



Hizmet İçi Eğitimde Yaratıcı Drama Temelli Aktif Öğrenme Uygulaması

Barış SARISOY*, Bülent ALCI**

• **Geliş Tarihi:** 05.06.2020 • **Kabul Tarihi:** 09.03.2021 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 10.04.2021

Öz

Bu çalışmanın amacı, daha önce herhangi bir yaratıcı drama deneyimi olmayan öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi ile oluşturulan bir aktif öğrenme yaşantısı deneyimlemelerini sağlamak ve bir aktif öğrenme yöntemi olan yaratıcı dramayla ilgili görüşlerine başvurmaktır. Bu amaçtan yola çıkarak öğretmenler için on saatlik yaratıcı drama temelli bir aktif öğrenme hizmet içi eğitim tasarlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir okulda gerçekleştirilmiş ve bu okulda görev yapan 5 okulöncesi, 12 ilkokul ve 19 ortaokul öğretmeni uygulamaya katılmıştır. Çalışmanın araştırma deseni olarak karma araştırma deseni seçilmiştir. Çalışmanın nitel veri toplama ve analizi kapsamında; gerçekleştirilen hizmet içi eğitim uygulaması sürecinde ve sonunda katılımcıların yaratıcı dramayla ilgili görüşleri alınmış, toplanan bu veriler içerik analizi yoluyla incelenerek yorumlanmıştır. Nicel kısımda ise; katılımcıların eğitim içeriğinde ele alınan aktif öğrenme modeli, teknikleri ve uygulanış biçimleriyle ilgili bilgi düzeylerindeki değişimi incelemek için tasarlanan kazanım değerlendirme formu öntest-sontest şeklinde uygulanmıştır. Formdan elde edilen veriler, SPSS 22.0 programı Wilcoxon İşaretili Sıralamalar Testi aracılığıyla incelenmiş, ön-test ve son-test sonuçları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı değerlendirilmiştir. Diğer taraftan katılımcıların eğitimle ilgili görüşlerini almak için eğitim sonunda hizmet içi eğitim program değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların, kazanım değerlendirme formu ön-test sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun dışında uygulanan hizmet içi eğitimi etkili ve yararlı bulmuşlar ve yaratıcı drama yöntemiyle ilgili olumlu algı geliştirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Aktif öğrenme, yaratıcı drama, hizmet içi eğitim, karma araştırma

Atıf:

Sarısoy, B. ve Alci, B. (2021). Hizmet içi eğitimde yaratıcı drama temelli aktif öğrenme uygulaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 205-233. doi: 10.9779/pauefd.732952

* Akademik Direktör, Yenilikçi Öğrenme Okulları, ORCID ID: 0000-0002-7765-2053 barissrsy@gmail.com

** Doç. Dr, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID ID: 0000-0002-4720-3855
bulent_alci@hotmail.com

Giriş

Toplumlar varlıklarını devam ettirebilmek ve değişen koşullarla birlikte ortaya çıkan farklı gereksinimlerini karşılayabilmek için eğitimi bir araç olarak seçmişler ve içinde barındırdıkları belirli fertlerini, belirli yeteneklerle donatmak ve toplumun ihtiyacı olan insan gücünü her açıdan sağlamak için eğitime başvurmuşlardır. Eğitimle dünya bir değişim içine girmiş ve eğitimde de değişen dünyanın gereksinimleri doğrultusunda aynı oranda yenilenmeye başlamıştır. Bu yenilenme döngüsünün günümüze kadar ilerlemesi sonucunda “geleneksel” ve “çağdaş eğitim” anlayışı kavramları ortaya çıkmıştır. Bu iki kavramın altı ne kadar doldurulmasa da ikisinin arasındaki en önemli farklılık bireye yüklenen anlamdır. Fer (2009)’e göre geleneksel eğitim anlayışında birey, verilen bilgiyi hap gibi yutup hazıra alışan, sorgulamayan, eleştirmeyen ve dolayısıyla üretmeyen bir rodedir. Çağdaş eğitim anlayışında ise birey bunun tam tersine bilgiye ulaşan ve onu kullanan, edindiği bilgiyi sorgulayan, problem çözen ve kendi öğrenmesini düzenleyebilen bir yapıdadır.

Ülkemizde 2005 yılında kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modeli ile çağdaş eğitim anlayışı kabul edilip bireye yüklenen anlam her ne kadar değişti varsayılsa da, genel olarak yapılan araştırmalara ve öğrencilere sunulan eğitim yaşantılarına bakıldığında geleneksel düzenden farklı bir işleyiş gerçekleşmediği ortadadır (Atasoy ve Akdeniz, 2007; Karadağ, Deniz ve Korkmaz, 2008; Taneri ve Demir, 2013; Tanrısever ve Kılıç, 2010; Yelken ve Üredi 2010). Demirtaş (1991) yılında okullarımızda hüküm süren geleneksel anlayışı “Okullarımızda öğrencilerimiz genellikle ezberlemeye, şekle, gereksiz ayrıntılara, soyut bilgilere, aktarmaya, mevcutla yetinmeye, mutlak itaate önem vermekte olup eleştirici, bağımsız, araştırmacı, problem çözücü, çağdaş ve üretici nitelikte)yetiştirilmemektedir” (s. 57) şeklinde ifade etmiştir. Demirtaş (1991)’ın bu sözüne bakıldığında, 2005 yılında geçildiği düşünülen yapılandırmacı yaklaşımın yapılan birçok araştırmadan yola çıkarak (Arı 2012; Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Duru ve Korkmaz, 2010; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Kenan ve Özmen, 2010) kâğıt üzerinde kaldığı, 1991 yıllardan bu yana eğitim sistemimizde çok büyük farklılıklar oluşmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu değişimin kâğıt üzerinde yaşanmasının ve uygulamaya geçmeyişinin temel sebebini, çağdaş eğitim anlayışının temellerini kuran Dewey çok iyi bir şekilde ifade etmiştir. Dewey (2007), eski yani geleneksel eğitim anlayışının düşüncelerini ve felsefesini reddetmenin çağdaş eğitim anlayışını uygulamaya geçirmek olmadığını, aksine eğitimin kendisi dışında bir karşıt felsefeye odaklanacağını, bunun da uygulama açısından hiçbir şey ifade etmeyeceğini savunmaktadır. Bu açıdan çağdaş eğitim anlayışı olarak günümüzde kabul edilen yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarda

uygulamaya dökmek için çeşitli teknik ve yöntemlere sahip olan en etkin öğrenme modellerinden biri de aktif öğrenme yaklaşımıdır.

En genel anlamı ile “Aktif Öğrenme” öğrencilerin öğrenme yaşantıları içerisinde aktif olduğu öğrenme durumudur. Öğrenciyi pasif bir gözlemci olma halinden çıkarıp öğrenme sürecinin içine çekmektir. Ancak, öğrenenin öğrenme sürecine basit bir katılımı değil, zihinsel yetkinliklerini kullanmaya, düşünmeye, edinilen bilgiler üzerine yorum yapmaya, öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılmaya motive eder. Öğrenen, öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini yönetir, üst bilişsel düşünme ve karar verme becerilerini sürekli olarak kullanır diğer öğrenenlerle iş birliği içinde öğrenme sürecine katılır (Fer ve Kalem, 2003). Sürecin merkezinde olan öğrenci öğrenmenin dıştan aktarılan bir süreci temsil etmediğini ve ona özgü olduğunu fark ederek öğrenmenin onun içinde gerçekleşen bir yapıya sahip olduğunu bilir. Çünkü aktif öğrenme modelinde birey hem bilişsel hem devinimsel hem de duyuşsal açıdan öğrenme sürecine dâhil, kendi öğrenme sürecinin farkındadır.

Öğrenci merkezli aktif bir öğrenme ortamında öğrenci ve öğretmenin üzerine yüklenen roller farklılaşmaktadır. Aktif öğrenme ortamında öğretmen öğrenciyi öğrenmeye karşı motive eden bir öğrenme rehberi haline gelir, öğrenciler ise kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenen bireylerdir (Açıkgöz, 2008; Greene, 2011; Quinlan ve Fogel, 2014). Fakat öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması öğretmenin sorumluluğunun ortadan kalktığı anlamına gelmemektedir (Açıkgöz, 2008; Shariff, 2012). Aksine aktif öğrenme ile yapılandırılan bir öğrenme sürecinde öğretmenin daha fazla sorumluluk alması ve aktif öğrenmenin gerektirdiği yetilere sahip olma konusunda kendisini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Aktif öğrenme modelinin merkeze alındığı bir öğrenme sürecinde, öğretmen derse yönelik eğitimsel hedefleriyle uyumlu olmak için sınıftaki öğretim sürecini aktif öğrenme yaklaşımının gerektirdikleri doğrultusunda düzenlemek zorundadır (Anderson, Hunt, Power ve Dollar, 2013; Dolan ve Collins 2015; Modell, 1996; Floyd ve Yerby, 2014; Mabrouk, 2007; Stevens, 2015; Weimer, 2002). Bunun için de öğretmenler öğrencilere sundukları eğitim yaşantısının öğrenme-öğretme sürecini aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile yapılandırmalıdır. Çünkü öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlayacak olan araçlar onların bilgiye ulaşırken, bilgiyi yapılandırırken ve anlamlandırırken kullandıkları yollardır.

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılması ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşımasını sağlamak için tasarlanan çok sayıda strateji, yöntem ve

tekniki gibi farklı araçlar içeren bir yaklaşımdır (Açıkgöz, 2008; Hendrickson, 2019; Jacobson ve Mark, 1995; Ito ve Kawazoe 2015; Weimer, 2002). Bunun dışında aktif öğrenme bir tek yöntem ya da teknikle sınırlandırılmaz. Öğrencileri öğrenme sürecinde aktif hale getirmek için tasarlanmış çok sayıda yöntem ve teknikten oluşan zengin bir repertuara sahiptir. (Weimer, 2002). Bu açıdan öğretmenin ilk olarak aktif öğrenme tekniklerinin işlevine ve öğrenme sürecine katacağı faydaya inanması daha sonra da bu öğrenme modelinin gerektirdiği aktif öğrenme teknik ve yöntemleri çok iyi uygulayabilecek yetilere sahip olması gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenlerin aktif öğrenme modeline göre oluşturulmuş bir eğitim anlayış içerisinde, bu teknikleri uygulamaya dayalı olarak deneyimlemeleriyle mümkün olabilir.

Öğretmen adaylarına hizmet öncesinde sunulan öğrenme yaşantılarına bakıldığında, genel olarak öğretmenlerin aktif öğrenme deneyimleri yaşayamadıkları ve bireylere sunacakları öğrenme süreçlerinin temel taşı olan yöntem ve teknikleri bilgi boyutunda aldıkları gözükmektedir. Taş (2005)'a göre eğer öğretmen adaylarının aktif öğrenme deneyimi kazanmaları isteniyorsa, ilk önce aldıkları öğretmen eğitimi sürecinde aktif öğrenme yaşantısına tabi olmaları gerekmektedir. Özellikle bu konuda yapılan bir araştırmada, üniversitedeki öğretim elemanlarının öğretim yöntemleri ve teknikleri ile okullardaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin aynı olduğunu ortaya koyulmuştur (Gür, 1998). Süral (2015)'in öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye yönelik algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında örneklem grubunun yaklaşık %65'inin aktif öğrenme tekniklerini uygulamada kendilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu durumu "Öğretmen adaylarının aktif öğrenme teknikleri konusunda belli bilgilerinin olduğu ancak uygulama açısından yeterli deneyimlerinin olmadığı" şeklinde yorumlamıştır. Öğretmen adaylarının geleneksel bir eğitimden geçerek aktif öğrenme modelinin gerektirdiği yöntem ve teknikleri sınıflarında uygulamaya geçirmeleri beklenemez. Bu anlamda yapılan çalışmalar da bunu destekleyecek niteliktedir (Erdem, Uzal ve Ersoy, 2006; Önen, Saka, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2008; Yıldırım ve Demir, 2003). Genel olarak bakıldığında, bu eksiklik ancak öğretmenlere aktif öğrenme modeline göre oluşturulmuş bir hizmet içi eğitim uygulamasıyla giderilebilir çünkü hizmet içi eğitimler öğretmenlerin uygulama içerisindeki eksikliklerini giderme amacıyla yapılandırılan öğretmen gelişim programlarıdır.

Erişen (1998)'e göre, eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için eğitimin temel ögesi olan öğretmenlere, sürekli olarak sunulan hizmet içi eğitimlerle yenileşme fırsatı verilmesi

gerekmektedir. Öğretmenlerin yenileşmesi ve gelişmesine imkân verecek bu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mevcut eksiklikleri giderecek nitelikte olması ve ihtiyaca göre yapılandırılması gerekmektedir. Fakat Ülkemizde MEB tarafından belirli bir periyodu olmadan düzenlenen hizmet içi eğitim seminerleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları dikkate alınmadan plânlanmaktadır (Can, 2019; Gökdere ve Çepni, 2004; Kara ve Karakoç, 2017; Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013; Günbayı ve Tağdöğen, 2012). Örneğin Ergin, Akseki ve Deniz (2012)'de gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenler hizmet içi eğitim ihtiyaçlarından birinin de aktif öğrenme uygulamaları olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün her yıl düzenlediği hizmet içi eğitim çalışmaları incelediğinde 2012-2019 yılları arasında herhangi bir "aktif öğrenme" konu başlıklı bir eğitime rastlanmamıştır.

Tablo 1. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2012-2019 arası yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri ve aktif öğrenme içerikli hizmet içi eğitim sayısı

Öğretmenlere Yönelik Hizmet içi Eğitim Planları Yılları	Düzenlenen Eğitim Sayısı	Aktif Öğrenme İçerikli Hizmet içi Eğitim Sayısı
2013 Yılı	194	-
2014 Yılı	214	-
2015 Yılı	221	-
2016 Yılı	429	-
2017 Yılı	590	-
2018 Yılı	436	-
2019 Yılı	337	-

Yukarıdaki tablo incelediğinde aktif öğrenmeye dayalı hizmet içi eğitim uygulamalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlere hem aktif öğrenme modelinin gerekliliklerini içselleştirmeleri, hem de bu modeli uygulamaya geçirmek için en önemli araçlardan olan aktif öğrenme tekniklerini uygulama konusunda yeterli düzeye gelmelerine yardımcı hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli ve uygulaması gerekmektedir. Bu da ancak uygulamaya dayalı bir hizmet içi eğitim süreciyle gerçekleşebilir. Bu doğrultuda; Türkiye özelinde öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim programlarıyla ilgili öğretmen görüşlerine başvuru farklı çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin bir kısmı uygulanan hizmet içi programların yeterlilik, amaca yöneliklik,

planlama ve uygulamaya dayalı olma gibi konularda problemlerinin olduğunu belirtmişlerdir (Can, 2019; Gökdere ve Çepni, 2004; Kara ve Karakoç, 2017; Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013; Günbayı ve Tağdöğen, 2012).

Öğretmenlerin, aktif öğrenme modelini sınıflarda yaşama geçirebilmeleri ve deneyimleyerek bu modeli içselleştirebilmelerini sağlayacak için en etkili yöntemlerden biri de yaratıcı drama yöntemidir. Aykaç ve Aykaç (2019)'ın da belirttiği gibi *“Yaratıcı drama yöntemi ile etkileşimli aktif öğretim yöntemlerinin bütünleştirilmesi çok uyaranlı bir öğrenme-öğretme süreci yaratarak bireylerin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlar”* (s.77). Çünkü yaratıcı drama aktif öğrenme modelinin tüm gerekliliklerini sağlayan, öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olarak yapılmasına imkân veren ve süreçte tamamen uygulamaya dayalı bir öğrenme yaşantısı gerektiren en etkili aktif öğrenme yöntemlerinden biridir. Adıgüzel (2012)'ya göre; yaratıcı dramanın eğitimde kullanılan bir yöntem olarak çok yönlü işlevselliği, yaşantılara dayalı öğrenmeyi gerçekleştirmede etkili olmasını sağlar. Yaşantılara dayalı öğrenme ise birçok duyuyu sürece dahil ettiği için öğrenmenin niteliği ve kalıcılığını arttıran bir yapıya sahiptir (Kaya, 2006).

Yaratıcı drama; bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak öğrencinin sürece aktif katılımını gerektirdiği için onların içinde buldukları çevreyle daha fazla etkileşime geçmelerine, zengin öğrenme yaşantıları edinmelerine ve öğrenilenlerin kalıcı olmasına zemin hazırlar (Yavuzer, Gündoğdu ve Dikici, 2010; Aykaç ve Aykaç, 2019; Aykaç, Aykaç ve Sarıkaya 2018). Bu çalışma ise yaratıcı dramanın öğrenmenin kalıcılığı ve niteliğini arttıran bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Akdemir ve Karakuş (2016) yılında, *“Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerine Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması”* konulu araştırmalarında, 39 çalışmanın sonuçlarını inceleyerek yaratıcı dramanın derslerde kullanılan bir öğretim yöntemi olarak akademik başarıya pozitif yönde katkısının olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmalara bakıldığında, yaratıcı dramanın öğrenmenin kalıcılığını ve niteliğini pozitif yönde etkileyen bir aktif öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir.

Her eğitimin kişiye kazandırmayı hedeflediği bilgi ve beceriler olacaktır, ancak bu bilgilerin uygulanabilir ve hatırlanabilir olması gerekmektedir. Herhangi bir yaşantı gerçekleşmeden, uygulamadan uzak, sadece izlemekle bu tür eğitimlerin yararı olmayacaktır. Yaratıcı dramanın özü olan yaşantı odaklılık, kişilerde davranış değiştirme ve farkındalık kazandırmada önemli bir özelliktir (Bil, 2013). Yaratıcı drama yöntemi bireylerin deneyimleyerek öğrenmelerine olanak sağlar. Yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenen çocukta kazanılan davranış somutlaşır, birey fark ettiği bilgiyi nasıl ve nerede

kullanabileceğini canlandırmalar aracılığıyla yaşama taşır. Bu doğrultuda soyut bir olguya, somut bir anlam yüklemiş olur. Böylelikle yaşantılara dayalı bir öğrenme süreci gerçekleşir (Üstündağ, 2011; Sarısoy ve Orhan, 2016). Okvuran (1995)'a göre tüm eğitim kademelerinde ve her yaştan insana uygulanabilecek drama çalışmaları, eğitimin sıkıcı kalıplarını kırarak, çağdaş eğitim sistemiyle bütünleştirilebilir, kendini geliştirme gereksinimini ve heyecanını duyan öğretmen ve öğrenciler yaratabilir. Çünkü yaratıcı drama ezberciliğe karşı çağdaş eğitim yaklaşımları ile bütünleşmiş bir öğretim yöntemidir (San, 2002). Bu doğrultuda, yaratıcı drama yöntemi ile oluşturulacak bir aktif öğrenme hizmet içi eğitimi aracılığıyla, öğretmenlerin yaratıcı dramanın öğrenme sürecindeki etkisini daha derinlemesine bir şekilde yorumlayabilecekler, deneyimsel olarak aktif öğrenme sürecini yaratıcı drama yöntemiyle yaşantılayarak aktif öğrenme modeli ve teknikleriyle ilgili bilişsel alanının uygulama boyutunda bilgi sahibi olabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; daha önce herhangi bir yaratıcı drama yaşantısı bulunmayan öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi ile oluşturulan bir aktif öğrenme yaşantısı deneyimlemelerini sağlamak ve bir aktif öğrenme yöntemi olan yaratıcı dramayla ilgili görüşlerine başvurmaktır. Bu amaçtan yola çıkarak, öğretmenler için yaratıcı drama temelli bir aktif öğrenme hizmet içi eğitim tasarlanarak uygulanması ve öğretmen görüşleri doğrultusunda uygulanan hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Soruları

1. Hizmet içi eğitim çalışmasına katılan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim süresince deneyimledikleri yaratıcı drama yöntemiyle ilgili görüşleri nelerdir?
2. Uygulanan hizmet içi eğitim çalışmasına katılan öğretmenlerin eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Hizmet içi eğitim çalışmasına katılan öğretmenlerin, eğitim içeriğinde kullanılan aktif öğrenme teknikleriyle ilgili uygulama düzeyindeki bilgilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

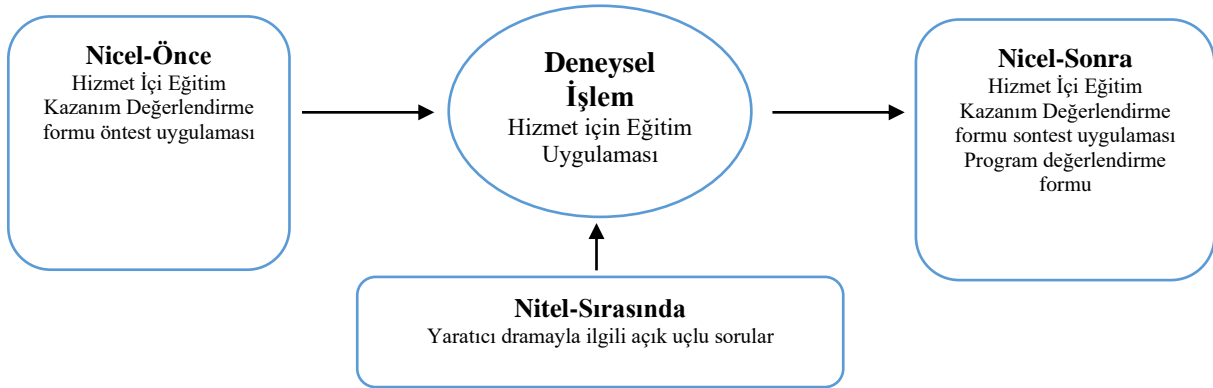
Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada yöntem olarak karma araştırma yöntemi seçilmiştir. Karma yöntem, tek bir çalışmada veya bir çalışmaları dizisinde hem nitel hem nicel verilerin toplanması, analiz

edilmesi ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımına olanak sağladığı için araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Çalışmada uygulanan bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi amaçlandığı ve toplanan nitel-nicel verilerin harmanlanmasıyla bütünsel anlamda çok yönlü bir değerlendirme yapılması amaçlandığı için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada desen olarak ise karma araştırma desenlerinden nitel ve nicel tekniklerle verilerinin aynı anda toplandığı ve yorumlamanın sonrasında birlikte yapıldığı “iç içe karma desen” kullanılmıştır. Genel olarak deneysel çalışmalarda kullanılan iç içe karma desen veri toplama prosedürünü iyileştirmek, uygulama sürecini test etmek katılımcıların deneye katılım konusundaki tepkilerini açıklamak için nitel ve nicel verileri kullanmaya olanak sağlar (Creswell, 2017). Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerin hizmet içi eğitim içerisinde verilen aktif öğrenme tekniklerinin uygulama boyutundaki bilgi düzeylerini sınamak için bir değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini kavrama düzeylerindeki değişimin istatistiksel olarak incelenerek anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca hizmet için eğitim konusunda katılımcıların görüşünün alınması için bir hizmet içi eğitim değerlendirme formu kullanılmıştır. Değerlendirme formundan elde edilen veriler istatistiksel betimleme yoluyla incelenmiştir. Diğer taraftan nitel veriler yoluyla hizmet içi eğitimin süreci içerisinde uygulanan yaratıcı drama yöntemi konusundaki katılımcı görüşlerine başvurulmuş, yazılı ve sözlü olarak ifade edilen görüşler içerik analizi yoluyla incelenmiştir.

Bu açıdan araştırma süreci Morse (1991)'e göre “NİCEL → nitel = sonuçları açıkla” şeklindedir. Ayrıca araştırma akış şeması Creswell ve Planko Clark (2018)'den yararlanarak şu şekilde oluşturulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Akış Şeması

Eğitim Uygulaması

Araştırma kapsamında uygulanan hizmet içi eğitim tasarlanırken uygulama yapılacak okuldaki öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlendiği form incelenmiştir. Öğretmenlerin bu formda aktif öğrenmeyle ilgili bir mesleki gelişim ihtiyaçlarının olduğunu ifade ettikleri göze çarpmış ve hizmet içi eğitim bu ihtiyaçtan yola çıkarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlere yönelik tasarlanan yaratıcı drama temelli aktif öğrenme hizmet içi eğitim çalışmasının öğrenme-öğretme sürecinde farklı aktif öğrenme teknikleri yer kullanılmıştır. Bu teknikler araştırmacılar tarafından, özellikle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında daha çok yer verebilecekleri teknikler arasından seçilmiştir. Ayrıca eğitim sürecinde bu teknikleri deneyimleyerek, uygulama düzeyinde tekniklerle ilgili bilgi sahibi olabilecekleri düşünülmüştür. Bu doğrultuda eğitimde başvurulan aktif öğrenme teknikleri: jigsaw, okuma çemberi, reklam filmi, doğaçlama, rol oynama, donuk imge, grup tartışması, poster, gazete haberi, akrostiş, düşün-eşleş-paylaş, münazara, sokratik sorgulama, mektup yazma, kartopu şeklinde belirlenmiştir. Eğitim süreci 10 saatlik olarak belirlenmiş ve 2 saatlik beş atölye şeklinde planlanmıştır. Ayrıca aktif öğrenme tekniklerinin uygulamalı olarak katılımcılara deneyimletildiği bu hizmet içi eğitim, yine bir aktif öğrenme yöntemi olan yaratıcı drama temelli olarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda atölyelerin tamamı yaratıcı drama planlama akışı olan hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme basamaklarına uygun olarak tasarlanmıştır. Atölyelerin hazırlık ısınma bölümünde genel olarak katılımcıların zihinsel ve fiziksel olarak belirlenen hedef kazanıma hazırlanmaları sağlanmıştır. Bu amaçla atölye kapsamında verilen aktif öğrenme modeliyle ilişkili etkinlikler tasarlanmıştır. Bunun içinde; oyun temelli öğrenme, tartışma, düşün-eşleş-paylaş, poster, donuk imge, sorgulama ve grup tasarımı gibi teknikler kullanılmıştır. Bunun yanında atölye kapsamında ele alınan tekniğin biçimsel olarak uygulanış biçimi öğretmenler tarafından deneyimlenmiştir. Örneğin jigsaw yöntemi kullanılan 3.atölyenin hazırlık ısınma bölümünde katılımcılar 4'erli gruplara ayrılmış, gruplara aktif öğrenmenin tekniklerinin öğrenme motivasyonunu artırma, öğrenmenin kalıcılığını artırma, akademik başarıya etkisi ve öğrenmenin bütünselliğini sağlama gibi uzmanlık konuları verilerek seçmeleri sağlanmıştır. Daha sonra uzman grupları kendi içinde bir araya gelerek bu konularla ilgili araştırma yaparak uzmanlaşmış, kendi gruplarına geri döndüklerinde bu araştırmalarını diğer grup arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Atölyelerin canlandırma bölümlerinde ise doğaçlama, rol oynama, rol kartları, dramatisasyon gibi teknikler kullanılmıştır. Bu bölümde; atölye kapsamında ele alınan aktif

öğrenme modelini sınıf yaşantısına taşıma durumları, dramatik durum olarak katılımcılara verilerek doğaçlama yapmaları sağlanmıştır. Böylelikle katılımcıların hem verilen aktif öğrenme modeliyle ilgili bilgi sahibi olmuşlar hem de uygulama pratiğini deneyimlemiştir. Bunun yanında değerlendirme basamağında ise poster tasarımı, akrostiş, gazete haberi, hikâye oluşturma ve tartışma gibi teknikler kullanılarak katılımcıların atölye kazanımlarına ne ölçüde ulaşmış oldukları değerlendirilmiştir. Örneğin; okuma çemberini yöntemi kullanılan atölyenin sonunda katılımcılara “Bu atölyeye katılmayan bir öğretmen arkadaşına, atölye kapsamında ele alınan aktif öğrenme modeliyle ilgili neler anlatmak isterdin?” şeklinde bir mektup yazma çalışması yapılmıştır. Son atölye olan değerlendirme öğretmenlerin bir ders seçerek o ders kapsamında gruplar oluşturmaları ve farklı aktif öğrenme tekniklerini kullanarak bir ders süreci tasarlama istenmiştir. Tasarlanan öğrenme yaşantısı canlandırılmış, diğer gruplar kullanılan tekniklerin uygulanış biçimine geribildirimlerde bulunmuşlardır. Değerlendirme atölyesinin sonunda ise katılımcıların tüm süreçle ilgili düşüncelerine başvurulmuş, aktif öğrenme modeli ve bir aktif öğrenme yöntemi olan yaratıcı drama ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca son test olarak kazanım değerlendirme sınavı ve hizmet içi eğitim değerlendirme formunu doldurmaları sağlanmıştır.

Tasarlanan bu hizmet için eğitim; yaratıcı drama liderliği sertifikası olan, yetişkin eğitimi, hizmet içi eğitim alanında çalışmalar yapan ve aktif öğrenme tekniklerini öğrenme süreçlerinde kullanmayla ilgili planlama ve uygulama deneyimi olan araştırmacılarından biri tarafından yürütülmüştür. Eğitimin mekân, materyal ve diğer teknolojik gereksinimleri eğitimin yapıldığı okul yönetimiyle iş birliği yapılarak temin edilmiştir. Eğitim 2019-2020 eğitim öğretim sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeni başlattığı uygulama olan 1. dönem ara tatil seminer dönemi uygulamasında hizmet içi eğitim olarak gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcı grubu, İstanbul'da bir özel okulda 5 okul öncesi, 12 ilkokul ve 19 ortaokul düzeyinde öğretmenlik yapan 36 öğretmenden oluşturulmuştur. Öğretmenlerin daha önceden herhangi bir drama yaşantısı bulunmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki dağılım ise; *12'si 20 yıl ve üstü, 14'ü 16-20 yıl arası, 5'i 11-15 yıl arası, 2'si 6-10, 3'ü ise 1-5 yıl arası*, şeklindedir. Belirlenen okulda, üç düzeyde sınıflara giren öğretmenler uygulanan hizmet içi eğitime katılım göstermişlerdir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem tipine göre seçilmiştir. Amaçlı örnekleme çeşitli özellikleri kıstas olarak araştırmaya dahil olacak katılımcıların belirlenmesi şeklinde gerçekleşir (Balcı,

2011). Bu doğrultuda uygulanan hizmet içi eğitimin etkisinin, verimli bir şekilde değerlendirilebilmesi için katılımcı öğretmenlerin geçmişte, uygulanan hizmet içi benzer nitelikte bir eğitim yaşantılarının olmaması kriter olarak belirlenmiş ve katılımcı öğretmenler bu kıstasa göre seçilmiştir.

Veri Araçları ve Süreci

Çalışmanın nicel veri toplama kısmında, öğretmenlerin eğitim içeriğinde aktif öğrenme modeliyle ilgili bilgi düzeylerinin değişimini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir kazanım değerlendirme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form, ön test- son test uygulaması olarak hizmet içi eğitimin başında ve sonunda uygulanmıştır. Formda katılımcıların hizmet içi eğitimde çalışılan aktif öğrenmeyle ilgili kazanımları değerlendirilebilecek dört açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu form oluşturulurken iki program değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda gelen dönütler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve sorularda gerekli düzenlemeler yapılarak, form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin niteliği ve verimliliği konusundaki görüşlerini almak için kullanılan form ise Sarısoy ve Erişen (2018)'in tasarladığı Duygusal Zekâ Eğitim Programı değerlendirme formundan yola çıkılarak, uygulanan hizmet içi eğitime uygun biçimde düzenlenmiştir. 15 maddeden oluşan ve 5'li likert tipi olan bu form uygulanan hizmet içi eğitimin hedef, kapsam ve içeriğinden yola çıkılarak 10 maddeye düşürülerek, aynı 5'li likert tipi olarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Düzenleme yapıldıktan sonra form araştırmacıların onayına gönderilerek son halinin onayı alınmıştır. Çalışmanın nitel veri toplama kısmında ise, uygulanan hizmet içi eğitimin sonunda eğitim sürecinde kullanılan yaratıcı drama yöntemi konusundaki katılımcı görüşlerine başvurulmuş, yazılı olarak ifade edilen görüşler incelenerek yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların eğitim kapsamında çalışılan aktif öğrenmeyle ilgili kazanımlar konusundaki değişimi incelemek için uygulanan kazanım değerlendirme formunda ifade ettikleri yanıtlar dereceli puanlama anahtarı yoluyla puanlandırılmıştır. Tasarlanan kazanım değerlendirme formundaki katılımcıların elde ettikleri başarı puanı verileri SPSS 22.0 programı, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yoluyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan kazanım değerlendirme formu öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Katılımcıların uygulanan hizmet içi eğitim değerlendirmesi için kullanılan formunda ortaya çıkan veriler ise betimsel istatistik yoluyla analiz edilerek

betimlenmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise hizmet içi eğitim sürecinin sonunda yaratıcı drama ile uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin değerlendirilmesiyle ilgili sorulan açık uçlu soruya öğretmenlerin yazdıkları görüşler, içerik analizi yoluyla analiz edilerek yorumlanmıştır. İçerik analizinde verilerin içerisinden ortaya çıkaran kategorilerden yola çıkarak temalar oluşturulur ve veriler bu temalar altında bir araya getirilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda öğretmenlerden alınan yazılı ifadeler incelenerek kodlanmış, bu kodlardan yola çıkarak farklı kategori ve temalar oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel kısmında kullanılan değerlendirme formu, hizmet içi eğitimin hedef ve içeriğinden yola çıkılarak araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır. Tasarlanan form iki program geliştirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Program geliştirme uzmanları formu hizmet içi eğitimin hedef ve içeriğini dikkate alıp değerlendirerek dönütlerini sunmuşlardır. Gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak, form son haline getirilmiştir. Değerlendirme formunun puanlandırılması için tasarlanan dereceli puanlama anahtarı da aynı şekilde iki program geliştirme uzmanı tarafından incelenmiş ve son düzenlemeleri yapılmıştır. Katılımcıların değerlendirme formuna verdikleri cevapların ön test-son test puanları bu dereceli puanlama anahtarından yola çıkarak puanlandırılmıştır. Araştırmacılar puanlamayı yaptıktan sonra verilen puanlarının güvenirliliğini sağlamak için başka bir program geliştirme uzmanına daha göndermiş, aynı şekilde onun da ön test-son test şeklinde katılımcıların değerlendirme formlarını, dereceli puanlama anahtarı doğrultusunda değerlendirmesi istenmiştir. Yapılan iki değerlendirmenin katılımcı boyutunda puan ortalamaları alınarak nihai puanlar belirlenmiştir. Çalışmanın nitel kısmında ise, öğretmenlerin hizmet içi eğitimde uygulanan yaratıcı drama yöntemiyle ilgili görüşlerini almak için oluşturulan ankette bulunan açık uçlu sorular, araştırmacılar tarafından hizmet içi eğitim programının kapsam, hedef ve içeriği doğrultusunda oluşturulmuş, nitel araştırmalar konusunda çalışmaları olan bir uzmana danışılarak sorulara son hali verilmiştir. Veriler toplandıktan sonra yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan tema, kod ve kategoriler tablolastırılmış ve aynı uzmana gönderilerek tema, kod ve kategori uyumluluğunu değerlendirmesi istenmiştir. Yapılan değerlendirme sonunda tema, kategori ve kodlarda düzenlemeler yapılmış ve yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir. Bunların dışında, yaratıcı drama, aktif öğrenme ve program geliştirme konularında çalışma ve uzmanlığı olan iki araştırmacı tarafından tasarlanan hizmet içi eğitim çalışmasının on saatlik atölye planı, hizmet içi eğitim, yetişkin eğitimi ve yaratıcı drama alanlarında uzmanlıkları olan üç farklı

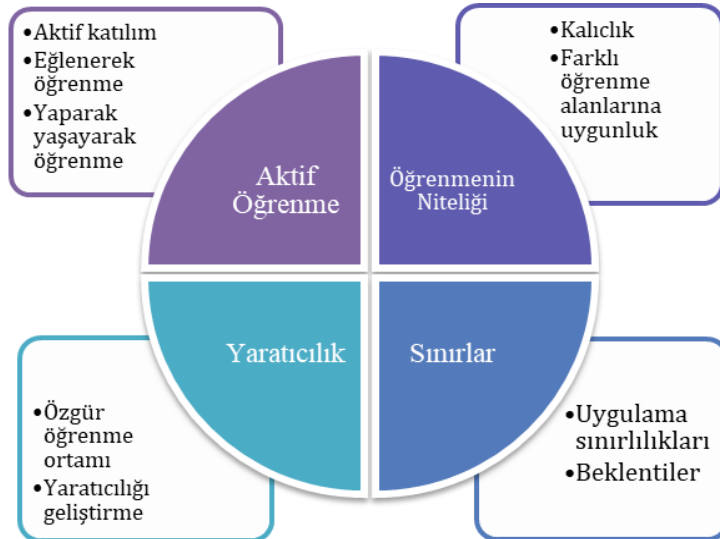
kişiyeye gönderilerek değerlendirilmeleri istenmiştir. Uzmanların geribildirimleri doğrultusunda atölye planının son hali oluşturulmuştur.

Bulgular

Nitel Verilerin Analizleri

Hizmet içi eğitim sürecinin sonunda yaratıcı drama ile uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin değerlendirilmesiyle ilgili sorulan açık uçlu soruya öğretmenlerin yazdıkları görüşler, içerik analizi yoluyla analiz edilerek yorumlanmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda üç tema ortaya çıkmış, bu temaların altında farklı kategorilerde veriler incelenmiştir.

Ortaya çıkan temalar; *Öğrenmenin Niteliği*, *Aktif Öğrenme*, *Yaratıcılık*, *Sınırlılıklar* şeklindedir.



Şekil 2. İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler

1. Tema: Aktif öğrenme

Bu temada, öğretmenlerin hizmet içi eğitimde deneyimledikleri yaratıcı drama yönteminin aktif öğrenmeye yönelik oluşuyla ilgili ifadeleri farklı alt temalar altında bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Katılımcı öğretmenler, özellikle yaratıcı drama yönteminin, öğrencinin aktif katılımını sağlayan bir öğrenme süreci oluşturmasından dolayı aktif öğrenmeye yönelik bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu doğrultudaki ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Katılımcı, drama ile sürece aktif katılımı sağlar. Duygularıyla bütünleştirebilir. Drama, yaşanmışlığı beyinde hazır tutmak açısından önemlidir.” (k-29).

“Yaratıcı drama yoluyla öğrenmede sürece dahil olmak ve aktif olmak öğrenmeyi keyifli hale getirir. Uzun süre dinlemek yorucu ve öğrenmeyi zorlaştıran bir süreçtir...” (k-20).

“...eğitimler yaratıcı drama temelli olmalıdır. Çünkü aktif katılımı öğretmene aktarmanın en iyi yoludur. “(k-26)

“...tüm duyu organlarıyla aktif olarak sürece alındığı için, aktif öğrenmenin doğasına en uygun yöntemlerden biridir.” (k-30)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, yaratıcı drama temelli bir hizmet içi eğitim sonunda öğretmenler, yaratıcı dramanın öğrenciyi süreç içerisinde, birçok alanda aktif kıldığı için etkili bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda yaratıcı dramanın, aktif katılımı sağlamanın en iyi yollarından biri olduğunu ifade ederek aktif öğrenmenin doğasına uygun bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise yaratıcı dramanın eğlenerek öğrenmeyi sağladığını ve bu yöntemle oluşturulan öğrenme sürecinin öğrenciye keyif verdiğine yönelik ifadelerde bulunmuşlardır.

“...eğlenerek öğrenme aktif hale gelmektedir. Duygular ortaya çıkarsa öğrenme aktif hale gelir. Yaratıcı drama bunu sağlar.” (k-11).

“Yaratıcı drama öğrenimi ve öğretimi zenginleştirerek eğlenceli hale getirir. Aktif öğrenmede eğlence esastır...” (k-13).

“...drama tekniğiyle uygulama yaparken öğrenciler eğlenerek öğrenir.” (k-17).

“Yaratıcı drama temelli olmalıdır. Çünkü özellikle öğrencilerin keyif alacağı bu süreçte de öğreneceğini düşünüyorum.” (k-19).

“Kişi keyif almaya odaklanıyor. Eğlendiğini düşünürken fark etmeden öğrenme sağlıyor (k-27).

“...eğlenceli ve eğitici olduğu için kullanılmalıdır. (k-10)”.

Katılımcı öğretmenler bu ifadelerinde ise öğrencilerin yaratıcı drama sürecinden keyif aldığını, yaratıcı dramanın eğlenerek öğrenmeyi sağladığını vurgulamışlardır. Katılımcıların daha önce herhangi bir yaratıcı drama yaşantıları olmadığı düşünüldüğünde, yaratıcı drama yöntemiyle uygulanan hizmet içi eğitim deneyiminin onlar için keyif aldıkları ve eğlenerek öğrendikleri bir süreç olduğu söylenebilir. Bunun dışında katılımcıların bir kısmı ise yaratıcı dramayı, yaparak-yaşayarak öğrenmeyle ilişkilendirmişlerdir. Bu konuya yönelik örnek katılımcı ifade şu şekildedir:

B, Sarısoy ve B, Alcı / Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53, 205-233, 2021 219
“Her birey yaratıcı drama ile yaparak yaşayarak daha etkin öğrenme gerçekleştirir...”
(k-6)

“...kişi yaparak yaşayarak oyunla ve aktif olduğunda süreçteki öğrenme kalıcı oluyor.
Yaratıcı drama yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlıyor.” (k-33).

Yaratıcı drama eğitimde sıklıkla kullanılan bir yöntem olmalıdır. Çünkü bireyler
yaparak yaşayarak öğrenmeyi kalıcı hale getirebilir ve kolaylıkla öğrenebilir (k-34).

Yukarıda verilen ifade örneklerinde ise, katılımcıların yaratıcı dramının yaparak-
yaşayarak öğrenmenin bir yolu olduğuna vurgu yaptıkları, bu nedenden dolayı etkin ve
kalıcı öğrenmeyi sağladığına yönelik vurgularının olduğu göze çarpmaktadır.

Genel olarak, katılımcı öğretmenlerin “aktif öğrenme” temasında toplanan örnek
ifadeleri incelediğinde, yaratıcı drama yönteminin aktif öğrenmeyi sağlayan bir yöntem
olduğu, eğlenerek öğrenilen bir öğrenme yaşantısı sağladığı ve bireylerin yaparak-yaşayarak
öğrenmesine olanak sağladığı gibi vurguların ön plana çıktığı gözükmektedir. Bu doğrultuda
katılımcı öğretmenlerin yaratıcı dramının da bir aktif öğrenme yöntemi olduğunu
düşündükleri söylenebilir.

2.Tema: Öğrenmenin niteliği

Bu temada katılımcı öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin öğrenmenin niteliğine etki
edeceğine yönelik ifadeleri farklı alt temalar altında bir araya getirilerek yorumlanmıştır.
Katılımcı öğretmenler, özellikle yaratıcı drama yönteminin öğrenmenin kalıcılığı üzerinde
büyük bir etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu doğrultudaki ifadelerinden
bazıları şu şekildedir:

“Kalıcılığı sağlaması açısından uygulanması gerekir...” (k-3)

“...kinestetik olarak birey ne kadar işin içine dahil olursa o kadar öğrenme nitelikli
olur.” (k-28)

“...yaratıcı dramayla öğrenme daha nitelikli olabilir...” (k-23)

“Her birey yaparak yaşayarak daha etkin öğrenme gerçekleştirir. Kalıcı öğrenme için
uygulanmalıdır.” (k-6)

“...keyiflidir; öğretmeni aktif kılar, öğrenmenin hazzı öğretmeyi olumlu etkiler, akılda
kalıcıdır.” (k-4)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde, öğretmenler yaratıcı drama yönteminin öğrenmenin kalıcılığını arttıran bir yöntem olduğuna vurgu yapmışlardır. Özellikle yaratıcı drama yönteminin yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat verdiğini, bireyi öğrenme sürecine dahil ettiğini ve süreç içerisinde öğrencilerin keyif aldığı gibi yönlerini belirterek, bunların öğrenmenin niteliğini kalıcılık yönünde arttırdığını ifade etmişlerdir. Bunun dışında katılımcı öğretmenlerden bazıları yaratıcı drama yöntemi sürecinde uygulanan bazı yöntem teknik ve uygulamalarının öğrenmenin niteliği üzerine yaptığı etkiye vurgu yapmışlardır.

“Canlandırma yapılan, canlandırma yapılarak üzerine düşünülen konular daha akılda kalıcıdır...” (k-14).

“Yaratıcı drama temelli olmalıdır. Çünkü öğrencilerimizin görsel ve duyuşsal alanda daha çabuk kavradıkları gözlemlenmektedir.” (k-9)

“...öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimleri, akılda kalıcılık, eğlenceli hale gelmesi ve kurgu oluşturabilme açısından önemli olduğunu düşünüyorum.” (k-12)

“Yaratıcı drama temelli olmalıdır. Çünkü oyun eğlence ve uygulamanın bütünsel olarak verildiği etkinliklerin kalıcı hale geldiğini düşünüyorum.” (k-31).

Bu ifadelerden yola çıkarak, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemiyle oluşturulan bir öğrenme sürecinde kullanılan canlandırma yönteminin öğrenmenin kalıcılığına etkisi, kurgu temelli olması açısından eğlenceli olması ve görsel, duyuşsal alanlara yönelik uygulamaların olması açısından öğrenmenin niteliğini olumlu etkilediğini düşündükleri söylenebilir.

Genel olarak, katılımcı öğretmenlerin “öğrenmenin niteliği” temasında toplanan ifadeleri incelediğinde, yaratıcı drama yönteminin öğrenciyi sürece dahil etmesi, öğrenmeyi keyifli hale getirmesi ve süreç içerisinde yapılan uygulamaların öğrencilerin farklı öğrenme alanlarına hitap etmesi açısından, öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini vurguladıkları göze çarpmaktadır.

3.Tema: Yaratıcılık

Bu temada öğretmenlerin hizmet içi eğitimde deneyimledikleri yaratıcı drama yönteminin yaratıcılığa yönelik oluşuyla ilgili ifadeleri farklı alt temalar altında bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin bu doğrultudaki ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“...yaratıcı drama temelli eğitimler hayal gücünü, yaratıcılığı ve aktif katılımı teşvik ettiği için yararlıdır.” (k-5)

“...yaratıcılık öğrenme ve öğretmenin temelinde olması gereken yöntemlerden biridir. Yaratıcı drama çocukların yaratıcılığını geliştirebilir.”

“Yaratıcılık eğitimin temelidir, yaratıcı dramayla gelişir...” (k-8)

Katılımcıların bu ifadelerinde, yaratıcı dramanın yaratıcılığı geliştiren bir yöntem olduğuna vurgu yaptıkları gözükmektedir. Diğer taraftan katılımcıların bir kısmı yaratıcı dramanın bireylere özgür bir öğrenme ortamına sunduğuyla ilgili ifadeleri bulunmaktadır.

“...çocuğa özgür ortamı sağlayan bir yöntemdir. Bu sebeple yaratıcı drama olmalıdır...” (k-7)

“...öz benliğimizi ortaya çıkarma ve zincirlerimizi kırmada en etkili yol yaratıcı dramadır.” (k-38)

Yukarıdaki örnek ifadeler incelediğinde ise, katılımcıların yaratıcı dramanın bireyleri sınırlayan öğrenme yaşantılarına alternatif oluşturarak, özgür bir öğrenme ortamı sağladıklarını belirttikleri söylenebilir. Yaratıcı drama temelli hizmet içi eğitim sürecine katılan öğretmenlerin “yaratıcılık” temasında toplanan ifadelerinde genel olarak, yaratıcı dramanın öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklediğine ve onlar için özgür bir öğrenme ortamı yarattığına yönelik görüşlerinin olduğu gözükmektedir.

4.Tema: Sınırlılıklar

Bu temada ise öğretmenlerin bir kısmı yaratıcı drama yönteminin bazı sınırlılık alanlarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, yaratıcı drama yönteminin uygulanış özelliklerinden dolayı bu sınırlılıklarının oluştuğunu vurgulamışlardır. Bu konudaki örnek ifadeler şu şekildedir.

“...her dersin alanına dahil olmayabilir, nadiren kullanılabilir.” (k-2)

“Dersler drama temelli olmalıdır. Ama bazen de durağan olması gerekir.” (k-15).

Ayrıca bir katılımcı ise yaratıcı dramanın toplumsal beklenti ve roller açısından kısıtlı kullanım alanı olduğunu belirtmiştir.

“Toplum rolleri ve beklentiler bu uygulamaları oldukça kısıtlı kullanmamıza sebep olmaktadır.” (k-1)

Yukarıda verilen ifadeleri incelediğimizde, katılımcı öğretmenlerin deneyimledikleri yaratıcı drama temelli hizmet içi eğitim sonunda, yaratıcı dramanın bazı sınırlılıklarının olduğunu, bunların da derslerin uygunluğu, bazı derslerin aktif olmasından ziyade durağan olması gerekliliği ve toplumsal rol ve beklentilerin uygulamayı kısıtladığıyla ilgili konular olduğu göze çarpmaktadır.

Nicel Verilerin Analizleri

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin program içerisinde verilen aktif öğrenme modeli ve teknikleriyle ilgili uygulama boyutundaki bilgi düzeylerini sınamak için tasarlanan kazanım değerlendirme formunun öntest ve sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aracılığıyla istatistiksel sonuçları incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. *Kazanım Değerlendirme Formu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Öntest-Sontest sonuçları (N=36)*

SonTest-Ön test	Sıralama Ortalaması	Z	P
Ön-Test	1,2778	5,187	.000*
Son-Test	6,1111		

p<0.01*

Kazanım değerlendirme formundan katılımcıların elde ettikleri toplam puanların öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı fark bulunmuştur (Z=5,187, p<0.01). Ön testten alınan toplam puanın ortalaması 1,2778 iken son testten alınan puanların ortalaması 6,111'e yükselmiştir. Ayrıca kazanım değerlendirme formundan elde edilen toplam öntest puanlarında %15,9 başarıya ulaşılmışken, bu puan son testte %76.04'e yükselmiş ve yaklaşık olarak, tam puanlar üzerinden %61,86 artış olmuştur. Bu bulgular ışığında, katılımcıların hizmet içi eğitim kapsamında verilen kazanımları boyutunda kavradıkları söylenebilir.

Uygulanan hizmet içi eğitim hakkında katılımcı görüşlerini değerlendirmek için uygulanan hizmet içi eğitim değerlendirme formundan elde edilen verilerin betimsel olarak incelenmesinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Maddeler kendi içerisinde belirtilme yüzde (%) ve sıklığı (f) açısından incelenmiştir. Bunun yanında maddelerin standart sapması (ss) ve aritmetik ortalaması (\bar{x})'da aşağıda verilen tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3. Hizmet içi eğitim uygulamasıyla ilgili katılımcı görüşlerinin analizi

Değerlendirme Maddeleri	Hiç		Çok az		Kısmen		Oldukça		Tamamen		n	Ss	\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
	1-Uygulanan hizmet içi eğitim beklentilerimi karşıladı.	-	-	-	-	-	-	18	50	18			
2-Hizmet içi eğitimin amaç ve içeriği iyi organize edilmişti.	-	-	-	-	-	-	12	33	24	67	36	,47	4,6
3-Eğitim sürecinde kullanılan öğretme öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri aktif katılımı sağladı.	-	-	-	-	-	-	9	25	27	75	36	,43	4,7
4-Eğitim programı kişisel gelişimime katkı sağladı.	-	-	-	-	3	8	11	32	22	61	36	,65	4,5
5-Eğitim programı mesleki gelişimime katkı sağladı.	-	-	-	-	3	8	12	33	21	58	36	,65	4,5
6-Eğitim programı eğitimciler/öğretmenler için yararlıdır.	-	-	-	-	-	-	12	34	24	67	36	,47	4,6
7-Program eğitimcilerin/öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına katkı sağlayacak niteliktedir.	-	-	-	-	-	-	16	44	20	56	36	,50	4,5
8-Bu programı eğitimci/öğretmen olan herkese tavsiye ederim.	-	-	-	-	1	3	7	19	28	78	36	,50	4,7

9-Bu atölyede olduğu gibi, - - - - 2 6 11 30 23 64 36 ,60 4,5
aktif öğrenme modeli, aktif
öğrenme yöntemleriyle
öğrenilebilir.

10-Yaratıcı drama temelli aktif - - - - 2 6 8 22 26 72 36 ,58 4,6
öğrenme teknikleri atölyesi,
öğretmenlerin aktif öğrenme
tekniklerini sınıflarında
uygulamaya taşınması açısından
yararlıdır.

Ortalama değerlerin referans aralıkları;

1-1.80 Hiç / 1.81-2.60 Çok Az / 2.61-3.40 Kısmen / 3.41-4.40 Oldukça / 4.21-5.00 Tamamen

Tabloda ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde; ilk maddede katılımcıların %50'si hizmet içi eğitimden olan beklentilerinin oldukça karşılandığını, diğer %50'si ise tamamen eğitimden beklentilerine cevap buldukları yanıtı vermişlerdir. Hizmet içi eğitimin amaç ve içeriğiyle ilgili olarak ise katılımcıların %33'ü oldukça, %67'si ise tamamen iyi organize edildiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan katılımcıların %75'i eğitim süresince kullanılan öğretme öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin tamamen aktif katılımlarını sağladığını, geriye kalan %25'i ise oldukça aktif katılımlarını sağladığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların eğitimin onlara olan katkılarını değerlendirmeleri için formda sunulan maddelerin ilkinde bakıldığında, katılımcıların %8'i kısmen, %32'si oldukça, %61'i ise tamamen uygulamanın kişisel gelişimlerine yarar sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, mesleki gelişimlerine olan katkılarını değerlendirdikleri maddede ise, %8'i kısmen, %33'ü oldukça, %58'i ise tamamen eğitimin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Eğitimin öğretmenlere, eğitimcilere yararlı olup olmadığını değerlendirilmesi istenilen diğer bir maddede ise, öğretmenlerin %34'ü oldukça, %67'si tamamen yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimin öğretmenlerin/eğitimcilerin mesleki motivasyonuna etkisiyle ilgili olan diğer bir maddede, %44'ü oldukça, %56'sı ise tamamen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin/eğitimcilerin mesleki motivasyonlarına katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim değerlendirme formunun sekizinci maddesinde ise katılımcı öğretmenlerin uygulanan programı başka eğitimci ve öğretmenlere tavsiye edip

etmeme durumlarını ifade etmeleri istenmiş, %3'ü kısmen, %19'u oldukça, %78'i ise tamamen tavsiye edeceklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca formda verilen dokuzuncu maddede, katılımcılardan uygulanan eğitimle ilişki kurarak aktif öğrenme modelinin nasıl nitelikli öğrenilebileceğiyle ilgili olarak değerlendirme yapmaları istenmiş, %6'sı kısmen, %30'u oldukça, %64'ü ise tamamen aktif öğrenmenin eğitim sürecinde olduğu gibi aktif öğrenme modeliyle öğrenebileceğini savunmuşlardır. Hizmet içi eğitim programı değerlendirme formunun son maddesinde ise, katılımcılardan yaratıcı drama temelli hizmet içi eğitimin aktif öğrenme tekniklerini uygulama düzeyinde kavramak için yararlı olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiş, katılımcıların %6'sı kısmen, %22'si oldukça, %72'si ise tamamen yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında öğretmenler için yaratıcı drama temelli bir aktif öğrenme hizmet içi eğitimin tasarlanmış ve uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonunda öğretmenlerin bir aktif öğrenme yöntemi olan yaratıcı dramayla ilgili görüşlerine başvurulmuş ve uygulanan hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi için toplanılan verilerden çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. İlk olarak uygulanan hizmet içi eğitim sürecine katılan öğretmenlerin, drama yöntemiyle ilgili toplanan görüşlerinin, içerik analizi sonucunda dört tema (*Aktif Öğrenme, Öğrenmenin Niteliği, Yaratıcılık, Sınırlılıklar*) ortaya çıkmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin bu temaların altında toplanan görüşleri incelendiğinde, eğitim sürecinde deneyimledikleri yaratıcı drama yönteminin aktif öğrenmeyi destekleyen, öğrencinin yaparak yaşayarak, eğlenerek öğrenmesini sağlayan, bu doğrultuda öğrenmenin kalıcılığını ve niteliğini arttıran bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilere özgür bir öğrenme ortamı yaratarak, yaratıcılıklarını geliştiren bir yöntem olduğunu da belirtmişlerdir. Bu sonuçlar yaratıcı drama alanında çalışan araştırmacıların, yaratıcı dramanın öğrenci üzerindeki etkisiyle ilgili görüşleriyle (Adıgüzel, 2012; Aykaç ve Aykaç, 2019; Brown ve Pleydell, 1999; Özen ve Adıgüzel, 2017; Peter, 2003; Üstündağ, 1997; Vural ve Somers, 2011) çalışmada ortaya çıkan öğretmenlerin görüşlerine benzer niteliktedir. Sınırlılıklar temasında toplanan katılımcı ifadelerinde ise öğretmenlerin bir kısmı, derslerin uygunluğu, bazı derslerin aktif olmasından ziyade durağan olması gerekliliği ve toplumsal rol ve beklentilerin uygulamayı kısıtlaması gibi konularda yaratıcı dramanın bazı sınırlılıklarının olduğunu vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuçlar, öğretmenlerin yaratıcı dramayı kullanmada yaşadıkları müfredat, ders planı hazırlama zorluğu, hedeflenen kazanıma

ulaşılamam durumu, fiziksel koşullar, öğrenci sayısı ve farklı beklentilerle ilgili sorunları ortaya koyan farklı araştırmalarla örtüşmektedir (Aykaç ve Köğce, 2014; Çayır, Akhun ve Şimşek, 2016; Köğce ve Aykaç, 2017; Eğerci, 2018). Bunun yanında öğretmenlerin hizmet içi sürecinin sonunda doldurdıkları değerlendirme formunun son maddesi olarak değerlendirilen “Yaratıcı drama temelli aktif öğrenme teknikleri atölyesi, öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini sınıflarında uygulamaya taşınması açısından yararlıdır.” \bar{x} = 4,6 ortalamayla tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin aktif öğrenme teknikleriyle ilgili bir hizmet içi eğitimde yaratıcı drama yöntemini yararlı buldukları söylenebilir. Buna paralel olarak, Namdar ve Kaya (2019)’nın, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları ve tutumlarıyla ilgili çalışmalarının sonucunda hizmet içi eğitim kapsamında yaratıcı dramaya daha çok yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Maden (2010) “Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikler” çalışmasında yaptığı çalışma doğrultusunda öğretmenlerin yaratıcı dramayı kullanma konusunda kendilerini hazır hissettikleri ancak yaratıcı dramanın uygulama ilişkin yeterliklerin hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlere kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılan, hizmet içi eğitim çalışmalarında, uygulanan programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme süreçlerine yönelik olarak katılımcıların görüşlerine başvurulması eğitimin değerlendirmesi açısından önemlidir (Özyürek 1981; Taymaz, 1992; Yalın, 2001). Bu açıdan, uygulama sonunda katılımcıların hizmet içi eğitimi değerlendirdikleri araçtan elde edilen verilerin genel aritmetik ortalaması incelendiğinde ise \bar{x} = 4,6 şeklinde yüksek bir sonuç ortaya çıktığı gözükmektedir. Bunun yanında, katılımcı öğretmenlerin her maddeye ilişkili görüşlerinin standart sapma değerlerinin (ss) düşük olması, programın etkililiği konusunda benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Genel olarak ortaya çıkan bu sonuçlar, katılımcıların yapılan hizmet içi eğitim uygulamasını yararlı ve nitelikli buldukları söylenebilir. Hizmet içi eğitim sürecine katılan öğretmenlerin eğitim içeriğinde verilen aktif öğrenme modeli ve teknikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin uygulama boyutunda gelişmesi hedeflenmiş ve eğitim sürecinin başında ve sonunda yapılan tekniklerle ilgili değerlendirme çalışmasında aldıkları ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p<0.01$) olduğu bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın oluşmasında hizmet içi eğitimin uygulamaya dayalı olması, öğretmenlerin süreç içerisinde yaratıcı drama yoluyla teknikleri deneyimlemelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bakıldığında, aktif öğrenme tekniklerinin

uygulama düzeyinde öğretmenlere kazandırılmasında aktif öğrenmeyle verilen hizmet içi eğitimin etkili olduğu söylenebilir. Spect ve Sandling (1991)'in yaptıkları deneysel araştırmalarında, geleneksel grupta öğrenilenlerin %54 ve aktif öğrenmenin yaşandığı süreçte ise %13 oranında bilgi kaybı olduğu bulgusu ile öğrenmenin olumlu etkisini göz önüne çıkarmaktadır (aktaran Slavin, 2013). Ayrıca öğretmen eğitimi ve aktif öğrenme alanında çalışma yapan araştırmacılardan bazıları, yaptıkları araştırmalardan sonra öneri olarak öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini uygulama becerisi geliştirecek hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması gerekliliğine vurgu yapmışlardır (Kalem ve Fer, 2003; Akay ve Kocabaş, 2013). Bunun yanında, Kösterelioğlu, Bayar ve Akın (2014)'ün öğretmen adaylarının eğitimde etkinlik temelli öğrenmeyle ilgili görüşlerini araştırdıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitiminde etkinlik temelli öğrenmenin; öğreneni pasiflikten kurtararak aktif katılımı desteklediğini, öğrenenler arasında iletişim kurmayı sağladığını, özellikle katılımcıların birbirlerini tanımalarına katkıda bulunduğunu, farklı görüşlere saygı göstermeye fırsat verdiğini, öğrenilenlerin daha iyi kavranmasına imkân verdiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak, hizmet öncesi ve sonrasında yapılan öğretmen eğitimlerinde geleneksel eğitim yöntemleri yerine, yaratıcı drama gibi aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının, öğretmenlerin teknikleri uygulama becerisi kazanmasında yararlı olacağı söylenebilir.

Bu araştırma İstanbul ilinde bir özel okuldaki öğretmen kadrosuyla sınırlı kalmıştır. Araştırma farklı katılımcı gruplarıyla tekrar uygulanabilir ve bu farklı grupların sonuçları değerlendirilerek karşılaştırılabilir. Uygulanan hizmet içi eğitim içerik açısından aktif öğrenme ve içerikte uygulanan tekniklerle yer verildiği sınırlı kalmıştır. Farklı uygulamalarda içerikte verilen teknikler arttırılarak eğitim süresi uzatılabilir. Öğretmenlerin aktif öğrenme teknikleriyle ilgili uygulama düzeyinde bilgileri nicel değerlendirmelerle sınırlı kalmıştır. Yapılan uygulamadan sonra öğretmenlerin teknikle ilgili sınıflarında kullanım sıklık ve düzeyleri farklı nitel veri toplama teknikleriyle değerlendirilebilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, uygulanan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili bilgilerini uygulama boyutunda arttırdığı ve öğretmenlerin uygulanan hizmet içi eğitimi etkili ve yararlı buldukları söylenebilir. Ayrıca eğitimin temel yöntemi olan yaratıcı drama yöntemiyle ilgili genel olarak olumlu bir algılarının oluştuğu içerik analizi sonucu ortaya çıkmıştır. Tüm bu sonuçların ışığında hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinde aktif öğrenme modeline uygun eğitim süreçleri hazırlanması ve uygulanması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlere verilen yaratıcı drama temelli eğitimler

arttırılarak, öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olarak aktif olmaları, yaparak, yaşayarak ve eğlenerek mesleki gelişimleri sağlanabilir. Böylelikle öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına karşı giderek daha olumlu bir algı geliştirebilecekleri söylenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu çalışmanın verileri 2019 yılında toplandığından etik kurul izni alınmamıştır.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.*

Yazar Katkısı: *Yazarların makaleye katkısı eşit düzeydedir.*

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2008) *Aktif öğrenme* (10. Baskı). İstanbul: Biliş Yayıncılık
- Adıgüzel, Ö.H. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama* (2. Baskı) Ankara: Naturel Yayıncılık
- Akar Vural, R. ve Somers, J.W. (2011). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akay, Y. ve Kocabaş, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 91-110.
- Akdemir, H. ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Anderson, A. D., Hunt, A. N., Powell, R. E., & Dollar, C. B. (2013). Student perceptions of teaching transparency. *The Journal of Effective Teaching*, 13 (2), 38-47.
- Arı, A. (2012). Öğretmen görüşlerine göre İsviçre (Basel) ve Türkiye İlköğretim Programlarının karşılaştırılması: Bir durum çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 119-139.
- Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170(35), 157-173.
- Aykaç, M. ve Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 73-98.

- Aykaç, M, Aykaç, N. ve Sarıkaya, Hakan. (2018). Öğrenme- öğretme sürecinde yaratıcı drama ve çoklu zeka ilişkisinin değerlendirilmesi. 3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu. Giresun Üniversitesi. Giresun.
- Aykaç, M. ve Köğçe, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7, 907-938
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bil, E. (2013). Hizmet içi eğitimde yaratıcı drama yönteminin etkililiği. *Journal of Education and Future*, 1(3), 79-96.
- Brown, V., & Pleydell, P. (1999). The dramatic difference drama in the preschool and kindergarten classroom. U.S.A.: Heinemann Inc.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1618-1650.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çayır, N. A., Akhun, B. ve Şimşek, P. Ö. (2016). Kültür öğretmenleriyle hizmet içi eğitim kapsamında yaratıcı drama üzerine bir çalışma: Katılımcı görüşlerinin nitel analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 69-99.
- Demirtaş, A. (1991). *Eğitimde nitelik: bugünü ve geleceği: Eğitimde nitelik geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Dewey J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*, çev. Sinan Akıllı, Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dolan, E. L., & Collins, J. P. (2015). We must teach more effectively: Here are four ways to get started. *Molecular Biology of the Cell*, 26(12), 2151-2155.
- Eğerci, Z. M. (2018). *Öğretmenlerin fen bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz yeterlik, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Erdem, A., Uzal, G. ve Ersoy, Y. (2006), Fen bilgisi/fizik öğretmenlerinin eğitim sorunları: gelişmeleri sürekli izlemeleri ve gerekli yenilikleri edinmeleri, Araştırma Raporu, TFV Yayını, Tekirdağ.

- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim*, 140, 39-43.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı. (2. Baskı)* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Floyd, K., & Yerby, J. (2014). Development of a digital forensics lab to support active learning, *Proceedings of the Southern Association for Information Systems Conference*, Macon GA, USA.
- Gökdere, M. ve Çepni, S., (2004), Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Bilim sanat merkezi örnekleme, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Greene, H. (2011). Freshmen marketing: A first-year experience with experiential learning. *Marketing Education Review*, 21(1), 79-88.
- Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
- Hendrickson, P. (2019). Effect of active learning techniques on student excitement, interest, and self-efficacy. *Journal of Political Science Education*, 1-15.
- Ito, H., & Kawazoe, N. (2015). Active learning for creating innovators: Employability skills beyond industrial needs. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 81-91.
- Jacobson, T. E., & Mark, B. L. (1995). Teaching in the information age: active learning techniques to empower students. *The Reference Librarian*, 24(51-52), 105-120.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(2), 433-461
- Kara, K. ve Karakoç, B. (2017). Yetişkin eğitiminde 'sekiz süreç elementi' doğrultusunda öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 613-633.

- Kenan, O. ve Özmen, H., (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni öğretim programı tanıtımı seminerleri hakkındaki görüşleri. *II. International Congress of Educational Research*. April 29-May 2, 2010, Antalya-Turkey
- Konokman, G., Tanrıseven, I. ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 141-158.
- Köğçe, D. ve Aykaç, M. (2017). Matematik kazanımlarının öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 523-542.
- Kösterelioğlu, İ., Bayar, A. ve Kösterelioğlu, M. A. (2014). Öğretmen Eğitiminde Etkinlik Temelli Öğrenme Süreci: Bir Durum Araştırması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1035-1047.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Mabrouk, P. A. (2005). Addressing faculty objections to the implementation of active learning strategies in the analytical chemistry course. *Analytical and Bioanalytical Chemistry*, 383(3), 365-367.
- Modell, H. I. (1996). Preparing students to participate in an active learning environment. *Advances in physiology education*, 270(6), S69.
- Morse, J. (1991). Approaches to qualitative–quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Namdar, A. O. ve Kaya, Ö. S. (2019). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları ve tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 901-914.
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzal, G. ve Gürdal, A. (2008). Hizmet içi eğitime katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği. *KEFAD*, 9(1), 45-57.
- Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 1.

- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının etkililiği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 102.
- Peter, M. (2003) Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.
- Quinlan, A., & Fogel, C. A. (2014). Transcending convention and space: strategies for fostering active learning in large post-secondary classes. *Higher Education Studies*, 4 (6), 43.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: kuram ve uygulama*. (Çev: Galip YÜKSEL, Educational Psychology: theory and practice), Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, 20 (5), 481-492.
- Sarısoy, B. ve Orhan, Ş. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin amaç belirleme becerilerinin geliştirilmesi için yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 89-104.
- Sarısoy, B. ve Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zeka becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2188-2215.
- Shariff, S. A. B. (2012). *The effects of individual versus group incentive systems on student learning and attitudes in a large lecture course*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida.
- Süral, S. (2015). Öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye yönelik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 31-49.
- Taş, A. M. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet içi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi Yayınları, Ankara.
- Taneri, P. O. ve Engin-Demir, C. (2013). Öğrenci gözüyle hayat bilgisi dersinin işlenişi: bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 12(1), 267-282

- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları dersinin öğretiminde yaratıcı dramının erişkiye ve derse yönelik öğretnci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yalın, H. İbrahim. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 150, Ankara.
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R. ve Dikici, A. (2010). Yaratıcı drama temelli grup rehberliği ve bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin kaygı düzeylerine etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1026-1040.
- Yelken, T. Y., Üredi, L., Tanrıseven, I. ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, Z. ve Demir, K., (2003), Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin alanları ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin bu öğretmenler ile ilgili gözlemleri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 134-145



Creative Drama Based Active Learning Implementation in In-Service Training

Barış SARISOY*, Bülent ALCI**

• **Received:** 05.06.2020 • **Accepted:** 09.03.2021 • **Online First:** 10.04.2021

Abstract

This study aims to enable teachers who have not had any previous experience with creative drama to experience an active learning experience created with the creative drama method and consult their creative drama views, an active learning method. A ten-hour creative drama-based active learning in-service training for teachers was designed and implemented based on this aim. The implementation was carried out in a school in Istanbul in the 2019-2020 academic year, and five preschools, 12 primary schools, and 19 secondary school teachers working in this school participated in the implementation. The mixed research design was chosen as the research design of the study. Within the scope of qualitative data collection and analysis of the study, participants' opinions about creative drama were taken during and after the in-service training implementation. These collected data were analyzed and interpreted through content analysis. In the quantitative part, the acquisition evaluation form, which was designed to examine the change in the participants' knowledge levels regarding the active learning model, techniques, and implementation forms in the educational content, was applied as the pre-post-test. The data obtained from the form were analyzed through the SPSS 22.0 program Wilcoxon Signed Rankings Test, and it was evaluated to see whether there was a statistically significant difference between pre-test and post-test results. On the other hand, the in-service training program evaluation form was used to get the participants' opinions about the training at the end of the training. As a result of the study, it was revealed that there was a significant difference between the achievement evaluation form pre-test post-test scores of the participants. They found the in-service training practical and useful and developed a positive perception of the creative drama method.

Keywords: Active learning, creative drama, in-service training, mixed research

Atıf:

Sarısoy, B. & Alci, B. (2021). A creative drama-based active learning implementation in in-service training. *Pamukkale University Journal of Education*, 53, 205-233. doi: 10.9779/pauefd.732952

* Academic Director, Yenilikçi Öğrenme Schools, ORCID ID: 0000-0002-7765-2053 barissrsy@gmail.com

** Doç. Dr, Yıldız Technical University, Department of Educational Sciences, ORCID ID: 0000-0002-4720-3855
bulent_alci@hotmail.com

Introduction

Societies have chosen education as a tool to continue their existence and meet their different needs that arise with changing conditions. In this direction, they applied education to equip certain individuals with certain skills and provide the human power needed by society in every aspect. The world has changed and started to be renewed at the same rate in line with the changing world's education needs. As a result of this renewal cycle's progress until today, the concepts of "traditional" and "contemporary education" have emerged. Although these two concepts are not underlined, the most crucial difference is the individual's meaning. According to Fer (2009), in the traditional understanding of education, the individual is in a role that swallows the given information like a pill and gets used to it, does not question, does not criticize, and therefore does not produce. On the contrary, in the modern understanding of education, the individual is in a structure that reaches and uses information, questions the acquired knowledge, solves problems, and organizes his learning.

Although it is assumed that the concept of modern education has been accepted with the constructivist approach model adopted in 2005 in our country and the meaning attributed to the individual has changed, when we look at the researches and the educational experiences offered to students in general, it is evident that there is no function different from the standard order (Atasoy & Akdeniz, 2007; Karadağ, Deniz & Korkmaz, 2008; Taneri & Demir, 2013; Tanrıseven & Kılıç, 2010; Yelken & Üredi 2010). Demirtaş (1991) expressed the traditional understanding that prevailed in our schools as follows: *"In our schools, our students generally attach importance to memorization, shape, unnecessary details, abstract information, transferring, being content with the existing, absolute obedience, and they are not trained as a critical, independent, researcher, problem-solver, contemporary and productive."* (p. 57). Looking at this statement of Demirtaş (1991), it is revealed that the constructivist approach, which is thought to have been adopted in 2005, remained on paper based on many types of research (Arı 2012; Aydın & Çakıroğlu, 2010; Duru & Korkmaz, 2010; Karacaoğlu & Acar, 2010; Kenan & Özmen, 2010) and that there have not been significant differences in our education system since 1991. Dewey, who established the foundations of modern education, expressed why this change was experienced on paper and not put into practice. Dewey (2007) argues that rejecting the thoughts and philosophy of the old, traditional education understanding is not applying the contemporary education understanding. On the contrary, it will focus on an opposing philosophy other than the education itself, which means nothing in practice. In this respect,

one of the most effective learning models that have various techniques and methods to put the constructivist approach accepted as a contemporary education approach into practice in classrooms is the active learning approach.

In its most general sense, “Active Learning” is the learning state in which students are active in their learning experiences. It is to take the student out of being a passive observer and into the learning process. However, it motivates the learner not to participate in the learning process but to use his mental competencies, think, comment on the acquired knowledge, and participate in the learning process. The learner has managed his learning, regularly uses his metacognitive thinking and decision-making skills and participates in the learning process in cooperation with other learners (Fer & Kalem, 2003). The student, who is at the center of the process, realizes that learning does not represent an external process and is unique to it and knows that learning has a structure within it. Because in the active learning model, the individual is aware of his / her learning process, including the learning process in terms of cognitive, motor, and affective aspects.

In a student-centered active learning environment, the roles of students and teachers differ. In an active learning environment, the teacher becomes a learning guide that motivates the student while students take responsibility for their learning. (Açıkgöz, 2008; Greene, 2011; Quinlan & Fogel, 2014). However, the fact that the learning process’s responsibility lies with the student does not mean the teacher’s responsibility is eliminated (Açıkgöz, 2008; Shariff, 2012). On the contrary, in a learning process structured by active learning, the teacher has to take more responsibility and constantly improve himself/herself in having the skills required by active learning. In a learning process where the active learning model is centered, the teacher has to organize the teaching process in the classroom in line with the requirements of the active learning approach in order to be compatible with the educational goals for the lesson (Anderson, Hunt, Power & Dollar, 2013; Dolan & Collins 2015; Modell, 1996; Floyd & Yerby, 2014; Mabrouk, 2007; Stevens, 2015; Weimer, 2002). Teachers should structure the learning-teaching process of the educational experience with active learning methods and techniques. Because the tools that will enable the student to be active in the learning process are how they access information, construct and interpret information.

Active learning is an approach that includes different tools such as numerous strategies, methods, and techniques designed to ensure that the learner actively participates in learning activities and takes responsibility for the learning process (Açıkgöz, 2008;

Hendrickson, 2019; Jacobson & Mark, 1995; Ito & Kawazoe 2015; Weimer, 2002). In this respect, the teacher must first believe in active learning techniques and the benefits they will add to the learning process and then have the skills to apply the active learning techniques and methods required by this learning model very well. This can only be possible if teachers experience these techniques based on practice within an educational understanding created according to the active learning model.

Considering the learning experiences offered to pre-service teachers before the service, it is seen that in general, teachers do not have active learning experiences, and they can only acquire methods and techniques, which are the cornerstones of the learning processes they will offer to individuals, only at the knowledge level. According to Taş (2005), if teacher candidates are required to gain active learning experience, they must first be subject to an active learning experience during their teacher education process. Especially in a study conducted on this subject, it has been revealed that university lecturers' teaching methods and techniques are the same as the teaching methods and techniques used by teachers and teacher candidates in schools (Gür, 1998). In Süral's (2015) study, in which he tried to determine pre-service teachers' perceptions towards active learning, it was concluded that approximately 65% of the sample group should improve themselves in applying active learning techniques. The researcher interpreted this situation as "The teacher candidates have certain knowledge about active learning techniques, but they do not have enough experience in terms of practice." Studies conducted in this sense are also capable of supporting this (Erdem, Uzal & Ersoy, 2006; Önen, Saka, Erdem, Uzal & Gürdal, 2008; Yıldırım & Demir, 2003). Generally speaking, this deficiency can only be overcome by an in-service training implementation created according to the teachers' active learning model. In-service training is teacher development programs that are structured to eliminate the shortcomings of teachers in practice.

According to Erişen (1998), to achieve the desired results in education, teachers, who are the basic element of education, should be given the opportunity to renew themselves with in-service training. These in-service training activities, which will allow teachers to innovate and develop, should be of a quality that will eliminate the existing deficiencies and be structured according to the needs. However, in-service training activities organized by the Ministry of National Education (MoNE) General Directorate of Teacher Training and Development in our country are planned without considering the in-service training needs of teachers (Can, 2019; Gökdere & Çepni, 2004; Kara & Karakoç, 2017; Karasolak,

Tanrıseven & Konokman, 2013; Günbayı & Tağdöğen, 2012). For example, in their research conducted by Ergin, Akseki & Deniz (2012), teachers stated that one of their in-service training needs is active learning practices. In this respect, when examining the in-service training activities organized by MoNE General Directorate of Teacher Training and Development every year, no “active learning” training was found between 2012 and 2019.

Table 1. *The number of in-service training activities and in-service training with active learning content conducted between 2012 and 2019 by MoNE Directorate General of Teacher Training and Development*

Years of In-Service Training Plans for Teachers	Number of Training Organized	Number of In-Service Training with Active Learning Content
The year 2013	194	-
The year 2014	214	-
The year 2015	221	-
The year 2016	429	-
The year 2017	590	-
The year 2018	436	-
The year 2019	337	-

When the table above is examined, it can be said that in-service training implementations based on active learning are needed. From this perspective, in-service training programs that help teachers internalize the active learning model’s requirements and apply active learning techniques, which are essential tools to implement this model, should be organized and implemented. This can only be achieved through a practice-based in-service training process. In this direction; when different studies referenced the relevant teachers’ opinions regarding the in-service training programs offered in Turkey are examined, it is seen that some of the teachers stated that in-service programs applied had problems in terms of some issues such as competence, purpose-orientedness, planning, and implementation (Can, 2019; Gökdere & Çepni, 2004; Kara & Karakoç, 2017; Karasolak, Tanrıseven & Konokman, 2013; Günbayı & Tağdöğen, 2012).

One of the most effective methods to enable teachers to implement the active learning model in classrooms and internalize it by experiencing it is the creative drama method. As

Aykaç & Aykaç (2019) stated, “The integration of creative drama method and interactive active teaching methods creates a multi-stimulating learning-teaching process and enables individuals to participate actively in the learning process” (p.77). Because creative drama is one of the most effective active learning methods that provide all the active learning model requirements, it allows the learning process to be structured in a student-centered manner and requires an utterly implementation-based learning experience in the process. According to Adıgüzel (2012), the versatile functionality of creative drama as a method used in education enables it to realize learning based on experiences. On the other hand, learning based on experiences has a structure that increases the quality and permanence of learning since it includes many senses (Kaya, 2006).

Creative drama, since it requires the active participation of the student in the process cognitively, affectively, and dynamically, prepares the ground for them to interact more with the environment they are in, to acquire rich learning experiences, and to have learned permanently (Gündoğdu & Yavuzer, 2010; Aykaç & Aykaç, 2019; Aykaç, Aykaç & Sarıkaya 2018). This study shows that creative drama has a structure that increases the permanence and quality of learning. Akdemir & Karakuş (2016), in their research on “The Effect of Creative Drama Method on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study,” examined the results of 39 studies and found that creative drama as a teaching method used in lessons positively contributed to academic success. Looking at these studies, it can be said that creative drama is an active learning method that positively affects the permanence and quality of learning.

Every training session is supposed to have the knowledge and skills to gain, but this information must be applicable and recallable. Such training will not be beneficial by just watching, without any experience and implementation. Life orientation, which is the essence of creative drama, is essential in changing their behavior and gaining awareness (Bil, 2013). The creative drama method allows individuals to learn by experience. The behavior acquired in the child who learns by living and experiencing becomes concrete; the individual carries the information he/she noticed to live through improvisations how and where he can use it. In this direction, it gives a concrete meaning to an abstract phenomenon. Thus, a learning process based on experiences takes place (Üstündağ, 2011; Sarisoy & Orhan, 2016). According to Okvuran (1995), drama studies that can be applied to all educational levels and people of all ages can be integrated with the modern education system by breaking the boring patterns of education, creating teachers and students who feel the excitement of self-

development. Because creative drama is a teaching method integrated with contemporary educational approaches against rote learning (San, 2002), in this direction, through an active learning in-service training to be created with the creative drama method, teachers will be able to interpret the effect of creative drama in the learning process in a more profound way. It is also thought that they will gain knowledge in the implementation dimension of the cognitive field related to the active learning model and techniques by experiencing the experientially active learning process with the creative drama method.

Purpose of the Research

The purpose of this research is to enable teachers who have never had any creative drama experience before to experience an active learning experience created by the creative drama method and to get their opinions about creative drama, which is an active learning method. This aim aimed to design and implement an active learning in-service training based on creative drama for teachers and evaluate the in-service training applied in line with the teachers' opinions.

Research Questions

1. What are the teachers' opinions participating in the in-service training study about the creative drama method they experienced during the in-service training?
2. What are the opinions of the teachers who participated in the in-service training study about education?
3. Is there a significant difference between the pre-test post-test scores of the practitioner-level knowledge of the teachers participating in the in-service training study about active learning techniques used in the educational content?

Method

Research Design

In this study, a mixed research method was chosen as the method. The mixed-method focuses on collecting, analyzing, and collating qualitative and quantitative data in a single study or a series of studies. Since it enables the use of qualitative and quantitative data together, it provides a better understanding of the research problem than any method used alone (Creswell & Plano Clark, 2018). The mixed research method was used because it was aimed to evaluate an in-service training program implemented in the study, and it was aimed to make a holistic multi-dimensional evaluation by blending the collected qualitative and

quantitative data. In the study, the “embedded mixed methods” was used as the design, in which the data were collected simultaneously with qualitative and quantitative techniques and made together after the interpretation. The embedded mixed methods, which are generally used in experimental studies, allow qualitative and quantitative data to improve the data collection procedure, test the implementation process, and explain participants’ reactions to participation in the experiment (Creswell, 2017). The acquisition assessment form was applied as a pre-test before the in-service training implementation and as a post-test to examine the learning outcomes afterward. Also, an in-service training evaluation form was used to get the participants’ views on service training. The data obtained from the evaluation form were analyzed by statistical description. On the other hand, the participants’ opinions about the creative drama method applied in the process of in-service training were consulted through qualitative data, and the written and oral opinions were analyzed through content analysis.

In this respect, the research process is as “Quantitative, → qualitative = explain results,” according to Morse (1991). Besides, the research flow chart was created using Creswell & Planko Clark (2018) as follows.

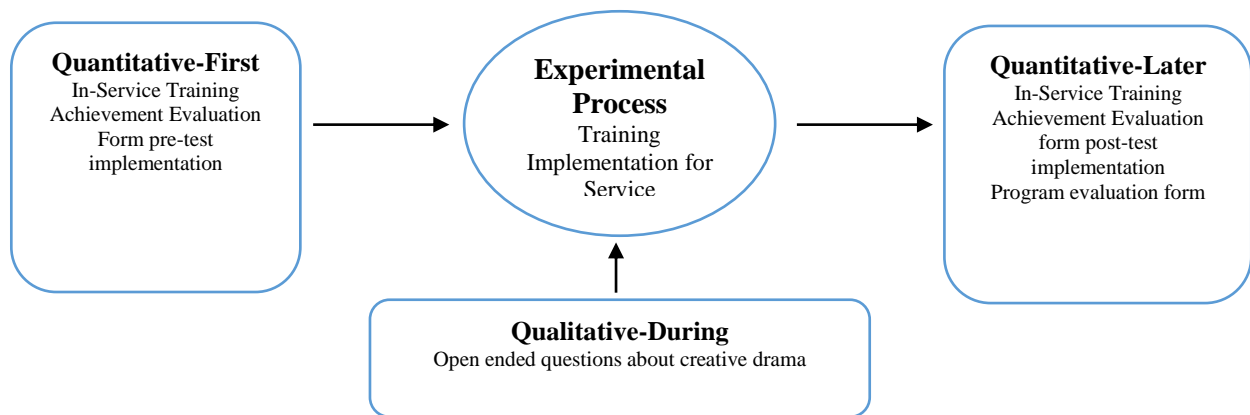


Figure 1. *Research Flow Chart*

Implementation

While designing the in-service training applied within the study's scope, the form through which the teachers' training needs in the school where the implementation will be performed was examined. It was striking that the teachers stated that they required professional development related to active learning, and in-service training was designed based on this need. In this direction, different active learning techniques were used in the learning-teaching process of the creative drama-based active learning in-service training study designed for teachers. The researchers chose these techniques among the techniques that teachers can use more in their classroom practices. It was also thought that by experiencing these techniques in the education process, they could gain knowledge about the techniques at the implementation level. In this direction, active learning techniques used in education are determined as jigsaw, reading circle, commercial film, improvisation, role-playing, frozen image, group discussion, poster, newspaper article, acrostic, think-pair-share, debate, Socratic questioning, letter writing, and snowball. The training period was determined as 10 hours, and it was planned as five workshops of 2 hours. Besides, this in-service training, in which the participants practice active learning techniques, is based on creative drama, which is also an active learning method. All of the workshops are designed by the preparation-warm-up, animation, and evaluation stages, the creative drama planning flow. In the workshops' preparatory warm-up part, the participants were generally prepared mentally and physically for the target gain.

For this purpose, activities related to the active learning model given within the workshop were designed. In this, techniques such as game-based learning, discussion, think-match-share, poster, frozen image, questioning, and group design were used. Besides, the formal implementation of the technique discussed in the workshop was experienced by the teachers. For example, in the introductory warm-up section of the 3rd workshop where the jigsaw method was used, the participants were divided into groups of 4, and the groups were given specialization topics such as increasing the motivation of learning, increasing the permanence of learning, the effect of academic success and the integration of learning. Later, expert groups came together to research these issues, and when they returned to their groups, they shared their research with other group friends. Techniques such as improvisation, role-playing, role cards, and dramatization were used in the workshops' animation parts. In this chapter, carrying the active learning model discussed within the

workshop's scope to the classroom life was given to the participants as a dramatic situation, and they were provided with improvisation. Thus, the participants both learned about the given active learning model and experienced the implementation practice. Besides, they experienced what kind of situations they might encounter when they carried them to class life based on experience. Besides, in the evaluation step, using techniques such as poster design, acrostic, newspaper news, story creation, and discussion, it was evaluated to what extent the participants reached the workshop gains or not. Using various process assessment tools, it was examined at what level the participants learned the given active learning model. For example, at the end of the workshop, in which the reading circle method was used, the participants were given a letter in which they answered the question, "What would you like to tell a teacher friend who did not attend this workshop about the active learning model?" In the last workshop, the teachers were asked to choose a lesson, form groups within that lesson, and design a lesson using different active learning techniques. The designed learning experience was animated, and other groups gave feedback on implementing the techniques used. At the end of the evaluation workshop, the participants' opinions about the whole process were consulted, and their views on the active learning model and creative drama, an active learning method, were consulted. They were also asked to fill out the acquisition assessment exam and in-service training form as post-tests.

This in-service training designed was carried out by one of the researchers, who has a certificate in creative drama leadership, works in adult education, in-service training, and has planning and implementation experience in using active learning techniques in learning processes. The education's places, materials, and other technical requirements were provided in cooperation with the school administration where the training was carried out. The training was carried out as in-service training in the 1st semester break seminar period, a new implementation initiated by the Ministry of National Education in the 2019-2020 education process.

Participants

The study group consisted of 36 teachers as five preschoolers, 12 primary schools, and 19 secondary school teachers in a private school in Istanbul. Teachers have not had any previous drama experiences. The professional seniority distribution among the participating teachers is as follows: 12 teachers are 20 years and above, 14 are between 16-20 years, five are between 11-15 years, two are between 6-10, and 3 are between 1-5 years. Teachers who entered the classes at three levels participated in the in-service training in the school

determined. The participants of the study were selected according to the purposeful sample type. Purposeful sampling determines the participants to be included in the study by taking various characteristics as criteria (Balcı, 2011). To evaluate the effect of in-service training applied in this direction efficiently, participating teachers did not have a similar in-service educational experience in the past was determined as a criterion, and the participants were selected according to this criterion.

Data Tools and Process

In the quantitative data collection part of the study, the researchers created an acquisition assessment form to measure the teachers' knowledge levels about the active learning model in the educational content. This form was applied as a pre-test and post-test implementation at the beginning and end of the in-service training. Four open-ended questions were included in the form to evaluate participants' acquisitions related to active learning studied in the in-service training. While creating this form, the opinions of two program evaluation experts were consulted. The researchers examined the feedback received as a result of the examinations, and the necessary arrangements were made in the questions, and the form was made ready for implementation. The in-service training prepared the form used to get teachers' opinions on the quality and efficiency of in-service training applied, based on the Emotional Intelligence Training Program evaluation form designed by Sarısoy & Erişen (2018). This form, consisting of 15 items and a 5-point Likert type, was reduced to 10 items, based on the target, scope, and content of the in-service training applied and made ready for implementation as the same 5-point Likert type. After the arrangement was made, the form was sent to the researchers to approve the final version. In the qualitative data collection part of the study, participants' views on the creative drama method used in the training process were consulted at the end of the in-service training, and the written opinions were examined and interpreted accordingly.

Analysis of Data

The responses expressed by the participants in the achievement evaluation form applied to examine the change in the achievements regarding the active learning within the scope of the training were scored using a rubric. The participants' achievement score data in the designed achievement evaluation form were analyzed through the SPSS 22.0 program and the Wilcoxon Signed Ranks Test. The acquisition evaluation form created as a result of the analysis was examined whether there were significant differences between the pre-test and post-test results. The data obtained in the form used for the in-service training assessment

was analyzed and described using descriptive statistics. In the qualitative part of the study, the teachers' opinions for the open-ended question about evaluating active learning techniques applied with creative drama at the end of the in-service training process were analyzed and interpreted through the content analysis. In the content analysis, themes are created based on the categories that reveal within the data, and the data are gathered and interpreted under these themes (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this direction, written statements taken from teachers were examined and coded, and different categories and themes were created based on these codes.

Validity and Reliability

The evaluation form used in the quantitative part of the research was designed by the researchers based on the in-service training's goals and content. Two program development experts evaluated the designed form. The program development experts provided their feedback by considering and evaluating the in-service training form's aims and content. The form was finalized by making arrangements in line with the feedback received. The rubric, which was designed for scoring the evaluation form, was also examined by two program development experts, and its final revisions were made. The pre-test and post-test scores of the participants' answers to the evaluation form were scored based on this rubric. After scoring, the researchers sent it to another program developer to ensure the reliability of the given scores, and in the same way, he was asked to evaluate the evaluation forms of the participants in the form of pre-test and post-test in line with the rubric. The final scores were determined by taking the mean scores of the participants of the two evaluations. In the qualitative part of the study, the open-ended questions in the questionnaire, which was created to get teachers' opinions about the creative drama method applied in the in-service training, were created by the researchers in line with the scope, goal, and content of the in-service training program, and the questions were finalized by consulting an expert who has worked on qualitative research. After the data were collected, the theme, code, and categories that emerged from the content analysis were organized and sent to the same expert to evaluate theme, code, and category compatibility. At the end of the evaluation, the themes, categories, and codes were edited and ready for interpretation. Apart from these, the in-service training project, designed by two researchers with expertise in creative drama, active learning, and program development, was sent to three different experts in the fields of workshop plan, in-service training, adult education, and creative drama, and it was asked to

be evaluated. In line with the feedbacks of the experts, the final version of the workshop plan was created.

Results

Analysis of Qualitative Data

At the end of the in-service training process, the teachers' opinions for the open-ended question regarding the evaluation of active learning techniques applied with creative drama were analyzed and interpreted through content analysis. As a result of the content analysis, three themes emerged, and data in different categories were analyzed under these themes. Emerging themes are The Quality of Learning is Active Learning, Creativity and Limitations.

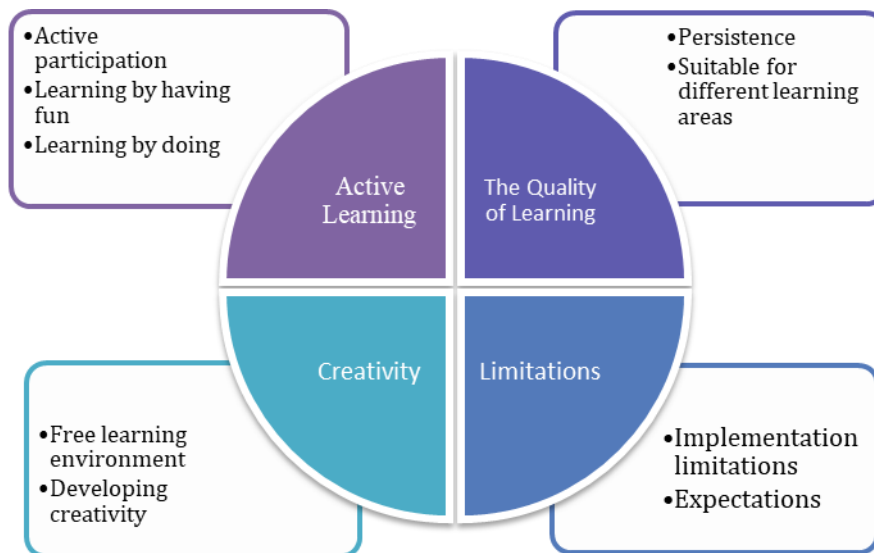


Figure 2. Themes and Categories Resulting from Content Analysis

Theme 1: Active learning

In this theme, the teachers' expressions about the creative drama method that they experienced in the in-service training were combined under different sub-themes and interpreted. Participating teachers emphasized that the creative drama method is a method for active learning since it creates a learning process that ensures the student's active participation. Some of the expressions of the teachers in this direction are as follows:

“Being involved in the process and being active in learning through creative drama makes learning enjoyable. Listening for a long time is an exhausting process that makes learning difficult...”(p-20).

“... The training should be based on creative drama. Because it is the best way to transfer active participation to the teacher. “(K-26)

“... It is one of the most appropriate methods for the nature of active learning, as it is actively involved in all sensory organs.” (k-30)

As can be understood from the statements above, at the end of a creative drama-based in-service training, the teachers emphasized that creative drama is an effective method as it activates the student in many areas in the process. At the same time, they stated that creative drama is one of the best ways to ensure active participation and that it is a method suitable for the nature of active learning. Some of the teachers stated that creative drama enables learning by having fun and that the learning process created by this method gives the students pleasure.

“... Learning by having fun becomes active. If emotions arise, learning becomes active. Creative drama provides that.” (k-11).

“Creative drama makes learning and teaching fun by enriching. Entertainment is essential in active learning... ”(k-13).

“... While practicing with drama technique, students learn by having fun.” (k-17).

“It should be based on creative drama. Because I think students will learn in this process, which students will especially enjoy.” (k-19).

“The person focuses on enjoying. It provides learning without realizing it while thinking that it is having fun (K-27).

“... It should be used because it is fun and educational. (k-10) ”.

In their expressions, the participating teachers emphasized that the students enjoyed the creative drama process and that creative drama enabled learning by having fun. Considering that the participants did not have any creative drama experiences before, it can be said that the in-service training experience applied with the creative drama method is a process that they enjoy and learn with fun. Apart from that, some of the participants' associated creative drama with learning by doing and experiencing. The sample participant statement regarding this subject is as follows:

“Every individual performs a more effective learning by living by doing with creative drama ...” (k-6)

“... The learning in the process becomes permanent when the person is active by playing and living. It enables learning through creative drama.” (k-33).

Creative drama should be a method used frequently in education because individuals can make learning permanent by doing and learn quickly (p-34).

In the examples of statements given above, it is striking that the participants emphasized that creative drama is a way of learning by doing and experiencing, and therefore emphasizes that it provides useful and permanent learning.

In general, when examining the sample expressions gathered under the theme of “active learning” by the participating teachers, it is seen that the emphasis comes to the fore such that the creative drama method is a method that enables active learning, provides a learning experience that can be learned by having fun and enables individuals to learn by doing and experiencing. Accordingly, it can be said that participating teachers think that creative drama is also an active learning method.

Theme 2: The nature of learning

In this theme, the participant teachers’ expressions that the creative drama method would affect learning quality were combined and interpreted under different sub-themes. The teachers emphasized that the creative drama method has a significant effect on the permanence of learning. Some of the expressions of the teachers in this direction are as follows:

“It should be applied in order to provide permanence ...” (k-3)

“... The more an individual is involved kinaesthetically, the more learning is qualified.” (k-28)

“... Learning with creative drama can be more qualified ...” (p-23)

“Every individual can learn more effectively by doing and experiencing. It should be applied for permanent learning.” (k-6)

“... Enjoyable; It makes the teacher active, the pleasure of learning positively affects teaching, it is catchy.” (k-4)

When the statements above were examined, the teachers emphasized that the creative drama method is a method that increases the permanence of learning. They stated that the creative drama method allows learning by doing, involves the individual in the learning process, and states the aspects that students enjoy in the process, which increase the quality

of learning towards permanence. Apart from this, some of the participating teachers emphasized the effect of some methods, techniques, and implementations applied in the creative drama method on the quality of learning.

“The subjects that are animated and thought about by animation are more catchy...”
(p-14).

“It should be based on creative drama. Because it is observed that our students grasp more quickly in the visual and affective domains.” (k-9)

“... I think it is important for students to express themselves in terms of being memorable, having fun and creating fiction.” (k-12)

“It should be based on creative drama. Because I think the activities where games, entertainment and practice are given as a whole become permanent.” (k-31).

Based on these expressions, it can be said that teachers think that the animation method used in a learning process created with the creative drama method affects the quality of learning positively in terms of its effect on the permanence of learning, being funny as it is based on fiction, and having implementations for visual and affective areas. In general, when examining the expressions gathered under the theme of “the quality of learning,” it is observed that the participating teachers emphasized that the creative drama method positively affected the permanence of learning in terms of involving the student in the process, making learning enjoyable and appealing to different learning areas of the students.

Theme 3: Creativity

In this theme, the teachers’ expressions about the creativity of the creative drama method experienced in the in-service training were brought together under different sub-themes and interpreted. Some of the expressions of the teachers in this direction are as follows:

“... Creative drama-based training is beneficial as it encourages imagination, creativity and active participation.” (k-5)

“... creativity is one of the methods that should be at the foundation of learning and teaching. Creative drama can improve children’s creativity. “

“Creativity is the basis of education, and it develops with creative drama ...” (p-8)

In these expressions of the participants, it is seen that they emphasize that creative drama is a method that improves creativity. Besides, some of the participants stated that creative drama offers individuals a free learning environment.

“... It is a method that provides a free environment for the child. For this reason, there should be creative drama...”(p-7)

*“... The most effective way to reveal our self and break our chains is creative drama.”
(k-38)*

When the example expressions above are examined, it can be said that the participants state that creative drama provides an alternative to learning experiences that limit individuals and provides a free learning environment.

In the expressions of the teachers participating in the creative drama-based in-service training process gathered under the theme of “creativity,” it is seen that they generally have views that creative drama supports the creativity of students and creates a free learning environment for them.

Theme 4: Limitations

In this theme, some of the teachers stated some limitations of the creative drama method. Participating teachers emphasized that these limitations occurred due to the implementation features of the creative drama method. Some sample statements on this subject are as follows:

“... May not be included in every course, seldom used.” (k-2)

“The lessons should be based on drama. But sometimes it has to be stable.” (k-15).

Besides, one participant stated that creative drama has a limited usage area regarding social expectations and roles.

“Community roles and expectations cause us to use these implementations very limitedly.” (k-1)

When we examine the statements given above, they state that creative drama has some limitations at the end of the creative drama-based in-service training experienced by the participating teachers. These limitations are issues such as the lessons’ relevance, the requirement that some lessons should be static rather than active, and the social roles and expectations that restrict the practice.

Quantitative Data Analysis

In this section, the statistical results of the pre-test and post-test scores of the acquisition assessment form, which was designed to test the knowledge level of the participant teachers

about the active learning model and techniques given in the program, were examined and interpreted through the Wilcoxon Signed Ranks Test.

Table 2. Acquisition Evaluation Form Wilcoxon Signed Ranks Test Pre-test – Post-test results ($N = 36$)

Pre-test	Ranking	Z	P
Post-test	Average		
Pre-test	1,2778	5,187	.000*
Post-test	6,1111		

* $p < 0.01$

A significant difference was found between the pre-test and post-test results of the participants' total scores from the acquisition evaluation form ($Z = 5.187$, $p < 0.01$). While the average total score obtained from the pre-test was 1.2778, the scores obtained from the post-test increased to 6,111. Besides, while 15.9% success was achieved in the total pre-test scores obtained from the acquisition evaluation form, this score increased to 76.04% in the post-test scores, and there was an approximately 61.86% increase over the full scores. In the light of these findings, it can be said that the participants achieved the objectives given within the scope of in-service training.

SPSS 22 package program was used to analyze the data obtained from the in-service training evaluation form applied to evaluate the participants' views about the in-service training. The items were examined in terms of indication percentage (%) and frequency (f). Besides, the standard deviation (ss) and arithmetic mean (\bar{x}) of the items are given in table 3 below.

Table 3. Analysis of participant views on in-service training practice

Evaluation Items	no		very little		partially		quite		completely		n	Ss	\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1-The in-service training applied met my expectations.	-	-	-	-	-	-	18	50	18	50	36	,50	4,5
2-The purpose and content of in-service training are well organized.	-	-	-	-	-	-	12	33	24	67	36	,47	4,6
3-Teaching-learning strategies, methods, and techniques used in the education process enabled active participation.	-	-	-	-	-	-	9	25	27	75	36	,43	4,7
4- The training program contributed to my personal development.	-	-	-	-	3	8	11	32	22	61	36	,65	4,5
5-The training program contributed to my professional development.	-	-	-	-	3	8	12	33	21	58	36	,65	4,5
6-The training program is useful for educators/teachers.	-	-	-	-	-	-	12	34	24	67	36	,47	4,6
7-The program is qualified to contribute to the professional motivation of educators/teachers.	-	-	-	-	-	-	16	44	20	56	36	,50	4,5
8-I recommend this program to anyone who is an educator/teacher.	-	-	-	-	1	3	7	19	28	78	36	,50	4,7

9-As in this workshop, the active learning model, can be learned through active learning methods. - - - - 2 6 11 30 23 64 36 ,60 4,5

10-Creative drama-based active learning techniques workshop is useful for teachers to apply active learning techniques in their classes. - - - - 2 6 8 22 26 72 36 ,58 4,6

Reference ranges of mean values.

1-1.80 no / 1.81-2.60 very little / 2.61-3.40 partially / 3.41-4.40 quite / 4.21-5.00 completely

When examining the table results, for the first item, 50% of the participants stated that their expectations from the in-service training were well met, and the other 50% answered that they found training completely satisfying. Regarding the purpose and content of the in-service training, 33% of the participants stated that it was quite well organized, and 67% of them stated that it was entirely well organized. Also, 75% of the participants stated that the teaching-learning strategies, methods, and techniques used during the training ensured their active participation, while the remaining 25% stated that they ensured their active participation.

When the first items presented in the form for the participants to evaluate the contribution of the training to them are examined, it is seen that 8% of the participants stated that they partially, 32% quiet, and 61% benefit entirely from the personal development of the implementation. Besides, in the item where they evaluate their contribution to professional development, 8% of them stated that education contributes partially to their professional development, 33% considerably, and 58%. Another item that is asked to evaluate whether the education is beneficial for teachers and educators, 34% of the teachers stated that it was quite useful, 67% said it was advantageous. In another item related to the effect of education on teachers/educators' professional motivation, 44% stated that the in-service training contributed ultimately to teachers/educators' professional motivation. In the eighth item of the in-service training evaluation form, the teachers were asked to express whether they would recommend the applied program to other educators and teachers, 3%

stated that they would recommend it partially, 19% stated that they would highly recommend it, and 78% stated that they would thoroughly recommend the program.

Besides, in the ninth item given in the form, the participants were asked to evaluate how the active learning model could be learned effectively by establishing a relationship with the applied training. In this direction, 6% of the participants stated that they partially agreed, 30% of them stated that they quite agreed, and 64% fully agreed that active learning could be learned with the active learning model as in the applied training process. In the last item of the in-service training evaluation form, the participants were asked to evaluate whether creative drama-based in-service training was useful for understanding active learning techniques at the implementation level. 6% of the participants stated that it was partially useful, 22% stated that it was quite useful, and 72% said it was advantageous.

Discussion and Conclusion

In this study, an active learning in-service training based on creative drama was designed and implemented for teachers. At the end of the implementation, teachers' opinions about the creative drama, which is an active learning method, were consulted, and different results were obtained from the data collected to evaluate the in-service training applied. First, four themes (*Active Learning, Quality of Learning, Creativity, Limitations*) emerged due to the content analysis of the teachers' collected opinions participating in the applied in-service training process about the drama method. In general, when the opinions of teachers gathered under these themes were examined, they stated that the creative drama method they experienced in the education process was a method that supports active learning, enables the student to learn by doing and having fun, and accordingly, it increases the permanence and quality of learning. They also stated that it was a method that created a free learning environment for students and improved their creativity. They also stated that it was a method that created a free learning environment for students and improved their creativity. These results are similar to the views of the researchers working in the field of creative drama about the effect of creative drama on students and the opinions of the teachers that were put forward in the study (Adıgüzel 2012; Aykaç & Aykaç, 2019; Brown & Pleydell, 1999; Özen & Adıgüzel, 2017; Peter, 2003; Üstündağ, 1997; Vural & Somers, 2011). In the expressions of the participants gathered under the theme of limitations, it was revealed that some of the teachers emphasized that creative drama had some limitations in terms of some issues such as the appropriateness of the lessons, the requirement that some lessons should be static rather than active, and that social roles and expectations restrict the implementation. The

results of the study coincide with the researches that reveal problems related to the difficulty of preparing a lesson plan, not achieving the targeted objective, physical conditions, number of students, and different expectations that teachers experience while using creative drama (Aykaç & Köğçe, 2014; Çayır, Akhun & Şimşek, 2016; Eğerci, 2018; Köğçe & Aykaç, 2017). Besides, teachers stated that they fully agree with the statement “Creative drama-based active learning techniques workshop is beneficial for teachers to apply active learning techniques in their classrooms,” which is the last item in the evaluation form that teachers fill out at the end of the in-service process with an average of $\bar{x} = 4.6$. In this context, it can be said that teachers find the creative drama method useful in the in-service training about active learning techniques. In parallel with this, as a result of Namdar and Kaya’s (2019) studies on teachers’ self-efficacy perceptions and attitudes towards using the creative drama method, they emphasized that creative drama should be included more within the scope of in-service training. In the study conducted by Maden (2010) named “Self-Efficacy of Turkish Teachers Related to Using of Drama Method,” it is emphasized that teachers feel ready to use creative drama, but the competencies related to the implementation of creative drama should be provided to teachers through in-service training.

In the in-service training activities conducted for the professional development of teachers, the evaluation of the education needs to refer to the opinions of the participants regarding the objectives, content, learning-teaching experiences, and evaluation processes of the applied program (Özyürek, 1981; Taymaz, 1992; Yalın, 2001). Referring to the participants’ opinions, especially at the end of the training for teacher professional development, reveals the training’s quality and effectiveness and enables it to be improved. In this respect, when the general arithmetic average of the data obtained from the tool by which the participants evaluate the in-service training at the end of the implementation is examined, it is seen that a high result, which is $\bar{x} = 4.6$ is obtained. Besides, the low standard deviation values (sd) of the participant teachers’ opinions about each item show that they have similar views on the program’s effectiveness. Generally, these results show that the participants found the in-service training implementation useful and qualified. It is aimed to improve the knowledge level of the teachers participating in the in-service training process about the active learning model and techniques given in the training content in the implementation dimension. Accordingly, in the evaluation study conducted at the beginning and the end of the education process, it was found that there was a significant difference ($p < 0.01$) between the pre-test post-test scores they got. The fact that the in-service training is

based on practice and that teachers experience techniques through creative drama is thought to be influential in forming this significant difference. In this direction, it can be said that the in-service training with active learning is useful in providing teachers with active learning techniques at the implementation level. Spect & Sandling (1991) reveal the positive effect of learning based on the finding that 54% of what is learned with the traditional approach and 13% of information are lost in the process of active learning (as cited in Slavin, 2013). Besides, some of the researchers working in the field of teacher education and active learning emphasized the need for in-service training activities that will develop teachers' ability to apply active learning techniques as a suggestion in their researches (Akay & Kocabaş, 2013; Kalem & Fer, 2003; Also, Kösterelioğlu, Bayar & Akın (2014) researched the opinions of teacher candidates on activity-based learning in education, and it was found that They stated the activity-based learning in teacher education supports active participation by making learners active, enabling communication among learners, immensely contributing to the learners' getting to know each other, allowing them to respect different views, and providing a better understanding of what has been learned. Based on these statements, it can be said that using active learning methods such as creative drama instead of traditional education methods in pre-service and post-service teacher pieces of training will be beneficial for teachers to gain the ability to apply techniques.

This research was limited to the teaching staff of a private school in Istanbul province. The research can be re-applied with different groups of participants, and the results of these different groups can be evaluated and compared. The in-service training applied was limited in terms of content, including active learning and techniques applied in the content. The training period can be extended by increasing the techniques given in different implementations. The practical knowledge of teachers about active learning techniques is limited to quantitative evaluations. After the implementation, the frequency and levels of teachers' use of the classroom technique can be evaluated with different qualitative data collection techniques. In line with the results of the research, it can be said that the applied in-service training increases the teachers' knowledge about active learning in the implementation dimension and that the teachers find the applied in-service training practical and useful. The content analysis also revealed that they generally had positive perceptions about the creative drama method, which is the primary education method. In the light of all these results, it can be suggested to prepare and implement training processes following the active learning model in pre-service and in-service teacher training. Besides, by increasing

the creative drama-based training given to teachers, it can be ensured that teachers are physically, mentally, and emotionally active during the education process, and their professional development can be achieved by doing, experiencing, and having fun. In this way, it can be said that teachers can develop a more positive perception towards in-service training activities.

Ethical Approval: Since the data of this study were collected in 2019, the approval of the ethics committee was not obtained.

Conflict Interest: The authors declare no conflict of interest.

Authors Contributions: The authors have contributed equally to this paper.

References

- Açıkgöz, K. Ü. (2008) *Aktif öğrenme* (10th ed.). İstanbul: Biliş Yayıncılık
- Adıgüzel, Ö.H. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama* (2th ed.). Ankara: Naturel Yayıncılık
- Akar Vural, R. & Somers, J.W. (2011). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akay, Y & Kocabaş, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 91-110.
- Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Anderson, A. D., Hunt, A. N., Powell, R. E., & Dollar, C. B. (2013). Student perceptions of teaching transparency. *The Journal of Effective Teaching*, 13 (2), 38-47.
- Arı, A. (2012). Öğretmen görüşlerine göre İsviçre (Basel) ve Türkiye İlköğretim Programlarının karşılaştırılması: Bir durum çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 119-139.
- Atasoy, Ş., & Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170(35), 157-173.
- Aykaç, M., & Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 73-98.

- Aykaç, M., Aykaç, N., & Sarıkaya, Hakan. (2018). Öğrenme- öğretme sürecinde yaratıcı drama ve çoklu zeka ilişkisinin değerlendirilmesi. 3. *Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu. Giresun Üniversitesi. Giresun.*
- Aykaç, M., & Köğçe, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7, 907-938
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bil, E. (2013). Hizmet içi eğitimde yaratıcı drama yönteminin etkililiği. *Journal of Education and Future*, 1(3), 79-96.
- Brown, V. ve Pleydell, P. (1999). The dramatic difference drama in the preschool and kindergarten classroom. U.S.A.: Heinemann Inc.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1618-1650.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çayır, N. A., Akhun, B., & Şimşek, P. Ö. (2016). Kültür öğretmenleriyle hizmet içi eğitim kapsamında yaratıcı drama üzerine bir çalışma: Katılımcı görüşlerinin nitel analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 69-99.
- Demirtaş, A. (1991). *Eğitimde nitelik: bugünü ve geleceği: Eğitimde nitelik geliştirme*. Kültür Koleji Yayınları.
- Dewey J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*, çev. Sinan Akıllı, Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dolan, E. L., & Collins, J. P. (2015). We must teach more effectively: Here are four ways to get started. *Molecular Biology of the Cell*, 26(12), 2151-2155.
- Eğerci, Z. M. (2018). *Öğretmenlerin fen bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz yeterlik, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi*. Unpublished master thesis. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Erdem, A., Uzal, G., Ersoy, Y., (2006), Fen bilgisi/fizik öğretmenlerinin eğitim sorunları: gelişmeleri sürekli izlemeleri ve gerekli yenilikleri edinmeleri, Araştırma Raporu, TFV Yayını.

- Erişen, Y., (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim*, 140, 39-43.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı. (2th ed.)* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Floyd, K., & Yerby, J. (2014). Development of a digital forensics lab to support active learning, *Proceedings of the Southern Association for Information Systems Conference*.
- Gökdere, M., & Çepni, S., (2004), Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Bilim sanat merkezi örnekleme, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Greene, H. (2011). Freshmen marketing: A first-year experience with experiential learning. *Marketing Education Review*, 21(1), 79-88.
- Günbayı, İ., & Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
- Hendrickson, P. (2019). Effect of active learning techniques on student excitement, interest, and self-efficacy. *Journal of Political Science Education*, 1-15.
- Ito, H., & Kawazoe, N. (2015). Active learning for creating innovators: Employability skills beyond industrial needs. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 81-91.
- Jacobson, T. E., & Mark, B. L. (1995). Teaching in the information age: active learning techniques to empower students. *The Reference Librarian*, 24(51-52), 105-120.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Kalem, S. & Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(2), 433-461
- Kara, K., & Karakoç, B. (2017). Yetişkin eğitiminde 'sekiz süreç elementi' doğrultusunda öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 613-633.

- Kenan, O. & Özmen, H., (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni öğretim programı tanıtımı seminerleri hakkındaki görüşleri. *II. International Congress of Educational Research*. April 29-May 2, 2010, Antalya-Turkey
- Konokman, G., Tanrıseven, I., & Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 141-158.
- Köğce, D., & Aykaç, M. (2017). Matematik kazanımlarının öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 523-542.
- Kösterelioğlu, I., Bayar, A., & Akın K, M. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme süreci: Bir Durum Araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1035-1047.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Mabrouk, P. A. (2005). Addressing faculty objections to the implementation of active learning strategies in the analytical chemistry course. *Analytical and Bioanalytical Chemistry*, 383 (3), 365-367.
- Modell, H. I. (1996). Preparing students to participate in an active learning environment. *Advances in physiology education*, 270(6), S69.
- Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Namdar, A. O., & Kaya, Ö. S. (2019). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları ve tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 901-914.
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzal, G., & Gürdal, A. (2008). Hizmet içi eğitime katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 45-57.
- Özen, Z., & Adıgüzel, Ö. (2017). Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 1.

- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının etkililiği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 102.
- Peter, M. (2003) Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.
- Quinlan, A., & Fogel, C. A. (2014). Transcending convention and space: strategies for fostering active learning in large post-secondary classes. *Higher Education Studies*, 4(6), 43.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: kuram ve uygulama*. (Çev.: Galip Yüksel, Educational Psychology: theory and practice), Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 481-492.
- Sarısoy, B., & Orhan, Ş. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin amaç belirleme becerilerinin geliştirilmesi için yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 89-104.
- Sarısoy, B., & Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2188-2215.
- Shariff, S. A. B. (2012). *The effects of individual versus group incentive systems on student learning and attitudes in a large lecture course*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida.
- Süral, S. (2015). Öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye yönelik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 31-49.
- Taş, A. M. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet içi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi Yayınları, Ankara.
- Taneri, P. O., & Engin-Demir, C. (2013). Öğrenci gözüyle hayat bilgisi dersinin işlenişi: bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 12(1), 267-282

- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları dersinin öğretiminde yaratıcı dramının erişiyeye ve derse yönelik öğretmeci tutumlarına etkisi*. Unpublished doctoral dissertation. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yalın, H. İbrahim. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, Vol.150, Ankara.
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R., & Dikici, A. (2010). Yaratıcı drama temelli grup rehberliği ve bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin kaygı düzeylerine etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1026-1040.
- Yelken, T. Y., Üredi, L., Tanrıseven, I., & Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, Z., & Demir, K., (2003). Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin alanları ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin bu öğretmenler ile ilgili gözlemleri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 134-145