

# Implementation of Life Sciences from the Perspectives of Students: Creative Drama as a Qualitative Data Collection Method

Pervin Oya TANERİ<sup>1</sup>

Cennet ENGİN-DEMİR<sup>2</sup>

**ABSTRACT.** The aim of this study is to examine the perceptions of students on the implementation of life sciences curriculum through using creative drama sessions. Eighty seven 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade students from an elementary school in one of the districts of Ankara participated in the study. Data were collected through employing four different creative drama methods: (a) letters, (b) drawings, (c) improvisations, and (d) still images of students. Content analysis was used to analyze the qualitative data collected in drama sessions. The findings indicated that the teachers had a role of knowledge transmitter to a group of passive students in life sciences classrooms. The most frequently used teaching methods were lecturing, question-answer, and demonstration through using textbooks, workbooks, and white boards. In addition, the most frequently used assessment methods were essay and oral exams, classroom observations, and self-assessment. Besides, it emerged that students prefer group work and animation rather than typing. The affluence and diversity of collected data in this study showed that as an art-based qualitative research method, creative drama was a quite effective method in revealing intimate opinions of young children.

**Key Words:** Creative drama, qualitative research, curriculum evaluation, life sciences curriculum.

## SUMMARY

**Purpose and significance:** The aim of this qualitative study is to examine the perceptions of elementary school students on the implementation of life sciences curriculum through using creative drama sessions.

**Methods:** An elementary school was chosen as a single case in a district of Ankara province of Turkey. As a data collection technique, creative drama sessions were conducted with the students to examine their perceptions about the life sciences classes according to some variables such as role of teachers, students and parents, materials used during the lesson, and assessment methods used by the teacher. Creative drama sessions were conducted by the first author of the study who had training in using creative drama. The sessions were conducted in the multi-purpose room on a wooden-floor. Since the room has no furniture, it was easy to organize the room in a way that students have enough space to move comfortably and freely. A total of 87 students (45 second grades, 42 third grades) participated in 4 creative drama sessions which intended to identify students' perceptions of the life sciences classes. A series of creative drama sessions were conducted in the school setting in the period of two months. During the creative drama sessions students were asked to write a letter describing the life sciences lessons to a friend, who is living in a foreign country; draw a picture of the usual classroom environment, to improvise the implementation of life science lesson in their classroom in order to reflect the roles of teachers and students, and to make still images of the course materials by using their bodies as a statue.

**Results:** The findings of the research indicated that in life sciences lessons, the teachers seemed to have a role of knowledge transmitter to a group of passive students. According to the findings, the most frequently used teaching methods were lecturing, question-answer, and demonstration through using textbooks, workbooks, and white boards. In addition, the most frequently used assessment methods were essay and oral exams, classroom observations, and self-assessment.

**Discussion and Conclusions:** The findings of the study indicated that the way life sciences curriculum was implemented had some deficiencies regarding the actualization of the goals suggested by a constructivist curriculum. It was also observed that as a data collection method, creative drama provided in-depth information about the perceptions, opinions, and feelings of young students about the implementation of life sciences curriculum.

<sup>1</sup> Asst. Prof. Dr., Cankırı Karatekin University, Faculty of Arts, oyataneri@karatekin.edu.tr

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Middle East Technical University, Faculty of Education, cennet@metu.edu.tr

# Öğrenci Gözüyle Hayat Bilgisi Dersinin İşlenişi: Bir Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama

Pervin Oya TANERİ<sup>1</sup>

Cennet ENGİN-DEMİR<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu nitel çalışmada hayat bilgisi derslerinin işlenişinin öğrenci gözüyle yaratıcı drama oturumları kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Ankara'nın bir beldesinden bir ilköğretim okulundan 2. ve 3. sınıflardan 87 öğrenci katılmıştır. Veriler dört farklı yaratıcı drama yöntemiyle; öğrencilerin (a) mektupları, (b) çizimleri, (c), doğaçlamaları ve (d) donuk imgeleri ile toplanmıştır. Drama oturumlarında elde edilen nitel veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları hayat bilgisi dersinde öğretmenlerin bilgi aktaran, öğrencilerin de bilgiyi pasif olarak alan rolleri yansıttığını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, en çok kullanılan öğretim yöntemlerinin anlatım, soru-cevap ve gösteri, en çok kullanılan öğretim materyallerinin de ders kitapları, çalışma kitapları ve tahta olduğunu belirtmişlerdir. Yazılı ve sözlü sınavlar, sınıf gözlemi ve öz-değerlendirmenin en sık kullanılan değerlendirme teknikleri olduğu görülmüştür. Öğrenciler hayat bilgisi derslerinde en sevmedikleri etkinliğin yazı yazmak, en çok sevdikleri etkinliklerin ise canlandırma ve grup çalışmaları olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen verilerin zenginliği ve çeşitliliği, yaratıcı dramının, sanat-temelli nitel bir araştırma yöntemi olarak çocukların samimi düşüncelerini ortaya çıkarmada oldukça etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yaratıcı drama, nitel araştırma, program değerlendirme, hayat bilgisi programı.

## GİRİŞ

Günümüzde ilköğretimden mezun olan bir bireyin etkili iletişim kurma, sorun çözme, gittikçe artan bilgilerle baş edebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, diğer insanların görüşlerine saygı duyma gibi önemli becerileri kazanmış olması beklenmektedir. İlköğretim çağındaki çocuklar, dünyayı bir bütün olarak algıladıkları için ilköğretimde amaçlanan becerileri elde etmelerine yardım eden disiplinler arası bir ders gerekmektedir. İlköğretim I. Kademe ilk üç yılda okutulmakta olan Hayat Bilgisi dersi, içeriğini

sosyal bilimler, doğa bilimleri ve sanattan aldığı için öğrencilere yukarıda sözü edilen becerilerin kazandırılmasında çok önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde eğitim alanında son beş yıldır Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından köklü reform çalışmalarına başlanmıştır ve bu çerçevede hayat bilgisi ders programı da yenilenmiştir. Yenilenen hayat bilgisi programı, tematik yaklaşımı, işbirliğine dayalı öğretimi, disiplinler arası yaklaşımı ve alternatif değerlendirme yöntemlerini benimsemektedir (MEB, 2005).

Bir programın değiştirilmesi, o program ile gerçekleştirilmesi istenilen amaçlara ulaşılmasının garantisi değildir. Bu nedenle bir programın uygulamada etkili olup olmadığı, programı uygulayanlar ve bu uygulamadan etkilenenlerin görüşleri alınarak değerlendirilmeli ve yaşanan sorunlar belirlenmelidir. Hayat bilgisi programının uygulanışında yaşanan aksaklıkların belirlenmesini amaçlayan pek çok araştırmacı verilerini öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden toplamıştır (Akınoğlu, 2008; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Güneş ve Demir, 2007; Hotaman, 2009; Ocak ve Gündüz, 2006). Bazı araştırmacılar özellikle küçük yaşta öğrencileri, neler olup bittiğini anlayacak ve açıklayacak kadar olgunlaşmamış bireyler olarak gördükleri (Belliveau 2006; Sanders, 2006) ve çocuklarla araştırma yaparken karşılaşılan etik ve yöntemsel zorluklar nedeniyle onları araştırmalarına katmaktan çekinmektedir (Christensen ve

<sup>1</sup> Yard. Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, oyataneri@karatekin.edu.tr

<sup>2</sup> Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cennet@metu.edu.tr

James, 2008; Tisdall, Davis ve Gallagher, 2009; Flewitt, 2005). Çocukların deneyimlerini ortaya çıkarmak için onların kendi görüş ve düşüncelerini öğrenmek yerine, yetişkinlerin (örn. ebeveynlerin, okul yöneticilerinin ve/veya öğretmenlerin) görüşlerine başvurulmaktadır (Fraser, 2004). Ancak, çocuklar yetişkinlerden farklıdır ve onlar kendileri açıklamadığı sürece yetişkin bakış açısıyla onları anlamak zordur (Punch, 2002). Bunun yanında yaşları küçük bile olsa çocukların da yer aldığı bir durumda onların deneyimleri ve öğrenimleri hakkındaki görüşlerini almak, araştırmalarda elde edilecek verileri daha nitelikli ve daha derin bir hale getirmektedir.

Çocuklarla araştırma yaparken kullanılan mülakat, odak grup, gözlem ve anket doldurma gibi geleneksel yöntemlerin (Kortessluoma ve diğ. 2003), özellikle küçük yaşta çocuklardan bilgi edinmek için her zaman etkili yöntemler olmadığı gözlenmiştir. Öte yandan, Merton'un (2001) da belirttiği gibi, araştırılan kişilerin davranışları, pek çok durumda araştırma süreci tarafından etkilenir; incelendiğini, gözlendiğini fark eden bireyler gerçek davranışları yerine, kendilerinden beklenen davranışları sergilerler. Odak grup yönteminde de benzer sorunlar yaşanmaktadır; bireyler, başkaları ile bir aradayken, gerçekte olduklarından farklı görünmeye çalışmakta, diğer katılımcılarla etkileşime geçince görüşlerini değiştirebilmekte ve/veya grup içindeyken gerçekte olduklarından farklı davranabilmektedir (Merton, 2001; Krueger, 1994). Odak grup görüşmelerinde çocuklar kendi deneyimlerine uygun düşmediği halde, bazı sorularda gruptaki diğer katılımcıların sözlerini onaylama ve "evet", "hayır", "katılıyorum" gibi bir tek kelimeyle yanıt verme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Ayrıca, odak grup görüşmelerinde bazı katılımcılar konuşmaya istekli olmazken bazıları da hiç susmak istemeyebilirler, bu nedenle herkesin görüşüne yer vermek oldukça zordur (Morgan, Gibbs, Maxwell ve Britten 2002).

Günümüzde, bilginin yapısının ve geçerliğinin gittikçe farklılaşması nedeniyle, farklı bilgilere ulaşmak önem kazanmakta (Reason, 1994); farklı bireylerin, değişik grupların, özellikle de çocukların seslerini duyuracak yeni araştırma yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın sonucu olarak görsel veri toplama yöntemleri, performans dayalı sanatsal yöntemler, kelimelere ve konuşmalara dayanan araştırma yöntemlerine alternatif olarak ortaya çıkmıştır ve bireylerin kendilerini ifade etmeleri için farklı seçenekler sunmaktadır (Huss & Cwikel, 2005). Sanat, dünyayı anlamının bir yolu olduğundan, veri toplama ve araştırma sonuçlarını raporlaştırmada bir araç olarak kullanılması mümkündür (Hickman, 2007). Nitel araştırmalarla ilgili alan yazın incelendiğinde, sanat temelli yöntemlerin araştırmalarda kullanılmasında bir artış gözlemlendiği halde (Cahnmann-Taylor ve Siegesmund, 2008), yaratıcı dramının bir araştırma aracı olarak kullanıldığının altını çizen çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Belliveau, 2006).

Yaratıcı drama; bir lider tarafından yönlendirilen, katılımcıların hayal ederek ve rol oynayarak deneyimlerini yansıtmalarını sağlayan, doğaçlamaya dayalı, gösteri amacı olmayan, süreç odaklı, her yaş grubuna ve her türlü yeteneğe uygulanabilen, bağımsız düşünmeyi sağlayan bir yöntemdir (McCaslin, 2006). Bu yöntemin amacı, gözlemlerle, birebir görüşmeyle ve anketle elde edilmesi mümkün olmayan davranışları, duyguları, inançları, deneyimleri ve farklı tepkileri ortaya çıkarmaktır. Yaratıcı drama paylaşımına dayanan bir etkinliktir ve her katılımcının paylaşımı değerlidir. Yaratıcı drama düşüncelerini sınıfları dışından birine sözel olarak ve doğrudan ifade edemeyen çocukların, okuma yazma bilmeyenlerin, hatta engelli bireylerin algı ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için etkili bir yöntemdir (Mages, 2008; McCaslin, 2006; Önalın-Akfiret, 2004).

Yaratıcı drama yöntemi üç aşamadan oluşur: hazırlık/ısınma, canlandırma ve değerlendirme. *Hazırlık/ısınma aşamasının* amacı, katılımcılar arasında bir grup dinamiği oluşturmak ve bireyleri bedensel ve zihinsel olarak bir sonraki aşamaya hazırlamaktır. Bu aşamada daha çok bedeni harekete geçiren spor, dans ve harekete dayalı etkinlikler kullanılarak katılımcılar aktif hale getirilir. *Canlandırma aşamasında* belirlenen bir konu katılımcılar tarafından irdelenir, yeniden gözden geçirilir, edinilmiş bilgiler yaşama geçirilerek oynanır. Ayrıca araştırmacı (lider) bir başlangıç noktası verir, katılımcılar rol oynama ve doğaçlama gibi

teknikler kullanarak konuyu diğer katılımcılara sergilerler. *Değerlendirme aşamasının* amacı ise çalışma öncesinde, çalışma anında ve/veya çalışma sonunda elde edilen sonuçlar üzerinde konuşmaktır. Bu aşamada yapılacak tartışmalar, görüş alışverişi ve konuşarak olabileceği gibi rol içinde yazma (örn: mektup, gazete haberi vs.) ya da doğaçlama biçiminde de olabilir (Adıgüzel, 2006). Drama etkinliklerinde kullanılan teknikler öğrencilerin aktif, açık ve samimi olmalarını sağlamaktadır. Oyunlar, yarım bırakılmış şiir ve hikayeler, donuk imge, doğaçlama, mektup yazma, görüşme, pantomim, beyin fırtınası, resim çizme ve rol oynama drama tekniklerinden bazılarıdır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama yönteminin bazı aşamaları odak grup görüşmesi yöntemiyle benzer özellikler taşımakla birlikte, odak grup görüşmelerinin aksayan yanlarını ortadan kaldıracak etkinlikler sunmaktadır. Daha açık bir ifadeyle yaratıcı drama oturumlarının değerlendirme aşamasındaki tartışma etkinlikleri, odak grup görüşmeleri gibi işlev görmektedir; katılımcılar konu hakkında yorum yapabilmekte ve önerilerini ekleyebilmektedir. Yaratıcı dramada çocuklar, başkalarının ne yaptığını düşünmeden kendi düşüncelerine odaklanırlar. Bazı çocuklar kendilerine sorulan sorulara doğrudan yanıtlamayı, resim yapmaktan, dans etmekten, rol oynamaktan daha korkutucu bulmaktadır. Ayrıca, çocuklar kendilerini ifade ederken çizim yapmayı daha eğlenceli bulmakta, düşüncelerini konuşarak seslendirmektense, resim çizerek anlatmayı tercih etmektedir (Yuen, 2004).

Yukarıda belirtilen nedenlerle, hayat bilgisi dersinin işlenişini öğrenci gözü ile incelemek amacı ile gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmeleri yerine yaratıcı drama etkinlikleri kullanılmıştır. Çalışma, küçük çocukların araştırmalara katılmasıyla ilgili yöntemsel konuların, yaratıcı dramanın neleri içerdiğinin ve sanat-temelli bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı dramanın nasıl kullanılacağına altını çizmektedir. Çocuklarla çalışan araştırmacılara yol göstermesi ve benzer çalışmaların tekrarlanabilmesi bakımından, bu çalışmada yaratıcı dramanın bir veri toplama yöntemi olarak nasıl kullanıldığına açık ve sistematik bir biçimde betimlenmesine odaklanılmıştır.

## YÖNTEM

Bu nitel çalışmada hayat bilgisi derslerinin işlenişinin öğrenci gözüyle yaratıcı drama oturumları kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinin işlenişine hakkındaki algıları çeşitli değişkenler açısından -öğretmen, öğrenci ve veli rolleri, ders araç-gereçleri, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme- ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, katılımcıların algıları hakkında bütünsel, derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplanmasına en uygun yöntemlerden biridir (Baxter ve Jack, 2008; Feagin, Orum ve Sjoberg, 1991; Yin, 2009). Veriler, sanat-temelli bir nitel veri toplama yöntemi olan yaratıcı drama ile toplanmıştır. Katılımcılardan resim, afiş, fotoğraf gibi görsel veriler ile doğaçlama, rol içinde yazma, beyin fırtınası, rol oynama gibi etkinliklerden görsel-işitsel veriler elde edilmiştir.

### Örneklem

Araştırmalarda küçük örneklem kullanılması, derinlemesine ve zengin veri elde edilmesini sağladığından (Feagin ve ark., 1990; Stake, 2006) ve durum çalışmalarında örneklem değil bilgi edinilebilecek katılımcı seçilmesi amaçlandığından (Yin, 2009), bu çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Katılımcıların seçilmesinde gönüllülük ve bilgi verme olasılıkları dikkate alınmıştır.

Örneklemede bir okulun seçilmesi hayat bilgisi programının uygulanışının detaylı incelenmesini sağlayacağından (Creswell, 2008), Ankara'dan seçilen bir devlet ilköğretim okulunun 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören 87 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma verileri 2009- 2010 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde toplanmıştır. Ancak, 1. sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretimine odaklandıklarından hayat bilgisi dersini düzenli biçimde işleyemediklerini belirttiklerinden bu öğrenciler çalışmanın dışında tutulmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Veriler yaratıcı drama oturumları ile toplanmıştır. Oturumlar okulun çok amaçlı salonunda, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı Kasım-Aralık aylarında, iki aylık bir süreçte, yaratıcı drama liderlik eğitimi alan birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Sabahçı ve öğlenci gruplarda ayrı ayrı dört drama oturumu gerçekleştirilmiş ve oturumlardaki her türlü etkinlik doğal akışı içerisinde video kamera kullanılarak kaydedilmiştir.

Yaratıcı drama oturumlarında kullanılan etkinlikler araştırmacılar tarafından, hayat bilgisi dersiyle ilgili öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu çerçevede katılımcılardan konuya bağlı, fakat bir metne bağlı kalmadan, içlerinden geldiği gibi konuşup, davranmaları (doğaçlama); yalnızca bedenlerini kullanarak bir nesnenin heykelini yapmaları (donuk imge), hayali bir arkadaşlarına mektup yazmaları (rol içinde yazma), fikirlerini özgürce paylaşmaları (beyin fırtınası), düşüncelerini görsel biçimde ifade etmeleri (resim çizme) ve hayali olarak veya açıkça, bir başkasının veya başkalarının işlevlerini yerine getirmeleri (rol oynama) istenmiştir. Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim etkinlikleri, değerlendirme yöntemleri ve araç-gereçler, beyin fırtınası, donuk imge ve resim çizme etkinlikleriyle ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin rollerini ortaya çıkarmak için ise doğaçlama, rol oynama, resim çizme ve tartışma teknikleri kullanılmıştır.

Veri toplama sürecindeki uygulamalarda gönüllülük esasına özen gösterilmiş, isteksiz öğrenciler zorlanmamıştır. Yaratıcı drama oturumları araştırmacı tarafından hazırlanan oturum planına göre iki ders saatinde ara vermeden tamamlanmıştır. Ortamda ne kadar az eşya olursa içsel doğaçlamaların o kadar çok olacağı düşüncesiyle (Marilyn, 1976) tüm oturumlar neredeyse bomboş bir salonda gerçekleştirilmiştir. Çemberde oturmak katılımcıların dikkatlerini toplamalarını, tartışmaları rahatça izlemelerini ve araştırmacıya güven duymalarını sağladığından (Nutku, 2002), oturumların değerlendirme aşamalarında araştırmacı da dahil herkes çember biçiminde yere oturmuştur. Araştırmacı ve katılımcılar arasında etkileşim kurulması hem araştırmacının olayları araştırılan kişilerin gözleriyle görmesini sağlamış, hem de katılımcıların etkinlikler sırasında çekingen davranmalarını önlemiştir. Yaratıcı dramayla veri toplama etkinlikleri aşağıdaki sırayla gerçekleşmiştir:

### **Hazırlık/Isınma Aşaması:**

Etkinlik 1- Selamlaşma: Katılımcıların bedensel ve zihinsel olarak, birbirlerine ve mekana uyum sağlayabilmesi için bir dizi etkinlik gerçekleştirilmiştir. İlk olarak katılımcılara araştırmacıyla birlikte çember oluşturacak şekilde ayakta durmaları birbirlerini selamlamaları söylenmiştir. Daha sonra araştırmacı kendini tanıtip, oturumun gerçekleştirilmesinin amacını açıklamış, katılımcılardan samimi görüşlerini çekinmeden yansıtmaları istenmiştir.

Etkinlik 2- Dans ederek yazma: Araştırmacı bir müzik açarak, katılımcılardan mekanda serbestçe dolaşmalarını, müziğin ritmine uyarak dans etmelerini, bu sırada duvarlara, tavana, zemine, havaya burun, kulak gibi bedenlerinin farklı bölümleriyle sırasıyla “hayat”, “bilgisi”, ve “hayat bilgisi” yazmalarını söyler. Bu etkinlikte öğrencilerin bedenleri ısınır ve araştırmacı da

onlarla birlikte aynı etkinliği gerçekleştirdiği için, kendilerini dışlanmış hissetmemeleri sağlanmış olur.

Etkinlik 3- Donuk imge: Araştırmacı, katılımcılardan hayat bilgisi dersinde en sık kullanılan araç ve gereçleri dışunmelerini, daha sonra bedenleriyle bu araç-gereçlerin heykellerini yapmalarını söyler. Katılımcılara bu etkinlikte tek başlarına ya da iki-üç kişilik gruplar oluşturarak heykeller oluşturabilecekleri söylenir. Heykeller tamamlandıktan sonra katılımcılara hangi araç-gereç oldukları sorulur.

Etkinlik 4- Beyin fırtınası: Katılımcılara tekrar çember biçiminde durmaları söylenir. Araştırmacı elinde hayali bir top olduğunu, topu çemberdeki bir kişiye atacağını, atarken hayat bilgisi denilince aklına gelen bir kelimeyi söyleyeceğini, topu alan katılımcının da aklına gelen bir kelimeyi söyleyerek topu bir başkasına atmasını söyler.

Etkinlik 5- izelim: Katılımcılar üç gruba ayrılarak her gruba bir fon kartonu ve pastel boyalar verilir. Bütün katılımcıların kağıdın istediği bir yerine, istediği renkte boyalarla, hayat bilgisi dersinde kullandıkları araç-gereçlerin resmini çizerek birer poster hazırlamaları söylenir. Bütün izimler tamamlandıktan sonra gruplar posterleri incelerler ve eklemek istedikleri başka araçlar olup olmadığını paylaşmaları istenir.

Etkinlik 6- Kalpleri ve p Kutularını Dolduralım: zerinde kalp ve çöp kutusu olan üçer tane poster mekanın farklı duvarlarına asılır. Araştırmacı bir müzik açar ve katılımcılardan müziğin ritmine uygun dans ederken/yürürken hayat bilgisi dersinin en sevdikleri yönlerini kalplerin içine, en sevmedikleri yönlerini de çöp kutularının içine yazmalarını söyler.

Ara değerlendirme: Katılımcılara ember biçiminde otururlar, duvardaki kalp ve çöp kutularının içerine yazılanlar gönüllü katılımcılar tarafından yüksek sesle okunur. Okunanlara eklemek istedikleri farklı dışnceleri varsa eklemeleri, katılmadıkları durumlar varsa açıklamaları istenir.

Etkinlik 7- Fotoğraf karesi: Katılımcılardan hayali fotoğraf makineleriyle hayat bilgisi dersinde sınıflarının fotoğrafını çekmeleri istenir. Daha sonra her katılımcıya kağıt ve boyalar verilerek çektikleri fotoğrafları çizmeleri istenir.

Etkinlik 8- Rol içinde yazma: Ara değerlendirmenin ardından öğrenciler üç gruba ayrılırlar. Katılımcılara “Sizler hayat bilgisi dersini izlemeye gelen gzlemcilersiniz, sınıfları ve okulu gözlemlediniz. Şimdi hayat bilgisi derslerinde ğrenci, ğretmen ve velilerin rollerinin neler olduğu konusunda birer rapor yazacaksınız” denir ve her gruba üzerinde veli, ğretmen ve ğrenci yazan kağıtlar verilir. Araştırmacı grupları dolaşarak yönergesinin doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder, gereken durumlarda katılımcılara rehberlik eder.

Ara değerlendirme: Katılımcılara ember biçiminde otururlar, her gruptan gönüllü bir katılımcı kendi gruplarının raporunu yüksek sesle okur. Diğer katılımcılara okunanlara eklemek istedikleri farklı dışnceleri varsa eklemeleri, katılmadıkları durumlar varsa açıklamaları söylenir.

### **Canlandırma Aşaması:**

Etkinlik 1- Katılımcılar iki gruba ayrılırlar ve her gruba tipik bir hayat bilgisi dersini canlandırmaları söylenir. Katılımcılardan kendi sınıf öğretmenleri gibi davranmaları, kendi sınıflarında gibi oturmaları ve hareket etmeleri istenir. Her iki grubun da canlandırmaları izlenir.

Etkinlik 2- Katılımcılar ikili gruplara ayrılırlar. Birinin ğretmen diğerinin ğrenci rolünü alması istenir. Öğrenci karnesindeki hayat bilgisi notunun dışk olduğunu öğretmenine anlatır, ğretmen ise o notu nasıl verdiğini öğrencisine açıklar. Bütün ğrenciler canlandırmalarına eř zamanlı başlarlar. Daha sonra araştırmacı elini ırpar ve bütün katılımcılar durur. Araştırmacı

“kimin omzuna dokunursam o grup rollerini değiştirerek canlandırmasını yapacak” der. Bütün canlandırmalar izlenir.

### Değerlendirme Aşaması:

Etkinlik 1- Mektup yazma: Katılımcılara uzak bir ülkede yaşayan Tom adında bir çocuğun Türkiye’de eğitim almak istediğini, hayat bilgisi dersinin nasıl işlendiğini, öğretmenin ve öğrencilerin derslerde nasıl davrandığını, öğretmenin nasıl not verdiğini merak ettiğini, tüm bunları ona bir mektupla anlatmaları gerektiği söylenir.

Etkinlik 2- Tüm etkinliklerde yazılanlar, çizilenler incelenir, canlandırmalar hakkında konuşulur. Bunların dışında hayat bilgisi dersinin işlenişi hakkında eklemek istedikleri görüşleri paylaşmaları söylenir. Katılımcılara teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bu süreçte ilk olarak, yaratıcı drama oturumlarından elde edilen nitel veriler kağıda dökülerek metin haline getirilmiştir. Veriler metinleştirilirken ses tonu ve tonlamalara, jest ve mimiklere dikkat edilmiş, bunlar duygu ve anlayışın birer göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bu duygu ve düşünceleri yazılı metinde belirtmek için bazı noktalama işaretleri, simgeler ve işaretler kullanılmıştır (örn: gülümseyen yüz, yıldız v.s.). Yaratıcı drama oturumlarından elde edilen çizimler, fotoğraflar ve yazılı dokümanlar, etkinliğin baş harfleri ve sınıf seviyesi kullanılarak isimlendirilmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1. Kodların sınıflandırılması**

Kısaltma	Tanım	Örnek
MEK	Öğrencilerin yazdıkları mektuplar	MEK.3B, 1, (3. sınıf, Burcu’nun sınıfı, 1. mektup), MEK.3Ş, 4 (3. sınıf,-Şebnem’in sınıfı, 4. mektup) v.b.
ÇİZ	Öğrencilerin çizimleri	ÇİZ.2A, 1 (2. sınıf, Ayşe’nin sınıfı 1. çizim), ÇİZ.2F, 9 (2. sınıf, Filiz’in sınıfı 9. çizim) vb.
YAZ	Yazılı dokümanlar; dersin sevilen ve sevilmeyen yanları, öğretmen ve öğrenci rolleri.	YAZ.3B, 7 (3. sınıf, Burcu’nun sınıfı, 7. doküman), YAZ.2F, 4. (2. sınıf, Filiz’in sınıfı 4. doküman) vb.

Daha sonra bu metinler araştırmacı ve iki meslektaşı tarafından üç defa okunmuş ve videolar izlenmiştir. Bu yolla veriler düzenlenmiş, birbirine benzer veriler belli temalar çerçevesinde bir araya getirilerek veriler arası ilişkiler yapılandırılmış ve kodlamalar yapılmıştır. Veriler çeşitli grafikler, şekiller ve tablolar yardımıyla gösterilmiştir. Elde edilen kodlar ve aralarındaki ilişkilere bakılarak, verilerin altında yatan olgular açıklanmıştır.

Araştırmada sanat temelli nitel araştırmanın yöntemsel özelliklerinin yanı sıra, etik ilkeler de göz önünde bulundurulmuştur. Çocuklar yasal bağlayıcılığı olan bir izin veremeyeceği için, onların yasal temsilcileri olan öğretmenler bilgilendirilmiş, MEB’den öğrenciler adına bilgilendirilmiş olur istenmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılara zarar verebilecek etkinliklerden kaçınılmış, çalışmanın koşulları, akışı ve bitişi hakkında katılımcılara bilgi verilerek, görsel kayıt yapmak için katılımcıların onayı alınmış, araştırma sonuçları yazılırken

katılımcılara takma isimler ve numaralar verilerek ve kullanılan fotoğraflarda bireylerin yüzleri belirsizleştirilerek veri gizliliği sağlanmıştır. Elde edilen görsel kayıtlar ve yazılı materyaller araştırmacı tarafından koruma altına alınmıştır. Toplanan bilgilerin, isim ve ayrıntılar gizli tutularak sadece bilimsel amaçla kullanılacağı açıklanmıştır.

### **Geçerlik**

Nitel araştırmalarda araştırılan olgu veya olayların sayısal özellikleri değil nitelikleri önemli görüldüğünden, araştırma sonuçlarının doğruluğu, yani geçerlik, sonuçların tekrar edilebilirliğinden (güvenirlikten) daha önemlidir (Punch, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmanın geçerliğini sağlamak için araştırılan konu araştırmacı tarafından olabildiğince tarafsız gözlenmiştir. Elde edilen bulguların teyit edilmesi için katılımcı kontrolü ve meslektaş teyidi gibi yöntemlere başvurulmuştur. Araştırmacı gözlemler sırasında kişisel önyargı, inanç ve beklentilerini göz ardı ederek, olayları olduğu gibi, tüm gerçekliği ile ortaya koymaya çalışmıştır.

Etkinlikler sonunda yapılan tartışmalarda katılımcının araştırmacının bulgulara yönelik yorumlarını kontrol etmesi, varsa eklemeler ve değişiklikler yapmaları sağlanmıştır; drama oturumlarının değerlendirme aşamasında katılımcıların çember olacak şekilde oturarak etkinliklerde yapılan resimleri, yazılan mektupları incelemeleri ve verileri doğrulamaları sağlanmıştır. Buna ek olarak, araştırmacı katılımcılara veriler hakkında sorular sorarak kendi yorumlamalarının ve anlamalarının doğru olup olmadığı kontrol etmiştir. Böylece olası yanlış yorumlamalar ve anlamalar katılımcıların söyledikleri doğrultuda düzeltilmiştir. Bu aşamada aynı zamanda katılımcıların eklemek istedikleri düşünceler, inançlar, bakış açıları ve yorumlar varsa onlar da veriler ve analizlere eklenmiştir. Analizler sırasında etkinliklerde ortaya konan resimlerin, doğaçlamaların, heykellerin (donuk imgeler) ve grup etkileşimlerin (tartışma ve değerlendirme) birbirini tamamladığı gözlenmiştir. Bulgular farklı araştırmacılar tarafından da analiz edilerek ve kodlamalar karşılaştırılarak ulaşılan sonuçlar teyit edilmiştir.

Durum çalışmalarında geçerliği sağlamanın ölçütlerinden biri de sonuçların araştırılan benzer kişiler, gruplar ve durumlar üzerine genelleme özelliği göstermesidir (Bogdan ve Biklen, 1992; Patton 2001). Bu durum çalışmada seçilen okulun özellikleri ayrıntılı biçimde açıklanarak sonuçların benzer okullara genellenebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

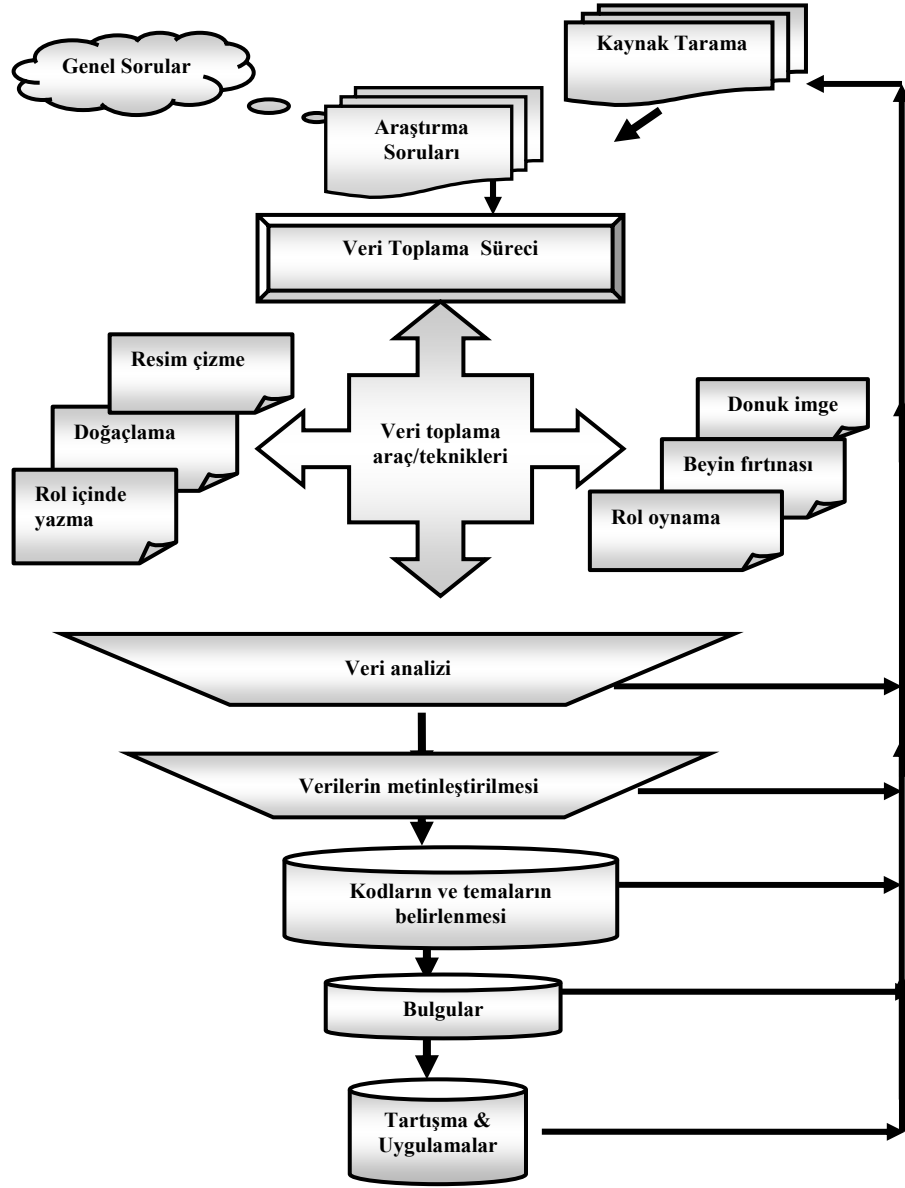
### **Güvenirlik**

Bu çalışmada güvenilirliğin ve geçerliğin kanıtlanmasında nitel araştırmalarda kullanılan ölçütlerden çeşitleme (üçgenleme) yöntemi kullanılmıştır. Çeşitleme yönteminde birden fazla yöntem kullanılır ve her birindeki verilerin birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlılık gösterip göstermediğine bakılır (Lincoln ve Guba, 1985; Patton, 2001). Bir çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliği test etmek için çeşitlemeye hangi yöntemlerin seçileceği araştırma ölçütlerine bağlıdır (Golafshani, 2003). Yaratıcı drama oturumlarında aynı durumu ölçmek ve/veya elde edilen bilgileri teyit etmek için birden fazla etkinlik ve araç kullanılarak toplanan verilerin kendi içinde tutarlı olduğu görülmüştür. Örneğin, “Hayat bilgisi dersinde hangi araç gereçleri kullanıyorsunuz?” sorusuna önce donuk imge ile sonra da resim yaparak cevap vermeleri istenmiş, her iki etkinlikte de verilen cevaplar benzer çıkmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirliğin artırılması için çeşitli stratejiler kullanılmaktadır; bu bakımdan, akış şemalarının kullanılması, araştırmacıların araştırma konusunu daraltmalarını ve konuyu derinlemesine incelemelerini sağlar (Silverman ve Marvasti, 2008). Ayrıca, araştırma süresince izlenen yolun işlem şemasının verilmesi, başka araştırmacıların benzer ortamlarda aynı sonuçlara ulaşmalarına yardımcı olmakta ve nitel çalışmaların güvenilirliğini arttırmaktadır



(Twycross ve Shields, 2005). Bu çalışmada araştırma süreci ve araştırmanın tekrarlayan deseni bir akış şeması ile gösterilmiştir (Şekil 1).

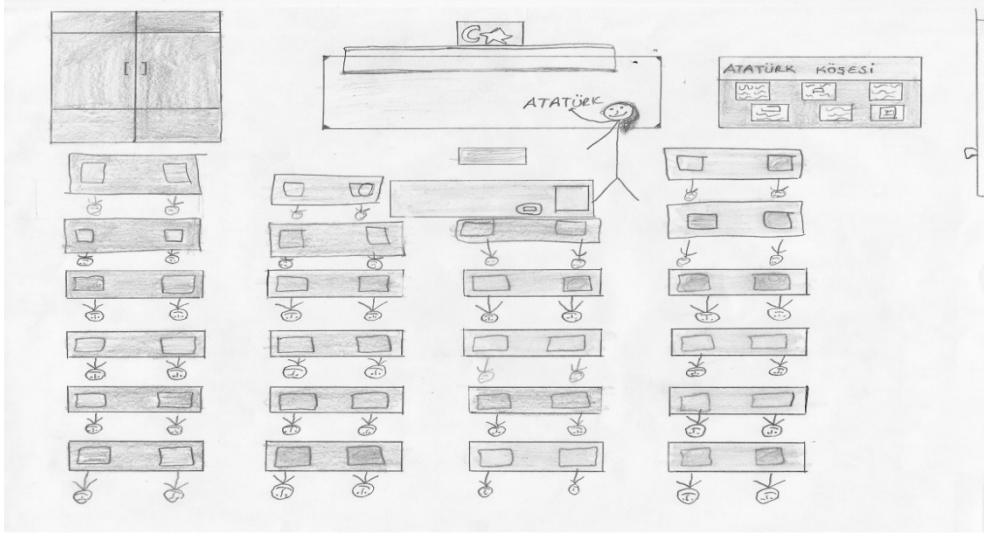


Şekil 1. Araştırmanın akış şeması.

## BULGULAR

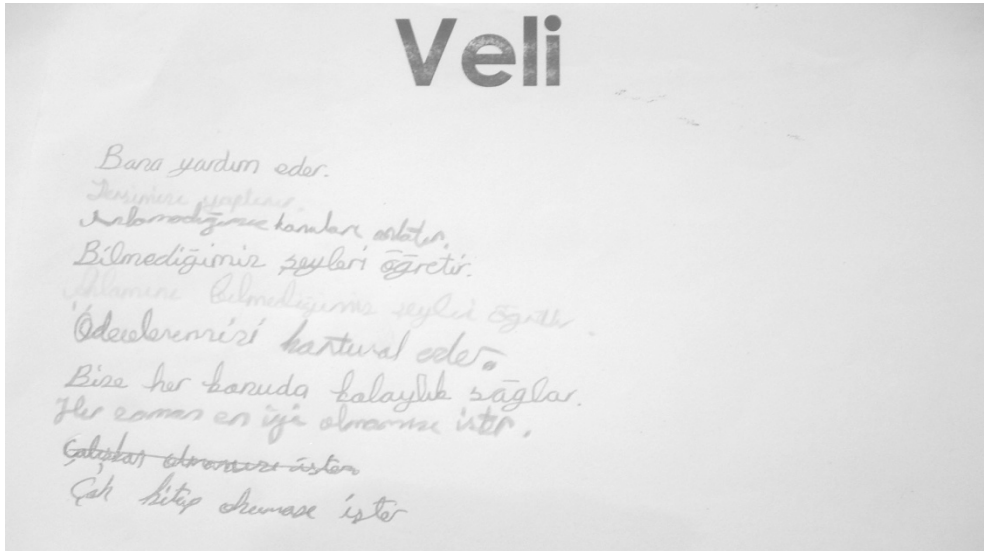
Çalışmada öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki öğretmen, öğrenci ve veli rolleri, kullanılan ders araç-gereçleri, öğretim ve ölçme değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, sanat temelli bir veri toplama yöntemi olan yaratıcı drama kullanılmış; bu yöntemin çocukların görüşlerinin araştırılmasında etkililiği ortaya çıkarılmıştır. Yaratıcı drama oturumlarından elde edilen araştırma bulguları, hayat bilgisi dersinin işlenişinde bazı sorunlar yaşandığını göstermektedir. Öğrencilerin sınıf düzeniyle ilgili canlandırmalarından ve çizimlerinden elde edilen sonuçlar, geleneksel oturma biçiminin yani sıraların arka arkaya dizilmesinin baskın olarak benimsendiğini göstermektedir. Bu oturma

düzeni sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi konusunda önemli ipuçları sağlamaktadır. Çizim 1 öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalogu ve sınıf düzenini göstermekte, dersin işlenişi esnasında öğretmen ve öğrencilerin rolleri hakkında fikir vermektedir. Çizim 1’de tahtanın önünde duran öğretmen dersi anlatmakta, çocuklar da oturdukları yerden öğretmeni dinlemektedir. Bu çizimden öğrencilerin pasif dinleyici, öğretmenin ise ders anlatan rolleri olduğu anlaşılmaktadır.



**Çizim 1.** Öğrenci gözüyle sınıfın düzenlenişi.

Öğrencilerden, tipik bir hayat bilgisi dersinin işlenişini betimlemeleri istendiğinde, resim çizerek, canlandırmalarla ya da yazarak görüşlerini anlatmışlardır. Bulgular, öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki en önemli rolünün öğretmenin açıklamalarını dinlemek olduğunu göstermektedir. Bulgular velilerin rolünün ise; öğrencilerin ödevlerine yardım etmek, okuldaki toplantılara katılmak ve öğrenciye ders için gereken malzemeleri satın almakla sınırlı kaldığını göstermektedir. Çizim 2 bu bulguyu örneklemektedir:



**Çizim 2.** Veli rolleri konusunda öğrenci görüşleri.

Bulgular, hayat bilgisi dersinde öğretimin, anlatım ve soru-cevap yöntemine dayandığı göstermektedir. Öğrencilerin yaptıkları canlandırmalarda öğretmen rolünü üstlenen kişilerin ortak özelliği hepsinin derslerini soru-cevap yöntemini kullanarak işlemesidir. Aşağıda canlandırmalarından alıntılanan bir bölüm bu durumu örneklemektedir.

*Öğretmen: (ders kitabını eline alır, sınıfın içinde dolaşarak) Hayat bilgisi ders kitabı sayfa 34'ü açın.*

*(Öğrenciler kitaplarını açar).*

*Öğretmen: Evet çocuklar susalım lütfen. Şimdi hepimiz kitaplarınızı okuyun, sonra sorularımı soracağım.*

*Öğrenciler: Okudum. Okudum. Okudum.*

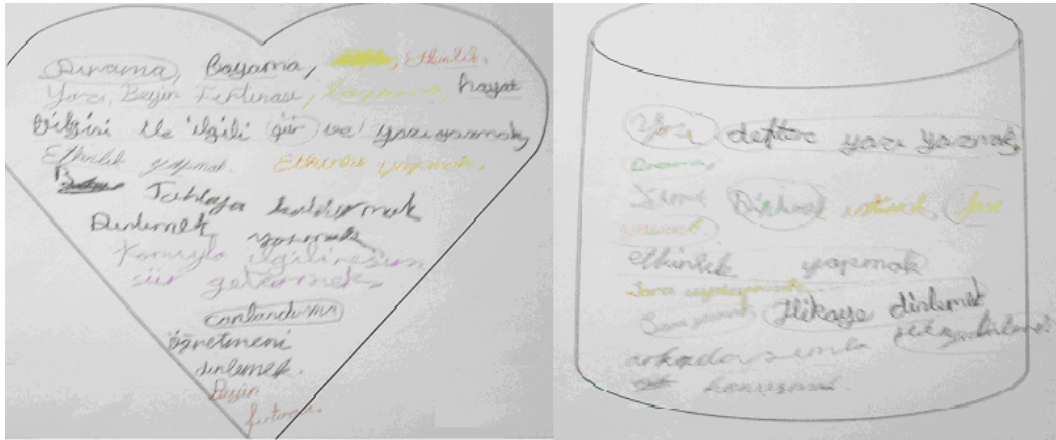
*Öğretmen: Arkanıza yaslanın... Dilimiz ne işe yarar söyleyin bakalım. Ali?*

*Ali: Tat almaya.*

*Bir öğrenci: Konuşmaya.*

*Öğretmen: Pekiiii derimiz??? Evet sen söyle?*

Yaratıcı drama etkinliklerinde öğrencilerden müzik eşliğinde dans ederken hayat bilgisi dersinin sevilen yanlarını kalplerin, sevilmeyen yanlarının ise çöp kutularının içine yazmaları istenmiştir. Araştırma bulguları hayat bilgisi dersinin en sevilen etkinliklerinin canlandırma ve grup çalışmaları, en az sevilen etkinliğin ise yazı yazmak olduğunu göstermiştir Çizim 3'de görülen kalp ve çöp kutusu bu durumu göstermektedir. Ayrıca yaratıcı drama oturumlarının değerlendirme aşamasında öğrenciler grup çalışmalarını ve işbirliği yaparak çalışmayı sevdiklerini, ancak öğretmenlerin hayat bilgisi derslerinde bu yöntemlere çok fazla yer vermediğini belirtmektedir.



**Çizim 3.** Hayat bilgisi dersinin sevilen (kalp) ve sevilmeyen (çöp kutusu) yönleri.

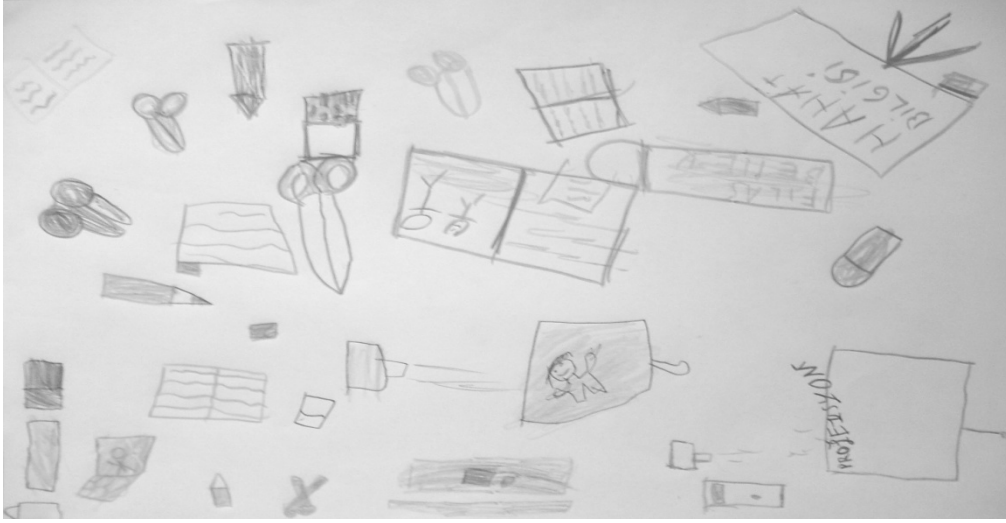
Bunun yanı sıra, yaratıcı drama oturumlarında, öğrencilerden yurt dışında yaşayan ve Türkiye'ye gelmeyi düşünen bir arkadaşlarına, hayat bilgisi dersinin işlenişini anlatan bir mektup yazmaları, başka bir etkinlikte de hayat bilgisi dersinde kullanılan materyalleri grup olarak çizmeleri istenmiştir. Bulgular hayat bilgisi dersinde en sık kullanılan araç-gereçlerin, ders kitabı, defter, kalem, tahta, makas, tahta kalemi ve yapıştırıcı olduğunu göstermektedir. Aşağıda öğrencilerin mektuplarından yapılan bir alıntı ile Çizim 4 hayat bilgisi derslerinde kullanılan materyaller konusunda öğrenci görüşlerini örneklemektedir:

*Sevgili Tom,*

*Hayat bilgisi dersinde şunları yapıyoruz. Öğretmen hayat bilgisi kitabını açtırır.*

*Sonra altındaki soruları cevaplarız. Metni okuruz. Resimlere bakarak metni*

anlatırız. Sonra çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparız. Kullandığımız araç gereçler harita, tahta kalem ve yazı tahtası, kitap, defter, silgi, kalem ve cetveldir. Öğretmen yanlış söyleyenlere kızmaz ve kendi anlatır (MEK. 3Ş.15).



**Çizim 4.** Hayat bilgisi dersinde kullanılan araç-gereçler.

Yaratıcı drama oturumlarının değerlendirme aşamasında öğrencilere, hayat bilgisi dersindeki başarılarının nasıl değerlendirildiği sorulmuştur. Öğrenciler hayat bilgisi dersinde başarılarının değerlendirilmesinde performans değerlendirme ile yazılı ve sözlü sınavların kullanıldığını belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar hayat bilgisi dersinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler hakkında fikir vermektedir.

*Öğretmen bizim nasıl yaptığımıza not verir. Bir ders verir onu çok güzel yaptıysak... Mesela hayat bilgisi performans ödevimizde kumbara yapmamızı söylemişti, kumbarayı güzel yapanlara 100 vermişti.*

*Öğretmen yazılı yapıyor, soru soruyor, doğru cevaplarsak iyi not veriyor.*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada hayat bilgisi dersinin işleniş konusunda öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinin işleniş konusunda algı ve deneyimleri, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak incelenmiş ve elde edilen nitel verilere dayanarak hayat bilgisi derslerinin işlenişinin oluşturmacı yaklaşıma uygun olup olmadığı sorgulanmıştır.

Araştırma bulguları sınıflardaki sıraların geleneksel oturma düzenine göre, arka arkaya yerleştirildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bakımdan sınıf ortamının öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılması için uygun olmadığı söylenebilir. Bu sonuç alan yazınla ile tutarlıdır. Çünkü pek çok araştırmacı sınıfın düzenlenişinin öğretmen ve öğrenci davranışları, kullanılacak öğretim yöntemleri ve sınıf atmosferi üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedir (Cusick, 1999; Hasting ve Schwieso, 1995). Cusick (1999)'e göre sıraların arka arkaya dizildiği sınıflar, öğretmen-merkezli, öğrenciyi pasif kılan öğretim yöntemlerinin uygulanmasına olanak verirken; sıraların çember biçiminde dizildiği ve küçük grupların oluşturulmasına olanak sağlayan sınıflar, öğrenci- merkezli yöntemler, grup çalışmaları ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerini teşvik eder (Hasting ve Schwieso 1995). Benzer şekilde

Sabancı ve Şahin (2005) de oluşturmacı sınıflarda grup çalışmalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için tek kişilik sıralar ve sandalyeler kullanılmasını önermektedir. Dolayısıyla hayat bilgisi dersinin oluşturmacı yaklaşıma uygun olarak işlenebilmesi için sınıftaki oturma düzeninin değiştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Her ne kadar araştırmalar oluşturmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecine aktif biçimde katılan, eski bilgileriyle yeni öğrendikleri arasında bağ kuran ve işbirliği içinde çalışan bireyler olması gerektiğini savunsalar da (Davis, 2003; Hardy, Jonen, Möller ve Stern, 1998); bu araştırma söz konusu bulguların aksini göstermektedir. Yani, öğrenciler, hayat bilgisi derslerinde kendi rollerini öğretmeni dinleyen, bilgiyi pasifçe alan katılımcılar olarak betimlemiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler velilerin hayat bilgisi derslerindeki rollerinin, ev ödevlerine yardım etmek, okuldaki toplantılara katılmak ve ders için gereken malzemeleri satın almak olduğunu belirtmiştir. Oysaki hayat bilgisi dersinin başarılı bir biçimde uygulanması sadece öğretmene ve öğrenme ortamına değil, veli katılımına da bağlıdır. Veli katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek öğrencilerin gönüllü bir biçimde okula devam etmelerini sağlar (MEB, 2005, s.107). Ev ödevleri velilerin, çocuklarının eğitimine aktif olarak katılmalarını, okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan araçlar olmasına rağmen (Acat ve Can, 2008; Cooper, 2001; Harris ve Valentine, 2001), araştırmacılar velilerin ev ödevlerinde çocuklarına kılavuzluk etmek yerine onların yerine ödev yaptıklarını (Akpınar, 2010), bu tür veli katılımının öğrencilerin sorumluluk almalarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir (Şentürk, 2009).

Araştırma bulgularına göre öğrenciler, hayat bilgisi derslerinde en sık anlatım ve soru cevap yönteminin kullanıldığını, grup çalışmaları ve işbirliği yaparak öğrenme gibi yöntemlerin ise öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilmesine rağmen çok fazla kullanılmadığını belirtmiştir. Ancak oluşturmacı yaklaşımda her birey sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığı için, öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gereklidir (Köse, 2006). Araştırmacılar yeni ve farklı öğretim yöntemlerini kullanırken öğretmenlerin nereden ve nasıl başlayacaklarını bilemediklerini, bu nedenle yeni yöntemleri denemekten çekindiklerini belirtmektedir (Merter, 2005; Panitz, 1997; Richardson ve diğ. 2008).

Bu çalışma, öğretmenlerin hayat bilgisi derslerinde öğretim materyali olarak en sık ders kitabı, defter, kalem, tahta, makas, tahta kalemi ve yapıştırıcıyı tercih ettiğini göstermektedir. Bu sonuç Panitz (1997)'in öğretim materyallerinin yenilenmesinin çok fazla zaman ve çaba gerektirdiği bu nedenle öğretmenlerin aşına oldukları materyalleri kullanmayı tercih ettiği bulgusunu desteklemektedir. Diğer yandan bazı araştırmacılar, öğretmenlerin farklı öğretim materyalleri kullanmamasının nedeninin öğretim materyallerinin eksikliği olduğunu savunmaktadır (Akşit, 2007; Ekiz, 2004; Haser ve Star, 2009).

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler hayat bilgisi derslerinde başarı değerlendirilmesinde sadece yazılı ve sözlü sınavlar yapıldığını belirtmektedir. Ancak, yalnızca geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması öğrenci merkezli yaklaşıma uygun değildir (Brooks ve Brooks, 1999; Duffy ve Cunningham, 1996), çünkü bu yöntemler öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmekte yetersiz kalmaktadır. Küçükahmet (2005) de hayat bilgisi programının en zayıf yanının ölçme değerlendirme olduğunu iddia etmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin daha az kullanılmasının nedeni öğretmenlerin bu yöntemlerin nasıl uygulanacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır (Akşit, 2007; Ekiz, 2004; Gökçek, 2009; Haser ve Star, 2009; Merter, 2005). Akran değerlendirmesi, ürün seçki dosyası gibi alternatif değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini de ölçtüğü için (Boud, Cohen ve Sampson, 1999), öğretmenlere de bu yöntemler konusunda, hizmet içi eğitim verilmelidir.

Bu çalışma, hayat bilgisi programının işlenişi konusunda, küçük çocuklardan veri toplaması bakımından önemlidir. Eğitim programlarının okullarda nasıl uygulandığının görülmesi ve uygulama sırasında karşılaşılan zorlukların daha iyi anlaşılması için, yalnız yetişkinlerin ve büyük yaştaki öğrencilerin değil, küçük yaştaki öğrencilerin de görüşlerine yer verilmesi gereklidir. Ancak alan yazında, hayat bilgisi programını inceleyen araştırmalarda, öğretmen ve okul yöneticileriyle mülakat (Gömleksiz ve Bulut, 2007) ve 3. sınıf öğrencilerine anket uygulanması (Güneş ve Demir, 2007; Hotaman, 2009; Ocak ve Gündüz, 2006) gibi yöntemlere başvurulduğu görülmektedir. Çocukları anlamanın en iyi yolu çocukların kendilerinden bilgi edinmektir (Alderson, 2000; Punch, 2002). Çocukların davranış ve düşünceleri oldukça karmaşık olduğundan, yalnızca nesnel ölçümlere odaklanan yöntemler yerine, bireylerin deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkaran sanat temelli yöntemler kullanılmalıdır. Bu bağlamda çalışmada sanat temelli yöntemlerden yaratıcı drama kullanılmış; böylece küçük çocukların gerçek yaşamla bağlantılı kurgusal roller almaları ve görüşlerini özgürce sergilemeleri sağlanarak derinlemesine bilgiler elde edilmiştir. Ayrıca, yaratıcı drama oturumları çekingen ve/veya içe kapanık çocukların da yaşatlarıyla ve araştırmacıyla çabucak ve çekinmeden iletişime geçmelerini ve farklı etkinlikler yardımıyla elde edilen bilgilerin tutarlılığının test edilmesini sağlamıştır. Sonuç olarak, bu çalışma, yaratıcı dramanın bir veri toplama aracı olarak farklı görüşlere odaklanmada etkili bir yolu olduğunu gözler önüne sermektedir.

Gelecekte bu yöntemle başvurulacak çalışmalarda, sanatsal süreçlerin kelimelerden ziyade hareketleri, jest ve mimikleri, resimleri, sessiz devinimleri, dinlemeyi ve izlemeyi içermesi nedeniyle, elde edilen bulguların diğer yöntemlerle elde edilen bulgulara göre daha fazla yoruma açık olduğu, dolayısıyla analizler sırasında bu durumun konu alanıyla bağlantı kurmayı güçleştirdiği unutulmamalıdır (Denzin ve Lincoln 1998; Mason 2002). Bu çalışmanın bir sınırlılığı yalnız Ankara ilinden seçilen bir ilköğretim okulundan veri toplanmasıdır. Gelecekte karşılaştırmalı araştırmalar yapılarak yaratıcı drama gibi yeni yöntemler konusunda bir bakış açısı kazanılması beklenmektedir.

## KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Can, B. (2008). "Velilerin okula karşı tutumları ve eğitim programına katılım düzeyine ilişkin ölçek geliştirme çalışması." *Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulmuş bildiri*, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1* (1), 17-30.
- Akinoğlu, O. (2008). The curricular reform initiatives of Turkey in the fields of life science and social studies in the process of accession to the European Union. *World Applied Sciences Journal, 3*(2), 168-183.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. *Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırması Dergisi, 6* (16), 16-20.
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development, 27*(2), 129-137.
- Alderson, P. (2000). Children as researchers: The effects of participatory rights on research methodology', in P. Christensen & A. James (Eds) *Research with Children: Perspectives and Practices*. (pp.241-257). Falmer Press, London,
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*. [Online] <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR-4/baxter.pdf> adresinden 22 Mayıs 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Belliveau, G. (2006). Engaging in drama: Using arts-based research to explore a social justice project in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*. [Online] <http://www.ijea.org/v7n5/v7n5.pdf>. adresinden 3 Nisan 2010 tarihinde indirilmiştir.

- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (2008). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. New York, NY: Routledge.
- Christensen, P. M. & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. (2nd Ed.). Falmer Press, London: New York: Routledge.
- Cooper, H. (2001). Homework for all in moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 34-39.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research*. (3<sup>rd</sup> Ed.). Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.
- Denzin, K. & Lincoln, Y. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D.H. Jonassen (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp.170-198), Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Ekiz, D. (2004). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 339-350.
- Feagin, J., Orum, A., & Sjoberg, G. (1991). *A case for case study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Flewitt, R. (2005) Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 553-56.
- Gallagher, K. (2007). *The theatre of urban: Youth and schooling in dangerous times*. Toronto: University of Toronto Press.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, [Online]: <http://www.nova.edu/ssss/OR/OR8-4/golafshani.pdf> adresinden 4 Eylül 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Gömlüksiz, M. N. & Bulut, İ. (2007). Yeni Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 173, 67-88.
- Güneş, T. & Demir, S. (2007). İlköğretim Müfredatındaki Hayat Bilgisi Derslerinin Fen Derslerine Hazırlamadaki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (174), 169-180.
- Harris, C. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Haser, Ç. & Star, J. R. (2009). Change in beliefs after first-year of teaching: the case of Turkish national curriculum context. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 293-302.
- Hickman, R. (2007) Visual art as a vehicle for educational research. *The International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 135-145.
- Hotaman, D. (2009). Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğrencilerin Bağımsız, Bir Partnerle ve Bir Grupla Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1) 528-546.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Küçükahmet, L. (2005). "2004 Hayat bilgisi programının değerlendirilmesi." *Yeni İlköğretim Müfredatını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, Kayseri.
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152.
- Mason, J. (2002). Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting. In T. May (Eds.), *Qualitative research in action* (pp. 225-242). London: Sage.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. (8th Ed.). Pearson Education, Inc.

- MEB. (2005). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- Merter, F. (2005). "Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi programının eğitim sosyolojisi bakış açısından olumlu ve olumsuz eleştirisi." *Yeni İlköğretim Müfredatını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, Kayseri.
- Merton, K. R. (2001). The focused interview and focus groups. Continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51, 550-566.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N., (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in contributing focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Norris, J. (2000). Drama as research: Realizing the potential of drama in education as a research methodology. *Youth Theatre Journal*, 14, 40-51.
- Nutku, Ö. (2002). *Sahne Bilgisi*. Kabalcı Yayınevi. İstanbul.
- Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). 1998-2005 Hayat Bilgisi Ders Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 172, 40-55.
- Önalın- Akfırat, F. (2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 9-22.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9: 321-341.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (Çev: D. Bayrak, H.B. Arslan & Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reason, P. (1994). *Participation in human inquiry*. London: Sage.
- Silverman, D. & Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research: A comprehensive guide*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Smithbell, P. (2010). Arts-based research in education: A review. *The Qualitative Report*, [Online]:: <http://www.nova.edu/ssss/OR/OR15-6/cahnmann.pdf> adresinden 12 Eylül 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Şentürk, C. (2009). *Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırıcılık*. [Online]: [http://www.eab.ege.edu.tr/pdf/2\\_1/C2-S1-M3.pdf](http://www.eab.ege.edu.tr/pdf/2_1/C2-S1-M3.pdf) adresinden 09 Nisan 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Tisdall, E. K. M., Davis, J. M. & Gallagher, M. (2009). *Researching with children and young people: Research design, methods and analysis*. Los Angeles; London: SAGE.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. design and methods*. (4<sup>th</sup> Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yuen, F. C. (2004). It was fun...I liked drawing my thoughts: Using drawings as a part of the focus group process with children. *Journal of Leisure Research*, 36(4), 461-482.