

## Drama Ders Planı Rubriği'nin Öğrencilerin Görüşleri ve Yaşantıları Doğrultusunda Güncelleştirilmesi ve Eğitsel Değerinin Araştırılması

Perihan Korkut<sup>1</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2020.003

### Makale Geçmişi

Geliş tarihi 04.08.2019

Kabul 03.01.2020

### Anahtar Sözcükler

Yöntem boyutunda drama

Drama ders planı rubriği

Dereceli puanlama anahtarı

Drama eğitimi süreçleri

### Makale Türü

Özgün Makale

### Öz

*Drama Ders Planı Rubriği (DDPR), yaratıcı dramanın yöntem boyutunda kullanıldığı ders planlarının değerlendirilmesi amacıyla daha önceden geliştirilmiş olan dokuz ölçütten ve her ölçüt için dörder performans seviyesinden oluşan bir dereceli puanlama anahtarıdır. Bu çalışmanın amaçları DDPR'yi geliştirmek ve eğitsel değerini araştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için DDPR bir eğitim fakültesinde yabancı dil öğretiminde drama dersi kapsamında kullanılmıştır. Süreç boyunca uygulanan sormaca, gözlem ve görüşmeler sonucunda rubriğin bazı ölçütlerine ait seviye tanımları geliştirilmiştir. Rubriğin eğitsel değerine ilişkin öğrenci görüşleri ağırlıklı olarak olumlu yöndedir. Rubrik, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri açısından, kendi kendilerini değerlendirmeleri açısından ve ortaya daha iyi planlar çıkması açısından faydalı olmuştur. Bunun yanında rubriğin akran değerlendirmesi için kullanılması durumunda öğrencilerin ölçütleri daha iyi anlamalarının sağlanması ve bu bağlamda kullanıcı eğitimlerinin verilmesi önerilmiştir.*

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD, Muğla, Türkiye. E-Posta: pkocaman@mu.edu.tr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5037-0267>

## Updating the Drama Lesson Plan Rubric in Line with the Students' Views and Experiences and Exploring its Educational Value

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2020.003

### Article History

Received 04.08.2019

Accepted 03.01.2020

### Keywords

Drama as a method

Drama lesson plan rubric

Drama education processes

### Abstract

*Drama Lesson Plan Rubric (DLPR) had been developed in order to evaluate lesson plans with creative drama as a teaching method. It has nine criteria and four level descriptors for each criterion. In this study, the DLPR was used for educational purpose in the Drama in ELT course in an education faculty. By this way, the rubric was submitted to the assessed group's views in order to develop it further. In addition, the educational value of using the rubric for educational purposes was determined according to the questionnaires, observations, and interviews. As a result of the study, several improvements were made on the rubric. The educational value of the rubric was seen positively by most of the students. The rubric was found to be useful in terms of peer learning, self evaluation and better outcomes. It was suggested that some evaluator training should be undertaken especially when rubric is used for peer-evaluation.*

### Article Type

Research paper

## Giriş

Yaratıcı drama hem bir disiplin, hem bir sanat formu, hem de bir öğretme-öğrenme yöntemi olarak görülmektedir (Adıgüzel, 2018; Üstündağ, 1996). Yöntem olarak uygulandığında yaratıcı dramanın etkili olduğuna ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır ancak bunların daha çok drama kullanımı süreçlerine ve etkilerine odaklandığı görülmektedir. Örneğin dramanın akademik başarı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Bu konuda yapılan meta-analizlerde derslerde yöntem olarak kullanılan yaratıcı dramanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur (Batdı ve Batdı, 2015; Ulubey ve Toraman, 2015).

Yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı derslerin planlanmasına ilişkin çalışmalara ise daha az rastlanmaktadır. Metinnam (2019), sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmasında yöntem boyutunda drama planlanırken motivasyon eksikliğinden ve gerek drama alanına ilişkin gerekse planda ele alınan konuya ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar olduğunu bulmuştur. Herhangi bir ders planının içerisine yaratıcı dramaya ait olduğu kabul edilen donuk imge, doğaçlama gibi süreçlerin rastgele serpiştirilmesi ile bir drama planı elde edilmiş olmayacaktır. Yaratıcı drama, dayandığı felsefi temeller doğrultusunda bütünsel olarak planlanarak ortaya konulmalıdır. Öğretmenler, drama tekniklerini bildikleri halde bu tekniklerden derslerinde nasıl faydalanacaklarını bilemediklerini belirtmişlerdir (Kara, 2009). Ayrıca bir meta-analiz çalışmasına göre sanatçı öğretmenler tarafından yapılan drama dersleri, sınıf öğretmenleri tarafından yapılan drama derslerine göre daha etkili olmaktadır (Lee, Patall, Cawthon ve Steingut, 2015). Buradan da gerek öğretmen adaylarının ve drama liderlerinin eğitiminde, gerekse yapılan araştırma projelerinde drama ders planlarına daha fazla önem verilmesi ihtiyacı doğmaktadır.

Bugün drama ders planları birçok farklı bağlamda değerlendirilmektedir. Örneğin yapılan akademik çalışmalar kapsamında drama ders planları uzman görüşüne sunulabilmektedir. Bunun yanında, drama lideri eğitimi bağlamında ve Türkiye'deki eğitim fakültelerinde zorunlu ve seçmeli ders olarak okutulan yaratıcı drama derslerinde öğrencilerin yapmış oldukları planlar değerlendirilmektedir. Yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı ders planlarının sistematik olarak değerlendirilebilmesi amacıyla Drama Ders Planı Değerlendirme Rubriği (DDPR) geliştirilmiştir (Korkut, 2018).

Brookhart'a (2013) göre rubrik geliştirmek için yukarıdan aşağıya (top-down) bir yol izlenerek teorilerden yola çıkılarak ölçütlere ulaşılabilir. İkinci bir yol ise aşağıdan yukarıya (bottom-up) süreçlerdir. Burada değerlendirilecek unsurlardan yola çıkılarak ölçütlere ulaşılır. DDPR, hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya süreçlerin bir birleşimi kullanılarak geliştirilen bir dereceli puanlama anahtarıdır. Alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve pilot uygulaması yapılan rubrik, dokuz ölçüt ve her ölçüt için dörder performans seviyesinden oluşmaktadır. Rubrikteki ölçütler; dersin kazanımları, *katılımcılar*, *materyaller*, *etkinlikler*, ısınma aşaması, *canlandırma aşaması*, *dramatik kurgunun bileşenleri*, *değerlendirme aşaması* ve *ders planının yazıldığı dil* olarak belirlenmiştir. Performans seviyeleri ise çok yeterli (3 puan), *kısmen yeterli* (2 puan), *yetersiz* (1 puan) ve çok yetersiz (0 puan) olarak belirlenmiştir. Rubrikten toplam 27 puan alınabilmektedir.

Rubrikler yalnız değerlendirme amacı ile değil, eğitsel amaçla da kullanılabilir. Eğitsel amaçla kullanım için son değerlendirme yapılmadan önce rubriğin öğrencilere tanıtılması, örnek okumalar yapılması, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri ve kendi çalışmalarını buna

göre şekillendirmeleri önerilmektedir (Andrade, 2005). Rubriklerin eğitsel amaçla kullanıldığı çalışmalarda öğrenciler rubriğin kendilerine rehberlik ettiğini (Güneş ve Soran, 2013), öğretmenlerin beklentilerini açıkça ilettiğini (Andrade ve Du, 2005), daha fazla iletişim sağladığını ve bu sayede kaygıyı düşürdüğünü ( Reynolds-Keefer 2010), standart ve saydam bir değerlendirme yöntemi sunarak nesnel bir sonuca ulaştırdığını (Chan ve Ho, 2019) bildirmişlerdir. Öte yandan ölçütlerin uygun olmaması ya da düzgün açıklanmaması durumunda ölçme gücünün düştüğü (Chan ve Ho, 2019), öğrencilerin ölçütleri hiçbir süzgeçten geçirmeden kabul etmeleri durumunda, öğrenmelerinin bundan kötü etkilendiği (Andrade ve Du, 2005), belli ölçütlerin sunulmuş olmasının çalışma özgürlüğünü kısıtladığı ve yaratıcılıktan uzaklaştırdığı (Güneş ve Soran, 2013) bulunmuştur.

Değerlendirme ölçütlerinin öğrenciler ile açık bir şekilde paylaşılması gerekliliğini vurgulayan çalışmalarda rubriklerin öğrenciler tarafından kullanımı da ele alınmaktadır (Jonsson ve Svingby, 2007; Panadero ve Jonsson, 2013). Bu çalışmalarda öğrenciler, verilen görevleri yerine getirmeden önce değerlendirme ölçütleri hakkında bilgilendirilmişler, hatta ölçütlerin belirlenmesinde rol oynamışlardır. Bu durumda öğrencilerin görevleri yerine getirmekte daha iyi güdüledikleri ve kendileri için daha gerçekçi hedefler belirleyebildikleri görülmüştür (Andrade ve Du, 2005; Jonsson, 2014; Panadero ve Alonso-Tapia, 2013). Panadero ve Romero (2014), öğretmen adaylarından oluşan iki gruptan birine kendilerini değerlendirmeleri için bir rubrik vermiş, diğerinden ise herhangi bir ölçme aracı olmadan kendi kendilerini değerlendirmelerini istemişlerdir. Sonuçta rubrik kullanan grubun değerlendirmelerinin daha gerçekçi olduğu, fakat bu grubun diğerine göre daha fazla stres yaşadığı görülmüştür.

Öğrencilerin rubriklerin geliştirilmesinde aktif rol oynadığı çalışmalara ise daha az rastlanmaktadır. Kilgour, Northcote, Williams ve Kilgour (2019) çalışmalarında rubriklerin öğrencilerle birlikte geliştirilmesini araştırmışlardır. Rubrik geliştirme çalışmasından önce ve sonra öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde pek fazla değişiklik olmasa da öğrencilerin değerlendirme ile ilgili algılarının değiştiğini gözlemlemişlerdir. Rubrik kullanımı sayesinde değerlendirme daha adil, daha basit ve daha tarafsız hale gelmiştir. Öğrencilerin rubrik hakkındaki istekleri, daha kullanıcı dostu olması, ölçütlerin belirlenmesinde öğrencilerin görüşüne başvurulması, ölçütlerin anlaşılır bir dille yazılmış olması yönünde olmuştur. Öğrencilerin akreditasyon, kazanımlar ve genel ölçme değerlendirme ilkeleri konularında yetersiz olsalar da öğretmenler ile birlikte rubrik geliştirme sürecine dahil edilmekten olumlu yönde etkilendikleri bulunmuştur.

DDPR'nin geliştirilmesi sürecinde bu rubriğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur (Korkut, 2018). DDPR'nin, yalnız bir değerlendirme aracı olarak ele alındığı önceki çalışmadan farklı olarak bu çalışmada DDPR'nin eğitsel olarak kullanıldığında ne gibi faydaları ve sınırlılıkları olduğu araştırılmak istenmektedir. Ayrıca rubriğin gelişimine devam etmek açısından paydaşların görüşlerinin alınması önemli görülmektedir. DDPR ile yaptıkları ders planları değerlendirilen öğrenciler, rubriğin muhatabı olarak en önemli paydaşlardan birisidir. Bu çalışma kapsamında DDPR, İngilizce öğretmenliği programında bulunan *yabancı dil öğretiminde drama* adındaki ders kapsamında eğitsel süreçlerde kullanılmış ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. DDPR öğrencilerin görüşleri ve yaşantılarına göre nasıl geliştirilebilir?
2. DDPR'nin öğrencilerin görüşleri ve yaşantılarına göre eğitsel değeri nedir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında emik bir yaklaşım benimsenmiş olup bulgular doğrultusunda DDPR'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Burada bahsedilen emik perspektif, araştırmacının gözlemlediği gruba ve kültüre ait olması, olayları anlamlandırırken yaşantıyı geçiren kişi olarak yani olayın içinden birisi olarak olayı yorumlaması anlamında kullanılmıştır. Emik perspektifin gerekliliği ilk olarak etnografya alanında tartışılmıştır. "Post modern eleştiriler ve klasik etnografilerin yapıçözümü, tarafsızlığın istenilebilirliği, gerçekliği ve mümkünlüğü hakkında şüpheler doğururken gözlemcinin kültürel geçmişi ve değerlerinin, gözlenen şeyi nasıl etkilediği hakkında temel sorular ortaya çıkmıştır" (Patton, 2014, s.84). Bu da etnografyada etik perspektifin eleştirilerek yerini emik perspektife bırakmasına neden olmuştur. Bu çalışma bağlamında araştırmacının emik perspektifi benimsemesi demek, rubriğin eksik yönlerinin neler olduğu ve işe yarayıp yaramadığı gibi yargılara varırken kendisini dışarıdan bir gözlemci olarak değil, rubriğin kullanılması sürecinde taraflardan biri olarak konumlandırması anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin rubriğe ilişkin yaşantı ve görüşlerini ortaya çıkarmak için temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kullanılmış ve bu kapsamda veri toplama aracı olarak sormaca, gözlem ve görüşmeler kullanılmıştır. Temel yorumlayıcı nitel araştırma yaklaşımı, özellikle bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını, dünyalarını nasıl yapılandırdıklarını ve deneyimlerine yükledikleri anlamları araştırmada kullanılır (Merriam, 2009).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ders kapsamında hazırladıkları drama ders planları DDPR kullanılarak değerlendirilen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma 2018-2019 güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Programın beşinci yarıyılında yer alan İngilizce öğretiminde drama dersi kapsamında öğrenciler tarafından hazırlanan yöntem olarak dramanın kullanıldığı İngilizce ders planlarının değerlendirmesinde DDPR kullanılmıştır. Dönem başından itibaren iki kez yazılı soru formu ve iki kez gözlem yapılmıştır. Ayrıca seçilen iki öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Nitel çalışmalarda katılımcılar rastgele olmaktan çok bir amaca uygun olarak seçilir. Bunun için öncelikle eldeki zaman ve olanaklara uygun bir alan belirlenerek sınır çizilir. Daha sonra ise bu sınırdaki çalışılacak katılımcıları belirlemek için bir çerçeve belirlenir (Miles ve Huberman, 1994). Bu kapsamda uygun örnekleme kullanılarak araştırmanın gerçekleştirildiği dönem drama dersini alan bütün öğrenciler araştırmaya dahil edilmeye uygun grup olarak belirlenmiştir (n=47). Ancak etik kurallara uygun olarak araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Her veri toplama aşamasında katılımcılar o hafta derste olan öğrencilerden olmuştur. Her veri toplama aşaması için katılımcı sayıları aşağıda verilmektedir.

**Tablo 1.** *Veri Toplama Aşamalarına Göre Katılımcı Sayıları*

Veri toplama aşamaları	1. sormaca	1. gözlem	2. gözlem	2. sormaca	Görüşme
Katılımcı sayıları	37	39	33	36	2

Tablo 1’de gösterildiği üzere, kayıt yaptırdığı halde okula devam etmeyen öğrenciler, veri toplandığı günkü derste devamsız olan öğrenciler, veri sağlamayı reddeden öğrenciler olması gibi faktörler sebebiyle derse kayıtlı görünen 47 öğrencinin tamamına ulaşmak mümkün olmamıştır. Her iki sormacaya da katılan öğrenci sayısı 23, Her iki gözleme de katılan öğrenci sayısı ise 30’dur. Görüşme için çağırılan öğrencilerin ikisi de bütün aşamalara veri sağlamıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanması yaklaşık 15 haftalık bir sürece yayılmıştır. Veri toplama araçları olarak sormacalar, gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

### **Sormaca**

Araştırmacı tarafından hazırlanan sormacalar yazılı olarak dönem başında ve dönem sonunda uygulanmıştır. İki sormacada da benzer sorulara yer verilmiştir. Sorular, rubriğin işe yarayıp yaramayacağı, adil olup olmadığı, ölçütlerinin uygun olup olmadığı gibi açık uçlu ve öğrencilerin rubriğe ilişkin görüşlerini anlamaya yönelik sorulardır. Bunlardan ilki, grup drama dersini almaya yeni başladığında, henüz drama hakkında bir bilgi ve deneyime sahip değilken uygulanmıştır. İkincisi ise dönem sonunda DDPR ile değerlendirilecek olan ders planı ödevlerini teslim tarihine yakın bir zamanda uygulanmıştır. İlk sormaca ile grubun hazır bulunuşluk seviyesini belirlemek, gelişimini izlemek ve rubriğin kullanılmasından sonra yapılan yorumlarla karşılaştırma olanağını sunmak amaçlanmıştır. İkinci sormacanın amacı ise öğrencilerin rubriğe ilişkin görüşleri hakkında bilgi toplamaktır.

### **Gözlem**

Araştırmacı dönem boyunca iki kez tam katılımlı gözlem yapmıştır. Araştırmacının uygulamalar esnasında tam katılımcı-gözlemci olarak rol almasından kaynaklanabilecek veri kaybını önlemek için oturumlar cep telefonlarının ses kayıt özelliği ile kaydedilmiştir. Teknik olanaklar video kaydına el vermemiştir. İlk gözlemlerde araştırmacı sınıfa DDPR’den daha önceki yıllarda yüksek notlar almış olan iki adet drama ders planı örneğini getirerek örnek okuma yapmıştır. Bu esnada öğrencilerin sordukları sorular ve yaptıkları yorumlar araştırmacı tarafından gözlemlenerek not edilmiş, ayrıca ses kayıt cihazı ile alınmıştır. Bu aşamanın amacı değerlendirilenlerin gözünden rubriğin problemlili olabilecek yönlerini ortaya çıkarmaktır.

İkinci gözlemlerde ise öğrenciler kendi yaptıkları ders planlarını sınıfa getirmişler, küçük gruplar halinde birbirlerinin ders planlarını ilk gözlem bulgularına göre değiştirilen rubriği kullanarak değerlendirmişlerdir. Araştırmacı her grubun eşit şekilde gözlemlendiğinden emin olmak için cep telefonlarının kayıt özelliği ile grupların konuşmalarını kaydetmelerini sağlamıştır. Konuşmaların kaydedilmesi araştırmacıya aynı veriyi birçok farklı açıdan değerlendirme ve ilk izlenimlerin ötesinde daha detaylı analiz yapma olanağı tanımaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu şekilde araştırmacı dersten sonra her grubun kaydını dinleyerek ayrı ayrı gözlem yapma olanağını bulmuştur. Bu aşamada yapılan gözlemler sayesinde kullanıcıların rubriğin hangi ölçütlerine öncelik verdiği,

hangi ölçütlerin kolayca belirlendiği, hangi ölçütlerin puanlamasında ihtilaf çıktığı gözlemlenmiştir. Bu gözlemler doğrultusunda daha önce önerilen değişikliklerin işe yarayıp yaramadığı gözlemlenmiş, rubriğin ölçütleri uygulamalara göre değerlendirilmiş, gelişime açık noktaları belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Görüşme**

Araştırmanın son basamağı olarak ders planlarını iyi hazırlayan öğrencilerden ikisi ile görüşme yapılmıştır. Süreçte aktif olan ve planları iyi olan öğrenciler tercih edilmiştir. Bu görüşmelerin amacı katılımcı teyidi (member check) yapmaktır. Tercih edilen öğrenciler araştırmacı tarafından görüşme için davet edilmiştir. Davete uyan öğrenciler ile ayrı ayrı görüşülmüştür. Bu bağlamda araştırmacı görüşmede öğrencilere DDPR'den nasıl faydalandıklarını sormuştur. Öğrencilere sormaca ve gözlemlerden elde edilen bulgular kısaca anlatılarak onların bu konudaki görüşleri alınmıştır (Creswell, 2007). Makalenin bulgular kısmı bilgisayardan açılmıştır. Öğrencilerden bulgular kısmında yer alan doğrudan alıntılar ve ulaşılan sonuçları gözden geçirmeleri istenmiştir. *Doğru yansıtılmayan, yanlış değerlendirilen bir yer var mı? Sizce bu bulgular doğru mu?* gibi sorular sorulmuştur. Görüşmeler 10'ar dakika sürmüştür. Görüşmeler cep telefonunun ses kaydetme özelliği ile kayıt altına alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Veriler, araştırmacı tarafından İngilizce öğretiminde drama dersi esnasında toplanmıştır. Toplam 15 haftalık ders süresine veri toplama süreci şu şekilde yayılmıştır:

- Dramanın tanıtılması ve öğrencilerin çalışmanın koşullarından ve ders planı yazma ödevinden haberdar edilmesi: 1. hafta
- İlk sormacanın yapılması: 2. hafta
- İlk gözlemin yapılması, öğrencilere ikinci gözlemin ve nasıl organize edileceğinin hatırlatılması: 11. hafta
- İkinci gözlemin yapılması: 13. hafta
- İkinci sormacanın gerçekleştirilmesi: 15. hafta
- Görüşmelerin yapılması: Notlar verildikten sonra

### **Verilerin Analizi**

Veriler, araştırmacı tarafından emik bir perspektiften değerlendirilerek yorumlanmıştır. Verilerin tasniflenip sunulmasında tematik analiz kullanılmıştır (Braun ve Clarke, 2006). Bu kapsamda araştırmacı bütün verileri göz önüne alarak öncelikle tekrarlayan konuları arayarak kodlar oluşturmuş, daha sonra bu kodları belli temalar altında organize ederek bulguların ana hatlarını ortaya çıkarmıştır.

### **Geçerlik-Güvenirlik Ölçütleri ve Araştırma Etiği**

Bulguların geçerliğini sağlamak için araştırmacı veri toplama sürecini özenli bir biçimde planlamış ve yürütmüştür. Bir veri toplama aşaması bittikten sonra diğer aşamaya geçerken elde ettiği bulgular doğrultusunda hareket etmiştir. "Araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların

teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.266). Bu açıdan verilerin emik perspektiften ele alınması, araştırmacının araştırmanın gerçekleştirildiği bağlam ve katılımcılar ile uzun süreli ve olumlu ilişkiler içinde olması ve çeşitli veri toplama şekillerinin kullanılmış olması çalışmanın geçerliğine katkıda bulunmuştur. Ayrıca bulgular sunulurken mümkün olduğunca doğrudan alıntılara ve araştırmacının bu alıntıları nasıl yorumladığına ilişkin açıklamalara yer verilerek geçerliğe katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulguların güvenilirliğini (trustworthiness) sağlamak için ise veri kaynaklarının çeşitlenmesi (triangulation), ayrıntılı betimleme (thick description) ve katılımcı teyidi (member check) kullanılmıştır. Araştırmacı, üç farklı yoldan rubriğin nasıl kullanıldığına, gelişime açık yönlerine ve öğrencilerin görüşlerine ilişkin verileri toplamıştır. Aynı zamanda verilerin analiz edilme biçimleri bulgular bölümünde ayrıntılı betimleme ve doğrudan alıntılar ile okuyucuya yansıtılmaya çalışılmıştır. Analizlerden ortaya çıkan temalar katılımcı teyidi ile kontrol edilmiştir.

Katılımcı grubu oluşturan öğrenciler dersin başlangıcında araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Araştırmacı dönem başında ve her veri toplama aşamasında açıkça DDPR’yi geliştirmek amacıyla öğrenci görüşlerini almak istediğini, rubrik ile ilgili yapılan veri toplama çalışmalarına katılımlarının nihai ders notlarını etkilemeyeceğini ve katılımın gönüllülük esasına göre olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma katılım sonucunda öğrenciler rubriğin kullanımına ilişkin çalışmalara dahil olduklarından dönem sonunda not almak için teslim ettikleri ders planlarının son hali mümkün olan en mükemmel haline gelmiştir. Böylece araştırmanın katılımcılara fayda sağlaması prensibi sağlanmıştır (Creswell, 2016). Ayrıca ders notları açıklandıktan sonra dileyen öğrencilerin verilerini araştırmadan çekme hakkı tanınmıştır. Hiçbir öğrenci verilerini araştırmadan çekmemiştir.

Araştırmaya katılıp katılmamak öğrencilerin notunu etkilememiş ve etik kurallar çerçevesinde araştırmacı öğrencileri katılıma zorlamamıştır. Sormaca ve gözlemlerde o gün orada bulunan öğrenciler katılımcı olmuştur. Görüşme için ise öğrenciler dönem tamamlandıktan sonra özel olarak davet edilmiştir.

## **Bulgular**

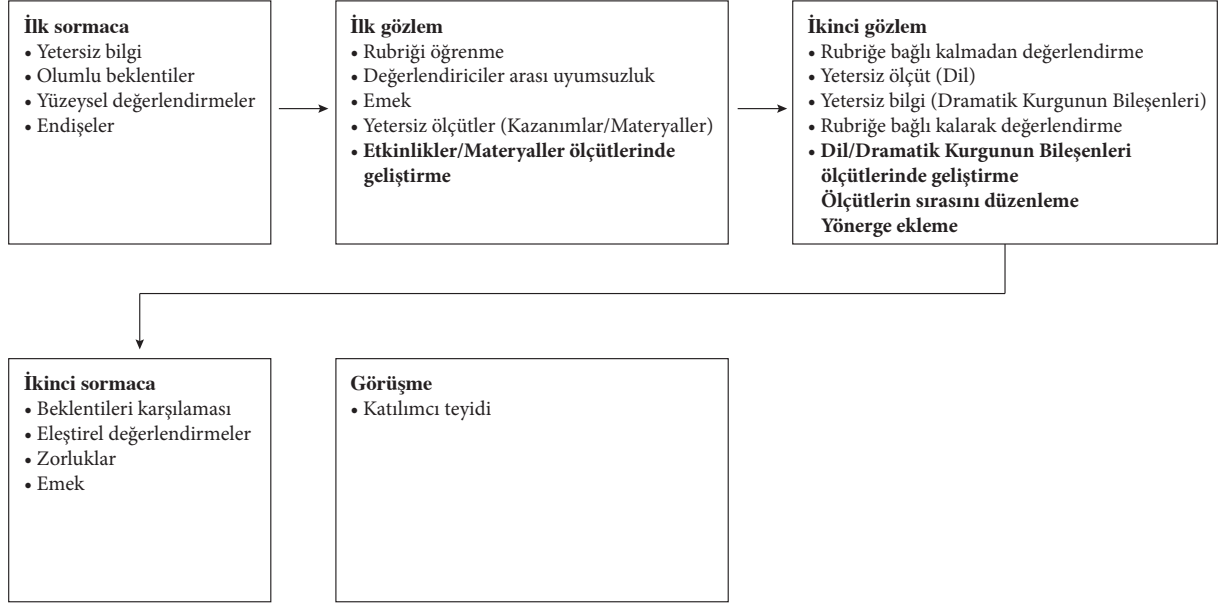
Bu çalışmada daha önceden geliştirilmiş olan DDPR’nin eğitim sürecine dahil edilmesi ve yapılan gözlemler ile öğrenci görüşleri doğrultusunda rubriğin geliştirilmesi, eğitsel değerinin anlaşılması amaçlanmıştır. Rubriğin geliştirilmesine ilişkin bulguların tema başlıkları altında verilmesi yerine kronolojik sırayla verilmesi (1.sormaca, 1.gözlem, 2.gözlem, 2.sormaca, görüşme) rubriğin nasıl bir gelişim sürecinden geçtiğini anlamayı kolaylaştıracaktır. İkinci amaç olan rubriğin eğitsel değerinin anlaşılması için ise sürecin bütünsel olarak ele alınması ve bulguların tema başlıkları altında sunulması daha uygun olacaktır. Bu nedenle ikinci alt probleme ilişkin bulgular öğrencilerin yaşantıları ve dile getirdikleri görüşler, her veri aşamasında tekrarlanan temalar olarak bir arada toplu bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: DDPR’nin Geliştirilmesi**

DDPR’nin geliştirilmesi amacıyla değerlendirilen grubun yaşantıları ve görüşleri incelenmiş, elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilmeler yapılmış, yeni versiyonlar tekrar sürece



dahil edilerek yapılan geliştirmelerin etkileri gözlemlenmiş ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri alınmıştır. Bu süreç birbirini etkileyen aşamalar halinde gerçekleştirilmiştir. Şekil 1'de her aşama için bulgular ve bunlar doğrultusunda DDPR'de yapılan değişiklikler özetlenmektedir. Ardından rubriğin geliştirilmesi süreci bu bölümde kronolojik sırayla sunulmuştur.



Şekil 1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

### İlk Sormacadan Elde Edilen Bulgular

Dönem başında verilen sormacanın sonuçlarına göre birçok öğrencinin drama ile ilk kez tanıştıklarını ifade ettikleri, bazılarının ise dramayı tiyatro gibi anladıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin de çoğunluğunun rubrik hakkında olumlu beklentiler sergilediği gözlemlenmiştir. Bazıları ise rubriğin çok detaylı olması ile ilgili endişelerini dile getirmişlerdir. Daha önceden drama deneyimleri olan öğrencilerin ise olumlu yanıtlar verseler de rubrik ile ilgili henüz eleştirel bir bakışa sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin birinci sormacaya ilişkin yanıtlarından bazı örnekler aşağıda verilmektedir.

Öğrencilerin birinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

*“Drama geçmişim henüz çok fazla değil, ne yazık ki. Daha bir hafta ders gördük. Ben rubriğin yeterli olduğunu düşünüyorum. Dersin kazanımları katılımcılar materyaller canlandırma aşaması gibi olması gereken her şey bence dahil edilmiş. Anlaması da zor değil sonuç olarak her şey açıkça anlatılmış ve seviyelere bölünmüş durumda. Dili karmaşık değil, yapısı da anlaşılacak bir düzene sahip değil. Yani kısacası bence iyi.”*

*Drama geçmişim hiç olmadı. Rubrik gereksiz seviyede ayrıntılı diye düşünüyorum. Daha az ayrıntılı daha faydalı olabilir. Çünkü öğretmenlik hayatımızda dramayı pratik anlamda yok denecek kadar az kullanacağımız düşüncesindeyim. Anlaması kolay, dili gayet açık. Ölçütleri uygun fakat tiyatrocular için. Biz öğretmen adayları için bu kadarı gereksiz. Madem müfredatta var o zaman işleriz ama daha yüzeysel olarak.*

Birinci sormaca ile öğrencilerin sürece başlama noktaları belirlenmiş olup sürecin sonunda karşılaştırma yapılması açısından faydalı veriler sunmuştur. Bu aşamada DDPR'nin ilk bakışta göze karmaşık ve tehdit edici gelebileceği, bu açıdan kısaltılması gerekebileceği düşüncesine ulaşılmıştır. Araştırmacı, bu noktayı daha sonraki aşamalarda tekrar gözden geçirmek üzere not almıştır.

### **İlk Gözlemden Elde Edilen Bulgular**

İlk sormacadan ilk gözleme kadar geçen sürede öğrenciler 10 hafta daha drama dersi yapmışlardır. İlk gözlemin yapıldığı 11. haftaya kadar öğrencilerden büyük bir çoğunluğu ödevini çoktan yapmaya başlamıştır. İlk gözlem için araştırmacı daha önceki çalışmalardan getirdiği iki ders planı örneğini sınıfta DDPR kullanarak değerlendirme çalışması yapmıştır. Bu seans sırasında yapılan yorum ve sorulan sorular, öğrencilerin büyük kısmının artık dramının ne olduğunun farkına varmış olduklarını ve rubriği daha gerçekçi bir şekilde değerlendirebilir hale geldiklerini göstermiştir. Rubriğin uzun ve detaylı olduğuna ilişkin temaya bundan sonra rastlanmamıştır. Yapılan yorumların büyük çoğunluğu rubriğin nasıl kullanılacağını öğrenmeye ilişkin sorular olmuştur.

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan bazı örnekler:

*Etkinlikleri değerlendirirken dramatik yapıyı dikkate almalı mıyız?*

*Kazanım yazılmamış değerlendirme aşamasını neye göre yapalım?*

*Practice the use of... [..nın kullanımını çalışmak] bölümünde örnek cümle belirtilmemiş, neye göre kullanılacak?*

*Bunların yanı sıra rubriğin ölçütleri hakkında yaşanan sorunlar belirtilmiştir. Rubriğin bazı ölçütlerinde seviyelerin kullanıcıdan kullanıcıya değişmesi sorunu sık sık yaşanmıştır.*

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan bazı örnekler:

*Materyal kısmı yoruma çok açık. Grupta sıfır veren de var üç veren de.*

*Üçüncü ölçütte grubumdaki kimse sıfır veya bir vermeye ikna olmadı. Ne sıfır ne de bir bazı durumlarda bekleneni veremedi.*

*Biraz kişiye göre; ben bir verirken siz üç verebilirsiniz.*

Değerlendiriciler arası uyumsuzluk sorununa karşı rubriğin değiştirilmesinden ziyade ilk aşamada değerlendiricilerin eğitilmesi prensibi belirlenmiştir. İlk gözlem esnasında araştırmacı rubrikteki “ve, veya, ancak” bağlaçlarının derecelendirme yapılırken nasıl kullanılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte değerlendiriciler arası uyumsuzluğa yol açtığı bildirilen *Kazanımlar* ve *Materyaller* ölçütleri ikinci gözlemden tekrar ele alınmak üzere işaretlenmiştir.

İlk gözlem esnasında öne çıkan bir diğer tema ise *emek* temasıdır. Öğrencilerden bazıları rubrikte yer alan ölçütlerin tüm emekleri tek bir yanıla bakarak sildiğini ve bunu adil bulmadıklarını belirtmişlerdir.

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan bazı örnekler:

*Buradan anladığım kadarıyla birkaç teknik kullanmalıyız. Adam üç teknik yazarsa iki tanesini düzgün yaparsa fakat siz “bence üçüncüsünü düzgün yapmamış” diye düşünürseniz o iki*

*tanisini doğru yapmış olacak ama ben sadece iki tane yaparsam ve ikisini de doğru yaparsam ondan çok puan alacağım. Sizce bu adil mi? İlk üçünü düzgün yapmış, sadece bir tanesini yanlış yapmış kişi birden daha fazlasını hak etmiyor mu?*

*...yapmış olduğu tek bir hata için en düşük puanı almamalı.*

*Rubrikte beş tane kazanım yazıp bir tane hata yapan ile on tane kazanım yazıp bir tane hata yapanın aynı puana düşmesi haksızlık olabilir.*

*Bu konunun ısrarla tartışıldığı ve araştırmacının bir planda toplam kaç kazanım ya da etkinlik olduğundan bağımsız olarak bir tane bile uygun olmayan öge bulunması sonucunda o planın artık çok yeterli veya kısmen yeterli sayılamayacağını açıklamasına rağmen öğrenciler tarafından benimsenmediği görülmüştür.*

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan bazı örnekler:

*Hocam o zaman bir veya iki tane emin olduğum bir şey yazarım, aklıma fikirler gelse de yazmam çünkü yanlışsa iki puan birden düşüyor.*

*Sonuçta biz bu ödev ile ne kadar öğrendiğimizi kanıtlamaya çalışmıyor muyuz? Dersten yüksek puan almak için tam bir drama uzmanı mı olmamız bekleniyor? Bence hatalara bu kadar takılmak yerine olumlu olanlara dikkat edilmelidir.*

Rubriğin sırf değerlendirme değil, aynı zamanda eğitsel amaçla da kullanıldığı göz önünde bulundurularak ilgili ölçütlerin seviye tanımları değiştirilmiştir. Bu yolla öğrencileri drama ders planı yazma ve drama tekniklerini deneme konusunda yüreklendirme fırsatı yakalanmaya çalışılmıştır.

Ortaya atılan bir başka eleştiri konusu ise *materyaller* ölçütünün *iyi bir drama dersinin mutlaka bir materyal kullanması gerektiği* varsayımına dayanması hakkındadır. Buradaki eleştiri sonucunda araştırmacı ilgili ölçütte değişiklik yapmıştır. Konuyla ilgili tartışmanın küçük bir kısmı aşağıda verilmektedir:

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan bir örnek:

*E: Hiç materyal kullanmazsam sıfır mı alacağım?*

*Araştırmacı: Ashında yoo. Hiç materyal kullanılmayan güzel drama dersi olamaz mı, olabilir...*

*E: O zaman bu ölçüt olmasın hocam.*

*Araştırmacı: Olmasın değil de... Mesela materyale ihtiyaç duyuluyor ama bunlar uygun değil, o zaman da iyi bir plan olduğundan bahsedemeyiz. Tamam bunu düşünelim.*

*Özetle ilk gözlem sonucunda DDPR'nin Etkinlikler ölçütüne ait seviye tanımlarına yüzdelerle ifadeler eklenmiş, Materyal ölçütüne ait seviye tanımları ise yeniden yazılmıştır.*

## İkinci Gözlemden Elde Edilen Bulgular

İlk gözlemden iki hafta sonra gerçekleşen ikinci gözlemden öğrencilere DDPR'nin değiştirilmiş hali verilerek uygulama yapılmıştır. Bu gözlemler esnasında öğrencilerin ilk gözlemden kaydedilen değerlendiriciler arası uyumsuzluk sorununu pek az yaşadıkları görülmüştür. Verilerdeki iki örnekte birinde *ısınma* ölçütü ile ilgili, diğerinde ise *etkinlikler* ölçütü ile ilgili uyumsuzluk olmuştur. Her iki durumda da ölçütte belirtilen seviye tanımlarında belirtilen unsurların dışında kendi uydurdukları ölçütler ile hareket etmişlerdir. Aşağıdaki ısınma ölçütü ile ilgili olan örnekte öğrencilerin rubrikteki tanımı anlamalarına rağmen kendi ölçütleri doğrultusunda hareket ettikleri gözlemlenmektedir:

İkinci gözlemden bir kesit (Öğrenciler, İ, U ve F)

*F: Yani bire bile düşebilir. Konuyla ilgisiz diyor mesela bak birde anladın mı? Konuyla ilgisiz bana kalırsa bu.*

*U: Nerede var konuyla ilgisiz yazıyor?*

*F: Isınma aşamasının birine bak.*

*U: Ha ha anladım. Yani o zaman tamamen öldürmeyelim, iki diyelim. Çünkü hareket ediyorlar falan ama konuyla alakasız, grup dinamiği yok, iki diyelim o zaman.*

Değerlendiriciler arasında uyumsuzluk olmadığı durumlarda bile bazen grupların hızlı hızlı çalışmak adına rubriği okumadan rast gele puan verdikleri görülmüştür. Toplam 10 grup en az 3'er ders planı değerlendirmiştir. Tüm gruplarda zaman zaman hızlanma eğilimi görülse de özellikle bütün çalışmaları bu anlamda çok hızlı ya da fazla sessiz, hiç tartışma olmadan geçen iki grup olmuştur. Bunlar birinci ve dokuzuncu gruplardır. Örneğin aşağıdaki örnekteki grup, etkinlik ile ilgili ölçütü değerlendirirken rubriği düzgünce okumamıştır. Etkinliklerin isimlerine göre puan vermişler, ancak bunların doğru uygulanıp uygulanmayacağı ile ilgili ipuçlarını ders planında aramamışlardır.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler D, M ve G)

*G: Sonra... etkinlikler.*

*D: Tamam improvisation [doğaçlama], roundrobin (bir drama etkinliği türü), writing task [yazma çalışması]- bunların hepsi zaten uygun*

*M: Aynen*

*D: Şu ikisinden emin değilim ama olsun (gülüyor)*

*G: Tamam, bu da üç... şimdi ısınma.*

On grubun hiçbirinde değişiklik yapılan *kazanımlar*, *etkinlikler* ve *materyaller* ölçütleri konusunda bir olumsuzluk gözlemlenmemiştir. Buna karşın özellikle *dil* ölçütünün kullanımında geniş zaman aranması iki ve birinci seviyeler arasında düzensiz bir dağılıma sebep olduğu gözlemlenmiştir. Bu noktada öğrencilerin de görüş bildirdikleri olmuştur. *Dil* ölçütündeki seviyeler arasındaki farkın ayarlanması ihtiyacı üç farklı grupta gözlemlenmiştir. Bunlardan açıkça değişiklik öneren dördüncü grubun konuşmalarından bir kesit aşağıda sunulmaktadır.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler: Gö, Gü, B, S)

*B: Bu- burasının düzelmesi gerekmiyor mu?*

*Gü: Di mi ya bence-*

*S: Geniş zaman olayı*

*Gü: Bence geniş zaman olayı biraz problem oluyor.*

*S: Geniş zaman kullanmış ama-*

*B: Hocam bunu duyuyorsanız not alın. Burayı düzeltmeniz gerekiyor.*

*S:Aynen*

*Gü: İki numarada.*

Gözlemler esnasında göze çarpan bir başka durum ise genel olarak *Dramatik Kurgunun Bileşenleri* ölçütünün doğru kullanılmaması olmuştur. On gruptan yalnız ikisinde bu ölçüt doğru bir şekilde kullanılmıştır. Kalan sekiz gruptan üçü de açık olarak bu ölçütün genişletilmesi gerektiğini konuşmuştur. Bir örnek aşağıda sunulmaktadır.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler H, U ve S)

*H: Dramatik kurgunun bileşenleri... Dramatik kurgu tüm bileşenleri açısından tasarlanmış...*

*U: Ya bu dramatik kurgunun bileşenleri ne acaba... keşke biraz böyle açarak gösterse bu rubrikte.*

*S: Dramatik kurgunun bileşenleri... biliyor musun ne kastettiğini?*

*H: Yok yaa...*

*U: Biz bu dramatik kurguyu eleştiremiyoruz bilgi eksikliği var.*

*H: Ama bunu derste demişti ki*

*U: Ben anlamam, gereğinin yapılmasını arz ederim.*

*S: Hoca orada*

*U: Hoca orada da hoca bunları da dinleyecek.*

Grupların tümü bir arada değerlendirildiğinde genel olarak planı parça parça, rubrikteki sırası geldikçe okumaya çalıştıkları sık gözlemlenmiştir. Planın tamamını bilmeden yapılan yorumlar kısmî izlenimlere dayandığından yanlış değerlendirmeye yol açabilir. Örneğin aşağıda sunulan kesitte öğrencilerin değerlendirmelerini yaparken planın tamamını okumadan değerlendirmeye giriştikleri görülmektedir.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler H, N, S ve E)

*H: ...durum belli, roller var, bir gerilim, dramatik durum*

*N: İşte rol kartlarını okumadık.*

*S: Aslında açık her şey.*

*H: Zaman, ve yer bi de*

*S: Evet Spain [İspanya] diyor tatilde diyor, demek ki yazın*

*N: Çok yeterli mi olacak o zaman?*

*S: Sanırım evet, 3 verelim*

*E: Bence de.*

Ayrıca, grupların tümü gözlemlendiğinde öğrencilerin DDPR'deki ölçütleri sırasıyla değerlendirme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. İki grup ise etkinlikler ölçütünü en sona bırakmıştır. Bu grupların etkinlik ölçütünü sona bırakmasının sebebi, son ölçüte gelinceye kadar tüm etkinlikleri bir kez okumuş olacaklarını düşünmeleridir. Bundan yola çıkılarak değerlendirmenin yapılmasına yönelik bir yönerge hazırlanması ve ölçütlerin sırasının yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği gözlemlerden ortaya çıkmıştır. Planın tamamının okunarak yapılması gereken *değerlendirme, katılımcılar, kazanımlar, dil ve etkinlikler* ölçütlerinin rubriğin baş kısmında olması, öğrencileri öncelikle planı okumaya yönlendirerek kısmî izlenimlere dayanarak derecelendirme yapma problemine bir çözüm olabilir.

Özet olarak ikinci gözlem sonucunda rubrik üzerinde üç ana değişiklik yapılmıştır: 1. Rubriğin dil ölçütünde seviye tanımları yeniden yazılmıştır. 2. Dramatik kurgunun bileşenleri ile ilgili ölçütte bunların neler olduğu hatırlatılmıştır. 3. Rubriğin kullanımına ilişkin bir yönerge hazırlanmış, ölçütlerin sırası tekrar değerlendirilerek dil ölçütü en sondan en başa alınmış, böylece ısınma, canlandırma, dramatik kurgunun bileşenleri ve *değerlendirme* gibi tek tek derinlemesine değerlendirilecek ölçütler en sona bırakılmıştır.

### **İkinci Sormacadan Elde Edilen Bulgular**

İkinci gözlemin yapılmasından iki hafta sonra ikinci sormaca da uygulanmıştır. Bu sormacada öğrencilerin DDPR'nin geldiği son şekilden memnun oldukları görülmektedir. Sormacaya katılan öğrencilerin tümü rubriğin ölçütlerini uygun bulduklarını ifade etmiş, ölçütlere uymakta zorlanma nedeni olarak da rubriğin zor olmasından çok kendi sınırlıklarını ön plana çıkartmışlardır.

Öğrencilerin ikinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

*Benim için çatışma yaratacak konuyu seçmek en zordu ve buna bağlı olarak rolleri oluşturmam gerekiyordu.*

*Isınmayı canlandırmayla bağlantılı yapmaya çalışırken ve kazanımlarda zorlandım.*

Rubriği adil bulma ile ilgili kodlar ikinci sormacada birinci sormacaya göre büyük ölçüde artmıştır. İlk sormacada yüzeysel olan değerlendirmelerin yerini bu sormacada daha eleştirel yorumlar almıştır. Örneğin daha adil bir değerlendirme için dörtlü derece sistemi yerine beşli sistemin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca rubriğin adil olmasına karşın kullanım şeklinin yaratabileceği sorunlar dile getirilmiştir.

Öğrencilerin ikinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

*Bir rubrik olması adil ama ölçütlerin çok iyi ayarlanması gerekir.*

*Son %50 kriterinin eklenmesi ile daha adil bulduğumu söyleyebilirim. Bence gayet anlaşılır, tarafsız, adil bir rubrik ders planını iyi bir şekilde değerlendirmemize yardımcı oldu, hem puanı yazarken hem de arkadaşımızı değerlendirirken*

*Rubriği kullanmayı adil buluyorum ancak biraz daha geliştirilebilir. Mesela arkadaşlarımızın ders planını değerlendirirken bazı kısımlarda not verirken zorlandık. Birkaç not daha olsaydı tam olarak gerçek notunu verebilirdik. Çünkü ne bir verecek kadar kötü, ne de 2 verecek kadar iyiydi.*

*Rubrik kullanımını ve yazılı kuralları çok adil buluyorum ama öğrencilerin birbirlerini rubrikle değerlendirmesini doğru bulmuyorum. Çünkü kötü ödevler yüksek alırken başarılı ödevlerin düşük aldığı oluyor.*

Bu yorumlardan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin DDPR'nin beklentileri doğru olarak yansıtması ve emeğin karşılığını tam olarak verebilmesini ön planda tuttıkları gözlemlenmektedir. Öğrenciler için sırf sonuç değil, sürecin de değerlendirmeye alınması önemli görülmektedir.

### **Görüşmeden Elde Edilen Bulgular**

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler de bu bulguları doğrulamıştır. Her iki öğrenci de DDPR üzerinde yapılan değişikliklerden memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşmelerinde yapılan yorumlardan örnekler

*Hocam, rubriğin son hali gerçekten daha iyi oldu. İlk gördüğümde de beğenmiştim ama mesela grupta çıkan konuları ele almışsınız ve şimdi gruba göstersek eminim herkes değişikliklerden memnun olurdu.*

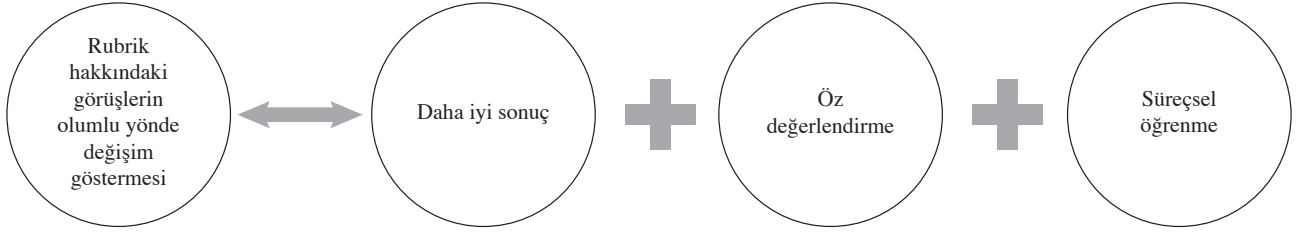
*Baş kısmına nasıl kullanacağımızı yazmışsınız. Ben en çok bunu beğendim açıkçası. Çünkü bize nasıl kullanacağımızı anlatmıştınız ama herkes o anda orada olmayabilir veya unutulabilir bence.*

Sonuç olarak birinci alt problem ile ilgili olarak her aşamadan sonra rubrik üzerinde değişiklikler yapılmış, rubrik nihai formuna ulaşmıştır. *Değerlendiriciler arası uyumsuzluk ve emek* gibi temalar doğrultusunda performans seviyelerinde yüzdeler ifadeler eklenmiştir. Ayrıca *yetersiz ölçüt*, ve öğrencilerin rubrikte bulunmayan *kendi ölçütlerini kullanmaları, bilgi eksikliği* gibi temalar göz önünde bulundurularak *materyaller, etkinlikler, kazanımlar, dil* ölçütlerinin performans seviyeleri yeniden yazılmıştır. Rubriğin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı gözlemlenerek daha etkili olabilmesi için ölçütlerin rubrikte görünme sırası değiştirilmiş, rubriğin baş kısmına ise nasıl kullanılacağına dair bir açıklama eklenmiştir. DDPR'nin son ve geliştirilmiş hali ekler bölümünde yer almaktadır (Ek1).

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: DDPR'nin Eğitsel Değeri**

Çalışmanın bir diğer amacı ise DDPR'in eğitim amacı ile kullanıldığında faydalı olup olmadığının anlaşılmasıdır. DDPR'nin yalnız not verme değil, eğitsel olarak da bir değerinin olup olmadığının anlaşılabilmesi için yapılan bütün uygulamaların bütünsel olarak ele alınması daha uygun görülmüştür. Bu nedenle bu bölümde sormacalardan, gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen verilerin tümü bir arada ele alınmış, bulgular tematik başlıklar altında sunulmuştur (Figür 2).

Elde edilen bulgulara göre rubriğin eğitsel değeri hakkında öğrencilerin görüşleri uygulama boyunca olumluya doğru eğilim göstermiştir. Ayrıca analizler rubriğin üç açıdan değerli olduğuna işaret etmiştir: süreçsel öğrenme, öz değerlendirme, daha iyi sonuç. Bu bölümde elde edilen bu bulgular ayrı ayrı sunulmaktadır.



Şekil 2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

### Rubrik Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

İlk ve ikinci sormacalarda öğrencilerin büyük bir bölümü DDPR'nin değerlendirme sürecine dahil olması hakkında olumlu görüşler belirtmişlerdir. İlk sormacada daha olumsuz görüş bildiren öğrenciler ikinci sormacada olumlu görüş bildirirken ilkinde olumlu görüş bildirenlerden ikinci sormacada rubrikten olumsuz yönde etkilendiğini söyleyen olmamıştır. İlk ve ikinci sormacaya ait görüşler aşağıda karşılaştırmalı olarak verilmektedir.

Öğrencilerin sormacalarda verdikleri yanıtlardan örnekler:

*“Rubriğin Türkçesini okudum ve inceledim. Bir ders planı değerlendirmesi için uygun görünüyor ve faydası olabileceğini düşünüyorum. (İlk sormaca) / Dramamı planlarken bir önceki derste yaptığımız örnek ders planları ve rubrik değerlendirmelerimizi göz önünde tuttum. Orada konuştuğumuz oyun planlama, öğrencilerin seviyelerine göre ayarlama gibi durumlar bana yardımcı oldu (İkinci sormaca)”*

*“Değerlendiren liderin işini kolaylaştırabileceği gibi çok karmaşık ve çok fazla detaylı gelebilir diye düşünüyorum. Belki de herhangi bir plan örneği görmediğim için bana biraz karmaşık geldi (İlk sormaca) / Evet çok etkili oldu, ders planını detaylandırmam drama tekniğiyle nasıl yazmam gerektiğini öğrendim. Dramadaki en küçük detayın bile önemli olduğunu gösterdi bana (İkinci sormaca)”*

### Rubriğin Eğitsel Değerine İlişkin Bulgular: Süreçsel Öğrenme, Öz Değerlendirme, Daha İyi Sonuç

Rubriğin faydalı olup olmadığı ile ilgili olarak öğrencilerin sormacalardaki ifadeleri ve yapılan gözlemlere dayanarak üç ana tema belirlenmiştir. Bunlar; süreçsel öğrenme, öz değerlendirme ve daha iyi sonuç temalarıdır. Bu temalar görüşmelerde katılımcı teyidi için öğrenciler tarafından gözden geçirilmiş ve yorumlanmıştır.

Rubriğin eğitsel amaçla kullanımı süreçsel öğrenme ile sonuçlanmıştır. Öğrenciler, örnek uygulama sürecinden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Son sormacada yer alan ifadelerden bazı örnekler aşağıda verilmektedir.



Öğrencilerin son sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

*Katkısı özellikle peer evaluation [akran değerlendirmesi] kısmında oldu. Başkasının ders planını rubriğe göre değerlendirmek daha objektif olmamı sağladı ve kendi ders planımı da değiştirdim.*

Rubriğin örnek okumasının yapıldığı ilk gözlem esnasında elde edilen bulgular da öğrencilerin süreçte öğrendiklerini göstermeye hevesli oldukları ve birbirlerine düşünme biçimlerini gösterdikleri yolunda olmuştur.

İlk gözlem esnasında yapılan yorumlardan örnekler:

*A: (plandaki kazanım hakkında) describe people [kişileri tarif etmek] çok geniş bir terim olmuş, çocuk bunu nasıl yapacak? Örnek, some certain people [bazı belli kişileri] veya some specified features [belli özellikler açısından] diyebilirdi.*

*Araştırmacı: By the end of the lesson, students will be able to describe people using the given adjectives. [Dersin sonunda öğrenciler verilen sıfatları kullanarak kişileri tarif edebilecekler]*

*A: Hah işte ben de böyle olsun demek istemiştım.*

*N: Bir insanın kazandıramayacağı bir şey yazmaması lazım. Hayır yani niye yazıyorsun ki?*

Verilen örneklerde de görüldüğü gibi öğrenciler düşüncelerini sesli olarak ifade ettiklerinde birbirlerine nasıl düşünecekleri ve rubriğin ölçütlerini nasıl kullanacakları hakkında model olmuşlardır. Rubrik, adeta bir okuma metni gibi süreçte başvuru yeri ve rehber olarak kullanılmıştır. İlk gözlemden elde edilen sesli düşünme ile birbirinden öğrenme teması ikinci gözlemden de sık sık tekrarlanmıştır. Öğrenciler, rubrikte yeterli bilgi bulunmadığında birbirlerinin bilgisine ve dış kaynaklara başvurmuşlardır. Örnek bir süreç olarak aşağıda 3. gruba ait gözlemden bir kesit sunulmaktadır.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler H, N, S ve E)

*H: Şimdi yine dramatik kurgunun bileşenleri. Burada tam neye bakıyoruz ya?*

*S: Rol kartlar filan demiştin de mi sen bileşenlerini?*

*E: Odak olması lazım. Bir dramatik durum olması, bir çatışma*

*S: Var aslında*

*E: O var*

*S: Evet*

*E: Ondan sonra roller olması lazım*

*S: Var*

*N: (Rubrikten okuyor) Etkili bir canlandırma sağlamak için dramatik kurgu tüm bileşenleri açısından tasarlanmış.*

*S: O zaman üç mü?*

*N: Bilmiyorum kitapta vardı aslında. (Kitaba bakıyorlar)*

İkinci sormacada birçok öğrenci rubriği ödevini hazırlarken bir rehber metin olarak kullandığını belirtmiştir. Neyin önemli, neye dikkat edilmesi gerektiği konularında rubrik ile karar vermişlerdir.

Öğrencilerin ikinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

*(Rubriğin) Katkısı oldu. Ölçütlere uygun ders planı hazırlandı. Rubriğe bakarak ders planında neler olması gerektiğini öğrendik.*

*Kesinlikle oldu, rubriğe bakarak yaptım.*

*Rubrik sayesinde neye ne kadar önem vermem gerektiğini gördüm bu anlamda katkısı oldu.*

*Faydası oldu. Rubrik temel prensipleri açıkça belirttiği için kontrol esnasında gözden kaçabilecek hataları önleyip planlamada rehber görevi gördü.*

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde de rubriğin kullanılması sürecinden faydalandıkları belirtilmiştir.

Öğrenci görüşmelerinde yapılan yorumlardan örnekler

*Bu grupta (3.grup) ben vardım ve orada arkadaşlarıma dramatik kurgunun bileşenlerini açıkladım. Hatta sonrasında kitaba da baktık ve eksiklerimizi tamamladık. Eğer bu rubrik çalışması yapılmış olmasaydı belki de tekrar bakmaya ihtiyaç duymayacaktık ve bu öğrenilmeden kalacaktı.*

Rubriğin eğitsel amaçla kullanımı öğrencilerin sık sık öz-değerlendirme yapmaları ile sonuçlanmıştır. İkinci gözlem esnasında arkadaşlarının ders planlarını değerlendirirken aynı zamanda kendi ders planlarını da akıllarında tuttıkları açıkça gözlemlenmektedir.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler C, A, D, ve K)

*C: Yani, buralarda bir sıkıntı yok. Onda bir şey yok. İkinciye geçelim abi. Improvisation [doğaçlama] demiş... Ya ben bazı şeyleri yanlış yaptım zaten.*

*(...)*

*C: Neyse, improvisation [doğaçlama] tamam. Bence bunda bir şey yok ya. Ama aralarında bağlantı var mı?*

*K: Bak ben şunları hiç yapmamışım.*

*C: Yapmadın mı?*

*K: Aynen*

*C: Tamam, onu düzeltirsin sonra.*

*D: Tamam bir sonrakine geçiyorum o zaman.*

Bazı durumlarda öğrencilerin eksiklerini gördükleri ve süreçten faydalandıklarını açıkça söyledikleri kayıtlara yansımıştır. Örneğin 3. grupta geçen bir konuşmada bir öğrenci (E) grup arkadaşlarının bir planı neden yetersiz bulduklarını konuşmaları sayesinde kendi eksikliğini fark ettiğini açıkça söylemiştir.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler H, N, S ve E)

*H: Çünkü aslında imagine [hayal] ederek yürüyecekler.*

*S: Konuyla da bir bakıma ilgili*

*H: O zaman kısmen mi diyeceğiz*

*E: Evet ya böyle değerlendirince gerçekten yetersiz olduğunu görüyorsun. Ben de şu an kendi eksikliklerimin farkına varıyorum.*

Aynı zamanda öğrencilerin ikinci gözlem esnasında verdikleri geribildirimlerin öz değerlendirme açısından değerli olduğunun farkında oldukları ve geribildirim verirken yapıcı ve dürüst olmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

İkinci gözlem konuşmalarından bir kesit (Öğrenciler H, E ve Y)

*H: O zaman bir veriyorum. Tamamdır.*

*E: Ne insafsız ulan biz. Geç, çevir...*

*Y: Ama değiştirmesi lazım.*

*E: Aynen, hocanın ne yaptığını hiç yazmamış.*

*Y: Bu onun iyiliğine bir şey, kötülüğüne de değil. Burada isterse hepsini kötü alsın yani not olarak geçmeyecek ki. Hocanın önüne çıktığı zaman not olarak geçecek. Bize zaten bunun için bunu veriyor. Yani kötü alması aslında iyidir.*

Öğrenciler ikinci sormacada DDPİR ile ilgili yorumlarında bu hususun altını sık sık çizmişlerdir. Rubriğin kendi çalışmalarını değerlendirmelerinde faydalı olduğunu, bu sayede eksikliklerini giderdiklerini bildirmişlerdir.

Öğrencilerin ikinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

*Önce tuhaf gelmişti ama sonradan bana katkısı oldu özellikle planımı yaparken eksiklerimi rubriğe bakınca fark ettim*

*Rubrikten bakarak hatalarımı eksiklerimi daha iyi hale getirdim*

Görüşmelerde de öğrenciler arkadaşlarını değerlendirirken sık sık kendi planlarını akıllarından geçirdiklerini doğrulamışlardır. Ayrıca arkadaşlarının ders planlarını değerlendirdikleri aşama hakkında yorumlarda bulunmuşlardır. Bu aşamada hem arkadaşlarından geri bildirim almada hem de onlara geribildirim vermede yaşadıkları zorluklardan bahsetmişlerdir.

Öğrenci görüşmelerinde yapılan yorumlardan örnekler:

*Ben de böyle beklediğim notu alamamıştım. O gruba gidip iyice sordum. Açıklayınca da biraz geçti kızgınlığım (gülüyor). Ama yaptıkları yorumlara da katıldığımı söyleyemem. Biraz da bilgi eksikliği olduğu durumlarda ölçüte bire bir bağlı kalınmadı.*

*Evet, sonuçta düzeltmeleri için yapıyorduk burada denildiği gibi ama yorum yazmadık sadece not verdik diye belki neden o puanı aldığını anlamaz bize kızar dedik.*

*Yalnız çok doğru puanlar verdiğimizizi sanmıyorum. Yani kalbini kırmak istemediğimizden ya da arkadaşımıza kötü not vermek istemediğimizden bazen hak ettiği puandan fazlasını vermiş olabiliriz.*

Son olarak DDPR’ni eğitsel amaçla kullanmak öğrencilere daha yüksek notlar almaları ve ortaya daha iyi işler çıkarmaları konusunda fayda sağlamıştır. Daha önce anlatılan süreçsel öğrenme ve öz değerlendirme yaşantıları sonucunda öğrencilerin ders planlarını bir kerede hazırlayıp teslim etmek yerine birkaç kez kontrol ettikleri, ders planları hakkında etraflıca düşündükleri için sonuçta ortaya çıkan ders planlarının da iyi kalitede ders planları olduğu gözlemlenmiştir. Son sormacada öğrencilerin kendi ifadeleri de bunu desteklemiştir.

Öğrencilerin ikinci sormacada verdikleri yanıtlardan örnekler:

*... kazanımlar, dersin içeriği ve materyal hazırlama konusunda öğrencilere uygunluğu konusunda daha profesyonel bir bakış açısıyla inceleme fırsatı kazandırdı.*

*Mesela planlarken nereden kaç puan alacağımı ya da neye göre bir seçim yapacağım konusunda yardımcı oldu.*

*Rubrik sayesinde daha etkili bir ders planı hazırladım.*

Rubrikten önce ders planı yazsaydık gerçekten çok zorlanırdık ama rubrik sayesinde neyi nasıl yapacağımız anlaşılır haldeydi bizim için.

Özetle yapılan gözlemler, öğrencilerin sormacalara verdikleri yanıtlar sonucunda DDPR’nin eğitsel amaçla kullanılması sürecinde öğrenmenin gerçekleşebildiği, rubriğin öğrencileri öz değerlendirme yapmaya yönelttiği ve bu süreçlerin sonucunda ortaya daha iyi ders planları çıkmasına vesile olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma, DDPR’nin eğitsel amaçla kullanılması ve bu yönde geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda DDPR’nin kullanıldığı grupla yapılan sormacalar, gözlemler ve görüşmeler sonucunda DDPR geliştirilmiş, rubriğin eğitsel değerine ilişkin veriler elde edilmiştir. Rubriğin geliştirilmiş yeni versiyonu ekler bölümünde sunulmuştur. Rubrik hakkındaki öğrenci görüşleri süreç içinde olumluya doğru değişmiştir. Rubrik sayesinde öğrencilerin birbirlerinden öğrendikleri, kendi kendilerini değerlendirme olanağı buldukları ve sonuçta daha iyi ders planları hazırladıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin DDPR’nin bazı ölçütlerinde yer alan miktar ifadelerini adil bulmadıkları bulgusu üzerine bu ifadeler yüzdelerle ifadeye dönüştürülmüştür. Rubriğin ilk tasarımında toplamda kaç kazanım/etkinlik olduğuna bakılmaksızın planda tek bir eksiklik olması bile *kısmen yeterli* olarak değerlendirilmesine sebep olurken yeni tasarımda *kısmen yeterli* olarak değerlendirilebilmesi için toplam kazanım/etkinlik sayısının en az %50’sinin uygunsuz olması gerekmektedir. Matshedisho (2019), öğrencilerin ve öğretmenlerin rubrik ile değerlendirme sürecine farklı anlamlar yüklediğini bulmuştur. Değerlendiriciler daha çok beklentilerin gerçekleştirilmesine odaklanırken öğrenciler rubriğin ölçütlerinin açıklığına ve adil olup olmadığına dikkat etmişlerdir. Ayrıca Harris ve Brown’un

(2013) çalışmasında da öğrencilerin öğretmenlere göre rubrik ile verilen notların doğruluğu konusunda öğretmenlerinden daha fazla endişe taşıdıkları bulunmuştur. Bunlara benzer bir şekilde bu çalışmada da öğrencilerin çaba ve alınan not dengesini ön plana çıkardıkları gözlemlenmiştir.

Yine öğrencilerin yorumları ve rubriği kullanırken yapılan gözlemler doğrultusunda DDPR'nin materyaller ve dil ölçütlerinde seviyeler arasındaki mesafe yeniden ayarlanmıştır. Chan ve Ho (2019) tarafından rubriklerin iyi ve kötü yönlerinin araştırıldığı çalışmada kötü özellikler arasında rubriğin ölçütlerindeki belirsizlik ve kötü seviyelendirme sayılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmaların, rubriği bu sınırlılıklardan kurtarma yönünde bir çaba olduğu söylenebilir.

DDPR'nin dramatik kurguya ilişkin ölçütüne açıklama eklenmiştir. Bir rubrikte bazı terimlerin belirsiz olmaması ya da farklı şekillerde anlaşılmaya müsait olmaması tavsiye edilmektedir (Sadler, 2010). Matshedisho (2019) öğrencilerin rubrik üzerindeki bazı kelime ve kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının rubriği etkili bir şekilde kullanmalarına engel olan faktörlerden birisi olduğunu bulmuştur. Bu bakımdan dramatik yapının bileşenlerinin açık olarak rubriğe yazılmasının kullanım kolaylığını arttıracığına inanılmaktadır. Yapılan başka çalışmalarda da dramatik kurgunun bileşenlerinin en zor bulunan unsurlardan olması bu ölçütün daha açık yazılması gerekliliğini vurgulamaktadır (Korkut, 2017; Metinnam, 2019).

Son olarak DDPR için bir kullanma talimatı belirlenmiştir. Öğrencilerin rubriği okurken nereden başlayacaklarını bilemedikleri ya da bazen önce ders planını okumadan doğrudan rubriği okumaya geçtikleri gözlemlenmiştir. Bunun gibi olumsuzluklar rubrikle çalışılan başka çalışmalarda da ortaya çıkmıştır (Andrade ve Du, 2005; Matshedisho, 2019). Bu nedenle öncelikle tüm planın okunması gerektiği ve sonrasında en yüksek seviyeden başlayarak tüm ölçütlerin okunması, ardından not verilmesi gerektiği hakkında bir yönerge açık olarak yazılarak rubriğe eklenmiştir. Bunun yanında ikinci bir önlem olarak planın tamamının okunmasını gerektiren dil ölçütü en sondan en başa alınmıştır.

DDPR'nin eğitsel değerine ilişkin öğrenci görüşleri ve gözlemler sonucunda rubriğin eğitsel değerinin olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgu, alanyazındaki diğer çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Andrade ve Du, 2005; Matshedisho, 2019; Reynolds-Keefer, 2010; Turgut ve Kayaoğlu, 2015). Öğrenciler sormacalar ve görüşmeler esnasında rubrikten faydalandıklarını ve değerlendirmede bir rubrik kullanılmasını adil bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca gözlemler de bu bulguyu desteklemiştir. Rubrik, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri açısından, kendi kendilerini değerlendirmeleri açısından ve ortaya daha iyi planlar çıkması açısından faydalı olmuştur. Buna benzer çalışmalarda da öğrencilerin rubrik kullanılmasından duydukları memnuniyet, rubriğin rehberlik etmesi, değerlendirme sistemini daha açık ve adil hale getirme, kaygıyı azaltma ve motivasyonu yükseltme gibi faydalarının yanında öğretmenin beklentilerini öğrencilere tam olarak iletmesi açısından faydalı bulunmuştur (Aslanoğlu ve Kutlu, 2003; Chan ve Ho, 2019; Güneş ve Soran, 2013; Kilgour ve diğerleri, 2019; Reynolds-Keefer, 2010; Turgut ve Kayaoğlu, 2015).

Bir rubriğin eğitsel olarak faydalı olabilmesi için doğru anlaşılması önemlidir (Colvin ve diğerleri, 2016). Bu açıdan rubriğin sınıfa getirilip öğrenciler ile tartışılması ve nasıl anlaşılması gerektiğinin öğretilmesi gerekir (Andrade, 2005; Brookhart ve Chen, 2015). Öğretmen ve öğrencilerin rubriklerin geliştirilmesi sürecinde birlikte çalışmaları sonucunda öğrencilerin değerlendirme süreçlerini daha iyi anladıkları, değerlendirme sürecine karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları bulunmuştur (Kilgour ve diğerleri, 2019). Gerçekten de öğrenciler DDPR ile ilk karşılaştıkları dönem

başında onu nasıl kullanacaklarını anlamadıklarını, fakat ilk gözlem sırasında yapılan örnek okuma sayesinde ödevlerini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

Aynı zamanda bazı gruplarda rubrik dışında ölçütlerin göz önünde bulundurulduğu gözlemlenmiştir. Daha sonraki görüşmelerde öğrencilerin de dile getirdiği gibi bu durum arkadaşlık faktörüne ve değerlendiricilerin bilgi eksikliğine bağlanmıştır. Akran değerlendirmesinde öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri geçerlik ve güvenilirliği düşüren bir faktör olarak algılanmaktadır (Karaca, 2009; Panadero, Romero ve Strijbos, 2013). Rubriğin başarısı değerlendiriciden bağımsız değildir. Değerlendiricilerin doğru bir şekilde eğitilmesi ve özellikle materyal seçimi ve kazanım yazma gibi eğitim uzmanlığı gerektiren alanlarda bilgi ve beceri ile donatılması önemli görülmektedir.

DDPR'nin eğitsel amaçla kullanılmasına ilişkin şu önerilerde bulunulabilir:

DDPR'nin daha iyi anlaşılması için örnek okumalara yer verilmelidir. Gerekliyse öğrencilerin katkılarına açık hale getirilmelidir.

DDPR bu çalışmada öğrencilerin birbirlerinin işlerinden öğrenmeleri için bir zemin oluşturmuştur. Bu bakımdan grup çalışmaları ve akran değerlendirmelerinde DDPR kullanılabilir.

DDPR, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini kolaylaştırıcı bir etken olduğu bulgusundan hareketle öğretmenlerin yansıtıcı öğretim becerilerini geliştirebilir. DDPR, öğretmen eğitiminde bir kaynak olarak kullanılabilir.

DDPR, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaptıkları drama ders planlarının güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirildiği araştırmalarda kullanılabilir. DDPR'nin eğitsel olarak kullanıldığı durumda yapılan planların ve rubrik olmadan yapılan planların karşılaştırılması gibi çalışmalar sayesinde rubriğin eğitsel değeri daha derinlemesine araştırılabilir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 10*(3), Retrieved from <https://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>
- Andrade, H.G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching, 53*(1), 27-30.
- Aslanoğlu, A. E. ve Kutlu, Ö. (2003) Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36* (1-2).
- Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(6),1459-1470.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.
- Brookhart, S. M. , & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review, 67*(3), 343–368. Doi: 10.1080/00131911.2014.929565
- Brookhart, S.M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria: ASCD.
- Chan, Z., & Ho, S. (2019). Good and bad practices in rubrics: The perspectives of students and educators. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 44*(4), 533-545. Doi: 10.1080/02602938.2018.1522528
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education. 6th ed*. New York: Routledge.
- Colvin, E., Bacchus, R., Knight, E. B., & Ritter, L. (2016). Exploring the way students use rubrics in the context of criterion referenced assessment. In M. Davis, & A. Goody (Eds.), *Research and development in higher education: The shape of higher education* (Vol. 39, pp. 42-52). NSW: HERDSA (Higher Education Research & Development Society of Australasia, Inc).
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. 2nd ed*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Güneş, P., & Soran, H. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dereceli puanlama anahtarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(4), 1327-1344.
- Harris, L.R., & Brown, G.T.L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education, 36*, 101-111. Doi:10.1016/j.tate.2013.07.008
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(7), 840–852 (2014). doi: 10.1080/02602938.2013.875117
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review, 2*, 130–144. doi:10.1016/j.edurev.2007.05.002
- Kara, Z. (2009). *Yabancı Dil Eğitiminde Eğitici Drama Oyunları ve Teknikleri: Uygulamaya Yönelik Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, E. (2009). An evaluation of teacher trainees' opinions of the peer assessment in terms of some variables. *World Applied Sciences Journal, 6*(1), 123-128.
- Kilgour, P., Northcote, M., Williams, A., & Kilgour, A. (2019). A plan for the co-construction and collaborative use of rubrics for student learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, doi: 10.1080/02602938.2019.1614523
- Korkut, P. (2017, Mayıs). İngilizce öğretmen adayları tarafından yazılmış yöntem boyutunda drama ders planlarının değerlendirilmesi. *4th International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Özetleri Kitabı, Denizli* (pp. 1672-1674). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Korkut, P. (2018) The construction and pilot application of a scoring rubric for creative drama lesson planning, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(1), 114-125. Doi: 10.1080/13569783.2017.1396211
- Lee, B.K., Patall, E.A., Cawthon, S.W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK-16 Outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49. Doi: 10.3102/0034654314540477
- Matshedisho, K.R. (2019). Straddling rows and columns: Students' (mis)conceptions of an assessment rubric. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Doi:10.1080/02602938.2019.161.6671
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Metinnam, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı drama oturumu planlama sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 2019-242. Doi: 10.21612/yader.2019.013
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An extended sourcebook 2nd ed.* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148. doi: 10.1080/0969594X.2013.877872
- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on construct validity of peer assessment, perceived fairness and comfort, and performance. *Studies In Educational Evaluation*, 39(4), 195-203. Doi:10.1016/j.stueduc.2013.10.005
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 15(8). Retrieved <https://pareonline.net/getvn.asp?v=15&n=8>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Turgut, F., & Kayaoğlu, M. N. (2015). Using rubrics as an instructional tool in EFL writing courses. *Journal of Language and Linguistic Studies* 11(1):47-58.
- Ulubey, Ö., & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 19 (95), 19-23.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



### Ek: DDPR'nin geliştirilmiş son hali

**Drama Ders Planı Rubriği (DDPR)** kullanmak için öncelikle bütün ders planını okuyunuz. Sonrasında birinci ölçütten başlayarak değerlendirmenizi yaparken öncelikle çok yeterli seviye tanımını okuyunuz. Eğer plan buna uyuyorsa bir sonraki ölçüte geçiniz. Eğer plan bu tanıma uymuyorsa uygun seviyeyi bulunana kadar sağa doğru okumaya devam ediniz. Tüm ölçütlere ait seviyeler belirlendikten sonra toplam puana ulaşmak için toplama işlemi yapınız.

Ölçüt	Çok yeterli (3 puan)	Kısmen Yeterli (2 puan)	Yetersiz (1 puan)	Çok yetersiz (0 puan)
<b>1- Ders planının yazıldığı dil</b>	Plan yönergelerin anlaşılabilirliği açısından uygun bir dille yazılmış: geniş zaman kullanılmış ve katılımcılar ile liderin ne yapacağı açık bir şekilde anlaşılabilir.	Planda geniş zaman kullanılmamış ancak katılımcıların ve liderin ne yapacağı açık bir şekilde anlaşılabilir.	Planda geniş zaman kullanılmış olsa da olmasa da yönergelerin ne olduğu, katılımcılardan ne beklendiği ve liderin ne yapacağı ancak çaba ile anlaşılabilir.	Ders planı ve yönergeler karışık bir dille yazılmış ve anlaşılmıyor.
<b>2- Dersin kazanımları</b>	Belirtilen kazanımlar uygun bir dille yazılmış ve bunların tümü ders ile katılımcılara uygun, ulaşılabilir kazanımlar.	Belirtilen kazanımlar uygun bir dille yazılmamış ancak bunların %50'sinden fazlası derse ve katılımcılara uygun, ulaşılabilir kazanımlar.	Belirtilen kazanımların % 50'sinden fazlası katılımcılara uygun veya ulaşılabilir değil.	Planda kazanımlar belirtilmemiş.
<b>3. Katılımcılar</b>	Planda katılımcı grubun özellikleri belirtilmiş ve katılımcıların özelliklerine uygun bir ders planı hazırlanmış.	Katılımcılar yalnızca bir özellikleri ile belirtilmiş (yalnız sınıf, yaş ya da seviye gibi) ve bu özelliğe uygun bir ders planlanmıştır.	Planda katılımcı grubun özellikleri az ya da çok belirtilmiş ancak dersin katılımcı özelliklerine uygun olmadığını düşündüren bir durum var.	Planda katılımcılardan bahsedilmemiş.

<b>4. Materyaller</b>	Planlanan etkinlikler için kalite, ulaşılabilirlik ve katılımcıların gelişimsel özelliklerine uygunluk açısından ideal materyaller seçilmiş ve bunlar planda ayrı bir başlık altında verilmiş veya planlanan etkinlikler için verilmesi gereken bir materyal bulunmuyor.	Planlanan etkinlikler için seçilen materyaller kalite, ulaşılabilirlik ve katılımcıların gelişimsel özelliklerine uygunluk özelliklerinin en az biri açısından uygun değil veya ideal materyaller seçilmiş olsa da planda ayrı bir başlık altında verilmemiş.	Planda materyaller ayrı bir başlık altında verilmiş ancak planlanan etkinlikler için kalite, ulaşılabilirlik ve katılımcıların gelişimsel özelliklerine uygunluk özelliklerinin en az ikisi açısından uygun olmayan materyaller seçilmiş.	Planda materyaller ayrı bir başlık altında listelense de materyalin kendisi eklenmediğinden değerlendirilemiyor veya planlanan etkinlikler için kalite, ulaşılabilirlik ve katılımcıların gelişimsel özelliklerine uygunluk özelliklerinin tümü açısından uygun olmayan materyaller seçilmiş.
<b>5. Etkinlikler</b>	Kullanılan etkinliklerin %50'sinden fazlası canlandırma, doğaçlama, donuk imge gibi dramaya ait olduğu kabul edilen tekniklerden oluşuyor ve bunların doğru bir şekilde uygulanacağı anlaşılıyor.	Kazanımlara hizmet edebilecek olan dramaya ait başka teknikler var ancak plandaki etkinliklerin %50'sinden azı canlandırma, doğaçlama, donuk imge gibi dramaya ait olduğu kabul edilen tekniklerden oluşuyor ve bunların doğru bir şekilde uygulanacağı anlaşılıyor.	Planda canlandırma, doğaçlama, donuk imge gibi dramaya ait olduğu kabul edilen tekniklere yer verilmiş ancak bunların en az %50'sinin doğru bir şekilde uygulanmayacağını düşündüren öğeler mevcut.	Planlanan canlandırma, doğaçlama, donuk imge gibi dramaya ait olduğu kabul edilen tekniklerin tümünün doğru bir şekilde uygulanmayacağını düşündüren öğeler mevcut veya planlanan etkinliklerin hiçbirinde dramaya ait teknikler bulunmuyor.

Drama Ders Planı Rubriği'nin Öğrencilerin Görüşleri ve Yaşantıları Doğrultusunda Güncelleştirilmesi ve Eğitsel Değerinin Araştırılması

<b>6. Isınma aşaması</b>	Grup dinamiği oluşturabilecek, canlandırma aşamasına katılımcıları hazırlayacak, dikkati yoğunlaştıracak, duyarlı hareketlere geçirecek ve bedensel ısınma sağlayacak oyunlara yer verilen ancak katılımcıları yormayacak bir ısınma aşaması tasarlanmıştır.	Isınma aşaması grup dinamiği oluşturma, canlandırma aşamasına hazırlık, zihinsel ve bedensel ısınma oyunlarına yer verme açısından kısmen yetersiz ya da ilgi çekici değil veya çok yorucu	Bir ısınma aşaması var ancak konuyla ilgisiz ve grup dinamiği oluşturma, canlandırma aşamasına hazırlık, zihinsel ve bedensel ısınma oyunlarına yer verme açısından tamamen yetersiz.	Planda bir ısınma aşamasına yer verilmemiş.
<b>7. Canlandırma aşaması</b>	Canlandırma aşaması katılımcılara belirtilen kazanımların tümü doğrultusunda yaşantılar sunacak şekilde tasarlanmıştır. Kazanımlar ile canlandırmaların bağlantısı katılımcılar için açık ve net olarak kuruluyor.	Canlandırma aşaması katılımcılara belirtilen kazanımların tümü doğrultusunda bir yaşantı sunuyor ancak bu yaşantının kazanımlarla ilişkilendirilmesi zor olabilir.	Canlandırma aşamasında katılımcılara sunulan yaşantılar belirtilen kazanımların en az %50'sini düşündürmüyor.	Planda bir canlandırma aşamasına yer verilmemiş.

<b>8. Dramatik Kurgunun Bileşenleri</b>	Etkili bir canlandırma sağlamak için dramatik kurgu tüm bileşenleri açısından tasarlanmış. Dramatik kurgunun bileşenleri: Rol, gerilim, odak, mekân, zaman, hareket, sembol, atmosfer, dil, anlam.	Canlandırmalar için dramatik kurgu, ancak katılımcıların yaratıcılığı ile etkili olabilecek kadar tasarlanmış.	Dramatik kurgunun bileşenleri açısından canlandırmalar etkili olamayacak kadar eksik.	Planda belli bir dramatik duruma yer verilmemiş.
<b>9. Değerlendirme aşaması</b>	Planlanan değerlendirme aşaması katılımcıların süreci kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde değerlendirmelerini sağlıyor: Ölçme araçları kazanımları değerlendirebilecek şekilde tasarlanmış. Değerlendirme aşamasından sonra kazanımların elde edilip edilemediği açık bir şekilde anlaşılabilir.	Planlanmış bir değerlendirme aşaması var ancak bunun etkisini azaltacağı düşünülen öğeler mevcut. Değerlendirme aşamasından sonra kazanımların elde edilip edilmediğine dair kısmen de olsa bir fikir elde edilebiliyor.	Planlanmış bir değerlendirme aşaması var ancak bunun etkili olmayacağını düşündürten öğeler mevcut. Değerlendirme aşamasından sonra kazanımların elde edilip edilemediğine dair bir ipucuna ulaşamıyor.	Planda bir değerlendirme aşamasına yer verilmemiş.

---