Suggestions**

The major results of the study are as follows:

---

<sup>1</sup> A part of this study was presented 11th National Classroom Teaching Symposium.

<sup>2</sup> Associate Prof. Dr. Karadeniz Technical University, Department of Primary Education, E-posta: [tolgaerdogan.edu@gmail.com](mailto:tolgaerdogan.edu@gmail.com)

- Nearly half of the participants reported that they rarely use the creative drama, while the other half stated that they frequently employ the strategy. The reason for not commonly using the strategy is time constraints. On the other hand those teachers who frequently used the strategy stated that the reason for this frequent use is long-lasting learning and children's positive approach to the strategy.
- The participants stated that they use creative drama mostly for speaking and visual presentation, while it is less used for visual reading and writing.
- Half of the participants reported that creative drama in Turkish language course can be employed at all educational levels. However, the other half argued that it is appropriate to use creative drama only at certain classes.
- Those who used creative drama strategy mostly make use of dramatization, pantomime and play.
- The most frequently cited problems experienced in the practice of creative drama are time constraints, Lower levels of students' readiness and crowded classes.
- Majority of the participants felt that they are not qualified for using creative drama in Turkish language courses.
- Nearly none of the participants have participated in in-service training activities concerning creative drama.
- Classroom teachers' suggestions are about in-service training activities, reducing the class size and developing a drama class.

The findings of the study suggest that classroom teachers should be given in-service training activities in regard to the use of creative drama in Turkish language courses. These activities should cover both theoretical and practical points related to creative drama. In order to provide high-quality creative drama activities physical conditions of schools, including class size, equipment and other, should be improved. In addition the related educational program should be less loaded to have enough time to use creative drama.



## Fostering Historical Empathy through Drama in Education: An Action-Research Study on High-School First-Graders

Alkistis Kondoyianni<sup>1</sup>

Katerina Kosti<sup>2</sup>

University of the Peloponnese

### Abstract

*The action-research study presented in this article illustrates how drama in education might be used to foster historical empathy in high-school first-grade students. For the purposes of this action research, four scenarios based on drama-in-education techniques were designed and applied on a sample of twenty-two students. The analysis of the findings showed that the students' understanding of historical contexts and different viewpoints on the past -both of which comprise important aspects of historical empathy- can be significantly encouraged by a drama-based instruction, as long as the students become engaged in activities that bring them to delve into a specific historical era, thus propelling them towards the study of historical sources.*

**Keywords:** *Historical Empathy, Drama in Education, Action Research, High School, Action Research, Role Playing, Teacher in Role, Mantle of the Expert, Teaching Scenarios*

### Özet

*Bu makalede sunulan eylem araştırması çalışması, eğitimde dramanın, tarihsel empatiyi beslemede lise birinci sınıf öğrencileriyle nasıl kullanılabileceğine ilişkin açıklamalar içermektedir. Bu amaç doğrultusunda eğitimde drama tekniklerine dayalı dört senaryo oluşturulmuş ve 22 kişilik bir öğrenci örneğine uygulanmıştır. Bulguların çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin tarihsel bağlamı ve geçmişte olan farklı bakış açılarını anlamaları (ki bahsedilen iki kavram da tarihsel empatinin önemli yönlerinden oluşmaktadır.) önemli bir biçimde 'drama temelli bir yapılanma ile desteklenmelidir' sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler; kendilerini özel bir tarihi dönemi araştıracakları noktaya ulaştıran etkinliklerle uğraşmaları durumunda tarihsel kaynaklarla çalışma yönüne sürükleneceklerdir.*

**Anahtar Sözcükler:** *Tarihsel Empati, Eğitimde Drama, Eylem Araştırması, Lise, Rol Oynama, Öğretmenin Rolde Olması, Uzman Mantosu, Eğitim Senaryoları*

### i. Introduction

The last decades have seen the rise of new quests in the field of historical education, which urge us to redefine the efficacy of the media and the interpretations we use in approaching the past. Drama as a pedagogical tool offers the student a bridge from the experiential stage to a proper understanding of historical conditions through a recreation of the past (Tsaftaridis 2011; 149).

<sup>1</sup> Full Professor, Department of Theatre Studies, Faculty of Fine Arts, University of the Peloponnese

<sup>2</sup> PhD Candidate, Department of Theatre Studies, Faculty of Fine Arts, University of the Peloponnese

In this regard, drama can greatly enhance historical learning: the appreciation of history within the framework of educational entertainment (also referred to as “edutainment”) with a strong emphasis on cooperation, participation and experience, as well as the provision of equal opportunities for both a personalized acquisition of knowledge and a critical interpretation of the past, are effective factors on the cultivation of historical empathy as a fundamental aim of history learning, where all conventional textbooks and teaching methods hardly seem to bear any significant results.

The present study proposes a framework of history didactics which is based on the principles of drama in education and focused on empathetic reconstruction and creative imagination. The framework in question concerns students of the secondary level of education, where there has been no extended research, and indeed students of the lower secondary level, that of high school, which provides a fertile ground for research experimentations.

## ii. Historical Empathy

The epistemology of history presents a long tradition of debates on the concept of understanding the causes of individual action and the role of wider social practices in the historical process (Lee et al., 1997; 233). The concept of this understanding is known as “empathy”, a term closely linked to the modern perceptions of history, being based on the assumption that the past is refutable (Repousi, 2004; 343; Nakou, 2000; 60, 105).

The concept of historical empathy has been variously approached. Lee and Ashby (2001, 24-25) have suggested that empathy does not pertain solely to the awareness that important historical factors or societies fostered epoch-relevant viewpoints, but has mainly to do with the ability to trace the specific connections among circumstances, goals, and ideas of the actors of history. Summarizing the definitions that have been proposed from time to time by various scholars, we could define historical empathy as the ability to place one’s self in the shoes of another person within a specific historical context, with the aim of understanding the actions of the person in that context.<sup>3</sup>

The concept of historical empathy as an element of historical thought<sup>4</sup> has exerted an important influence on the theory and teaching of history in school, which aims at an understanding and interpretation of historical reality (Barton & Levstik 2007, 273-321; Harris & Foreman-Peck 2004; Moniot 2002, 79; VanSledright 2001, 57, 66). And despite some existing opinions that empathy<sup>5</sup> is hard to achieve in the context of the classroom (SREB 1986, 9; Cairns, 1989; 13), research has shown that the students can indeed achieve satisfactory levels of empathy, if provided with a wide range of activities (Barton & Levstik, 2007; 295; Kourgiantakis 2005; Nakou 2000, 108). In fact, after years of research, Lee, Dickinson and Ashby (Lee & Ashby 2001; Lee et al. 1997; Ashby & Lee 1987) have developed a descriptive system that encompasses the stages of empathy primary- and secondary-education students go through; the present analysis

3 Cf. Yilmaz 2007, 332; see, among others, Barton and Levstik 2008, 278-292, 302; Davis 2001, 4; Portal 1987, 89-90; Little 1983a & 1983b, 30-31.

4 There has been much discussion as to whether historical empathy can also include, beyond logical understanding, an emotive involvement in the actions of the people from the past. For affirmative views see Lee & Ashby 2001, 24; Foster 2001, 169-170; for negative views: Barton & Levstik 2008, 301-302; Little 1983b.

5 The categorization of Ashby, Lee and Dickinson is probably the most noted and widely used (Rantala 2011, 65). Other well known categorizations of the stages of historical empathy are those of Shemilt (1984; also quoted in Leontsinis 1999, 131-135; Kalogiratu 1999) and of the Southern Regional Examination Board (S.R.E.B. 1986).

will be based on these five stages:

1. "The Unintelligible Past". At this initial stage –where Ashby and Lee (1987) identified what they termed "the divi past"– students see the past as incomprehensible and essentially view people from the past as 'stupid' or 'thick' because they did things so differently from themselves.
2. "Generalized Stereotypes". Here past actions are evaluated generically in terms of conventional stereotyped roles.
3. "Everyday Empathy". Past actions are set against the cultural contexts of today's world, without consistently distinguishing between the older and the modern views and values.
4. "Restricted Historical Empathy". The recognition is established that people in the past had a different than ours level of knowledge, different views and values, but no depth is reached in their representation and interpretation.
5. "Contextual Historical Empathy". Past actions are eventually viewed as integrated in a wider context of views and values, and it is recognized that they form a network of goals reaching far beyond any appearances.

### **iii. The Cultivation of Historical Empathy in the Classroom**

According to Ashby and Lee (1987, 85-87), the cultivation of historical empathy in students is closely connected to the direction they receive from the teacher, who should be encouraging them to discuss amongst themselves, dealing with historical issues on the cooperative basis of either small groups or the classroom at large, rather than strictly imposing on them a direct teacher-to-student approach. The teacher should be showing high tolerance to mistakes, evaluating the contributions of all students while resisting the tendency to instantly provide any corrections or "right" answers.

According to Davis (2001; 4), the cultivation of empathy is based on a number of factors, including a sufficient historical knowledge on part of both the teacher and the students, the didactic competence of the teacher, the sources provided,<sup>6</sup> the development of students' historical thought and their familiarity with the processing of historical evidence. Davis suggests that the application of the proper approach should not involve rejecting errors, ignoring plausibility or accepting untenable interpretations. In all cases, imagination must be held in check by evidence.

### **iv. Historical Empathy and Drama: Literature Review**

Drama in Education seems to provide a par excellence didactic context for the cultivation of historical empathy, as described above. The use of drama in the classroom is characterized by the team character of the investigation of issues, by the teacher's supportive role and by the gradual process of the students' understanding. This is why the relationship between drama in education<sup>7</sup> and historical empathy is apparently very strong, as Fines and Verrier (1974; 89) have suggested in the past and some noted drama teachers have persistently reported (Goalen 1995, 65-66; Fairclough 1994; Fleming 1992; Wilson & Woodhouse 1990; Childs & Pond 1990; May & Williams 1987)

As remarked by Fines and Verrier (*ibid.*), there is a close relationship between history and

<sup>6</sup> Scholars suggest the processing of archive materials, books and a varrety of other sources (David 2001, 4)

<sup>7</sup> On drama education, see Kondoyianni 2012, Papadopoulou 2010, Alkistis 2008, Audi and Chatzigeorgiou 2007.

drama, especially since history is no more considered as a stacking up of events (*ibid.*, 83). The target skills of this approach of school history are searching for, comparing among and working with sources, extracting conclusions in accordance with these sources, as well as recognizing that people from the past may have had different thoughts and beliefs (*ibid.*, 84).

Thompson (1983, 22) identifies historical empathy as a goal per se, which is achievable through the exercise of the mental skills involved in source use, in pinpointing and deciphering all relevant information. He elsewhere asserts that the skill of historical empathy can be optimally developed through the experiential approach which involves the application of drama, role-playing games and music (*ibid.*, 83), provided that the students are able to evaluate the information and possess a basic social awareness (*ibid.*, 21-22).

During the same year, Little (1983a) asserted that drama is valuable for the teaching of school history, in that it convinces students of the reality of the past and offers them opportunities to reflect on it through guided use of their imagination and sessions of action and discussion. These simulations and role-playing games cultivate skills of historical thinking, and through problem-solving activities encourage children to deal with historical situations and investigate the impact of the events they are learning about. Participation in drama also stimulates research which can lead to a deeper understanding of even the subjective level, while children are acquiring knowledge through participatory processes (*ibid.*, 12-16).

Moving along the same lines, Goalen and Hendy (1993), working with a sample of forty-nine students, twenty of whom were the control group and twenty-nine the experimental group, have experimentally proven that the historical thinking of average-performance students develops when they approach the historical material through drama-in-education techniques.

The Greek professor Leontsinis (1999; 144-145) has argued that "history far surpasses geography and the other social sciences in its suitability for dramatization, theatrical play and imitation", while Smyrnaio (2008, 176-181) and Avgeri (2011) have linked role-playing and dramatization with historical empathy. Kavalierou (2006, 483-484) has also pointed out that the success of history dramatization requires a simple approach, the acting out of small historical episodes, a respect for all characters and events, a high degree of accuracy and objectivity, an emphasis on the meaning of conflicts and the encouragement of students to arrive at conclusions.

Founded on the above assumptions, the present study focuses on the use of specifically structured drama-in-education techniques in dealing with historical persons, proposing an alternative form of fostering historical empathy in the high-school first-grade.

## **v. Methodology**

This study presents findings from an action research that took place during the 2011-2012 school year in a high school in Attica. It concerns a series of small-scale research projects in real classroom situations which aimed at investigating their influence on the cultivation of historical empathy in students (*cf.* Robson, 2010; 256-25; Cohen & Manion 1994, 258-259). The action research in question is part of a PhD preliminary research on a relevant subject, during which problems and hypotheses were sought out for further research investigation (Cohen & Manion 1994, 258). Consequently, the findings presented below, along with the presentation of the action itself, cannot be generalized, as they only present proposals that were implemented on a limited number of students and evaluated through the viewpoint of the researcher.

The action research was conducted on a sample of twenty-two (22) first-graders in an urban-area high school in West Attica. This class was made up of twelve (12) boys and ten (10) girls, twenty-one (21) of which were Greek, and one (1) was of Albanian origin. None of the students was known to have any specific learning difficulties, although many of them found it difficult to comprehend the texts, to critically read them and to express themselves with the written word.

This research project was unfolded in four (4) teaching sessions on ancient history lasting between 45 and 90 minutes, whose purpose was:

(a) to investigate the feasibility of structured instructional interventions based on the application of the drama-in-education principles on the teaching of history with the aim of fostering historical empathy, and

(b) to evaluate in how far the proposed learning environment promotes the development of the historical empathy of the students, based on their comprehension of the historical context and their recognition of the different perspectives on the past.

A fundamental requirement for the development of the teaching scenarios<sup>8</sup> that were applied was their incorporation in a didactic framework based on the principles of constructivist theory, investigative learning and sociocultural theory (Tsakiri & Kapetanidou, 2007; 35-42). The activities used were constructed on the basis of drama-in-education techniques, such as the “hot chair”, the meetings, the “mantle of the expert”, the “role on the wall», the «role playing» of the students, the «teacher in role», the «objects of the character», «creative writing» through the role of the historical character, the “gossip circle” (Belliveau et al. 2008, 5-7; Heathcote 2008; Verrier 2008; Goalen 1995; Goalen & Hendy 1994; Goalen & Hendy 1993; Fines & Verrier 1974), all suitably adapted in the context of historical learning.

The data collection was carried out as required by the action-research principles. The following tools were specifically used:

(a) observation and a detailed written recording of the process of every instructional intervention;

(b) worksheets including questions for the students to answer, in order to assess their ability to empathize with people from the past, and

(c) texts and presentations describing the students’ activities and their creative expression in the classroom.

The findings were analyzed according to the system of the historical empathy stages of Ashby, Lee and Dickinson (see ii. above).

## vi. The Instructional Interventions

### 1st Instructional Intervention: The Bronze Age

The first instructional intervention was dealing with the Bronze Age<sup>9</sup>. As part of the introduction, the students were presented with three large cardboards, on each of which was drawn a natural-human-size contour representing an islander from the Cyclades, a Minoan and a Mycenaean, respectively, following the «role on the wall» technique (Papadopoulos 2007; 67; Avdi & Chatzigeorgiou 2007, 90; Neelands & Goode 2000, 22).

<sup>8</sup> The use of the term “scenario” in the educational context refers to a set of activities that are designed in order to didactically approach a subject (Gika 2002, 353-354). A lesson based on drama techniques is made up of three parts: a) an introduction that serves as a “warmup”, b) the elaboration, where the main instructional intervention takes place, during which the students are faced with the conflicts of the historical period they are examining, and c) a summarization of all activities and a reflection on them (Belliveau et al. 2008, 4; Heinig 1988).

<sup>9</sup> The Bronze Age in Greece lasted from 3000 to 1100 B.C. Three distinct and yet similar civilizations flourished in the Hellenic world during that period: the Cycladic on the homonymous group of islands in the Southern Aegean, that of the Minoans in Crete, and the Mycenaean civilization in the Peloponnese (Christopoulos et al. 1970).

The students were divided into three groups and were asked to wear the “mantle of the expert” (Papadopoulos, 2007; 70; Neelands & Goode, 2000; 34; Heathcote & Herbert 1985) for the role they chose. Their mission was to assist a hypothetical filmmaker who intended to prepare a documentary on Greek prehistory and proto-history.

During the elaboration phase, after the students had chosen their role and era, they went on to get involved with “group painting” (Avidi & Chatzigeorgiou 2007, 88-89; Neelands & Goode, 2000; 14) and to draw the facial features and the body of the role they had taken up. Around his contour they painted various objects that could have belonged to him, and on his body they jotted down all sorts of pieces of knowledge, thoughts and worries he could have had. Among his belongings they also recorded some thoughts of their own or other people of our time about their historical figure.

The intervention was completed with the students composing a short documentation of their role and with a presentation thereof to the “teacher-filmmaker” (Belliveau et al. 2008, 6-8; Papadopoulos, 2007; 72-73; Neelands & Goode, 2000; 40).

### **2nd Instructional Intervention: The Second Hellenic Colonization**

The subject of the second instructional intervention was the Second Hellenic Colonization<sup>10</sup>. The introduction involved first a narration of when, why and how the ancient Greeks were drawn to so many new destinations, and then a demonstrative type of activity (Govas 2002, 23; Alkistis, 1998; 43) that resulted in the formation of four teams with a leader for each group, the colony founder.<sup>11</sup>

During the elaboration phase, the teams of the to-be colonists were asked to choose their relocation sites. What could have been their motives? What reasons might have led them to depart from their native territories? Equipped with a map of the Mediterranean and the Black Sea denoting the regions rich in natural resources during the Archaic period, the students take counsel together (Neelands & Goode, 2000; 35) and present their decisions, thoughts and concerns.

The closing stage calls for the students to express themselves as colonists with a piece of creative writing (Belliveau et al., 2008, 6-8; Papadopoulos, 2007; 67; Neelands & Goode, 2000; 16) reflecting on their experience: *Twenty years later, in a second homeland... Was it worth it? Has my life really changed for the better?*

### **3rd Instructional Intervention: The Legislation of Solon**

The third instructional intervention was dealing with the legislation of Solon<sup>12</sup>. An improvisation was employed as a “warm up” (Alkistis 1998, 87): the students as poor and debt-ridden Athenians thirty years after the establishment of Draco’s code of laws<sup>13</sup> are discussing amongst themselves on the destructive consequences of the measures.

Through the use of a role-play (Belliveau et al., 2008, 6-8; Jarvis et al., 2002; Neelands & Goode, 2000; 72; Lloyd, 1998) students present one scene per team. There follows a whole-class debate (Neelands & Goode, 2000; 35) about what course of action should be followed and the proceedings are presented narratively. A student-herald reads out the laws and the teacher-Solon addresses the students-citizens and offers to answer their questions regarding this legislation.

10 The Second Hellenic Colonization took place in the period spanning between the 8th and the 6th centuries B.C., during which the ancient Greeks targeted locations and flooded coastlines further and further into the Mediterranean Sea (Christopoulos et al. 1971).

11 The term colony founder (οἰκιστής in Greek) refers to the leader of a colony-founding expedition during the Second Hellenic Colonization (ibid.).

12 Solon (c. 639 - 559 B.C.) was an important Athenian statesman and legislator, a poet and one of the seven wise men of ancient Greece (ibid.).

13 Draco was the first codifier of Greek law in antique Athens, a task assigned to him by the Athenians in 624 B.C. His laws became legendary for their cruel punishments to such an extent, that the Greek phrase “Draconian measures” (Δρακόντεια μέτρα) survives to this day to denote the epitome of harshness (ibid).

In the closing stage, the students are asked to assess the situation from the multiple perspectives of three different roles: *If you were poor peasants, if you were aristocrats, and if you were people who do not wish to get too much involved in the public affairs, what would you tell Solon?* After the assessment of this intervention, there followed a number of additional activities, during which the students did some creative writing from the viewpoint of their historical role, commenting on the legislation of Solon using the indicated sources.

#### 4th Instructional Intervention: From Peisistratus to Cleisthenes

The fourth instructional intervention had to do with Peisistratus<sup>14</sup> and the reforms of Cleisthenes.<sup>15</sup> The introduction included a demonstrative type of activity in order for the students to gain some spatiotemporal perspective on the antique city of Athens of 520 B.C.

The students-Athenians of this era had to weigh the positive and the negative points of the policy of Peisistratus. Those who assumed the role of the conspirators, read the record of proceedings<sup>16</sup> that had been kept by the hypothetical registrar of their conspiratory team and they were asked to discuss amongst themselves and meet a decision: to overturn or not to overturn Peisistratus? The students presented their arguments and their decisions, and through their narration presented the actual historical developments. A student-herald read out the reforms of Cleisthenes, and then, while the students participating in the "gossip circle" (Avdi & Chatzigeorgiou, 2007; 93) were discussing the new measures, the teacher-Athenian woman intervened, circulating the rumour that Cleisthenes is a descendant of tyrants and other "spicy" information about his ancestry, based on a source from the *History* of Herodotus<sup>17</sup> (Herodotus VI.126-131). On the occasion of this intervention, the students expressed their opinions on the role of personality in history.

The intervention ended with the students creating a piece of writing from the viewpoint of their historical role, evaluating the reforms of Cleisthenes.

#### vii. Data Analysis<sup>18</sup>

During the first instructional intervention students were struggling to adequately cope and critically apply their knowledge, and they obviously tended to project their thoughts and attitudes of our time onto this period. Only in one case did they demonstrate some "limited historical empathy", attuning with the historical conditions of the time even without going too deep: *"We chose this woman, because society at that time was probably matriarchal and because they thought childbearing was a mysterious procedure. This is why they had so many female figurines during that period"*. They generally did not depart from the general stereotypes: *"Women at that time dressed very simply and stayed home all day to take care for their family"* or *"We chose the character of the Anax<sup>19</sup> because he was an important person at that time. He was strict, he was the one who decided for the people, big enough to frighten the enemies and impressive overall"*. In one case the students exhibited a complete lack of empathy with the past, reproducing some information from the textbook, showing no effort whatsoever to connect with each other or with the role:

14 Pisistratus was a tyrant of Athens for about twenty years until his death in 527 B.C. As a tyrant he had seized political power with the help of some of his adherents, despite opposition from the majority (ibid).

15 Cleisthenes was an Athenian statesman of the 6th century B.C., who introduced democratic government to ancient Athens (ibid).

16 As "record of proceedings" we used an adapted for the purposes of this activity text from the Foundation of the Hellenic World website on Pisistratus (FHW 2001).

17 Herodotus was an ancient Greek historian and geographer who lived in the fifth century B.C. In his *History* he wrote about the Persian wars, as well as about various places he saw and people he met during his travels. Cicero described him as "Patrem Historiae", the "Father of History" (Christopoulos et al. 1971).

18 We have to stress that the "data" reported here are only some selected examples, just a fraction of the total findings we gathered.

19 The Anax was the supreme lord of a Mycenaean centre (Christopoulos et al. 1970).

*"She is the Snake Goddess,<sup>20</sup> the main goddess of the Minoan civilization associated with life and the earth. The Minoan civilization was noted for the development of the arts and the olive tree was its sacred symbol. People of that civilization used to make various artefacts out of gold, silver, copper, clay, ivory and other easy to shape materials."*

Despite the observed low levels of empathy, students reported that the activities were a lot of fun: "We felt like we were real experts... we combined facts and we could better understand what we had learned," realizing that the historical past has a real dimension, a realization of fundamental importance for any examination of the development of empathy in the classroom: "We realized that these people actually lived back then, that they do not exist only in books as little stories... they are not mythical creatures" (cf. Little 1983a, 1983b). Given, then, that historical empathy is a skill that takes time and consistent effort to develop, we arrived at the conclusion that the students' performance could be improved through more rigorously structured practice.

Indeed, during the second instructional intervention, the students reached a higher and very satisfying, for their age, level of "limited historical empathy", possibly due to the nature of the activities that placed them among the decision-makers of the Second Hellenic Colonization: "The area on which we settled is rich in natural resources. Fishing, metals and the rich soil of our area helped us develop various professions. Also, all these natural resources helped us to develop trade. We became a very well-known people. Our economy grew", "In our old homeland, the economy had collapsed. Many peoples started changing territories, and so we too were forced to look for better lands, with richer natural resources", and "The new colonies changed my life more than I expected, because now I work as a merchant and I make more money than when I used to be a small dealer, and so now I can offer my family more, thanks to the merchandise I sell. Sometimes I do miss my old country, though, and I feel like giving it all up and going back".

With this second intervention, the students showed a clear understanding of the specific aims and aspirations of the people from the past, and that their decisions and actions are parts of complex procedures. They elaborated on the circumstances of the actors of history through the lens of their own modern time, fostered cooperation and trust and were led to logical constructs in accordance with the standards of the period they examined, all of which are essential steps towards the cultivation of historical empathy.

During the third instructional intervention, all of the students reached the stage of the "limited historical empathy", focusing on a very important element of the era they were dealing with, though rather exclusively on it, maybe due to the fact that it is presented in the textbook as the reason that led to seisachtheia:<sup>21</sup> *"-What happened to your neighbor? -What, you haven't heard? He was so deep in debt, he lost his personal freedom; and not only he, his whole family have lost their freedom, too! It's insane... -I'm not that far from being kicked into slavery myself, you know. -Same here. He wants his money back, or I'm a slave in no time, too. -There's got to be something we can do"*.

Moreover, the students' reports revealed that they understood how the same historical event can trigger off different reactions to people who have different roles and positions in a given society, thus fulfilling a prerequisite for understanding the action of people in the past. Farmer:

<sup>20</sup> The Snake Goddess is a type of figurine very common in the excavations of Minoan Crete: the typical serpent-wielding bare-bosomed woman of the Minoan culture (Christopoulos et al. 1970).

<sup>21</sup> Seisachtheia (Σεισάχθεια in Greek) was a set of laws instituted by the Athenian lawmaker Solon in order to rectify by debt relief the widespread serfdom and slaves that had run rampant in Athens by the 6th century B.C. (Christopoulos et al. 1971).



*“Well done! Congratulations! You’ve made the right decisions; you’ve freed us from the yoke of the aristocrats who have been oppressing us for so long.” Nobleman: “I am very unhappy and angry at the measures you have adopted; you have lessened and weakened our social class.”*

Additional activities brought forth another factor conducing to the cultivation of historical empathy: the integration in drama-in-education activities of primary or secondary historical sources.

The fourth instructional intervention brought the students very close to the realization of a “wider-context empathy“, as they combined facts and reached decisions that could be valid in the historical episodes they were acting out: *“He offered relief to the poor with loans and land redistributions. However, we believe he did it only to trick them into giving him their votes. We are against this course of action. We want our leaders [...] to tell us the truth and to respect us. [...] This is our firm belief and we intend to overthrow him.”*

Another interesting point was brought forth by the debate on the role of the reforming leaders’ personality in history, when the students concluded that Cleisthenes was not just the product of the life circumstances he was nurtured on, but also of the city’s broad political landscape: *“Yes, but with his father being who he was, and if there hadn’t been for Pisistratus and the Athenians had been oblivious to the evil tyranny does, then Cleisthenes might very well have not proceeded to any such actions”.*

### **viii. Conclusions**

The present study has argued that Drama in Education can present an effective method of enhancing the historical empathy for high school students. Although not the highest levels of historical empathy were observed during every instructional intervention according to the system of stages of Lee & Ashby (see iii above), all students demonstrated a remarkable development in their empathetic approach to the past, which proves that despite all existing difficulties in the achievement of this skill, the repeated interventions are of paramount importance for the gradual progress towards this direction, as has been pointed out by Davis (see iii above).

At the same time, the instructional interventions have shown (as Little argues in iv above) that the activities structured according to the drama-in-education principles have a strong potential of awakening the students to the real dimension of the past, an awakening fundamental to the cultivation of historical empathy. Moreover, the interventions have demonstrated the co-operative nature of the development of empathetic thinking, a condition pinpointed as quintessential both by Lee & Ashby (ibid.) and Thompson (see iv above), as drama offered students the opportunity to exchange thoughts and ideas in a climate of trust and cooperation either in small groups or in the classroom at large.

Another interesting conclusion is that the instructional interventions, thanks to the application of drama techniques, created a learner-centered environment where all students, regardless of their individual academic performance, felt free to express their opinions without fearing to be inaccurate in their analyses of the past, a fundamental prerequisite for the development of historical empathy, as noted by Lee and Ashby (ibid.) and Davis (ibid.).

Furthermore, the use of historical sources showed that the cultivation of empathy becomes more efficient when the use of drama is coupled with the study of sources, as Fines and Verrier (see iv above) have argued, a combination that encourages students to approach any historical information critically and constructively (Little, ibid.), “harnessing” imagination with evidence (Davis, ibid.).

Finally, the effectiveness of interventions showed that the teaching scenarios constructed on the base of drama-in-education principles need to be simply structured and carefully organized by the teacher, in order to have an effective influence on the historical empathy of students, as Kavalierou (see iv above) has theoretically suggested.

Perhaps the most important of all conclusions drawn from these four instructional interventions reviewed succinctly in this study, is that the students embraced the drama techniques with enthusiasm, and responded satisfactorily to the challenges they were presented with. This enthusiasm led to a more involved approach of the history lesson on their part, disclosing for them new horizons for critical thought and historical empathy.

### References

- Άλκηστις (1998). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης* [Alkistis, The Book of Drama]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα* [Alkistis, Black Cow – White Cow. Drama in Education and Interculturalism] Αθήνα: Τόπος.
- Αυγέρη, Σ. (2011). Διδακτικές Προτάσεις με Στόχο την Καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης στο Μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, [Avgeri, S., Teaching Suggestions for the Cultivation of Historical Empathy in the First Grade of High School, *Educational Issues Review*] 17, 131-143.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. [Avdi, A. & Chatzigeorgiou, M., The Art of Drama in Education] Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκίκα, Ε. (2002). *Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (Σεναρίων) για το Μάθημα της Ιστορίας με τη Χρήση Εργαλείων των Νέων Τεχνολογιών: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*. Στο Κυνηγός, Χρ. και Δημαράκη, Εν. (Επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα* [Gika, E. Planning of Educational Scenarios for the History Lesson using IT Tools: Methodological Approaches. In Ch. Kynigos & E. Dimaraki (Eds), *Cognitive Tools and Information Technology*] 350-368. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για Ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. [Govas, N., Towards a Youthful Creative Theater] Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ινστιτούτο Μείζονος Ελληνισμού (2001). Αρχαϊκή Περίοδος. Στο *Ελληνική Ιστορία στο Διαδίκτυο* [Foundation of the Hellenic World, Archaic Period. In *Hellenic History on the Internet*] (Internet, URL: <http://www.fhw.gr/chronos/gr/>, last review 23.07.2012).
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). *Δραματοποίηση ως Διδακτική Πρακτική και Χρήση της στη Διδασκαλία της Ιστορίας*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 20ου Αιώνα*. [Kavalierou, M., Dramatization as Teaching Practice and its Use in the Teaching History. In G. Kokkinos & E. Nakou (Eds), *Approaching Historical Education in the Early 20th Century*.] Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλογηράτου, Ε. (1999). *Τα Στάδια της Ενσυναίσθησης κατά τον Dennis Shemilt και η Διδασκαλία της Ιστορίας. Στην Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας* [Kalogiratu, E., *The Stages of Empathy According to Dennis Shemilt and the Teaching of History*. In P.E.F., Seminar 21. *Theoretical Problems and the Teaching of History*] 149-155. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. [Kontogianni, A., *Drama In Education*] Αθήνα: Πεδίο.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική Σκέψη και Ενσυναίσθηση των Μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή [Kourgiantakis, Ch., *Historical Thinking and Empathy of the Pupils in Primary and Second ary Education History*. Unpublished PHD Thesis.] Ρόδος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ενσυναίσθηση και Διδασκαλία της Ιστορίας*. Στην Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας [Leontsinis, G., *Empathy and the Teaching of History In P.E.F., Seminar 21. Theoretical Problems and the Teaching of History*] 123-148. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα Παιδιά και η Ιστορία* [Nakou, E., *Children and History*] Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου* [Papadopoulos, S., *In the Language of Theatre*] Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου* [Papadopoulos, S., *Theatre Pedagogy*] Αθήνα.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας* [Repousi, M., *History Lessons*] Athens: Kastaniotis.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Διδακτική της Ιστορίας* [Smyrnaio, A., *History Didactics*] Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). *Θεωρίες Μάθησης και Δημιουργική – Κριτική Σκέψη*. Στο Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Δημιουργικής – Κριτικής Σκέψης* [Tsakiri, D. & Kapetanidou, M., *Theories of Learning and Creative - Critical Thinking*. In Koulaidis, B. (Ed), *Modern Teaching Approaches for the Development of Creative - Critical Thinking*] 21-60. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τσαφταρίδης, Ν. (2011). *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση* [Tsaftaridis, N., *Utilization of Arts in Education*] Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χριστόπουλος, Γ. και συνεργάτες (1970). *Προϊστορία και Πρωτοϊστορία*. Στην *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Α'*. [Christopoulos, G. et al., *Prehistory and Proto-History*. In *History of the Greek Nation, A*] Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Χριστόπουλος, Γ. και συνεργάτες (1971). *Ακμή του Ελληνισμού*. Στην *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Β'*. [Christopoulos, G. et al., *The Bloom of Hellenism*. In *History of the Greek Nation, B*] Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). *Children's Concepts of Empathy and Understanding in History*. In C. Portal (Ed), *The History Curriculum for Teachers*, 62-88. London: Falmer.
- Barton, K. & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό* (transl. in greek: A. Theodorakakou). Athens: Metaihmio. [Barton, K. & Levstik L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.].
- Belliveau, G. et al. (2008). *BC History in Action. A Guide to Teaching History Through Drama*. Grades 8 to 12. London: British Columbia Ministry of Education.
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History*, 89, 13-18.
- Childs, A. & Pond, M. (1990). Blickling 1698. *Teaching History* 60, 14-16.

- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (transl. in greek: Ch. Mitsopoulou, M. Philopoulou). Athens: Metailmio. [Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge].
- Davis, O. (2001). *In pursuit of Historical Empathy*. In O. Davis et al. (Ed), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 1-12. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Fairclough, J. (1994). *History Through Role-Play*. London: English Heritage.
- Fines, J. & Verrier, R. (1974). *The Drama of History: an Experiment in Co-operative Teaching*. London: New University Education.
- Fleming, K. (1992). A Land fit for Heroes: Recreating the Past through Drama. *Teaching History* 68, 14-16.
- Foster, S. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In O. Davis et al. (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 167-181. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Goalen, P. (1995). Twenty Years of History through Drama. *The Curriculum Journal*, 6, 1, 63-77.
- Goalen, P. & Hendy, L. (1993). It's not just fun, it works! Developing Children's Historical Thinking through Drama. *Curriculum Journal*, 43, 3, 363-384.
- Goalen, P. & Hendy, L. (1994). History Through Drama: The Development of "Distance Framing" for the Purposes of Historical Inquiry. *Curriculum Journal*, 15, 3, 147-162.
- Harris, R. & Foreman-Peck, L. (2004). 'Stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum. *International Journal of Historical learning, Teaching and Research*, 4, 2, 1-14.
- Heathcote, D. (2008). *Means and Ends: History, Drama and Education for Life*. *Primary History*, 48, 6-7.
- Heathcote, D. & Herbert, P. (1985). A Drama of Learning: Mantle of the Expert. *Theory into Practice*, 24, 3, 173-180.
- Heinig, R. (1988). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Jarvis, L. et al. (2002). Role - Playing as a Teacher Strategy. Strategies for Application and Presentation Staff Development and Presentation (Internet, URL: <http://imet.csus.edu/imet3/odell/portfolio/grartifacts/Lit%20review.pdf>, τελευταία επίσκεψη 23.07.2012).
- Lee, P. et al. (1997). "Just Another Emperor": Understanding Action in the Past. *International Journal of Educational Research*, 27, 3, 233-244.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). *Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding*. In O. Davis et al. (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 21-50. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Little, V. (1983a). History through drama with top juniors. *Education* 3-13, 11, 2, 12-18.
- Little, V. (1983b). What is historical imagination? *Teaching History*, 36, 27-32.
- Lloyd, C. (1998). Engaging Students at the Top (without leaving the rest behind). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 184-191.
- May, T. & Williams, S. (1987). Empathy - A case of Apathy? *Teaching History*, 49, 11-16.

- Moniot, H. (2002). *Διδακτική της Ιστορίας* (transl. in greek: E. Kanner). Athens: Metaihmio. [Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Editions Nathan.]
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation - How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 58-76.
- Robson, C. (2010). *Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Athens: Gutenberg. [Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.]
- Shemilt, D. (1984) In A. Dickinson et al. (Eds) *Learning History*, 39-85. Oxford: Heinemann.
- Southern Regional Examination Board (1986). *Empathy in History: From Definition to Assessment*. London: Cambridge Department of Education.
- Thompson, F. (1983). Empathy: an aim and a skill to be developed. *Teaching History*, 37, 22-26.
- VanSledright (2001). From Empathetic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. In O. Davis et al. (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 51-68. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Verrier, R. (2008). Drama - Choosing an Approach. *Primary History*, 48, 12.
- Wilson, V. & Woodhouse, J. (1990). *History Through Drama: A Teacher's Guide*. London: The Historical Association.
- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *History Teacher*, 40, 3, 331-338.