

**MESLEK LİSESİ VE ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN
EĞİTİMDE DRAMA YÖNTEMİNİ KULLANMA
YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ: KARABÜK ÖRNEKLEMİ**

Hatice Hilal BATU

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 (ay) sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hatice Hilal
Soyadı : BATU
Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Meslek Lisesi Ve Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Yöntemini Kullanma Yeterliklerinin İncelenmesi: Karabük Örnekleme

İngilizce Adı : Examination On The Use Of Creative Drama Methods Of Vocational And Anatolian High School Teachers: Karabuk Samplement

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hatice Hilal BATU

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hatice Hilal BATU tarafından hazırlanan “ Meslek Lisesi ve Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitimde Drama Yöntemini Kullanma Yeterliklerinin İncelenmesi: Karabük Örnekleme ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan:

Üye:

Üye:

Üye:

Tez Savunma Tarihi: / /

Bu tezin Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Annem, Babam ve Eşime

TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecinde bilgi ve tecrübelerini bana aktaran bu süreçte kendime güvenmemi sağlayan değerli danışmanım Özlem ERSOY' a, daima kendimi geliştirmemi, okumaya öğrenmeye devam etmemi söyleyip beni teşvik eden babama, güzel dileklerini üzerimden esirgemeyen anneme ve sürecin her anında yanımda olan desteğini hiç esirgemeyen değerli eşime teşekkür ediyorum.

**MESLEK LİSESİ VE ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN
EĞİTİMDE DRAMA YÖNTEMİNİ KULLANMA
YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ: KARABÜK ÖRNEKLEMİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hatice Hilal BATU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMmuz 2017**

ÖZ

Bu araştırmada, Meslek Liseleri ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Karabük Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak Anadolu Liselerinde görev yapan 113 öğretmen, Meslek Liselerinde görev yapan 190 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Çalışkan, Karadağ, Korkmaz ve Yüksel (2008) tarafından geliştirilen “Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS programına girilmiş olup, ölçeğin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız Gruplar için t- Testi ve One Way ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler eğitimde drama yöntemini kullanmada yeterli bulunurken drama sürecini planlama yeterliği ve drama sonrasında değerlendirme yeterliği boyutlarında daha düşük yeterlik sergilemişlerdir. Anadolu Lise türünde Meslek Lisesine göre drama yeterliğinin daha yüksek olduğu görülmektedir. 21-25 yaş grubunda ki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra drama kurslarına katılan öğretmenlerin drama kursuna katılmayanlara göre eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımlarının eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerini etkilemediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Drama, Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Yeterlik.

Sayfa Adedi: 102

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY

**EXAMINATION ON THE USE OF CREATIVE DRAMA METHODS OF
VOCATIONAL AND ANATOLIAN HIGH SCHOOL TEACHERS:
KARABÜK SAMPLEMENT
M. S. Thesis**

**Hatice Hilal BATU
GAZİ ÜNİVERSİTİ
EDUCATIONAL SCIENCES INSTITUTE**

JULY 2017

ABSTRACT

In this research, it has been aimed to examine the proficiency of using the drama method in education of the teachers working in Vocational High Schools and Anatolian High Schools. The sample group of the research consists of 113 teachers working in Anatolian High and 190 teachers working in vocational High Schools School affiliated to the Karabük National Education Directorate. As data collection tool personal information form developed by researcher and "Teacher and Educational Drama Application Qualification Scale as Drama Leader" developed by Çalışkan, Karadağ, Korkmaz Yüksel (2008) were used. The data obtained from the data collection tools were entered into the SPSS program, It was determined that the scale had a normal distribution. In the analysis of the data, t-Test and One Way ANOVA test were used for independent groups. According to the results of the research, teachers are generally sufficient to use the drama method in education, but they show lower adequacy in planning drama process adequacy and evaluation after drama. In Anatolian High School type, it has been seen that drama adequacy is higher than Vocational High School. It is seen that the teachers in the 21-25 age group have higher competencies according to the other age groups and the female teachers have higher competencies than the male teachers. Besides, teachers participating in drama courses have been found to be more competent to use drama method in education than those who have not participated in drama course. It has been seen that participation of teachers in in-service training activities have not affected their ability to use drama method in education.

Keywords: Drama in Education, Vocational High School, Anatolian High School And Proficiency.

Page Number: 102

Supervisor: Asst. Assoc. Dr. Özlem ERSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Drama	7
2.2. Drama İle İlgili Kavramlar.....	8
2.2.1. Yaratıcılık.....	9
2.2.2. Etkileşim.....	9

2.2.3. Eylem.....	9
2.2.4. Empati.....	9
2.2.5. –Mış Gibi Yapma.....	10
2.2.6. Psikodrama.....	10
2.2.7. Eğitici Drama.....	11
2.2.8. Yaratıcı Drama.....	12
2.2.9. Sosyodrama.....	13
2.3.Dramanın Tarihsel Gelişimi.....	13
2.3.1. Dünyada Dramanın Gelişimi.....	13
2.3.2. Türkiye’ de Dramanın Gelişimi.....	15
2.4. Dramanın Öğeleri.....	16
2.4.1. Lider.....	16
2.4.2.Grup(Katılımcılar).....	19
2.4.3. Çalışma Ortamı.....	20
2.4.4. Konu.....	21
2.5. Dramanın Bireyin Gelişimine Olan Etkileri.....	21
2.5.1. Bilişsel Gelişimi ve Drama.....	21
2.5.2. Fiziksel Gelişim ve Drama.....	22
2.5.3. Duygusal - Toplumsal Gelişim ve Drama.....	23
2.6. Dramanın Aşamaları.....	24
2.6.1. Isınma Çalışmaları.....	25
2.6.2. Canlandırma.....	27
2.6.3. Değerlendirme.....	28
2.6.3.1. Gözlem.....	29
2.6.3.2. Tutum Ölçekleri.....	30
2.6.3.3. Öz ve Akran Değerlendirme.....	31
2.6.3.4. Sözel Değerlendirme.....	33
2.7. Dramada Kullanılan Teknikler.....	34
2.8. Dramanın Eğitimde Kullanılması	39
2.8.1. Dramanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	42
2.8.2. Drama Yönteminin Eğitimde Ders İçerisinde Kullanımı	43
2.8.3. Bağımsız Bir Ders Olarak Drama	47

BÖLÜM III.....	54
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	54
3.1. Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar	54
3.2. Uluslararası Yapılan Araştırmalar.....	62
BÖLÜM IV.....	68
YÖNTEM.....	68
4.1. Araştırma Modeli.....	68
4.2. Araştırma Evren ve Örneklemi.....	68
4.3. Veri Toplama Aracı.....	70
4.3.1. Eğitimde Drama Yöntemini Kullanma Yeterliği Kişisel Bilgi Formu.....	70
4.3.2. Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği.....	70
4.4. Verilerin Analizi.....	71
BÖLÜM V.....	72
BULGULAR	72
BÖLÜM VI.....	84
TARTIŞMA VE YORUM	84
BÖLÜM VII.....	88
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	88
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	98
EK 1. Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği İzin Yazısı.....	99
EK 2. Eğitimde Drama Uygulama Yeterliği Kişisel Bilgi Formu.....	100
EK 3. Drama Lideri Olarak Öğretmenin Drama Yöntemini Uygulama Yeterliliği Ölçeği.....	101

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Tutum Ölçeği</i>	31
Tablo 2. <i>Drama Lideri Öz Değerlendirme Formu</i>	32
Tablo 3. <i>Drama Yöntemine Dayalı Ders Planı Formatı</i>	46
Tablo 4. <i>Heatcote' a göre Bir Drama Dersinin Formatı</i>	47
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılım Sayıları</i>	69
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin EDUYÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Ortalamaları</i>	72
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin Lise Türüne Göre EDUYÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları</i>	73
Tablo 8. <i>Öğretmenlerin EDUYÖ Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları</i>	74
Tablo 9. <i>Meslek Lisesinde ve Anadolu Lisesinde EDUYÖ'den Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları</i>	75
Tablo 10. <i>Öğretmenlerin EDUYÖ'den Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	75
Tablo 11. <i>Öğretmenlerin EDUYÖ Alt Boyutlarından Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	76
Tablo 12. <i>Anadolu Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlerin EDUYÖ'den Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	78
Tablo 13. <i>Meslek Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlerin EDUYÖ'den Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	79
Tablo 14. <i>Öğretmenlerin EDUYÖ Alt Boyutlarından Alınan Puanların Drama Kursu Katılma Durumu Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları</i>	80

Tablo 15. Anadolu Lisesinde ve Meslek Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlerin EDUYÖ'den Alınan Puanların Drama Kursu Katılma Durumu Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları.....	81
Tablo 16. Öğretmenlerin EDUYÖ Alt Boyutlarından Alınan Puanların Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine Göre T-Testi Analiz Sonuçları.....	82
Tablo 17. Meslek Lisesinde ve Anadolu Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlerin EDUYÖ'den Alınan Puanların Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları.....	82



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB

Milli Eğitim Bakanlığı

TDK

Türk Dil Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve sınırlılıklar ve varsayımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Devamlı olarak değişim halinde olan dünyada kendini ve çevresini tanıyabilen, nasıl ve ne şekilde düşündüğünün bilincinde olan bireylere gereksinim duyulmaktadır (Umay, 2005). Bireyler arasındaki rekabetin artış gösterdiği dünyamızda, kişilerin ezberlenmiş bilgilerin yerine çeşitli özelliklerle donanmış olarak ayakta kalabilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir (Önder, 2016, s. 3). Geleneksel eğitim yaklaşımının, ağırlıklı olarak bilginin sunulmasına dayalı olması ve bu bilgi aktarımının çocuğu pasif kılarak, ezberci ve bağımsız düşünemeyen bireyler haline getirmesi ve insanın ihmal edildiği bir yaklaşım olması eğitimcileri harekete geçirmektedir (Sağlam, 2003). Dolayısıyla eğitim dünyada meydana gelen gelişmelerden etkilenmektedir (Önder, 2016, s. 13).

Eğitimcilerin en önemli hedefi, çocuğu pasif durumdan kurtararak aktif kılmak ve öğrenmeyi arzulayan bireyler yetiştirmektir. Bu bakış açısına paralel bir anlayışla eğitimde drama kavramı öne çıkmaktadır (Sağlam, 2003). Eğitimde drama, konuların öğretiminde drama yönteminin kullanılması olarak ifade edilmektedir (Mc Caslin, 2016, s. 11). Eğitimde farklı ders ve konuların işlenmesi sürecinde kendine aktif bir yer edinmiş olan drama, günümüzde ülkemizde ve dünyada, eğitimin farklı aşamalarında işlevsel bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Uzgören, 2011, s. 22-23). Bireylerin yaşama etkin olarak

katılması ve her açıdan gelişimlerinin desteklenmesi drama ile mümkün olmaktadır (Önder, 2016, s. 17).

Drama ile öğrenci aktif olmakta, yaşantıları ile öğrendikleri arasında bağ kurmakta, grupla birlikte çalışmakta, yaşantılarından dolayı kendini konunun parçası olarak görmekte ve bu sayede derse olan ilgisi artmakta ve öğrenme gerçekleşmektedir (Çalışkan & Karadağ, 2014, s. 73). Eğitimde etkili, verimli ve kalıcı öğrenme, çocuğun etkin olarak katılımının sağlandığı öğrenme yöntemi ile mümkün olmaktadır. Drama çalışmalarında öğrenciler doğrudan etkinliklerde kendilerine yer bulmakta ve bu yolla etkili bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır (Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, Kandır, & Turla, 2007, s. 22). Drama ile oluşturulan bilgilerin temeli ezbere dayalı olan teorik bilgilenme olmamaktadır (Yaşar ve Aral, 2011). Bu nokta dikkate alındığında drama, temeli konu merkezli ve ezbere dayalı eğitime karşı kullanılabilinecek güçlü bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır (Ömeroğlu vd., 2007, s. 22).

Orta öğretim kurumlarında yoğun akademik eğitim verilmektedir. Öğrencilerin ilgilerinin merkezine ise üniversite sınavı yerleşmekte ve bu durumun etkisiyle öğrenciler, bilginin kalitesini sorgulamadan ezberleyen, araştırmayan, çevre ile ilişki kurmayan, sosyal faaliyetlerden uzak bireylere dönüşebilmektedirler. Oysaki ortaöğretim öğrencileri için; hem kendisini hem çevresini tanıyarak, bilgileri özümseyebilecekleri, yaparak-yaşayarak öğrenip, kendi fikirlerini oluşturabilecekleri ve duyuşsal birikimlerini oluşturacakları öğretme-öğrenme ortamları yaratılması gerekmektedir (Üstündağ & İspir, 2008). Eğitimde kalıcı öğrenmeyi sağlamak ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmek için eğitimin her kademesinde dramanın kullanılması kaçınılmaz olmaktadır (Yaşar & Aral, 2011).

Drama, her alandaki eğitim için kullanılabilen bir yöntemdir (Önder, 2016, s. 5). Bu araştırmada da ortaöğretim kurumları içerisinde yer alan olarak Meslek Liselerine ve Anadolu Liselerine yönelinmiştir.

Dramanın eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için ilk olarak eğitimcinin, neyi nasıl öğreteceği, hangi teknikleri kullanacağı konusunda yeterli donanıma sahip olması ve bunu öğrencilerine aktarabiliyor olması gerekmektedir (Uzgören, 2011, s. 27; Çalışkan & Karadağ, 2014, s.74). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (2008) 'na göre “yeterlik, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu” olarak tanımlanmaktadır (s. 8).

Bu çalışmada, hem eğitime hem de bireylerin gelişimine katkı sağlayan drama uygulamalarının daha verimli ve nitelikli biçimde amacına ulaşmasında önemli unsur olan öğretmenlerin; eğitimde drama uygulamalarında yeterlikleri incelenecektir. Bu bağlamda “Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterlikleri ne düzeydedir ?” sorusuna cevap aranacaktır.

Bu problem cümlesinden yola çıkarak oluşturulan alt problemler ise aşağıda yer almaktadır:

- Meslek Liseleri ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterlikleri arasında bir fark var mıdır?
- Meslek Liseleri ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerinde yaşlarına göre farklılık var mıdır?
- Meslek Liseleri ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerinde cinsiyet faktörünün etkisi var mıdır?
- Meslek Liseleri ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerinde drama kursuna katılıp katılmama durumuna göre farklılık var mıdır?
- Meslek Liseleri ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerinde hizmet içi eğitimlere katılıp katılmama durumuna göre farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitimde drama birçok konunun öğretilmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır (Vural & Somers, 2016, s. 86). Eğitimde dramada, drama teknikleri kullanılarak kurgu ile oluşturulan bir ortamda bireylerin gerçek yaşamda karşılaştıkları bir role bürünüp öğrenme süreci gerçekleşmektedir (Vural & Somers, 2016, s. 3). Drama ile kazanılan bilgiler ezbere dayalı olmamakta ve deneyim ve yaşantılar yeniden gözden geçirilmektedir. Tüm bu süreçler ise doğal olarak öğrenmeyi getirmektedir. Bu nedenle dramanın eğitimde kullanılması ise kaçınılmaz olmaktadır (San, 1990). Bir yöntem olarak kullanılan drama birçok öğrenme ilkesini kapsayan etkili öğrenmelerin oluşmasını sağlamaktadır. Drama da öğrenci etkin olmakta, grupla birlikte çalışmakta, kendisini sürecin bir üyesi olarak görmekte ve sonuçta derslere karşı ilgisi artmaktadır. Drama uygulamaları yapılandırmacı

yaklaşımın temelini oluşturan yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır. En önemlisi ise ortamdaki bireyleri mutlu kılmaktadır (Sağlam, 2003).

Ancak eğitimde dramanın amacına ulaşabilmesinde öğretmen unsuru önemli bir yere sahip olmaktadır. Drama sürecini başlatan, uygulayan ve değerlendiren olarak öğretmenin drama bilgisine sahip olması ve bu alanda yetkin ve yeterli olması gerekmektedir (Çalışkan & Karadağ, 2014, s. 113).

Açıklanan durumlar göz önüne alındığında hem eğitime hem de bireylerin gelişimine katkı sağlayan eğitimde drama yönteminin daha verimli ve nitelikli biçimde amacına ulaşmasında önemli unsur olan öğretmenlerin; eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu önemden yola çıkılarak yapılan araştırmada, Meslek Liseleri ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerini tespit etmek amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimde drama, bireyin kendisine güven duymasını sağlamanın yanında birçok alanda bireyin gelişimini de desteklemektedir. Kişi yaşamı farklı yönleri ile algılayabilmeyi, eleştirmeyi ve tartışma yapabilmeyi öğrenmektedir. Bir yandan bireylerin farklı yaşantılar edinmesini sağlarken, bir yandan da kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlamaktadır (Genç, 2003). Günümüz eğitim sistemlerinde öğretmenin rolü, öğrencilere yeni öğrenme ortamları oluşturmak, bunun yanında gelişimsel özellikleri doğrultusunda ilgi, istek ve kabiliyetlerini fark etmelerini sağlamak, farklı yöntemlerle duygu ve fikirlerini ifade etmeleri için ortamlar yaratmak, grupla birlikte çalışmalara olanak sağlamak, yaratıcı ve eleştirel bakış açısı edinmelerine yardımcı olmaktır. Öğretmenler belirtilen özellikleri farklı metot ve tekniklerle kazandırabilmektedirler. Bu yöntemlerden birisi de drama olarak görülmektedir (Gündoğdu & Başçı, 2009). Drama ile etkili öğrenmelerin sağlandığı, öğrencilerin bireysel farklarının belirlenmesine katkı sağladığı ve bireylerin gelişimlerin de destekleyici olduğu düşüncesi temel alınarak drama üzerinde yapılan çalışmalarının eğitimcilerin farkındalıklarını artırmada ve dramaya dikkat çekilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Dramadan eğitimde istenen yararı sağlanabilmesi için; dramanın bir plan dâhilinde yürütülmesi ve dramayı bir plan dâhilinde uygulayacak olan öğretmenin önemi göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu nedenle dramayı eğitimde uygulayacak olan

öğretmenlerin drama uygulama yeterlikleri üzerinde durulması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.

Eğitimde kalıcı öğrenme süreci için dramanın ve öğretmenin önemi dikkate alındığında bu konular üzerinde araştırmalar yapmanın konunun önemine dikkat çekme açısından kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Alan yazını incelendiğinde ise öğretmenlerin drama konusundaki yeterliklerini belirleyen çalışmaların özellikle okul öncesi ve ilköğretimde görev yapan öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Güler, 2015; Güler & Kandemir, 2015; Katrancı, 2013; Koç, 2013; Çetingöz, 2012; Tuttuman, 2011; Maden, 2010). Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama eğitimi konusundaki yeterlikleri ele alınmaktadır. Ayrıca farklı lise türlerinde görev yapan farklı branşlarda ki öğretmenlerin drama yeterliklerinin incelenmesinin alan yazınına önemli katkı sağlayacağı düşünüldüğünden çalışmada Meslek Lisesinde ve Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama uygulamalarındaki yeterlikleri incelenmektedir. Araştırmada çalışma grubu olarak Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesinin seçilmesinde Meslek Lisesinde dramanın ders olarak verildiği bölümlerin olması etkili olmuştur. Araştırma, orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerine dikkat çekmek açısından da önemli bir yere sahip olmaktadır. Böyle bir farkındalığın öğrencilerin öğrenme sürecindeki olumlu etkisinin yanı sıra öğretmenlerin kendi gelişimleri açısından da yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, Karabük ili merkez ilçelerinde görev yapan Meslek ve Anadolu Lisesi öğretmenleri ile sınırlı kalmıştır.
- Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle sınırlı kalmıştır.
- Araştırmadan elde edilen bulgular, ölçme araçlarının belirlediği boyutlarla sınırlı kalmıştır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan ölçme araçlarının öğretmenlerin gerçek düşüncelerini yansıtarak cevaplandığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

- a. Drama: Drama genel olarak, oyun ve tiyatroyla ilişkisi olan, içinde eylem bulunan, bir grupla birlikte her alanda yapılabilen katılımcıların çevre ile olan etkileşimlerden yola çıkılarak yapılan canlandırmalara dayalı etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Uzgören, 2011; Adıgüzel, 2017; Sağlam, 2014; San, 1990).
- b. Eğitimde Drama: Eğitimde drama, konuların öğretiminde drama yönteminin kullanılması olarak ifade edilmektedir (Mc Caslin, 2016, s. 11).
- c. Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008, s. 8).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Drama

Drama sözcüğünün Türkçe olarak tam karşılığı olmasa da Yunanca ‘dran’ dan türemektedir. Dran yapmak, eylemde bulunmak, etmek manasını taşımaktadır. Tiyatro dalı çerçevesinde drama kavramı, özetlenmiş, soyutlanan eylem durumları anlamında kullanılmaktadır. Türkçe de kullanılmakta olan ‘dram’ kavramı Fransızca da bulunan ‘drame’ kelimesinden gelmektedir (San, 1990). Türkçe de özellikle de halk dilinde acıklı oyun anlamında kullanılsa da San (1990)’ a göre insanın doğrudan ve dolaysız olarak girdiği her türlü ilişki ile oluşturduğu etki, tepki, etkileşim dramatik durum olarak ifade edilmektedir. Drama ile ilgili olarak farklı tanımlar bulunmaktadır:

Adıgüzel (2017) drama kavramını; “‘içinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelerle etkileşerek onların tüm yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinlikler’’ olarak tanımlamaktadır (s. 1).

Sağlam (2014)’ a göre drama; “‘eğitim, oyun ve tiyatronun kesişme noktasında duran, oyun ve tiyatronun yöntem ve araçların eğitsel amaçlarla değerlendirildiği, bir lider eşliğinde bir grup tarafından gerçekleştirilen dramatik bir süreçtir olarak ifade edilmektedir. Bu süreçte katılımcı bir rol almakta ve ‘sanki’ o rol kişisiymiş gibi davranarak kendi dışındaki dünya ile ilişki kurmayı deneyimlemektedir’’ (s. 6).

Uzgören (2011), dramayı; “‘ tiyatroya dayalı bir temelle oluşan, kendi başına ise, sahne dışında farklı alanlarda uygulanabilen, yaratı ile beslenen, devingen, kendini yenileyebilen bir oluşum’’ olarak açıklamaktadır (s. 17).

Farklı tanımlardan yola çıkılarak drama için yapılabilecek en genel tanım, oyun ve tiyatroyla ilişkisi olan, içinde eylem bulunan, bir grupta birlikte her alanda yapılabilen katılımcıların çevre ile olan etkileşimlerden yola çıkılarak yapılan canlandırmalara dayalı etkinliklerdir. Bu çalışmada drama yöntemi eğitimde konuların öğretilmesinde kullanılan bir araç olarak görülmektedir.

Drama, içinde eylem bulunan her türlü etkinliği içermektedir (Adıgüzel, 2017, s. 3). Drama, eğitsel ve sanatsal bir alan olarak bireyin sadece zihnine yönelmekle kalmayarak aynı zamanda duygu dünyasına ve bedenine de yönelmekte, bireyi bütünlüğü içinde kavramaktadır (Sağlam, 2014, s. 5). Eğitimden sağlığa kadar birçok alanda kendine bir yer bulurken içinde bulunduğu toplumun günlük yaşamına ve kültürel özelliklerine göre biçimlenmektedir (Uzgören, 2011, s. 6). Rooyackers (2009)' a göre drama oyununda birey kendisini yaşadığından farklı bir dünyada bulmaktadır. Bir şeyi tasvir etmekte ve dramatize etmekte hayal gücünü kullanmaktadır. Betimlenmesi istenilen her şey insanlara hareketlerle gösterebilmektedir. Çevre bir drama oyununda keşfedilebilmektedir (s. 4).

Okvuran (2003)' a göre dramanın başlıca özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

“

- Drama bir süreci içermektedir. Başlangıçla şimdi arasında bir fark bulunmaktadır,
- Dramatik yaşantılara dayanmaktadır,
- Doğaçlamalardan oluşmaktadır,
- Doğaçlamalar yoluyla bir durum yaratılmaktadır,
- Gerçekle oyun iç içe yer almaktadır,
- Sosyal bir etkinlik olan drama gruplarla oluşturulmaktadır,
- Drama eğitimi bütünleştirmektedir,
- Drama bilgiyi yaşantıya dönüştürmektedir ” (s. 82).

2.2. Drama İle İlgili Kavramlar

Aşağıda drama ile ilgili kavramlara yer verilmektedir.

2.2.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık alışılmışın dışına çıkmaktır. Dramanın temel amaçlarından birisi de bireydeki yaratıcılığı ortaya çıkarmaktır. Yaratıcı düşünen bireyler öğrenmeye karşı istekli, esnek ve bağımsız düşünmektedirler. Her birey yaratıcı düşünebilmektedir. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı yaratıcı düşünce becerileri ortaya çıkmamaktadır. Yaratıcı drama bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklemekte ve bu yönlerini fark edebilmelerini sağlamaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 12). McCaslin (2016)' e göre bireyler yaptıkları çalışmada yaratıcılığa ne kadar çok yer verilerse o kadar çok öğrenebilmektedirler.

2.2.2. Etkileşim

Etkileşimde etkilenme unsuru bulunmaktadır. Etkileşimde aynı zamanda birden fazla etken de birbirinden etkilenmektedir. Bireyler günlük hayat içerisinde devamlı olarak birbirlerinden etkilenmektedirler. Drama bir grup etkinliği olduğu için drama etkinlikleri sırasında bireylerin birbirinden etkilenmesi kaçılmaz olmaktadır. Drama sürecinde geçirilen yaşantılar uzun ya da kısa olsa da etkileşim olmaktadır. Drama da yer alan oyunlar, canlandırma etkinlikleri ve değerlendirme süreci doğası gereği iletişim ve etkileşim kavramlarını gerekli kılmaktadır. Örneğin, dramanın başlangıcında yapılan tanışma oyunları, katılımcıların birbiri ile etkileşimde bulanabilmesi için yapılmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 15).

2.2.3. Eylem

Drama eylemi yani hareketi zorunlu kılmaktadır. Dramada konuşmadan daha çok hareket önem kazanmaktadır. Hareket eylemin içinde yer almaktadır. Hareketin içinde olduğu canlandırma etkinliklerinde anlatılmak istenen daha kolay anlatılmaktadır. Kontrollü bir şekilde hareket, dramanın içinde yer alırsa oynanan oyunlar daha dramatik bir hale gelmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 124).

2.2.4. Empati

Empati, bireyin karşısındaki insanın duygudaşlık süreci ile kendisini karşısındakinin yerine koyarak karşısındakini duygu ve düşünce olarak hissedebilmektir. Günümüzde, bireyin

içinde yaşadığı topluma uyum göstermesi ve etrafı ile barışık olması yaşamını kolaylaştırmaktadır. Empati ise sosyal uyuma katkı sağlaması yönü ile drama süreci ile ilgili görülmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 17).

2.2.5. –Mış Gibi Yapma

-Mış gibi yapmanın temeli erken çocukluk yıllarına dayanmaktadır. Piaget çocukların –mış gibi yaparak kazandıkları yeni bilgileri temsil edecek şemaları oluşturduklarını ve böylelikle şemaların desteklendiğini belirtmektedir (Berk, 2013, s. 288). Adıgüzel (2017)’ e göre – mış gibi yapma “ bir rolü üstlenmenin, bir rolü oynamanın, onu var etmenin temel süreçlerinden birisidir ve bu temel süreç aynı zamanda kendini başkasının yerine koyma işlevine sahiptir” (s. 22). Dramanın içinde yer alan doğaçlama ve rol oynama tekniklerinde katılımcılar –mış gibi yapmaktadır. – Mış gibi yaparak sanki öyle gibi davranılmakta ve böylelikle aslında olmadığımız karakterlere bürünme sağlanmaktadır.- Mış gibi yaparak kurgulanmış bir süreç içerisinde günlük yaşamın denemesi yapılabilmektedir (Erdoğan vd., 2016, s. 5). Drama sürecinde sanki her şer gerçekte öyleymiş gibi canlandırılmaktadır. Gruptaki bireyler her şeyin kurgu olduğunu bilmekte ama kurguyu gerçekmiş gibi canlandırmaktadırlar. Bu süreçler dramanın içinde yer alan –mış gibi yapma kavramı ile ilgili görülmektedir. Eğer bireyin canlandırma sürecinde – mış gibi yapmama durumu olursa bu durum drama sürecinin ortaya çıkmasını ve ilerlemesini engellemektedir. Drama liderinin grubu –mış gibi yapmaya hazırlaması ve kendisinin de bunu bilmesi gerekmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 24).

2.2.6. Psikodrama

Psikodrama bireylerin içinde yaşadığı süreçlerin hareketlerle ifade edilmesi manasını taşımaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 299). Uzman kişiler tarafından uygulanması gereken bir sağaltım tekniği olan psikodrama da amaç, katılan bireylerin iç görü kazanmaları yolu ile psikolojik gelişmelerini sağlayarak tedavi etmektir (Önder, 2016, s. 4). Harekete dayalı olan psikodrama da problemleri olan bireylerin problemlerini sözlü olarak belirtmeyip rol oynayarak canlandırmaları söz konusu olmaktadır. Psikodrama da bir durumdan etkilenen birey, yaşadığı durumu canlandırmak için ortamı hazırlamakta rol alacak kişileri belirlemekte ve canlandırmayı başlatmaktadır. Bireyin içgörü kazanması beklenmektedir.

TDK' ya göre “içgörü, bireyin kendi duygularını, kendi kendini anlayabilme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. İçgörü ile bireyler sergiledikleri dramaya özgü ya da genel hareketlerin amacına uygun bir şekilde bilgi sahibi olmaktadırlar. Bireyler günlük hayatta nedenli ya da nedensiz olarak davranışlar sergilemektedir. Özellikle çevresi ile ilişkilerinin bozulmasına neden olacak davranışların nedenlerini anlamakta zorlanabilmektedirler. Bu gibi durumlarda bireylerin içgörü kazanmalarını sağlayacak tekniklere gereksinim duyulmaktadır. Psikodrama yoluyla bireyler içgörü kazanmaktadır. Psikodrama üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; ısınma aşaması, oyun aşaması ve görüşme aşamasından oluşmaktadır. Isınma aşamasında katılımcılar harekete hazırlanmaktadırlar. Bu aşamada yapılan etkinliklerin asıl amacı başoyuncuyu ortaya çıkarmaktır. Başoyuncu psikodrama da kendine ait bir problemi diğer kişilere göstermek için canlandırma yapan kişi olarak tanımlanmaktadır. Başoyuncunun doğal davranabilmesi için ısınma aşamasında yeterli düzeyde oyuna hazırlanmış olması gerekmektedir. Başoyuncu oyuna hazırlanamazsa psikodramadan istenen verim elde edilemeyebilmektedir. Başoyuncunun belirlenmesinin ardından psikodramanın ikinci aşaması olan oyun aşamasına geçilmektedir. Psikodramanın en fazla zaman alan kısmı olan oyun aşamasında başoyuncu, problemi tanıtmakta, yer ve zaman belirlenmektedir. Başoyuncunun oyunu bitirmesiyle görüşme aşamasına geçilmektedir. Başoyuncunun problemini canlandırmasıyla oluşan geriliminin giderilmesi için desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Gereksinim duyulan destek görüşme aşamasında verilmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 307).

Psikodrama, grup terapisi, sosyometri ve psikodramadan oluşan üçlü grubun bir parçası olarak yer almaktadır. Grup olarak uygulandığı gibi bireysel olarak da uygulanmaktadır. Psikodrama sadece psikoterapi olarak kalmayıp günümüzde tanı ve tedavi aracı olarak kliniklerde, eğitim kurumlarında, insan ilişkileri geliştirmede, sanayide, evlilik danışmanlığında, hapishanelerde ve ıslahevleri gibi birçok kurumda çocuk ve yetişkinlere uygulanmaktadır (Kaner, 1990).

2.2.7. Eğitici Drama

Eğitici drama, bir eylemin, bir durumun, bir kavramın, duygunun, konunun ve çeşitli nesnelerin taklit edilerek canlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Eğitici drama, çocuğun hemen her konudaki eğitiminde kullanılmaktadır. Eğitici drama ile yaratıcı drama

arasındaki önemli fark; yaratıcı drama yönteminde amaç oyun yaratmak iken, eğitici dramada amaç çocukların eğitim amaçlı etkinliklere katılması sağlanarak ve öğrenmelerini sağlamaktır (Önder, 2016, s. 4).

2.2.8. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkılarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerden yararlanılarak canlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcı drama da canlandırma süreçleri deneyimli bir lider eşliğinde kendiliğinden, -mış gibi yapmaya dayalı olarak yürütülmektedir. Yaratıcı dramanın genel olarak amacı; her yaş grubundaki bireylerin yaratıcı düşünebilen, kendini ve çevresini iyi tanıyan, iletişim becerilerini geliştirebilen, hayal gücünü kullanabilen, demokratik tutum ve davranışları geliştirebilen bireyler yetiştirmektir. Yaratıcı dramanın genel amaçları şu şekildedir sıralanmaktadır:

1. Bireyde yaratıcılığın ve imgeleme becerisinin gelişmesini sağlamak,
2. Bireyin kendisinin farkına vararak kendisinden başkalarıyla da iletişim kurabilmesini sağlamak,
3. Bireyin demokratik bir şekilde davranma becerisini sağlamak,
4. Bireyin çevresine karşı farkındalık kazanmasını sağlamak,
5. Bireyin estetik davranış geliştirmesini sağlamak,
6. Bireyin tenkit yapabilmesine ve kendine özgü düşünceler geliştirmesine olanak sağlamak,
7. Bireylerin iş birliği içerisinde birlikte çalışabilme becerisi geliştirmek,
8. Bireyin duygularının farkında olarak duygularını bilinçli bir şekilde ifade edebilmesini sağlamak,
9. Beden dilini kullanabilmesini sağlamak ve sözlü olarak ifade edebilme becerisini geliştirmektir.

Eğitimde drama veya yaratıcı dramanın temel amaçları, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlarını geliştirmektir (Adıgüzel, 2017, s. 62).

2.2.9. Sosyodrama

Jacob Moreno tarafından geliştirilen sosyodrama yöntemi bir metni bağlı olmadan harekete dayalı tiyatro kapsamında yer almaktadır. Sosyodrama da katılımcılar tarafından oluşturulan bir gruba, grubu oluşturulan bireylerin sorunlarının ortaya koyulması ve bu sorunlara çözüm bulması amaçlanmaktadır. Grubu oluşturan bireylerin yaşam tarzları, fikirleri, sorunları birbirinden farklı olarak bir araya gelmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 313).

2.3. Dramanın Tarihsel Gelişimi

Dramanın tarihsel süreç içerisindeki gelişimi dünyadaki ve Türkiye’deki gelişimi olarak ele alınmaktadır.

2.3.1. Dünyada Dramanın Gelişimi

Drama onsekizinci yüzyılda eğitimde başlayan yeni hareketlenmeler sonucunda ortaya çıkmaya başlamaktadır. Yeni hareketlenmeler bireyin merkezde olduğu, bireyin duygu ve düşüncelerinin önem kazandığı bir anlayışı içermektedir. İngiltere’ de sanayi devrimi gerçekleşirken diğer taraftan da çevreye karşı duyarlı hümanist bir anlayış çerçevesinde insan yetiştirmek önemli hale gelmiştir. Bu bakış açısının temelinde insan, sevgi, yaratıcılık ve kendini ifade edebilme becerileri bulunmaktadır. Bu düşüncelerin oluşmasıyla birlikte bu dönemde drama kavramı da ortaya çıkmaya başlamıştır (Adıgüzel, 2017, s. 140).

Eğitimde dramanın tarihsel süreci incelendiğinde, özellikle 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren başta İngiltere ve Amerika da gelişmeye ve eğitim sisteminde varlığını göstermeye başladığı görülmektedir (Sağlam, 2003). Eğitimde drama, İngiltere’de başlamış ve buradan İngilizce konuşan ülkelere yayılmıştır (Adıgüzel, 2017, s. 140). Adıgüzel (2017) bu yaklaşımın temsilcilerini “İngiltere’ de Harriet Finlay Johnson, Caldwell Cook, Peter Slade, Brian Way, David Hornbrock, Cecil O’Neill, Gavin Balton, Richard Curtney, diğer ülkelerde ise Winifred Ward, Viyola Spolin, Neli McCaslin, Hans Wolfgang Nickel” olarak belirtmektedir (s. 140).

Peter Salede (1954) tarafından hazırlanan ‘Child Drama’ adlı kitap okullarda var olan dramatik eylemlerin yapısında önemli değişimlerin olmasına yol açmıştır. Salede

dramanın tek başına müfredat içerisinde yer alması gerekliliğini savunmaktadır (Sağlam, 2003). Peter Slade, çocukların yetişkinlerden çok farklı ve kendilerine ait bir dünyalarının olduğunu belirtmektedir. Salede çocuğun merkeze alındığı dramayı, sanat eğitiminden bağımsız bir dal olarak görmektedir. Ona göre çocuklar için drama küçük yaşlarda başlamaktadır. Bebeklerin hareketlerinde ritim olduğunu söylemekte ve onun bu görüşleri müzik ve drama üzerindeki ilk gelişmeler olarak görülmektedir. Slade'nin öğretmenlerin yetiştirildiği kurumlarda dramanın yaygınlaşmasında önemli bir payı bulunmaktadır. Salade'nin bu görüşlerinden sonra İngiltere ve Avustralya başta olmak üzere pek çok ülkede eğitimciler okullarda bu yöntemi kullanmaya başlamışlardır (Adıgüzel, 2017, s. 165).

Salade'nin ardından Brian Way, öğrencinin kişilik gelişiminin temeli olarak dramayı görmektedir (Sağlam, 2003). Brian Way' e göre çocuklara sorulan soruların cevaplandırılmasında iki yöntem bulunmaktadır. Bunlardan ilkinin, sorular ile ilgili akademik bilgilenme; ikincisini ise sorulan konu ile ilgili yaşantı elde edilmesi olarak açıklamakta ve bu noktada dramaya vurgu yapmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 165).

1960 ve 1970'ler de İngiltere'de Dorothy Heatcode dramayı öğrenmede bir araç olarak görmektedir (Sağlam, 2003). Dorothy Heatcode ve Gavin Balton öğretmen yetiştirilen okullarda dramanın eğitim programları içerisinde yer almasında ve geliştirilmesinde önemli katkılar sağlamış kişiler arasında yer almaktadır. Heatcode, dramanın eğitsel özelliğine vurgu yapmakta ve öğrenmede oyun süreci yaşatıldığında çocuğun öğrenmeye karşı motive olabildiğini belirtmektedir. Öğretmenin ise ders işlenişinde dramayı kullanırken, bir konu başlığı seçip dersin planlamasına ve gerekli yerlerde değişiklikler yapmasına vurgu yapmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 177-180). Heatcode, dramayı öğretimde yöntem olarak kullanmak isteyen öğretmenlere yeni teknikler sunmaktadır (McCaslin, 2016, s. 262).

Çocuk ve dramadaki deneyim, eğitimde dramanın merkezini oluşturmaktadır. Eğitimde dramanın amaçları çocukların yaşına, koşullarına, liderin amaçlarına göre değişim gösterebilmektedir. Eğitimde drama da iki farklı yaklaşım görülmektedir. Bunlardan ilki; dramanın ayrı bir konu olarak ders programlarında yer alması olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda katılımcılardan oyun yaratma sürecine aktif katılması beklenmektedir. Bu süreçte katılımcılar, roller üstlenerek var olan yetilerini ve hayal güçlerini kullanarak yaratıcılıklarını geliştirmektedirler. Diğer yaklaşım ise dramayı ders programlarında

konuları öğretmek amacıyla kullanmaktır. Öğretmede bir araç olarak dramayı seçen öğretmen, kavramların kazanılması ve gerçek bilgilerin öğrenilmesi için dramayı kullanmaktadır. Böylelikle çocuklar konuyu derinlemesine incelemekte ve öğrenmektedirler. Bu iki yaklaşımın başlıca temsilcileri olarak Peter Salade ve Dorothy Heatcode görülmektedir. Eğitimde drama, araç ya da amaç olarak görülse de dramaya hâkim bir lider eşliğinde katılımcıların zihinsel, fiziksel ve duygusal katılımları yoluyla dramatik sürecin olduğu bir ortamda var olmaları sağlanmaktadır (Sağlam, 2003).

2.3.2. Türkiye’de Dramanın Gelişimi

Eğitim sürecinde kullanılan drama çalışmaları bugünkü manasını tam olarak taşımasa da Osmanlı Devleti’ nin son dönmlerinde başladığı görülmektedir. II. Meşrutiyet döneminde Avrupa’ya giden bilim insanları eğitim alanında meydana gelişmeleri yakından izlemişlerdir. Dramanın eğitimde kullanılmasında öncü bir isim olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu’ nun çalışmalarına Meşrutiyet ve Cumhuriyet döneminde rastlanmaktadır (Aslan, 2011, s. 50)

1908 yılında İsmail Hakkı Baltacıoğlu eğitim kurumlarında tiyatro etkinliklerinin uygulamasını sağlamıştır (Adıgüzel, 2017, s. 195). Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra okullarda yapılan tiyatro etkinlikleri tekrar gündeme gelmiş ve Baltacıoğlu bu konuyla ayrıca ilgilenmiştir. Baltacıoğlu’na göre çocuklar da yaratıcılık becerilerinin ilerlemesi ve onların toplumla kaynaşması için tiyatro etkinlikleri ve sahnede yapılan çalışmalar önemli görülmektedir (Adıgüzel, 2008, s. 9).

Tiyatro çalışmaları olarak başlayan drama uygulamaların 1990 yılından itibaren yaratıcı drama ve eğitimde drama olarak adlandırıldığı görülmektedir (Aslan, 2011, s. 56).

1926 yılında ilkokul programında dramatik etkinlikler derslerin içerisinde; İlkokul programının eğitim ve öğretim ilkeleri kısmında yer almıştır. Daha sonra ise ilköğretim ve ortaöğretim programlarında dramatik gösterimler az da olsa kendine yer bulmuştur. Türkçe, Tarih, Beden gibi derslerin dramatik etkinliklerle işlenmesi önerilmiştir (Çoruh’dan aktaran Adıgüzel, 2017, s. 197).

Türkiye de drama anlamında buluşmaları önemli kabul edilen Tamer Levent ve İnci San’ın 1982 yılında bir araya gelmesinden dolayı dramanın gelişimi 1980’li yıllar öncesi ve sonrası olarak ele alınmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 195). Bu ikili 1985 yılında Ankara’da

düzenlenmiş olan “Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon” semineri ile dramayı kamuoyuna açmış bulunmaktadır. 1990 yılında Çağdaş Drama Derneği kurulmuştur. Çağdaş Drama Derneği dramanın eğitimde yer alması, bu yöntemin yaygınlaşması için seminerler, konferanslar ve kurslar vermiştir. Ayrıca drama liderliği eğitmenliği yaparak drama lideri yetiştirilmesinde önemli katkıları olmuştur. (Adıgüzel, 2017, s. 212).

Drama dersi seçmeli bir ders olarak 1998 yılında Talim ve Terbiye Kurulu kararınca ilköğretimde 1- 2 ve 3. sınıfların öğretim programında yer almıştır. 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı yayınlanan öğretim programına yönelik olarak öğretmenler için Drama kitabı yayımlanmıştır. Türkiye de 2005 yılından sonra yapılandırılmacı eğitim programına geçilmiştir (Adıgüzel, 2008, s. 24). Bu yaklaşımla birlikte geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak öğretmenin de rolü değişmekte öğrencilerinin bireysel özelliklerini dikkate alarak bu özelliklerine göre öğrenme ortamı oluşturması gerekmektedir (Kıldan, 2012, s. 40). Öğretim programlarının yenilenmesiyle birlikte bu ihtiyaçlara cevap veren dramanın programda daha çok yer aldığı görülmektedir (Adıgüzel, 2008, s. 24).

2.4. Dramanın Öğeleri

Dramadan söz edebilmek için katılımcıların, belirlenmiş bir mekânın, belirlenmiş bir içeriğin ve bu süreci ilerlemesini sağlayan bir drama liderinin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Çalışkan & Karadağ, 2014, s. 107).

2.4.1. Lider

Eğitim ortamında dramayı uygulayacak olan öğretmen, drama etkinliklerinde ilk hareketi veren, dramayı sunan, değerlendiren ve tekrardan uygulayan kişi olmasıyla önem kazanan bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Drama sürecinde grubun yapacağı canlandırmaları liderin belirlemiş olduğu hedefler ve kullanacağı yöntemler belirlemektedir (Adıgüzel, 2017, s. 70-73). Dramanın eğitimde kullanışlı olabilmesi için ilk olarak eğitimcinin, neyi nasıl öğretileceği, hangi teknikleri kullanacağını belirlemesi gerekmektedir (Uzgören, 2011, s. 27). Dramaya liderlik edecek öğretmende bazı özelliklerin bulunması gerekmektedir. Bu özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Gözlem yaparak grubundaki bireylerin kişisel yapılarını çözümleyebilmek,

- Herkese eşit davranabilmek,
- Bireyleri önemseyerek onlara kıymet vermek, bireylerin kendilerine güven duymalarını sağlamak,
- Bireylerin keşif yapmalarına olanak sağlayarak, keşfettiklerini uygulamalarına olanak sağlamak,
- Gerekğinde drama seyircisi olabilmek,
- Drama sürecinde bireylere konuşmaları için fırsat vermek,
- Süreç içerisinde gerekli durumlarda ani karar alabilmektir (Çalışkan & Karadağ, 2014, s. 107).

Bir grup çalışması içerisinde gerçekleştirilen drama da katılımcıların yaşantılarından yola çıkarak bir olayı canlandırabilmesi, liderin belirlemeleri ile ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle de liderin, drama tekniklerini bilen, iletişim becerileri iyi, tiyatro tekniklerinden yararlanabilen, yaratıcı, gruba güven veren, gruba ait olan doğal, çözümleyici kişi olması gerekmektedir (Adıgüzel, 2006). Herhangi bir dersin drama yöntemi ile işlenebilmesi için liderin iyi nitelikli olmasının yanı sıra bunu katılımcılara da aktarabiliyor olması gerekmektedir (Çalışkan & Karadağ, 2014, s. 74). Dramayı uygulayacak öğretmenlerin drama bilgisine, eğitim bilimleri bilgisine sahip olması ayrıca drama uygulamalarında yetkin ve yeterli olması gerekmektedir (Çalışkan & Karadağ, 2014, s. 113). MEB (2008) 'e göre yeterlik “bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu” olarak tanımlanmaktadır (s. 8).

Dorothy Heathcote göre drama öğretmeni için, akademik ve uygulamalı olmak üzere yeterlikleri şu şekildedir:

Akademik deneyim ve yeterlikler:

- “Doğum ya da söylencenin kaynağı; mit, efsane, folklor gibi farklı sosyalleşmelerin kullanımına karşı farklı tutumlar,
- Dramatik biçimlerde farklılıklar, trajik, komik, didaktik, absürt, dramatik oyun gibi,
- Grup dinamikleri bilgisi,
- Tiyatro ve dramanın yeri konusunda antropolojik çalışmalar,
- Oyun anlayışı ve seçimi,
- Çocuk gelişimi, bireysel ve grup gereksinimleri ile dramanın gelişimi hakkında bilgi,
- Eğitimde dramanın tarihi,

- Gerilim yaratmak için karşıtlarının, çeşitlerinin analizi,
- Sağlıklı bir beyin,
- Grupların özel alanlarında iletişim yöntemleri bilgisi’’

B-Uygulamaya dönük deneyimler - yeterlikler:

- “Üretilmiş metin, öykü ve oyun olmadan üretme,
- Her mekân ve büyüklükteki grupla oynama,
- Teyp, ışık, film gibi teknolojiyi kullanma becerisi,
- Hareket, dil, mimari ve heykel sanatları arasındaki ilişkileri anlama,
- Kaynakları ve olanakları toplama,
- Drama ve diğer alanların ilişkisini kurabilme,
- Kendini ve diğerlerini gözleme ve analiz,
- Süreci ve durumları sınıflama yeteneği,
- Öğrenme sürecindeki tüm belirtileri yakalama becerisi,
- Sözel işaretleri anlama, konuşma becerisi, dilin seçimi vs,
- Gerilim ve karşıtlık yaratma becerisi,
- Planlama becerisi, katı biçim oluşturma yerine fırsat verme,
- Alıcı bir biçimde öğrenme ve dinlenme,
- İyileşme ve iyileştirme becerisi gibi konularda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir’’(Heathcote’dan aktaran Okvuran, 2003).

Okvuran (2003)’ a göre dramayı kullanacak öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yeni ve farklı düşünebilmek,
- Doğaçlamalar oluşturabilmek,
- Tiyatro hakkında bilgi sahibi olmak,
- Dramada rol alarak uygulama yapabilmek,
- Çocuk edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmak,
- Dramanın yöntem ve tekniklerini bilmek,
- Farklı disiplinlerle bağ kurabilmek,
- Başkaları ile işbirliği içinde çalışmak,
- Drama yönteminin kullandığı bir dersin planını hazırlayabilmek,
- Farklı oyunlar üretebilmek,
- Süreç içerisinde birden bir durum oluşturabilmek,

- Tecrübelerini aktarabilmek,
- Drama sürecinin sonunda değerlendirme yapabilmek,
- Farklı öğrenme şekilleri olan bireylere rehberlik yapabilmek,
- Dramanın sergilenmesini sağlamak,
- Bireylere başarıyı yakalayabilmeleri için olanak sağlamak,
- Drama uygulanırken farklı sayılarla kurulan gruplara rehberlik yapabilmek,
- Bireylerin motivasyonu sağlayabilmek,
- Katılımcılara adil olabilmek,
- Drama sürecinde katılımcılarla birlikte yer almak,
- Farklı ortamlarda drama uygulaması yapabilmek,
- Rahatlıkla bir rol üstlenebilmek,
- Materyalleri kullanabilmektir.

Öğretmenlerin dramanın yapısı ile ilgili donanımlı olması ve bu yeterliklerin farkında olması gerekmektedir.

2.4.2. Grup (Katılımcılar)

Grup, örgütlenen bir lidere sahip olan, ortak özellikleri mevcut olan benzer duyguları paylaşan, aynı amaca yönelik hareket birliği içerisinde olup aralarında herhangi bir ilişki olan birden fazla bireyden oluşmaktadır. Drama sürecinde başarı sağlamak için grubu oluşturan bireyler arasında az miktarda dahi olsa ortak özelliklerin olması gerekmektedir. Drama sürecinin en önemli öğelerinden biri olan grupta; birlikte üretme, yaratma ve paylaşma süreçleri yaşanmaktadır. Drama süreci oluşturulan gruplar ile birlikte gerçekleştiği için grubun dramadan beklentileri önemli olmaktadır. Grubu oluşturan bireyler, gönüllü katılımcılardan olabileceği gibi zorunlu olarak dersi alan bir sınıftan da oluşabilmektedir. Bu süreçte grup üyelerin yaşantıları önemli olmaktadır. Yaşantılar dramanın çıkış noktasını oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 77-79). Senemoğlu (2010)'nın belirttiği üzere yaşantı, “ bireyin çevresiyle olan etkileşimi sonucu bireyde kalan iz”olarak tanımlanmaktadır (s. 91). Drama çalışmaları sırasında grup oluşturulurken

katılımcılardan hep aynı arkadaşları ile birlikte olmak isteyenler olabilmekte ve böylelikle klikleşme yaşanabilmektedir. Bu durum sonucunda gruptaki bazı çocuklar sürekli yalnız kalabilmektedir. Oysaki drama sürecinde tüm katılımcıların kaynaşması beklenmektedir (Önder, 2016, s. 66). Bu nedenle drama çalışmalarının verimliliğini, lider tarafından oluşturulan grup etkilemektedir. Lider grup oluşturmak için ilk önce yapması gereken grubun birbiri ile kaynaşmasını sağlamaktır. Bunun için tanışma, uyum ve güven çalışmalarına önem vermesi gerekmektedir. Çalışma gruplarını oluşturulacak katılımcıların sayısı, yaş grubu, değinilecek konu, liderin amacı, çalışma ortamı gibi durumlara göre değişkenlik gösterebilmektedir. Yaş grubu küçük olan gruplarda gruptaki kişilerin sayısının az olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 81). Bir grubun içerisinde yer alan bireyde ortak paylaşım içerisinde kalıcı bilgiler oluşmaktadır (Uzgören, 2011, s. 38).

2.4.3. Çalışma Ortamı

Drama çalışmalarında uygulamanın yapılacağı mekân, önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel olarak hazırlanan drama atölyesi ya da drama sınıfları, drama için en uygun mekan olmaktadır (Ömeroğlu vd., 2007, s. 83). Drama uygulanacak mekânın mutlaka geniş bir alan olması gerekmektedir. Çok geniş mekânlar, grubun dikkatini toplamakta zorlanmaya neden olabileceği gibi öğretmenin de verdiği yönergelerin anlaşılmasını engelleyebilmektedir. Dramada yapılacak olan etkinliğin niteliğine göre çocuklara yeterli bir alan sağlanması gerekmektedir (Önder, 2016, s. 59). Bir dersin işlenmesinde yöntem olarak drama seçilmiş ya da drama dersi uygulamasında bağımsız bir alanın olması uygun olmaktadır. Böyle bir mekân sınıf ortamından farklı olarak ayakkabısız girilebilen, zemini kaplanmış ya da halı kullanılabilen, materyallerin bulunduğu, ses ve ısı yalıtımı olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Nitekim günümüzde her okulun drama etkinlikleri için ayrı bir mekânı bulunmayabilir ancak lider tarafından yapılabilecek gerekli düzenlemeler ile normal sınıf ortamlarında da drama etkinlikleri gerçekleştirilebilmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 84-87).

Drama etkinlikleri kapalı alanlarda gerçekleşeceği gibi açık alanlarda da gerçekleştirilebilmektedir (Ömeroğlu vd., 2007, s. 83). Drama dersleri sınıf ve sahne gereksinimi duymamaktadır. Sınıfın dışında, okul içi ve dışında bulunan her mekân, grubun ve etkinliğin özelliğine göre drama için uygun hale getirilebilmektedir. Koridorlar,

kantin, kütüphane, okulun bahçesi, okul merdivenleri, öğretmenler odası gibi tüm mekânlardan yararlanabilmektedir. Drama uygulamaları için seçilen yerlerde belirlenmiş bir program çerçevesinde düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Fiziksel ortamın çocukların hareket becerilerini, psikolojik durumlarını, güvenliğini ve yaratıcılığını engellememesi gerekmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 87). Drama uygulaması yapılacak çevrenin çocuğa her açıdan güven verici, denemeler de bulunabileceği, çocuğu rahatlatan, hayal kurmasına olanak tanıyan esnek bir yapıda olması gerekmektedir (Önder, 2016, s. 60).

2.4.4. Konu

Drama sürecinde konu seçilirken grubun özelliklerini dikkate almak gerekmektedir. Grubun yaş düzeyi, kültürel özellikleri, hazır bulunuşluk düzeyi önem taşımaktadır. (Erdoğan vd., 2016, s. 12). Nitekim konunun grubun özelliklerine uygun olarak seçilmesi drama çalışmalarının verimli olmasına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Konu grubun beklentilerinden, ihtiyaçlarından, gerçek yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünden oluşabilmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 93-94).

2.5. Dramanın Bireyin Gelişimine Olan Etkileri

Gelişim, insanın süreklilik ve değişimine bağlı olarak çalışmaları daha düzenli ve kullanışlı hale getirmek için genel olarak üç alana ayrılmaktadır. Bu alanlar: Fiziksel gelişim, bilişsel gelişim ve duygusal- toplumsal gelişim olmaktadır (Berk, 2013, s. 34).

2.5.1. Bilişsel Gelişim ve Drama

Berk (2013)' e göre, bilişsel gelişim; “dikkat, bellek, problem çözme, akademik ve günlük yaşam bilgileri, hayal gücü, yaratıcılık ve dil de içinde olan bireyin zihinsel becerilerindeki değişim” olarak tanımlanmaktadır (s. 35). Bireyin içinde yaşadığı dünyayı anlamasını ve öğrenmesi, zihinsel faaliyetlerindeki gelişimi sağlamaktadır (Senemoğlu, 2010, s. 32). Drama etkinlikleri yoluyla bireyin bilişsel becerileri doğrudan desteklenmektedir. Drama etkinlikleri sırasında düşünülenler yaşantıya dönüşmektedirler. Böyle bir ortamda bireyler bilgiye kendi oluşmakta yaparak- yaşayarak öğrenmekte ve yaratıcılık becerileri de

gelişmektedir. Kısa sürede kalıcı bilgilerin kazanımı gerçekleşmektedir. Drama etkinliklerinde bireyler gerçek yaşantısında karşılaştığı problemlerle karşılaştığı için problem çözme becerileri desteklenmektedir. Problemlere farklı bakış açısı ile yaklaşımları sağlanmaktadır (Ömeroğlu vd., 2007, s. 31). Drama da hayal gücü kullanılmaktadır. Drama da olmayan bir şeyi hayal etmek, hissetmek, koklamak gibi yapılan etkinliklerde hayal etme eylemiyle zihinsel beceriler kullanılmaktadır (Çalışkan & Karadağ, 2014, s. 78). Eğitimcilerin belki de asli görevi, çocukların ve ergenlerin dünyayı anlayabilmeleri, kendileri ve başkalarıyla etkileşim sağlayabilmelerini, iletişim kurabilmelerini sağlamaktır. Öğrenme sürecine çocuğun aktif katılımıyla, hayal gücünü devreye sokabilmelerine olanak sağlanması gerekmektedir. Drama etkinlikleri bu becerilerin öğrenme sürecine katılmasına imkân kılmaktadır (San, 1990). İletişim becerilerinde de etkili olan drama etkinlikleri yalnızca sözel iletişimi değil sözel olmayan iletişim becerilerini de geliştirmektedir. Çocuk kelimeler olmadan müzik, jest ve vücut hareketleriyle nasıl konuşacağını fark edebilmektedir. Drama etkinliklerin de yer alan çocuk düşünme, konuşma, dinleme, anlatma ve birbiriyle iletişim kurma becerilerini de kazanmaktadır (Çalışkan & Karadağ, 2014, s. 78).

2.5.2. Fiziksel Gelişim ve Drama

Berk (2013)' e göre fiziksel gelişim, “‘beden ölçülerinde, beden oranlarında, beden sisteminin işleyişinde, algısal ve motor becerilerde ve beden sağlığındaki değişimler”’ olarak tanımlanmaktadır (s. 35). Drama etkinliklerinde birey vücudu ile iletişim halinde olarak bedenini keşfeder, bedenini tanır, kendini daha iyi ifade edebilir hale gelmektedir (MEB, 2012). Psikomotor gelişim, çocuğun hareket becerilerinde meydana gelen gelişim ifade etmektedir (Ömeroğlu vd., 2007, s. 36). Hareket insan yaşamının ilk belirtilerinden biri olmaktadır. Hareket doğmadan önce başlamakta birlikte doğumdan sonra da devam etmektedir. Yaşamın ilk yıllarında istemsiz olmasına rağmen hareketin çocuğa yararı bulunmaktadır. Hareket sayesinde çocuk çevresi ile iletişim kurabilmektedir (Önder, 2016, s. 31). Drama ve tiyatrunun birincil aracı beden olmaktadır; çünkü hareketler beden aracılığıyla sergilenmektedir. Drama çalışmalarında beden rahat ve gevşemiş olması gerekmektedir. Gevşemiş olan kaslarda beden rahatlamakta ve canlanmakta, bu sayede de zihinde rahatlama gerçekleşmektedir (Sağlam, 2014, s. 47). Drama da duygular büyük

beden hareketleri ile ifade edilirken, birey psikolojik açıdan rahatlamakta, enerjisini dışarıya vurmaktadır (Uzgören, 2011, s. 9).

2.5.3. Duygusal - Toplumsal Gelişim ve Drama

Berk (2013)' e göre duygusal ve toplumsal gelişim, “duygusal iletişim, diğer insanlarla olan ilişkiler, kişilerarası beceriler, arkadaşlıklar, ahlaki becerilerde olan değişim” olarak tanımlanmaktadır (s. 35). Drama sayesinde çocuğun günlük yaşamındaki olayları anlam kazanmaktadır. Drama etkinliklerinde çeşitli rollere bürünen çocuk bu sayede bu rolleri inceleme imkânı bulmaktadır. Bu etkinlikler çocukların günlük yaşama hazırlanmasını sağlamaktadır. Drama etkinlikleri bir grupla gerçekleştiği için, çocuk hem kendini hem de gruptaki yaşantıları incelenme imkânı bulmaktadır. Bu inceleme için grupla iletişim kurması gerekmektedir. İletişim kurmak için dinleme, sırasını bekleme gibi sosyal becerileri de içselleştirmesi gerekmektedir. Sosyal ilişkilerde başarılı olabilmek için bireyin hem kendisine hem çevresine güvenmesi gerekmektedir. Drama etkinlikleri yoluyla çocuğun hem kendine hem de başkasına güvenmesi sağlanabilmektedir. Drama, cinsiyet farkına bakılmaksızın çocuklar arasında iş birliği ilişkilerini geliştirebilmektedir (Önder, 2016, s. 49-51). Drama oyunları ile birey söyledikleri, yaptıkları üzerinde otokontrolünü sağlaması gerekmektedir bu da bireyin kişiliğini geliştirmesine olanak tanımaktadır. Drama da bireyin kendine olan güveni artmakta, katılımcılar birbiri ile yardımlaşmakta ve birey kendini drama oyunları ile keşfedebilmektedir. Katılımcılar oyun esnasında günlük yaşamdan daha yakın olmakta ve iletişim halinde bulunmaktadır. Alışlagelmedik durumlar karşısında nasıl davranması gerektiğine hazırlıklı olmaktadırlar (Rooyackers, 2009, s. 15-16).

Drama dersinin eğitim sürecinde bireye kazandırmak istediği unsurlardan biri de duygusal-toplumsal gelişimin içerdiği değerler olmaktadır. MEB (2012)' e göre drama süreci aşağıda sıralanan değerleri kazandırmayı önemsemektedir:

- Dayanışma,
- Hoşgörü,
- Sevgi,
- Saygı,

- Duyarlılık,
- Vatanseverlik,
- Barış,
- Estetik,
- Sorumluluk,
- Paylaşıcılık,
- Öz bilinç,
- Öz yönetim,
- Öz güven.

Drama yetkin kişiler tarafından verildiğinde katılımcıların zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak dramatik bir ortamda var olmalarını sağlamaktadır. Böyle bir dramatik ortam bireylerin gelişimine önemli bir katkı sağlamaktadır. En önemlisi de bireyleri mutlu kılmaktadır (Sağlam, 2003).

2.6. Dramanın Aşamaları

Drama da istenilen amaçlara ulaşabilmek için drama etkinliklerinin bir plan dâhilinde bir birbirlerini destekleyen tamamlayan nitelikte olması gerekmektedir. Dramanın aşamaları drama liderinin çalışmasının niteliğine göre şekillenebilmektedir. Dramanın aşamalandırılmasın da farklılıklar bulunmaktadır.

Çalışkan & Karadağ (2014)' a göre dramanın eğitimde ki aşamaları ısınma, oyun, rahatlama ve değerlendirme olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (s. 133).

MEB (2012)' e göre drama çalışmasının aşamaları: “Isınma, ana çalışma (oyun/doğaçlama, rol oyunları) ve değerlendirme” olarak sıralanmaktadır (s. 6).

Adıgüzel (2017)' e göre bu aşamalar ısınma- hazırlık çalışmaları, canlandırma, değerlendirme- tartışma olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (s. 101).

Somers & Vural (2016)' a göre bir drama dersinin formatı diğer derslerde olduğu gibi giriş, gelişme- sonuç ve değerlendirme aşamalarını şeklinde olmaktadır (s. 17).

San (1992)' a göre ilk önce grubun ısınmasına yönelik tanışma, etkileşim ve uyum çalışmaları yapılmaktadır. Daha sonra doğaçlama üzerine kurulu oyun aşamasına geçilmekte ve bu aşamaların ardından konunun irdelenmesi için tartışma bölümüne geçilmektedir (s. 581-582).

Bu çalışmada dramanın aşamaları; ısınma - hazırlık çalışmaları, canlandırma ve değerlendirme- tartışma olmak üzere sıralanmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 101).

2.6.1. Isınma Çalışmaları

Drama etkinliğinin başlangıcını oluşturan ısınma çalışmalarının temel amacı; katılımcıların birliğini sağlayarak daha sonraki aşamalara onları hazırlamaktır. Isınma çalışmalarında vücut hareket halinde bulunmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 102). Isınma çalışmaları içerisinde tanışma oyunları, grubun uyumunu sağlama çalışmaları, duyuları kullanma, güven çalışmaları, bedeni kullanma etkinlikleri yer almaktadır. Isınma çalışmaları;

- Bireyin psikolojik ve bedensel olarak hem kendisini hem de gruptaki diğer bireyleri tanıyabilmesini,
- İletişim kurma ve diğer bireylerle etkileşime geçmesini,
- Sonraki aşamalara geçmesini,
- Grup bütünlüğü oluşturmaya sağlama şeklinde gelişmektedir (San, 1992).

Üstündağ (1998)'a göre ‘birbirleriyle ilgili kimlik bilgilerini tanıma ve tanışma etkinlikleri içinde öğrenen bireyler, daha sonra kendileriyle ilgili ipuçlarını yakaladıkları bir sürece girerler. Bu süreçte bireyin kendisi ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutlarını incelemesi, bu inceleme sonucunda karşısındaki bireyi de bu açıdan görmesi söz konusudur. Diğer taraftan bu süreçleri yaşamak aynı zamanda duyuların eğitimi ile ilgilidir. Göz duyarlılığını geliştirme, dinlemeyi öğrenme, dokunma duyusunu kullanırken kendi iç sesinle düşünme, değişik tatlan ve kokuları onlar çevresinde bulunmadığında bile duyumsamaya çalışma bu etkinlikler içinde yer alır. Bu aşamada birey duyularının eğitilebileceğini görme fırsatı bulur’(s. 32).

Drama etkinliklerinin temelini grup çalışmaları oluşturmaktadır. Grubu oluşturan bireyler ortak bir amaç için bir arada olmaktadır. Grup çalışmaları içerisinde bireyler kendilerini istedikleri gibi ifade edebilme olanağı bulmaktadırlar. Böyle bir ortamın oluşabilmesi için grubu oluşturan bireylerin uyum içerisinde olmaları, birbirlerini tanıyabilmeleri, güven duymaları ve iletişim kurabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle de drama çalışmalarına grubun bütünlüğünü oluşturmaya imkân sağlayan ısınma çalışmaları ile başlama gereği duyulmaktadır (Sağlam, 2014, s. 15). Mc Caslin' e göre grupla ilk kez karşılaşan liderin

yapması gereken katılımcıların rahat edebileceği ortam hazırlamak ve daha sonra da hayal gücünü açığa çıkarmaktır (s. 26). Gerekli görülen durumlarda ısınma çalışmalarının başında veya sonunda rahatlama çalışmaları yapılabilmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 103).

Rahatlama çalışmaları bireylerin bedenlerine odaklanmalarını ve bedenin rahatlamasını sağlamaktadır. Günlük hayatımızda yaşadığımız gerginlikleri rahatlama çalışmaları sayesinde atabilmemiz mümkün olmaktadır. Rahatlama çalışmalarının yapılacağı ortam çocuklara rahat hareket sağlaması açısından önem taşımaktadır. Katılımcıların hareketlerini sergilerken birbirlerinin hareket alanına girmeyecek şekilde bir alan oluşturulması gerekmektedir. Sınıftaki masa ve sandalyeler dikkati dağıtmamak için başka bir alana taşınabilir. Rahatlama çalışmalarında çocuklar yer uzanabileceği gibi sandalyede rahat bir şekilde oturabilmektedirler. Rahatlama çalışmaları sırasında bireylerden gözlerini kapatmaları istenmekte ancak gözlerini kapatmak ta zorlanan bireyler olursa elleriyle gözlerini kapatmalarına ya da başını masa üzerine koymalarına imkân verilmesi gerekmektedir. Rahatlama çalışmalarına başlamadan önce drama liderinin, yapılan çalışmanın amacını yararlarını katılımcılara açıklaması gerekmektedir. Rahatlama çalışmalarında grup bir sorun üzerinde düşünebilmekte, hareket etmeden müzik dinleyebilmekte ve hissettiklerini paylaşabilmektedirler (Önder, 2016, s. 151-152).

Aşağıda rahatlama çalışmalarına verilecek birkaç örnek yer almaktadır:

- “Yere sırt üstü uzan ve kendini yumuşacık bir bulut üzerinde yatarken düşün. Bulutun yumuşaklığını, sırtında, bacaklarında, kollarında hisset. Çok hafifledin sanki bulutların üzerinde uçuyorsun. Bulut yumuşacık ve sen çok rahatsın. Bütün vücudun gevşek, kolların ve bacakların rahatladı. Not: etkinlik sonunda bireylerle hissettikleri hakkında konuşun. Bu uygulama fonda hafif müzik eşliğinde yapılabilmektedir” (Ömeroğlu vd., 2007, s. 208).
- “Şimdi herkes yere uzansın (ya da rahatça otursun). Gözlerinizi kapayın ve benim söylediklerimi gözlerinizin önüne getirin. Çalışan bir sarkaçlı saat düşünün. Saatin sarkacını gözünüzün önüne getirin. Sarkacın hareketlerini dikkatlice izleyin. Sarkaç bir oyana bir bu yana sallanıyor. Şimdi siz sarkaç oldunuz. Sarkaç sizsiniz ve sarkaç gibi hareket ediyorsunuz. Sarkacın hareketlerini izlemeye devam edin. Sarkaç durdu. Artık hareket etmiyorsunuz. Öylece duruyorsunuz. Hiç kıpırdamadan. Birden ona kadar sayacağım. On dediğimde gözlerinizi açabilirsiniz. Şimdi ayağa kalkın ve sarkacın hareketlerini bedeninizle yapmaya çalışın. Sarkaç gibi hareket edin. Not: Çocukların sarkaçlı saatin ne olduğunu bilmeleri ve sarkacın hareketini gözlemiş olmaları gerekmektedir” (Önder, 2016, s. 157).

2.6.2. Canlandırma

Dramanın canlandırma aşaması farklı kaynaklarda farklı isimlendirilmektedir. MEB (2012)' e göre ana çalışma, Çalışkan & Karadağ (2014)' e göre oyun aşaması, San (1992)' e göre oyun aşaması olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada canlandırma aşaması Adıgüzel (2017)' in adlandırdığı gibi kullanılmaktadır. Canlandırma aşamasında drama lideri tarafından verilen bir konu etrafında doğaçlama, rol oynama ve farklı teknikler kullanılmaktadır. Canlandırma aşamasında birey tek başına, küçük veya büyük grupla çalışma yapabilmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 104). Oyun etkinlikleri bireyin gelişiminde önemli bir faktör olduğundan dolayı, çocukluktan yetişkinliğe kadar bireyler içinde oyun olduğu ortamlarda yer almaktadırlar. Dramanın canlandırma aşamasında oyunlar bu görüşlerden yola çıkarak yer almaktadır (Üstündağ, 1998). Dramanın oyun aşamasında öğrenciler verilen rollerin kimliğine bürünerek canlandırma yapmaktadırlar. Böylelikle kendisinden farklı bir kimlik içersisinde kendi duygularını ifade etmektedirler. Oyun aşamasına gruptaki tüm öğrencilerin katılımı sağlanması gerekmektedir ancak katılımcı sayısının fazla olduğunda öncelikle istekli öğrencilerin katılımı sağlanabilmektedir. Oyun aşamasında kullanılabilecek bazı teknikler bulunmaktadır. Bu teknikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Doğaçlama
- Hayal oyun
- Rol oynama
- Parmak oyunu
- Rol değiştirme
- Pantomim (Mim)
- Zihinde canlandırma
- Öykü/Olay canlandırma
- Öykünme (Taklidi oyun
- Kukla (Çalışkan & Karadağ, 2014, s. 135- 138).

2.6.3. Değerlendirme

Drama uygulamalarının ardından değerlendirmeye yer verilmesi gerekmektedir (Ömeroğlu vd., 2007, s. 217). Çünkü drama etkinliklerinden beklenen faydanın ne düzeyde sağlandığı değerlendirme sonucu ortaya çıkmaktadır. Değerlendirmeler drama etkinliklerinde gerekli düzeltmeler yapılarak hedeflenen amaçlara ulaşmayı sağlamaktadır (Önder, 2016, s. 87). Drama sürecinde elde edilen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının kontrolü değerlendirme aşamasında yapılmaktadır. Drama süreci ile ilgili konuşmalar tartışmalar bu aşamada gerçekleşmektedir. Değerlendirme aşamasında edinilen kazanımların ve bu kazanımların yaşanacak olan yaşantılara olan etkisine yönelik duygu düşünce paylaşımı yapılmaktadır. Drama eğitimde bir yöntem olarak kullanıldığında drama sürecinin değerlendirilmesi ile dramanın kullanıldığı dersin değerlendirilmesi ile aynı şekilde yapılabilir. Dramanın değerlendirilmesin de ölçekler kullanılabileceği gibi sadece görüşlerin sözel olarak paylaşımı da yapılabilir (Adıgüzel, 2017, s. 104-105). Dramanın aşamalarının bir ya da bir kaçının arkasından tartışma sürecinin başlaması değerlendirmelerin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Ömeroğlu vd., 2007, s. 217). Buradaki tartışma yapılan etkinliklerin, yaşananların bireylerde hissettirdiklerinin ifade edilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Tartışmada amaç karşıt düşüncelerin mücadelesi olarak değil, farklı görüşlerin ifade edilmesi olmaktadır (Önder, 2016, s. 79). Tartışma sürecinde doğal olarak iletişim becerileri ortaya çıkmaktadır. Tartışma süreci gruba sorular sorularak yönlendirilerek yapılabilir. Örneğin gruba okunan bir hikâyeye sonrası yapılan canlandırma sonrasında gruba sorulacak sorular şu şekilde olabilmektedir:

- Atlanılan bir kısım var mıydı?
 - Hikâyedeki oyuncular sizin gibi düşünüp oynadılar?
 - Hikâyedeki kahramanların oyuna başlamasını beğendiniz mi?
 - Hikâyenin nasıl bittiğini anladınız mı?
 - Hikâyeyi tekrar oynarsak değiştireceğimiz ekleyeceğimiz bir nokta var mı?
- (McCaslin, 2016, s. 30).

Drama etkinliği sonrası yapılacak tartışmanın faydaları şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Çocukların etkinlikten ne anladıklarını öğretmenin görebilmesini sağlamaktadır. Böylelikle etkinliğinin tekrar uygulanması durumunda gerekli hazırlığın yapılmasını,
- Değerlendirme öğretmenin yapacağı sonraki drama uygulamaları için ipuçları vermektedir, böylelikle öğretmenin sonraki aşamalarda drama planı yapmasını,
- Etkinliklerdeki yaşantılar ile ilgili çocuğa yönlendirilen sorular çocuğun etkinlik sürecindeki durumları tekrar düşünmesini, öğrenilenleri tekrarlamasını,
- Çocukların yaşadıkları üzerinde farkındalık oluşturmalarını,
- Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlamaktadır (Önder, 2016, s. 79-80).

Drama liderin hem katılımcıların kendilerini hem de başkalarını değerlendirmesine olanak sağlamalı ayrıca dramada ortaya çıkabilecek ilerleme kat edememe durumunu tespit edebilecek ölçme bilgisine sahip olması gerekmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 130). Eğitimde drama uygulamalarında yapacağımız değerlendirmenin iki türlü olması gerekmektedir. Bunlar; ilk olarak hedef konu alanı ile ilgili yapılacak değerlendirme, ikincisi ise dramanın kendine ait içerdiği süreçleri değerlendirme şeklinde olmaktadır. Öğrencilerin hem hedefleri kazanma durumuna hem de dramanın getireceği yaratıcılık, iletişim vb. gibi becerileri kazanma durumunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla öz-değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem vb. gibi tekniklerle ilerlemelere bakılabilmektedir (Vural & Somers, 2016, s. 87).

2.6.3.1. Gözlem

Gözlem drama yönteminde uygulanabilecek bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Gözlem yoluyla öğrencinin drama sürecindeki davranışları, gelişimi izlenebilmekte ve kaydedilebilmektedir. Bu teknikle ulaşılmak istenilen amaçlara erişilme durumu tespit edilebilmektedir. Bir drama liderinin drama sürecinde katılımcıları gözlem yaparak gözlem sonuçları kayıt etmesi gerekmektedir. Gözlem sonuçları kaydedebilmek için hazır gözlem formları kullanılabileceği gibi lider tarafından da form hazırlanabilmektedir (Erdoğan vd., 2016, s. 132-133).

Dramada gözlem yapacak olan öğretmenin bu tekniği kullanırken dikkat etmesi gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Gözlem ölçütlerinin maddeleri belirlenirken bütün öğrenciler için aynı ölçütlerin kullanılması gerekmektedir.
- Her öğrencinin birden fazla gözlem yapılması gerekmektedir.
- Her öğrencinin farklı durumlarda ve farklı zamanlarda gözlemlenmesi gerekmektedir.
- Her öğrencinin değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Gözlem yaptıktan sonra değerlendirmeyi, gözlem bitiminin hemen ardından kaydedilmesi gerekmektedir (MEB, 2012).

Gözlem katılımlı ve katılımsız gözlem olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Katılımlı gözlemde gözlemi yapacak kişi drama sürecinde yer almaktadır, katılımsız gözlem de ise gözlemci drama sürecinde yer almadan dışarıdan gözlem yapmaktadır. Dramanın hedeflerine göre yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış gözlem kullanılabilir. Yapılandırılmış gözlemde gözlenmek istenen belirli noktaların gözlemi yapılmakta, yapılandırılmamış gözlem de ise drama sürecindeki her şey gözlemlenmekte ve kaydedilmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 132).

2.6.3.2. Tutum Ölçekleri

Drama sürecinde bilişsel alana yönelik değil de duyuşsal alana yönelik kazanımlara ulaşmak isteniyorsa değerlendirme aracı olarak tutum ölçekleri kullanılabilir (Adıgüzel, 2017, s. 104-105). Drama birçok gelişim alanına etki ederken özellikle, bireyi merkeze alan, duyulara hitap eden bir yöntem olması nedeniyle bireyin duyuşsal açıdan gelişimini etkilemektedir. Drama yoluyla duyuşsal özellikler kazanılmaktadır. Duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde kullanılan tutum ölçekleri, bireylerin belirli alanlara karşı olan tutumlarını ölçülmesinde etkili olan maddelerden oluşmaktadır (Erdoğan vd., 2016, s. 139).

Aşağıdaki tabloda geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmayan bir tutum ölçeğine yer verilmektedir:

Tablo 1

Tutum Ölçeği

	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
Derslerin drama ile işlenişi ilgimi çekmektedir			
Dramanın kullanıldığı derslerde rahat davranmaktayım			
Drama yöntemin kullanıldığı derslerle ilgilenmemekteyim			
Dramanın kullandığı derslerden keyif almaktayım			
Doğaçlama etkinliklerine katılmaktan zevk almaktayım			
Drama kullanılan dersler de kendimi rahatça ifade etmekteyim			
Drama ile daha iyi öğrenmekteyim			
Drama derslerde kullanıldığında sıkılmaktayım			
Dramanın kullanıldığı derslere severek katılmaktayım			
Derslerde dramanın kullanılması bana katkı sağlamakta			
Drama derslerde kullandığı zaman mutsuz olmaktadır			
Not: Erdoğan, T. (Ed.). (2016). Drama, okul öncesinden ilköğretime, kuramdan uygulamaya. Ankara: Eğitim kitap s. 153 kaynağından uyarlanmıştır.			

2.6.3.3. Öz ve Akran Değerlendirme

Bir konuda üzerinde bireyin kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denilmektedir.

- Öz değerlendirme bireyin kendi yeteneklerini fark etmesini sağlamaktadır.
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf taraflarını fark etmelerine yardım etmektedir.
- Öğrencinin performansının seviyesi hakkında bilgi sahibi olmasını ve güdülenme düzeyinin artmasında öğrencilere fırsat vermektedir.
- Öz değerlendirme ile öğrenci, geçirdiği sürece ait olduğunu hissetmektedir.
- Öğrencinin kendisine dışarıdan bakma becerisini geliştirmektedir (MEB, 2012).

Sürecin değerlendirilmesi için öz değerlendirme tekniğinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bireyin öz değerlendirmeyi yapabilmesi için ona yeteri kadar zaman verilmesi gerekmektedir. Drama süreci bir grup eşliğinde geliştiği için grubu oluşturan bireylerinde birbirlerini değerlendirmesini mümkün kılmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 134-135). Öz değerlendirme sadece katılımcılar için değil, liderin de kendisini değerlendirmesi için

kullanılabilecek bir teknik olmaktadır. Drama liderinin kendisini değerlendirmesi drama sürecini planlama açısından önemli bulunmaktadır (Erdoğan vd., 2016, s. 137).

Aşağıdaki tabloda drama liderinin kendisini değerlendirmesine yönelik öz değerlendirme formuna yer verilmektedir:

Tablo 2

Drama Lideri Öz Değerlendirme Formu

	Hayır	Kısmen	Evet
Dramaya başlamadan önce kuralları söyledim mi?			
Öğrencileri oyuna hazırlanmasını sağlayabildim mi?			
Gruptaki herkesin konuşmaları için aynı hak tanıdım mı?			
Yönergelerim öğrenciler tarafından anlaşılacak şekilde miydi?			
Yönergeleri vücut dilimi, jest ve mimiklerimi kullanarak verdim mi?			
Öğrencileri oyuna katılımlarında ve kendini ifade etmelerinde cesaretlendirdim mi?			
Öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağladım mı?			
Öğrencilerin düşüncelerini sağlayacak sorular sordum mu?			
Süreyi etkili kullanabildim mi?			
Grupların çalışmaları sırasında yönergeler verdim mi?			
Öğrencilerle süreçten keyif aldım mı?			
Grubun güvenliğini sağlayabildim mi?			
Grubun ortamdan ve materyallerden etkin olarak faydalanmasını sağladım mı?			
Drama esnasında oyuna girebildim mi?			
Öğrencilerle beraber drama sürecinin değerlendirmesini yaptım mı?			
Hedeflediğim kazanımlara ulaştım mı?			
Ortamı düzgün bir şekilde bıraktım mı?			
Öğrencilerin karşılıklı olarak fikirlerine saygı duymalarını sağladım mı?			

Bir sonraki çalışmada neler yapacağımı düşündüm mü?

Not: Erdoğan, T. (Ed.). (2016). Drama, okul öncesinden ilköğretime, kuramdan uygulamaya. Ankara: Eğiten kitap s. 149 kaynağından uyarlanmıştır.

MEB (2012)' e göre drama sürecinin öz değerlendirmesi yapılırken aşağıda verilen sorular kullanılabilmektedir:

- Etkinlik sürecinden neler öğrendim?
- Bu çalışma da iyi yaptığım kısımlar nedir?
- Bu çalışmada neleri yaparken zorlandım?
- Çalışma da yardıma gereksinim duyduğum noktalar var mı?
- Kendimi geliştirmem gereken kısımlar nelerdir?
- Sonradan yapacağım etkinlikler de değiştireceğim noktalar nelerdir? (s. 31).

Öğrencilerin birbirlerini iyi bir şekilde tanımalarından dolayı birbirlerinin iyi ve desteklenmesi gereken yönlerini bilmektedirler. Bu yüzden değerlendirme sürecinde öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesine de yer verilebilmektedir (Gelbal, 2013,s. 81). Akran değerlendirmelerinde öznel yargılardan çok nesnellik önemli olmaktadır. Drama uygulamalarında küçük grupların birbirine yaptıkları değerlendirmeler de akran değerlendirme kapsamına girmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 134-135).

2.6.3.4. Sözel Değerlendirme

Drama sürecinde önemli bir değerlendirme yöntemi olan sözel değerlendirme, liderin katılımcılara sorduğu sorular ile katılımcıların duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlamaktadır. Bu değerlendirme paylaşım amacıyla yapılmaktadır. Dramanın eğitimde kullanılmasında hedeflenen kazanımlara ulaşılması önemli olduğu için, sözel değerlendirme de sadece duyguların sorulması ile sınırlandırılmaması gerekmektedir. Süreci değerlendirmek için sorabileceğimiz sorulara örnek olarak:

- Böyle bir etkinliği uygulamamızda ki maksadımız ne olabilir?
- Aramızda bulunmayan bir arkadaşımıza etkinliği nasıl aktarırınız?
- Bu oturumda yer almamızın sürece olan etkisi nedir?
- Etkinlikler sizde nasıl bir iz bıraktı?
- Oturumda değiştirmek istediğiniz bir nokta var mı?
- Etkinlik başka nerelerde kullanılabilir?
- Süreçte fark ettiğiniz yeni bir durum var mı gibi ifadelere yer verilebilmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 137).

Öğretmenin çocuklara sorduğu sorular açık, anlaşılır, çocukların düzeyine göre, çok kapsamlı ya da çok özel olmaması gerekmektedir. Her drama etkinliğinin sonunda lider ve katılımcılar tarafından değerlendirme yapılabilir (Ömeroğlu vd., 2007, s. 218).

2.7. Dramada Kullanılan Teknikler

Drama eğitim sürecinde bir yöntem olarak kullanılmakta iken, bu yöntemin altında çeşitli tekniklerin bulunması gerekmektedir (Vural & Somers, 2016, s. 30). Aşağıda bazı tekniklere yer verilmektedir. Bu teknikler:

Donuk İmge: Donuk imge tekniğinde bireysel ya da küçük grupla hareket olmadan, sessiz ve sözsüz bir şekilde görüntüler oluşturulmaktadır. Önemli bir durum canlandırılırken donmuş bir görüntü oluşturulmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 357). Donuk imge fotoğraf karesi tekniği ile karıştırılsa da birbirlerinden farklı teknikler olmaktadır. Öğretmen belli bir noktada grubu durdurmakta ve grubun o nokta üzerinde tartışmasını istemektedir (Vural & Somers, 2016, s. 30).

Fotoğraf Karesi: Gruba verilen konu doğrultusunda öncelikle bir tartışma ortamı yaratılmaktadır. Daha sonrada gruptan tek bir fotoğraf oluşturması istenmektedir. Konunun vücut bulması olarak da nitelendirilebilmektedir. Sayısı kalabalık olan gruplar için uygun bir teknik olmaktadır (Vural & Somers, 2016, s. 31).

Doğaçlama: Doğaçlama sıradanlıktan çıkılarak birden meydana gelen durumlar karşısında yaratıcı olmaktır (Vural & Somers, 2016, 32). Dramada ki en önemli tekniklerden birisi olmaktadır. Çocuklar, bir olayı ya da durumu canlandırmaktadırlar (Önder, 2016, s. 103). Katılımcılar doğaçlamaların başlangıcında diyalog oluşturmada zorluk çekebilmektedirler; ancak süreç içerisinde pratik yaptıkça bu durum kolaylaşmaktadır. Doğaçlamaların birçok başlangıç noktası bulunmaktadır. Bu noktalar: Durumlardan yola çıkılarak yapılan doğaçlamalar, nesne veya eşyalardan başlayan doğaçlamalar, seslerden, karakterlerden, düşüncelerden ve öykülerden ortaya çıkan doğaçlamalar olmaktadır (McCaslin, 2016, s. 107). Doğaçlamada esas nokta belirlenmiş olan hedefe hayal gücü ile ulaşmaktır. Doğaçlamada doğal ve içten olmak gerekmektedir. Doğaçlama sırasında bireyin oluşturduğu canlandırmalar bir başkası tarafından aynı biçimde canlandırılmamaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 323). Aşağıda doğaçlama örneklerine yer verilmektedir:

- Yaşlı bir kadının evine yakın oturuyorsunuz ve onun evine her yaklaştığınızda sizi kovmakta. Bir gün yaşlı kadının bahçesindeki çitlerin kırıldığını ve bahçesindeki çiçeklerin kötü olduğunu görmektesiniz. Yaşlı kadın için üzuldünüz bu durumda ne yaparsınız?
- Katılımcıların hepsinin görebileceği çemberin ortasında bir nesne koyun. Katılımcıların nesneye bakmalarını ve nesne hakkında bir hikâye düşünmelerini isteyin. Bu nesne kimin olabilir? Nerden gelmiş olabilir? Öğrencilerden hikâyelerini anlatmasını isteyin.
- Eski mahallenizden taşınıp yeni bir mahalleye yerleşeceksiniz. En iyi arkadaşınız size veda etmek için uğrar. Yeni bir ev için heyecan duymaktasınız ama eski mahalleden ayrılmanızda sizi üzüyor. Arkadaşınıza ne söylersiniz?
- Gazete dağıtımı işinde çalışıyorsunuz. Gazeteyi dağıtmak için bir eve doğru fırlattığınızda evin camını kırdınız. Ev sahipleri dışarı çıktı. Ne yaparsınız?
- Sınav anında öğretmen sınıftan bir anlık dışarı çıktığında karşınızda oturan bir öğrencinin kopya çekmekte olduğunu gördünüz. Öğretmen sınıftan birilerinin kopya çektiğinden şüphelenip sınav sonrası sizde dâhil olmak üzere birkaç kişinin sınıfta kalmasını istedi. Ne söylersiniz? (McCaslin, 2016, s. 91-97).

Bilinç Koridoru: Bu teknik uygulanırken grubu oluşturan bireylerin karşılıklı yüzleri birbirine dönük olacak şekilde ayakta durmaları gerekmektedir. Bir kişi koridor içerisinde yürümekte önüne geldiği kişi yürüyen kişinin rolüne ilişkin görüşlerini söylemektedir. Bu teknik daha çok yetişkinlerle uygulanmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 356).

Sıcak Sandalye: Bir karakter grubun karşısında sandalyeye oturmaktadır. Grup sandalyede oturan kişiye canlandırdığı karakterle ilgili ya da yapmış olduğu davranışla ilgili sorular sormaktadır. Öğretmen tarafından sandalyeye oturan bireyi rahatsız edecek şekilde olan ya da konudan uzaklaştıracak şekilde olan soruların değiştirilebilmektedir (Vural & Somers, 2016, s. 34-35).

Dedikodu Halkası: Bir hikâyeden etkilenen grubun bir araya gelerek rol içinde konuşmaları sağlanması gerekmektedir. Tekniğin amacı grubun farkındalık kazanmasını sağlamaktır (Vural & Somers, 2016, s. 38). Katılımcılar rol içinde dedikodu şeklinde fısıldamalar yapmaktadırlar. Konunun merkezinde olan kahraman için çevresindeki kişilerin düşüncelerini öğrenmeyi sağlamaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 360).

Toplantı Düzenleme: Genellikle öğretmen tarafından başlatılan bu teknik, daha sonra gruptaki başka biri tarafından başlatılabilmektedir. Katılımcılar sorunun çözümü için bir rol içerisinde tartışmaktadırlar (Adıgüzel, 2017, s. 362-363).

Pantomim: Pantomim, düşünceleri kelimeler kullanmadan hareketlerle ifade etmektir. Pantomimde sınırsız materyaller kullanılmaktadır (Önder, 2016, s. 105). Büyük yaş grubundaki çocuklarla ve yetişkinlerle yapılan pantomim çalışmalarının bireyi rahatlatıcı düşünülmektedir. Büyük yaş grupları için doğaçlamaya geçmeden pantomimle başlanması önerilmektedir (McCaslin, 2016, s. 87). Pantomim çalışmalarının tüm katılımcıların katılımıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Küçük yaş grubu ile günde 10-15 dakika, büyük yaş grubu ile hafta da bir 40-50 dakikalık çalışmalar yapılabilir (Adıgüzel, 2017, s. 364).

McCaslin (2016)' in pantomim çalışmalarına verdiği örneklerden bazılarını aşağıda yer verilmektedir:

- Çocuklardan oluşan bir grup merak içinde buldukları mağaraya ya da bir bodrum katına girerler. İçlerinden birinin ayağının takılmasıyla var olan bir kutu açılır. Kutunun açılmasıyla birlikte içinden para, altın saçılır. Hazine bulduklarını fark edince heyecana kapılırlar. Ardından yaklaşan insanların sesini duyarlar, korkuya kapılırlar. Onları görmeden yanlarından geçerler. Çocuklar altınlardan biraz alarak oradan koşarak uzaklaşırlar.
- Gitmeyi merakla beklediğiniz bir okul gezisine gitmek için otobüse biniyorsunuz. Ne yazık ki otobüs çalışmıyor ve geziye gidilemeyeceğini öğreniyorsunuz. Tam otobüsten inerken birden çalıştığını fark ediyorsunuz. Otobüsün şoförü tarafından binmeniz söyleniyor. Geziye gidebildiğiniz için çok mutlusunuz.
- İnsanlar merkezi bir yerde büyük bir asansöre binerler fakat asansör ara katlarda durmaktadır. İnsanlar ineceği katın numarasına basmalarına rağmen işlev olmayınca korkuya kapılırlar. Asansör birden hareket ederek giriş katında insanları bırakır.

McCaslin (2016) duyulara yönelik pantomim çalışmalarına şu örnekleri vermektedir:

“ Görme;

1. Kazağını aramak için büyük bir odaya gir.
2. Karanlık dolapta kazağını bulmaya çalış.

3. Kazağını almak için kendi odana git.
4. Soyunma odasında bir düzine kazak arasında kendi kazağını bulmaya çalış.

Duyma;

1. Bir patlama duy.
2. Düşük bir ses duy ve bunun ne olduğuna karar vermeye çalış.
3. Askeri bir bandonun caddeden gelişini dinle.
4. Radyoda popüler bir şarkı duy.

Koku alma;

1. Okuldan eve gel ve mutfakta pişen kurabiyelerin eve yayılan kokusunu kokla.
2. Ormanda yürü ve kamp ateşini kokla.
3. Tezgâh üzerindeki farklı parfümleri kokla.
4. Hoş olmayan bir şeyi kokla ve ne olduğuna karar vermeye çalış.

Tat alma;

1. Bir parça lezzetli çikolatalı şeker ye.
2. Daha önce hiç tadına bakmadığın yabancı bir yemeği ye ve beğenip beğenmediğine karar ver.
3. Ekşi bir elmayı ısır.

Dokunma;

1. Bir parça kadifeye dokun.
2. Sıcak bir sobaya dokun.
3. Bir buz küpüne dokun ya da onu tut.
4. Birkaç keskin çiviye dokun ya da onları tut'' (s. 75-76).

Pantomim tekniğinde jest ve mimikleri doğru anlarda nasıl kullanılacağına yönelik eğitsel amaçlar taşıyan bir teknik olarak ta yararlanılmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 369).

Buzdağı: Bu teknikte işlenecek olan konuya ait içerik tahtaya ya da herkesin görebileceği şekildeki kâğıda buzdağı şekline çizilmekte ve onun üzerinde tartışılmaktadır. Konunun olası görünen nedenleri ile görünenin altında yatan nedenleri bu teknikle görselleştirilmektedir (Vural & Somers, 2016, s. 37).

Öğretmenin Role Girmesi: Eğitimde drama çalışmalarında öğretmenin role girmesi, dramanın odağından uzaklaşılmasını engellemektedir ve böylelikle öğretmen yeni yönergeleri verebilmektedir. Öğretmen küçük ya da büyük bir rol alabilmektedir (Vural & Somers, 2016, s. 39). Buradaki maksat dramanın yapısını zenginleştirmek ve öğrenme imkânını fazlaştırmaktır. Öğretmen katılımcılarla aynı duyguları hissetmekte ve süreci birlikte yaşamaktadırlar. Tekniğin ortaya çıkmasında Heathcote' nin mühim bir etkisi bulunmaktadır. Ona göre öğretmenin görevi sadece yönerge vermek değil aynı zamanda oyunculukta yapmaktır. Ders en iyi öğretmenle öğrencinin birlikte uygulama yapmasıyla işlenmektedir. Bu süreçte çocuğun öğretmenine inanması gerekmektedir. Heathcote

çocuklarla birlikte role girebildiği gibi rolden çıkarak öğretmen olarak ta yönerge verebilmektedir. Öğretmen çocuklara doğal bir ortam içinde planlı bir şekilde rehberlik etmektedir. Oyunun içinde olan çocuklara yetişkinin eşliği onları mutlu kılmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 332-335).

Başlık Koyma: Bu teknik donuk imge ve fotoğraf karesi teknikleri uygulandıktan sonra bu kareye bir isim koyma şeklinde uygulanmaktadır. Bu resmi ifade edebilecek en iyi sözcüğü bulma biçiminde olmaktadır. Katılımcılar gruplara bölünmekte ve her grubun oluşturacağı fotoğraf karesinin ardından isim bulmaları istenmektedir (Vural & Somers, 2016, s. 43).

Düşünce Takibi: Bu teknikle birlikte katılımcılar düşüncelerini dışarıya aktarmaktadırlar. Öğretmen donuk olan bir katılımcının yanına gelerek duygu ve düşüncelerini ifade etmesini istemektedirler (Adıgüzel, 2017, s. 384).

Rol İçinde Yazma: Küçük grupların ya da grubun tamamının bir rolün özelliğine göre yazı yazılması şeklinde yapılmaktadır. Katılımcılar kurgulanmış bir şekilde bir kahramanın rolüne girerek mektup şeklinde yazı yazmaktadırlar. Eğer bütün grupla yazılacaksa grup üyelerinin söylediklerinin birbiri ile ilintili olması gerekmektedir. Düşüncelerin yazma işlemini öğretmen de yapabilmektedir. Daha sonra yazılanlar hakkında konuşulmaktadır. Bu teknik bireylerin yazma becerisini geliştirmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 361). Bu teknik öğrencilere bir amaç doğrultusunda yazmak için yardımcı olmaktadır. Bir amaç olursa onun üzerinden düşünmekte daha rahat olmaktadır (Erdoğan vd., 2016, s. 87).

Rol Koridoru: Bu teknikte gruptaki bireyler karşılıklı ancak karşıdaki kişilerden bir kişi eksik olacak şekilde sıralanmaktadırlar. Örneğin 10 kişiye karşılık 9 kişi sıralanmaktadır. Karşılıklı olarak iki gruba da bir rol verilmektedir. Örneğin anneler ve çocukları temsil eden iki grup bulunmaktadır. Koridoru oluşturan kişilerin başındaki çift konuşmayı başlatmaktadır. Baştaki kişiler liderin komutu ile sırasın en sonuna gitmektedir. Başa geçen çiftler diyalogu kaldığı yerden devam ettirmekte ve liderin her komutuyla sıra sonuna geçen bireyler farklı kişilerle eş olmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 388).

Forum Tiyatro: Forum tiyatro da kullanılan bir teknik olmakla birlikte, toplumda var olan problemleri işlemesi, bu probleme çözüm üretmesi, izleyicileri etkinliğe dâhil etmesi gibi özelliklerinden dolayı drama da kullanılabilecek bir teknik olmaktadır. Forum tiyatro da izleyiciler problemlere çözüm üretmekte ve izleyicilerden oyun sürecindeki bir sahneye yeni bir davranış geliştirmesi beklenmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 281).

Telefon Görüşmeleri: Drama sürecinde telefon verilecek yeni bir haberi, bir olay örgüsünü, bir kişiyi ifade etmektir. Drama sürecinde lider yeni verilmesi gereken bilgiler telefon kullanılarak verilmektedir. Telefon ile kazanılan bilgilerin değerlendirmesi, değerlendirme aşamasında yapılmaktadır. Telefon ögesi televizyon, radyo ya da mektup olarak değişebilmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 379).

Fragman: Fragman, doğaçlaması yapılmış bir hikâyenin farklı şekillerde sunulmasıyla uygulanmaktadır. Fragmanda hikâyenin tamamının canlandırılması yerine hikâyenin tamamını yansıtacak bir bölümünün sunulmaktadır. Fragmana örnek olarak sinemalarda filminden gösterilen bir kesit verilebilmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 382).

Duvardaki Rol: Belirlenen bir yere ya da duvara ana karakterin remi çizilmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 383). Drama da ana karakterin ifade edilmesinde çok kullanışlı bir teknik olarak kullanılmaktadır. Ana karakteri ortaya çıkarma da küçük grup olarak ya da grubun tamamı çalışabilmektedir. Böylelikle her öğrenci karakterin farklı bir noktasını düşünebilmektedir. Grupla birlikte çalışan öğrenciler fikir alışverişinde bulunarak paylaşım içerisinde olmaktadır. Bu sayede de öğrenciler birbirlerinden farklı şeyler öğrenebilmektedir (Erdoğan vd., 2016, s. 93).

Rol Oynama: Rol oynama da bireyler başka birinin davranışlarını yerine getirmektedir. Katılımcılar rol oynama tekniğinde geçmişini ya da geleceğini canlandırarak büründüğü kişi gibi düşünmekte ve hissetmektedirler. Rol oynama tekniği drama derslerinin haricindeki diğer derlerde de kullanılabilir. Bu teknikle öğrenciler hem kendini hem de başka bireyleri tanıma imkânı bulmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 329-330).

Yaşamda Bir Gün: Yaşamdan bir gün tekniğinde bir karakter seçilmekte ve karakterin bir olay çerçevesinde bir günlük yaşamının canlandırılması yapılmaktadır. Gruplar bir günü zaman sıralamasına göre canlandırmaktadır. Canlandırılan sahneler arka arkaya sergilenmektedir (Adıgüzel, 2017, s. 387). Gruplar canlandırma yaparken lider zaman tutarak oyunu izlemektedir (Erdoğan vd., 2016, s. 89).

2.8. Dramanın Eğitimde Kullanılması

Eğitimde drama, konuların öğretiminde drama yönteminin kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Amaç oyun kurma değil anlamaktır. Süreç içerisinde oyun üretilmektedir ve böylelikle çocukların farkındalığı geliştirmesi, kurgu yoluyla gerçeğe

bakmaları için onlara imkân tanınması gerekmektedir (Mc Caslin, 2016, s. 11). Eğitimde farklı ders ve konuların işlenmesi sürecinde kendine aktif bir yer edinmiş olan drama, günümüzde ülkemizde ve dünyada, eğitimin farklı aşamalarında işlevsel bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Uzgören, 2011, s. 22-23). Eğitimde drama, örgün eğitim kurumlarında ders işlemede bir yöntem olarak kullanılmasının yanı sıra farklı alanlarda da kullanılan önemli bir kaynaktır. Bu alanlar:

- Profesyonel veya amatör tiyatro oyuncu yetiştirmesinde,
- Çocukların ve ergenlerin serbest zaman etkinliğinde,
- Gençler ve yetişkinlerle, oluşturulan durumlarla çeşitli konuların incelenmesinde (ana- baba çocuk ilişkileri, okul- veli ilişkileri, vb.)
- Engelli bireylerle,
- Suçlularla,
- İçine kapanık bireylerle,
- Alkol bağımlılarıyla,
- Hastanelerde,
- İstismar edilmişlerle, vd. şeklinde olmaktadır (San, 1990).

Drama kavramının farklı nitelendirmeleri olsa da kapsamı, amacı ve özellikleri bakımında yaratıcı drama, eğitimde drama, eğitsel drama ve eğitici drama kavramları özlerinde farklı değil aynı manayı taşımaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 6). Bu çalışmada genel olarak drama kavramı kullanılmakta ve drama eğitimde konuların öğretilmesinde kullanılan bir yöntem olarak düşünülmektedir. Eğitimde dramanın yaratıcı dramadan farkı bir konuyu öğretme amacı taşımaktır. Ancak yöntemin temelleri aynı yapıya sahip olmaktadır. Eğitimde dramanın kullanılması eski bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin kazandığı bilgi yaşamda uygulamaya dönüştürebilmesi için canlandırmaya dayalı çalışmaları kapsamaktadır. Dramanın eğitimde kullanılmasının amaçlarından biri de, bilginin canlandırılmalar yoluyla pekişmesini sağlamaktır (Uzgören, 2011, s. 26-27).

Eğitimde drama dersi ile öğrencilerde bazı becerilerin geliştirmesi amaçlanmaktadır. Drama dersinin öğrencilerin:

- Öz bilinç ve otokontrol geliştirmelerini,

- Bireylerin kendilerine güvenmelerini sağlayarak kendilerini doğru ifade etmelerini,
- Drama yoluyla yaratıcılık becerilerini ve estetik duygularını geliştirmelerini,
- Algı alanını genişletip ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerini,
- Bireyin hem kendisi hem de çevresi ile iletişim ve etkileşim kurmalarını,
- Drama yoluyla anlamlandırma, anlatma, dinleme ve hayal gücünü geliştirmelerini,
- Gözlemlerini, izlenimlerini, duygularını ve imgelemlerini drama tekniklerini kullanarak ifade etmelerini,
- Kendine ve çevresinde olup bitenlere karşı duyarlı ve bilinçli olmalarını,
- Drama yaşantısının somut olarak hissedilmesiyle evrensel ve toplumsal kavramları anlamlandırmalarını,
- Drama etkinliği ile grup heyecanı, iş birliği ve grup birliği kazanmalarını,
- Başkalarının düşüncelerini anlama, doğaçlama ve rol oynama becerilerini geliştirmelerini,
- Araştırma ve merak duygusu geliştirmelerini,
- Bireylerin oyun oynayarak ruhsal ve bedensel açıdan rahatlamalarını amaçlamaktadır (MEB, 2012).

Eğitimde drama yönteminin sınırlı yönleri bulunmaktadır. Bunlar:

- Drama uygulamaları için küçük grupların olması gerekmektedir,
- Sınıfın tamamı görev alamayabilmekte,
- Gruptaki bazı öğrenciler dramadaki rolleri ve olayları anlamayabilmekte,
- Drama uygulamalarında yetenekli olan öğrencilerin ön plana çıkması durumu yaşanabilmekte,
- Öğrenciler rolleri canlandırırken abartabilmekte; bu durum sınıf ortamını dağıtabileceği için öğrenmeyi zorlaştırabilmekte,
- Dersle ve öğrencilerle bağ oluşturulmazsa yöntem başarılı olmayabilmekte,
- Dramanın amaçları açıklanmazsa dramaya katılmayanlar için yararlı olmayabilmektedir (Çalışkan & Karadağ, 2014, s. 101).

2.8.1. Dramanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Geleneksel eğitim yaklaşımında ağırlıklı olarak bilginin sunulmasına dayalı olduğu gerçeği ve bu bilgi aktarımı çocuğu pasif kılmakta, ezberci ve bağımsız düşünemeyen bireyler haline getirmesi sağlamakta ve insanın ihmal edildiği bir yaklaşım olması nedeniyle eğitimcileri harekete geçirmiştir. Eğitimcilerin en önemli hedefi çocuğu pasif durumdan kurtararak aktif kılması ve öğrenmeyi arzulayan bireyler yetiştirmektir. Çağdaş eğitimin odak noktasına öğrenci, birey yerleşmiştir. Bu yeni eğitim bakışı İngiltere’de Dramatik Eğitim ya da Eğitimde Drama olarak adlandırılmıştır (Sağlam, 2003).

Dramadaki yeniden yapılanma süreci ile öğrenmeler gerçekleşmektedir. Bireyler öğrendiklerini yeni bir bakış açısı ile değerlendirmektedirler. Edinilen kavramlara yeni anlamlar yüklenmektedir. Drama ile kazanılan bilgiler ezbere dayalı olmamakta, deneyim ve yaşantılar ile edinilmektedir. Tüm bu süreçler doğal bir öğrenme olmasını sağlamaktadır. Bunun içinde dramanın eğitimde kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Drama çalışmaları ile demokratik, çeşitli ve değişik ilişkileri görebilen, bağımsız düşünebilen, hoşgörülü ve yaratıcı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (San, 1990). Çağdaş eğitimin ve yaratıcı dramanın birçok ortak amacı bulunmaktadır. McCaslin (2016)’ e göre bu amaçlardan bazıları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. “Yaratıcılık ve estetik gelişim,
2. Eleştirel düşünme becerisi,
3. Sosyal gelişim ve diğer insanlarla işbirliği içinde çalışma yeteneği,
4. İletişim becerilerinin geliştirilmesi,
5. Ahlaki ve manevi değerlerin gelişimi,
6. Kendini tanıma,
7. Başkalarının değerlerini ve kültürel geçmişlerini anlama ve değer verme” (s. 6).

Bir yöntem olarak kullanılan drama etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır. Drama ile öğrenci aktif hale gelmekte, yaşadıkları ile edindikleri arasında bağ kurmakta, grupla birlikte çalışmakta, konuya karşı istekli olmakta, yaşantılarından yola çıktığı için kendini konunun bir parçası olarak görmekte, böylelikle de derse karşı olan alakası artmaktadır (Çalışkan & Karadağ, 2014, s. 73). Drama eğitim sürecinde yer alan çeşitli derslerin çoğunluğunda bir yöntem olarak uygulanabilmektedir. Örneğin; Türkçe, Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Resim, Müzik, Fen Bilimleri gibi derslerin uygun olan içeriklere değinmede bir yöntem olarak kullanılabilir (Adıgüzel, 2006). İster çocuk ister yetişkin olsun öğrenme sürecinin her aşamasında drama ile öğrenme

arasındaki bağ; kalıcı, etkili ve işlevsel bilginin kazanılmasını sağlamaktadır (Uzgören, 2011, s. 35).

Her yaştaki bireyler için bazı temel değerler eğitimde drama çalışmaları ile kazandırabilmektedir. Bu temel değerleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- İmgelem gücünün gelişmesini sağlamak,
- Kendine özgü düşünce üretebilmek,
- Başkalarıyla birlikte çalışabilmek,
- Toplumsal duyarlılık oluşturabilmek (Öztürk, Üstündağ & Adıgüzel, 2012, s. 26).

Eğitimde drama;

- Bireyin kendine olan güvenini artırmakta,
- Olumlu düşünce yapısında ve çevresiyle alakadar olmasını sağlamakta,
- Bireyin yaratıcılığını geliştirmekte,
- Sorumluluk alma becerisini kazandırmakta,
- Öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlamakta,
- Farklı düşüncelerin varlığını kabul edebilmesini ve tarafsız yaklaşabilmesini,
- Bilginin kaydedilmesinin yanı sıra kullanılmasını da sağlayan bir yöntem olmaktadır (Uzgören, 2011, s. 35).

2.8.2. Drama Yönteminin Eğitimde Ders İçerisinde Kullanımı

Drama tek başına bağımsız bir ders olarak yürütüldüğü gibi eğitim sürecinde de bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Drama eğitim sürecinde yer alan çeşitli derslerin çoğunluğunda bir yöntem olarak uygulanabilmektedir. Örneğin; Türkçe, Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Resim, Müzik, Fen Bilimleri gibi derslerin uygun olan içeriklere değinmede bir yöntem olarak kullanılabilmektedir (Adıgüzel, 2006).

MEB (2012)' e göre dramanın eğitim sürecinde kullanırken belirli ilkelere uyulması gerekmektedir. Bunlar:

- Drama sürecini yönetecek olan öğretmenin hedeflerini belirlerken çevresel özellikleri, öğrencinin ilgi ve isteklerini, gereksinimlerini, seviyelerini göz önünde bulundurması gerekmektedir.
- Öğretmen belirlemiş olduğu amaçlarını değerlendirmeye yönelik uygun yöntemleri belirlemelidir. Dramanın değerlendirmesi yapılırken sadece amaçların değil drama sürecinin de değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Dramanın değerlendirilmesinde kullanılacak formlar hazır olanlardan yararlanılabileceği gibi dramayı kullanacak olan öğretmen tarafından da geliştirilebilmektedir.
- Drama sürecinin planlaması yapılırken daha sonraki zamanlar da yapılacak etkinliklerinde planlanması öğretmenin ve öğrencilerin gelecek etkinliklere hazırlanması açısından önemli görülmektedir.
- Dramayı yönetecek olan öğretmenin drama ile ilgili kurslar, hizmet içi eğitimler vb. ile kendini drama ile ilgili yetiştirmesi gerekmektedir.
- Drama etkinlikleri seçilirken basitten karmaşığa doğru, çocukların yaratıcılık becerilerini ortaya çıkaracak olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.
- Drama etkinlikleri uygulanırken grubun uyumu sağlanmalı ve katılımcıların dikkatini etkinliğe toplamalarının sağlanması gerekmektedir.
- Hedeflenen kazanımlara ulaşmak için seçilen etkinliklerin süresi bir ders saatinin dışına çıkılarak haftalara yayılacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Drama ile işlenecek konunun özelliğine uygun olarak farklı teknikler seçilebilmektedir.
- Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri özgür bir ortam sunulması gerekmektedir.
- Dramanın yapısına uygun olarak sonuç değil yaşanan sürecin önemli olduğu belirtilmesi gerekmektedir.
- Gruptaki her bireyin fikirleri eşit düzeyde önemli görülmesi gerekmektedir.
- Drama öğretmenin Türkçeyi doğru ve düzgün kullanması, yaratıcılık özelliği olması, gözlem yapabilmesi, öğrencilere hoşgörü ile yaklaşması gerekmektedir.

- Drama sürecinde öğrencilerin yaratıcılık becerilerini olumsuz etkilemesi için öğretmenin olumsuz eleştirmelerden kaçınması, ortaya çıkan ürünleri olduğu şekilde kabullenmesi gerekmektedir.
- Dramaya grup dinamiğinin sağlanması için öğrenci katılımı önemli görülmektedir.
- Öğretmen iyi bir gözlemci olarak grubunu gözlemesi gerekmektedir.
- Drama da katılımcılar hem seyirci hem oyuncu rolünde bulunmaktadır.
- Drama etkinliklerinin sonunda mutlaka bir ürün çıkması beklenmemesi gerekmektedir (s. 11).

Eğitimde dramanın önemli savunucularından olan Dorothy Heathcote yürüttüğü eğitim programlarında dramayı kullanmadığı hiçbir işlenişin olmadığını belirtmektedir. Heathcote derse başlamadan önce öğrencilerinin fikirlerini açığa çıkarmak maksadıyla tartışma durumu oluşturmaktadır. Daha sonra rol oynama tekniğini kullanarak kendisi de bir rol almakta ve drama sürecinde müdahale etmesi, yönlendirme yapması gerektiği durumlar da üstlendiği rolden çıkarak tartışma ortamı oluşturmaktadır. Süreçteki amaç öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmelerin oluşacağı ortam oluşturmaktır. Drama yöntemi ile herhangi bir konu işlenebilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta değinilecek olan konunun ya da bir olayın altındaki derin manayı özümseyebilmektir (McCaslin, 2016, s. 263).

Gavin Balton ve Brian Way' e göre drama çalışmalarının başlangıcını birey oluşturmaktadır. Birey duygu ve düşüncelerini bedensel devinimler ile anlatabilmeli, kendi bedenini tanıması gerekmektedir. Öğretimi yöntem olarak eğitimde dramayı benimseyen öğretmenlerin ilk başlangıçta küçük doğaçlama etkinlikleri ve rol oyunlarına yer vermesi gerekmektedir. Süreç ilerledikçe drama etkinliklerine devam edebilmekte, küçük alıştırmalarla başlayan etkinlikler daha sonra dersin tamamını kapsayan drama etkinliklerine doğru aşamalar izlemektedir (Somers & Vural, 2016, s. 21).

Adıgüzel (2017)' e göre “bir drama dersinin eğitim planı ders, konu, kazanımlar, süre, sınıf, araç-gereçler, yöntem – teknikler ve süreç oluşturur. Süreç ise ısınma- hazırlık, canlandırma ve değerlendirme – tartışma aşamalarından oluşmaktadır”(s. 105).

Vural & Somers' a göre dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı dersin plan formatı aşağıdaki gibidir:

Tablo 3

Drama Yöntemine Dayalı Ders Plan Formatı

Hedef
Kazanımlar
Yaş / Sınıf Düzeyi
Grubun Büyüklüğü
Süre
Araç- Gereçler
Drama Ortamı
Öğrencinin Roller
Öğretmenin Roller
Giriş
Dikkat Çekme
Güdüleme
Gözden Geçirme
Geçiş
Gelişme
Problem Durumu
Teknikler – Yönergeler
Sonuç ve Değerlendirme
Son Özet
Tekrar Güdüleme
Disiplinlerarası Bağlantı Kurma
Kapanış ve Değerlendirme

Not: Vural Akar, R. & Somers J. (2016). İlköğretimde drama: kuram ve uygulama. Ankara: Pegem, s. 19’ dan alıntılanmıştır.

Eğitimde drama yöntemi bu yöntemin savunucuları tarafından farklı biçimler de kullanılmaktadır. Vural & Somers (2016)’ göre “eğitimde dramaya göre hazırlanan bir günlük planda diğer derslerde olduğu gibi giriş, gelişme- sonuç ve değerlendirme bölümlerinin bulunması gerekmektedir. Dramaya yöntemi ile işlenecek bir derste öğretmen hedef ve kazanımlarını, kullanacağı teknikleri, araç-gereçleri, rolleri ve kaynakları belirlemeli bunların sırasını planlaması gerekmektedir” (s. 17).

2.8.3. Bağımsız Bir Ders Olarak Drama

Drama bir dersin işlenişinde yöntem olarak kullanılabileceği gibi bağımsız bir ders olma özelliği de bulunmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 98).

Tablo 4

Heatcote' a göre Bir Drama Dersinin Formatı

Amaçlar

Program:

Ders İçeriği

İhtiyaçlar:

Öğrencilerin ihtiyaçları

Amaç:

İçerikle ilgili amaç ve kazanımlar

Mekân:

Drama etkinliklerin gerçekleştirileceği mekân uygulama öncesinde belirlenmelidir.

Öğrencinin Roller:

Öğrenciler kimin bakış açısıyla olayları değerlendirecekler?

Öğrenciler hangi rollere dönük davranışlar sergileyecekler?

Öğretmenin Roller:

Öğretmen;

Kim olacağım?

Öğrenci rollerindeki hangi kademeyi üstleneceğim?

Hangi tekniklere yer vereceğim?

Role girmemin yaraları ne olacak?

Ortam:

Gruptaki bireylerin böyle bir ortamda ve drama sürecindeki zamanda orda nerde bulunurlar?

Yansıma

Edinilenlerle gerçek yaşam arasında nasıl bir bağ kurulacaktır?

Not: Pennington' dan aktaran Vural Akar, R. & Somers J. (2016). İlköğretimde drama: kuram ve uygulama. Ankara: Pegem. Vural & Somers, s.18 kaynağından uyarlanmıştır.

Bağımsız bir ders olarak dramanın planlaması, uygulanması ve değerlendirmesi önem kazanmaktadır.

Eğitimde Drama Sürecini Planlama: Dramanın verimli bir şekilde kullanılabilmesi ve uygulanabilmesi için dikkatli bir şekilde planlaması gerekmektedir. Planlama yapılırken;

ortam, materyaller, yöntem ve teknikler, konu gibi pek çok unsura bakılması gerekmektedir. Drama lideri olarak öğretmenin bu unsurlara çeşitli sorular sorup cevaplandırarak drama sürecini yapılandırmasını yapmaktadır (Erdoğan vd., 2016, s. 109). Bu sorular:

- Başlangıç noktası ne olmalıdır?
- Kimler rol alacaktır?
- Amacım nedir?
- Hedeflerime ulaştıracak drama teknikleri nelerdir?
- Ek olarak malzemeye (ses sistemi, kostüm, ışık vb.) ihtiyacım var mı?
- Düşüncelerimi nasıl vereceğim?
- Herkesin anlayabileceği bir uygulama nasıl düzenlerim? (Rooyackers, 2009, s. 21).

Bir drama programı hazırlarken öğretmenlerin şu noktalara dikkat etmesi gerekmektedir:

- Gruba bir oyunu tanıtmadan önce oyunu incelenmeli,
- Oyuna hazırlamak için zaman ayrılmalı,
- Oyunu hızlı ve açık bir şekilde tanıtılmalı,
- Çalışmaya grup ile olan yaşantılarınıza dikkat ederek drama planını yaparak başlanmalı,
- Dramada uygulanacak etkinliklerin sıralamasına dikkat edilmeli,
- Oyuna egemen olunmalı gerektiğinde yönlendirme yapılmalı,
- Grupta drama hedeften uzaklaşıldığında nasıl müdahale edileceği konuşulmalı,
- Rollerin eşit bir şekilde dağılımını yapılarak, grupların birlikte nasıl çalıştıkları izlenmeli,
- Oyun esnasında katılımcıların farklı duyguları ortaya çıkabileceğinden bu duruma hazırlıklı olunmalı,
- Dramanın süresini, katılımcıların dramadan nasıl faydalanabileceğini şekilde ayarlanmalıdır (Rooyackers, 2009, s. 20).

Drama etkinliklerini eğitim sürecine katmak isteyen öğretmenin seçeceği etkinlik ile eğitimin genel ve özel amaçları arasındaki uyuma bakmaları gerekmektedir. Bu aşamadan sonra uygun etkinlikler zamanlamaya dikkat edilerek uygun bir şekilde plana yerleştirilmesi gerekmektedir. Planlama süreci çocuğu merkeze alacak, onlarında isteklerinin göz önünde bulunduracak şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Drama sürecinde planlama önemli bir süreç olmaktadır; çünkü düzenli bir çalışma planı daha sonraki eğitim uygulamalarına kendilerini hazırlamasını sağlayabilmektedir. Böylece eğitim durumları daha etkili hale gelebilmektedir (Önder, 2016, s. 121-122).

Eğitimde dramaya yönelik bir ders işlenecekse ‘ne öğreteceğim?’ sorusunun unutulmaması gerekmektedir. Bundan sonra öğretilecek olgunun nasıl öğretileceğinin devreye girmesi gerekmektedir. Öğretimin nasıl yapılacağı konusunda bazı dramatik öğeleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu öğeler:

Bağlam: Bu öğe kapsamında dramada kimler yer alacak, mekân neresi olacak, süre ne kadar olacak gibi soruların planlanması yapılması gerekmektedir.

Öğrenme Alanı: Tarih, Coğrafya, Matematik gibi derslerin hangisine yönelik olarak konunun seçileceği öğedir. Öğrenme alanlarına yönelik seçilecek hedef ve kazanımlar drama planındaki kullanılacak materyallere, yönetime yön vermektedir.

Gerilim: Gerilimlerin yani çatışmaların olması dramaya karşı itici bir güç oluşturmaktadır. Önceden beklenilmeyen durumlar, zorluklar, acil durumlar gerilim yaratabilmektedir.

Bakış Açısı: Drama çalışmalarının planlamasında, katılımcıların bakış açıları önem kazanmaktadır. Karakterler katılımcıların görüşlerine göre yapılanmaktadır (Vural & Somers, 2016, s. 15-16).

Eğitimde Drama Sürecinin Uygulanması: Drama uygulamalarında beklenen faydanın elde edilebilmesinde önemli bir etken dramayı uygulayacak olan öğretmenin yaklaşımı olmaktadır (Önder, 2016, s. 113). Çünkü sürecin canlandırılarak anlam kazanması liderin amaçları ve kullandığı yöntemi ile ortaya çıkmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 70). Drama uygulamasını düzenleyen eğitimci belirli zihinsel süreçleri oluşturması gerekmektedir. Bu süreçler:

- Ne anlatmak/ öğretmek/ kazandırmak istiyorum?
- Grubunun drama öncesinde ilgisini toplamayı nasıl sağlarım?

- Drama uygulamaları sonucunda neyi ortaya çıkaracağım/ çözüme ulaştıracam?
(Uzgören, 2011, s. 41).

Bir drama dersinde başlamadan öğrencilerin uyması gereken belirli ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerden bahsedildiğinde bir sonraki dersler için beklentiler ifade edilmiş olmaktadır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğretmenin vereceği yönergeleri dinleyip, uygulamak,
- Etkinlikler sırasında konuşanları dinlemek,
- Derste yaşananları dışarıya aktarmamak,
- Çekingenlik ifade eden kelimeleri (yapamam, katılamam, söyleyemem vb.) kullanmamak,
- Grup çalışmalarında söyleneni yapmak,
- Ortamdaki kişilerin, mekânın ve kendinin güvenliğini sağlamak (Öztürk vd., 2012, s. 58)

Drama öğretmeni uygulamalar yapılırken öğrencilere çeşitli yönergeler vermektedir. Bu yönergelerle bazen neyin öğrenileceği bazen de yapılacakların neler olduğunu belirtmektedir. Drama öğretmenini grubun özelliğine, dersin içeriğine ve hedeflerine, öğrenme durumunun biçimine göre çeşitli yönergeler verebilmektedir. Öğretmenin drama uygulamalarında yönergeleri verirken dikkat etmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Yönergeyi duyabilecek bir ses tonuyla, açık, net ve anlaşılır biçimde vermek,
- Ses tonlamasına, vurgulamalara ve akıcı biçimde konuşmaya özen göstermek,
- Yönergeleri öğrencilerin anlayacağı ve algılayacağı hızda vermek,
- Öğrencinin yüzüne dönüp göz kontağı kurarak yönergeyi vermek,
- Emir cümlesi kullanmadan yönergeyi vermek,
- Yönergeyi hep aynı konumdan vermemek,
- Yönergeyi verirken monoton bir ses tonu ile vermemek,
- Beden dilini kullanarak yönergeyi vermek,

- Yönerge bitene kadar öğrencilerin konuşmasına müsaade etmemek,
- Birden fazla yönerge verilecekse adım adım vermek,
- Ortamda müzik varsa yönerge verilirken müzik sesinde daha yüksek bir sesle vermek,
- Yönergelerin anlaşılma durumunu kontrol etmek,
- Grup çalışmaları varsa önce genel olarak yönerge verilmek, daha sonra grupların yanına gidip tekrarlamak,
- Tamamlanmamış, eksik, ezberlenmiş yönergeler vermemek,
- Gruplara birbirinden farklı yönergeler verilecekse en başta böyle bir durumun olacağı tüm gruba söylenmesi gerekmektedir (Öztürk vd., 2012, s. 59-60).

Drama uygulamaları esnasında öğretmenin mümkün olduğunca dramanın içinde aktif olarak yer alması, dramanın bir parçası olması yerinde olmaktadır. Öğretmenin rolü sadece dramayı kontrole etmek olmamaktadır. Böylelikle grup ile öğretmen arasındaki ilişkiler güçlenmekte ve çocuklar çalışmalara karşı güdülmektedir. Özellikle drama çalışmalarının başlangıcında öğretmen etkinliklerde daha fazla yer almakta ve süreç ilerledikçe öğretmen kendini geri çekmektedir. Ancak dramada öğretmenin rolü sadece yönerge vermek değil çocuklarla birlikte drama da yer almaktır (Önder, 2016, s. 64). Drama da öğretmenin gerektiği durumlar da dramaya müdahale etmesi gerekmektedir. Bu durumlar:

- Dramaya başlanacağını duyurma,
- Grubu bir araya getirme,
- Mekânı tanıtmak, rol dağılımını yapma, materyal kullanılacaksa yerleştirme,
- Gerektiğinde sözel yönergeler verme,
- Drama etkinliğini sonlandırma,
- Etkinlikler sonlandığında sorular sorma,
- Etkinlikten çıkarılacak yargıları söyleme,
- Drama sonrası yapılacak olan etkinliğe yönlendirmektir (Önder, 2016, s. 73-74).

Dramayı uygulayacak öğretmenin drama esnasında bazı güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu durumlar:

Grubun yapısı: Drama uygulamalarında öğretmenin en fazla karşılaşabileceği zorluk kalabalık bir grupta çalışmaktır. Kalabalık bir grupla öğretmenin uygulama yaptırabilmesi zorlaştırmaktadır. Uygulama sürecinde rol dağılımı yapabilmek, etkinlik süresini ayarlayabilmek; uygulama sonrasında dramayı değerlendirirken her katılımcıya söz hakkı vermek zorlaşmaktadır. Bu duruma çözüm önerisi olarak grubu ikiye bölerek uygulama yaptırmak ya da iki öğretmen ile çalışmaktır (Önder, 2016, s. 116).

Grup oluşturmada karşılaşılabilecek bir durum da çocukların sürekli sevdiği arkadaşları ile grup olmayı istemesi olmaktadır. Bu durumda öğretmenin grup dağılımında farklı bireylerin olmasına özen göstermesi gerekmektedir (Erdoğan vd., 2016, s. 124). Drama çalışmalarında farklı cinsiyetlerin, farklı sosyo - ekonomik ve başarı düzeydeki bireylerin bir arada grup oluşturması önem kazanmaktadır. Öğretmenler grup oluşturmada farklı dağılımlar yapabilmektedir. Örneğin;

- Sınıfa bakarak bugüne kadar grup olmadığınız arkadaşlarınızın yanına gidiniz,
- Müzik eşliğinde hareket edeceğiz ve müzik durduğu anda bir rakam söyleyeceğim, söylediğim rakam kadar en yakınınızda ki kişilerle bir araya geleceksiniz (Vural & Somers, 2016, s. 20).
- Öğrencilerden sırayla belli bir sayıya kadar sırayla saymasını isteyin. Aynı numarayı söyleyenler aynı grupta yer alacaktır. Örneğin; öğrenciler beş kişilik gruplara ayrılmak isteniyorsa öğrenciler sırayla birden beşe kadar sayarlar. Birler bir grup ikiler bir grup üçler bir grup şeklinde gruplara ayrılırlar. Aynı işlem renklerle ya da kartlarla da yapılabilir (Erdoğan vd., 2016, s.125).

Kişilik faktörü: Dramaya katılan çocukların kişilik özellikleri dram etkinliklerini etkileyebilmektedir. Bazı çocukların aşırı hareketli tavırları sergileyebilmektedir. Bu özellikte olan birden fazla çocuk varsa etkinlikler sırasında yan yana getirilmeye özen gösterilmelidir. Öğretmen etkinliklere başlamadan önce tüm gruba kurallarla ilgili açıklamalar yapabilmektedir. Aşırı hareketli çocukların olabileceği gibi etkinliklere katılmak istemeyen çekingen, güvensiz dramaya katılmak istemeyen çocuklar da bulunmaktadır. Böyle bir durumla karşılaşan öğretmenin çocukları zorlamasının faydası olmayacaktır. Bu öğrenciler isterlerse etkinliğe katılmadan sessizce izleyici olmasına yönlendirilebilmektedir (Önder, 2016, s. 117). Ancak öğretmen bu öğrencileri tekrar etkinliğe katılmaları için desteklemesi gerekmektedir (Ömeroğlu vd., 2007, 79). Drama

uygulamalarında sorunlu davranışlarla karşılaşma olasıdır böyle bir durumda eğer sorun önemli bir düzeyde değilse sorun üzerinde konuşma etkinliğin bitimine ertelenebilir. Ayrıca başarıma hazzını yaşamak isteyen, kendini başkalarıyla kıyaslayıp başarı olmaya çalışan öğrenciler olabilmektedir. Öğretmenin drama da başarmanın değil katılımın önemli olduğunu vurgulaması gerekmektedir (Önder, 2016, s. 117).



BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Drama ile ilgili ülkemizde ve Dünyada yapılmış olan çalışmalara tarihsel sıralamaya göre geçmişten günümüze doğru sıralanarak yer verilmektedir.

3.1. Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar

Aşağıda Türkiye’ de drama üzerine yapılan çalışmalara tarihsel sıralamaya göre yer verilmektedir.

Özsoy (2003) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı drama yönteminin, ilköğretim sekizinci sınıf Dik Prizmaların Özellikleri ve Hacimleri konusunun öğretimine etkisi amaçlanmıştır. Araştırmada Balıkesir ilinde bulunan sekizinci sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrencilere matematik dersi için seçilen konu ve bilgi testi verilerek veriler toplanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu oluşturularak ön test son test uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; yaratıcı drama yöntemi matematik dersinin konusunun öğretilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler dramanın kullanıldığı derste eğlenip öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Gürol (2003) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenleri olan ve öğretmen adaylarının eğitimde drama yöntemine ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama yönteminde araştırma olup daha önce hizmet içi eğitime katılmış olan 560 öğretmen ve öğretmen adayıyla çalışılmıştır likert tipi bir ölçek geliştirilerek çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi

öğretmenleri ve öğretmen adayları eğitimde dramanın kullanılmasını gerekli görmüşlerdir ancak gerekli görmelerine rağmen eğitimde dramayı bilmeleri daha düşük çıkmıştır.

Köksal ve Dalbudak (2008) tarafından Ankara il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında görev yapan 113 öğretmen ile yapılan çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılarak anaokulu öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaratıcı drama, pantomim, canlandırma gibi teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, dramatik etkinliklerde aile katılım çalışmalarına yer vermedikleri bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu drama etkinliğini kendisinin planladığını belirtmiştir. Araştırmacıya göre drama etkinliğini uygulayan kişi olarak öğretmen kendi grubunun gelişimsel özelliklerini, ilgi ve gereksinimlerini çok iyi bilmeli ve yapacağı tüm etkinlikleri kendisi planlaması gerekmektedir. Araştırma da yer alan öğretmenler drama etkinliğini Türkçe dil etkinliği, oyun etkinliği, müzik etkinliği ile birleştirirken, fen – matematik etkinliği, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve sanat etkinliği ile bütünleştirmede yetersiz kaldıkları bulunmuştur. Yaratıcı drama yönteminin eksik ya da yanlış uygulanması durumunda beklenen sonuca ulaşılması da güçleştirmektedir.

Gündoğdu ve Başçı (2009)'nın 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 222 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada gruplara 'Yaratıcı Drama Derslerine İlişkin Tutum Ölçeği' uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının dramaya karşı tutumlarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarına göre duyuşsal amaç ve kazanımlara drama yoluyla daha kolay ulaşılabilceği söylenebilmektedir. Bu bağlamda drama yoluyla dersin zevkli geçmesinin de sağlandığı öğretmen adaylarınca dile getirilen önemli bir konu olmaktadır. Drama yönteminin sınıfta yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayacağı vurgulanmıştır. Drama derslerinin öğrencilerin derse karşı motivasyonunu ve öğrenmelerin kalıcılığına önemli sayılabilecek etkileri olduğu söylenebilmektedir. Yaratıcı drama dersleri ortamı sıkıcı bir sınıf ortamından kurtararak öğrenim sürecini eğlenceli, ilgi uyandırıcı, katılımcı ve etkili bir eğitsel ortama dönüşmektedir.

İşleyen (2009) tarafından yapılan çalışmada Türk Edebiyatı dersinde drama yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma lise dokuzuncu sınıfta öğrenim gören bireylerin başarısına dramanın etkisi ve ders

öğretmenlerinin drama ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla dokuzuncu sınıf öğrencileri ve Türk Edebiyatı dersi öğretmenleri ile çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Akyurt Çok Programlı Lisesi 9 – F ve 9 – G sınıfları ile Ankara Merkez ilçelerden random yöntemiyle belirlenmiş olan 31 okuldaki 100 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Seçilen deney grubuna drama etkinlikleri uygulanmış kontrol grubuna ise aynı konular drama yöntemi kullanılmadan anlatılmıştır. Türk Edebiyatı öğretmenlerinin drama ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen görüşme anketi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; dramanın Türk Edebiyatı dersinde kullanımı öğrencinin başarısını artırdığı söylenebilir. Öğretmenlerin drama yöntemine çok yer vermedikleri görülmüştür. Ders kitabında drama yöntemine yer verilmediği belirtilmiştir. Öğretmenler dersinde dramayı kullanmak için kaynak kitap bulamadıklarını söylemişlerdir.

Vural Akar & Çelen (2009) tarafından eğitimde drama yöntemi temelinde geliştirilmiş olan “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın İngilizce öğretimi üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılan çalışma deneme modelinde olmaktadır. Araştırmada 2007- 2008 eğitim öğretim yılları arasında Aydın ilinin Nazilli ilçesinde ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören 97 öğrencileri ile çalışılmıştır. 8 haftalık sürede çalışılan araştırma da bir deney grubu ve bir kontrol grubu alınmıştır. Araştırma da veri toplama aracı olarak İngilizce başarı testi ve kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilen bulgulara göre temeli Uzman Rolü yaklaşımı olan drama etkinliklerinin kullanılması akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olmaktadır. Öğrencilerin uzman rolüyle problem çözmede daha başarılı oldukları, öğrenmeye karşı daha istekli oldukları, öğrenme süreçlerin daha içselleştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Maden (2010)’in 2009-2010 akademik yılında Erzurum ve Sivas ilinde görev yapmakta olan 105 öğretmen ile yaptığı çalışmada Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği kullanarak Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlikleri incelenmiştir. Yeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı, mesleki kıdemlere göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur. 1-5 ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine daha olumlu yaklaştığı ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre yeniliklere ve öğrenci merkezliğe daha açık olduğu tespit edilmiştir.

Tekin (2010) tarafından yapılan çalışmada eğitimde drama yönteminin verildiği hizmet içi eğitim kursları incelenmiştir. Bu amaçla Amasya da 20 saat düzenlenen eğitimde drama

kursuna katılan 120 öğretmen ile çalışılmıştır. Veri toplamak amacıyla gözlem, görüşme doküman incelemeleri kullanılmıştır. Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Veri toplama araçlarına göre drama kursu katılanlar için yararlı olmuştur.
- Öğretmenler eğitimde dramada kullanılan teknikleri sevmişlerdir.
- Öğretmenler aldıkları eğitimle dramanın temelleri ve uygulanması hakkında bilgi edinmişlerdir.
- Katılımcılar eğitim sonunda drama ile ilgili eksik yönlerini tamamlamışlardır.
- Öğretmenler kullandıkları öğretim yöntemlerine drama yöntemini de eklemişlerdir.
- Öğretmenler drama sürecine istekli ve severek katılım göstermişlerdir.

Ormancı (2011) çalışmasında drama yönteminin kullanıldığı Fen Bilimleri dersinin öğrencilerin başarısına, ilgisine ve tutumlarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2009-2010 eğitim öğretim yılında Manisa ilinde bulunan ilköğretim altıncı sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturularak deney grubunda drama yöntemiyle, kontrol grubuna ise dersler yürütüldüğü şekilde işlenmiştir. Araştırmada başarı testleri, tutum ve motivasyon ölçeği, deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşme formları veri toplamada araç olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; drama yöntemi Fen Bilimleri dersinde kullanılması gereken öğrenci başarı, tutum ve derse olan ilgileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Tuttuman (2011) tarafından yapılan çalışma da Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yeterliklerini ve bu yöntemi uygulama düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma 131 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Yaratıcı Drama Yeterlilik Anketi” ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları kullanılarak toplanan verilerin sonucunda Türkçe öğretmenlerinin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlikleri bilme ve uygulama düzeylerinin, yaratıcı dramayla ilgili diğer yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerine göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi açısından, Türkçe öğretmenlerinden yüksek ve

orta sosyoekonomik seviyedeki okullarda çalışanların, düşük sosyoekonomik seviyedeki okullarda çalışanlara göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet faktörünün etkisine bakıldığında yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinden yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulayanların büyük oranda yaratıcı drama yöntemini “etkili bir yöntem olduğu” ve “dersi daha eğlenceli kıldığı” için uyguladıkları görülmüştür.

Yıldız (2011) tarafından yapılan Matematik öğretiminde bir yöntem olarak dramanın kullanılması hakkında öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada nitel çalışma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu matematik öğretiminde dramayı yöntem olarak kullanan beş öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 16 maddelik açık uçlu sorulardan oluşan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler drama uygulamalarında zorluklar yaşasa da dramanın matematik eğitiminde kullanımında kendilerini yeterli görmektedirler. Katılımcıların görüşlerine göre drama matematik öğretiminde kullanılabilir fakat matematiğin her konusunda kullanılması mümkün değildir. Matematiğin soyut kavramlarında farklı tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Katılımcıların matematik öğretiminde dramanın kullanılmasında en çok yaşadığı güçlük zamanın sınırlı olmasıdır. Bunun yanı sıra dramanın öğrenciler tarafından oyun olarak algılanması sonucu hedeflenen kazanımlara ulaşmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler matematik dersinde drama yönteminin kullanılması sonunda değerlendirme araçlarının olmaması öğrencilerin performanslarının değerlendirmede güçlüklerin yaşandığını belirtmişlerdir.

Altıntaş & Kaya (2012) tarafından yapılan çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 2010- 2011 eğitim öğretim yılında Erciyes Üniversitesinde 190 Fen Bilgisi öğretmenliği öğrencisi ile çalışılmış, öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek uygulanarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının drama yöntemini yönelik öz yeterliklerine bakıldığında bireyler arasında ayırt edici bir fark görülmediği, kadınların erkeklere göre, drama eğitimi alanların almayanlara göre daha yüksek sonuç çıktığı görülmüştür.

Çalışkan & Akyel (2013) tarafından Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü’ ne bağlı olarak görev yapan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi

yeterliliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Kırşehir ilinde görev yapan 172 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 40 öğretmen oluşturmaktadır. “Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği” kullanılarak veri toplanan araştırma tarama modelinde bir araştırma olmaktadır. Araştırmada eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin “Dramayı Planlama Yeterliği” boyutunda kendilerini ara sıra yeterli görürken; “Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği” boyutunda, “Dramayı Değerlendirme Yeterliği” boyutunda ve “Drama Genel Yeterliği” olan ölçeğin genelinde kendilerini çoğu zaman yeterli görmektedirler. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri “Drama Genel Yeterliği” boyutunda kendilerini çoğu zaman yeterli görmektedirler.

Katrancı (2013) tarafından sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ve Türkçe dersinden yaratıcı drama yönteminden yararlanmaya yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada 2012-2013 yılları arasında Kırıkkale ilinde bulunan altı ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 28 öğretmen ile veri toplanılmıştır. Araştırma da yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaratıcı drama hakkında genel bir bilgi sahibi oldukları, ancak örneklem grubunun yarısının dramayı uygulamada kendini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden dörtte birlik bir kısmının drama etkinliklerini uygularken dramanın aşamalarına uygun bir şekilde gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Öğretmenler etkinlikleri uygularken sınıf yönetiminde sorunla karşılaştığı ve mekânının dramaya uygun olmaması, etkinliklere yetecek kadar zamanın olmamasından kaynaklanan sorunların yaşandığı belirlenmiştir.

Koç (2013) tarafından yapılan çalışmada, Kırşehir ilinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama düzeyleri ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Kırşehir ilinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan 155 Sınıf (4.sınıf) ve 106 Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nde Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan 219 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 84'ü Sosyal Bilgiler, 135'i ise tanesi Sınıf öğretmenidir. Örneklem grubu random yoluyla seçilmiştir. Araştırma da veri toplama aracı olarak “Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel

Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Dramayı Planlama Yeterliği”, “Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği” ve “Dramayı Değerlendirme Yeterliği” boyutlarında kendilerini çoğu zaman yeterli gördükleri görülmüştür. Öğretmenler drama teknikleri hakkında en fazla Öykü-Olay Canlandırma Tekniği; en az İstasyon Tekniği hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Öğretmenler, drama tekniklerini ağırlıklı olarak az kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır.

Almaz, İşeri & Ünal (2014) tarafından yapılan çalışmada Niğde Üniversitesinde okumakta olan eğitim fakültesi öğrencilerinin drama yöntemini kullanma öz yeterliklerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla 2013- 2014 eğitim öğretim yılında 1368 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Can & Cantürk (2009) tarafından oluşturulan ‘Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adayı olan öğrencilerin öz yeterlikleri olumlu bir tutum sergilemiştir. Kadın öğrencilerin erkeklere göre öz yeterlikleri daha yüksektir.

Erşan (2014) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim besinci ve altıncı sınıfların drama öğretim programları değerlendirilmiştir. Araştırmada 2013- 2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde öğretimde drama dersi olan üç okul seçilerek bu okulların idareci, drama öğretmeni ve on beş öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada nitel bir araştırma olup, veri toplamada olarak gözlem ve görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; idareci ve öğretmenlerin drama eğitimi bulunmamaktadır. Drama dersine giren öğretmenler drama planlamayı bilmemekte, rol oynama çalışmaları çevresinde drama dersi işlemektedirler. Öğretmenler drama ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Şahin & Yeşilyurt (2014) tarafından 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Türkçe öğretmen adaylarının dramaya yönelik öz yeterliğini inceleyen 80 birey ile öz yeterlik ölçeği kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada Öğretmen adaylarının öz yeterlik içersinde olduğu ve cinsiyet faktörünün etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durdukoca Fırat (2015) tarafından 2013- 2014 eğitim yılında Kafkas Üniversitesinde yapılan çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarının drama yöntemine yönelik bakış açıları incelenmiştir. Araştırmada 47 öğretmen adayı ile görüşme yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları; müfredat kapsamında aldıkları drama dersinin bekledikleri gibi geçtiğini, dramada daha çok yararlanılabilmesi için

dramaya uygun mekânın olması gerektiğini, dramanın okulöncesi eğitimdeki amaçlara ulaşmada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Güler & Kandemir (2015) tarafından yapılan çalışmada 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kars İli merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda çalışan Sınıf, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve İngilizce branşındaki öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşlerinin hizmet süresi, cinsiyet ve branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma da “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” evrenden basit rastgele örneklem seçimi yöntemiyle seçilen 239 öğretmene uygulanarak veriler elde edilmiştir. Aynı zamanda ölçüt örneklem yöntemiyle seçilen 11 öğretmenden görüşme metoduyla veriler elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya ilişkin yeterli düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin öz yeterlikleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında drama yöntemini kullanmaya ilişkin öz yeterlik düzeylerinin bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ve branş öğretmenlerin drama yöntemini kullanmaya ilişkin öz yeterlik düzeylerinde hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özgül (2015) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğreniminde eğitici dramanın etkisi incelenmiştir. Araştırma 2013- 2014 eğitim öğretim yılları arasında içinde açık uçlu sorularında yer aldığı anket formu 40 Almanca öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; drama yoluyla farklı kültürlerin özellikleri eğitim ortamında tanınabilmektedir. Eğitici drama yöntemi öğrenci odaklı olmaktadır ve bireyler arasında işbirliğini artırarak akran öğrenmesini sağlamaktadır. Drama yabancı dil öğretiminde etkisi bulunmaktadır.

Ulubey ve Toraman (2015) tarafından yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya olan etkisini incelemeyi amaçlayan araştırma alanda yapılmış olan deneysel çalışmaların birlikte sentezlendiği meta analiz bir çalışma olmaktadır. İncelenecek araştırmalara ulaşmada Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Arama Sistemi, ProQuest Citations, Google Akademik ve EBSCO gibi veri tabanlarından yararlanılmıştır. Çalışmada 1997 – 2015 yılları arasında yapılan toplam 65 araştırma incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen

sonuçlara göre yaratıcı drama yönteminin kullanımı öğrenci başarısını artırdığı görülmüştür. Akademik başarıyı artırmada dramanın etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Araştırmacılar dramadan istenen verim alınması için yöntemi doğru bir şekilde uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Akhun, Çayır ve Şimşek (2016) tarafından yapılan çalışmada kültür öğretmenlerin drama konulu hizmeti içi eğitim verilerek öğretmenlerin dramaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma 2014 yılında Meslek Lisesinde çalışan 102 kültür öğretmenleri ile hizmet içi eğitim kapsamında verilen drama kursunda yapılmıştır. Drama kursu beş günlük bir sürede 30 saat olacak şekilde verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formu ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin drama uygulamalarına daha önce katılmadıkları ancak bilgi sahibidirler. Drama kursundan sonra öğretmenler dramanın farklı alanlarda farklı konularda kullanılabileceği düşüncesi kuvvetlenmiştir.

İşyar Özgür (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterlik algılarına ve drama kavramına yönelik metafor ile görüşlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2014- 2015 eğitim öğretim yılında Mersin ilinin dört ilçesinde görev yapmakta olan 2137 sınıf öğretmeni katılmıştır. Tarama yönteminde olan bu araştırmada veri toplama amacıyla kişisel bilgi formu, Tanrıseven (2013) tarafından geliştirilen “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği”, araştırmacı tarafından hazırlanan kapalı uçlu sorular formu, sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama yöntemi hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlı araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular formu, sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kavramına yönelik metaforlarını belirleme amaçlı araştırmacı tarafından hazırlanmış “metafor formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenleri dramanın öğrencilerin gelişimi açısından etkili bir yöntem olduğunu, yaparak yaşayarak öğrenme modeline uygun olduğunu belirtmişlerdir. Metafor sonuçlarına bakıldığında öğretmenler drama kavramına ilişkin aydınlatıcı, yaşam, derse destek olan anlamlarını söylemişlerdir.

3. 2. Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar

Aşağıda uluslararası alanda drama üzerine yapılan çalışmaların tarihsel olarak geçmişten günümüze doğru sıralanarak yer verilmektedir.

Gervais (2006) tarafından Kanada’ da gerçekleştirilen drama süreci yoluyla genç ergenlerin ahlaki değerleri üzerine yapılan araştırma da 7, 8 ve 9. sınıfta öğrenim gören 40 ortaokul öğrencisi ile bir proje yürütülmüştür. Bu çalışma da ortaokul döneminde bulunan genç ergenlerin dramatik süreç yaratım yoluyla farkındalık kazanmalarını ve yaşadıkları çatışmaları çözmeleri amaçlanmıştır. Araştırmacılar dramatik süreçler yoluyla ahlaki değerlerin kazanımında önemli bir eğitim aracı olarak görmüşlerdir. Mayıs ve Haziran aylarında yürütülen proje çalışmasına 26 öğrencinin katılımıyla bir toplantı düzenlenerek başlanmış ve ebeveynlerinden gerekli izinleri alınmıştır. Okulun etnik yapısından dolayı projeye katılan öğrenciler Arap, Afrikalı, Hindistanlı, Kafkasyalı ve Kanadalı gibi farklı milletlerdendir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma da veri toplama aracı olarak görüşme, ses kaydı, tartışma, doğaçlama sahneleri, video kaydı, çatışma çözümü, fotoğraflar, yansıtıcı yazılar, senaryo oynama, performans videosu gibi araçlar kullanılmıştır. Araştırmacı dramayı uygulamaya koymadan önce öğrenciler ile görüşme yöntemini kullanarak onlara açık uçlu sorular sormuştur. Konuşmalar ses kaydına alınmıştır. Araştırmacı drama uygulama sürecinde yansıtıcı yazılar yazmıştır. Öğrenciler süreç sonunda şiir yazmıştır. Proje sonunda araştırmacının yaptığı gözleme göre araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrencilerin dedikodu gibi davranışları bıraktığı,
- Zararlı buldukları arkadaşlarını bıraktıkları,
- Dışladıkları arkadaşlarını gruba dâhil ettikleri,
- Küçük kardeşleri ile daha fazla ilgilendikleri,
- Ailelerine daha fazla sevgi gösterdikleri,
- Eleştirme yaparken daha yapıcı tutum sergiledikleri,
- Başkalarının görüşlerini dinledikleri,
- Bu ahlaki becerileri geliştirmeye yönelik öğrenme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Kariuki & Humphrey (2006) tarafından ABD’ de Birmingham eyaletinde Alabama şehrinde yapılan çalışma ilköğretim 4. sınıfta bulunan 26 öğrencinin drama yöntemi ile yürütülen matematik dersinin öğrenci başarısına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, deney grubuna drama yöntemi ile geometri

kavramları öğretilirken, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle aynı konu öğretilmeye çalışılmıştır. Bir haftalık süreçte günde 50 dakika olacak şekilde dersler düzenlenmiştir. Veri toplamada dersler sonunda akademik başarıyı ölçmek için çoktan seçmeli test ve matematiğe karşı tutumlarını ölçmeye yönelik anket formu kullanılmıştır. Araştırmacılar çalışmanın sonuçlarına göre matematikte dâhil olmak üzere akademik alanlarda dramanın amaçlara ulaşmada etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

George, Jeremie, Monique & Valia (2007) tarafından yapılan çalışmada dramanın ikinci dil bağlamında motivasyon ve okuryazarlığa etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında kütüphane grubu ve drama grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Araştırmanın sorusu “İlkokul eğitim programında dil öğrenmenin motivasyonu üzerinde dramanın etkisi nedir?” olmuştur. Araştırmada veri toplamada motivasyon testi, kompozisyon yazımı, öğretmenlerin dergileri ve sınıf gözlemi araçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dramanın çeşitli değişken üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Drama grubunun öğrenme çıktıları kütüphane grubuna göre daha fazla bulunmaktadır. Drama grubunun Fransızca öğrenme isteği kütüphane grubundan daha fazla olmaktadır.

Dicks & Le Blanck (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerde olumlu tutum geliştirmek ve motivasyon artırılmasında drama kullanımının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yedi Fransız öğretmen ve yedi sınıf katılmıştır. Projeye katılan öğretmenlerinde görüşü alınarak iki günlük drama atölyesi planlanmıştır. Araştırmada nitel yöntem olarak görüşme, nicel yöntem olarak Gardner vd. (1985) tarafından oluşturulan tutum anketinin uyarlanmış formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler drama yönteminin kullanılmasında oldukça memnun olduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak araştırmadan elde edilen sonuca göre drama öğrenme ortamlarında uygulanabilir bir yaklaşım olmaktadır.

Laurin (2010) tarafından yapılan çalışmada eğitimde dramanın çocukların yazma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında 45 öğrenci ile çalışılmış deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerin yazma becerisinin incelemek için metin yazdırılmıştır. Deney grubuna drama uygulanmış ve drama uygulamaları sonrasında metin yazmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; drama uygulanan öğrencilerin kullandıkları sözcüklerin sayısı daha çok olmaktadır. Drama uygulamalarının eğitimde kullanılmasının çocukların yazma kabiliyetlerine yararlı olduğu görülmüştür.

Russell – Bowie (2013) tarafından yapılan çalışma yayınlanmamış bir projenin içerisinde yer almaktadır. Bun araştırmada Avustralya, Güney Afrika, Namibya, ABD ve İrlanda'nın içinde yer aldığı beş ülkede öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının drama ve drama uygulamalarındaki farklılıklarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya İrlanda dan % 6, ABD'den % 90, Güney Afrika'dan % 27, Namibya'dan % 20 ve Avustralya'dan % 41 olmak üzere toplam 936 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunun % 82'si kadın, %18'i erkektir. % 82'lik kısmını 18-25 yaş grubu, % 18' lik kısmını da 26 yaş ve üstü bireyler oluşturmaktadır. Araştırma da veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan likert tipinde öğrencilerin müzik, görsel sanatlar, dans ve drama ile ilgili durumları ölçen anket formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının drama ile ilgili geçmişi olmamasına rağmen drama uygulamaları konusunda kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum araştırmacıya ilginç gelerek ve böyle bir sonuç çıkmasının nedeninin araştırılması önerilmiştir. Namibya ve Afrika da ki öğretmen adaylarının ABD'li öğretmen adaylarına göre drama geçmişine sahip olduğu ortaya bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesin de ki müfredat farklılığından dolayı bu sonuca ulaşıldığı düşünülmektedir. Kültürel anlamda batılı öğretmen adaylarının müzik ve drama geçmişinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının drama uygulamalarında pratik kazanmaları için müfredatta dramaya yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Thorkelsdóttir & Ragnarsdóttir (2013) tarafından yapılan 2010- 2011 yılları arasında İzlanda'da yapılan çalışmada dramanın çocukların kelime dağarcığına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların seveceği İzlanda masallarından örnekler seçilmiş drama yöntemi kullanılarak masalların canlandırılması yapılmıştır. Araştırmacılar çocukların masallardaki kelimeleri tanımalarına yönelik 6- 12 yaş grubuna uygulanabilen yedi yaş grubundaki 138 çocuğa kelimeleri tanıma anketi araştırma öncesi ve sonrasında uygulanmışlardır. Araştırmacılar drama ile hikâye anlatımı arasında benzerlik olduğunu, drama ile öğrencilerin roller alarak zor kelimeleri kullandıklarını, drama ile hikâyenin birlikte kullanılmasıyla çocukların yeni kelimeler öğrendiklerini, özellikle de okul yıllarındaki çocukların yeni kelimeleri hikâye yoluyla öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Reed, Aguiar & Seong (2014) tarafından Kore'de yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin drama algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2013 yılının ikinci

döneminde İngilizce kursuna katılmış olan on öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5 sorudan oluşan 1'i 'kesinlikle katılmıyorum', 2 'katılmıyorum', 3 'tarafsız', 4 'kabul ediyorum', 5 'kesinlikle katılıyorum' şeklinde likert ölçeği ile cevaplanan 9 soru şeklinde düzenlenmiş anket formu ve öğrencilerin dergileri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; drama derslerinin iletişim becerilerini geliştirdiği, etkinliklerin kendine güvenini geliştirdiği, etkinlik temelli bir drama dersinin öğrencilere, özgüvenlerini arttırmak için konuşma fırsatı, kendinden haberdar olmak için gerekli olan uygulamaları sağladığı ortaya çıkmıştır.

Moyo (2015) tarafından yapılan çalışmada yükseköğretimde uygulama drama derslerinin analizlerini incelemiştir. Araştırmacı çalışma kapsamında üniversite üçüncü sınıf öğrencilerine yükseköğretimde uygulamalı olarak drama dersleri yürütmüştür. Öğrenciler drama dersleri sonunda metafor tekniğini uygulamıştır. Araştırmacı drama derslerinin kendisi için önemli ve yararlı olduğunu, modern üniversite ortamlarında öğrencinin sessizleştiğini drama derslerinde öğrenciler aktif olduğu için gerek bağımsız bir ders olarak gerekse öğrenme yöntemi olarak yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Abed (2016) tarafından Ürdün' de yapılan çalışmada öğrencilerin dramanın temel alındığı fen dersinde bilimsel kavramları anlama ve bilime karşı tutumların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 2013- 2014 eğitim yılında yedinci sınıfta okumakta olan 87 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada deneysel çalışma olmaktadır. 46 öğrenci deney grubunu 41 öğrencinin kontrol grubunu oluşturduğu çalışmada öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Fen Bilgisi ders kitabında yer alan ısı konusu seçilerek kontrol grubuna geleneksel yöntemle, deney grubuna ise drama yöntemi ile anlatılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak bilimsel olmayan kavrama testleri ve ' Fen Öğrenme Tutumlarına Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre drama etkinliklerinin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Öğrenciler drama ile bilimsel kavramları eğlenceli bir şekilde öğrendiklerini söylemişlerdir. Araştırmacı dramanın öğrencilerin olumlu benlik kazandırmada etkili olduğunu belirtmektedir.

Gray, Wright & Pascoe (2017) tarafından yapılan çalışmada hizmet öncesinde öğretmenlerin drama uygulama deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 15 kadın 4 erkek öğretmen katılmış ve üç odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin drama uygulamalarına yönelik deneyimleri, drama öğretmeni olmadıktan

hoşlanıp hoşlanmadıkları, drama öğretmeni olmalarının zorlukları soru cevap yöntemi ile görüşülmüştür. Öğretmenlere dramayı uygulayabilecekleri drama dersleri düzenlenmiştir. Katılımcılar olumlu tecrübeler yaşadıklarını, eğitim sürecinde keyif aldıklarını ve onları tatmin ettiklerini, başarılı bir ders süreci geçirdiklerini, mesleki gelişmelerinde dramanın ayrılmaz bir unsur olduğunu, drama etkinliklerinin iş yükünden dolayı onlarda oluşan stresi azaltmada etkili olduğunu belirtmişlerdir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın yapıldığı çalışma grubuna ve verilerin toplanmasına ait bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Meslek Liseleri ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerini tespit etmeyi yönelik yapılan bu araştırma tarama modelindedir. Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel (2011)'e göre tarama modeli “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denilmektedir” (s.16).

4.2. Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini Karabük ilinde görev yapan Meslek Lisesi ve Anadolu Liselerindeki toplam 531 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak Tabakalı (Katmanlı) örneklem ile örneklerin tabakalara dağıtımında Oranlı Dağıtım yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Karabük Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak görev yapan 305 öğretmen oluşturmaktadır. Anadolu Lisesinden 114 öğretmen Meslek Lisesinden 191 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler 154 kadın ve 148 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Veri setinde uç değer taraması yapılmış ve saptanan uç değerlere sahip 2 örneklem veri setinden atılmıştır. Analize 303 örneklem ile devam edilmiştir, n=303.

Tablo 5’ te örnekleimde yer alan öğretmenlerin branşlara göre dağılımına yer verilmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılım Sayıları

Branş	n
Türk Dili	42
Felsefe	10
Din Kültürü	11
Matematik	36
Rehberlik	19
Biyoloji	18
İngilizce	23
Kimya	11
Almanca	6
Görsel Sanat	4
Coğrafya	14
Müzik	3
Tarih	23
Beden Eğitimi	12
Fizik	11
Çocuk Gelişimi	9
Bilgisayar	16
Muhasebe	5
Giyim	2
Makine Teknoloji	4
Yiyecek İçecek Hizmetleri	2
El Sanatları	1
Görsel Sanatlar	1
Mobilya Dekorasyon	5

Metal	5
Teknolojisi	
Tesisat	3
Teknolojisi	
Elektrik	2
Özel Eğitim	1
Fransızca	1

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliği kişisel bilgi formu ve Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel (2008) tarafından geliştirilen ‘Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği’ kullanılmıştır.

4.3.1. Eğitimde Drama Yöntemini Kullanma Yeterliği Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu 15 sorudan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda, katılımcıların eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliğine etki edebilecek faktörler dikkate alınarak; cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri okul, branş, katıldıkları hizmet içi eğitim, katıldıkları drama kursu, mezun olduğu üniversite, drama uygulamalarına yer verme durumları katılımcılara sorulmuştur.

4.3.2. Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği

Öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerini tespit etmek amacıyla Karadağ vd. (2008) tarafından geliştirilen ‘Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçekten kısaca EDUYÖ olarak bahsedilecektir. Ölçekte bulunan faktörler; öğretimi planlama ile ilgili yeterlik, öğretim süreci ile ilgili yeterlik, ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliktir. Ölçek beş basamaklı likert tipi ölçek olup 30 maddeden oluşmaktadır. Maddeler her zaman seçeneğinden başlayıp hiçbir zaman seçeneğine doğru 5’den 1’e doğru puanlanmaktadır. Ölçekte drama planlama yeterliliği için en düşük puan 6, en yüksek puan 30, drama sürecini

gerçekleştirme yeterliği boyutu için en düşük 18, en yüksek 90, drama sürecini değerlendirme yeterliği boyutu için en düşük 6, en yüksek puan ise 30 dur. Ölçekten elde edilecek yüksek puan öğretmenin eğitimsel drama uygulamaları ile yeterliğinin yüksek olması olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin 3 faktördeki öz değerleri 2.590 ile 5.333 arasında ve açıklanan varyans yüzdeleri ise 10.887 ile 23.121 arasında değişmektedir. Açıklanan varyans değeri 45.375 dir. Araştırmanın madde toplam korelasyon katsayıları 0.219 ile 0.566 arasında değişmektedir (Karadağ vd., 2008).

4.4. Verilerin Analizi

Veri setine analize başlamadan önce analizin sağlıklı sonuçlar vermesi adına veri taraması yapılmıştır. Kullanılan ölçeklerdeki maddelerde kayıp değerler saptanmıştır. Elde edilen verilerden ortalamalar hesaplanarak söz konusu kayıp değerlere ortalama atama işlemi yapılmıştır. Veri setinde yer alan değişkenlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek amacıyla merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış histogramı grafiği incelenmiştir. Dağılımın histogramı incelendiğinde bulgularla paralel bir sonuç elde edildiği söylenebilmektedir. Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliliği Ölçeğinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Kolmogrov - Simirnov normallik testi bir manidarlık testi olması nedeniyle örneklem büyüklüğü arttıkça manidar sonuçlar elde etme olasılığı artacağından ötürü yapılmamıştır. Yapılan analiz sonucunda Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliliği Ölçeğine ait merkezi eğilim ölçüleri incelendiğinde birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür ($X_{mod} = 30$, $\bar{X} = 92.61$, $X_{ort} = 102.24$). Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ise ± 1 tolerans sınırları arasında yer aldığı tespit edilmiştir, ($K_y = -.549$, $B = -.937$).

EDUYÖ'den alınan puanların öğretmenlerin çalıştığı lise türüne, cinsiyet değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar için t- Testi kullanılmıştır. EDUYÖ'den alınan puanların yaş ve branş değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla One Way ANOVA testi uygulanmıştır. EDUYÖ'den alınan puanların drama kursuna ve hizmet içi eğitime katılıp katılmama değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar için t - Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Araştırmada 303 öğretmen ile Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilen bulgulara aşağıda yer almaktadır.

- Öğretmenlerin Eğitimsel Drama Yöntemini Uygulama Yeterliği Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına Tablo 6’da yer verilmektedir.

Tablo 6

Öğretmenlerin EDUYÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Ortalamaları

	n	$\bar{X}$	SS
Dramayı planlama yeterliği	303	16.10	7.51
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliği	303	58.32	23.58
Drama sürecini değerlendirme yeterliği	303	18.19	7.67
EDUYÖ Toplam Puan	303	92.61	37.29

Tablo 6’da verilen değerler incelendiğinde EDUYÖ alt boyutlarından drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği alt boyutuna ait puan ortalamasının ($\bar{X} = 58.32$) en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dramayı planlama ($\bar{X} = 16.10$), drama sürecini gerçekleştirme ($\bar{X} = 58.32$), drama sürecini değerlendirme ($\bar{X} = 18.19$) yeterliliklerinin orta derece olduğu söylenebilmektedir. EDUYÖ’den alınan toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 92.61$) incelendiğinde öğretmenlerin eğitimsel drama uygulamaları ile yeterliğinin yüksek olduğu kabul edilmektedir.

- Öğretmenlerin Eğitimsel Drama Yöntemini Uygulama Yeterliği Ölçeğinin lise türüne ait aldıkları puan ortalamalarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Lise Türüne Göre EDUYÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamaları

		n	$\bar{X}$	SS
Meslek Lisesi	Dramayı planlama yeterliği	190	15.37	7.45
	Drama sürecini gerçekleştirme yeterliği	190	56.50	21.85
	Drama sürecini değerlendirme yeterliği	190	17.74	7.83
	EDUYÖ Toplam Puan	190	89.61	37.08
Anadolu Lisesi	Dramayı planlama yeterliği	113	17.33	7.49
	Drama sürecini gerçekleştirme yeterliği	113	61.37	24.08
	Drama sürecini değerlendirme yeterliği	113	18.96	7.36
	EDUYÖ Toplam Puan	113	97.65	37.26

Tablo 7'ye göre EDUYÖ den alınan puanların ortalaması bütün alt boyutlar için ve toplam puan için Anadolu Lise türünde Meslek Lisesine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

EDUYÖ'den alınan puanların öğretmenlerin çalıştığı lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar için t-Testi kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda dramayı planlama yeterliliği alt boyutunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(301)=2.211$, $p=.028$. Anadolu Lisesi puan ortalaması ($\bar{X} = 17.33$), Meslek Lisesi puan ortalamasından ($\bar{X} = 15.37$) daha yüksektir. Drama sürecini gerçekleştirme yeterliği alt boyutunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. $t(301)=1.744$, $p=.082$. Drama sürecini değerlendirme yeterliği alt boyutunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. $t(301)=1.339$, $p=.182$.

EDUYÖ'den alınan toplam puanların arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir, $t(301)=1.824$, $p=.069$

- Öğretmenlerin Eğitimsel Drama Yöntemini Uygulama Yeterliği Ölçeğinden cinsiyet değişkenine göre t-Testi analiz sonuçlarına Tablo 8' de yer verilmektedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin EDUYÖ Alt Boyutlarından Alınan Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları

EDUYÖ	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Dramayı planlama yeterliliği	Kadın	154	17.53	7.34	300	3.369	.001
	Erkek	148	14.67	7.41			
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliği	Kadın	154	61.40	22.85	300	2.249	.025
	Erkek	148	55.35	23.92			
Drama sürecini değerlendirme yeterliği	Kadın	154	19.46	7.37	300	2.892	.004
	Erkek	148	16.95	7.74			
EDUYÖ Toplam	Kadın	154	98.40	36.21	300	2.696	.007
	Erkek	148	86.97	37.45			

EDUYÖ'den alınan puanların cinsiyet değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar için t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucundan Tablo 8'de verilen değerler incelendiğinde dramayı planlama yeterliliği alt boyutunda söz konusu puanlar arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(300)=3.369$, $p=.001$. Kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 17.53$) erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 14.67$) daha yüksektir. Drama sürecini gerçekleştirme yeterliği alt boyutunda söz konusu puanlar arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(300)=2.249$, $p=.025$. Kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 61.40$) erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 55.35$) daha yüksektir. Drama sürecini değerlendirme yeterliği alt boyutunda söz konusu puanlar arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(300)=2.892$, $p=.004$. Kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 19.46$) erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 16.95$) daha yüksektir. EDUYÖ'den alınan toplam puanların arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(300)=2.696$, $p=.007$. Kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 98.40$) erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 86.97$) daha yüksektir.

- Öğretmenlerin Meslek Lisesinde ve Anadolu Lisesinde Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre t-Testi analiz sonuçlarına Tablo 9' da yer verilmektedir.

Tablo 9

Meslek Lisesinde ve Anadolu Lisesinde EDUYÖ' den Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Meslek Lisesi	Kadın	97	98.18	35.24	187	3.247	.001
	Erkek	92	81.14	36.91			
Anadolu Lisesi	Kadın	57	98.75	38.13	111	.315	.753
	Erkek	56	96.53	36.68			

Meslek Lisesinde çalışan öğretmenlerin EDUYÖ'den aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(187)=3.247$, $p=.001$. Meslek Lisesindeki kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 98.18$) erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 81.14$) daha yüksektir. Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlerin EDUYÖ'den aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir, $t(111)=.315$, $p=.753$.

- Öğretmenlerin Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre ANOVA sonuçlarına Tablo 10' da yer verilmektedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin EDUYÖ'den Aldıkları Puanların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Yaş	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
21-25	45	119.76	16.57	Gruplar Arası	49465.952	3	16488.651	13.309	.000
26-30	78	96.97	36.19	Gruplar İçi	361760.791	292	1238.907		
31-35	77	83.72	38.26	Toplam	411226.743	295			
36 ve üstü	96	83.07	38.06						

Yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $F(3,295)=13.309$, $p=.000$. Söz konusu farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C'si yapılmıştır. 21-25 yaş

aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalaması ($\bar{X} = 119.76$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalamasından ($\bar{X} = 96.97$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalamasından ($\bar{X} = 83.72$), 36 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalamasından ($\bar{X} = 83.07$) daha yüksektir.

- Öğretmenlerin Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanların yaş değişkenine göre ANOVA sonuçlarına Tablo 11’ de yer verilmektedir.

Tablo 11

Öğretmenlerin EDUYÖ Alt Boyutlarından Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	Varyans ın Kaynağı	KT	sd	KO	F
Drama Planlama Yeterliği	21-25	45	22.19	4.25	Gruplar Arası	2125.770	3	708.590	14.32 1
	26-30	78	16.15	7.07	Gruplar İçi	14447.691	292	49.478	
	31-35	77	14.25	7.65	Toplam	16573.460	295		
	36 ve üstü	96	14.69	7.51					
Drama sürecini gerçekleştir me Yeterliği	21-25	45	74.11	11.54	Gruplar Arası	17745.249	3	5915.083	11.73 6
	26-30	78	61.50	23.12	Gruplar İçi	147173.944	292	504.020	
	31-35	77	53.56	24.97	Toplam	164919.194	295		
	36 ve üstü	96	51.87	23.57					
Drama Sürecini Değerlendir me Yeterliği	21-25	45	23.45	3.51	Gruplar Arası	2015.577	3	671.859	12.751
	26-30	78	19.32	7.35	Gruplar İçi	15385.381	292	52.690	
	31-35	77	15.92	7.63	Toplam	17400.957	295		
	36 ve üstü	96	16.50	8.12					

Yapılan analiz sonucunda Tablo 11 incelendiğinde 3 alt boyutta da anlamlı bir farka rastlanmıştır. Dramayı planlama yeterliliği alt boyutunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $F(3,295)=14.321$, $p=.000$. Söz konusu farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C'si yapılmıştır. 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 22.19$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 16.15$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 14.25$), 36 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 14.69$) daha yüksek bulunmaktadır.

Drama sürecini gerçekleştirme yeterliği alt boyutunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $F(3,295)=11.736$, $p=.000$. Söz konusu farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C'si yapılmıştır. 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 74.11$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 61.50$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 53.56$), 36 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 51.87$) daha yüksek olmaktadır.

Drama sürecini değerlendirme yeterliği alt boyutunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $F(3,295)=12.751$, $p=.000$. Söz konusu farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C'si yapılmıştır. 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 23.45$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 19.32$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 15.92$), 36 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 16.50$) daha yüksektir.

- Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinden Alınan yaş değişkenine göre ANOVA sonuçlarına Tablo 12' de yer verilmektedir.

Tablo 12

Anadolu Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlerin EDUYÖ'den Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Yaş	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
21-25	19	119.55	17.56	Gruplar Arası	21465.221	3	7155.074	5.818	.001
26-30	28	108.41	33.69	Gruplar İçi	134061.210	109	1229.919		
31-35	27	81.41	39.89	Toplam	155526.431	112			
36 ve üstü	39	90.51	38.56						

Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlerin EDUYÖ'den aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda söz konusu puanlar arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir. $F(3,112)=5,818$, $p=.001$. Söz konusu farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C'si yapılmıştır.

21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalaması ($\bar{X} = 119.55$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalamasından ($X = 108.41$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalamasından ($\bar{X} = 81.41$), 36 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalamasından ($\bar{X} = 90.51$) daha yüksek olmaktadır.

- Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinden alınan yaş değişkenine göre ANOVA sonuçlarına Tablo 13' de yer verilmektedir.

Tablo 13

Meslek Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlerin EDUYÖ'den Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Yaş	n	$\bar{X}$	ss	Varyans ın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
21-25	26	119.91	16.17	G. Arası	32684.423	3	10894.88	8.941	000
26-30	50	90.57	36.28	G. İçi	218123.55	179	1218.567		
31-35	50	84.97	37.70	Toplam	250807.98	182			
36 ve üstü	57	77.97	37.19						

Meslek Lisesinde çalışan öğretmenlerin EDUYÖ'den aldıkları puanların yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $F(3,182)=8.941$, $p=.000$. Söz konusu farkın bağımsız değişkenlerin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C'si yapılmıştır.

21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalaması ($\bar{X} = 119.91$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalamasından ($\bar{X} = 90.57$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalamasından ($\bar{X} = 84.97$), 36 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin EDUYÖ puan ortalamasından ($\bar{X} = 77.97$) daha yüksektir.

- Öğretmenlerin Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinin alt boyutlarının drama kursuna katılma durumu değişkenine göre t-Testi analiz sonuçlarına Tablo 14' de yer verilmektedir.

Tablo 14

Öğretmenlerin EDUYÖ Alt Boyutlarından Alınan Puanların Drama Kursu Katılma Durumu Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları

EDUYÖ Alt Boyutları	Katılma Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Dramayı planlama yeterliliği	Katıldı	38	23.01	7.32	296	6.521	.000
	Katılmadı	260	15.07	6.96			
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	Katıldı	38	76.06	19.21	53.632	5.925	.000
	Katılmadı	260	55.77	22.90			
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	Katıldı	38	23.46	6.70	51.359	5.116	.000
	Katılmadı	260	17.42	7.45			
EDUYÖ Toplam	Katıldı	38	122.53	31.39	52.142	6.168	.000
	Katılmadı	260	88.27	35.81			

Yapılan analiz sonucunda dramayı planlama yeterliliği puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(296)=6.521$, $p=.000$. Drama kursuna katılanların dramayı planlama yeterliliği puan ortalamasının ($\bar{X} = 23.01$), drama kursuna katılmayanların ortalamasından ($\bar{X} = 15.07$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(53.632)=5.925$, $p=.000$. Drama kursuna katılanların drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği puan ortalamasının ($\bar{X} = 76.06$), drama kursuna katılmayanların ortalamasından ($\bar{X} = 55.77$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Drama sürecini değerlendirme yeterliliği puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(51.359)=5.116$, $p=.000$. Drama kursuna katılanların puan ortalamasının drama sürecini değerlendirme yeterliliğinin ($\bar{X} = 23.46$), drama kursuna katılmayanların ortalamasından ($\bar{X} = 17.42$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. EDUYÖ toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, $t(52,142)=6.168$, $p=.000$. Drama kursuna katılanların EDUYÖ puan ortalamasının ($\bar{X} = 122.53$), drama kursuna katılmayanların ortalamasından ($\bar{X} = 88.27$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinin alt boyutlarının Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi türünde görev yapan öğretmenlerin drama kursu katılma durumu değişkenine göre t-Testi Analiz sonuçlarına Tablo 15’ de yer verilmektedir.

Tablo 15

Anadolu Lisesinde ve Meslek Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlerin EDUYÖ’den Alınan Puanların Drama Kursu Katılma Durumu Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları

	Katılma Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Anadolu Lisesi	Katıldı	21	120.74	34.70	108	3.315	.001
	Katılmadı	89	92.28	35.55			
Meslek Lisesi	Katıldı	17	124.74	27.64	21.746	5.324	.000
	Katılmadı	171	86.18	35.87			

Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlerin EDUYÖ’den aldıkları puanların drama kursuna katılıp katılmamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. $t(108)=3.315$, $p=.001$. Drama kursuna katılanların EDUYÖ puan ortalamasının ($\bar{X} = 120.74$), drama kursuna katılmayanların ortalamasından ($\bar{X} = 92.28$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Meslek Lisesinde çalışan öğretmenlerin EDUYÖ’den aldıkları puanların drama kursuna katılıp katılmamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. $t(21.746)=5.324$. $p=.000$. Drama kursuna katılanların EDUYÖ puan ortalamasının ($\bar{X} = 124.74$), drama kursuna katılmayanların ortalamasından ($\bar{X} = 86.18$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin EDUYÖ’den alınan puanların hizmet içi eğitime katılıp katılmama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız Gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenine göre t-Testi analiz sonuçlarına Tablo 16’ da yer verilmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin EDUYÖ Alt Boyutlarından Alınan Puanların Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları

EDUYÖ	Durum	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Dramayı planlama yeterliliği	Katıldı	233	15.70	7.37	291	-1.409	.160
	Katılmadı	60	17.23	7.87			
Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	Katıldı	233	57.97	23.99	291	-.324	.746
	Katılmadı	60	59.09	22.71			
Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	Katıldı	233	17.65	7.74	291	-1.942	.053
	Katılmadı	60	19.80	7.35			
EDUYÖ Toplam	Evet	233	91.32	37.66	291	-.885	.377
	Hayır	60	96.11	36.56			

Yapılan analiz sonucunda söz konusu EDUYÖ Toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir, $t(291)=-.885$, $p=.377$. Ayrıca dramayı planlama yeterliliği alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır, $t(291)=-1.409$, $p=.160$.

Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır, $t(291)=-.324$, $p=.746$. Drama sürecini değerlendirme yeterliliği alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır, $t(291)=-1.942$, $p=.053$.

- Meslek Lisesinde ve Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeğinden hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenine göre t- Testi analiz sonuçlarına Tablo 17’ de yer verilmektedir.

Tablo 17

Meslek Lisesinde ve Anadolu Lisesinde Görev Yapan Öğretmenlerin EDUYÖ’den Alınan Puanların Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları

	Durum	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Meslek Lisesi	Katıldı	149	88.36	36.63	183	-1.021	.309
	Katılmadı	36	95.41	39.48			
Anadolu Lisesi	Katıldı	84	96.56	39.09	106	-.069	.945
	Katılmadı	24	97.16	32.49			

Meslek Lisesinde çalışan öğretmenlerin EDUYÖ'den aldıkları puanların hizmet içi eğitime katılıp katılmamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir, $t(183)=-1.021$, $p=.309$. Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlerin EDUYÖ'den aldıkları puanların hizmet içi eğitime katılıp katılmamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda söz konusu puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir, $t(106)=-.069$, $p=.945$.



BÖLÜM VI

TARTIŞMA ve YORUM

Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesinde görev yapan 303 öğretmen ile kişisel bilgi formu ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği kullanılarak elde edilen sonuçlara göre tartışma aşağıda yer almaktadır.

Bu çalışmada Meslek Liselerinde ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliği tespit edilmiştir. Tablo 6' dan elde edilen verilere göre EDUYÖ'den alınan toplam puan ortalamasına bakıldığında; eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliğinin ölçekten alınan puanlara göre yüksek olduğu kabul edilmiştir. Verilen değerler incelendiğinde EDUYÖ alt boyutlarından drama sürecini gerçekleştirme yeterliliğinin; drama sürecini planlama yeterliği ve drama sürecini değerlendirme yeterliği alt boyutuna ait puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanmaya yer vermelerine rağmen drama sürecini planlama ve drama sürecini değerlendirme kısmına çok önem vermedikleri görülmektedir. Oysaki bir plan dâhilinde yürütülen drama çalışmaları öğrencilerin daha sonra karşılaşacağı öğrenme ortamlarına kendisini alıştırmaya ve hazırlamasına yardım edecektir. Planlanmış öğrenme durumları verimli öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlamaktadır (Önder, 2016). Ulubey ve Toraman (2015) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar dramadan istenen verim alınması için yöntemi doğru bir şekilde uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Drama etkinliklerinin sonunda yapılacak değerlendirme çalışmaları etkinliğin eksik kalan taraflarını ortaya çıkarmak ve bundan sonraki etkinlikte düzeltilecek noktaları tespit etmek için gerekli görülmektedir (Çalışkan & Karadağ, 2014). Katrancı (2014) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan “sınıf öğretmenlerinin sadece dörtte birlik bir kısmı drama etkinliklerini dramanın

aşamalarına göre uyguladıklarını belirtmişlerdir''. Çalışkan & Akyel (2013) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenleri dramayı planlama da kendilerini ara sıra yeterli bulmaktayken dramayı uygulama ve değerlendirmede kendilerini daha yeterli bulmuşlardır. Çalışmanın bulgusu ile birbirini desteklediği söylemek mümkün olmaktadır. Çalışmanın bulgusunun aksine Koç (2013)'un çalışmasında öğretmenler dramayı planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında kendilerini yeterli bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden dramaya yönelik eğitim alanların sayısı almayanlardan daha az olduğu göz önünde bulundurulursa beklenen bir sonuç olduğu söylenebilmektedir. Eğitimde drama uygulamalarının daha işlevsel olabilmesi için öğretmenin öğrenim durumunu aktarırken kullanacağı teknikleri ve bu teknikleri nasıl aktaracağını belirlemesi gerekmektedir (Uzgören, 2011). Bu nedenle de öğretmenlerin drama uygulamaların da bilinçli olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı kişisel bilgi formunda yer alan ''drama uygulamalarına yer veriyor musunuz?' sorusuna 'hayır' şeklinde cevap vermelerine rağmen ölçeği uyguladıkları şeklinde doldurmuşlardır. Bu da öğretmenlerin derslerin de yer verdikleri tekniklerin drama olduğunu bilmeden kullandıklarını düşündürmektedir. Dramayı uygulayacak öğretmenlerin eğitim bilgisinin yanı sıra drama bilgisine de hâkim olması, öğretmenlerin drama uygulama yeterliğine sahip olması gerekmektedir (Çalışkan & Karadağ, 2014).

Tablo 7' den elde edilen verilere göre EDUYÖ den alınan puanların ortalaması bütün alt boyutlar için ve toplam puan için Anadolu Lise türünde Meslek Lisesine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ekici (2009) tarafından yapılan araştırmada ''kültür dersleri öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini meslek dersleri öğretmenlerine göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir''. Kültür dersleri mesleki eğitim dışında olan bireyin sosyal ve toplumsal gelişimi için önemli görülmektedir. Akhun, Çayır & Şimşek (2016)'e göre Meslek Liselerinde meslek dersleri dışında resim, beden eğitimi, matematik, felsefe, İngilizce gibi alanlarda derse giren öğretmenler, kültür öğretmenleri olarak tanımlanmaktadır. Yine Akhun, Çayır & Şimşek (2016) tarafından yapılan çalışmada ''kültür öğretmenlerini güzel sanatlar, matematik, edebiyat, felsefe, rehberlik, beden eğitimi gibi farklı branşlardan gelmeleri yaratıcı dramadan tüm branşlarda yararlanabileceğini düşünmeleri açısından önemlidir'' bulgusuna ulaşılmaktadır. Araştırma sonucundaki bulgu ile tutarlı olduğu görülmektedir. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin Meslek Lisesine göre drama yöntemini kullanma yeterliğinin daha fazla olmasının birçok nedeni olabilmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri olarak meslek dersi öğretmenlerinin

meslek derslerinin içeriğinin uygulamalı olmasından dolayı bu dersleri daha çok gösterip - yaptırma tekniğini kullanarak işledikleri bu nedenle de diğer tekniklere daha az veriyor olabilecekleri düşünülmektedir. Oysaki Tüzel (2013) tarafından yapılan araştırmada “Meslek Lisesindeki öğrencilerin canlandırma temelli etkinlikleri severek ve eğlenerek uyguladıkları tespit edilmiştir” bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci katılımının en yüksek olduğu etkinliklerden birinin de drama olduğu düşünülürse gerek kültür dersleri öğretmenlerinin gerekse meslek dersleri öğretmenlerinin drama tekniğine daha çok yer vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 8’ deki EDUYÖ alt boyutlarından ve Tablo 9’ da ki lise türüne göre yaş faktörünün etkisinden elde edilen verilere göre; araştırmada eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliğine cinsiyet faktörünün etkisi incelendiğinde EDUYÖ toplam puanında ve Meslek Lisesinde; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliğinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Koç (2013), Güler & Kandemir (2015), Altıntaş & Kaya (2012), İşeri, Almaz & Ünal (2014) tarafından yapılan çalışmada araştırmanın bulgusunda olduğu gibi kadın öğretmenlerin yeterliği erkek öğretmenlere göre daha fazla çıkmıştır. Bu bulgunun aksine Anadolu Lisesinde cinsiyete faktörünün etkisinde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Maden (2010), Şahin & Yeşilyurt (2014), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliği incelendiğinde cinsiyet faktörünün etkisine rastlanmamıştır. Sonuçların birbirini desteklediği görülmektedir. Öğretmenlerin yeterliğinin de fark bulunması örneklem grubundaki kadın öğretmenlerin sayısının daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 10’ da ki EDUYÖ toplam puanından, Tablo 11’ de ki EDUYÖ alt boyutlarından, Tablo 12’ de ki Anadolu Lisesinden ve Tablo 13’te ki Meslek Lisesinden yaş faktörünün etkisine göre elde edilen verilerde; 21-25 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre yeterliğinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Koç (2013) tarafından yapılan çalışmada “ öğretmenlerin drama yeterliğini ölçen araştırmaya göre de mezuniyet tarihi yeni olan öğretmenlerin drama hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir”. Yapılan sonuçla da 21- 25 yaş arasındaki öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin yeterliklerinin yüksek olması sonucuyla da örtüşmektedir.

Tablo 14’de ki EDUYÖ alt boyutlarından ve Tablo 15’ deki lise türüne göre drama kursuna katılma durumundan edilen verilere göre; drama kursuna katılanların ölçekten

ıkan drama yeterliği sonuçlarına göre drama kursuna katılmayanların ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tuttuman (2011) tarafından yapılan çalışmada ‘‘Türkçe ğretmenlerinin drama yeterliğini ölçen araştırmada Türkçe ğretmenlerinin dramayla ilgili alınan eğitime göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu sonucu bulunmuştur’’. Ortaya çıkan bulgular birbiri ile örtüşmektedir. Nitekim drama yöntemini kullanma yeterliğine bakıldığında drama kursuna katılan öğretmenlerde katılmayanlara göre fark çıkması beklenen bir sonuç olmaktadır. Akhun, ayır, şimşek (2016) tarafından yapılan çalışmada ‘‘drama kurslarının dramayı tanımaya ve derslerde kullanmaya yönelik içeriğinin önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Bu noktada drama kurslarında dramanın oyunla, sanatla ilişkisi, bileşenleri ve genel amaçları başta olmak üzere teorik bilgileri içeren paylaşım ve tartışmaların gereği olarak vurgulanabilir’’. Tanrıseven (2013) alışmasında oluşturduğu deney grubunda verilen drama ile işlenen derslerin sonrasında deney grubundaki ğretmen adaylarının yeterliklerin arttığını belirtmiştir.

Tablo 16’ da ki EDUY alt boyutlarından ve Tablo 17’ de ki lise türüne göre hizmet içi eğitime katılma durumundan elde edilen verilere göre; öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımlarının drama yeterliği üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim türlerinin drama alanı haricinde farklı türlerde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Oysaki nen, Mertoğlu, Saka & Gürdal (2009) tarafından yapılan çalışmada hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin eğitim sonrasında ğretim sürecinde kullanılan yöntem- teknikler konusunda ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı üzerindeki bilgilerinin arttığı görülmüştür. Bu nedenle de verilen hizmet içi eğitimlerin yeterlik düzeyleri de incelenmesi gereken farklı bir durum olmaktadır.

BÖLÜM VII

SONUÇ ve ÖNERİLER

Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada Karabük il merkezinde görev yapmakta olan 303 öğretmen ile kişisel bilgi formu ve ‘Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği’ kullanılarak ulaşılan bulgulara göre elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

- Öğretmenlerin drama sürecini gerçekleştirme yeterliliğinin drama sürecini planlama yeterliği ve drama sürecini değerlendirme yeterliği alt boyutuna ait puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Anadolu Lisesi öğretmenlerinin Meslek Lisesi öğretmenlerine göre daha fazla drama yeterliği olduğu saptanmıştır.
- Öğretmenlerin yaşlarına göre drama yöntemini kullanma yeterlikleri incelendiğinde ise 21-25 yaş grubundaki öğretmenlerin yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Cinsiyet faktörünün etkisine bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliğinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.
- Bunun yanı sıra drama kurslarına katılan öğretmenlerin drama kursuna katılmayanlara göre drama yöntemini kullanmada daha yeterli oldukları saptanmıştır.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım durumlarının eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliklerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda eğitimde drama yönteminin ve yöntemi kullanacak olan öğretmenlerin önemi göz önüne alınırsa öğretmenlerin eğitimde drama yöntemini kullanma yeterliğini artırmak için hem araştırmacılara hem de öğretmenlere yönelik şu önerilerde bulunmaktadır:

Öğretmenlere yönelik;

- Öğretmen adaylarının drama etkinliklerine sadece öğretim yöntem ve teknikleri içerisinde değinmek yerine daha geniş kapsamlı olarak yer verilmesi önerilmektedir.
- Ayrıca edinilen bilgilerin uygulama yolu ile ders anlatımlarında kullanmaları sağlanırsa eğitimde drama uygulamalarında pratik kazanabilecekleri düşünülmektedir.
- Drama etkinlikleri uygulanırken göz önünde bulundurulması gereken koşullar bulunmaktadır. Bu koşullardan bir tanesi de çocukların kendilerini rahat ifade edebilmelerini sağlayacak olan çevredir. Okul binalarında uygun olan mekânlar seçilerek drama atölyeleri oluşturulmasında fayda görülmektedir.
- Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin içeriği planlanırken drama alanında planlamalar yapılması öğretmenlerin drama ile ilgili yeterlik kazanmaları açısından önemli görülmektedir.

Araştırmacılara yönelik;

- Araştırma sadece Karabük ilinde sınırlı kaldığı için farklı illerde ki örneklemelerin de incelenmesinde fayda görülmektedir.
- Araştırma sonucuna göre Meslek Lisesinde drama derslerinin olduğu bölümler olmasına rağmen Anadolu Lisesindeki öğretmenlerin drama uygulama yeterliğinin fazla çıkmasının nedeninin araştırılmasında fayda görülmektedir.
- Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre drama uygulama yeterliklerinin fazla çıkmasına neden olabilecek etmenlerin araştırılması önerilmektedir.
- Araştırma Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirildiği için farklı öğretmen grupları ile araştırma yapılmasında fayda görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abed, O. (2016). Drama- based science teaching and its effect on students understanding of scientific concepts and their attitudes towards science learning. *International Education Studies*, 9(10), 163- 173. ies.ccsenet.org sayfasından erişilmiştir.
- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7- 49.
- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akhun, B., Çayır Akçakocaoğlu, N. & Şimşek Özdemir, P. (2016). Kültür öğretmenleriyle hizmet içi eğitim kapsamında yaratıcı drama üzerine bir çalışma: katılımcı görüşlerinin nitel analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 69- 99. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php>. sayfasından erişilmiştir.
- Altıntaş, E. & Kaya, H. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Drama Yöntemiyle Fen Ve Teknoloji Dersinin İşlenmesine Yönelik Öz-Yeterlik Ve Tutumları. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(4), 287- 295. <http://acikarsiv.erciyes.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/erciyes> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, N. (2011). Dramatik eğitimin ülkemizdeki tarihi. A. Köksal Akyol (Ed.), *İlköğretimde drama içinde* (s. 41-56). İstanbul: Kriter.
- Başbuğ, S. (2006). Yaratıcı dramanın Türkiye’deki öncülerinden “Prof. Dr. İnci San’ın yaratıcı drama anlayışı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 111- 121.
- Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Çalışkan, E., & Karadağ, Ç. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Ankara: Anı.
- Çalışkan, N. & Akyel, Y.(2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(3), 161-173. <http://dergi.park.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/view/5000086847sayfasından> erişilmiştir.
- Dicks, J. & Le Blanck, B. (2009). Using Drama for Learning to Foster Positive Attitudes and Increase Motivation: Global Simulationin French Second Language Classes. *Journal For Learning Through The Arts*, 5(1), 1- 40. <http://escholarship.org/uc/item/31745098> sayfasından erişilmiştir.
- Ekici, G. (2009). Meslek Lisesi öğretmenlerinin öğretim biçimleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 104-116. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/611/90> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, T. (Ed.). (2016). *Drama, okul öncesinden ilköğretime, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Erşan, E. (2014). Beşinci ve altıncı sınıf drama dersi öğretim programının değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çalışkan, N., Karadağ, E., Korkmaz, T. & Yüksel, S. (2008). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama yeterliği ölçeği. Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 169-196.
- Çetingöz, D.(2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 131-142.
- Durdukoca Fırat, Ş. (2015). Okulöncesi öğretmen adaylarının bir ders ve öğretim tekniği olarak dramaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 153- 174. <http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/6015/80533> sayfasından erişilmiştir.
- Gelbal, S. (Ed.). (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Eskişehir. Açık Öğretim.

- Genç, N. (2003). Yabancı dil öğretiminde öğretim tekniği olarak dramanın kullanımı ve bir örnek. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (267-276).
- George, B., Jeremie, S., Monigue, B. & Valia, S. (2007). The role of drama on cultural sensitivity, motivation and literacy in a second language context. *Journal for Learning Through The Arts*, 3(1), 1- 37. <http://escholarship.org/uc/item/4v108410> sayfasından erişilmiştir.
- Gervais, M. (2006). Exploring moral values with young adolescents through process drama. *International Journal of Education & the Arts*, 7(2), 1- 34. <https://eric.ed.gov/> sayfasından erişilmiştir.
- Güler, M. & Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri yeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 111-130. http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdflerCilt16Sayi1/JKEF_16_1_2015_111-130_.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Gündoğdu K. & Başçı Z. (2009). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi Örneği. *İlköğretim Online E-Dergi*, 10(2), 454-467.
- Gürol, A. (2002). *Okul öncesi eğitim öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gray, C., Wright, P. & Pascoe, R. (2017). Raising the Curtain: Investigating the Practicum Experiences of Pre-service Drama Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 1(3), 35- 53. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n1.3> sayfasından erişilmiştir.
- İşeri, K., Almaz, G. & Ünal, E. (2014). Öğretmen Adaylarının yaratıcı drama yöntemi kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelemesi. *International Journal Of Languages Education And Teaching*, 2(3), 48- 65. <http://ijlet.com/DergiTamDetay.aspx?ID=113&> sayfasından erişilmiştir.
- İşleyen, E. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türk Edebiyatı dersinde drama yönteminin öğrencilerin ders başarısına katkısı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- İşyar Özgür, Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlik algıları ve drama kavramına yönelik metaforları ile görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Kaner, S. (1990). Psikodrama- kuram. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,23(2), 457- 480. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6164.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karuiki, P. & Humphrey, S. (2006). *The effects of drama on the performance of at-risk elementary math students*. A paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational, Research Association, Birmingham, Alabama. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=drama>
- Katrancı, M. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ve Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminden yararlanmaya yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 2(2). 2146-8257.
- Kıldan, O. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (s. 13-43). Ankara: Vize.
- Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Laurin, S. (2010). The effect of story drama on children's writing skills. (Yüksek lisans tezi). <http://spectrum.library.concordia.ca/979297/> sayfasından erişilmiştir.
- Köksal, A. & Dalbudak, Z. (2008). Anaokulu öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(1), 169-188. <http://sbeski.cu.edu.tr/dergi> sayfasından erişilmiştir.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- MEB (2008). *Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü*. Ankara:Devlet Kitapları, http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/ sayfasından erişilmiştir.

- MEB (2016). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Drama Dersi Öğretim Programı. (2012). *Talim ve Terbiye Kurulu*, 20, 5 Nisan 2012.
- MEB Okul Öncesi Eğitim Programı.(2013). *Talim ve Terbiye Kurulu*, 132, 9 Eylül 2013.
- McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında* (P. Özdemir Şimşek, Çev.). Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 1739, 24 Haziran 1973.
- Moyo, C. (2015). Applied Drama and the Higher Education Learning Spaces: A Reflective Analysis. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 9- 15. <https://eric.ed.gov/?q=drama> sayfasından erişilmiştir.
- Okvuran, A.(2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1-2.
- Ormancı, Ü. (2011). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 6. sınıf "Vücudumuzda sistemler" ünitesinin öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarı, tutum ve motivasyonu üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin Tezel, F., Kandır, A. & Turla, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. & Gürdal, A. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 9-23. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/view/5000086449> sayfasından erişilmiştir.
- Özgül, V. (2015). *9 - 10. sınıflarda yabancı dil öğretiminde eğitici dramanın yeri ve önemi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özsoy, N. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü. Dergisi*, 5(2), 112- 119. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/228352> sayfasından erişilmiştir.

- Öztürk A. (Ed.) (2012). İlköğretim Drama. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayını, <http://hedefaof.com/sno305u-ilkogretimde-drama-1/ders-kitabi> sayfasından erişilmiştir.
- Russell Bowie, D. (2013). A tale of five countries: background and confidence in preservice primary teachers in drama education across five countries. *Australian Journal of Teacher Education*, 7(38), 58- 74. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n7.7> sayfasından erişilmiştir.
- Rooyackers, P. (2009). *İlköğretim derslerinde 101 drama oyunu*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Sağlam, T. (2003). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4- 21.
- Sağlam, T. (2014). *Liseler için drama*. Ankara: Altın Anahtar.
- Salı Balaban, J. (2012). Verilerin toplanması. A. Şimşek (Ed.), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde (s.134- 161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573- 582.
- Senemoğlu, N. (2010). Gelişim öğrenme ve eğitim. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A. & Yeşilyurt, E. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 253- 261. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıseven, I. (2013). Okul uygulamalarının öğretmen adaylarının eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlik algıları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 389- 412. <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/25c0102715c11b89d82549d75c6a5ca289412.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin, S. (2010). Amasya'daki eğitimde drama kurslarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 174- 190. [dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler /Milli_Egitim_Dergisi/188.pdf](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/188.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Thorkelsdóttir, R. & Ragnarsdóttir, A. (2013). *Can drama, through Icelandic tales, increase children's vocabulary*. Drama Boreale conference publication. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=drama&pr=on&ft=on&pg=9>.

- Tuttuman, O. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlikleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Tüzel, S. (2013). Meslek Liselerinde Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi: Bir durum çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 21- 40. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068631/5000063692> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu(2006). Türkçe sözlük. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.595407dc342078.79297246 sayfasından erişilmiştir.
- Ulubey, Ö. & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-217. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/5000157871/5000147701> sayfasından erişilmiştir.
- Uzgören, S. (2011). *Eğitimde drama uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 28- 35. <file:///C:/Users/asus/Downloads/5212-34114-1-PB.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Üstündağ, T. & İspir, E. (2008). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi ve yaratıcı drama yöntemi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 89- 102.
- Peker, M. & Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 167- 172. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/viewFile/5000056310/5000053518> sayfasından erişilmiştir.
- Reed J., Aguiar, B. & Seong, M. (2014). University students perceptions of an activity-based efl drama course at a Korean University. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 18(1), 241-259. <https://www.learntechlib.org> sayfasından erişilmiştir.
- Vural Akar, R. & Somers J. (2016). *İlköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vural Akar, R. & Çelen, İ. (2009). Eğitimde drama ve İngilizce öğretimi: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online E- Dergisi*,

8(2), 425- 438. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io> sayfasından erişilmiştir.

Yaşar M. & Aral N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 70- 90.

Yıldız, E. (2011). *Yaratıcı dramayı matematik öğretiminde kullanan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yönetime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.



EKLER



**EK 1. Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği
Ölçeği İzin Yazısı**

Merhaba hocam Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeğinizi tezim için kullanmak istemekteyim.

H. Hilal BATU

Merhaba Hilal,

Drama ölçeğini kullanabilirsin. Selamlar.

Doç. Dr. Nihat Çalışkan

EK 2. Eğitimde Drama Uygulama Yeterliği Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğretmenler;

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans tezidir. Araştırmanın amacı Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama kullanma yeterlik durumlarının incelenmesidir. Verdiğiniz bilgiler araştırmada kalacak ve amaç dışında kullanılmayacaktır. Kişisel bilgi formunda size ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Değerli katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

H.Hilal BATU

1-Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2-Yaşınız:

21-25 () 26-30 () 31-35 () 36 ve üstü ()

3-Mezun Olduğunuz Üniversite :

4-Branşınız :

5-Çalıştığınız Lisenin Türü :

Anadolu Lisesi () Anadolu Meslek Lisesi ()

Ticaret Meslek Lisesi () Endüstri Meslek Lisesi ()

İmam Hatip Lisesi () Anadolu İmam Hatip Lisesi ()

Sağlık Meslek Lisesi () Fen lisesi ()

6- Projelerde Yer Aldınız mı ? Evet () Hayır ()

7- Yer aldıysanız hangi alanlarda belirtiniz.

8- Hizmet içi eğitime katıldınız mı?

Evet () Hayır ()

9- Katıldıysanız süresini ve konusunu belirtiniz.

10- Drama ile ilgili herhangi bir kursa katıldınız mı ?

Evet () Hayır ()

11- Eğitime katıldıysanız ne kadar süre belirtiniz

12- Eğitimi nereden ve hangi konudan aldınız.

13-Katıldıysanız kursu yeterli buldunuz mu?

Evet () Hayır ()

14-Drama uygulamalarına yer veriyor musunuz?

Evet () Hayır ()

15- Drama uygulamalarınızda kendinizi yeterli buluyor musunuz? Evet ()

Hayır()

EK 3. Drama Lideri Olarak Öğretmenin Drama Yöntemini Uygulama Yeterliliği Ölçeği

A-Drama sürecini planlama yeterliliği	(5) Her Zaman	(4) Çoğu Zaman	(3) Ara Sıra	(2) Nadiren	(1) Hiçbir Zaman
1 Dramanın amaç ve hedeflerini belirlerim					
2. Drama sonrası öğrenci kazanımlarını belirlerim.					
3. Dramaya uygun fiziki ortam seçerim.					
4. Dramaya uygun materyal seçimi yapar ve hazırlarım					
5. Drama yöntemine uygun ders planı yaparım.					
6. Etkinliklere ilişkin drama tekniklerini belirlerim					
B- Drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği	5	4	3	2	1
7. Drama öncesi öğrencilerin dikkatini çekerim					
8. Drama esnasında güler yüzlü,sevecen ve espriliyim.					
9. Drama esnasında anlaşılır bir dil kullanırım.					
10. Drama esnasında öğrencileri hedef ve konulardan haberdar ederim.					
11. Dramalarda öğrenciler ile empati kurarım.					
12. Üretilmiş metin, öykü ve oyun olmadan dramayı yönetirim					
13. Öğrencilerin güven duygularını sağlayacak davranışlarda bulunurum.					
14. Drama esnasında zamanı etkili kullanırım.					
15. Çok iyi bir dinleyiciyim					
16. Öğrencilerin grup oluşturmalarında hak ve özgürlüklerine Saygılıyım.					
17. Sınıfta dolaşarak gerekirse yardım ederim.					
18. Çok iyi bir izleyiciyim					
19. Etkinlikler sırasında öğrencilere söz hakkı veririm					
20 Dramanın aşamalarını kullanırım.					

21. Öğrencilerin önerilerini dikkate alırım					
22. Yönetmekten çok yol göstermeye ağırlık veririm.					
23. Drama etkinliğine uygun grup oluştururum.					
24. Drama esnasında geçmiş konuları hatırlatarak bağlantı kurarım.					
C-Drama sürecini değerlendirme yeterliliği	5	4	3	2	1
25. Dramaya uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlerim.					
26. Drama aşamasında açık uçlu sorular sorarım.					
27. Öğrencilere ve gruplara karşı tarafsızımdır.					
28. Öğrenci ve grup dinamiğine göre değerlendirme yaparım					
29 Öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim veririm					
30 Değerlendirme sonucunda öğrenci tepkilerini dinlerim.					