



T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**“Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı
Drama Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”**

İstanbul İli Örneği

Hazırlayan
Ayşe Dilşad EKER
İstanbul, 2014



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

**“Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı
Drama Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”**

(İstanbul İli Örneği)

Hazırlayan

Ayşe Dilşad EKER

Tez Danışmanı

Yard. Doç.Dr. Mustafa OTRAR

İstanbul, 2014



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

21.10.4.2014

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden
Ayşe Dilşad FKER, 21 / 04 / 2014 tarihinde yapılan
“Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin
Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine İlişkin
Tutumlarının İncelenmesi”

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu/ oybirliği ile

☒ Başarılı bulunmuştur.

☐ Başarısız bulunmuştur.

☐ Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Yard. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

İmzası :

(Handwritten signature of Mustafa OTRAR)

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Halil EKŞİ

İmzası :

(Handwritten signature of Halil EKŞİ)

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

İmzası :

(Handwritten signature of Ahmet ŞİRİN)

TEŞEKKÜR

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Mustafa OTRAR' a araştırma boyunca anlayış ve rehberliği için, öğrencilerimden veri toplama konusunda bana yardım ettikleri için, sevgili aileme ve sevgili arkadaşım İbrahim Emrah Atalar'a, İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Gelişimi Programındaki iş arkadaşlarıma beni her zaman destekledikleri için en derin teşekkürlerimi sunarım.

Ayşe Dilşad EKER

Ocak, 2014

İstanbul

ÖZET

Araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin, yönetici yardımcılarının ve anaokulu yöneticilerinin, yönetici yardımcılarının eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, okul öncesi kurum yöneticilerinin, eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin tutumlarını çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul sınırları içinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi-özel anaokulunda ve ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve yönetici yardımcıları oluşturmuştur. Araştırmada, Çöme ve Otrar (2011) tarafından geliştirilmiş “Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği” (EYDEYTÖ) kullanılmıştır. Ölçek uygulamasından sonra, elde edilen veriler SPSS 15.0 programında çözümlenmiş, çözümleme sonucunda sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, eğitimde yaratıcı drama, okul öncesi yöneticileri, tutum ölçeği.

ABSTRACT

The study was carried out in order to determine of elementary school principals, assistant managers and nursery managers, assistant managers their attitudes toward creative drama activities in education. In this study, the pre-school institution managers, creative drama activities in education in terms of their attitudes towards various demographic variables in the model is a research study aims at examining the scan. The study group, the 2012-2013 academic year, is located within the boundaries of Istanbul, under the Ministry of National Education in public-private nursery and primary schools who work consisted of school administrators and assistant administrators. In this study, the Coma and Otrar (2011) was developed by "Towards Creative Drama in Education Activity Attitude Scale" (EYDEYTÖ) was used. After application of the scale, the resulting decoded data in SPSS 15.0, a significant difference between the results of analysis of the results has been found.

Keywords: creative drama, creative drama in education, pre-schoolmanagers, attitudescale.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

TEŞEKKÜR.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	IV
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	VIII
BÖLÜM 1.....	1
Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	4
1.3.Sayıtlılar.....	4
1.4.Amaçlar ve Alt Amaçlar.....	4
1.5.Araştırmanın Önemi.....	5
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
BÖLÜM 2.....	8
2.Drama, Okul Öncesinde Drama ve Tutuma İlişkin Literatür.....	8
2.1.Dramanın Tanımı.....	8
2.2.Dramaya İlişkin Temel Kavramlar.....	9
2.2.1.Yaratıcı Drama.....	9
2.2.2. Eğitici Drama.....	10
2.2.3.Psikodrama.....	10
2.2.4.Sosyodrama.....	10

2.2.5.İletişim.....	10
2.2.6.Etkileşim.....	11
2.2.7.Empati.....	11
2.2.8.Oyun.....	11
2.2.9.Dramatizasyon.....	11
2.2.10.Yaratıcılık.....	11
2.3.Dramanın Öğeleri.....	12
2.3.1.Drama Lideri (Drama Öğretmeni).....	12
2.3.2.Oyun Grubu (Katılımcılar).....	13
2.3.3.Çalışma Mekanı.....	14
2.3.4.Çalışmanın Değerlendirilmesi.....	15
2.4.Dramanın Aşamaları.....	16
2.5.Dramanın Yararları.....	20
2.6.Dramada Kullanılan Teknikler.....	21
2.7.Dramanın Tarihsel Gelişimine Genel Bir Bakış.....	24
2.8.Okul Öncesi Dönem ve Drama.....	27
2.8.1.Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	27
2.8.2.Okul Öncesi Dönemde Dramanın Yeri ve Önemi	30
2.8.3.Okul Öncesi Dönemde Dramanın Yararları.....	31
2.8.4.Dramanın Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi.....	32
2.8.4.1.Dramanın Zihinsel Gelişim Alanına Etkisi.....	33
2.8.4.2.Dramanın Dil Gelişim Alanına Etkisi.....	33

2.8.4.3.Dramanın Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına Etkisi.....	34
2.8.4.4.Dramanın Psikomotor Gelişim Alanına Etkisi.....	35
2.8.4.5.Dramanın Özbakım Alanına Etkisi.....	36
2.9.Tutum ve Tutumun Drama İle İlişkisi.....	37
2.9.1.Tutumun Tanımı ve Önemi.....	37
2.9.2.Tutumun Oluşumu.....	38
2.9.3.Tutum-Drama İlişkisi.....	40
2.10. Drama İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	42
BÖLÜM 3.....	46
3.YÖNTEM.....	46
3.1.Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	47
3.3.Veritoplama Aracı.....	47
3.3.1.Bireyi Tanıma Formu.....	47
3.3.2.Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği.....	48
3.4.Veritoplama Yöntemi.....	49
3.5.Verilerin Çözümlemesi.....	49
BÖLÜM 4.....	52
4.BULGULAR.....	52
4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler.....	52
4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular.....	55
BÖLÜM 5.....	79
5.SONUÇ VE TARTIŞMA.....	79
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	79

5.2.Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Ait Sonuçlar.....	79
5.3. EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Araştırma Değişkenine Göre İncelenmesi İle Elde Edilen Sonuçlar Ve Yorumlar.....	80
5.4.Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	83
Ek 1-Ölçek 1. Bölüm.....	90
Ek 2-Ölçek 2. Bölüm.....	91
Ek-3 Özgeçmiş.....	94

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1: Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Çizelge 2: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Çizelge 3: Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Çizelge 4: Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Çizelge 5: Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Çizelge 6: Drama İle İlgili Hizmet içi Eğitim Alma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Çizelge 7: Yöneticinin Okul Türü ve Pozisyonu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	54
Çizelge 8: Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Çizelge 9: Gelişimi Destekleyicilik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	56
Çizelge 10: İşlevsizlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	56
Çizelge 11: Değersizleştirme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	56
Çizelge 12: Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	57
Çizelge 13: Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	57
Çizelge 14: Gelişimi Destekleyicilik Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	58
Çizelge 15: İşlevsizlik Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	58

Çizelge 16: Değersizleştirme Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	59
Çizelge 17: Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	59
Çizelge 18: Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	60
Çizelge 19: Gelişimi Destekleyicilik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	60
Çizelge 20: İşlevsizlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 21: Değersizleştirme Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 22: Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 23: Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	62
Çizelge 24:Gelişimi Destekleyicilik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	62
Çizelge 25: İşlevsizlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	63
Çizelge 26: Değersizleştirme Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	63
Çizelge 27: Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	64
Çizelge 28: Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	64

Çizelge 29: Gelişimi Destekleyicilik Ölçeği Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	65
Çizelge 30: İşlevsizlik Ölçeği Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	66
Çizelge 31: EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	66
Çizelge 32: EYDEYTÖ Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	67
Çizelge 33: EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	67
Çizelge 34: EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	68
Çizelge 35:EYDEYTÖ İşlevsizlik Ölçeği Puanlarının Alt Boyutu Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	69
Çizelge 36: EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	69
Çizelge 37: EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Hangi Gruplar Arasında Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	70
Çizelge 38: EYDEYTÖ Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	70
Çizelge 39: EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	71
Çizelge 40: EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	71

Çizelge 41:EYDEYTÖ İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	
Sonuçları.....	72
Çizelge 42:EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	
Sonuçları.....	72
Çizelge 43:EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Hangi Gruplar Arasında Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	
Sonuçları.....	73
Çizelge 44:EYDEYTÖ Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	
Sonuçları.....	74
Çizelge 45:EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	
Sonuçları.....	75
Çizelge 46:EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	
Sonuçları.....	75
Çizelge 47:EYDEYTÖ İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	
Sonuçları.....	76
Çizelge 48:EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	
Sonuçları.....	76
Çizelge 49:EYDEYTÖ Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	
Sonuçları.....	77
Çizelge 50:EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi	
Sonuçları.....	77

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle bilgiye ulaşma artık kolaylaşmış, bu durum beraberinde birçok şeyi etkilediği gibi eğitimi de etkilemiş, eğitime olan bakış açılarını değiştirmiş ve geliştirmiştir. Bu yeni anlayış; öğretmenin aktif (anlatan), öğrencinin pasif (dinleyen) olduğu, daha çok bilginin ezbere dayalı olduğu eğitim- öğretim anlayışını geride bırakmış, yerine öğrencinin aktif, öğretmenin rehber olduğu eğitim-öğretim anlayışını getirmiştir. Eğitimdeki bu yeni anlayış, beraberinde yeni yöntemlerin de önem kazanmasını sağlamıştır. Aslında Dünya’da ilk bulgularına 1900’lü yıllarda rastladığımız “Drama” yöntemi, değişen bu anlayışla ülkemizde son yıllarda (1980’lerden sonra) daha çok dile getirilir olmuş ve önem kazanmıştır. Bu yöntem uzmanlar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır.

“Sözcük olarak Yunanca “dran” dan türetilmiştir. Dran; yapmak, etmek, eylemek anlamını taşımaktadır. Drama ise, eylem anlamını taşıyan, yine Yunanca “Dromenon” un, seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımıdır. Özellikle tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama kavramı, özetlenmiş ve soyutlanarak eylem durumları anlamını almıştır. Türkçeden kullanılan “dram” kavramı ise, Fransızca’daki sonu “e” ile biten “drame” sözcüğünden gelmektedir” (Çakır İlhan ve arkadaşları; 2004).

“Ülkemizde 1980’lerde yankılanan ve süreç içerisinde hızla gelişen, son yıllarda ise farklı alanlara uyarlaması yapılan drama, sözcük bakımından Yunanca “yapmak, etmek, eylemek” anlamlarına gelen “dran” kelimesinden türetilmiştir. Drama kavramı tiyatro bilim çevrelerinde özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları olarak anlam kazanmıştır. Fransızcada burjuva tiyatrosu anlamına gelen “drame” sözcüğü, Türkçede “dram” kavramı olarak acıklı bir oyun anlamında kullanılmıştır” (San, 1989).

“San’a göre drama; bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri bir yaşantıyı veya bir olayı, doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun veya oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler sürecidir” (San,1991).

“Çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrencilere bilgiyi nasıl depolayacaklarından çok onlara nasıl ulaşacaklarını öğreten anlayışı eğitim sisteminin temeline almayı gerekli kılmaktadır. Bu durum bilginin öğrencinin bizzat kendisi tarafından keşfedilmesine imkân veren birçok öğrenme modelleri ve öğretim yöntemlerinin gelişimini sonuç vermiştir. Günümüzde, bireyi öğrenme sürecinde etkin kılan, yaparak, yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı, üretken bir birey olmasına kısaca bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem olarak görülen yaratıcı drama kullanılmaya başlanmıştır” (Kaf, 2000).

“San (1989), dramanın eğitimde kullanılması ile ilgili dramanın öğrenmeye ve varılan bilgilerin gözden geçirilmesi, irdelenmesi, farklı perspektiflerden tekrar ele alınması suretiyle yeniden yapılanmaya zemin hazırlandığını, bu nedenlerden ötürü yaratıcı dramanın eğitimde mutlaka kullanılmasının gerektiğini ifade etmektedir.”

Dramanın eğitime katılması, oynayarak öğrenme anlayışı ile gerçekleşir. Bu anlayış öğrenme ortamının eğlenceli ve haz verici olmasını sağlar. Böyle bir öğrenme ortamı da bireylerin bu sürece aktif katılmasını sağlar. Bu sürece katılan bireyler ister okul öncesi dönemde olsun, ister yetişkin olsun, katılımı istekle gerçekleştirir. Bu istekli katılım, öğrenmelerin kalıcılığını sağlar. Dolayısıyla, bireyin hangi yaş döneminde olursa olsun öğrenmelerin kalıcılığını sağlayan bu sihirli yöntemin, eğitimde kullanılması kaçınılmazdır.

“Okul öncesinde dramanın neden gerekli olduğuna baktığımızda Akyol’a göre; toplumların gelişmesinde bireylerin, bireylerin gelişmesinde ise okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Okul öncesi yıllar boyunca bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel, dil gelişimi büyük ölçüde tamamlanmaktadır. Bu dönemdeki gelişmeler yaşamın ileriki yıllarında oldukça etkili olmaktadır ve okul öncesinde verilen eğitimle çocukların bütün gelişim alanları desteklenmektedir. Günümüzde önemi giderek artan okul öncesi eğitimi de, drama etkinliklerine yer verilmekte ya da drama bir yöntem olarak kullanılmaktadır” (Köksal Akyol,2003a).

“Drama, çocuklara etkin öğrenme fırsatı yaratan bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Bu yöntemde, çocuklar yaparak-yaşayarak öğrenirler ve bilgiye kendileri ulaşırlar. Çocuğun aktif katılması, yaparak-yaşayarak öğrenmesi etkili, verimli ve kalıcı öğrenmede önemlidir. Çocuklar aktif katıldıkları etkinliklerde, duygu ve düşüncelerini doğrudan ifade ederler.

Gözlem yaparak ve deneyerek bilgiye kendileri ulaşırlar. Böylece kazanılan bilgiler daha kalıcı olur” (Kandır, 2003).

“Yaratıcı drama, eğitim ve öğretimde geleneksel yöntemlere göre daha yeni bir oluşum olmasına karşın, etkisi ve uygulanması bakımından birçok olumluluğu da içinde barındırmaktadır. Bu nedenle yaratıcı drama, okul öncesi eğitim dönemi için önemli bir gereksinimdir. Çünkü drama yaratıcılığı geliştiren etkili yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren başlı başına bir eğitim alanıdır. Çocuklar tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi, yaratıcı dramada gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunlarla karşılaşarak çevresel, coğrafi ve diğer konulara ilişkin özgün yaşantılar elde edebilirler. Bir bütün olarak düşünüldüğünde, yaratıcı drama bir eğitim programında yer alan konuların tümünü öğretmede, önemli ve etkili bir araç olabilir. Yaratıcı drama çalışmalarının en temel özelliklerinden biri de, bireylerin birden fazla duyu organına seslenmesidir. Bu da öğrenmede kalıcılığı arttırmaktadır” (Öztürk, 2003; Akt: Cömertpay, 2006).

“Drama, çocuklara etkin öğrenme fırsatı sunan, problem çözme becerilerinin ve diğer birçok gelişim alanlarının gelişmesini destekleyen, öğrendiklerinin kalıcılığını sağlayan bir yöntemdir. Daha birçok alana katkı sağladığı düşünülen ve bu nedenlerden dolayı okul öncesinde önemli gereksinim olan drama yönteminin faydaları yadsınamaz bir gerçektir. Bu yöntemin aktif olarak kullanılmasında yöntemin uygulayıcıları tarafından yönetime karşı olan tutum da çok önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Kağıtçıbaşı (1988)’na göre tutum; düşünce, duygu ve davranış bütünleşmesidir. Tutum bir kimsenin insan gruplarına, eşya ya da olaylara karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme veya tepkide bulunma eğilimidir” (Turgut, 1992; Tezbaşaran, 1996).

Dramaya yönelik tutumların olumlu yönde olması, bu yöntemin eğitimde daha çok kullanılmasını sağlar. Bu nedenle bu yönetime karşı olan tutumların bu yönde olması için, olumlu yaşantıların gerçekleşmesi gerekir. Tutumun kişinin duygu, düşünce ve davranışlarının birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği düşünülmektedir. Bu nedenle; bireylerin dramaya yönelik tutumlarının, bu yöntemin eğitimde kullanılmasını etkilediği, okul öncesi dönemde etkili bir yöntem olduğu ve yöneticilerin, eğitimde yaratıcı dramaya ilişkin tutumlarının eğitimde aktif bir şekilde kullanılmasını etkilediği düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine İlişkin Tutumları Nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Sayıtlar

Bu araştırma; İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan ve ölçeği yanıtlamayı kabul eden yöneticilerin ve yönetici yardımcılarının, ölçeği cevapladığı varsayılmıştır.

1.4. Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin ve yönetici yardımcılarının eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin tutumlarını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin eğitimde drama etkinliklerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin eğitimde drama etkinliklerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin eğitimde drama etkinliklerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin eğitimde drama etkinliklerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin eğitimde drama etkinliklerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanları hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin eğitimde drama etkinliklerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanları hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin eğitimde drama etkinliklerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanları yapılan işin niteliğine ve çalışılan kurumun niteliğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin eğitimde drama etkinliklerine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanları çalışılan kurumun özel ya da devlet olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Yeni öğrenme yaklaşımları, dramayı çocukların aktif katılımını sağladığı için etkili bir yöntem olarak kabul eder. Ancak, eğitimde çocukların aktif katılımını sağlayan başka yöntem ve teknikler de bulunmaktadır. Dramayı farklı kılan özellik, içerisinde oyunu barındırmasıdır. Bireylerin haz alarak katılımını sağlayan bu özellik, bu yöntem doğru uygulandığında yöntemin sihirli olmasını sağlar. Çünkü oyun çocuğun en keyifli yaptığı işidir.

“Çocuklar için oyun en doğal öğrenme yoludur. Bu dönemde oynanan oyun ile çocuk yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve toplumdaki rolü öğrenir. Çocuk oyunları desteklendiği zaman bir sanat şekli, sosyalleşme etkinliği ve öğrenme biçimi olan dramaya dönüşür. Drama çalışmaları çocuklara farklı düşünceler kazanma ve kendini geliştirme olanağı sunar. Hızla gelişen bilim ve teknoloji, insanları belirli kalıpların içine koyarak, esneklik yerini katı kurallara bırakır. Eğitimde drama çalışmaları bu kalıpların kırılmasına, çocukların bağımsız olmalarına ve özsaygılı yetişmelerine yardımcı olur. Kendine güveni olan ve öz saygısı bulunan çocuk başkalarının duygularına da önem verir. Drama çalışmaları ile çocuk, çevresi ve arkadaşları ile etkileşim içindedir. Böylece yaparak, yaşayarak öğrenen çocuk yeni fikirler edinir ve kendini geliştirir. Çocuklar dramada hayal ettiklerini tanımlar. Bu doğrultuda durumları, olayları ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfederek öğrenirler. Çocuklar bu etkinliklerle, hayal dünyalarını, gerçek yaşamlarındaki bilgi, beceri ve deneyimlerini kaynak edinerek yansıtırlar. Çocuklar drama etkinliklerine katıldıklarında

yeni ve farklı öğrenme yolları keşfederler” (Aral vd. 2001, Güven 2001; Akt: Dalbudak, 2006).

“Bir yöntem olarak yaratıcı dramaya yönelik yapılan çalışmalarda, farklı alanlarda, yaş gruplarında ve düzeylerde tutumlara bakılmıştır. Ancak yönetici alanında yöntemin yansımaları yenidir ve yönetici alanında farklı düzey ve yaş gruplarında dramaya yönelik tutumlar merak konusudur. Bilimsel tutum ve bilimsel süreç becerilerine sahip olması gereken (Özbilgin, 1989; Akt: Güner diğ., 1999) nitelikli bir okul yöneticisinin, model olabilecek olumlu kişilik özelliklerini de benimsediğinde ki, drama yöntemi mesleki beceri ve kişilik özelliklerini desteklemektedir (Yeğen, 2004), eğitim süreci içerisinde etkili olması kaçınılmazdır.”

“Yaratıcı drama, bilgilerin birinci elden öğrenilmesini sağlayan en etkin yöntemidir. Bu yöntemle öğrenenler, pasif durumdan kurtularak aktif hale geçer, düşüncelerini özgürce ifade ederler. Gözlem yaparlar, denerler ve kendilerini keşfederler. Bu anlamıyla yaratıcı drama ezberci ve dayatmacı eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir” (Aslan, 1999: 11).

Çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunarak, öğrenmelerin kalıcılığını sağlayan drama yöntemi okul öncesinde eğitim amacıyla da kullanılmaktadır. Dramanın okul öncesi programlarında, eğitim amacıyla kullanılabilmesi için, bunun uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterli bilgi, beceri ve tutuma sahip olması gerekir. Çünkü bir alanda sahip olunan bilgi, beceri ve tutumlar davranışları etkilemektedir. Ancak, öğretmenlerin dramaya karşı sahip oldukları tutumlar tek başına yeterli olmadığı düşünülmektedir. Yöneticilerin drama yöntemine karşı sahip oldukları tutumlar da, okullarda bu yöntemin kullanılmasını etkiler. Bu nedenle yöneticilerin tutumlarının bilinmesi, sahip oldukları olumsuz tutumların olumluya çevrilebileceği düşüncesinden hareketle bu araştırma yapılmaktadır. Okul öncesinde drama etkinliklerinin kullanılmasının yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden, özel ve kamuya bağlı okullarda görev yapmakta olan yöneticilere ve yönetici yardımcılara yönelik ölçek uygulaması yapılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma; İstanbul ilinde var olan Milli Eğitime bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan, anaokulu ve bünyesinde ana sınıfı bulunan ilköğretim okulu yöneticileri ve yönetici yardımcıları ile sınırlıdır.
- Bu araştırma 2012- 2013 eğitim-öğretim yılı İstanbul ilinde bulunan okulöncesi eğitim kurumu yöneticileri ve yönetici yardımcıları ile yapılan istatistiksel çözümlemelerle ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM 2

2. Drama, Okul Öncesinde Drama ve Tutuma İlişkin Literatür

2.1. Dramanın Tanımı

“Dram, Türkçe Sözlük’te hem sahnede oynanmak üzere yazılmış, konuşmalar ve devinimlerle gelişen, karşıt oluşların çatışmasıyla sonuçlanan oyun, yapıt olarak hem de mecazi anlamda da acıklı olay olarak, drama ise tiyatro yazını, oyun yazma sanatı, (televizyonda) oyun biçiminde oyun, yapıt olarak tanımlanmaktadır” (Püsküllüoğlu, 2004: 303, Adıgüzel, 2006).

“Drama kavramı Yunanca “dran”dan türetilmiştir ve dran sözcüğünün yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşıdığı bilinmektedir. Tiyatro bilimi içinde drama özetlenmiş, soyutlanmış eylem anlamına gelmektedir (San, 1990). Drama ise, eylem anlamını taşıyan, yine Yunanca “Dromenon” un, seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımıdır. Özellikle tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama kavramı, özetlenmiş ve soyutlanarak eylem durumları anlamını almıştır. Türkçeden kullanılan “dram” kavramı ise, Fransızca’daki sonu “e” ile biten “drame” sözcüğünden gelmektedir” (Çakır İlhan ve arkadaşları; 2004).

“San dramayı, “doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması” olarak tanımlamaktadır” (San, 1996).

“Pinciotti (1993) dramayı, grubun doğal ve anlık olaylarından ortaya çıkan, öğrenme aracını kapsayan ve tiyatro sanatını da kullanarak katılımcıların kendini ve diğerlerini ve dünyayı tanıma ve her çocuğun hayal gücünü geliştirme yolu olarak tanımlamıştır.” Okvuran (2003) dramayı, “yaşam içerisindeki gerçek ve imgesel anların, bir lider tarafından yönetilen grup ile birlikte hem oyunsu süreçlerin hem de tiyatro tekniklerinin kullanıldığı canlandırmalar ve oynamalar olarak tanımlamıştır.”

“Yaratıcı drama insanın her türlü eylem ve ediminde var olan durumlar bütünüdür. Özellikle insanın kendisiyle ya da başkasıyla olan her iletişim ve etkileşiminde, “dramatik” olarak tanımladığımız eylemsel ya da edimsel anlardan oluşur. Sözel dilin tek başına yeterli olamadığı durumlar vardır. Jestler, mimikler, beden dili kimi zaman suskunluklar, boşluklar, durmalar ya da canlandırmalar sözel dille tam olarak anlatamadığımız en içten, en gizli, en tuhaf kimi duygularımız, imgelerimiz ve yaşam durumlarımızı ortaya koyabilir ya da ifadelerimize eşlik edebilir. Yaratıcı drama, anlatımın eylemle gerçekleştirildiği anların oluşturduğu süreçlerdir. Yinelemek gerekirse yaratıcı drama; devinimi, davranmayı, eylemi ve oyunculuğu ifade eder” (Öztürk, 2003).

“O’Neill ve Lambert (1990) ise dramayı “Çocuklar gerçek hayat hakkında edindikleri bilgi ve deneyimleri tasvir eder ve bu yöntemle inanılan bir dünya yaratırlar.” Şeklinde tanımlamışlardır. “Dramanın özü kurguya dayanır. Sınıfa girdiğinde liderin belirlediği bir kurgu vardır. Ancak dramadaki kurgu baştan aşağı yapılandırılmış sayılmaz. Dramada kurgu sürekli değişebilir, bozulabilir ve yeniden yapılabilir. Katılımcılar sürekli durumların içine girerler; “Öyleymiş gibi yapma” dramatik kurgunun temel ögesidir” (Okvuran, 2003).

Nutku (1983) ise, “Drama eski Yunancada bir şey yapma ya da yapılan bir şey anlamında kullanılırdı. Bu sözcüğün eski Yunancadaki başka bir anlamı da oynamaktır. Ancak antik tiyatronun gelişmesinden bu yana, bu sözcük yalnızca herhangi bir kimsenin herhangi bir şey yapması değil, belli bir kimsenin, katılanlara anlamı olan bir şey yapmasıdır.” demektedir. Nutku drama sözcüğünün tiyatrodaki karşılığı konusunda ise şunları söylemektedir, “Dram, Yunanca’da bir şey yapmak ya da yapılan bir şey anlamına gelir. Yazın tarihçilerine göre, lirik ve epik yanında üçüncü bir yazın alanıdır.” Okvuran (2003) dramayı, “yaşam içerisindeki gerçek ve imgesel anların, bir lider tarafından yönetilen grup ile birlikte hem oyunsu süreçlerin hem de tiyatro tekniklerinin kullanıldığı canlandırmalar ve oynamalar olarak tanımlamıştır”.

2.2. Dramaya İlişkin Temel Kavramlar

2.2.1. Yaratıcı drama

“Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi

zamanda bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyun” süreçlerden anlamlandırılması, canlandırılmasıdır” (San, 1990).

2.2.2. Eğitici Drama

“Eğitici drama, eğitim amaçlarıyla sınırlandırılmaktadır. Söz konusu olan etkinliğin kapsamı eğitici tarafından belirlenmektedir, çünkü bu etkinlik eğitici dramadır, drama eğitimi değildir. Eğitici drama bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak demektir” (Gönen, 1992).

2.2.3. Psikodrama

““Psyche” ve “drama” sözcüklerinden oluşan psikodrama kelime olarak, kişilerin iç dünyalarının eyleme (aksiyona) dönüşmesi anlamına gelmekle beraber, bir tür dramatizasyondan ya da başka bir deyişle spontane tiyatrodan yararlanılarak gerçekleştirilen bir ruhsal geliştirme, tedavi yaklaşımı olarak tanımlanabilir” (Dökmen, 1995).

2.2.4. Sosyodrama

“Drama lideri eşliğinde bir araya gelen ve ortak sorunları paylaşan insanların seçtikleri sorun etrafında düşüncelerini, duygularını ve umutlarını ortaya çıkarıp, alternatif çözüm önerileri geliştirmeye olanak tanıyan bir yöntemdir” (Becerikli, 2006:115).

2.2.5. İletişim

“İletişim ve yaratıcı drama birbiri ile bütünleşmiş iki kavramdır. İletişim sözcüğünün kökü “il”dir. “il” birleştirmek, eklemek yaklaştırmak, bağlamak, bildirmek gibi anlamlar içeren bir köktür. Türk Dil Kurumuna göre iletişim, duygu, düşünce ya da bilgilerin usa gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır. Genel bir tanımı ile iletişim ise düşünce ile duyguların bireysel, toplumsal kümeler arasında söz, yazı, görüntü aracılığıyla değiş tokuş edilmesini sağlayan bir süreçtir”(MEGEP, 2009). “İletişim duygu, düşünce doğru, eksiksiz anlama ve anlatmadır. Dil eğitiminin temel amacı, kişilerin iletişim becerilerini geliştirmektir” (Kavcar, 1990).

2.2.6. Etkileşim

“Bir insanın bir başka insanla karşılaşması, kendini diğer insanlara göre uydurması, karşılıklı koşullandırılmalı davranışlarından birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini izlemesi, ama ikincisinin eyleminin aynı zamanda gene onun etkinliğinden hareket kazanması etkileşimdir” (San, 1985: 99).

2.2.7. Empati

“Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine denir” (Dökmen, 2002:135).

2.2.8. Oyun

“Çocukların dünyaya, olaylara, insanlara bakışları ve kim oldukları oyunla ortaya çıkmaktadır” (Sevinç, 2004: 90). “Lazarus’a göre oyun, kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan, mutluluk getiren bir aktivitedir” (Aral, 2001:8).

2.2.9. Dramatizasyon

“Adıgüzel, dramatizasyonu, hali hazırdaki bir hikâyenin ya da çocukların kendilerinin oluşturduğu bir hikâyenin, kendi içlerinden geldiği şekilde, istedikleri jest, söz ve hareketleri birlikte kullanarak canlandırmaları şeklinde tanımlamaktadır” (Adıgüzel, 1993).

2.2.10. Yaratıcılık

“Yaratıcılık kavramının batı dillerinde karşılığı ‘kreativite, creativity’dir. Latince ‘creare’ sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük ‘doğurma, yaratmak, meydana getirmek’ anlamlarına gelmekte ve dinamik bir süreç olarak nitelendirilmektedir (San,1985). En yalın tanımıyla yaratıcılık, bilinenden, görülenden veya yapılandan farklı yeni bir bakış, düşünce ya da sonuca ulaşmadır. Drama öncelikli olarak yararcı ve yaratıcı amaca yöneliktir. Yaparak ve

yaratarak öğrenme etkin bir yöntem olup gerekliliği tartışılmazdır. Yaratıcılık ‘daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurabilme, böylece yeni düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, bireyler için ya da kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katma’ (San, 1985).

2.3. Dramanın Öğeleri

“Drama ile ilgili hangi tanımı benimsersek benimseyelim drama dersinden söz edebilmemiz için katılımcılara (öğrenci), belirli bir mekâna (sınıf), belirli bir içeriğe (ders/konu içeriği) ve bu sürecin devamını sağlayan drama liderine (öğretmen) ihtiyaç vardır” (Karadağ ve Çalışkan, 2006: 47). Kısacası dramanın öğelerine ihtiyaç vardır.

“Aşağıda yaratıcı drama sürecinde birbirini tamamlayan, etkileyen öğeleri ve özellikleri anlatılmıştır. Bunlar (Okvuran, 1993):

- 1- Drama lideri (oyun-drama öğretmeni).
- 2- Oyun grubu (katılımcılar),
- 3- Çalışma mekânı (çevre, araç ve gereçler),
- 4- Çalışmanın değerlendirilmesi.”

2.3.1. Drama Lideri (Drama Öğretmeni)

“Drama sürecinin en önemli unsurlarından biri, drama etkinliklerini yöneten, amaçlar doğrultusunda yönlendiren drama lideridir. Lider katılımcılara rehberlik eden kişidir” (Adıgüzel, 2002: 167). “Öğretmen; grup çalışması içinde yaşantıların edinilmesi sürecinde, hedefleri belirleyen, katılımcılara kazandırmayı gerekli bulduğu davranışları planlayan, bunun için kullanacağı teknikleri seçen, bu süreçte yararlanacağı araç, gereç ve materyalleri sağlayan ve nihayet bireyin kazandığı davranışlar ile öğrenme sürecinin nasıl değerlendirileceğine karar veren kişidir” (Adıgüzel, 1993: 92).

“Lider, drama ve oyun tekniklerini iyi bilen ve tiyatro tekniklerinden yararlanabilen aynı zamanda yaratıcı nitelikler taşıyan biri olmalıdır” (San, 1990). Ayrıca lider birlikte olduğu grubun gelişimsel özelliklerini bilmelidir. “Lider, grupla birlikte çalışmaya başlamadan önce

hedeflerini, yöntemlerini, içeriğini ve değerlendirmesini planlamış, çalışma ortamını ve kullanacağı malzemeyi önceden hazırlamış olmalıdır” (Adıgüzel, 2002: 167-168).

“Dramada güven ortamının oluşturulması zorunludur. Liderin bu güven ortamını yaratması gerekmektedir. Drama lideri tutum ve davranışları ile katılımcıların güvenini kazanmalıdır. Lider, grubun keşfetmesi, gelişmesi, dramatik oyunlar yoluyla duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için rehber olarak bir rol üstlenmektedir. Drama lideri, diğer alanlardaki öğretmenler gibi ders (çalışma) boyunca yer alacak bütün sorumlulukları kabul etmelidir” (Aral ve ark., 2000a; Morgül, 1995; O’Neill ve Lambert, 1991; Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar, 1999: Akt. Köksal Akyol,2003).

Drama lideri drama sürecinde en önemli unsurdur. Drama hakkında sahip olduğu bilgi birikimi, geçmiş yaşantıları, deneyimi, kişilik özellikleri drama öğretmenin liderliğini etkiler. Dramada öğretmene, lider ismi verilir. Çünkü öğretmen öğretir, ancak drama sürecinde öğretmen rehber olur, grubu yönetir ve yönlendirir. Bu nedenle lider denir. İyi bir drama lideri sadece drama ile ilgili bilgi birikimine sahip olması yeterli değildir. Aynı zamanda iyi bir uygulama becerisine de sahip olması gerekir.

Drama liderinin taşıması gereken özellikleri, Eğitmen (1999) üç alanda toplamıştır. “Bunlardan birincisi, eğitim sürecidir. Lider, eğitbilim, tiyatro, drama ve genel kültür alanlarında bilgi sahibi olmalıdır. İkincisi, uygulama sürecidir. Drama lideri yeterli ve iyi bir program hazırlayabilme, uygulayabilme, böylece de hedeflere büyük ölçüde ulaşabilme becerilerine sahip olmalıdır. Üçüncüsü ise kişilik yapısıdır. Drama lideri her şeyden önce kendini tanımlamalı, gelişime açık olmalı, güvenli, rahat, dinamik, dikkatli olmalı, işini sevmeli ve ciddiye almalı, demokratik tutuma sahip olmalı, mizah yönü güçlü olmalı, estetik beğeniye sahip olmalı, yaşamında sanatın anlamı ve yeri olmalıdır.”

2.3.2. Oyun Grubu (Katılımcılar)

“Drama çalışmalarında liderin büyük bir önemi vardır, ancak katılımcılar da önemli bir öneme sahiptir. Çünkü drama bireylerin katkıda bulunmasıyla inşa olmaktadır. Drama çalışmalarında lider de aynı zamanda grup üyelerinden birisidir” (Aral ve ark., 2000a;

Morgül, 1995; O'Neill ve Lambert, 1991; Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar, 1999: Akt. Köksal Akyol, 2003). “Yaratıcı drama grubunu oluşturan bireylerin her birinin değişmeye ve gelişmeye açık öğrenmeye istekli ve katılım için gönüllü olmaları beklenir” (Adıgüzel, 1993).

Drama, bir grup etkinliğidir. Gruptaki bireylerin önceki yaşantılarının da etkisiyle farklı kişilik ve özelliklere sahiptir. Bireylerin sahip olduğu özellikleri, yaşı, cinsiyeti, bir araya gelme amaçları, gelişim düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları drama etkinliklerinin hazırlanmasını, uygulamasını, süresini ve ilerleyişini etkiler.

“Drama etkinliğine katılan bireylerin her şeyden önce grup içinde çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli hissetmeleri, yeni ve değişik şeyler keşfetmeye istekli olmaları gerekmektedir” (San, 1996).

2.3.3. Çalışma Mekânı

Drama etkinliklerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için etkili bir ortamın oluşturulması gerekir. Çalışma mekânı, katılımcıların rahat hareket edebilecekleri büyüklükte olması, aydınlatma ve ısınma açısından da uygun olması gerekir.

“Çalışmalar sırasında oturma, uzanma gibi etkinliklerin rahat yapılabilmesi için çalışmaların yapıldığı mekânda zeminin, parke ya da halı ile kaplı olması gerekmektedir. Ayakkabısız çalışmaların yapılabilmesi, gürültüsüz, güvenilir, sıcaklık ve aydınlanma koşulları uygun bir ortam yaratıcı çalışmalarının amacına ulaşmasında etkili olmaktadır” (Aral ve ark., 2000).

Çalışma ortamında kullanılacak araç ve gereçlerin, katılımcıların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını göstermelerine ve geliştirmelerine olanak sağlayacak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bunun yanında seçilen araç-gereçlerin, drama etkinliğinin amacına uygun olmasının yanı sıra katılımcılara zarar vermeyecek ve kolaylıkla ulaşılabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi gerekir.

2.3.4. Çalışmanın Değerlendirilmesi

“Drama çalışmalarında sonuçtan çok süreç önemlidir. Yanlış ya da doğru yoktur. Drama lideri sürekli katılımcıları destekler, onları etkinliklere katılmaya teşvik eder. Drama yaşantısının ardından katılımcıların, kendi davranış biçimlerini, nasıl düşündüklerini, yaşadıkları anları gözden geçirip, içsel irdelemeler yapabilmeleri ve kendi yaşamalarında bilinçli ve isteyerek yeni düzenlemelere gidebilmeleri değerlendirmenin önemli bir boyutudur. Dramada değerlendirme liderin ve katılımcıların kendi kendilerini değerlendirmeleri biçiminde olabilir” (Adıgüzel, 1993: 172).

Drama sürecindeki ögeler farklı şekillerde ifade edilmiştir. “Çevik’e (2006) göre;

- 1-Çalışma mekânı (çevre, araç ve gereçler),
- 2-Oyun grubu(katılımcılar),
- 3-Çalışmanın kendisi(uygulama),
- 4-Drama lideri(öğretmen).”

Drama sürecindeki ögelerden “Çalışmanın Kendisi (uygulama)” şeklinde ifade edilen ögesine baktığımızda, bu ögesinin sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. “Bu özellikler Aral ve arkadaşlarına (2000) göre şunlardır:

- 1.Tema seçimi: Çocukların ne öğrenmesi isteniyor?
- 2.Çevre düzenlemesi: Öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleşebilir?
- 3.Çocukların rol seçimi: Çocuklar kim olacak? Çocuklar deneyim kazandıkça değişik roller seçebilirler.
- 4.Öğretmenin rol seçimi: Ben kim olacağım? Öğretmen olarak kalıp dramayı dışarıdan mı yönlendireceğim, yoksa drama içinde mi yer alacağım?
- 5.Çevrenin belirlenmesi: Bu, dramadaki rollerin hangi bakış açısından ele alınacağını belirler ve konsantrasyonu artırır.
- 6.Odak noktası seçimi: Drama hakkında çözülecek problem nedir?
- 7.Eylem seçimi: Çocuklar ne yapacaklar?

8.Püf noktasının belirlenmesi: Başlangıçta çocuğun konuya dikkatini çekebilmek için ne kullanılacağı belirlenir. Bu işi öğretmen yapabileceği gibi, herhangi bir mektup, herhangi bir kumaş, herhangi bir resim de yapabilir.”

2.4. Dramanın Aşamaları

Drama etkinlikleri planlanırken ve uygulanırken sahip olması gereken aşamaları vardır. Gruba göre değişmekle beraber, aşamalar belli bir sıra ile gerçekleştirilir. “San (1996)’ a göre bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

- 1.Isınma
- 2.Oynama (Pantomim ve Rol Oynama)
- 3.Doğaçlama
- 4.Oluşumlar”

Yaratıcı drama farklı kaynaklarda, farklı aşamalardan oluştuğu belirtilmiştir. “Aral ve arkadaşlarına (2000)’a göre bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

- 1.Isınma ve rahatlama çalışmaları.
2. Oynama.
- 3.Rahatlama ve değerlendirme çalışmaları.”

“Yiğit (2010)’e göre bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

1. Isınma
- 2.Uyum - Güven
- 3.Doğaçlama - Oluşum – Etkinlikler
- 4.Rahatlama – Değerlendirme”

“1. Isınma: Çeşitli yöntemlerle beş duyu kullanma, gözlem yetisinin geliştiği, bedensel ve dokunsal alıştırmaların yapıldığı; tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum özelliklerini katılımcıya kazandıran ve oldukça kesin kurallarla belirlenen, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır.

2. Oynama (Pantomim ve Rol Oynama): Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve geliştirme çalışmalarından oluşur. Yaratıcılık bu aşamada çok önemlidir.

3. Doğaçlama: Saptanan bir tema üzerinden yola çıkılarak, bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alınır. Bireysel yaratıcılığın ve grup yaratıcılığının öne çıktığı çalışmalardır.

4. Oluşumlar: Sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varacağı önceden belirsizdir. Süreç önceden belirlenmemiş bir noktadan başlar. Bu aşamaların her birinin sonunda grup üyeleri ile tartışmanın yapılması çalışmalar için oldukça önemlidir.” (San,1996).

1. Isınma ve Rahatlama Çalışmaları

“Isınma çalışmaları kendini tanıma, diğer bireyleri tanıma, iletişim kurma, ikili iletişimden daha çok kişinin iletişim ve etkileşime geçme, grup dinamiğinin doğması, anıların anlatılması, öykü anlatma gibi sözellendirme ve etkileşim çalışmaları, oyun aşamasına geçme biçiminde ilerlemektedir” (San, 1996: 154-155).

“Isınma çalışmaları oyuna katılma isteğini artırmakta, grubun birbirine, oyunlara, dramaya ısınmasını ve rahatlmasını sağlamaktadır. Bedensel ve düşünsel hazırlanmaya yönelik etkinliklerden oluşan ısınma çalışmaları katılımcıları doğaçlama yapmaya hazırlamaktadır” (Okvuran, 2001: 23).

“Çeşitli yöntemlerle duyuları kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedensel ve dokunsal çalışmaların yapılması, tanışma, etkileşim kurma, güven kazanma ve uyum sağlama gibi özellikleri katılımcı bireylere kazandıran, bedenini ve beynini duyumsama ile ilgili çalışmaların yapıldığı aşamadır. Bu aşamada belirlenmiş kurallar vardır ve liderin yönlendirmesi söz konusudur” (San, 1996; San, 2001; Üstündağ, 2000).

Lider ısınma aşaması için etkinlikleri, asıl hedefine uygun seçmeli ve iyi planlamalıdır. Lider, bu aşamadaki etkinlikleri katılımcıların birbirlerine ve doğaçlama aşamasına ısınmasını, lidere ve birbirlerine güven duymalarını sağlayıcı nitelikte seçmelidir. Ancak burada liderin uygulama becerilerini de önemlidir. Lider iyi bir ısınma aşaması etkinliği

planlansa da uygulama becerisi yeterli değilse, ısınma aşaması amacına ulaşmayabilir. Bu nedenle lider önemli bir ögedir.

“Rahatlama çalışmaları bedenın gevşetilmesi, ruhsal ve bedensel rahatlamaı içermektedir” (Morgül, 1999). “Rahatlama çalışmaları bazen ısınma çalışmalarıdan sonra bazen de değerlendirmeye geçmeden önce yapılmakta ve bu çalışmalarda müzik kullanma, bedensel ve düşünsel rahatlamaı sağlamaktadır” (Öztürk, 1999). Lider, rahatlama çalışmasını asıl hedefine göre çalışmasının başında da yapabilir, sonunda da yapılabilmektedir. Çalışmanın amacına göre rahatlama çalışmasının uygulanma zamanı değişir.

2. Oynama (Rol Oynama ve Doğaçlama):

Bu aşama drama ve tiyatro tekniklerinin uygulandığı kısmını oluşturur. İki tekniğin mutlaka olması gerekir. Bunlar doğaçlama ve rol oynamadır. Dramanın bireye kazandırmayı amaçladığı empati, yaratıcılık, özgüven, problem çözme, hayal gücü, iletişim becerilerinin en çok geliştiği ve desteklendiği aşamadır. Bu nedenle drama çalışmalarının en önemli aşamasını oluşturur.

“Doğaçlama, herhangi bir metne bağlı olmadan, içten geldiği gibi ve aniden gelişen durum olarak ifade edilmektedir. Daha az kesin olan bir süreçtir. Bireylerin kendilerini rahatça ortaya koymas, bireysel olarak keyif alması söz konusudur. Doğaçlamalar drama çalışmalarının bel kemiğini oluşturmaktadır” (Üstündağ, 1998).

“Rol oynama, bir karakterin özellikleri üzerinde durmak demektir. Yani herhangi bir kişini rolüne bürünüp oynamaktır. Bazen birçok karakter, kısa olaylar ve sahneler yaratmak için bir araya gelebilir. Rol oynama çalışmaları ilk önce çocuklar karakterlerin farklı özelliklerini ayırt edemeyebilirler. Bunun için canlandırılan karakterin bir özelliği üzerinde durularak oynanabilir. Bunun yanında canlandırılan karakterlerin örneğin; öğretmen, doktor, marangoz, şoför vb. gibi kişilerin meslekleri gereği yaptığı davranışlardan çok, kişilik özellikleri ile ilgili davranışlar üzerinde durularak canlandırma yapılabilir” (Ömeroğlu, 1990).

“Grup doğaçlamasına dayalı oyunların ortaya çıktığı, uygulamanın yapıldığı etkinlik aşamasıdır. Gruplar, canlandırılacak konuyu önce kendi aralarında konuşurlar ve hemen oyuna dönüştürürler. Hazırlık için 10-15 dk süre verilir. Bu sürede beyin fırtınasının yaşandığı, grup dayanışmasının ve yaratıcılığın doruğa çıktığı net olarak görülür” (Morgül, 1999).

“Belirlenmiş kurallar çerçevesinde özgür bir şekilde oyun kurma, bu oyunları geliştirme çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Yaratıcılık ve imgelem boyutları için içine girmektedir” (San, 1996; 2001).

“Bu aşama, grubun iletişim ve etkileşimini sağlama, imgelem geliştirme, duyguları geliştirme ve pantomim yoluyla ifade etme becerisini geliştirme, beş duyuyu geliştirmeye yönelik çalışmaları içermektedir” (Okvuran, 2001).

3. Değerlendirme:

“Dramada değerlendirme aşaması da oldukça önemlidir. Lider uygun bulduğu ya da katılımcılardan istek geldiği takdirde değerlendirme yapılmalıdır (Üstündağ, 1998). Aşamalardan bir ya da birkaçından sonra değerlendirmeye yer verilmelidir. Lider “Neler yaşadınız?”, “Neler hissettiniz?”, “Nerede haz aldınız?”, “Nerede zorluk çektiniz?”, “Daha başka neler yapılabilir?” gibi sorunlarla tartışmayı başlatabilir” (Aral ve ark., 2000; San, 1996).

“Sürecin özü, önemi, niteliği ve niceliği bu aşamada saptanır. Duyguların, düşüncelerin paylaşımı da bu aşama da alınır. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar yapılır. Bu aşama aynı zamanda konu ya da yaratıcı drama öğretim bilgisi ile bilgilerin de tartışıldığı bir aşamadır. Yaratıcı dramanın doğasına yönelik yapılan tartışmalar, görüş alışverişleri, konuşarak olabileceği gibi rol içinde sözgelimi ‘Bugün yaratıcı drama çalışmasında ne oldu biliyor musun?’ diye başlayan ikili doğaçlamalar ile ya da rol dışında çeşitli yazma çalışmalarını ile de (mektup, yazın türleri, gazete çıkarma) yapılabilir” (Adıgüzel, 2006).

2.5. Dramanın Yararları

“Drama öğrencinin; aktif öğrendikleriyle kendi yaşantıları arasında bağlantı kurabilmesine, grup çalışmalarına katılabilmesine, konuya motive olmasına, kendi yaşantılarını da işe koştugu için kendini konunun bir parçası olarak görmesine yardımcı olmaktadır” (Karadağ ve Çalışkan, 2005b).

“Oyuna dayalı bir grup çalışması olarak drama, öğrencilerin farklılıklarını toplumsal bir ifadeyle bir araya getirmelerini, birleştirmelerini sağlar. Katılımcılar kendi deneyimlerini ve bakış açılarını diğerlerine karşı test ederler ve nerelerde farklı olduklarını hangi konularda benzeştiklerini görürler. Bu yolla ait olma duygusunun yanı sıra başkalarıyla rahat ve sağlıklı ilişkiler kurma yönünde de önemli beceriler kazanılmış olur” (Johnson ve O’ Neill, 1984; Adıgüzel, 1993).

“Yaratıcı drama katılımcılarında (Artut, 2004) ;

1. Hayal gücünü geliştirir,
2. Katılımcıların kendi düşüncelerini geliştirme olanağı sunar,
3. Yazın, müzik, resim gibi sanat alanlarının yetkin örnekleriyle karşılaşma olanağı sağlar,
4. Özgür ve özgün düşünme yetisi kazandırır,
5. Süreçte yer alan ikilemlerin çözümü ile problem çözebilme yetisinin gelişmesine yardımcı olur,
6. Sözel anlatımın geliştirilmesine yardımcı olur,
7. Bireysel farkındalığı artırır,
8. Toplumsal duyarlılığın geliştirilmesine yardımcı olur,
9. İletişimin farklı yollarını gösterebilir, sözel, görsel ve bedensel olarak kendini ifade edebilmeye yardımcı olur, etkileşim ve işbirliği sağlar,
10. Sorumluluk alabilme yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur,
11. Kendine güvenin gelişmesine katkı sağlar,
12. İş birliği, paylaşım, yardımlaşma, yenme ve yenilme duygularının yaşanmasına yardımcı olur,
13. Sosyal adaletsizlik ve ırkçılığa karşı önyargıyı engeller, yaratıcı dramanın temelinde

ön yargısız kabul yatar,

14. Katılımcıların sosyal ve ahlak gelişimlerine katkı sağlar,
15. Kendine ve gruptakilere uyum ve güven duygusu geliştirir,
16. Duyguların sağlıklı bir biçimde tanınmasına yardımcı olur,
17. Entelektüel ve duygusal bakış açıları sağlar,
18. Kendine saygının oluşmasında yardımcı olur.”

Drama yoluyla katılımcıların bazı eğitsel kazanımları gerçekleştirmesi sağlanır. “Bunlar (Morgül, 1999):

1. Sosyalleşme,
2. Tüketici değil, üretici olma,
3. Kendine güven ve saygı,
4. Yeteneklerini keşfetme,
5. Bağımsız karar verebilme,
6. Empati kurma, kendisini başkasının yerine koyabilme,
7. Yaratıcı kişilik geliştirme,
8. Neden-sonuç ilişkisini kurabilme,
9. Yaşamda karşılaşılan değişik durumlara hazır olabilme,
10. Ritim duygusu kazanma,
11. Konuşma gücünün gelişmesi,
12. Sorunlardan kaçmama,
13. Duyarlı olma.

Bu alışkanlıkları kazanmanın, insanı insan yapan tüm değerlere sahip olmak ile eşdeğerde olduğu söylenebilir. Bu nedenle, eğitimde drama yöntemi en çağdaş eğitim yöntemi olarak kabul edilmektedir” (Morgül, 1999).

2.6.Dramada Kullanılan Teknikler

Drama etkinlikleri içerisinde tiyatro teknikleri kullanılır. Bu tekniklerden dramanın her aşamasında yararlanılabilir. Çalışmanın hedefine göre tekniklerin kullanılış şekli ve sayısı

değişebilir. Ancak dramanın esas çalışma denilen ya da oynama aşaması denilen aşamasında mutlaka olması gereken teknikler vardır. Bunlar rol oynama ve doğaçlamadır.

“İngilizce de rol play sözcüğüyle karşılanan kavramı teknik boyutunda ‘Katılımcının başka bir karaktere ya da tipe bürünmesi, onun duygu ve düşüncelerini, kendi duygu ve düşünceleriymiş gibi yansılması’ olarak tanımlanmaktadır.” (Aslan, 2007). “Rol oynama; Çocuğun hayali karakterlerin rollerine bürünmesi ve bu insanların nasıl konuşacağını ya da nasıl davranacağını düşündükleri gibi konuşup davranmalarıdır” (Karadağ ve Çalışkan, 2008).

“Doğaçlama, tüm kalıpları önceden belirlenmeksizin ve tümüyle belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde özgür yaratma eylemi olarak kendini göstermektedir. Doğaçlama, yazarak ya da kaydederek değil, o anda zihinde canlandırma yapılarak oynanır. Doğaçlamada süreç ile ürün iç içedir, birbirinden kolayca ayırt edilmez. Doğaçlamayla ortaya çıkan süreç/ürün bir başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılmaz, kesinlikle yinelenemez” (Aslan, 2007).

“Doğaçlama çalışmaları daha az kurallarla benimsenmiş bir süreçtir. Bir temadan veya konudan yola çıkılarak ya da saptanan bir amaca doğru belli aşamalarla ulaşılır. Doğaçlama çalışmaları bireysel veya grupsal yaratıcılığın en çok ön planda olduğu etkinliktir” (Adıgüzel, 1993).

Dramada her çalışmada bulunması gereken teknikler doğaçlama ve rol oynamadır. Çünkü bu iki teknik dramanın temelini oluşturur. Ancak sadece bu iki teknik kullanılmaz. Bunun yanı sıra dramatizasyon, rol kartları, geriye dönüş vb. Farklı tekniklerden yararlanılır. Bu teknikler tiyatro kaynaklı tekniklerdir.

“Rol kartları tekniğinde kartlar oynanacak olan karakter ve kullanılacak içerik hakkında ayrıntılı bilgi verir. Bu teknik, öğretmenin bir dizi rolü, sınırlı bir zaman dilimi kullanarak vermek istediğinde kullanılabilir. Ayrıca öğretmen bireylerin, kendi rolleri dışındaki ayrıntıları bilmelerini istemediğinde de kullanılabilir. Rol kartları çok işlevsel olmaları

nedeniyle de ülkemizde yapılan drama çalışmalarında kullanılan en yaygın tekniklerden birisidir” (Somers 1998, Akt; Akar, 2000).

“Dramatizasyon tekniği, yazılı ya da yazılı olmayan ancak tamamlanmış/ bitmiş; başı, ortası, sonu belli olan, dramatik bir durum ya da olayın katılımcılar tarafından bütünlüğüne/ aslına sadık kalarak canlandırılmasıdır. Dramatizasyon katılımcılara belirli sınırlılıklar getirir. Yaratıcılık diğer tekniklere göre daha sınırlıdır. Katılımcı belirli bir olaya sadık kalmak zorunda olduğu için geçmişte oldukça etkili olmuş ve teknik olarak kullanılmıştır” (Aslan, 2007).

“Fotoğraf anı ya da tablo dediğimiz teknikte, gruptakilerden bazılarının bir fotoğraf oluşturmaları istenir. Daha sonra diğer katılımcılardan buna katkıda bulunmaları istenebilir. Kümedeki fotoğrafı oluşturmaya başlarken başlangıç anı belirlenir, daha sonra diğerleri buna katkıda bulunur. Fotoğrafa birkaç kişi başlar, ardından sınıfın tümü katılarak genel bir fotoğraf oluşturulur. Herkesin aldığı biçimi aklında tutması ve çalışmanın başlangıcında sessizlik ve konuya yoğunlaşma önemlidir. Fotoğraf tamamlandığında, çözülmeye önce öğrencilerin yüz ifadeleri vb. İçeren ayrıntıları da iyice tabloya yansıtılmaları istenir” (Öztürk, 2007: 131).

“Donuk imge tekniğinde, drama sırasında önemli bir etkinlik gerçekleştirilirken, öğrencilerin/katılımcıların donuk bir fotoğraf oluşturmalarıdır. Öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen bu fotoğraflar, fotoğraf dışında kalan diğer öğrenciler/ katılımcılar tarafından anlaşılabilir” (O’Neill ve Lambert, 1984. Neelands. 1990: Akt; Akar, 2000).

“Kostüm kullanma tekniğinde, kostümler, kostüm parçaları ya da önemli kültürel nesneler, belli bir kültürü, yaşam tarzını ya da karakteri tanıtmak için kullanılabilir veya drama sürecinde hangi kostümün daha uygun olacağı kararı alınabilir ya da katılımcılar rollerinin inandırıcılığına yardım etmesi için kostüm kullanırlar. Tamamlanmamış malzeme tekniğinde ise, bir nesne, bir kostüm parçası, gazete parçaları, mektup ya da bir hikâyenin girişi, dramının geliştirilmesi için başlangıç noktası olarak verilir. Katılımcılar, bitmemiş malzemenin ima ettiği anlamları, olayları, temaları geliştirmek, irdelemek ve oyun

kurgulamak amacıyla kendilerine verilen ipuçlarını ve kısmi bilgiyi kullanırlar” (MEB, 2006).

“Pandomim, çocuklara bir taraftan bedenlerini tanıma ve beden dilini etkili biçimde kullanma fırsatı sağlarken diğer taraftan da belli bir etkinliğe odaklanarak iyi bir gözlemci olmalarına yardımcı olmaktadır. Pandomim, duygu ve düşüncelerin, sözcükler olmadan ifade edilmesini sağlar” (Ömeroğlu, 1990).

“Öğretmenin rol alması tekniğinde, drama çalışmalarında öğrencilerle birlikte öğretmenin de rol alması anlamına gelir. Heatcote, dramaya başlarken öğretmenin role girmesinin iyi bir teknik olduğunu savunmaktadır. Öğretmenin role girmesi öncelikle rolü tanımlama, çalışmayı düzenleme, amaçlar doğrultusunda yaratılan dramatik durumun, amacın dışına çıkmasını önleme ve grubu elde tutmada geniş çaplı kullanım olanağı sunmaktadır. Tüm grupla drama tekniği ise, bütün katılımcılar ve öğretmen aynı anda aynı dramanın içinde yer alırlar” (O’Neill ve Lambert, 1984. Neelands. 1990: Akt; Akar 2000).

Burada ifade edilen teknikler drama etkinlikleri içerisinde en sıklıkla kullanılan tekniklerdir. Literatürde ifade edilen ve dramada kullanılan başka tiyatro teknikleri de bulunmaktadır. En sıklıkla kullanılanlar; doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon, rol kartları, fotoğraftaki anı, donuk imge, kostüm kullanma, tamamlanmamış materyal, pandomim, öğretmen rolde ve tüm grupla drama teknikleri olduğu için açıklamalarına değinilmiştir.

2.7. Dramanın Tarihsel Gelişimine Genel Bir Bakış

“ ‘Çocuk merkezli eğitim’ anlayışına sahip olan drama yönteminin babası J.J.Rousseau’dur. 1800’lerde Rousseau dramada, katılımcıların gerçek duygular yaşanmasına önem vermiştir. Ancak, dramanın eğitimde kullanılmaya başlanması 1900’lü yıllarda İngiltere’nin endüstri devrimine girmesiyle gerçekleşmiştir. O dönemde eğitimde çocuğa olan bakış açıları değişmiş, bilgilerin boca edildiği boş bir kap düşüncesi yerine “çocuk merkezli eğitim” anlayışına dönüşmüştür. İşte dramanın temelleri böyle atılmıştır” (Gönen, 2009).

Gönen (2009) dramanın gelişimini şöyle aktarmaktadır: “Harriet Finley Johnson (1911) okuldaki dramayı, okul tiyatrosundan farklı olarak uygulayan kişidir. Bu ilk uygulamalar bir tür “make believe play” biçiminde oluşmuştur. Cook ise oyunu yaratılıştan bir insan etkinliği olarak ele alıp, okullarda yapmaya değer tek etkinlik olarak ele alıp, okullarda yapmaya değer tek etkinlik olarak belirtmiştir. Bu arada da eğitimde dramanın kuramsal temelleri atılmış, bu konuda pek çok yayın yapılmıştır. John Dewey’ e göre, çocuk merkezli eğitime 1921’lerde geçilmiştir. Frank Cisec ise çocuğun kendini sanatla ifade etmesini öneren ilk kişidir. 1930-1940’lı yıllarda, drama okul programlarına girmeye başlamıştır, uygulama yapılmış, ancak teorik bilgi verilmemiştir. 1943’te İngiltere’de bir eğitimsel drama derneği kurulmuştur. 1954’te Peter Slade’in Çocuk Draması isimli kitabı yayımlanmıştır. Bu kitapta çocukların oynadığı oyunların gerçek drama olduğu belirtilmiştir. Cook, okullarda dramanın yapıldığı özel mekânların olmasını istemiş ve bu mekânları ‘mummary’ (maskeli eğlence) olarak isimlendirmiştir. 1960-1970’lerde, Slade kitabında çocuğun drama etkinliğine müdahale edilmemesi gerektiğini, dramanın tiyatrodan farklı bir etkinlik olduğunu ve çocuk oynarken eğer saflığını yitirmemiş ise hem aktör hem izleyici konumunda olduğunu belirtmiştir.”

San (1990) ise dramanın gelişimini şöyle aktarmaktadır: “20. yüzyılın başlarında sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak, bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Johnson’ın adı geçer. Bu ilk uygulamalar bir tür “make believe play” (öyleymiş gibi yapma oyunu) biçimindeydi. Bu arada drama in education’ın kuramsal temelleri atılıyor, pek çok yayın yapılıyordu. Okul oyununun, okul temsilleri ve tiyatrodan çok farklı bir olgu olduğu, Sully (1897) gibi, daha birçok çocuk psikologunca aydınlatılıyordu. Sully şöyle demekte idi: Dramatizasyon çocuğun kendine yeni bir çevre yaratmasıdır. Dramada rol oynayan çocuğun aldığı zevk, herhangi bir izleyicinin değerlendirmesine bağlı değildir. Böylece drama, bir süreç ve özellikle bir öğrenme süreci olarak Finlay-Johnson’ın çok doğru olarak anladığı biçimde, gelişimine başladı; ancak sonraki elli altmış yıl içinde o kadar iyi değerlendirilemedi. Çoğunlukla dil ve sözellik ağırlıklı hünerlerin sergilendiği gösterimlere dönüşerek sürdü. Ağırlıklı olan içerik giderek biçime dönüştü, neyin yapıldığı değil, nasıl yapıldığı önemli oldu. Drama olgusu, okul temsillerine, retorik çalışmalarına, toplu hâlde konuşmaların sergilendiği müsamerelere dönüştü. Ancak 1960’larda Dorothy Heathcote ile drama gene asıl olması gereken biçimini bulmaya başladı.”

Dramanın Dünya'daki uygulamaları böyledir. Ülkemizde ise, dramanın eğitimde kullanılmasına çok geç başlanmıştır. Köy Enstitülerinde buna benzer etkinlikler yapılmış, ancak daha çok işe yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Dramaya yönelik ilk adımlar İsmail Hakkı Baltacıoğlu sayesinde okul temsillerine ağırlık vermesiyle gerçekleşmiştir. Dramanın gerçek anlamda kullanılması 1980'lerden sonra Tamer Levent ve İnci San'ın önderliğinde başlanmıştır. İnci San önderliğinde Ankara Üniversitesinde yapılan ilk uygulamalar sayesinde özel ve resmi okullarda da yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır.

İlk defa 1985 yılında düzenlenen "Uluslararası Eğitimde Drama Semineri" hala her yıl düzenlenmeye devam etmektedir. 1980 yılında önce Oluşum Gençlik ve Çocuk Tiyatrosu adı altında Oluşum Drama Enstitüsü kuruldu. 1980'lerden beri drama liderlik eğitimi vermektedir. 1999 yılında ilkinin gerçekleştirdiği "Ulusal Drama Semineri"ni her yıl düzenlemektedir. Oluşum Drama Enstitüsünün yanı sıra 1990 yılında İnci San ve Tamer Levent tarafından Çağdaş Drama Derneği kuruldu. 1990 yılından beri drama ile ilgili çeşitli kurs, seminer ve konferanslar düzenlemektedir. Bu kurslara özellikle eğitim alanında çalışanlar yoğun ilgi göstermektedir. Eğitim fakültelerinde de bazı bölümlerde zorunlu, bazı bölümlerde seçmeli ders olarak drama dersi verilmektedir. Öğretmen adaylarının bu konuda yetiştirilmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Drama artık sadece üniversitelerde değil anaokulları ve ilköğretimde de ayrı bir ders olarak verilmektedir. Ülkemize drama özellikle eğitim alanına geç girmiş olmasına rağmen hızla gelişmekte olması ve yayılması sevindiricidir.

2.8. Okul Öncesi Dönem ve Drama

2.8.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

"14. Milli Eğitim Şurasında Okul Öncesi Eğitimi, "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci" olarak tanımlanmıştır" (MEB, 1993).

“Başka bir tanıma göre okul öncesi eğitimi, “0-72 aylık çocukların, tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir” (Yılmaz, 2003).

“Okul öncesi eğitimin amaçları; çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, çocukları ilköğretime hazırlamak, olumsuz çevre koşullarından ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçe’yi güzel ve doğru konuşmalarını sağlamaktır” (MEB, 2002:8).

Oğuzkan ve arkadaşları (1997)’na göre “okul öncesi eğitim, doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda yönlendiren bir eğitim sürecidir.”

Toplumun eğitim düzeyinin artmasıyla ve sanayileşmenin de etkisiyle birlikte kadınlar, artık iş yaşamına girmeye başlamıştır. Her geçen yıl artan oranlarla da devam etmektedir. Ancak bu durum beraberinde anne olan kadınlar için, çocuklarına nasıl bakacakları sorununu gündeme getirmiştir. Bu soruna kimi ebeveynler çocuklarını büyükanneye baktırtarak çözüm getirmeye çalışmaktadır. Ancak, artan eğitim düzeyiyle birlikte bazı ebeveynler ise çocuklarının bakımında nitelik aradıkları dikkati çekmektedir. Aslında sadece bakımı değil, nitelikli bir eğitim kurumunda nitelikli bir eğitim almalarını istemektedirler. Dolayısıyla bütün bunlar okul öncesi eğitimi gerekli kılmaktadır.

“Okul öncesi eğitim, çocuğun ilköğretime başlayıncaya kadar tüm yaşantıları içeren bir etkileşim sürecidir” (Oktay, 2007). “Okul öncesi eğitim, eğitim kademeleri dikkate alındığında birinci derecede öneme sahip bir eğitim kademesidir. İnsan yaşamının en değerli ve kritik yılları okul öncesi döneme rastlamaktadır” (Dalbudak, 2006). Görüldüğü gibi okul öncesi eğitim çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde tanımlanmıştır.

Okulöncesi eğitim, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde hemen her ülkede giderek daha fazla önem kazanmış ve yaygınlaşmıştır. Bu önem kazanma ve yaygınlaşmada bilimsel ve toplumsal pek çok etmen rol oynamıştır. Bu etmenlerden kimileri şöyle sıralanabilir” (Gürkan ve ark., 2009):

- Çocuk gelişimine ilişkin bilgilerin artması ve yaşamın ilk yıllarının, sonraki yıllar üzerinde etkili olduğunun anlaşılması.
- Yapılan araştırmalarla, ilköğretimde çocuğa kazandırılmaya çalışılan soyut öğrenmelerden önce bir hazırlık geçirmenin yararlı olduğunun öne sürülmesi.
- Okulöncesi eğitimle kazanılan sosyal uyumun çocukların daha sonraki öğrenimleri sırasında başarılarını olumlu yönde etkilediğinin anlaşılması.
- Tüm sosyal sınıflarca, eğitimin bir sosyal gruptan diğerine geçişte güçlü bir araç olduğunun bilincine varılması.
- Çocuklu ailelerin eğitim düzeylerinin farklılığı nedeniyle, aile eğitiminin eksiklerinin okulöncesi eğitimle giderilerek, çocukların ilköğretime hazırlanmalarının öneminin kavranması.
- Hemen her ülkede ekonomik kalkınma ve endüstri alanındaki hızlı gelişmelerin sonucunda kadın işçilere olan gereksinimin artması.
- Aile yapısında değişiklik olması ve “çekirdek aile” tipinin yaygınlaşması.
- Ülkelerin anayasalarında var olan “vatandaşlarına fırsat eşitliği sağlamak” temel ilkesinin işlerlik kazanması.
- Kadın haklarına olan saygının artması, kadınların ev dışındaki sosyal, mesleki ve bireysel haklarına kavuşmaları.
- Belli endüstri merkezlerine ve şehirlere göç nedeniyle mimari yapının değişmesi, çocuklar için oyun alanlarının giderek azalması. Gürkan ve arkadaşlarının söylediği bu ve bunun gibi ihtiyaçlar okul öncesi eğitimi gerekli kılmış, hatta artık zorunluluk haline gelmiştir.”

“Eğitimin en önemli amaçlarından biri, hatta en önemlisi bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlamasının gerçekleştirilmesidir. Bu uyumun sağlanmasına esas olacak sağlam temellerin okul öncesi eğitim döneminde atılması gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu bakımdan eğitim ihtiyacımızın önemli, öncelikli ve ağırlıklı bir bölümü olan

ve eğitim sistemimizin ilk basamağını teşkil eden ‘Okul Öncesi Eğitimi’ hayati bir önem taşımaktadır” (MEB, 1993).

“İnsanoğlunun tüm yaşamı göz önünde bulundurulduğunda bazı yaşam dilimlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği bilinmektedir. 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yılları kişiliğin oluşumu, şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve gerçekleştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeni ile yaşamın en kritik dönemlerinden biridir” (Arı, 2003). Çünkü bu yıllarda çocuklar zihinsel, bedensel, psikomotor, dil, sosyal-duygusal birçok gelişim alanında gelişimlerini tamamlamaktadır. Bu nedenle bu dönem hem kritik dönem olarak adlandırılmakta, hem de hayati önem taşımaktadır.

“Okul öncesi dönem diğer yaşam dönemleri ile karşılaştırıldığında gelişimin farklı yönlerinin birbiriyle ilişkisinin en fazla olduğu dönem olduğu görülmektedir. Bu yıllar çocuk gelişiminde kritik yıllardır. Bu yıllarda temeli atılan bedensel gelişimi, psiko-sosyal gelişim, kişilik gelişimi ve dil gelişimi planlı bir biçimde desteklenmediği takdirde çocuğun ileriki yaşamında geri dönülemez hasarlar bırakabilmektedir. Araştırmalar, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını büyük ölçüde biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır” (Oktay, 1999).

“Bu yıllarda temelli atılan beden sağlığı ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda yön değiştirmeden, daha çok aynı yönde gelişmesi şansı daha yüksektir. Uzun yıllara dayalı araştırmalarda çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir. Bu açıdan okul öncesi dönemdeki eğitim çocuğun ileriki yaşamını etkileyecek önemli bir dönemdir” (Oktay, 2003).

2.8.2.Okul Öncesi Dönemde Dramanın Yeri ve Önemi

“Okul öncesi eğitim bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. İstenilen davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek için bu dönemde çocukların etkin bir okul öncesi eğitim almaları önemli olmaktadır. Okul öncesi yıllar boyunca bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal,

zihinsel, dil gelişimi büyük ölçüde tamamlanmaktadır. Bu dönemdeki gelişmeler yaşamın ilerideki yıllarında oldukça önemli olmaktadır ve okul öncesinde verilen eğitimle çocukların bütün gelişim alanları desteklenmektedir. Günümüzde önemi giderek artan okul öncesi eğitimde drama etkinliklerine yer verilmekte ya da drama bir yöntem olarak kullanılmaktadır” (Köksal Akyol, 2003).

“Okul öncesi eğitimde drama; çocukların bir grup içerisinde olgu ve olayları kendi yaşantılarından yola çıkarak bir metin olmadan, materyaller kullanarak çeşitli dramatik formlar yoluyla canlandırmalarıdır” (Yayla Ceylan, 2010).

“Etkili ve kalıcı öğrenmelerin çocuğun yaparak yaşayarak aktif katılımının olduğu öğrenme süreçleri gerçekleştiği bilinmektedir. Çocuklar etkinliklere doğrudan katılarak, duygu ve düşüncelerini etkinliklerde rahatlıkla ifade ederek, gözlem yaparak ve deneyerek bilgilere kendi ulaşır ve bu şekilde edinilen bilgilerin kalıcı olur. Bu anlamda bakıldığında drama etkinliklerine okul öncesi dönemde olan çocukların eğitiminde yer vermenin gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkar” (Kandır, 2003).

Çocukların eğitiminde kullanılması gerekli olan drama, oyunu kullanan bir yöntemdir. Hatta oyunun gücünden yararlanan bir yöntemdir. Okul öncesi dönemde çocuğun en önemli ve severek yaptığı iş oyundur. Dramanın oyunu kullanması, bu yöntemin sevilmesini sağlamaktadır. Sevilen bir işin eğitimde kullanılması, bu yöntemin etkililiğini ve gerekliliğini önemli kılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde dramanın eğitim yöntemi olarak kullanılması önemlidir.

2.8.3.Okul Öncesi Dönemde Dramanın Yararları

Drama bazen bir alan gibi karşımıza çıksa da, aslında eğitimde kullanılan bir yöntemdir. Ancak, bu yöntem sadece eğitim alanında kullanılıyormuş gibi görünse de, sanat gibi farklı alanlarda da karşımıza çıkmaktadır. Drama hangi alanda kullanılırsa kullanılsın, bireylere birçok kazanım sağlamaktadır.

“Eğitici dramadan okulöncesi ve temel eğitim çağı çocuklarının eğitilmesinde elde edilebilecek yararlar, diğer bir deyişle gerçekleştirilmek istenen genel amaçlar şu maddeler altında toplanabilir (Önder, 1999):

- a.** Çocukta yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmesi,
- b.** Zihinsel kapasiteyi geliştirmesi,
- c.** Kendilik kavramının Gelişmesinde katkı,
- d.** Bağımsız düşünme ve karar verme,
- e.** Duyguların farkına varılması ve ifade edilmesi,
- f.** İletişim becerilerine olumlu katkı,
- g.** Sosyal farkındalığın artması ve problem çözme yeteneğinin gelişmesi,
- h.** Demokrasi eğitimine destek,
- i.** Grup içi süreçlere olumlu katkılar (arkadaşlık),
- j.** Öğretmenle çocuklar arasında olumlu ilişkilere katkı,
- k.** Genel öğrenci performansına olumlu etki.”

“Çocukların yapabildiklerini ve yapamadıklarını keşfetme, kendisini daha fazla tanıma ve duygusal rahatlama sağlayan drama, çocuğun yaşantıları sonucunda yeni düzenlemeler yapmasına ve böylece ruhsal dengesini korumasına da yardımcı olur. Çocuklar etkinlikler sırasında yorum yapmaları, tartışma ve devinimlerle kendilerini kolayca ifade etmeleri, çocuklara özgüven duygusunu kazandırır” (Aral, Gülen, Bulut ve Çimen, 2000).

“Okul öncesi eğitimde drama etkinliklerinde çocuklar pek çok konu ile ilgili yeni bilgiler elde ederler. Elde ettikleri bu bilgileri eski bilgileri ile kıyaslarlar; yeni anlamlara ve yeni sonuçlara ulaşırlar. Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurarlar. Durumlar, karakter, nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark ederler. Drama, çocuğun sahip olduğu alternatif davranışların neler olduğunu anlamasına, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığı diğer stratejilerden haberdar olmasına ve hangi şartlarda çocuğun bunları kullandığını tespit etmesine de fırsat vermektedir” (Erbay, 2009; Şahin ve Genç, 2001).

“Drama oyun yoluyla çocuğun doğasında zaten bulunmaktadır. Burada önemli olan çocuğa öğretilmek istenen şeyin önceden belirlenip, planlanmasıdır. Çocuk aktif olarak konunun

içine girdiğinde, kendi yöntemleri ile ayrıntıları araştırmak ve sonuca ulaşmaktadır. Böylece çocuk, yaşadığı dünyayı gözlemleme, araştırma ve keşfetme şansına sahip olmaktadır. Çocuğun, bir şeyi öğrenmesi, öğrendiği şeyi unutmayıp günlük yaşamına uyarlayabilmesi için bir şeyi öğrenmesi için bir nedene, yani bir gerekliliğe ihtiyaç vardır. İşte bu gerekliliği öğretmen drama aracılığıyla yaratmaktadır” (Gönen ve Dalkılıç, 1998).

Okul öncesinde katkıları göz ardı edilemez olan bu yöntemin eğitimde kullanılması bir zorunluluktur. Drama yöntemi aynı zamanda bir problem çözme yöntemidir. Çünkü bu yöntemin uygulamaları içerisinde çatışma vardır. Çocuk, gerçek hayatta da olması muhtemel olan çatışmaları bu yöntem sayesinde yaparak yaşayarak çözer. Drama yönteminin sahip olduğu bu özellik, çocuğun küçük yaşta hayatı prova etmesini sağlar. Çocuğun hayatında bu kadar etkili olan, bu kadar çok yarar sağlayan bu sihirli yöntemin okul öncesi dönemde kullanılması gerekliliktir.

2.8.4. Dramanın Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi

“Yaratıcı drama, çocuğu bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak geliştirir. Yaratıcı dramanın genel amaçları tüm bu gelişim alanlarını içermektedir” (Dibek, 2003). Drama çocukların yaratıcılıklarını, özgüven duygusunu, hayal gücünü, empati kurma becerilerini, problem çözme becerilerini, eleştirel düşünme yeteneklerini ve benzeri becerilerini geliştirir. Ancak sadece becerilerinin gelişimine katkı sağlamaz. Aynı zamanda birçok gelişim alanını destekler. Her gelişim alanına yaptığı destek farklı olduğu için, her gelişim alanı ayrı ayrı ele almak gerekir.

2.8.4.1. Dramanın Zihinsel Gelişim Alanına Etkisi

“Zihinsel gelişim, toplumsal sürecin içselleştirilmesi ve üstün hale gelmesiyle ortaya çıkmaktadır” (İnanç ve diğ.,2008). “Yaratıcı drama etkinlikleri, çocuğun bilişsel becerilerinin gelişimini doğrudan desteklemektedir. Drama etkinlikleri sırasında çocuklar düşündüklerini yaşantıya dönüştürmektedir” (Ömeroğlu ve diğ.,2003).

Drama çalışmaları çocukların zihinsel gelişimi üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Çünkü drama, içerisinde çatışma bulundurur. Çalışma içerisinde katılımcılardan çatışmayı

doğaçlama yoluyla çözmeleri beklenir. Bu da onların problem çözme yeteneklerinin gelişmesini sağlar. Yapılan doğaçlamalar sayesinde sadece problem çözme yetenekleri değil, aynı zamanda yaşamı farklı bakış açısıyla algılamasını, düşünce sistemini geliştirmesini, yorumlama yeteneğinin gelişmesini sağlar. Çocuğun zihinsel gelişimini doğrudan destekleyen drama, bireysel fayda sağlamasının yanı sıra bir grup etkinliği olduğu için toplumsal fayda da sağlar. Erken yaşlarda daha çok etkili olan bu yöntemin, okul öncesi dönemde kullanılmaya başlanması, onların zihinsel gelişimine katkı sağlamak için kaçınılmazdır.

2.8.4.2. Dramanın Dil Gelişim Alanına Etkisi

“Eğitim amaçlı yaratıcı drama da iletişim sanatlarından biridir. Çocuk drama çalışmaları içinde gözlendiğinde, dil becerilerinde oldukça etkin olduğu görülür. Çocuk bu etkinlikler içerisinde yer alırken düşünme, konuşma, dinleme, anlatma ve birbirleriyle iletişim kurma becerilerini kazanır. Bütün bu beceriler kendi içinden ve diğerlerinden gelen uyarılara doğal tepkiler verirken elde edilir. Drama etkinlikleri sırasında çocuk, sözel iletişimi başlatmasıyla çeşitli durumlarda hayali karakterlerle karşılıklı diyaloglar kurar; doğal içinden geldiği gibi ve hayal gücüne dayanarak konuşur. Yine organize edilmiş etkinlikler sayesinde çocuk ses tonunu, yüksekliğini ya da alçaklığını, hızını ayarlayabilir. Çocukların kelime hazineleri gelişebilir” (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

“Drama çalışmalarında çocuk kendini özgür hissedeceği için düşündüklerini rahatlıkla aktarabilecek ve sözel anlatımı geliştirecektir. Canlandırmalar sırasında çocuklar anlaşılmaq için birbirlerini dinlemeye ve daha etkili konuşmaya ihtiyaç duyarlar. Bu durum doğal bir şekilde çocukların ses tonlarına, diksiyonlarına, konuşma hızlarına dikkat ederek uygun konuşma alışkanlıkları kazanmasını sağlar. Böylece drama etkinlikleri çocuğun dil gelişimi üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır” (Aktaş Arnas, Cömertpay ve Sofu, 2007; Karaömeroğlu, 2010).

2.8.4.3. Dramanın Sosyal- Duygusal Gelişim Alanına Etkisi

“Drama, tanım olarak, kendi içerisinde sosyalleşmeyi barındırmaktadır. Çeşitli etkinliklerin özelliğine göre tartışan, konuşan, olayları yaşayan, gözleyen ve yaratan çocuk, sosyal

iletişimin temellerini sağlamlaştırır. Bu nedenle sosyal iletişime etkisi olmayan drama etkinliği yok denebilir” (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

“Yaratıcı drama yönteminin, bireyin toplumsallaşmasında önemli katkılarının olduğu söylenebilir. Toplumsallaşmanın sağlanmasında sosyal beceriler önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal beceri kavramı, birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştırma konusunda önemli rol oynamaktadır” (Sorias, 1986).

“Özellikle rol oynama etkinlikleri, çocukların olaylara başkalarının gözüyle bakmalarını böylece onları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Drama, grup etkileşimini arttırdığından, çocuğun duygularını başkaları ile paylaşmasına, başkalarının duygularını anlamasına yardımcı olmaktadır” (Ömeroğlu ve diğ.,2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklar benmerkezcidir. Bu özellik onlara, başkalarının duygularının varlığını unutturur. Ancak, drama çalışmaları sayesinde çocuklar başkalarının ve başkalarının duygularının farkına varır.

“Drama, bir grup çalışması olması nedeniyle bulunduğu ortama göre duyarlı olmayı, birbirlerini kabul etmeyi, paylaşmayı öğretir. Böylece bireyin hem kendine hem de başkalarına güven duygusu gelişir. Çocuklar, drama sayesinde çeşitli sosyal farklılıklara rağmen birlikte oynama ve başarmanın hazzını tadarlar böylece işbirliği yapma becerileri gelişir” (Akbaba ve diğ.,2003).

“Drama etkinliklerinin amacı, çocuğun her alanda kendini daha fazla tanımasına olanak yaratmaktadır. Çocuk canlandığı kimsenin özelliklerine bürünürken, kendini ve insanları farklı açıdan görmeye çalışır. Hayal ve yorum gücünü kullanarak çevresini tanır. Duygularını, heyecanlarını harekete geçirir. Çocuk bu etkinliklerle birçok yaşantıyı öğrenip bunları kendi yaşantısıyla birleştirerek yeniden düzenlemeler yapar. Hareketli ve yaratıcılığa dayanan ortam, çocukların zevkle çalıştığı ortamdır. Drama etkinliklerinde görev alan, yaratıcılığını, vücudunu kullanan, iletişimde bulunan (sözlü-sözsüz) çocuk, sosyal yaşantısında rahat ve güvenli hareket eder” (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

2.8.4.4. Dramanın Psikomotor Gelişim Alanına Etkisi

Drama etkinliklerinin başlangıcında oynanan ısınma oyunları, çocukların zihnen ve bedenen asıl çalışma ya da esas çalışma şeklinde adlandırdığımız kısma hazırlanmasını sağlar. Ayrıca, çocukların büyük ve küçük kas kaslarının gelişimine destek olur. Isınma aşamasında genellikle hareketli oyunlar yer alır. Dramanın çocuğun en zevkli işi olan oyunla bu gelişimi desteklenmesi, onların motor gelişimine büyük katkıda bulunur.

“Drama etkinlikleri çerçevesinde yapılan çalışmalarda, çocuğun canlandırdığı rollere göre bazı hareketleri tekrarlaması kas gelişiminin güçlenmesini sağlamaktadır. Çocuklar hareketli etkinlikler sırasında büyük ve küçük kaslarını daha aktif olarak kullanırlar. Bu sırada kalp atışları, kan dolaşım hızı ve solunumun normalin üzerine çıkabilir. Böylece kana havadan bol oksijen geçer. Böylece bireyin gücü artar ve bu gücü diğerlerine oranla dengeli bir şekilde kullanır” (Gönen ve Dalkılıç Uyar, 2003; Karaömerlioğlu, 2010).

“Motor yönden iyi gelişen çocuk, diğer arkadaşları tarafından daha kolay kabul görür ve bu durum onun toplumsal becerileri öğrenmesine de olanak sağlar. Ayrıca ileri düzeyde gelişim gösteren çocukta liderlik özellikleri gözlenir. Çocuğun hareket gelişimi sayesinde kazandığı fiziksel güven, daha sonra psikolojik güvene dönüşerek diğer alanlarda da avantajlı duruma geçmesini sağlayacaktır” (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

2.8.4.5. Dramanın Öz Bakım Alanına Etkisi

Oyun, çocuğun zevkle yaptığı bir iştir. Oyun sayesinde çocuğun dil, bilişsel, sosyal-duygusal, motor, öz bakım; kısacası tüm gelişim alanları desteklenir. Tüm gelişim alanlarını destekleyen bu sihirli güç, drama uygulamaları içerisinde yer alır. Okul öncesi dönemde gelişim alanlarının oyunla desteklenmesi öğrenmeyi de sıkıcılıktan kurtarır, öğrenmenin daha kalıcı ve keyifli olmasını sağlar.

Gönen ve Dalkılıç (2003)’a göre; “drama çocukların kendini ve vücudunun parçalarını en doğal yolla tanımasını, vücut parçalarının işlevlerini en doğal yolla öğrenmesini, vücut

parçalarının başka fonksiyonlar için de kullanılabilmesini, günlük hayatı içinde kullanacağı çeşitli davranışları en doğru olarak kazanmasını sağlamaktadır.”

2.9. Tutum ve Tutumun Drama İle İlişkisi

2.9.1. Tutumun Tanımı ve Önemi

Tutumun şimdiye kadar birçok tanımlama yapılmıştır. Ancak, bir görüş birliğine varılamadığı için her bir tanım tutumun farklı bir yönüne değinmiştir. İnceoğlu’na (1993) göre, “tutum, bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir.”

Kağıtçıbaşı’ya (1988) göre, “tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.” Köklü’ ye (1995) göre “tutum, bireyi bir obje ile karşılaştığında olumlu ya da olumsuz tarzda kararlı cevap vermeye hazırlayan, uygun hale getiren his olmaktadır.”

“Tutumlar doğrudan doğruya gözlenmeyen değişkenlerdir. Varlıkları ancak dışa vurulmuş davranışlar ya da sözlü ifadelerden çıkarılabilir. Tutum belli bir davranışın göstergesidir, ancak mutlaka davranışın olabileceği anlamına gelmez” (İnceoğlu, 1993). Allport’a göre “tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara karşı bireyin davranışlarını yönlendirici dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumudur” (Freedmann ve diğ., 1993).

Tavşancıl (2002)’ a göre “tutum bireyin bir nesneye ilişkin, duygu, düşünce ve davranışlarına bir bütünlük ve tutarlılık katar. Tutumları gözle görmek mümkün değildir. Ancak tutumlar bir davranışa dönüştüğünde kişinin tutumu hakkında fikir sahibi olunabilir.” Ülgen (1994) ise “yine tutumların bireyin davranışlarına yön verdiğini ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgu olduğunu ifade etmiştir.”

“Tutum; bireyin geçmiş yaşantı ve deneyimleri sonucunda oluşturduğu ön düşünce olup gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir” (Özlü, 2001). “Tutumlar, davranışlar, kişisel niyetler, öykünmeler yoluyla oluşabilmektedir. Tutumlar

olumlu veya olumsuz değerler içerebilirler. Sonuç olarak tutum; belirli koşullarla etkileşim sonucu elde edilen çeşitli duygusal yaşantıların bireyde organize olmuş düşünsel yapıları oluşturması ve bu sayede çevresel tepkide belli bir yapılanmanın ortaya çıkması olarak özetlenebilir” (Pehlivan, 1997).

2.9.2. Tutumun Oluşumu

“Bireyin tutumlarını oluşturan önermeler bulunmaktadır. Bu önermeler kişinin tecrübeleri ve sosyal etkileşimleriyle aktarılır. Bu durumlar da kişiden kişiye etkileşim yoluyla aktarılan toplumsal önermeler, kişinin kendi tecrübeleriyle kazandığından daha etkili olabilir. Yani kişinin bu şekilde oluşturduğu kanılar kalıcı tutumların temelini oluşturabilir” (Atasoy, 2002).

“Bir konu hakkında tutum oluşturabilmek için öncelikle o konunun varlığından haberdar olmak ve o konuya ilişkin çeşitli yaşantı ve deneyimler sonucu bilgi edinmek gerekir. Varlığı bilinmeyen bir konuda tutum oluşmaz. Tutumların kalıcı olması için tutum objesi hakkındaki bilgilerin gerçeklere dayanması gerekir. Bu gerçeklik ne kadar fazla olursa tutumlarda o denli kalıcı olur” (Baysal, 1981).

“Tutumların yönlendiricilik özelliği onların aktif ve dinamik yönlerini gündeme getirir. Bu yönüyle tutumlar, bireyi, birtakım nesneleri veya kişileri araması, bazı durumların ya da olayların oluşmasına etki etmesi yönünde harekete geçirir” (İnceoğlu, 1993).

“Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç oluşturuç ögesi vardır ve bu ögeler arasında genellikle örgütlenme, dolayısıyla da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge,) ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş onun tutumunu yansıtır. Dolayısıyla da tutumun oluşması için söz konusu üç öge arasında örgütsel ve uyumlu bir ilişki ve eşgüdüm olmak zorundadır” (İnceoğlu, 1993).

“Tutumlardaki bilişsel öge, tutum objeleri ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlardan meydana gelmektedir. Tutumların kalıcı olması için tutum objesi hakkındaki bilgilerin gerçeklere dayanması gerekir. Bu gerçeklik ne kadar fazla olursa tutumlarda o denli kalıcı olur” (Baysal, 1981).

“Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra, bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal ögesini temsil eder” (İnceoğlu, 1993).

“Davranışsal öge, bireyin bir objeye yönelik tutumlarının davranış eğilimini ifade eder. Bu eğilim sözlü ya da hareketlerle sergilenir. Ancak davranışsal ögeyi irdelerken iki tür davranışa değinmekte fayda vardır. Bunlardan ilki duygusal davranıştır. Duygusal davranış tutum objesine yönelik hoş giden ya da gitmeyen durumlardan ortaya çıkar. Bir diğer davranış türü ise inançlara dayalı davranıştır. Yani birey içinde bulunduğu toplumsal kültürde inançlara bağlı olarak bir durumdan hoşlanmasa da o davranışı sergileyebilir” (İnceoğlu, 1993).

“Tutumların bir kısım özellikleri göz önüne alınırsa (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985; Akt, Tavşancıl, 2002);

1. Tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilir. Doğuştan gelmez, sonradan yaşantı yoluyla kazanılır.
2. Tutumlar belirli bir süre devamlılık arz eder. Bu bağlamda kişiler belirli dönemlerde aynı düşünceyi benimserler.
3. Bir tutum geliştirdiği objeye karşı yansız davranamaz.
4. Tutumlar, obje ve birey arasında kurulan ilişkide bir düzenlilik oluşturur.
5. Tutumlar bulunma eğilimidir. Yani doğrudan tepki şekli değildirler.
6. Tutumlar sonucunda kişilerde olumlu ve olumsuz davranışlar oluşabilir.

7.Kişisel tutumlar olmakla birlikte toplumsal tutumlar da mevcuttur. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.”

2.9.3. Tutum- Drama İlişkisi

“Drama bir süreçtir. Bu bağlamda drama yönteminin uygulandığı derslere yönelik öğrencilerin yeni bir tutum oluşturdıkları söylenebilir. Katz tutumun olumlu ve olumsuz olabileceğini ve bireylerin de çevrelerini bu iki şekilde değerlendirdiklerini söylemektedir” (Baysal, 1981).

“Kişinin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duyguları, önceki deneyimlere bağlıdır. Dramada da önceki yaşantıların bireylerin tutumlarını etkilediği söylenebilir” (Okvuran, 2003).“Tutumlar benlik savunucusu işlevleriyle bireyin dünyasını anlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olur. Drama eğitimi olanlar genellikle drama yoluyla kendilerini daha iyi tanıdıklarını belirtirler. Bu bağlamda dramanın bireyin dünyasını anlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olduğu düşünülebilir” (Okvuran, 2000).

“İnceoğlu (1993) tutumların doğrudan gözle görülemeyeceğini, ancak davranışa döküldüğünde ya da sözel olarak ifade edildiğinde farkına varılabileceğini belirtmektedir.”
“Dramada kişi oyuna istekle katılmakla istekle oynamakla ve oyundan zevk almakla olumlu tutumlarını; isteksizlik, oyuna katılmama ya da olumsuz katılımı ise olumsuz tutumlarını davranış olarak gösterebilmektedir” (Okvuran, 2000).

“Tutumlar, eylemlerin ortaya çıkması ve gelişmesi sürecinde etkin role sahiptirler. Aynı şekilde eylemler de gelişim süreçleri içerisinde, kendilerine etki eden tutumların değişiklik göstermesinde etkin olabilmektedirler. Bu durumda denebilir ki tutumlar ve eylemler bir bakıma karşılıklı etkileşim içindedirler, yani güçlülük derecelerine göre biri diğerine etki edebilmekte, onu pekiştirmekte ya da değiştirebilmektedir” (İnceoğlu, 1993).

“Okul yöneticilerinin eğitilmeleriyle, okulda öğrencilerin öğrenme süreleri kısalabilecek, verimlilik artabilecek, okula karşı olumlu tutumlar gelişebilecek, denetim ve gözetim azalarak okulun iklimi iyileşecek, sorunların çözümü daha bir kolaylaşacak, eğitimle ilgili

eylemlerde süreklilik ve esneklik sağlanarak okulun değişmelere ilişkin tutumu olumlu yönde gelişecek ve bireysel doyum böylece artmış olacaktır” (Bingöl 1990: 149).

“Tutumların çağrışım, pekiştirme, taklit süreçlerini kullanarak bilgi ve duygu yoluyla öğrenildiği ve duygusal içeriklerinden dolayı bu öğrenmelerin kolay kolay değişmediği bilgisinden yola çıkarak drama da tutumların ancak dramanın öğrenilebilmesine bağlı olarak oluştuğu söylenebilir” (Freedmann ve diğ., 1993; Akt. Okvuran, 2003).

İnceoğlu (1993)’ na göre “tutumlar dışa vurulmuş davranışlarla kendini gösterir. Bu nedenle drama ya yönelik tutumlar da davranışlarla kendini gösterir. Drama ya yönelik yöneticilerde olumlu tutum geliştirmişlerse, okullarında drama yı eğitim yöntemi olarak kullandıkları ya da kullanmak için çaba harcadıkları düşünülmektedir. Ancak, drama ya yönelik geçmişte yaşantısı bulunmayan ya da bu yöntemin etkililiğinin farkında olmayan yöneticilerin ise drama ya yönelik olumsuz tutum sa hip oldukları düşünülmektedir.”

2.10. Drama İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir. İlgili literatür taramasında konuyla ilgili yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu bölümde konula ilgili olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir. İlgili literatüre değinirken yılına göre sıralanmasına dikkat edilmiştir.

Oğuz ve Altun (2013), “ Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama ya Yönelik Tutumlarına ve Utangaçlık Düzeylerine Etkisi” ni araştırmıştır. Bu çalışma, yaratıcı drama uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının yaratıcı drama ya yönelik tutumları ile utangaçlık düzeylerindeki değişimi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bir dönem boyunca yaratıcı drama uygulamalarına katılan 20 öğretmen adayına, yaratıcı drama ya yönelik tutumlarını ölçmek için “Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği” (Okvuran 2000) ile Utangaçlık düzeylerini ölçmek için “Utangaçlık Ölçeği” (Güngör, 2001) uygulanmıştır. Ayrıca, uygulamaya yönelik görüşleri de alınmıştır. Bu araştırmada, yaratıcı drama eğitiminin öğretmen adaylarının sosyal ilişkilerinde daha rahat davranmalarını, kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini, iletişim becerilerinin gelişmesini

sağladığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlar dikkate alındığında yaratıcı dramının derslerde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Çetingöz (2012), “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz yeterlilikleri” ni incelemiştir. Araştırma, okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri ve bu düzeylerle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, İzmir’de Okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans programına devam eden drama dersi 2.,3.,4. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz yeterlilik Ölçeği uygulamıştır. Çetingöz, araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının genel olarak yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilik düzeylerinin iyi olduğu ancak alınan ek çalışmaların ve alana ilişkin sürekli pratik yapmanın öz yeterlilik düzeylerini daha iyi hale getireceğini vurgulamıştır.

Başçı ve Gündoğdu (2011), “ Öğretmen Adaylarının Drama Dersine İlişkin Tutumları ve Görüşleri” ni incelemiştir. Araştırmayı drama dersini almış öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören gönüllü 222 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmacı, veri toplamak için “Yaratıcı Drama Derslerine İlişkin Tutum Ölçeği” (Adıgüzel, 2006) ni kullanmıştır. Ayrıca, 14 öğretmen adayı ile görüşme yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının drama dersine yönelik olumlu tutum içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Ceylan ve Ömeroğlu (2011) “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayların Drama Eğitimi Hakkındaki Tutumlarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçek Geliştirme” çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmayı, okul öncesi öğretmen adaylarının “Okulöncesinde Drama” dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Ankara’da bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerindeki okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda “Okul Öncesi Eğitimde Dramaya Yönelik Tutumları Değerlendirme Ölçeği” nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar tarafından, bundan sonra yapılacak çalışmalar için drama eğitimi alan çalışma grupları üzerinde ölçeğin içsel tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliliğinin sınanması önerilmektedir.

Çöme (2011), “Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Faaliyetlerine İlişkin Tutumları” nı incelemiştir. Araştırmayı ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada “Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği” (EYDEYTÖ) geliştirilmiştir. Ölçek uygulaması İstanbul’da bulunan özel ve devlet kurumlarında görev yapmakta olan ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Çetingöz ve Cantürk Günhan (2011), “Drama Uygulamalarının Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Drama Etkinlikleri Planlama Becerilerine Yönelik Görüşleri Üzerinde Etkileri” ni incelemiştir. Araştırma, drama uygulamalarının okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama etkinliklerini planlama becerilerine yönelik görüşleri üzerindeki etkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören ve gönüllü olan 6 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda öğretmen adaylarının ön görüşmelerde verdikleri yanıtları ile yaptıkları drama uygulamalarından sonraki son görüşmede verdikleri yanıtlar arasında olumlu yönde farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Ceylan ve Ömeroğlu (2007) “Okul Öncesinde Drama Dersinin Üniversite Öğrencilerine Katkısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, Gazi, Ankara ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği programına dâhil olan 155 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı, Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yaratıcı Drama Dersinin Öğrenciye Katkısını Değerlendirme Formu” kullanmıştır. Toplanan veriler “Kruskall-Wallis Testi” ve “Mann Whitney U-Testi” ile analiz edilmiştir. Sonuçlarına göre okul öncesinde drama dersinin kendilerine olan katkılarına ilişkin görüşlerin olumlu yönde olduğu bulunmuştur.

Genç (2004), “Drama Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Öğretmen, Arkadaş, Eğitim ve Okula Yönelim Tutumlarına Etkisi” ni incelemiştir. Araştırmacı araştırmasını, 320 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü 14 haftalık uygulama ile drama dersi alan ve almayan üniversite öğrencilerinin, öğretmen, arkadaş ve okula yönelim konularında tutumlarını saptamak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre drama dersi alanların bu dersi almayanlara göre arkadaş karşı tutumlarında anlamlı bir değişme olurken, öğretmen,

eğitim ve okula karşı tutum ve yaklaşımda anlamlı değişmelerin oluşturulamadığını bulgulamıştır.

Güven (2001), “Okul Öncesi Eğitimde Drama Liderlerinin, Anaokulu Öğretmenlerinin ve Anne Babaların Eğitimde Drama Çalışmaları Hakkında Görüşleri” ni incelemiştir. Araştırma, okul öncesi eğitimde drama liderlerinin, anaokulu öğretmenlerinin ve anne babaların eğitimde drama çalışmaları hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma Ankara ilinin Çankaya ilçesindeki özel anaokulu, kreşler ve gündüz bakımevlerindeki drama liderleri, anaokulu öğretmenleri ve drama etkinliğine katılan çocukların anne babaları üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya 21 anaokulunda drama eğitimi veren yirmi bir drama lideri, altmış anaokulu öğretmeni, altmış anne baba dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırmada drama liderinin ve anaokulu öğretmenin yaşlarının, eğitim durumlarının, çalışma sürelerinin, çalıştıkları çocuk sayısının, drama ile ilgili görüşlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okvuran (2000), “Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği” geliştirmiştir. Araştırmayı drama eğitimi alan bireylerin dramaya yönelik tutumların ölçmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmaya, drama eğitimi alan 240 yetişkin katılmıştır. Araştırmaya katılanların meslekleri onların dramaya bakışını ve tutumlarını etkilerken, dramaya ilişkin temel düzeydeki eğitimlerin tutumları çok etkilemediği görülmüştür. Yaş ilerlemesinin tutumları, çalışma süresinin uzunluğu ise eleştirel tutumları artırdığı belirlenmiştir.

Girgin (1999) “Türkiye’de Okul Öncesi Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinliği” ni incelemiştir. Araştırmacı okul öncesi kurumlarında uygulanmakta olan yaratıcı drama etkinliğinin ne şekilde gerçekleştirildiğinin ortaya çıkarılmak amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma, Ankara’da resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından eğitim programlarında yaratıcı drama etkinliğine yer verenlerle üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı, Ankara’da bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının yarısından çoğunda drama etkinliğinin yer aldığını, bu etkinliğin ders programı içinde bir sanat eğitimi alanı olarak ayrı bir zamanda ya da programa yayılmış bir şekilde yöntem olarak kullanıldığını ortaya koymuş, drama etkinliğinin yapıldığı kurum yöneticilerinin bakış açılarını netleştirmeleri ve amaçlarını belirlemelerinin önemli olduğunu, drama liderlerinin kesinlikle eğitim bilim donanımına sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

Hundert (1996), 184 öğretmenle “Eğitimde Dramanın Statüsü ve Değerine Dönük Öğretmen Algısı” üzerinde durduğu çalışmada öğretmenlerin, %99 oranda dramanın değerine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını, ancak %80’inin ise eğitimde dramanın olumsuz bir statüye sahip olduğuna yönelik algılarının olduğunu belirlemiştir (Hundert, 1996; Akt. Okvuran, 2000).

Kaaland-Wells (1994),”Öğretmenlerin Yaratıcı Dramayı Kullanmaları ve Buna Yönelik Algıları” nı incelemiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin yaratıcı dramayı kullanma durumlarını ve buna yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını 224 ortaokul öğretmeni üzerinde uygulamıştır. Araştırmacı sonuç olarak, yaratıcı drama eğitimi almış öğretmenlerin, yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yaratıcı drama ile ilgili aldıkları eğitimlerle yaratıcı dramanın her türlü kullanmaları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak, araştırmacının yaptığı anket uygulaması sonucunda, öğretmenlerin yaratıcı drama kullanımı için tiyatro deneyimine gereksinim duymadıklarını belirttikleri oraya çıkmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Okul öncesi kurum yöneticilerinin, eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin tutumlarını çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan tarama modelinde bir araştırmadır.

“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2011). Bu araştırma da, okul öncesi kurum yöneticilerinin dramaya ilişkin tutumları var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığı için, araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir. Tarama modelinde, amaçların ifade edilişi soru cümleleri ile olduğu için, bu araştırmada anket ve ölçek kullanılmıştır.

Best (1970)’e göre “doğada ve toplumda var olduğu şekliyle ele alınan ilişkilerin, uygulamaların, bakış açılarının, inançların veya tutumların ne olduğunun betimlenmesi; var olan durumun önceden gerçekleşen bir olayla ilişkili olma durumunun belirlenmesi ve bu durumun şu anki şartları etkileme olasılığının kestirilmesi ile ilgili araştırmalar, tarama türü araştırmalar olarak kabul edilmektedir” (Cohen, Manion ve Morrison, 2000: 169).

Karasar (2011)’a göre “ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve /veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modelinin bir alt modeli olan karşılaştırma tarama modelinde, ilişki belirlemede en az iki değişken vardır. Bunlardan birine göre gruplar oluşturulur, öteki değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır.” Bu araştırmada uygulanacak olan anket ve ölçek, farklı nitelikteki kurumlarda çalışan yöneticilere

uygulanacak (bağımsız anaokulu yöneticisi ve ilköğretime bağlı anasınıfı yöneticisi), uygulama sonunda elde edilen veriler arasında karşılaştırma yapılmış ve aralarında farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi- özel anaokulunda ve ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve yönetici yardımcıları oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarından tesadüfî oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 195 bağımsız anaokulu ve bünyesinde anasınıfı bulunduran 105 ilköğretim okulunda görev yapan 300 yönetici (müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Ölçek 2012-2013 eğitim- öğretim yılı birinci ve ikinci kanaat dönemlerinde uygulanmıştır. Farklı okullarda gerçekleştirilen uygulamalarda toplam 335 okul yöneticisine (müdür ve müdür yardımcısı) ulaşılmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm cevap formları incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde eksik cevap veren, demografik bilgileri ya da bazı soruları kodlamayan uygulamalar elenmiş ve analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak, 335 cevap formunun 35 tanesi elenmiş ve kalan 300 kişiye ait uygulamalar ile analizlere başlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Otrar ve Çöme (2011) tarafından geliştirilmiş “Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği” (EYDEYTÖ) ve bağımsız değişkenleri oluşturan demografik bilgiler “Bireyi Tanıma Formu” kullanılmıştır.

3.3.1.Bireyi Tanıma Formu

Bireyi tanıma formu, araştırmacı tarafından yöneticilerin bazı demografik bilgilerini elde etmek için hazırlanmıştır. Cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, yaş, hizmet süresi, yaratıcı drama konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumu, yapılan işin niteliği ve çalışılan kurumun niteliğine yönelik soruları içermektedir (EK1).

3.3.2.Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırma, Çöme Ve Otrar (2011) tarafından geliştirilmiş “Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği” (EYDEYTÖ) kullanılmıştır (EK2). Bu ölçek, 2011 yılında ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, likert tipi beşli dereceleme ölçeği şeklindedir. Ölçek geliştirme aşamasında, araştırmacılar tarafından 61 madde oluşturulmuş, uzmanların da düzeltmeleri ile taslak ölçek 49 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Ancak, araştırmacı tarafından geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

“Faktör analizi, yorumlanması oldukça güç olan birçok ilişkiyi açıklayan, birbirleriyle korelasyonu olan maddeleri yapısal olarak anlamlı, nispeten bağımsız faktörler altında toplayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara (faktörlere) ulaşmayı amaçlar” (Büyüköztürk, 2002). Araştırmacı da bu amacı gerçekleştirmek için faktör analizi kullanmıştır. Araştırmacı önce, faktör yapısını belirlemek için açıklayıcı (explanatory) faktör analizi kullanmış bunun için örneklem büyüklüğünü 300 olduğunu belirlemiş, daha sonra dönüştürülmemiş temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) uygulamıştır. Ardından, belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlanmak amacıyla Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax With Kaiser Normalization) kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Tüm bu uygulamaların ardından KMO ve Bartlett Testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan analizler sonucunda ölçek 37 maddeye indirilmiştir. Her bir faktör içine giren maddeler araştırmacı tarafından incelenmiş, yedi tane alt boyutu oluşturulmuştur. Bu alt boyutların “Gelişimi Destekleyicilik”, “İşlevsellik”, “Değersizleştirme”, “Uzman Algısı”, “ Literatürel İlgi”, “Sanatsal Destekleyicilik” ve “Programı Destekleyicilik” olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmacı, daha sonra maddelerin ölçek toplam puanları ile ilişkilerini belirlemek amacıyla toplam (item-total) ve madde kalan(item reminder) analizleri gerçekleştirmiştir. Bunun için Pearson analizi kullanmış ve sonuçlar tüm maddelerin ölçeğin amacına hizmet ettiğini göstermiştir. Bu sonuçların ardından maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemiştir.

Araştırmacı madde ayırt edicilik analizinde madde puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanmış ve sonuç anlamı bulunmuştur. Her bir maddenin ölçtüğü özelliğe sahip olan ve olmayan grupları ayırt ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların ardından güvenilirlik işlemlerine geçmiştir.

Araştırmacının kullandığı ölçek likert tipi olduğu için, iç tutarlılığını saptamak amacıyla Cronbach's Alpha güvenilirlik ölçütünü kullanmıştır. Araştırmacının yaptığı analizler sonucunda; ölçekteki tüm maddelerin Alpha değeri üzerinde pozitif etkide bulunduğu, iç tutarlılığı arttırabilmek için bir madde eleme gerekliliği bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra araştırmacı ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi uygulamıştır. Sonuç olarak alt boyutlar ve ölçek toplam puanı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Araştırmacı tarafından elde edilen tüm sonuçlar doğrultusunda, Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeğinin (EYDEYTÖ) kabul edilebilir düzeyde geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

3.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmaya başlamadan önce gerekli olan yasal izin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınmış, çalışma grubunu oluşturan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ilinde yer alan okullara izin belgesi ulaştırılmıştır. Araştırmacı yöneticilere, “Ölçeğin, yöneticilerin okul öncesinde eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçladığını” yazılı olarak açıklamıştır. Araştırmacı, araştırmaya katılmak istemeyen yöneticilere ölçek formunu vermemiş, ölçeğin gerçeğe uygun ve eksiksiz bir biçimde doldurulması için bilgilendirmelerde bulunmuştur. Yöneticiler tarafından doldurulan ölçekler bir araya getirilerek, veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından yöneticilere uygulanan ölçek (Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik

Tutum Ölçeği-EYDEYTÖ) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, yaş, hizmet süresi, hizmet içi eğitim alıp almama durumu, işin ve çalışılan kurumun niteliği, özel ya da kamuya bağlı olup olmaması) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\bar{x}$, s_s , Shx değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda;

1. Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların, cinsiyet, hizmet içi eğitim alma ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
2. Grubu oluşturan yöneticilerin Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc LSD, Scheffé ve Tamhane's T2 testleri*,
4. Grubu oluşturan yöneticilerin Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların yapılan işin ve çalışılan kurumun niteliğine, özel ya da kamuya bağlı olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non- parametrik Kruskal Wallis-H testi*,
5. Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non-parametrik Mann Whitney-U testi* uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 15.0” programında çözümlenmiş, manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın grubunu oluşturan yöneticilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, yaş, hizmet süresi, hizmet içi eğitim alıp almama durumu, işin ve çalışılan kurumun niteliği, özel ya da kamuya bağlı olup olmaması), betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\bar{x}$, ss, SHx değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Çizelge 1. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
20-30	45	15,0	15,0	15,0
31-40	133	44,3	44,3	59,3
41 ve üstü	122	40,7	40,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 45’i (%15,0) 20 ile 30 yaş arasında, 133’ü (%44,3) 31 ile 40 yaş arasında, 122’si (%40,7) 41 yaş ve üzerindedir.

Çizelge 2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Erkek	208	69,3	69,3	69,3
Kadın	92	30,7	30,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 208’i (%69,3) erkek, 92’si (%30,7) ise kadındır.

Çizelge 3. Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Önlisans	30	10,0	10,0	10,0

Lisans	203	67,7	67,7	77,7
Lisansüstü	67	22,3	22,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 3’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 30’u (%10,0) eğitim düzeyinin ön lisans; 203’ü (67,7) lisans; 67’si (22,3) lisans üstü olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 4. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okul Öncesi	76	25,3	25,3	25,3
Çocuk Gelişimi	83	27,7	27,7	53,0
Diğer	141	47,0	47,0	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 4’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 76’sı (%25,3) branşının Okul Öncesi; 83’ü (%27,7) Çocuk Gelişimi; 141’i (47,0) diğer olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 5. Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 yıl	39	13,0	13,0	13,0
6-10 yıl	56	18,7	18,7	31,7
11-15 yıl	77	25,7	25,7	57,3
16-20 yıl	54	18,0	18,0	75,3
21 yıl ve üstü	74	24,7	24,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 5’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 39’u (%13,0) hizmet süresinin 1-5 yıl arasında, 56’sı (%18,7) 6-10 yıl arasında, 77’si (%25,7) 11-15 yıl arasında, 54’ü (%18,0) 16-20 yıl arasında, 74’ü (%24,7) 21 yıl ve üzerinde olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 6. Drama İle İlgili Hizmet içi Eğitim Alma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	158	52,7	52,7	52,7

Hayır	142	47,3	47,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 6’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 158’i (%52,7) drama ile ilgili eğitim aldıklarını belirtirken, 142’si (%47,3) almadıklarını belirtmiştir.

Çizelge 7. Yöneticinin Okul Türü ve Pozisyonu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Bağımsız Md.	149	49,7	49,7	49,7
Bağımsız Md.Yrd.	46	15,3	15,3	65,0
İlkokul Md.	65	21,7	21,7	86,7
İlkokulu Md. Yrd.	40	13,3	13,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 7’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticiler, görev yaptıkları okuldaki pozisyonlarının; 149’u (%49,7) bağımsız anaokulunda müdür, 46’sı (%15,3) bağımsız anaokulunda müdür yardımcısı, 65’i (%21,7) ilköğretim okulunda müdür, 40’i(%13,3) ilköğretim okulunda müdür yardımcısı olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 8. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Devlet	147	49,0	49,0	49,0
Özel	153	51,0	51,0	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 8’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin görev yaptıkları kurumun 147’si (%49,0) devlet kurumu olduğunu, 153’ü (%51,0) özel kurum olduğunu belirtmiştir.

4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği (EYDEYTÖ) ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, hizmet içi eğitim alma ve eğitim düzeyi/okul türü değişkenlerine göre

farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, yaş, eğitim düzeyi, branş, kurumun/yapılan işin niteliği ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*, ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi* sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 9. Gelişimi Destekleyicilik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
G.Destekleyicilik	Kadın	208	4,18	,67	,05	,55	298	,583
	Erkek	92	4,14	,41	,04			

Çizelge 9’da görüldüğü gibi gelişimi destekleyicilik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,55$; $p>,05$).

Çizelge 10. İşlevsizlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İşlevsizlik	Kadın	208	2,89	,78	,05	-,44	298	,658
	Erkek	92	2,94	,76	,08			

Çizelge 10’da görüldüğü gibi işlevsizlik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,44$; $p>,05$).

Çizelge 11. Değersizleştirme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Değersizleştirme	Kadın	208	2,06	,76	,05	-2,78	298	,006
	Erkek	92	2,33	,81	,08			

Çizelge 11’de görüldüğü gibi değersizleştirme ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,78$; $p<,05$). Söz konusu farklılık erkek yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 12. Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uzmanlık	Kadın	208	3,12	,66	,05	-1,53	298	,128
	Erkek	92	3,24	,66	,07			

Çizelge 12’de görüldüğü gibi uzmanlık algısı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,53$; $p>,05$).

Çizelge 13. Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam	Kadın	208	3,84	,43	,03	,68	298	,512
	Erkek	92	3,80	,35	,04			

Çizelge 13’te görüldüğü gibi ölçeklerden alınan toplam puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların gelişimi destekleyicilik, işlevsizlik, değersizleştirme ve uzmanlık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,68$; $p>,05$).

Çizelge 14. Gelişimi Destekleyicilik Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
G.Destekleyicilik	Evet	158	4,19	,68	,05	,65	298	,517
	Hayır	142	4,14	,51	,04			

Çizelge 14'te görüldüğü gibi gelişimi destekleyicilik ölçeği puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,55$; $p>,05$).

Çizelge 15. İşlevsizlik Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İşlevsizlik	Evet	158	2,94	,81	,06	,75	298	,451
	Hayır	142	2,87	,72	,06			

Çizelge 15'te görüldüğü gibi işlevsizlik ölçeği puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,75$; $p>,05$).

Çizelge 16. Değersizleştirme Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Değersizleştirme	Evet	158	2,11	,81	,06	-,73	298	,469
	Hayır	142	2,18	,76	,06			

Çizelge 16'da görüldüğü gibi değersizleştirme ölçeği puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,75$; $p>,05$).

Çizelge 17. Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uzmanlık	Evet	158	3,19	,68	,05	,83	298	,410
	Hayır	142	3,12	,65	,05			

Çizelge 17’de görüldüğü gibi uzmanlık algısı ölçeği puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,83$; $p>,05$).

Çizelge 18. Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam	Evet	158	3,84	,45	,04	,40	298	,692
	Hayır	142	3,82	,36	,03			

Çizelge 18’de görüldüğü gibi ölçeklerden alınan toplam puanların hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların gelişimi destekleyicilik, işlevsizlik, değersizleştirme ve uzmanlık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,40$; $p>,05$).

Çizelge 19. Gelişimi Destekleyicilik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
G.Destekleyicilik	Devlet	147	4,10	,44	,04	-1,82	298	,069
	Özel	153	4,23	,73	,06			

Çizelge 19’da görüldüğü gibi gelişimi destekleyicilik ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,82$; $p>,05$).

Çizelge 20. İşlevsizlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İşlevsizlik	Devlet	147	2,92	,72	,06	,30	298	,764
	Özel	153	2,89	,82	,07			

Çizelge 20’de görüldüğü gibi işlevsizlik ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,30$; $p>,05$).

Çizelge 21. Değersizleştirme Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Değersizleştirme	Devlet	147	2,31	,72	,06	3,64	298	,000
	Özel	153	1,99	,81	,06			

Çizelge 21’de görüldüğü gibi değersizleştirme ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=3,64$; $p<,05$). Söz konusu farklılık devlet okulları yöneticileri lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 22. Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Uzmanlık	Devlet	147	3,15	,59	,05	-,27	298	,791
	Özel	153	3,17	,73	,06			

Çizelge 22’de görüldüğü gibi uzmanlık algısı ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,27$; $p>,05$).

Çizelge 23. Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam	Devlet	147	3,78	,33	,03	-1,86	298	,064
	Özel	153	3,87	,47	,04			

Çizelge 23'te görüldüğü gibi ölçeklerden alınan toplam puanların okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların gelişimi destekleyicilik, işlevsizlik, değersizleştirme ve uzmanlık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,86$; $p>,05$).

Çizelge 24. EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
G.Destekleyicilik	20-30 yaş	45	4,09	,76	G.Arası	,48	2	,24	,65	,523
	31-40	133	4,20	,60	G.İçi	108,73	297	,36		
	41 ve üstü	122	4,16	,54	Toplam	109,21	299			
	Toplam	300	4,17	,60						

Çizelge 24'te görüldüğü gibi EYDEYTÖ gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,65$; $p>,05$).

Çizelge 25. EYDEYTÖ İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İşlevsizlik	20-30 yaş	45	2,84	,75	G.Arası	1,13	2	,57	,95	,387
	31-40	133	2,98	,78	G.İçi	176,66	297	,60		
	41 ve üstü	122	2,86	,76	Toplam	177,80	299			
	Toplam	300	2,91	,77						

Çizelge 25'te görüldüğü gibi EYDEYTÖ işlevsizlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,95$; $p>,05$).

Çizelge 26. EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Değersizleştirme	20-30 yaş	45	2,08	,78	G.Arası	1,40	2	,70	1,14	,320
	31-40	133	2,09	,76	G.İçi	181,79	297	,61		
	41 ve üstü	122	2,23	,81	Toplam	183,19	299			
	Toplam	300	2,15	,78						

Çizelge 26'da görüldüğü gibi EYDEYTÖ değersizleştirme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,14$; $p>,05$).

Çizelge 27. EYDEYTÖ Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Uzmanlık	20-30 yaş	45	3,08	,72	G.Arası	,50	2	,25	,57	,568
	31-40	133	3,20	,66	G.İçi	131,64	297	,44		
	41 ve üstü	122	3,14	,65	Toplam	132,14	299			
	Toplam	300	3,16	,66						

Çizelge 27'de görüldüğü gibi EYDEYTÖ uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,57$; $p>,05$).

Çizelge 28. Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
---	--	--	--	--	-----------------	--	--	--	--	--

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	20-30 yaş	45	3,78	,52	G.Arası	,12	2	,06		
	31-40	133	3,84	,42	G.İçi	49,92	297	,17		
Toplam	41 ve üstü	122	3,83	,35	Toplam	50,03	299		,34	,710
	Toplam	300	3,83	,41						

Çizelge 28’de görüldüğü gibi EYDEYTÖ alt boyutlarından alınan toplam puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,34$; $p>,05$).

Çizelge 29. EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	1-5 yıl	39	4,05	,78	G.Arası	1,40	4	,35		
	6-10 yıl	56	4,25	,55	G.İçi	107,80	295	,36		
G.Destekle- yicilik	11-15 yıl	77	4,15	,64	Toplam	109,21	299		,96	,430
	16-20 yıl	54	4,25	,61						
	21 yıl ve üstü	74	4,13	,50						
	Toplam	300	4,17	,60						

Çizelge 29’da görüldüğü gibi EYDEYTÖ gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,96$; $p>,05$).

Çizelge 30. EYDEYTÖ İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	1-5 yıl	39	2,75	,70	G.Arası	2,24	4	,56		
	6-10 yıl	56	2,92	,77	G.İçi	175,55	295	,60		
	11-15 yıl	77	3,03	,79	Toplam	177,80	299		,94	,440
İşlevsizlik	16-20 yıl	54	2,89	,84						
	21 yıl ve üstü	74	2,86	,74						
	Toplam	300	2,91	,77						

Çizelge 30’da görüldüğü gibi EYDEYTÖ işlevsizlik alt boyutu puanlarının hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,94$; $p>,05$).

Çizelge 31. EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Değersizleştirme	1-5 yıl	39	2,09	,75	G.Arası	,36	4	,09	,14	,966
	6-10 yıl	56	2,18	1,00	G.İçi	182,84	295	,62		
	11-15 yıl	77	2,18	,70	Toplam	183,19	299			
	16-20 yıl	54	2,10	,79						
	21 yıl ve üstü	74	2,15	,70						
	Toplam	300	2,15	,78						

Çizelge 31’de görüldüğü gibi EYDEYTÖ değersizleştirme alt boyutu puanlarının hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,14$; $p>,05$).

Çizelge 32. EYDEYTÖ Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Uzmanlık	1-5 yıl	39	3,09	,61	G.Arası	,76	4	,19	,42	,790
	6-10 yıl	56	3,18	,66	G.İçi	131,38	295	,44		
	11-15 yıl	77	3,10	,73	Toplam	132,14	299			
	16-20 yıl	54	3,21	,79						
	21 yıl ve üstü	74	3,20	,54						
	Toplam	300	3,16	,66						

Çizelge 32’de görüldüğü gibi EYDEYTÖ uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,42$; $p>,05$).

Çizelge 33. EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Toplam	1-5 yıl	39	3,78	,52	G.Arası	,60	4	,15	,90	,466
	6-10 yıl	56	3,86	,41	G.İçi	49,43	295	,17		
	11-15 yıl	77	3,78	,39	Toplam	50,03	299			
	16-20 yıl	54	3,90	,45						
	21 yıl ve üstü	74	3,82	,32						
	Toplam	300	3,83	,41						

Çizelge 33’de görüldüğü gibi EYDEYTÖ alt boyutlarından alınan toplam puanların hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,90$; $p>,05$).

Çizelge 34. EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
G.Destekleyicilik	Önlisans	30	4,12	,65	G.Arası	1,76	2	,88	2,44	,089
	Lisans	203	4,13	,60	G.İçi	107,44	297	,36		
	Lisansüstü	67	4,31	,59	Toplam	109,21	299			
	Toplam	300	2,15	,78						

Çizelge 34’te görüldüğü gibi EYDEYTÖ gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,44$; $p>,05$).

Çizelge 35. EYDEYTÖ İşlevsizlik Ölçeği Puanlarının Alt Boyutu Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İşlevsizlik	Önlisans	30	3,04	,74	G.Arası	1,11	2	,56	,93	,394
	Lisans	203	2,87	,76	G.İçi	176,68	297	,60		
	Lisansüstü	67	2,97	,83	Toplam	177,80	299			
	Toplam	300	2,91	,77						

Çizelge 35’te görüldüğü gibi EYDEYTÖ işlevsizlik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,93$; $p>,05$).

Çizelge 36. EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Değersizleştirme	Önlisans	30	2,40	,78	G.Arası	5,43	2	2,71	4,54	,011
	Lisans	203	2,18	,76	G.İçi	177,76	297	,60		
	Lisansüstü	67	1,93	,82	Toplam	183,19	299			
	Toplam	300	2,15	,78						

Çizelge 36’da görüldüğü gibi EYDEYTÖ değersizleştirme alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=4,54$; $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 37. EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Hangi Gruplar Arasında Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Değersizleştirme	Önlisans	Lisans	,22	,15	,348
		Lisansüstü	,48	,17	,021
	Lisans	Önlisans	-,22	,15	,348
		Lisansüstü	,25	,11	,067
	Lisansüstü	Önlisans	-,48	,17	,021
		Lisans	-,25	,11	,067

Çizelge 37’de görüldüğü üzere EYDEYTÖ değersizleştirme alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılıkların önlisans mezunu olanlarla lisansüstü mezunu olan yöneticiler arasında önlisans mezunu yöneticiler lehine $p<,05$ düzeyinde olduğu

saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 38. EYDEYTÖ Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Uzmanlık	Önlisans	30	3,12	,62	G.Arası	1,77	2	,88	2,01	,135
	Lisans	203	3,21	,65	G.İçi	130,37	297	,44		
	Lisansüstü	67	3,02	,72	Toplam	132,14	299			
	Toplam	300	3,16	,66						

Çizelge 38’de görüldüğü gibi EYDEYTÖ uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,2,01$; $p>,05$).

Çizelge 39. EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Toplam	Önlisans	30	3,73	,41	G.Arası	,77	2	,39	2,33	,099
	Lisans	203	3,81	,40	G.İçi	49,26	297	,17		
	Lisansüstü	67	3,91	,42	Toplam	50,03	299			
	Toplam	300	3,83	,41						

Çizelge 39’da görüldüğü gibi EYDEYTÖ alt boyutlarından alınan toplam puanların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,33$; $p>,05$).

Çizelge 40. EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
G.Destekleyicilik	Bağ. Md.	149	4,22	,60	G.Arası	1,12	3	,37	1,02	,384
	Bağ.Md.Yrd.	46	4,17	,71	G.İçi	108,09	296	,36		

İlkokul Md.	65	4,11	,31	Toplam	109,21	299
İlk.Md.Yrd.	40	4,06	,80			
Toplam	300	4,17	,60			

Çizelge 40'ta görüldüğü gibi EYDEYTÖ gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının nitelik değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,02$; $p>,05$).

Çizelge 41. EYDEYTÖ İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İşlevsizlik	Bağ. Md.	149	2,85	,72	G.Arası	2,54	3	,85	1,43	,234
	Bağ.Md.Yrd.	46	3,01	,87	G.İçi	175,25	296	,59		
	İlkokul Md.	65	2,85	,74	Toplam	177,80	299			
	İlk.Md.Yrd.	40	3,09	,85						
	Toplam	300	2,91	,77						

Çizelge 40'da görüldüğü gibi EYDEYTÖ işlevsizlik alt boyutu puanlarının nitelik değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,43$; $p>,05$).

Çizelge 42. EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Değersizleştirme	Bağ. Md.	149	2,04	,76	G.Arası	7,45	3	2,48	4,18	,006
	Bağ.Md.Yrd.	46	2,08	,78	G.İçi	175,74	296	,59		
	İlkokul Md.	65	2,20	,64	Toplam	183,19	299			
	İlk.Md.Yrd.	40	2,51	,98						
	Toplam	300	2,15	,78						

Çizelge 42'de görüldüğü gibi EYDEYTÖ değersizleştirme alt boyutu puanlarının nitelik değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=4,18$; $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 43. EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Hangi Gruplar Arasında Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Değersizleştirme	Bağımsız md.	Bağ.Md.Yrd.	-,04	,13	,992
		İlkokul md.	-,16	,12	,565
		İlkokul Md.Yrd.	-,47	,14	,009
	Bağımsız Md.Yrd.	Bağımsız md.	,04	,13	,992
		İlkokul md.	-,12	,15	,878
		İlkokul Md.Yrd.	-,43	,17	,085
	İlkokul md.	Bağ.md.	,16	,12	,565
		Bağ. Md.Yrd.	,12	,15	,878
		İlkokul Md.Yrd.	-,31	,16	,267
	İlkokul Md.Yrd.	Bağ. md.	,47	,14	,009
		Bağ. Md.Yrd.	,43	,17	,085
		İlkokul md.	,31	,16	,267

Çizelge 43'te görüldüğü üzere EYDEYTÖ değersizleştirme alt boyutu puanlarının nitelik değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılıkların ilkokul müdür yardımcıları ile bağımsız müdür seviyelerindeki yöneticiler arasında ilkokul müdür yardımcıları lehine $p < ,05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 44. EYDEYTÖ Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Uzmanlık	Bağ. Md.	149	3,19	,68	G.Arası	,86	3	,28	,64	,588
	Bağ.Md.Yrd.	46	3,12	,66	G.İçi	131,28	296	,44		
	İlkokul Md.	65	3,17	,56	Toplam	132,14	299			
	İlk.Md.Yrd.	40	3,04	,75						
	Toplam	300	3,16	,66						

Çizelge 42'de görüldüğü gibi EYDEYTÖ uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının nitelik değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F = ,64; p > ,05$).

Çizelge 45. EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Nitelik Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Toplam	Bağ. Md.	149	3,87	,41	G.Arası	1,09	3	,36	2,20	,088
	Bağ.Md.Yrd.	46	3,81	,42	G.İçi	48,94	296	,16		
	İlkokul Md.	65	3,81	,26	Toplam	50,03	299			
	İlk.Md.Yrd.	40	3,69	,55						
	Toplam	300	3,83	,41						

Çizelge 45'te görüldüğü gibi EYDEYTÖ alt boyutlarından alınan toplam puanların nitelik değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,20$; $p>,05$).

Çizelge 46. EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
G.Destekleyicilik	Okulöncesi	76	4,17	,85	G.Arası	,29	2	,15	,40	,672
	Çocuk Gel.	83	4,12	,52	G.İçi	108,92	297	,37		
	Diğer	141	4,19	,48	Toplam	109,21	299			
	Toplam	300	4,17	,60						

Çizelge 46'da görüldüğü gibi EYDEYTÖ gelişimi destekleyicilik alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,40$; $p>,05$).

Çizelge 47. EYDEYTÖ İşlevsizlik Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İşlevsizlik	Okulöncesi	76	2,89	,82	G.Arası	,20	2	,10	,16	,850
	Çocuk Gel.	83	2,88	,69	G.İçi	177,60	297	,60		
	Diğer	141	2,93	,80	Toplam	177,80	299			
	Toplam	300	2,91	,77						

Çizelge 47'de görüldüğü gibi EYDEYTÖ işlevsizlik alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,16$; $p>,05$).

Çizelge 48. EYDEYTÖ Değersizleştirme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Değersizleştirme	Okulöncesi	76	2,02	,85	G.Arası	1,68	2	,84	1,37	,255
	Çocuk Gel.	83	2,16	,64	G.İçi	181,51	297	,61		
	Diğer	141	2,20	,82	Toplam	183,19	299			
	Toplam	300	2,15	,78						

Çizelge 48’de görüldüğü gibi EYDEYTÖ değersizleştirme alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,37$; $p>,05$).

Çizelge 49. EYDEYTÖ Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Uzmanlık	Okulöncesi	76	3,30	,71	G.Arası	1,68	2	,84	1,37	,255
	Çocuk Gel.	83	3,11	,64	G.İçi	181,51	297	,61		
	Diğer	141	3,11	,65	Toplam	183,19	299			
	Toplam	300	3,16	,66						

Çizelge 49’da görüldüğü gibi EYDEYTÖ uzmanlık algısı alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,37$; $p>,05$).

Çizelge 50. EYDEYTÖ Gelişimi Destekleyicilik, İşlevsizlik, Değersizleştirme ve Uzmanlık Algısı Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Toplam	Okulöncesi	76	3,84	,54	G.Arası	,09	2	,05	,27	,761
	Çocuk Gel.	83	3,80	,34	G.İçi	49,94	297	,17		
	Diğer	141	3,83	,36	Toplam	50,03	299			

Toplam	300	3,83	,41
--------	-----	------	-----

Çizelge 50’de görüldüğü gibi EYDEYTÖ alt boyutlarından alınan toplam puanların branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,27; p>,05$).

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Drama Yöntemine İlişkin genel tutumlarını belirlemek, bu tutumların bazı demografik değişkenlere (Cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, yaş, hizmet süresi, hizmet içi eğitim alıp almama durumu, işin ve çalışılan kurumun niteliği, özel ya da kamuya bağlı olup olmaması) göre değişip değişmediğini saptamak ve eğitimde dramanın kullanımına yönelik görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi kurum yöneticilerinin dramaya yönelik tutumlarını araştıran çalışmaların olmayışı, araştırmaya literatür kısmında destek konusunda yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Ancak, farklı düzeyde yapılmış tutuma yönelik araştırmalar dikkate alınmıştır.

Elde edilen verilen sonuçları okul öncesi kurum ve kurum yöneticileri açısından önemlidir. Bir eğitim yöntemi olan dramanın ülkemizdeki kullanımları henüz yenidir. Bireylerin, eğlenerek ve isteyerek öğrenmelerini sağlayan bu yöntem, uygulamalı olduğu için bilgilerin unutulmasını engeller. Etkileri bu kadar önemli olan bu yöntemin eğitimde kullanılması ihtiyaçtır. Araştırmada okul öncesi kurum yöneticilerinin örneklem grubu olarak seçilmesinin nedeni, eğitimde yaratıcı dramaya yönelik yönetici tutumlarının olumlu yönde olması, bu yöntemin eğitimde aktif bir şekilde kullanılmasını etkilemesidir. Ayrıca, okul öncesi kurum yöneticilerinin dramaya yönelik farkındalık düzeyleri saptandığında ülkemizde okul öncesinde, drama alanında eğitim ve uygulamalarda yapılabileceklerle ilgili bilimsel verilere ulaşma imkânı sağlayacaktır.

5.2. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Ait Sonuçlar

- Araştırmaya katılan yöneticilerin %69,3'ü erkek, %30, 7'si kadındır. Ülkemizde yöneticilerin erkek olması liderlik özelliklerin kadınlara göre daha baskın olmasından kaynaklanmakta, bayanlar öğretmenlik mesleğini tercih etmektedir.
- Araştırmaya katılan yöneticilerin % 44,3'ü 31-40 yaş arasındadır.

- Araştırmaya katılan yöneticilerin % 67,7'si lisans eğitimi almıştır. Lisans eğitimi alan yöneticilerin %47'si diğer branşlara ait öğretmenlik bölümünden mezun olmuştur. Yöneticilerin %53'ü ise okul öncesi ve çocuk gelişiminden mezundur. Bu durum, okul öncesi kurum yöneticilerinin başka alandan olması beklenen bir sonuçtur. Çünkü okul öncesi eğitim alanı ülkemizde yenidir ve gelişmektedir. Dolayısıyla alan dışından yöneticilerin olması beklenen bir durumdur.
- Araştırmaya katılan yöneticilerin % 52,7'si drama ile ilgili hizmet içi eğitim almıştır. Drama ile ilgili yeterli sayıda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmeyişi, bu sonucu normal karşılamamıza neden olmuştur.
- Araştırmaya katılan yöneticilerin % 25,7'sinin hizmet süresi 11-15 yıl arasındadır. %49,7'sinin ise bağımsız anaokulunda müdür olarak, %51,0'i ise özel kurumda görev yapmaktadır.

5.3. EYDEYTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Araştırma Değişkenine Göre İncelenmesi İle Elde Edilen Sonuçlar ve Yorumlar

“Drama oyun yoluyla çocuğun doğasında zaten vardır. Burada önemli olan çocuğa öğretilmek istenilen şeyin önceden belirlenip planlanmasıdır. Çocuk aktif olarak konunun içine girdiğinde, kendi yöntemleri ile ayrıntıları araştırmak ve sonuca ulaşmaktadır. Öylece çocuk, yaşadığı dünyayı gözlemleme, araştırma ve keşfetme şansına sahip olmaktadır. Çocuğun, bir şeyi öğrenmesi, öğrendiği şeyi unutmayıp günlük yaşamına uyarlayabilmesi için bir şeyi öğrenmesi için bir nedene, yani bir gerekliliğe ihtiyaç vardır. İşte bu gerekliliği öğretmen drama aracılığı ile yaratmaktadır (Gönen ve Dalkılıç 1998).”

Okul öncesi dönem çocuklarının işi zaten oyundur. O halde okul öncesi öğretmenleri çocuklar için bu kadar etkili olan yöntemi kullanarak zorlanmadan birçok amaca ulaşabilir. Ancak, öğretmenlerin bu yöntemi etkili bir şekilde kullanabilmesi için yöntemi bilmesi gerekir. Bunun için hizmet içi eğitim alıp almama durumu etkiler. Öğretmenlerin drama ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumunu ise kurum yöneticilerinin bu yönetime bakış açısı ya da yaklaşımı da etkili olmaktadır. Bu nedenle araştırmada yöneticilerin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna bakılmıştır. Yapılan araştırmada, yöneticilerin hizmet içi eğitim alma durumuna bakıldığında, bu değişkene göre sonuçlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hizmet içi eğitimlere yöneticiler tarafından gereken önem verilmemesi,

yöneticiler tarafından zaman kaybı, ek bir görev olarak algılanması bu bulgunun nedenleri arasında sayılabilir. Bu nedenle okul yöneticileri ve dolayısıyla öğretmenler için de hizmet içi eğitim programlarının içeriği, süresi ve kalitesi düzenlenmeli, bununla ilgili denetimler arttırılmalıdır. Ülkemizde yeni bir alan olan drama konusunda böyle bir eğitime daha fazla gereksinim olduğu açıktır.

Araştırmaya göre yöneticilerin hizmet süresi açısından analiz sonuçlarına bakıldığında, sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuçların farklılaşma göstermemesinin nedeni, kıdemli yöneticilerin alanda tecrübeli olmalarına karşın, lisans öğrenimlerinde drama ile ilgili eğitim almadıkları bilinmektedir. Hizmet içi eğitim alma durumlarının da yetersiz olduğu bilinmektedir. Drama ile ilgili yaşantıların ve deneyimin azlığı sonuçlar boyutunda farklılaşmayı engellemiş olabilir.

Yapılan araştırmaya göre yöneticilerin görev yaptığı okul türü açısından analiz sonuçlarına bakıldığında, sonuçlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık devlet okulları lehinedir. Türkiye’de devlet okullarının sayısı, özel okullarının sayısına oranla daha fazladır. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul türüne göre sayısı eşit olmadığından, çıkan bu sonuç genellemeye ulaşabilmek için yeterli değildir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Çıkan sonuç erkek yöneticilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu bulgular ülkemizde alan, okul öncesi de olsa, yöneticilerin daha çok erkeklerden oluştuğu, bu nedenden dolayı araştırmaya katılan erkek yönetici sayısının kadın yönetici sayısından fazla olduğu gerçeği ile değerlendirilebilir. Çıkan sonuçlarla, genellemelere ulaşabilmek için yeterli sayıda kadın yöneticiye ulaşamadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma yaş ile birlikte kıdemin değişebileceği, kıdeme bağlı olarak dramaya ilişkin algıların da değişebileceği düşüncesinden hareketle bu değişkene bakılmıştır. Ancak sonuçlar; gelişimi destekleyicilik, işlevsizlik, değersizleştirme ve uzmanlık algısı alt boyutlarına göre yaş değişkeni puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlı bir farklılığın bulunmaması beklenen sonuçtur. Yaş ile birlikte bireyin kıdemi de artmaktadır. Dolayısıyla deneyim de drama ile

ilgili yaşantıyı arttırmaktadır. Ülkemizde drama henüz yeni bir alan olduğu için önceden eğitim fakültelerinde drama eğitimi verilmiyordu, birçok bölümde ise zorunlu değildi. Ancak, dramaya karşı bilincin artmasıyla birlikte eğitim fakültelerinde artık birçok bölümde zorunlu olarak verilmektedir. Dolayısıyla yeni mezun bireylerin drama ile ilgili yaşantı geçirmiş olması, eski mezun bireyler yaş olarak ilerlemiş olsa da onların da kıdeminin fazla olması nedeniyle yaş değışkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi kurum yöneticilerinin yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları EYDEYTÖ ölçeği değersizleştirme alt boyutu puanları eğitim düzeyi değışkenine göre farklılık anlamlı bulunmuştur. Değersizleştirme alt boyutu için farklılık, ön lisans mezunu olanların lisansüstü mezunu olan yöneticiler arasında, ön lisans mezunu yöneticilerin lehine olmuştur. Bu konuyla ilgili araştırma yapılmalı, nedeni araştırılmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi kurum yöneticilerinin yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları EYDEYTÖ ölçeği değersizleştirme alt boyutu puanları nitelik değışkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık, ilköğretim müdür yardımcıları ile bağımsız anaokulu müdür seviyelerindeki yöneticiler arasında, ilköğretim okul müdür yardımcılarının lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, bağımsız anaokulların verilen eğitimle, ilköğretim okullarında verilen eğitim arasındaki farklılıklara da değinilmesi açısından önemlidir. Çünkü ülkemizde hala bağımsız anaokullarına genellikle bakımevi, çocukların vakit geçirebilecekleri, bakılacakları yer anlayışıyla yaklaşıldığı için çoğu anaokulunda verilen eğitim de kalitesiz ve yetersiz olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu kurumlarda çalışan yöneticilerin drama yöntemine karşı, yapılan analizler sonucu ortaya çıkan sonuç beklenen sonuçtur. Ancak bu çıkan sonuçlarla genellemelere ulaşabilmek için yeterli değildir. Bu nedenle bu konunun ileride araştırılması gerekmektedir.

5.4. Öneriler

- Öncelikle, drama eğitiminin önemini; toplantı, seminer, panel ve basın yoluyla öncelikle yöneticilere, sonra öğretmenlere, velilere ve topluma benimsetmelidir.
- Yöneticilerin, yaratıcı dramaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için ve bu konuda becerilerini geliştirmek için yaşantılarını artırmalıdır. Bunun için de hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmelidir.

- Yöneticilere verilen hizmet içi eğitimlerin niteliği ve kalitesi artırılmalı, denetlemelerin yapılması sağlanmalıdır.
- Okul Öncesi kurum yöneticilerine; öğrenciyi merkeze alan, çağdaş yaklaşımları benimseyen öğretim yöntemleri konusunda da hizmet içi eğitim almaları sağlanarak bu konuda bilinçlenmeleri sağlanmalı, yaratıcı drama yöntemi desteklenmelidir.
- Okul Öncesi kurumlarında yaratıcı drama faaliyetlerine kolaylık sağlayacak her türlü donanım, materyale ve donanım kavuşturacak önemler alınmalı ve kurumlara bu olanak sağlanmalıdır.
- Üniversitelerde yaratıcı drama yöntemine yönelik ders sayıları arttırılmalı ve özellikle Eğitim Fakültelerinde bütün öğretmenlik alanlarında yaygınlaştırılması konusunda gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- Bu alanla ilgili yapılacak araştırmalarda, evren ve örneklem grubu daha geniş tutulmalı ve araştırma sonuçlarının güvenilirliği arttırılmalıdır. Alan yazın taraması kısmında, yabancı dilde yazılmış çalışmalara daha az yer verilmiş, genellikle Türkçe kaynaklara değinilmiştir. O nedenle yabancı kaynaklara daha fazla değinilmesinde fayda vardır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H.Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, H.Ö. (2002). Eğitim bilimlerinde ve sanat eğitiminde yöntem, disiplin ve sanatsal boyutlarıyla yaratıcı drama. *11. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23-26 Ekim, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Eğitimde yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*1 (1) 17-31.
- Akar, R. (2000). *Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile türkçe öğretimi: Dorothy Heatcote'ın uzman rolü yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akbaba, S., Kök, M., Sağlam, S. (2003). *Eğitim-öğretimde drama ve oyunlar*. Erzurum: Cemre Ofset Matbaacılık.
- Aktaş Arnas, Y. ,Cömerpay, B. Ve Sofu, H. (2007). Altı yaş çocuklarının dil kullanımına yaratıcı dramanın etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi. Cilt 1(3-4)*, 7-26.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Drama*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş.
- Aral, N. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Ofset.
- Arı, M.(2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss.31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, N. (1999). *Türkiye 1. drama liderleri buluşmasına merhaba*. Oluşum tiyatrosu ve drama atölyesi Türkiye 1. Drama liderleri buluşması. Yayına Hazırlayan: Naci Aslan. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Aslan, N.(2007). *Dramada dört temel kavram, dört temel teknik*. Türkiye 9. drama liderleri buluşması ve Ulusal drama semineri, drama kavramları. Yayına Hazırlayan: Naci Aslan. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Atasoy, B. (2002). *Fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Başçı, Z. Ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 454-467.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: Yalçın Ofset.
- Becerikli, S. Y. (2006). Örgütlerde sosyodrama kullanımı ve iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişki: İlkokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 113-136.

- Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2007). Okul öncesinde drama dersinin üniversite öğrencilerine katkısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1,3,4,57-73.
- Ceylan Ş. ve Ömeroğlu E. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama eğitimi hakkındaki tutumlarını değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29: 15-26.
- Cohen, L., Manion, L. And Marrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5. Baskı). London, Newyork: Routledge.
- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın 5-6 yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çakır İlhan, A. Ve Okvuran, A. Ve Adıgüzel, Ö. (2004). *Drama*. Ankara: MEB Yayınları.
- Çetingöz, D. Ve Cantürk Günhan B. (2011). Drama uygulamalarının öğretmen adaylarının drama etkinlikleri planlama becerilerine yönelik görüşleri üzerindeki etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, Haziran 2011, ss. 89-99.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42: 131-142.
- Çevik, H. (2006). *Çocuklara yabancı dil eğitiminde drama tekniğinin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çöme, A. (2011). *Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dalbudak, Z. (2006). *Anaokulu öğretmenlerinin drama etkinliklerini kullanmaları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dibek, E. (2003). *7-11 yaş öğretilbilir zihinsel engelli çocuklarda eğitici dramanın kelime kazanımına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışma ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık,.
- Eğitmen, A. (1999). Yaratıcı drama lideri. Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama, *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 2: 14-15.

- Erbay, F. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (1993). *Sosyal psikoloji*. (A., Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Genç, N. (2004). Drama eğitiminin üniversite öğrencilerinin öğretmen, arkadaş, eğitim ve okula yönelik tutumlarına etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Kasım 2004. Sayı: 314, s. 30-38.
- Girgin, T. (1999). *Türkiye’de okul öncesi kurumlarında yaratıcı drama etkinliği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gönen, M. (1992) Çocuk ve yaratıcılık. *Ya-Pa 8. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Bursa.
- Gönen, M. Ve Dalkılıç, N.U. (1998). *Çocuk eğitiminde drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gönen, M; Dalkılıç, N. (2003). *Çocuk eğitiminde drama, yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gönen, M. (2009). *Çocuk eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Epsilon.
- Güner H. & diğ., (1999). Bilim toplumuna geçiş sürecinde fen eğitimcisinin niteliklerine çağdaş yaklaşımlar. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 10*, 412-421.
- Gürkan, T., Oktay, A., Ömeroğlu, E., Sözer, E., Temel, F. Şefik, Y., Cavkaytar, A., Gültekin, M. (2009). *Okul öncesi eğitime giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Güven, G. (2001). *Okul öncesi eğitimde drama liderlerinin, anaokulu öğretmenlerinin ve anne babalarının drama çalışmaları hakkında görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İnanç Y., B.; Bilgin, M.; Kılıç Atıcı, M. (2008). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso Yay.
- Johnson, L. Ve O’Neill, C. (1984). *Dorothy Heatcote: Collected writings on education and drama*. Essex: Anchor Brendon Ltd.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184).
- Kaaland-Wells, C. (1994). Classroom teachers perceptions and uses of creative drama. *Youth Theatr Journal*, (8), 2.
- Kağıtçıbaşı. Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kandır, A. (2003). *Yaratıcı dramanın okul öncesi eğitim programındaki yeri ve hedefleri. Okul öncesi eğitimde drama, teoriden uygulamaya* (S. 19-28). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karadağ, E. Ve Çalışkan, N. (2005b). Eğitim ve öğretim sürecinde drama yönteminin yeri ve önemi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1* (2), 1-9.
- Karadağ, E. Ve Çalışkan, N. (2006). İlköğretim birinci kademesi öğrencilerinin drama yöntemine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 19*, 45-57.
- Karadağ, E. ; Çalışkan, N. , (2008). *İlköğretimde drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaömerlioğlu, L. (2010). *Okul öncesi eğitimde doğaçlama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kavcar, C. (1990). Türk dili ve edebiyatı öğretimi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,3* (2), 261-273.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 28,2*:81-93.
- Köksal Akyol, A. (2003a). Okul öncesi eğitimde drama ve örnek çalışmalar. *Türkiye 5. drama liderleri buluşması ve Ulusal drama semineri, okul öncesinde drama ve tiyatro*. Yayına Hazırlayan: Naci Aslan. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1):179-192.
- MEB, (1993). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği, On Dördüncü Milli Eğitim Şurası, *Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu*, 27-29 Eylül, Ankara: M.E.B. Yayınları.
- MEB, (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. TC. MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. Aş.
- MEB, (2006). TC. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. *İlköğretim sanat etkinlikleri dersi programı ve kılavuzu*. 1-8. Sınıflar. Ankara: 2006.
- MEGEP, (2009). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. Çocuk gelişimi ve eğitimi çalışmaları*. Ankara: 2009.
- Morgül, M. (1999). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Nutku, Ö. (1983). *Dram sanatı*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Oğuz, A. Ve Altun, E. (2013). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumlarına ve utangaçlık düzeylerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies. Volume 6, Issue 6*, p. 37-52, June, 2013.

- Oğuzkan, Ş. Ve Oral, G.(1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: M.E.B. Basımevi.
- Oktaý, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları. Okul öncesi dönem*. İstanbul, Epsilon Yayınları.
- Oktaý, A. (2003). 21. Yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi, M. Sevinç (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss.18-30). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktaý, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A. (2001a). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 3:22-25.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, (1-2), 81-87.
- Okvuran, A. (2003). Yaratıcı drama eğitimine katılma ve bazı demografik değişkenlerin dramaya yönelik tutumlara etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (4), 225-240.
- O'Neill, C. And Lambert, A. (1990). *Drama structures a practical handbook for teachers*. England: Heimann Educationl Books, 29p.
- Ömeroğlu, E., (1990) Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ömeroğlu, E. ; Ersoy, Ö. ; Tezel Şahin, F. ; Kandır, A. ; Turla, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önder, A., (1999) *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özlü, Ö. (2001). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematiğe karşı tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Öztürk, A. (1999b). *Yaratıcı drama ve müzik*. Türkiye 1. Drama Liderler Buluşması. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi. s. 76-81.
- Öztürk, A. (2003). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, Ali (2007). (Ed.) *İlköğretim drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 1765.
- Pehlivan, İ. (1997). Okula aile katılımı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. Temmuz/Ağustos 1997, 53.

- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *art education policy review*, 94(6), 24-28.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Arkadaş türkçe sözlük (8. Baskı)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- San, İ. (1985). Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt,18*: 99-112, Ankara.
- San, İ. (1989). Eğitimde yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama (1985-1995 yazılar) (Edt. Ömer Adıgüzel) Haziran 2002 Ankara c: 15*. 57-69.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 23 (Sayı:2)*: 573-574.
- San, İ. (1991). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 23*, Ankara.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitimde yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi, 2 (7)*, 148-160.
- San, İ. (2001). Eğitimde dramanın kısa tarihçesi. *Çağdaş Eğitimde Kültür ve Sanat. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Yayınları: 14. s. 81-89*.
- San, İ. (2006). *Eğitimde yaratıcı drama*. İçinde: Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Yayıncılık Matbaası.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi, 5(20)*, 24-29.
- Şahin, Ç. Ve Genç, S .Z. (2001). Problem çözme yönteminin niteliği ve ilköğretim okulları hayat bilgisi dersinde kullanılışı. *Çağdaş Eğitim, 275*, 35-39.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yay. Eylül 2002.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Turgut, M.F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim, 22(107)*: 28-35
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı drama, öğretmenin günlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yayla Ceylan, Ş.(2010). *Okul öncesi eğitimde drama. Sosyal Duygusal Gelişim. E. Ömeroğlu, (Ed.)*, Ankara: Mavi Yunus Yayınları.

- Yeğen, G. (2004). Eğitim fakültelerindeki yaratıcı drama eğitimi. *Türkiye’de drama liderleri buluşması ve 6. Ulusal drama semineri kitabı*. Ankara: Drama Liderliği Oluşum Yayınları Fersa Matbaacılık.
- Yılmaz, N.(2003). *Türkiye’de okul öncesi eğitim*. M. Sevinç(Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss.12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yiğit, Ç.(2010). Müzikte yaratıcı drama. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 1-10.

EKLER

Ek 1-Ölçek I. Bölüm

Bu bölümdeki sorular sizinle ilgilidir. Uygun olanlara (X) işareti koyarak cevaplayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

1. Cinsiyetiniz:
a. () Kadın
b. () Erkek
2. Eğitim Düzeyiniz:
a. () Ön Lisans
b. () Lisans
c. () Yüksek Lisans
d. () Doktora
3. Branşınız:
a. () Okul Öncesi
b. () Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
c. () Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya, Felsefe...vb)
d. () Türkçe Edebiyat
e. () Matematik
f. () Güzel Sanatlar
g. () Diğer
4. Yaşınız:
a. () 20-30 yaş
b.() 30-40 yaş
c. () 40 ve üzeri
5. Hizmet Süreniz:
a. () 1-5 yıl
b. () 6-10 yıl
c. () 11-15 yıl
d. () 16-20 yıl
e. () 20 yıl ve üzeri
6. Drama ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?
a. () Evet
b. () Hayır
7. Çalıştığınız kurumun ve yaptığınız işin niteliği?
a. () Bağımsız Anaokulu Müdürü
b. () Bağımsız Anaokulu Müdür Yardımcısı
c. () İlköğretim Okulu Müdürü
d. () İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı
8. Çalıştığınız kurum nereye ait?
a. () Kamu
b. () Özel

Ek 2-Ölçek II. Bölüm

Sayın Okul Yöneticisi,

Bu uygulama hazırlamakta olduğumuz eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinize ilişkin tutumlarınızı saptamak amacıyla gerçekleştirilecektir. Mesleki deneyimlerinizi ve kendinize ilişkin gözlem, deneyim ve izlenimlerinizi paylaşmanız bilimsel nitelikli bu çalışmaya önemli katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın güvenilirliği için size sunulan ifadeleri içtenlikle, dürüstçe ve dikkatle doldurmanıza bağlıdır. Bu nedenle her maddeyi dikkatle okuyarak doldurunuz ve lütfen boş ifade bırakmayınız.

Uygulama formuna isminizi yazmanıza gerek yoktur. Elde edilen sonuçlar grupça değerlendirilecek, bu bilimsel çalışmanın dışında bir amaçla kullanılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Sizin için uygun olan cevapları kırmızı ile işaretleyiniz.

Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği

İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Eğitimde yaratıcı drama ile ilgili yayınları okurum.					
2. Kimlik gelişiminde, eğitimde yaratıcı dramanın önemli olduğunu düşünmüyorum.					
3. Öğretmenleri eğitimde yaratıcı drama ile ilgili hizmet içi eğitim almaya yönlendiririm.					
4. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin sosyal ilişkilerini zenginleştirebileceğini düşünmüyorum.					
5. Eğitimde yaratıcı dramanın kendini gerçekleştirme sürecinin bir aşaması olduğu düşüncesindeyim.					
6. Eğitimde yaratıcı dramanın sosyalleşme sürecinde öğrencilere yardımcı olduğunu düşünüyorum.					

İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
7. Eğitimde yaratıcı dramanın içerik ve amaçlarını ilgililere anlatacak birikime sahip olmak isterim.					
8. Okulda, eğitimde yaratıcı dramaya izin vererek öğrencinin demokrasi bilincini benimsemesine katkı sağlarım.					
9. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin duygularını daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum.					
10. Eğitimde yaratıcı dramanın insani değerlerin gelişmesine katkısı olduğunu düşünmüyorum.					
11. Eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarının sınıflarda gerçekleşeceğini düşünmüyorum.					
12. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir uzmanlık alanı olmasına gerek yok.					
13. Eğitimde yaratıcı drama çocuğun lehine sonuçlar doğurur.					
14. Öğrenciler arasındaki problemlerin çözümünde eğitimde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabilceği kanaatindeyim.					
15. Öğrenci tanıma çalışmalarında rehber öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanmasını teşvik ederim.					
16. Eğitimde yaratıcı dramanın çocuk eğitime katkısı çok fazladır.					
17. Eğitimde yaratıcı dramanın, öğrencilerin ilişkilerinde empatiyi etkin olarak kullanmalarını sağladığını düşünüyorum.					
18. Eğitimde yaratıcı dramanın bireydeki farkındalığı arttırdığını düşünüyorum.					
19. Eğitimde yaratıcı drama gösteriden başka bir şey değil.					
20. Eğitimde yaratıcı drama öğrencilerin daha sağlıklı bir bireyler olmalarına yardımcı olur.					
21. Eğitimde yaratıcı dramanın, okulda zorbalık eğilimlerini azaltacağını düşünüyorum.					
22. Eğitimde yaratıcı dramanın öğrencilerin ifade edemediği sorunlarını ortaya çıkaran bir araç olduğunu düşünüyorum.					
23. Eğitimde yaratıcı dramanın bireyin kendini daha iyi tanımasını sağladığını düşünüyorum.					
24. Okulda eğitimde yaratıcı drama sosyal çatışmaları çözmede prova işlevi üstlenebilir.					
25. Eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin okuldaki disiplin sorunlarının azalmasında etkili olacağını düşünmüyorum.					

fadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
26. Eğitimde yaratıcı dramanın sadece çocuklara yönelik olabileceğini düşünüyorum.					
27. Eğitimde yaratıcı dramanın önde gelen amacı tiyatrodan olduğu gibi iyi oyun çıkarmaktır.					
28. Okulda eğitimde yaratıcı dramayı, seçmeli ders olarak okutulması için öneririm.					
29. Dersinde, eğitimde yaratıcı drama uygulayan öğretmeni desteklerim.					
30. Eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sanatsal gelişime katkı sağlar.					
31. Okul kütüphanesindeki eğitimde yaratıcı drama yayınlarının sayısının artması gerekir.					
32. Zor öğrenciler için planlanan eğitim programında eğitimde yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmesini öneririm.					
33. Öğrencilerin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine ilgisini artırıcı çalışmalar yapılmasını desteklerim.					
34. Öğrenciler arasındaki sorunların çözümünde eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılmasını teşvik ederim.					
35. Eğitimde yaratıcı dramaya ayrı bir ders olarak okul programında yer vermem olanaklı değildir.					
36. Eğitimde yaratıcı dramayı benzer kavramlarla karıştırıyorum.					
37. Eğitimde yaratıcı dramanın ayrı bir disiplin olduğu kanaatini taşıyorum.					

Ek 3-Özgeçmiş

Ayşe Dilşad EKER

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi : 04.02.1983
Doğum Yeri : Sakarya
Medeni Durum : Bekar

Eğitim

Lise : Akyazı Şehit Yüzbaşı Halil İbrahim Sert Süper Lisesi/ Sakarya- 2001

Lisans : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim dalı 2006

Yüksek Lisans : Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim dalı 2014

İş Deneyimleri

- Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Uygulama Birimi – Anaokulu Sınıf Öğretmenliği- 2006
- Oluşum Drama Enstitüsü Drama Liderliği- (2009’dan itibaren devam etmekte)
- Özel Mürüvvet Evyap Okulları- Anaokulu Sınıf Öğretmenliği-2010
- İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu Bil Meslek Yüksek Okulu – Çocuk Gelişimi Programı- Öğretim Görevlisi- 2012