

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNDE
DRAMA KULLANIMINA İLİŞKİN YETERLİK ALGILARI VE
GÖRÜŞLERİ
(ADİYAMAN İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe DURMAZCANLI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hakkı KONTAŞ

ADİYAMAN, 2024

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNDE DRAMA KULLANIMINA İLİŞKİN YETERLİK ALGILARI VE GÖRÜŞLERİ (ADİYAMAN İLİ ÖRNEĞİ)

Ayşe DURMAZCANLI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 06/2024, Sayfa: 107

Danışman: Prof. Dr. Hakkı KONTAŞ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterlik düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi ve görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla çalışmada karma yöntemlerden açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezindeki devlet ve özel okullarda görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan 187 kadın ve 18 erkek okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Demografik Bilgi Formu”, Tanrıseven (2013) tarafından geliştirilen “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algısı Ölçeği”, araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde SPSS 29.0.2 programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda nicel verilerde normal dağılımın sağlandığı durumlarda ANOVA testi, normal dağılımın sağlanamadığı durumlarda ise Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin genel yeterlik algılarının ve ölçeğin alt boyutları olan dramanın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik yeterlik algılarının ortalamanın üzerinde bir değere sahip olduğu görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde planlama ve uygulama boyutunda hizmet süresi, okul türü ve dramaya yer verme sıklığı açısından; değerlendirme boyutunda ise drama eğitimi alma, okul türü ve dramaya yer verme sıklığı açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda; öğretmenlerin dramayı genellikle hafta bir kez kullandığı ve dramayı kullanırken amaç-kazanımlar ile öğrenci ilgi ve isteklerine dikkat ettikleri, çalıştıkları kurum açısından sınırlılıkların drama salonunun olmayışından ve materyal eksikliğinden kaynaklandığı, dramayı planlarken konu ve materyallere, uygularken öğrencilerin aktif katılımı ile rol dağıtımına; değerlendirirken soru cevap tekniğini kullanarak kazanımlara yönelik sorular sormaya dikkat ettikleri, en çok rol oynama ve canlandırma tekniğini kullandıkları, üniversite döneminde uygulamalı olarak drama dersi almayan öğretmenlerin kendini yetersiz hissettikleri ve drama uygulamalarında en çok katılmaya isteksiz öğrencilerle karşılaşınca zorlandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi; Drama; Öğretmen; Yeterlik algıları.

ABSTRACT

PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCE ON THE USE OF DRAMA IN LEARNING PROCESSES PERCEPTIONS AND OPINIONS (ADIYAMAN PROVINCE EXAMPLE)

Ayşe DURMAZCANLI

Department of Educational Sciences

Adiyaman University, Graduate School of Education, 06/2024, Page: 107

Supervisor: Prof. Dr. Hakkı KONTAŞ

The purpose of this study is to examine the competency levels of preschool teachers regarding the use of drama in the teaching process in terms of certain variables and to determine their opinions. For this purpose, exploratory sequential design from mixed methods was used in the study. The study group of the research consists of 187 female and 18 male preschool teachers working in public and private schools in Adiyaman city center in the 2023-2024 academic year. The qualitative study group of the research consisted of 12 preschool teachers. "Demographic Information Form", "Perception of Competence Scale for the Use of Drama in Education" developed by Tanrıseven (2013), and "Semi-structured Interview Form" prepared by the researcher were used as data collection tools. SPSS 29.0.2 program was used for data analysis. As a result of the analysis, ANOVA test was used in quantitative data where normal distribution was provided, and Mann Whitney-U test and Kruskal Wallis test were used in cases where normal distribution was not provided. Descriptive analysis was used to analyze qualitative data. In the findings obtained from the study, it was seen that preschool teachers' general competence perceptions regarding the use of drama in the teaching process and their competence perceptions regarding the planning, implementation and evaluation of drama, which are the sub-dimensions of the scale, had a value above the average. When the sub-dimensions were examined, it was concluded that there were significant differences in terms of length of service, school type and frequency of using drama in the planning and implementation dimension; and in the evaluation dimension, there were significant differences in terms of drama education, school type and frequency of using drama. As a result of the interviews; teachers generally use drama once a week and pay attention to the objectives and learning outcomes and students' interests and requests while using drama, the limitations in terms of the institution they work in are due to the lack of a drama hall and lack of materials, they pay attention to the subject and materials while planning the drama, to the active participation of the students and role distribution while implementing it, they pay attention to asking questions about the objectives by using the question and answer technique while evaluating it, they mostly use role playing and animation techniques; while evaluating the drama, they pay attention to asking questions about the achievements by using question and answer technique, they mostly use role-playing and animation techniques, teachers who did not take applied drama courses during the university period felt inadequate and they had the most difficulties when they encountered students who were reluctant to participate in drama practices.

Keywords: Preschool; Drama; Teacher; Perceptions of competence.

TEŞEKKÜR

Değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hakkı KONTAŞ'a bu zorlu yolculuğu tamamlamamda bütün sorularımı sabırla yanıtlayıp, tez araştırmam boyunca desteğini hiç esirgemediği için, akademik anlamda kazandırdığı bilimsel bakış açısı ve gösterdiği insancıl anlayışla bir eğitimci olarak bana örnek olduğu için çok teşekkür ederim.

Araştırmam için değerli fikirlerini sunan sevgili Doç. Dr. Sevilay ÇIRAK KURT'a, yüksek lisans maceramda büyük emekleri olan hocalarım Prof. Dr. Ali ÜNİŞEN'e, Dr. Öğr. Üyesi Suat ÇAPUK'a teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecimde yardımcı olan okul idarecilerine, araştırmaya katılarak bana destek olan değerli meslektaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Bu zorlu yolculuğumda bana destek olan sevgili aileme, her zaman yanımda olan, kendilerine ayırmam gereken zamanı yüksek lisans için kullanmama karşın desteklerini esirgemeyen sevgili eşim Alpbuğra Anıl DURMAZCANLI'ya, oğlum Oğuz Kağan'a ve kızım Ceylin İnci'ye teşekkür ederim. Beni bu günlere getiren, hayatımın her anında, her ihtiyacım olduğunda yanımda duran canım annem Emine BORUK'a, manevi desteği ve yapıcı fikirleriyle hep yanımda olan canım ablam Remziye DEMİRHAN'a, yüksek lisans eğitimim boyunca benden yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Gülhan OKAY'a desteğinden ötürü teşekkür ederim.

Tez çalışmamı hayattaki en değerli varlıklarım, canım çocuklarım Oğuz Kağan ve Ceylin İnci'ye armağan ediyorum.

Ayşe DURMAZCANLI

Haziran, 2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.1.1. Araştırmanın ana problemi.....	4
1.1.2. Araştırmanın alt problemleri.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Varsayımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	7
2.2. Drama	8
2.2.1. Dramanın tanımı ve önemi.....	8
2.2.2. Drama ile ilgili kavramlar	8
2.2.2.1. Yaratıcılık.....	8
2.2.2.2. Dramatik oyun	9
2.2.2.3. Dramatik durum.....	9

2.2.2.4. Empati	9
2.2.3. Dramanın Temel Bileşenleri.....	10
2.2.3.1. Lider (öğretmen).....	10
2.2.3.2. Grup (katılımcılar)	11
2.2.3.3. Mekan	12
2.2.3.4. Konu.....	13
2.2.4. Dramanın aşamaları	13
2.2.4.1. Isınma (hazırlık)	14
2.2.4.2. Canlandırma (esas çalışma).....	15
2.2.4.3. Değerlendirme (tartışma)	16
2.2.5. Dramada kullanılan yöntem ve teknikler	17
2.2.5.1. Doğaçlama	18
2.2.5.2. Rol Oynama.....	18
2.2.5.3. Rol değiştirme	20
2.2.5.4. Dramatizasyon	20
2.2.5.5. Bilinç koridoru	21
2.2.5.6. Öğretmenin rolde olması	21
2.2.5.7. Pantomim (sözsüz oyun)	22
2.2.5.8. Donuk imge	23
2.2.5.9. Fotoğraf karesi.....	23
2.2.5.10. Sıcak sandalye	23
2.2.5.11. İstasyon	24
2.2.5.12. Eş zamanlı doğaçlama	24
2.2.5.13. Geriye dönüş	24
2.2.5.14. Dedikodu halkası	24
2.2.5.15. Bölünmüş ekran.....	25
2.3. Okul Öncesi Eğitimde Dramanın Önemi.....	25
2.4. İlgili Araştırmalar	26
2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	26
2.4.1.1. Öğretmenlerin drama uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ilgili yapılan araştırmalar	26
2.4.1.2. Öğretmenlerin drama yeterlik algıları ile ilgili yapılan araştırmalar	30

2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	34
3. YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni	37
3.2. Çalışma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.3.1. Demografik bilgi formu	43
3.3.2. Eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilik algısı ölçeği.....	44
3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	45
3.5. Veri Analizi.....	46
4. BULGULAR	49
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	49
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	50
4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	50
4.2.2. Hizmet süresi değişkenine ilişkin bulgular	51
4.2.3. Mezun olunan okul değişkenine ilişkin bulgular.....	52
4.2.4. Yaş grubu değişkenine ilişkin bulgular	53
4.2.5. Kurum türü değişkenine ilişkin bulgular	54
4.2.6. Okul türü değişkenine ilişkin bulgular	55
4.2.7. Drama eğitimi alma değişkenine ilişkin bulgular	56
4.2.8. Drama etkinliğine yer verme sıklığı değişkenine ilişkin bulgular	57
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	59
4.3.1. Görüşmenin birinci sorusundan elde edilen bulgular	59
4.3.2. Görüşmenin ikinci sorusundan elde edilen bulgular	62
4.3.3. Görüşmenin üçüncü sorusundan elde edilen bulgular	64
4.3.4. Görüşmenin dördüncü sorusundan elde edilen bulgular	66
4.3.5. Görüşmenin beşinci sorusundan elde edilen bulgular	70
4.3.6. Görüşmenin altıncı sorusundan elde edilen bulgular	73
4.3.7. Görüşmenin yedinci sorusundan elde edilen bulgular	76
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
5.1. Tartışma ve Sonuç	80

5.1.1. Birinci alt probleme ve görüşmenin dördüncü sorusunda yer alan “Daha yetkin olmayı istediğiniz durumlarla karşılaşıyor musunuz? Uygulamada karşılaştığınız sorunlara ne tür çözümler üretiyorsunuz?” sorularına yönelik tartışma ve sonuç	80
5.1.2. İkinci alt probleme yönelik tartışma ve sonuç.....	82
5.1.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar	83
5.1.2.2. Hizmet süresi değişkenine ilişkin sonuçlar.....	84
5.1.2.3. Mezun olunan okul değişkenine ilişkin sonuçlar	86
5.1.2.4. Yaş grubu değişkenine ilişkin sonuçlar	87
5.1.2.5. Kurum türü değişkenine ilişkin sonuçlar	87
5.1.2.6. Okul türü değişkenine ve görüşmenin ikinci sorusunda yer alan “Drama uygulamalarınızın çalıştığınız kurum koşulları açısından sınırlılıkları ve avantajlı olduğu yönleri var mı? Varsa nelerdir?” sorularına ilişkin sonuçlar	88
5.1.2.7. Drama eğitimi alma değişkenine ve görüşmenin beşinci sorusunda yer alan “Drama ile ilgili bir eğitim aldınız mı? Hangi düzeyde ve ne kadar süre ile? Aldığınız eğitimin uygulamalarınıza nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?” sorularına ilişkin sonuçlar ..	90
5.1.2.8. Drama etkinliğine yer verme sıklığı değişkenine ve görüşmenin birinci sorusunda yer alan “Derslerinizde dramayı hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin sonuçlar	93
5.1.2. Üçüncü alt probleme yönelik tartışma ve sonuç.....	95
5.2. Öneriler	98
5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	98
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	99
KAYNAKÇA.....	101
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından yüzde ve frekans değerleri (nicel)	39
Tablo 3.2. Öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından yüzde ve frekans değerleri (nitel)	41
Tablo 3.3. Araştırmada kullanılan ölçeğin değişkenlerine ilişkin normallik testi sonuçları	47
Tablo 3.4. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin normallik testi sonuçları	47
Tablo 3.5. Araştırmada alınan geçerlik ve güvenirlik önlemleri	48
Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterlik algı düzeyleri betimleyici analiz testi sonuçları	49
Tablo 4.2. Cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi analiz sonuçları	50
Tablo 4.3. Hizmet süresi değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları	51
Tablo 4.4. Mezun olunan okul değişkenine göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları	52
Tablo 4.5. Yaş grubu değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları	53
Tablo 4.6. Kurum türü değişkenine göre Mann-Whitney U testi analiz sonuçları	54
Tablo 4.7. Okul türü değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları	55
Tablo 4.8. Drama eğitimi alma değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları	56
Tablo 4.9. Dramaya yer verme sıklığı değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları	58
Tablo 4.10. “Derslerinizde dramayı hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri	59
Tablo 4.11. “Derslerinizde dramayı kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri	60
Tablo 4.12. “Drama uygulamalarınızın çalıştığınız kurum koşulları açısından sınırlılıkları var mı? Varsa nelerdir? Avantajlı olduğu yönleri var mı? Varsa nelerdir?” sorularına ilişkin öğretmen görüşleri	62
Tablo 4.13. “Drama etkinliklerini planlarken nelere dikkat edersiniz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri	64
Tablo 4.14. “Drama etkinliklerini uygularken nelere dikkat edersiniz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri	66
Tablo 4.15. Öğretmenlerin drama uygulamaları sırasında kullandıkları yöntem ve teknikler	68
Tablo 4.16. “Daha yetkin olmayı istediğiniz durumlarla karşılaşıyor musunuz?” sorusuna	

ilişkin öğretmen görüşleri.....	69
Tablo 4.17. “Drama ile ilgili bir eğitim aldınız mı? Hangi düzeyde?” sorularına ilişkin öğretmen görüşleri.....	71
Tablo 4.18. Drama etkinliklerini değerlendirirken nelere dikkat edersiniz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	73
Tablo 4.19. “Değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri	75
Tablo 4.20. “Sizce drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	76
Tablo 4.21. “Drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlara yönelik çözüm önerilerinizi belirtir misiniz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri	78

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Dramanın bileşenleri	10
Şekil 3.1. Açıklayıcı karma yöntem desen tasarımı (Kaynak: Creswell, 2017: 220).....	37
Şekil 3.2. Açıklayıcı karma yöntem deseni aşamaları	38



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ANOVA	: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
df	: Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi)
f	: Frekans
LISREL	: Linear Structural Relations
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
n	: Grup Mevcutları
p	: Anlamlılık Düzeyi
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
Std. Hata	: Standart Hata
t	: T Değeri
T. C.	: Türkiye Cumhuriyeti
$\bar{X}$	: Ortalama
χ^2	: Kikare
XIV	: Ondört
vd.	: Ve diğerleri
Z	: Normal

1. GİRİŞ

Buluşların hızla arttığı, değişim ve gelişim ihtiyacının her geçen gün büyüdüğü çağımızda, çağdaş eğitim anlayışı ile donatılmış nitelikli bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Nitelikli bir birey; kendini doğru ifade edebilen, çok yönlü düşünen, yaratıcı, üretken ve bulunduğu alanda donanımlı olma gibi özelliklere sahiptir. Bireyin özünü kaybetmeden kendi değerini ve yeteneklerini ön plana çıkarmak ve yaşadığı topluma ayak uydurarak varlığını sürdürmesini sağlamak gibi nitelikler eğitimin önemli beklentileri arasında sayılmaktadır (Delihassanoğlu, 2021). Gelişen birey ve ilerleyen çağın gereksinimleri karşısında eğitimin ve kullanılan öğretim yöntemlerinin değişmesi de kaçınılmazdır. Bu bağlamda bireyi merkeze alan yeni eğitim yaklaşımları tercih edilmektedir.

Bloom (1964), çalışmalarında bir bireyin on yedi yaşına eriştiğinde ölçülen zekâ miktarının, hangi yaşlarda geliştiğini araştırmış ve buna bağlı olarak insan zekasının %50'sinin, anne karnındaki dönemden dört yaşına kadar, %30'unun dört-sekiz yaşları arasında, %20'sinin de sekiz-on yedi yaş düzeyi arasında geliştiğini tespit etmiştir. Bu bağlamda yaşamın ilk dört yılındaki zihinsel gelişimin, on üç yıldaki gelişmeye denk olduğu; bireyin anne karnındaki gelişiminden başlayarak yedi yaşına kadar olan dönemde ise en yüksek hıza sahip olduğu söylenilebilir.

Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturmaktadır. Bu dönem çocukların dışarıdan gelebilecek tüm uyarıcılara en açık olduğu, büyüme ve gelişmeleri için en kritik dönemdir (Erdiller, 2010). Okul öncesi dönemin, insan hayatındaki öneminin fark edilmesiyle beraber, bu alana yönelik çalışma ve yatırımlar gün geçtikçe artmakta, dolayısıyla okul öncesi eğitim önem kazanmaktadır. Oktay (2007) dikkat edilmesi gereken en önemli noktanın her çocuğun okul öncesi eğitim almasından ziyade, her çocuğun daha nitelikli bir okul öncesi eğitim alması olduğunu vurgulamaktadır.

Günümüz eğitim anlayışında, çocuğun merkezde olduğu, öğretmenin ise rehber konumunda olduğu yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın temeli; öğrencinin eski bilgileriyle yeni öğrendiği bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirmesine dayanır (Can, 2004). Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan programlar 2013 yılı itibarı ile güncellenmiş ve bugün kullanılan halini almıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012; Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Yapılandırmacılık, geleneksel eğitime karşı çıkan, eğitimin hayata hazırlık için değil; yaşamın ta kendisi olduğunu savunan John Dewey'in pragmatizmine dayandırılmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler etkinliklere

doğrudan katılarak, gözlem yaparak, deneyerek, yaparak ve yaşayarak bilgilere kendi ulaşır. Bu şekilde edinilen bilgilerin kalıcı olduğu kabul edilmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olarak katılım sağlaması için, çağdaş yöntemlerin kullanıldığı öğrenme ortamları tercih edilmelidir. Drama da bu yöntemlerin başında gelmektedir. Bu anlamda bakıldığında drama etkinliklerine okul öncesi dönemde olan çocukların eğitiminde yer vermenin gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkar (Kandır, 2003).

Adıgüzel'e (2006) göre drama bireylerin olayları, yaşam tecrübeleriyle harmanlayarak çeşitli yöntemleri işe koşup grup olarak canlandırma yapmalarıdır. MEB Okul Öncesi Programı'na (2024) göre okul öncesinde drama; çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan, bütün gelişimlerini destekleyen, önceden belirlenmiş amaçları olan, olayları sözel veya sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı, canlandırmaları içeren bir etkinliktir. Drama bir grup ortamında çocukların yeni öğrenmeler ve kişisel kazanımlar elde etmesine olanak sağladığından, okul öncesi eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemde, çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi, gereksinimlerinin karşılanması için eğitim programlarının planlanması gerekmektedir. Drama günlük eğitim akışı içerisinde yer alan etkinliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dramanın uygulanabilmesi için, uygulama yapacak çocuk, uygun bir ortam, önceden belirlenen bir tema ve süreci yönetecek olan bir öğretmenin olması gerekmektedir (Çalışkan ve Karadağ, 2014: 107). Drama oyun yoluyla çocuğun doğasında zaten bulunmaktadır. Dikkat edilmesi gereken nokta kazandırılmak istenen davranışın ya da öğretilmesi amaçlanan konuların önceden belirlenerek, planlanmış olmasıdır.

Drama tek başına ya da bütünleştirilerek uygulanabilen bir etkinliktir. Okul öncesi dönemde uygulanacak olan dramada öğrencilerin yaş ve gelişimsel özelliklerine, kazanım ve kavramlara dikkat edilmelidir (Köksal-Akyol, 2012). Günlük eğitim akışlarında yer alan drama etkinliklerine başlama yaşı hakkında farklı görüşler olmakla birlikte, drama her yaş grubu ile yapılabilecek olan bir etkinliktir. Küçük yaş grubuyla çalışılırken aşamalarına göre yapmak mümkün olmayabilir (Köksal-Akyol, 2003; 2012).

Öğretmen, drama çalışmalarının önemli bir bileşenidir; grupta uygulanan drama etkinliklerinde öğrenme sürecini yöneten kişidir. Adıgüzel'e (2000) göre dramada öğretmen, drama sürecinin temelini oluşturan kişidir. Ormancı ve Ören'e (2010) göre ise drama sürecinde öğretmen, dramayı uygulayacak öğrencilerden ve çalışılan mekandan daha önemlidir. Aktaş-Arnas (2008) dramayı planlamadan önce öğretmenin kendine dramadaki

amacını, vereceği kazanımların neler olduğunu, dramayı hangi ortamda uygulayacağını, öğrencilerin rollerinin ne olacağını, çözülmek istenen problem durumunun ne olduğunu sorması gerektiğini belirtmektedir. Böylece öğretmen süreci daha etkili bir şekilde kullanacak; kazanımlarını, kullanacağı yöntem ve stratejileri önceden belirleyecek, hangi materyali kullanacağını ve değerlendirmeyi nasıl yapacağını önceden planlayabilecektir (Adıgüzel, 2006).

Yazıcı ve Demiroğlu (2013) drama eğitimini veren kişinin alanında uzman olması gerekliliğini; uzman olmayan kişilerce verilen drama eğitiminin faydalarından çok zararı olabileceğini vurgulamaktadır. Drama uygulamalarının daha etkili ve nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin mesleki yeterliğinin olması ve drama konusunda donanımlı olması gerekmektedir (Çalışkan ve Karadağ, 2014: 107). Alanyazında yapılan çalışmalar da bunu destekler niteliktedir. Acarlıoğlu (2020) drama eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin, dramayı uygulama, planlama ve değerlendirme boyutunda; Özgür-İşyar (2017) dramayı uygulama ve planlama boyutunda yeterlilik düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Oğuz-Namdar ve Kaya (2019) yaratıcı drama eğitiminin, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya ilişkin özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Gray, Pascoe ve Wright (2018) drama eğitimi alan öğretmen adaylarının drama öğretme konusundaki inançlarına etkisini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak için drama eğitimcilerinin yetenekli ve çalışkan olmasının gerektiğini vurgulamışlardır. Kaaland-Wells (1994) öğretmenlerin drama eğitimi alma ile drama tekniklerini kullanabilmeleri ile arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutunda yeterlik algılarının ve görüşlerinin birlikte ele alındığı karma yöntemle tasarlanan çalışmalara alanyazında rastlanılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin ise öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutunda yeterlik algılarının ve görüşlerinin birlikte ele alındığı karma yöntemle tasarlanan bir çalışmaya rastlanılmamış olup bu konu araştırmaya değer bulunmuştur.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, öğrenmelerin daha kalıcı olduğu, insan yaşamının en kritik dönemlerinden biridir. Bu dönemde öğrencilere verilecek olan eğitimin nitelikli olması,

çocuğa etkili ve kalıcı öğrenmelerin olacağı öğrenme ortamları sunulması gerekmektedir. Drama kendi doğasında olan -mış gibi yapma ve oyunsu süreçlerle bu dönemdeki çocukların öğrenmelerini destekleyebileceği, kazanım ve kavramların yaparak yaşayarak kendiliğinden verilebileceği etkili bir yöntemdir.

Dramanın amacına ulaşabilmesi, uygulama yaptıracak olan öğretmenin drama bilgisine sahip olmasını ve uygulama yapabilecek nitelikte donanımlı olmasını gerektirir. Bu sebeple öğretmenlerin aldığı drama eğitimi önem arz etmektedir (Önder, 2009: 53). Bu bağlamda;

1.1.1. Araştırmanın ana problemi

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterli algıları hangi düzeydedir ve okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.1.2. Araştırmanın alt problemleri

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterli algıları hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterli algı düzeyleri;
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Hizmet yılına göre,
 - c. En son mezun oldukları okul türüne göre,
 - d. Mevcut öğrenci yaş grubuna göre,
 - e. Öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurum türüne göre,
 - f. Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türüne göre,
 - g. Öğretmenlerin dramaya yönelik eğitim alma durumlarına göre,
 - h. Öğretmenlerin öğretim sürecinde dramaya yer verme sıklığına göre,anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Drama, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca aktif olarak katılım sağladığı, yaparak ve yaşayarak öğrendiği, yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygun bir yöntemdir. Çağdaş ve öğrenci merkezli yaklaşımların benimsendiği 21. yüzyılda drama yöntemi ne kadar önem kazansa da, ülkemiz eğitim sistemine dramanın zorunlu bir ders olarak entegre edilmesi 1990'lı yıllardan sonra olmuştur. 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu, Eğitim Fakülteleri'nin Yeniden Yapılandırılması programında sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştiren bölümlere "İlköğretimde Drama" ve "Okul Öncesinde Drama" derslerine zorunlu olarak yer vermiştir (Adıgüzel, 2008). Bu durum göz önüne alındığında MEB Okul Öncesi Programı'nda (2024) yer alan dramanın, 1990'lı yıllardan önce üniversiteye başlayan öğretmen adayları ve üniversiteyi bitirmiş öğretmenler tarafından ne kadar uygulandığı araştırılmaya değer görülmüştür. Günümüzde ise üniversitelerin okul öncesi öğretmeni yetiştiren bölümlerinde drama dersine zorunlu olarak yer verdiği; ancak ders saati ve dönem olarak değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Bu araştırmanın ise iki temel amacı vardır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterli algı düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve uygulama süreci ile ilgili derinlemesine bilgiler elde edilerek öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilip çözüm önerilerinin sunulmasıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dewey'e (1994) göre bütün öğretmenler, soru sormada, grup içi organizasyonları sağlamada, öğrenim alanlarını seçmede, derse katılmayan öğrencileri harekete geçirmede, düzeni sağlamada etkili bir yöntem olarak dramayı kullanmalıdırlar. Köksal-Akyol'a (2012) göre ise okul öncesi eğitimi öğretmenleri drama ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip değillerse planlayacakları ve uygulayacakları drama etkinliklerinin etkililiğinden söz edilemez. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da yer alan dramanın tüm aşamalarında teorik ve pratik donanıma sahip olmaları ve dramayı diğer etkinliklerle bütünleştirerek uygulayabilmeleri gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına yönelik yeterli algılarının ve görüşlerinin birlikte yer aldığı doğrudan bir

Çalışma olmayıp, dolaylı olarak yapılan çalışmalar mevcuttur. Çalışmada bu durumdan yola çıkılarak okul öncesi ğretmenlerinin drama uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin, planlama, uygulama, değerlendirme alt boyutlarına göre belirlenmesi, öğretmenlerin görüşleri alınarak uygulamada karşılaşılan zorlukların tespit edilmesi ve buna dönük zm önerilerinin geliştirilmesi alanyazına sunacağı katkılar bakımından önemlidir. Araştırmada elde edilen verilerin okul öncesi ğretmen adaylarının alacağı drama eğitimine yönelik programların ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin belirlenmesinde kaynak oluşturacağı ve bu alanda yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, 2023-2024 eğitim-ğretim yılında Adıyaman il merkezinde okul öncesi eğitimi kurumunda çalışan 205 okul öncesi ğretmeni ile sınırlıdır. Araştırmanın verileri öğretmenlerden cevaplanması istenen ‘‘Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algısı leği’’ ve ‘‘Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu’’nda yer alan sorular ile sınırlıdır.

1.5.Varsayımlar

Araştırmada verileri toplamak için kullanılan ‘‘Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algısı leği’’nin okul öncesi ğretmenlerinin ğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterlik algılarını ölçebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır. Araştırmada demografik bilgi formu, eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlik algısı leği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olan verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde: okul öncesi eğitim, drama, okul öncesi eğitimde dramanın önemi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi dönem, bireyin doğumdan ilkokul dönemine kadar olan çocukluk yıllarını kapsamakta ve insan yaşamının temelini oluşturmaktadır. Bireylerin edindikleri bilgi, beceri, tutumlarının temeli bu dönemde atılmakta yetişkin dönemindeki kişilikleri bu dönemde şekillenmeye başlamaktadır. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir (MEB, 2013: 8). Bu dönem hızlı bir gelişim süreci ile birlikte çevresel faktörlerin etkisine açık olması nedeniyle insanın gelişimi açısından son derece kritik bir süreçtir. Bu dönemin sağlıklı geçirilmesi çocuğun sağlıklı bir birey haline gelmesinin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple; okul öncesi eğitim döneminde çocuğun etkili deneyimler yaşaması, yaşantı yoluyla öğrenmesi ve öğrenmelerinin sistemli bir şekilde planlanması oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitim, XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (1993: 3) 0-72 ay dönemindeki çocukların; gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun olması gerektiği, zengin uyarıcılar ve fiziksel koşulların sağlanarak çocukların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal olmak üzere gelişimlerini her yönden desteklemesinin önemli olduğu, bu dönemdeki çocukların, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yetiştirilerek ilköğretim sürecine hazırlanmasının gerekli olduğu şeklinde vurgulanmaktadır.

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (MEB, 2013, s.8).

Okul öncesi öğretmenliği, eğitimin farklı kademelerindeki öğretmenliklere nazaran mesleki ve teknik bilginin yanında mizacın ve kişisel özelliklerin daha fazla ön plana çıktığı bir alandır. Çocuk aile ortamından dışarıya ilk adımını attığında, onu karşılayan okul öncesi öğretmenidir. Çocuklar yalnızca kendilerini güvende ve değerli hissettiklerinde eğitim-öğretim ortamlarının etkililiğinden söz edilebilir. Okul öncesi öğretmeni çocuk ile tutarlı ve güvenli bir ilişki geliştirerek, her çocuğun farklı gelişimsel özelliklere ve yeterliliklere sahip

olduğunu daima aklında tutmalı ve yeni öğrenme deneyimleri sunarak çocuğun gelişimini desteklemelidir.

2.2. Drama

2.2.1. Dramanın tanımı ve önemi

Günümüzde okul öncesi dönemden başlayarak üniversite ve lisansüstü eğitimlerine kadar eğitimin her kademesinde drama çalışmaları yapılmaktadır. Temelinde hayal kurma, yaratıcılık ve farklı düşünme becerilerine dayanan drama eğitimi, bireylerin yaşamları süresince her alanda faydalanabilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri bir alandır.

Türkçe’de tam bir karşılığı bulunmayan “drama” sözcüğü, Yunanca’da yapmak, etmek, eylemek anlamında kullanılan “dran” sözcüğünden türetilmiştir. Yine, Yunanca bir sözcük olan “dramenon”un seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımı “drama”nın eylem anlamını üstlenir (San, 1989). Adıgüzel (2013) dramayı insanların birbirleriyle, doğayla ya da farklı nesnelerle etkileşim kurmaları neticesinde yaşadıkları içsel ve dışsal hareketlilikler olarak tanımlamıştır. Alanyazında drama ile ilgili farklı tanımlara rastlanılabileceğini ancak niteliği, amacı ve kapsamı bakımından bu kavramların özünde birbiriyle aynı olduğunu belirtmiştir. Kavramların uluslararası alan yazında karşılıkları “creative drama”, “drama in education” veya “educational drama”dır ve bu kavramlar “yaratıcı drama”, “eğitimde drama”, “eğitsel drama” veya “eğitici drama” olarak karşılığını bulur. Burada temel olarak dramanın eğitimsel yönü veya eğitilebilir yönü vurgulanmaktadır. Bu kavramlardan sadece birini seçerek, bunun yaratıcı dramadan farklı bir kavram olduğunu savunmak doğru değildir (Özgür-İşyar, 2017).

San (1990), dramayı tanımlarken bireyin doğaçlama, rol oynama gibi farklı tekniklerden faydalanarak, eski deneyimleri ve yeni yaşantılarını birleştirip düzenlemesiyle oluşan oyunsu bir süreç olduğunu belirtmiştir. MEB Okul Öncesi Programı’nda (2024) okul öncesinde dramanın; yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı, canlandırmaları ve belirli hedefleri içeren bir süreç olduğu vurgulanmaktadır.

2.2.2. Drama ile ilgili kavramlar

2.2.2.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık, problemlere yeni ve farklı çözüm bulma sürecidir ve doğuştan gelmektedir (Senemoğlu, 2002: 544). Olaylara farklı bir bakış açısından bakıp

yorumlayabilen her birey yaratıcı olma şansına sahiptir. Yaratıcılık, alışlagelmişin dışında kişiye has özgün bir fikir veya ürün ortaya koyabilme yetisidir. Okul öncesi eğitimde de öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyip geliştirebilecekleri öğrenme ortamları sunmak, okul öncesi öğretmeninde olması gereken özelliklerden biridir.

2.2.2.2. Dramatik oyun

Dramatik oyun, oyun içerisinde yer alan kişilerin özgür bir biçimde çevrelerinde olup biten her şeyi keşfetmeye olanak buldukları, karakterlerin hareketlerinin ve düşüncelerinin taklit edildiği oyunlardır (Adıgüzel, 2013: 38). Her birey yaşamın ilk yıllarından itibaren taklit ederek, çevresindeki bireylerle özdeşim kurarak yeni şeyler öğrenir. Dirim (2005: 44) çocukların dramatik oyun ile birlikte içinde yaşamakta olduğu durum ve duyguları dışarı vurarak, yaşamakta olduğu sıkıntılara çözüm yolları bulabileceğini belirtmiştir.

2.2.2.3. Dramatik durum

Adıgüzel, (2020: 37) dramatik durumu; etkileyici, ani, ansızın olan ve genel olarak sürpriz hissi veren, heyecanlı an, insanlarla ve onların birbiriyle olan etkileşimiyle gelişen, gerilim, çatışma, zıtlık durumlarını içeren, metaforik (benzetme, mecazi) olarak da duyguları kamçılayan, heyecanlandıran ve gerilim yaratan olaylar olarak tanımlamaktadır. Dramatik durum, dramada özellikle canlandırma esnasında yaratılan bir çatışma durumu ile katılımcıların farklı çözüm yolları üretmesine olanak sağlayan durumdur. Öğrencilere kazandırılmak istenen davranış dramatik anlar oluşturularak verildiğinde öğrenmeler daha kalıcı hale gelir.

2.2.2.4. Empati

Empati, bireyin kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakabilmesi, duygularını anlaması, hissetmesi ve karşısındaki kişiye bu hissi aktarabilme yetisidir. Empati karşısındaki bireyin ağzından çıkan her sözü tekrarlamak demek değil; duygu, düşünce ve hissiyatının şiddetini algılayıp aynı şiddette hissedip düşünebilmektir (Kunt, 2023). Dramanın farklı aşamalarında kullanılan empatik iletişim, katılımcıların özellikle değerlendirme aşamasında yaptığı yorumlarla olaylara neden-sonuç ilişkisi içinde bakabilmeyi, dolayısıyla insanı ve insani davranışları yorumlayabilen empatik bir tutum kazanmalarını sağlayabilmektedir.

güçlü tutan, sanatsal bilgisi olan, alanla ilgili literatürü takip eden, katılımcılara karşı nazik ve hoşgörölü yaklaşan kişidir (Okvuran, 2003).

Drama etkinliklerinin faydalı olabilmesi, büyük ölçüde öğretmenin olumlu ve doğru yaklaşımına, rehberliğine bağlıdır. Öğretmenin belirlediği hedefler ve yöntemler doğrultusunda çocuklar bir durumu, olayı veya bir yaşantıyı, kendi deneyimlerini ve yaratıcılıklarını katarak canlandırır (MEB, 2014: 26). Ömeroğlu-Turan ve Can-Yaşar (1999), yaratıcı drama liderinin temel özelliklerinin, dramanın gücüne inanarak, alanı ile ilgili donanımlı olması, esnek davranabilmesi ve gerekli bilgiye, dinleme ve doğru yerde doğru soruları sorabilme yeteneğine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Drama uygulamaları yapmayı planlayan bir öğretmen, mesleki bilgi ve donanımının yanında, ilk olarak dramanın değerine ve eğitimdeki önemine kendisi inanmalıdır. Öğretim sürecinde drama etkinliği yapma konusunda kesin kararını verdikten sonra drama sürecini nitelikli bir şekilde yönetebilmek için; grupların nasıl bölüneceği, dramaya nasıl bir giriş yapılacağı, malzeme veya kostümlerin gerekli olup olmadığı, hangi materyallere ihtiyacı olacağı ve bunları nasıl temin edeceği, dramayı uygulayacağı sınıfın dramaya uygunluğunu ve başka kaynaklara ihtiyaç olup olmadığı gibi gerekli bazı soruları kendine sorarak cevaplandırması gerekir (Ömeroğlu-Turan ve Can-Yaşar, 1999). Lider dramaya başlamadan önce amaçları, konuyu, kullanacağı yöntemleri, nasıl değerlendirme yapacağını planlamış, kullanacağı materyalleri sağlamış, uygulama yapacağı mekanı da önceden dramaya uygun hale getirmiş olmalıdır. Etkili bir drama süreci için, liderin katılımcılarla grup dinamiğini oluşturma; ortama, lidere ve birbirlerine olan kaynaşmalarını sağlayacak nitelikte olma; role gerektiğinde girip, gerektiğinde çıkabilme; etkili bir iletişim kanalı kullanarak katılımcıları aktif bir şekilde sürece dahil edebilme gibi yeterlilikleri olmalıdır. Öğretmen jest ve mimiklerini de etkili bir biçimde kullanarak, sözel anlatımını güçlendirebilmelidir. Etkinlikler arasında geçiş yaparken esneklik ve devamlılık sağlamaya dikkat etmelidir. Öğretmen çocuklardan çok iyi bir oyuncu olmalarını beklemeden, dramanın asıl amacının öğrencilerin diğer insanları anlayarak, kendilerini onların yerine koyabilmesi olduğunu unutmamalıdır (Ömeroğlu, 1990).

2.2.3.2. Grup (katılımcılar)

Drama, uygulamaya dahil olan bireylerden oluşmaktadır. Nitekim bir grup olmadan drama uygulamalarından söz edilemez. Drama planlanırken katılımcıların deneyimleri, bireysel özellikleri, yaşları, gelişim düzeyleri, ilgi, istek ve ihtiyaçları, cinsiyetleri göz

önünde bulundurulmalıdır. Katılımcıların bu özellikleri drama sürecini ve uygulama süresini etkilemektedir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen 2000: 98). Drama uygulamalarının yapılacağı grubun sayısı belirlenirken katılımcıların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır. Grubun sayısının bu özelliklere göre değişkenlik gösterebilmesinin yanı sıra ideal olan sayı 10–12 kişilik olmaları yönündedir (Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler, 2003: 102).

Drama sürecinde yer alan katılımcılar birbirlerinden farklı düşünce ve kişisel özelliklere sahip olsalar da, grup içerisinde birlikte uygulama yapacakları için sürecin en başında benzer özelliklere sahip katılımcıların bir araya getirilmesi, grup arkadaşları ile iletişim kurup, iş birliği yapabilmesi ve gönüllü olarak dramaya katılım sağlaması grup dinamiğinin oluşturulması açısından oldukça önemlidir.

2.2.3.3. Mekan

Drama, süreç boyunca katılımcıların aktif bir şekilde hareket ettiği eylemlerden oluşmaktadır. Bu nedenle drama uygulamalarını gerçekleştirebilmek için uygun bir çalışma ortamı, sınıf ortamı, salon veya açık bir alana ihtiyaç vardır. Bu ortam bireylerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri bir özelliğe sahip olmalıdır. Tercih edilen mekanın sıcaklık koşullarının uygun olması, gürültüden uzak olması, aydınlanmasının iyi olması çalışmanın verimini artıracaktır (Aral vd., 2000).

Drama, açık veya kapalı tüm mekanlarda uygulanabilmektedir. Ancak açık alanlarda uygulanan drama çalışmalarında bazı olumsuz durumlarla karşılaşılabilir. Karadağ'a (2005: 125) göre, çok büyük mekânlar bireylerin yapılan drama çalışmalarına dikkatlerini vermesine engel olabilir. Aynı zamanda bireylerin bu geniş mekâna dağılmaları liderin söylediklerinin anlaşılmasını zorlaştırabilir, verdiği yönergeler anlaşılabilir. Dramada katılımcıların rahat bir şekilde hareket edebildiği, birbirlerine dokunmadan farklı şekillerde konum alabildikleri bir ortamın tercih edilmesi gerekmektedir. Bu ortamın geleneksel sınıftan farklı olarak, ayakkabısız çalışmaların yapılabilmesi, zemini halı, ahşap ya da yumuşak malzemeler ile kaplı, minderler ve gerekli drama araç-gereçlerinin bulunduğu bir ortam düzenlenmelidir (Cihan, 2022). Fakat geleneksel sınıf ortamları bu özellikleri sağlayamamaktadır. Öğretmenlerin drama uygulamalarının yapılacağı bir mekânın hangi özelliklere sahip olması gerektiğini bilmesi, sınıf ortamında gerekli düzenlemeleri yaparak uygun bir öğrenme ortamı düzenlemesi gerekmektedir. Etkili ve doğru düzenlemeler ile drama sürecinde oluşacak bazı engeller önceden önlenmiş olur.

Önder'e (2020) göre dramanın uygulamalarının gerçekleştirileceği mekan, dramanın doğasına uygun olunca, kazandırılmak istenen hedeflere ulaşmak daha anlamlı olacaktır. Dramadaki temayla ilgili gerçek mekanlarda uygulamalar yapmak daha nitelikli ve etkilidir. Drama uygulamalarının gerçekleştirileceği mekânın büyüklüğü grupla uyumlu olmalıdır. Küçük bir grupla yapılan çalışmada büyük bir mekân tercih edilirse lider katılımcılara sesini duyurmakta zorlanabilir. Çok küçük bir mekân tercih edilirse de çalışma esnasında katılımcılar birbirlerine çarpabilir ve dikkatleri dağılabilir. Hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek ve etkili bir drama uygulayabilmek için, önceden çalışma ortamının düzenlenmesi ve drama uygulamalarına hazır hale getirilmesi gerekmektedir.

2.2.3.4. Konu

Bireyin özel hayatını içermeyen ve evrensel değerlere aksi bir durum oluşturmayacak tüm konular dramanın konusu olabilir (Adıgüzel, 2013). Dramada sınırlandırılmış bir konu çerçevesinden bahsedilemez. Konu herhangi bir anıdan, bir fotoğraftan, yarım bırakılmış bir metinden, bir gazete haberinden, bir reklam filminden, bir yaşantıdan, bir olaydan, bir olgudan ya da herhangi bir karikatürden yola çıkılarak belirlenebilir (Adıgüzel, 2013).

Aktaş Arnas'a (2008: 182) göre drama çalışmalarında katılımcıların deneyimleri, bilgi birikimleri ve geçmiş yaşantıları önemlidir. Öğretmen çocukların yeterliliklerini, beklentilerini iyi bilmelidir. Çünkü çocuklar bilmedikleri bir konuda drama sürecini yönetmekte zorluk yaşayabilir ve olumsuz deneyimlere sahip oldukları bir durum varsa drama sürecinde çocuğun olumsuz duyguları tekrardan yaşamasına neden olabilir. Konu seçiminde en önemli kıstas konunun amaca uygun olup olmadığıdır. Öğretmen kazanımlara ulaşabilmek için konuyu iyi seçmeli ve konuya uygun olarak hangi yöntemleri kullanacağını, sürece nasıl yön vereceğini önceden belirlemelidir.

2.2.4. Dramanın aşamaları

MEB Okul Öncesi Programı'na (2024) göre drama sürecinde ısınma, canlandırma/doğaçlama ve değerlendirme aşamaları vardır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için drama sürecinde yer alan tüm aşamalara yer verilmelidir. Tek başına rol oynama, zihinde canlandırma, taklit yapma drama etkinliği için yeterli değildir. Drama sürecinin yapılandırılmasında ve aşamalarına uygun olarak gerçekleştirilmesinde kim, nasıl, ne zaman gibi sorular sorularak elde edilen yanıtlar etkilidir (Adıgüzel, 2006). Dramanın aşamaları; belirli bir sıra ile “giriş, geliştirme ve sonuç” etkinlikleri biçiminde tasarlanır. Bu

planlamalar doğrultusunda dramada süreç boyunca öğretmenin ve öğrencilerin doğrudan katılımlarını örtük veya açık olarak sağlamak, yaratıcılığı esas alarak canlandırmalar yapmak önemlidir (Üstündağ, 2009). Drama aşamaları liderin isteği ve etkinlik türüne göre değişkenlik gösterebilir ya da yeniden tasarlanabilir. Aşamalar etkinliğin amacına ve grubun özelliklerine göre sıralanarak birbirini tamamlayıcı, etkileşim halinde ve anlaşılır olmalı, aşamalar arasında esnek geçişler sağlanmalıdır (Kara, 2010).

MEB’de (2024) yer alan ve Adıgüzel’e (2006) göre izlenmesi gereken aşamalar sırasıyla aşağıda açıklanmaktadır.

- Isınma / Hazırlık
- Canlandırma / Doğaçlama
- Değerlendirme / Tartışma

2.2.4.1. Isınma (hazırlık)

Isınma, bir liderin önderliğinde yürütülen, tanışma, bireysel ve durumlar arasında etkileşim kurma, uyum süreci ve güven duygusu gibi kazanımlar sağlayan, oyunsu süreçleri içererek yapılan çalışmalardır (Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, Drama Uygulamaları, 2014). Bireyin duygularını yoğun bir şekilde kullandığı, vücudun aktif olarak hareketinin sağlandığı, beş duyu organına hitap edecek etkinlikleri içeren, grup dinamiğini sağlayabilme amacıyla yapılan, süreci diğer aşamalara oranla öğretmen tarafından daha fazla tasarlanabilen bir aşamadır.

Isınma çalışmaları çocuğun kendi vücudunu daha iyi tanımasına, uzamsal farkındalık geliştirmesine ortam sağlayan oyunlar içermektedir. Böylece öğrencilerin istekli hale gelmesi, aktif katılımı, rahatlatarak sürece daha iyi ısınması sağlanmış olur ve öğrencileri bir sonraki aşamaya hazırlar (MEB, 2013: 21).

Okvuran’a (2001) göre ısınma aşamasının amaçları; katılımcıların birbirlerine, liderin yönergelerine ve dramanın aşamalarına karşı ısınması, kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam sağlanması, oyunlara katılma isteklerinin olması olarak belirtilmiştir. Hazırlık aşamasında dikkat edilmesi gereken; dramanın uygulanacağı grubun dinamiğini sağlamak ve diğer aşamalara hazır hale getirebilmektir (Adıgüzel, 2006: 25).

Öztürk’e (1999) göre ısınma çalışmalarında ritim çalışmaları yapmak da çok etkilidir. Ritim ve müzikten faydalanan bu çalışmalarda, grupla birlikte el ve ayak vuruşlarının, grup üyelerine başarabilme, heyecan ve ortak bir yaratıcılık duygusu oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar bu duyguyla bir şeyin parçası olma hissini

yaşamaktadır. Isınmada yer alan etkinlikler, genellikle dramanın başında kullanılsa da her aşamalarda ısınma etkinliği yapılabilmektedir (Dündar, 2018). Drama etkinliklerine ilk defa katılan gruplar için öğretmen ısınma çalışmalarına daha aktif bir şekilde katılmalıdır. Bu sayede çocukların, drama çalışması sürecinde daha rahat olmalarını ve kendilerini önemli hissetmelerini, etkinliğe daha kolay odaklanmalarını sağlar (Adıgüzel, 2020).

2.2.4.2. Canlandırma (esas çalışma)

Bu aşama, esas kazanımın en belirgin biçimde açığa çıktığı, belli bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerin kullanıldığı, sürecin nasıl sonuçlanacağını önceden kestirilemediği ve katılımcıların kişisel özelliklerine göre şekillendiği, bir ürünün ya da oluşumun ortaya çıktığı aşamadır. Canlandırma aşaması, San'a (1995) göre yaratıcılığın en çok göze çarptığı aşamadır. Adıgüzel'e (2013) göre bu aşama, lider tarafından belirlenen konunun ya da düşüncenin ortaya konulduğu, rollerin dağıtıldığı, verilen rolün katılımcı tarafından kendi yaşantısından elde ettiği deneyimleri de işe koşarak, doğaçlama, rol oynama gibi çeşitli tekniklerden faydalanarak sergilediği aşamadır. Çalışkan ve Karadağ (2014) ise bu aşamayı, öğrencilerin kendi hayat tecrübelerinden yararlanarak lider tarafından verilen rolleri farklı biçimlerde ortaya koydukları aşama olarak ifade etmişlerdir.

Bu aşamada katılımcılar, başka karakterlerin yaşadıkları çatışma durumlarını çözerlerken kendi geçmiş deneyimlerini, duygularını ve dünyayı anlamlandırma şekillerini kullanırlar (Altok, 2022). Bu aşamada küçük grupla ve bütün grupla doğaçlama yapılmadan önce grubun/grupların kısa bir hazırlık yapması için zaman tanınmalıdır. Çatışma durumlarının çözüldüğü canlandırma aşaması, yaratıcı dramının en hararetli aşamasıdır ve bu aşamada grup etkileşimi yoğun olarak görülür (Genç, 2003).

Okul öncesi yaş gruplarıyla drama uygulamaları yaparken, canlandırma aşamasında bazı problemlerle karşılaşılabilir. Çocuklar, gelişim özelliklerinden kaynaklı henüz işbirlikli oyun evresine ulaşamadıkları için rol paylaşımı yapma ve doğaçlama yapma konularında güçlük çekebilirler. Çocuklar, bunun dışında sürekli hemcinsleriyle oynamak isteyebilirler, drama oyunlarına katılmayı reddedebilirler ya da aşamaların herhangi birinde sebep göstermeden oyundan çıkabilirler (Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2000; Orhan-Karsak, 2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların tüm grup halinde doğaçlamaya katılmalarını sağlamak, 'öğretmen rolde' tekniğine dramının tüm aşamalarında yer vermek, öğrencilerin aktif olarak katılımını destekleyecektir. Canlandırma aşaması kazanımları bakımından oldukça zengin

bir süreçtir. Öğrencilerin farklı yönlerini geliştirmesine imkan sağlamakta, deneyim kazanma fırsatı sunmakta, yaratıcılık ve hayal güçlerini ön plana çıkarmakta, merak etme ve keşfetme duygusu oluşturmakta, aktif katılım sağlamalarına imkan tanımakta, bir şey başarabilmek için çabalama arzusu yaratmakta, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde anlatabilmeleri için uygun ortam sağlamakta ve kalıcı bilgiler edindirmektedir (Karakaya, 2007: 123).

2.2.4.3. Değerlendirme (tartışma)

Değerlendirme aşaması diğer aşamaların bir ya da daha fazlasının bitiminden sonra tartışma süreciyle birlikte başlamaktadır (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel-Şahin, Kandır ve Turla, 2007: 217). Bu aşama, hedeflenen kazanımların gerçekleşme durumunun anlaşıldığı, fikir ve duyguların paylaşıldığı aşamadır. Köksal-Akyol (2008), bu aşamayı öğretmenin, öğrencilerin gelişimini ve drama ilerleyişlerini gözlemleyebilecekleri aşama olarak tanımlar. Öğrenciler, değerlendirme aşaması sayesinde üst düzey düşünme becerilerinden analiz ve sentez yapabilme boyutuna ulaşabileceği için, her drama uygulamasında mutlaka değerlendirme yapılması gerektiğini vurgular. Drama değerlendirme aşaması yalnız son aşama olarak görülmemelidir. Değerlendirme süreç boyunca yapılabilir. Dramadaki değerlendirme aşaması, MEB’de (2024) yer alan günlük eğitim akışının gün sonu değerlendirmelerine ve etkinlik sonu değerlendirmelerine benzetilebilir. Drama sürecinin sonunda yapılan değerlendirmelerde oyun ve dramaya özel olan bazı yöntem ve tekniklerle süreç tasarlanabilir. Akkocaoğlu-Çayır’a göre (2019: 122) bu basamakta doğaçlama, rol oynama, donuk imge, pandomim, toplantı düzenleme, dedikodu halkası gibi tekniklerden yararlanılabilir. Bu tarz değerlendirme faaliyetleri dramanın doğasına ve yapısına uygun olduğu için etkili sonuçlar verir. Adıgüzel’e (2013: 139-140) göre de değerlendirme, fikir alışverişleri, münazaralar dışında rol içinde mektup yazma, gazete çıkarma gibi rol dışında da farklı yazılı çalışmalarla yapılabilir. Fikir, tutum ve deneyimler sözlü olarak da açıklanabilir.

MEB’e (2024: 92) göre değerlendirme aşamasında, öğretmen yansıtıcı yapılar yaparak, sorular sorup cevaplar alarak öğrencilere afiş, resim gibi ürünler tasarlatarak değerlendirmeler yapılabilir. Okul öncesi dönemde çocuklar genel olarak bu süreçte duygularına yönelik açıklamalar yaparak süreçte öğrendiklerini resim çizerek anlatabilmektedir. Bu dönemdeki çocukların değerlendirmelerde bulunması, çocuklarda bedensel deneyimlerini somut sözlü deneyimlere aktarmasına yardımcı olmaktadır.

Değerlendirme soruları katılımcıların dramayı, kendilerini ve diğer katılımcıları değerlendirebilmeleri için oldukça önemli olduğundan, dramanın hedefine ve katılımcıların yaş düzeylerine uygun olmalıdır. Bu aşamada katılımcılara “ne yaşadınız, karakteri canlandırırken neler hissettiniz, nerede güçlük çektiniz, hikayenin nasıl bittiğini anladınız mı, tekrar canlandırırsak değiştireceğiniz ekleyeceğiniz bir nokta var mı, en çok nerede kendinizi iyi ifade edebildiniz, en çok nerede eğlendiniz?” gibi sorular sorularak bir paylaşım ortamı oluşturulabilmektedir (Kara, 2010: 52; McCaslin, 2016: 30). Katılımcılar, birbirlerinin cevaplarını duyarak farklı bakış açıları geliştirebilirler.

McCaslin (2016) dramada her katılımcının hem grup içerisinde hem de bireysel olarak değerlendirilmesini önermektedir. Örneğin, dil ve artikülasyon konusunda problem yaşayan bir çocuğun dramaya sunduğu küçük bir katkı o çocuk için oldukça iyi bir ilerlemeyken konuşmada herhangi bir problem yaşamayan çocuk için normal bir ilerlemedir. Değerlendirmeler yapılırken grup tartışmaları da yapılır ve bu tartışmalar yapılırken lider bazen grup üyelerine geri dönüt vermesi gerektiğini hissedebilir. Burada önemli olan, sonuç odaklı değil, süreç odaklı geri dönütlerin verilmesidir. Liderin dikkat etmesi gereken esas durum, grup üyelerine vereceği geri dönütlerin kesinlikle sergilenen oyuna veya bireyin canlandırmış olduğu karaktere yönelik olmamalıdır. Bununla birlikte grup üyelerinin tartışmaya aktif katılım göstermelerine, söz isteyerek gerekli açıklamalarını yapmalarına, hislerini dile getirmelerine ve bilgiyi doğru aktarmalarına yönelik pozitif geri dönütler vermek faydalı olacaktır (Önder, 2016: 121). Kara’ya (2010: 53) göre bu aşamada liderin, katılımcıların söyledikleri ve hissettikleri şeyler hakkında eleştiri yapmadığını ve onların paylaştığı duygu ve düşüncelere önem verdiğini belirten değerlendirme sırasında herhangi bir not verme ya da puanlama yoluna gidilmesi de dramanın mantığına aykırıdır.

2.2.5. Dramada kullanılan yöntem ve teknikler

Dramada belirlenen amaçlara ulaşmak için farklı tekniklerden faydalanılır. Çok sayıda teknik içeren dramanın en çok kullanılan teknikleri "doğaçlama" ve "rol oynama"dır (Erdoğan, 2010). Diğer teknikler ise daha çok süreçteki problemleri çözümlemede kullanılır. Dramada kullanılan yöntem ve tekniklere aşağıda yer verilmiştir.

2.2.5.1. Doğaçlama

Bir metne bağlı olmadan, bireyin aktif katılıp kendini ortaya koyduğu, süreçten keyif aldığı, metne bağlı kalmadan aniden gelişen, tamamen doğal bir süreçtir. Bu aşama dramının iskeletidir (Üstündağ, 1998). Genel olarak sıradanlıktan ve monotonluktan kurtulup aniden gelişen olaylar karşısında yaratıcı olmak şeklinde tanımlanabilir. Burada temel olan, doğalamadaki oyunsu süreçlerin, canlandırmaların o anda orada bulunan bireyler tarafından tasarlanıp, uygulanmasıdır. Doğalamada belirli bir planlama yoktur. Herşey kendiliğinden geliştiği içi çocuklar rahat ve özgür bir biçimde duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini katarak doğaçlamalar yapar. Bu süreçte çocuk başka kişileri gözlemleme fırsatı da bulur. Başkalarının olaylara bakış açısı, yorumlaması, düşünme biçimi ve deneyimlerini kendi yaşantısında da gözlemleyerek, öğrenip uygulayabilir (Gürol, 2003). Doğaçlama sayesinde, birey kendini sözel ve bedensel olarak rahat bir şekilde ifade edebilir, özgürce düşünebilir, kendi kararlarını alabilir, sorumluluklarını bilir, grup üyeleri ile birliktelik içerisinde hareket eder, girişken ve atılgan olur, kendi özelliklerinin farkına varır.

Öztürk'e (2007) göre doğaçlamada bir olay örgüsü oluşturulmalı, bu olay örgüsünün içinde roller kişilere göre dağıtılmalıdır. Doğalamalarda olayın gerçekleştiği yer belirgin olmalı ve mutlaka dramatik gerilim (çatışma) yaratılmalıdır. Dramatik gerilim oluşturmak öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesine faydalı olacak, doğalamalarda yeni durumların oluşmasına olanak sağlayacaktır. Doğaçlama olmadan bir drama sürecinden söz etmek mümkün değildir (MEB, 2014).

Okul öncesi dönemdeki çocukların doğaçlama yapabilmeleri için, konuyla alakalı kavramsal bilgi yetersizliği giderilmeli, konu öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurularak kolay seçilmeli ve tüm aşamalar, roller, canlandırılacak konu veya olaylar öğretmen tarafından anlaşılır bir şekilde ifade edilmelidir. Önder'e (2016: 103-104) göre öğretmenler bazı durumlarda öğrencilerden doğaçlamanın belirli bir bölümünü verdiği yeni fikirler ve bilgilerle sonuçlandırmalarını isteyebilir. Bu durum çocukların hayal güçlerinin gelişmesine yardımcı olur.

2.2.5.2. Rol Oynama

Rol oynama çocukların gerçek kimliklerinden, duygu ve düşüncelerinden sıyrılarak kendilerini başka birinin yerine koyma imkanı sağlayan drama tekniğidir (Harmandar, 2022). Bir başka deyişle rol oynama; doğaçlama sırasında bir başkasının kimliğini, işlevlerini veya yerini kabullenme, o kişiliği benimseyerek, -mış gibi yapma ve

kendiliğindenlik süreçlerinde doğal ve içten canlandırmalar yapılmasını sağlayan önemli bir tekniktir (Adıgüzel, 2019: 144). Katılımcıların önceki deneyimlerini oynadıkları karaktere transfer etmelerine olanak sağlar. Rol oynama tekniğinde çocuklar başkasının rolünü üstlenerek, sözel ifade becerilerini geliştirir, farklı bakış açıları kazanır, empati becerilerini güçlendirir ve çevresine karşı duyarlılık kazanır. Film ya da tiyatro oyunundaki gibi karakterlerin yazılı metnin birebir canlandırma yapması rol oynama değildir, öykünme vardır fakat henüz yaşanmamış roller üstlenilmesi açısından ayrışır (Tuluk, 2004). Rol oynamada kişi üstlendiği rolün görevlerini yerine getirmekle birlikte çoğunlukla rolün ana hattı ve sözleri doğaçlama sergilenir ve bu süreçte canlandırılan rolden çıkılmamalıdır.

Dirim'e (2005: 46) göre rol oynama, drama sergilenirken bir bireyin duruşunun, hislerinin ve fikirlerinin yansıtılmasıdır. Bireyler rollerini canlandırırken canlandıkları karakterin kendisi olur, onun karakterini yansıtır ve o karakterin yapmış olduğu faaliyetleri çok daha iyi anlar. O bireylerin karakterlerini canlandırmak birebir o bireyin karakterini sergilemek değildir. Karaktere kendinden bir şeyler eklemek, yeni konuşmalar gerçekleştirmektir. Rol oynama dramının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bir çocuk oyununda başarılı ve girişken olabilen çocuk, rol oynama konusunda cesur ve sosyal olamayabilir. Çünkü rol oynayarak kendi sınırlarını ifşa etmekten korkabilir. Kendine özgü huylarını keşfettiğinde arkadaşlarının ona güleceğinden korkup çekinebilir (Çıtak, 2022). Adıgüzel'e (2013: 360) göre rol oynama tekniği uygulanırken dikkat edilmesi gereken ilkeler vardır:

- Rol oynama gerçekleştirilirken bazı istisnai durumlar dışında (aynı drama sürecinde başka roller veya sürpriz roller alma gibi) üstlenilmiş olan rolün dışına çıkılmamalıdır.
- Sahnede canlandırmalar yapılırken istisna durumlar dışında, yüz ifadelerinin izleyenler görececek şekilde canlandırılması ve seslerin izleyicilerin duyacağı netlikte olmasına dikkat edilmelidir.
- Rol oynama gerçekleştirilirken canlandırmanın abartılmasından, bayağılaştırılmasından ve klişeleştirilmesinden uzak tutulmalıdır.
- Rol oynarken başka rol ya da roller "çalınmamalı", bir kişi konuşurken abartılı bir şekilde sahne hareketlerinde bulunulmamalı ve gereksiz yer kimsenin sözü kesilmemelidir.

- Canlandırma gerçekleştirilmeden önce yapılan hazırlıklarda doğaçlamalara yönelik rol ayrımı yapmaktan ve bireylerin farklı özelliklere sahip olmasını bir ayrıcalığa çevirmeye çalışmaktan uzak durulmalıdır.

2.2.5.3. Rol değiştirme

Rol değiştirme tekniği, oyun sırasında oyunun durdurularak katılımcıların birbirlerinin rollerinden oyunu devam ettirmesidir. Rol değiştirme tekniği sayesinde katılımcılar farklı bakış açıları kazanırlar. Böylece hem karşıt rollerde hem de kendi rollerinde bulundukları rollerin sorumluluklarını yerine getirirler (Adıgüzel, 2019). Rol değiştirme çalışmaları esnasında markette alışveriş yapan müşteriye canlandıran çocuk, aynı canlandırmada bir süre sonra marketteki satıcıyı canlandırdığında, onun davranışının diğer tarafı nasıl etkileyebileceğini daha iyi anlar ve çocuğun empati becerisi kazanmasına yardımcı olur (Çıtak, 2022). Rol değiştirme tekniği çocukların deneyim kazanmalarını sağlar, anlama ve öğrenme becerilerini zenginleştirir, olaylara farklı açılardan değerlendirme imkanı vererek iletişimde karşılaşılan sorunları ortadan kaldırır.

2.2.5.4. Dramatizasyon

Dramatizasyon bir oyun metninin, senaryonun değiştirilmeden canlandırılmasıdır. Canlandırmalarda öykünün veya metnin seçimi oldukça önemlidir. Oyun metni ile yapılan bu dramatizasyon türünün özelliği, oyuncunun konuşma ve hareketlerini, seçilen metnin planlanmasını gerektirmesidir (Adıgüzel, 2020). Bu teknikle birey kendini anlama ve sahip olduğu duyguların farkına vararak bunları açığa çıkarma fırsatı bulur. Karşısındaki kişilerle duygudaşlık geliştirerek gözlem yapar ve empati becerisi gelişir. Öğrendiği yeni davranış ve durumları uygulamak için pratikler yapar. Süreçte karşılaştığı bir problemi çözmek için çaba gösterir, hayal gücünü kullanarak yeni yöntemler keşfedebilir.

Bağımlı dramatizasyonda önceden hazırlanan yazılı metinlere tamamen bağlı kalınarak konu veya metin canlandırılırken, bağımsız dramatizasyonda pantomim şeklinde sözsüz oyunlar ve öykünmeler vardır. Çocuğu temaya bağlı kalmadan bireysel hayal gücüyle bir öyküyü, durumu, bir şiiri veya birbirine bağlı vakalar dizisini canlandırması bu türün temel özelliğidir. Çocuğun rol yapma esnasında sergilediği davranışlar onun gerçek yaşantısının devamı olduğu benzer biçimde hayal ürünü de olabilir. Deneyimli ve anlayışlı bir öğretmen aradaki farkı ayırt edip, gerekiyorsa çocuğa yardım edilebilir (Gönen ve Dalkılıç, 2017). Öğretmen dramatizasyon tekniğini kullanmak için herhangi bir

tekerlemeden, masal ve hikayelerden, şarkı ya da şiirlerden faydalanabilir. Çocuklarla dramatizasyon çalışmalarına başlanılacağı zaman bilinenden bilinmeyene ilkesi temel alınarak, ilk önce bildikleri, aşına oldukları ve sevdikleri hikayeler tercih edilmelidir. Seçilen hikâye, masal ya da şarkının amaca uygun olması gerekmektedir. Öğrencilerin aktif olarak sürece dahil olmaları sağlanmalıdır.

2.2.5.5. Bilinç koridoru

Bu teknik başka kaynaklarda “düşünce tüneli” veya “karar koridoru” gibi farklı isimlerle de adlandırılır. Doğaçlamalar sırasında bir karakterin problem yaşadığı, kararsız kaldığı durumlarda bu tekniğin seçilmesi amacına uygun olacaktır. Oyundaki diğer karakterler bir koridor oluştururken diğer karakterin yavaş yavaş bu koridorun içinden geçmesi sağlanır. Koridorda yer alan karakterin her biri farklı fikirler vererek bu karakterin vicdanının sesini yansıtır (Akar, 2000). Bu teknik, drama sürecinde karakterin karşılaştığı çatışma durumlarında, içinden çıkamadığı durumu görmesine yardımcı olmada, önemli bir karar anında, verdiği önemli kararların gerekçelerinin irdelenmesi gibi durumlarda sıklıkla kullanılır. Ayrıca teknik karakterin koridorda yavaşça ilerlerken koridorun başında bulunan katılımcıların fısıldamaları ve sonlarında bulunanların ise sesli olarak fikirlerini söylemeleri şeklinde de uygulanabilir (Akar-Vural ve Somers, 2016: 97). Koridordakiler karakteri kendi iç sesiymiş gibi ikna etmeye çalışır ve canlandırma koridorun sonunda karakterin bir karar vermesi ile sonuçlanır. Tekniğin uygulanması katılımcılar tarafından ciddiye alınmalı ve tam odaklanılmış bir şekilde uygulanmalıdır. Drama çalışmasındaki yetişkin gruplara uygulanması tekniğin amacına uygun ve daha etkili kullanılmasını sağlar (Adıgüzel, 2014).

2.2.5.6. Öğretmenin rolde olması

Öğretmen drama sürecinde olayın gerçekleştirilmesi, geliştirilmesi ya da sürece ilişkin kuralları, drama sürecinde dramatik kurguların içinde bir rolü olmadan, “kenardan yönetim” yaklaşımı ile taşıdığı gerçek kimliği aracılığıyla verebilir (Adıgüzel, 2019, s.146). Öğretmen tarafından bu teknik süreci başlatma ve geliştirme, çatışma durumları yaratma ve çocukların olaylar üzerinde farklı düşünceler edinmesini zenginleştirmek amacıyla kullanılabilir. Drama sürecinde çocukların rolleri içerisinde dramatik kurgu dünyasından çıkmadan doğrudan ya da dolaylı örtük olarak yönergeler verilebilir. Bu sayede drama çalışması kesintiye uğramadan devam edebilir (Adıgüzel, 2019: 149). Amaç öğrenmek, dramatik yapıyı güçlendirmek ve öğrenme sürecini zenginleştirmektir. Öğretmenin süreç

içerisinde role girmesi, yönergeler vermesi sınıf yönetimini kolaylaştırıp daha etkin hale getirebilir. Bu durum dramatik odağın kaymasını engeller ve sürecin etkili kullanılmasını sağlar. (Akar-Vural ve Somers, 2016: 91).

2.2.5.7. Pandomim (sözsüz oyun)

Katılımcıların konuşmadan, sözcük veya ses kullanmadan, sadece jest ve mimikler kullanarak hikâye anlatmaları sanatıdır. İnsanın iç dünyasının ve eylemlerinin bilinçli olarak vücut tarafından beden dili ile ifade edilmesidir temelinde insanı konu alır. Amaç çocukların kelimeler üzerine kafa yormadan beden dilini kullanmaya yönlendirmektir. Bu durum kendisini sözlü ya da yazılı daha iyi ifade etmesini sağlar ve çocuğun özgüven gelişimini destekler. Genellikle bir öykü ya da olay drama sürecinde canlandırılır. (MEB, 2014: 47).

Duygu, düşünce ve olayların konuşma eylemini kullanmadan el, kol hareketleri ve yüz mimikleriyle anlatıldığı pandomimde, çeşitli konular, olaylar veya kavramlar sözsüz oyunla dramatize edilebilir. Burada asıl önemli olan sözcükleri işe koşmadan beden diliyle ifade edilmesidir (Üstündağ, 1988). Doğaçlama gelişen eylemler spontane şekilde beden dili ile izleyicilere aktarılır (Arslan, 2017). Arıkan'a (2007) göre, pandomim sahnedeki detayları da kullanarak hayal gücünü kullanarak vücudunu özgürce hareket ettirir.. Okul öncesi dönemdeki çocuklar pandomim yaparken çok eğlenir. Pandomim tekniğinin çocukların oyun esnasında dikkatlerini vücutlarına yoğunlaştırdıkları için önemli katkılar sunmaktadır (Polat ve Bayram, 2021). Öğretmen pandomim çalışmalarını planlarken çocukların yaşantılarını göz önünde bulundurmalıdır. Çocuk öğretmenin planladığı yaşantı ile ilgili bir deneyime sahip değilse eğer, pandomim çalışmasının etkililiğinden söz edilemez. Öğretmenin basitten zora ilkesini benimseyerek öğrencilere öncelikle kolay uygulayabilecekleri canlandırmalar vermeli sonrasında daha karmaşık yapıda olanları tercih etmelidir (Yıldız, 2021). Öğretmenin pandomim çalışmalarını planlama aşamasında uygulama yapacağı grubun büyüklüğüne, fiziksel koşulların uygunluğuna ve etkinlik süresine dikkat etmesi gereklidir. Çocuklar pandomim yaparken geçmişte yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarma ve başkalarının deneyimlerini gözlemleme fırsatı bulurlar. Çocuklar kendi duygularını farkına vararak yeni bir duygusal duruma daha çabuk adaptasyon sağlayabilirler (Akyol, 2003). Çocukların kendilerini ifade edebilmesinde ve özgüvenlerinin gelişmesinde pandomim tekniği oldukça etkilidir (Aydın, 2021).

2.2.5.8. Donuk imge

Katılımcıların bireysel ya da küçük gruplar oluşturarak hareketsiz bir şekilde durmasına dayalı bir tekniktir. Heykel veya fotoğraf karesi formunda kalarak uygulanan bu teknikte amaç izleyenlerin durumu anlayarak, bu durum üzerinde düşünmesini sağlamaktır (Adıgüzel, 2012). Bu teknik uygulaması kolay ve katılımcılara karşı etkili bir tekniktir. Bu teknik fotoğraf karesi tekniği ile sıkça karıştırılabilir. Donuk imgede drama süreci öğretmen tarafından durdurulur ve “o an”ın gösterilmesi esas alınır. Drama sürecinde canlandırmanın bitmesiyle verilmek istenen düşünce donuk imge tekniği ile verilebilir (Akar-Vural ve Somers, 2016: 96). Donuk imge tekniği canlandırma aşamasındaki olayı başlatabilir veya olay örgüsü bitmiş konunun sonlandırılmasında kullanılabilir. Donuk imge tekniğinin amaçlarından biri drama çalışmalarına katılan grup üyelerinin beden farkındalığına ulaşmasını sağlamaktır. Okul öncesi dönemindeki çocukların beden imgesini henüz yeni keşfetmeye başladığından bu teknik ile çocuklarda beden farkındalığına yardımcı olur. Herhangi bir biçimde olan sözel ifadeye ilişkin kaygı yaşayan çocukların, kaygılarını azaltabilmesine de yardımcı olan bir tekniktir (Aktaş, Arnas ve Adıgüzel, 2020).

2.2.5.9. Fotoğraf karesi

Bu teknikte katılımcıların birkaçından fotoğraf kareleri oluşturmaları ve diğer katılımcıların bu fotoğraf karesine katkıda bulunmaları istenir. Fotoğraf karesi oluşturulurken bir başlangıç anı belirlenir daha sonra diğer katılımcılar katkıda bulunurlar. Tüm katılımcılar kareye girerek toplu bir fotoğraf karesi oluşturulur. Örneğin üç gruba ayrılan sınıfa arkadaşlık, barış ve savaşa yol açabilecek anlaşmazlık temaları verilerek kısa bir kurgu üzerine tartışmaları sağlanarak sonrasında bir fotoğraf karesi istenir. Teknikte, anlamın vücut bulması, heykel formunda da aktarılabilir (Akar-Vural ve Somers, 2016: 96).

2.2.5.10. Sıcak sandalye

Bir karakterin grubun karşısında bir sandalyeye oturtularak vermiş olduğu karar ya da yapmış olduğu bir davranış sonrası diğer karakterlerin soru sorması biçiminde uygulanan bir tekniktir. (Akar-Vural ve Somers, 2011). Belirlenen karakter bir kişi ya da bir grup olacak şekilde uygulamalar yapılabilir. Drama sürecinin bütünlüğünü bozmayacak biçimde sorulan sorular, katılımcının canlandırmasını yaptığı rol ile ilişkilidir. Rolün canlandırmasını yapan katılımcının tutum, davranış ve düşüncelerine odaklanılır. Öznel yaşantılar, kişisel duygular, çalışmanın ana konusu durumuna getirilmemelidir. Soruyu soran katılımcılar bir role girerek

de sorularını sorabilirler. Sorular kargaşaya yol açmayacak şekilde “kendiliğinden” bir şekilde yöneltilir. Bu teknik çocukların dil becerilerini geliştirirken konu hakkında derinlemesine inceleme yapmasını ve sorgulayıcı bir kimliğe bürünmesini sağlar (Adıgüzel, 2019: 154).

2.2.5.11. İstasyon

Öğrenci merkezli olan bu teknikte, bir konuyu farklı açılardan bütünsel şekilde ele alarak bir ürün çıkarmak amaçlanır. Drama uygulanan alanda farklı istasyonlar (resim istasyonu, şiir istasyonu, drama istasyonu vb.) oluşturularak katılımcılar eşit bir şekilde dağıtılır. Eş zamanlı olarak uygulanan bu teknikte bir grup konuyla ilgili afiş hazırlarken bir diğeri resim çizebilir. Belirlenen süre dolduğunda öğrenciler istasyonlar arasında yer değiştirir. Bir önceki grubun etkinliğini devam ettirir. Bu teknikle öğrenciler yaratıcılıklarını ortaya koyarak hep birlikte ürün oluşturmuş ve hayal güçlerini etkin şekilde kullanmış olurlar (Arslan, 2017; Adıgüzel, 2019: 157).

2.2.5.12. Eş zamanlı doğaçlama

Özellikle kalabalık gruplarda uygulanabilecek bir tekniktir. Eş zamanlı olarak başlayan doğaçlamalar, lider tarafından bir süre sonra kesilip ikililerin grup önünde de canlandırmalarını yeniden oynaması veya kaldıkları yerden devam etmesi şeklinde uygulanabilir (Adıgüzel, 2010). Bu teknik ile dışarıdan seyredilme kaygısı ortadan kaldırılarak, tüm grubun aynı anda aktif olması sağlanmış olur.

2.2.5.13. Geriye dönüş

Drama sürecinde oynanan rolün durdurularak geriye dönülmesidir. Karakterin geçmişi ile ilgili ortaya koyduğu eylemin nedeninin anlaşılmasını sağlar. Karakterin geçmişi ile ilgili önemli bir olay verilir (Akar Vural ve Somers, 2016: 94).

2.2.5.14. Dedikodu halkası

Katılımcıların drama süreci boyunca oynadıkları rolde rol içerisinde kalarak drama sürecindeki ana karakterin sorununu oluşturan davranışlar ya da genel davranışları ile ilgili sürekli fısıldaşma yapmaları veya dedikodu yapmaları ile gerçekleşir. Bu teknikte ana kahraman hakkında yakın çevresinin ne düşündüğü, onu nasıl etkilediği ve sosyal çevresinin

özelliklerini öğrenmemize fayda sağlar. Drama sürecindeki tıkanma ve çatışmalar fısıltılar aracılığıyla farklı yönlerde gidebilir ve sorunların çözümünde etkili olabilir (Adıgüzel, 2019: 156).

2.2.5.15. Bölünmüş ekran

Katılımcılar drama sürecinde, çalışmanın bütünü bozmayacak biçimde değişik zaman ve yerlerde gerçekleşen bir durumu bir ya da birden daha fazla sahne düzenlemesiyle verebilirler. Sinema filmlerinde olduğu gibi sahneler arasındaki olayları ileri veya geriye gidilerek çalışılır. Bu teknikle iki sahne ya da durumlar arasındaki ilişkiler, bağlantılar ve değişiklikler verilebilir (Adıgüzel, 2019: 157).

2.3. Okul Öncesi Eğitimde Dramanın Önemi

Okul öncesi eğitim, bireyin yaşamı boyunca taşıyacağı kişisel kimliğin temellerinin atıldığı, eğitim-öğretim hayatının ilk adımıdır. Okul öncesi çağına erişmiş olan birey, aile hayatından sıyrılarak, dış dünyaya açılan kapıdan geçecek ve toplumsal hayata geçiş yapacaktır. Birçok araştırmacıya göre ilk yılların, çocuğun gelişiminde ve zekasının oluşmasında hayati öneme sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu dönemdeki çocukların gelişim özelliklerini, bireysel farklılık ve yeteneklerini dikkate alarak yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmak, tüm gelişim alanlarını destekleyecek bir öğrenme ortamı sunmak, okul öncesi öğretmenleri için çok önemlidir. Çocuğun hayal gücünü geliştirmesi, bağımsız düşünmesi, hareket etmesini sağlaması, sosyal farkındalığı ile işbirliği bilincini geliştirmesi ve duygularını ifade edebilmesi için en önemli yol, eğitim sürecinde dramayı kullanmaktır (Tombak, 2014). Bu noktada okul öncesinde drama eğitimi önemli bir rol oynamaktadır.

San'a (1990) göre drama uygulamaları, çocuğun aktif katılımını sağlayacak gerekli yeti ve değerlerin öğrenme süreçlerine katılmasını olanaklı kılmaktadır. Drama sayesinde çocuklar eğlenerek öğrenebilir, öğrenme kolaylaşır. Bu sayede özellikle soyut kavramları somutlaştırmalarına yardımcı olur (Hui, Cheung, He ve Wong, 2011). Tuğrul'a (2006) göre okul öncesi dönem kazanımlarından en önemlilerinden biri olan kendilerine ve çevrelerine karşı duyarlı olma kazanımı, drama esnasında doğal olarak gelişir. Böylece çocuklar kendileriyle ilgili olan özelliklerinin farkına varabilir ve olumlu benlik algısı geliştirebilirler. Yeteneklerini, kendi benliklerini ses, kelime ve davranışlarıyla anlatabilmeyi öğrenirler. Drama ile çocuklara öğretilmek istenilen yeni kavramları yaşantısal olarak kazandırmak mümkündür (Önder, 2000). Drama etkinliklerinde öğrencilerin farklı duyuları aynı anda işe

koşulduğu için nitelikli bir öğrenme süreci sağlanmaktadır (Oktay, 2007). Drama ile çocuklar dramatik durumlar içerisinde gerçekleşen olaylar yoluyla somut olarak düşünüp kavramları öğrenmektedir. Drama çocuklara bir gruba dahil olarak çalışma sorumluluğu getirmesi yönüyle bir bakıma özgür düşünebilmesine imkan sağlamaktadır. Ayrıca çocuklara bir problem ya da engel durumuyla karşılaştıklarında nasıl başa çıkacaklarını göstermede ve başarıya giden yolu anlamalarında yardımcı olmaktadır (Üstündağ, 1998). Bu bağlamda etki derecesi bu kadar yüksek olan dramadan öğrencilerin en iyi şekilde faydalanabilmesi için, okul öncesi eğitimde dramanın öneminin anlaşılması ve öğretim sürecinde drama uygulamalarına yer verilmesi önem arz etmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amacına yönelik olarak kuramsal çerçeveyi de destekleyecek biçimde alan yazında yer alan yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların bir kısmına yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin drama uygulamalarına ilişkin görüşleri ve yeterlik algıları kapsamında ayrı başlıklarda incelenmiştir.

2.4.1.1. Öğretmenlerin drama uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ilgili yapılan araştırmalar

Sarıgöz ve Deveci (2023), okul öncesi öğretmenlerinin öğretimde drama yönteminin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla yaptıkları çalışmada, 2021-2022 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı sosyo-ekonomik düzeyi farklı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile uygulama yapmışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmış, araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilerek, araştırmadaki veriler whatsapp bağlantısı ve karşılıklı yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılar drama yönteminin çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlayabileceğini ancak sınıflarında drama yöntemini diğer yöntemlere oranla daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar özellikle materyal eksikliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, zaman sıkıntısı gibi etkenlerin drama etkinliklerinin gerçekleşmesine engel olduğunu, drama eğitimine yönelik

hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini dile getirerek, her okulda drama atölyesi kurulması gerektiğini söylemişlerdir.

Kunt (2023) sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak ve dramayı planlama becerilerini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada nitel yöntem kullanmıştır. Gaziantep ilinde görev yapan 16 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleşen çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formu, drama ders planları ve gözlem formu kullanılmıştır. Bulgulara göre, yaratıcı drama kavramı üzerine algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüş, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama tanımı yapmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan ders planları ve uygulamaları incelendiğinde, yaratıcı dramayı kurallarına uygun bir şekilde uygulayan öğretmenlerin sayısının az olduğu, yaratıcı drama aşamalarına göre planlama noktasında eksik oldukları tespit edilmiştir.

Çabuker-Soyçelik ve Hotaman (2022), yaratıcı drama eğitimi alan öğretmenlerin kendi derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma düzeylerini ve karşılaştıkları güçlükleri incelemişlerdir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan MEB'e bağlı ilkokullarda çalışan ve yaratıcı drama sertifikası olan 52 öğretmene uygulayarak, araştırma verilerini toplamışlardır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin, dramanın derslerde kullanılmasının öğrencilerin öğrenmesine sağlayacağı katkıların farkında olduklarını, buna karşın okullarda yaratıcı drama dersliklerinin eksikliğine, sınıflardaki alan yetersizliğine, mevcut sayılarının fazla olmasına, drama etkinliklerini uygulamadaki zaman problemine, grup etkinliği uygulamalarında disiplin sorunları çıktığına ve mevcut materyallerin yetersizliğine vurgu yaptıklarını belirlemişlerdir.

Acarlıoğlu (2020), Kilis ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterliliklerini ve görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmayı, 385 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Demografik Bilgi Formu", Tanrıseven (2013) tarafından geliştirilen "Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algısı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin drama kullanımına ilişkin genel yeterlilik algılarının ve ölçeğin alt boyutları olan dramanın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik yeterlilik algılarının ortalamasının üstünde bir değere sahip olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin drama kullanımına ilişkin genel ve planlama yeterliliklerinin hizmet yılı, eğitim alma ve

dramayı kullanma açısından, dramayı uygulama yeterliliklerinin mezun oldukları bölüm, eğitim alma ve dramayı kullanma açısından, dramayı değerlendirme yeterliliklerinin eğitim alma ve dramayı kullanma açısından anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kendilerini drama kullanımında genelde orta derecenin üstünde yeterli gördükleri, daha çok Türkçe, hayat bilgisi, matematik derslerinde dramayı kullandıkları, okullarında uygun bir mekân olmadığı, daha çok okul içerisinde materyal temini ve fiziksel düzenlemeler yaparak dramayı uyguladıkları, dramanın aşamalarını tam olarak bilmedikleri, daha çok rol oynama, doğaçlama, hikâye canlandırma tekniklerini kullandıkları, dramayı uygularken öğrencilerden, fiziksel koşullardan, materyal eksikliğinden, zaman sıkıntısından, işbirliğinden, sınıf yönetiminden, eğitim almamalarından kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları, ayrıca dramanın öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik, fiziksel, yaratıcılık gelişimlerini desteklediği, yeteneklerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bayrak-Çelik (2019) okul öncesi öğretmenlerin drama etkinliklerindeki yeterliliklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, nitel yöntemlerden görüşme ve gözlem yöntemini kullanmıştır. Elazığ merkezde bulunan 8 okul öncesi öğretmeniyle yapılan araştırmada, dramanın çocukların etkinliklere katılımı noktasında desteklediğini, çocukların özellikle sosyal, duygusal ve dil gelişimlerine katkısı olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmaya katılan bazı öğretmenler materyal sıkıntısı yaşadıklarını ve sınıf içi ortamın drama uygulamaları için elverişsiz olduğunu bu konularda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Ülker-Erdem, Aydos ve Gönen (2017) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya dair tanımlamalarını, yaratıcı dramanın okul öncesi eğitimi açısından önemi hakkındaki görüşlerini, etkinlik uygulamalarında yaratıcı drama yöntemine yer verme düzeylerini ve yaratıcı dramayı çocukların hangi gelişim alanlarını desteklemek amacıyla kullanabilecekleri konusundaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenerek, araştırmaya Ankara'da MEB'e bağlı özel ve devlet kurumlarında görev yapan 10 öğretmen ve Ankara'da bir devlet üniversitesinde okul öncesi eğitimi lisans programına devam eden 10 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genel olarak ortak noktalarda buluştukları; ancak, okul öncesi öğretmenlerinin uygulamadaki deneyim sürelerinin uzunluğu, aldıkları hizmet içi eğitimler ve bunlara bağlı olarak geliştirmiş olabilecekleri yetkinlikleri nedeni ile

anlatımlarında daha fazla detaya yer verdikleri, teknik ayrıntılardan bahsettikleri, çocukların bütüncül gelişim alanlarına daha fazla vurgu yaptıklarını göstermektedir.

Yıldız (2016) okul öncesi matematik öğretiminde drama yönteminin etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yürüttüğü çalışmada, genel tarama modeli kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kayseri’de 2015-2016 eğitim-öğretim yılında MEB’e bağlı okullarda görev yapan 224 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin drama uygulamalarında kadın öğretmenlere göre yetersiz olduğu; dramanın matematik eğitiminde aktif olarak kullanılmasında 11 ve üzeri sene kıdeme sahip öğretmenlerin başarısız olduğu; köy ve kasabada görev yapan öğretmenlerin dramayı yeteri kadar uygulamadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Elitok-Kesici (2014), sınıf öğretmenlerinin drama dersini nasıl işlediklerini ve bu dersi işlerken karşılaştıkları güçlükler ve eksikliklerin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla yaptığı nitel çalışmasında, veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili merkezinde görev yapan, on öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yarısının bu dersle ilgili herhangi bir eğitim almadığı, drama dersiyile ilgili kaynak yetersizliğinin dikkat çekici boyutta olduğu, drama dersinin işleneceği özel bir sınıfa ihtiyaç duyulduğu, derslerin amacına uygun olarak işlenmediği, öğretmenlerin çoğunluğunun bu dersi işlerken kendilerini yetersiz hissettikleri, ayrıca drama dersinin öğrencilerin sosyalleşmelerinde ve kendilerine güven duymalarında olumlu katkıları olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Çetingöz ve Cantürk-Günhan (2011), çalışmalarında drama uygulamalarının okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama etkinlikleri planlama becerilerine yönelik görüşleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. 2008-2009 bahar yarıyılı döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören son sınıf öğrencisi, gönüllü altı öğretmen adayı ile yürütülen çalışmalarında, veri toplamak için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının ön görüşmelerde verdikleri yanıtlar ile yaptıkları drama uygulamalarından sonraki son görüşmede verdikleri yanıtlar arasında olumlu yönde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.4.1.2. Öğretmenlerin drama yeterlik algıları ile ilgili yapılan araştırmalar

Elmalı ve Yolcu (2023), eğitimde drama yönteminin kullanılmasına yönelik öğretmenlerin yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla yürüttükleri araştırmada, tarama modelini kullanmışlardır. Araştırma, 2023 yılı mayıs ayında Ankara İl merkezindeki okullarda görev yapmakta olan 265 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin yaratıcı drama yöntemi kullanmaya yönelik öz yeterlilik ölçeği ile toplandığı araştırmanın sonucuna göre, kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu, genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin drama yönteminin eğitimde kullanılmasına yönelik özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çıtak (2022), okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde bulunan bağımsız anaokulları ve ilkokullarda görev yapan 150 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan “Drama Yeterlilik Anketi” uygulanarak toplanmıştır. Çalışmada veri analizi için SPSS 22,0 programı kullanılarak, öğretmenlerin en çok doğaçlama tekniği hakkında bilgi sahibi oldukları, ders etkinlikleri içinde ise en çok rol oynama tekniğini kullandıkları sonucu saptanmıştır. Katılımcıların büyük bir bölümünün mezun olduğu programdan drama dersi aldığı ve drama dersi alanların rol oynama tekniği hakkında bilgi sahibi olduğu, ders etkinlikleri içinde daha çok doğaçlama tekniğini kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile dramatizasyon, hikaye/olay canlandırma ve pandomim tekniklerini ders etkinliklerinde kullanma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Horzum (2022), okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanabilmelerine yönelik özyeterlik algılarını ve bu algılarının farklı değişkenler açısından incelemesini amaçladığı çalışmada nicel tarama modelini kullanmıştır. Katılımcılar, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçesinde bulunan resmi anasınıfı ve anaokullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma neticesinde, katılımcıların yaratıcı drama becerilerini kullanabilme özyeterliklerinin yüksek olduğu ve bunu sergileyebildiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların drama özyeterlik algılarının yaş, kıdem, öğrenim durumu, sınıflarındaki çocuk mevcudu ve çocukların yaş grubuna göre farklılık göstermediği; ancak cinsiyet, yaratıcı drama ile ilgili

kurs, eğitim vb. etkinliklere katılma durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre kadınların dramaya yönelik özyeterliliklerinin, erkeklere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Delihassanoğlu (2021), okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin tutumlarını ve öz yeterliliklerini incelenmek amacıyla yürüttüğü çalışmada ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırma, 2019-2020 eğitim yılı Düzce il merkezinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 170 kadın ve 10 erkek okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için; kişisel bilgi formu, "Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin dramaya yönelik tutumlarının düşük olduğu; drama uygulama öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu tespit edilerek, okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulama yeterlilik algıları ile dramaya yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ancak zayıf seviyede negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nakaş'ın (2020) okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, Altındağ ilçesi MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan 98 okul öncesi öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen "Drama Yeterlilik Anketi" uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre araştırmadaki öğretmenlerinin çoğunun mezun olduğu programdan drama dersi aldığı tespit edilerek, dramayla ilgili kurslara katılmaya istekli oldukları belirlenmiş, katılımcıların en çok doğaçlama tekniğini bilerek derslerinde kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Can-Akkoç (2019), okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulama yeterlilik algıları ile dramaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmasını, ilişkisel tarama modelinde tasarlamıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı Adana ili merkez ilçelerinde çeşitli devlet okullarında görev yapan 193 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel'in (2008) geliştirdiği "Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliliği Ölçeği" ve Okvuran'ın (2000) geliştirdiği "Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulama yeterlilik algılarının üç alt boyutta (drama planlama, drama sürecini gerçekleştirme, drama sürecini değerlendirme) da oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin dramaya yönelik tutumlarının üç alt boyutta (dramaya yönelik genel tutumlar, dramaya yönelik bireysel tutumlar, dramaya yönelik

eleştirel tutumlar) da oldukça olumlu olduğu; böylelikle öğretmenlerin drama uygulama yeterlik algıları ile dramaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz-Namdar ve Kaya (2019) “Öğretmenlerin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algıları ve Tutumları” isimli çalışmalarında deneysel desenlerden “Tek Grup Ön Test-Son Test Model”i kullanmışlardır. Rize ilinde farklı alanlardaki çalışan farklı 21 öğretmene, toplam 24 saat süren dört günlük yaratıcı drama eğitimi verilerek, katılımcılara ön test ve son test olarak “Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği” ile “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler ile yapılan yaratıcı drama uygulamalarının, yaratıcı dramaya yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu, yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik puanları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Yapalı (2018), okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmasını, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapan 98 okul öncesi öğretmeni ile tamamlamıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Drama Yeterlilik Anketi” uygulanarak toplanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların drama eğitimlerinin mezun oldukları lisans programında gördükleri drama dersi ile sınırlandırılmış olduğu, çoğunluğunun drama eğitimiyle ilgili kurslara katılmaya istekli oldukları, doğaçlama tekniğinin en çok bilgi sahibi olunan ve derslerde en çok kullanılan teknik olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Özgür-İşyar (2017), “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlik Algıları ve Drama Kavramına Yönelik Metaforları ile Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Mersin ili 4 merkez ilçesinde görev yapan 441 sınıf öğretmeni aracılığıyla araştırma verilerini toplamıştır. Araştırma tarama modeli betimsel bir araştırma olup, veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, Tanrıseven (2013) tarafından geliştirilen “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği”, araştırmacı tarafından hazırlanan “kapalı uçlu sorular formu”, “açık uçlu sorular formu” ve “metafor formu” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin genel, planlama, uygulama ve değerlendirmelerine yönelik yeterlik algı düzeyleri ortalamanın üzerindedir. Araştırmada alt boyutlarından; planlama boyutunda drama eğitimi alma, uygulama boyutunda cinsiyet ve drama eğitimi alma; değerlendirme boyutunda ise cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf

öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında eğitimde dramanın öğrencinin kişisel gelişimini ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladığı, etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin metaforik algıları incelendiğinde dramanın derse destek verici olarak kullanıldığı, yaşamın kendisi olduğu ve aydınlatıcı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Çelik (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri ve bu özyeterlikleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada betimleyici ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013 yılında okul öncesi eğitimi lisans programına devam eden drama dersi almış 216 öğrenci oluşturmuş olup, veriler “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik düzeylerinin cinsiyet açısından değişmediği ancak, sınıf düzeyi açısından değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Güler ve Kandemir (2015) öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin görüşlerini ve öz yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada karma yaklaşımı esas almışlardır. Araştırmadaki katılımcılar sınıf ve branş öğretmenleri olarak iki kategoride değerlendirilmiş olup, 239 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak, Can ve Cantürk-Günhan (2009) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise olgu bilim yöntemi kullanılarak, 15 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırmaya göre, öğretmenlerin drama yöntemini kullanmaya ilişkin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine, bayan öğretmenlerinde erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin drama yöntemini kullanmaya ilişkin öz yeterlik düzeylerinde hizmet süreleri ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı, drama yöntemi ile ilgili bir eğitim verilmesi halinde büyük oranda katılmaya istekli oldukları belirlenmiştir.

Tanrıseven (2013), okul uygulamalarının okul öncesi öğretmen adaylarının drama etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve drama kullanımına ilişkin genel yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemek için 52 okulöncesi öğretmen adayından veri toplamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubu ile kontrol grubunun

dramaya yönelik genel yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bilgisine ulaşılarak, kontrol grubunun aleyhine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Akyel'in (2013) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları araştırmada Kırşehir'de görev yapan 40 okul öncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. Verileri toplamak için Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel (2008) tarafından geliştirilen "Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların "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 gördükleri sonuçlarına ulaşılarak mesleki kıdemlerine ilişkin olarak drama yöntemi yeterliliklerinin farklılaştığı görülmüştür.

2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Rochovská ve Švábová'nın (2022), 366 anaokulu öğretmeniyle gerçekleştirdikleri araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitimde dramatik sanat ve dramatik anlatımı, yaratıcı drama yöntemlerini kullanarak anlatmalarına ilişkin anaokulu öğretmenlerinin görüşlerini öğrenmek ve iyileştirme yolları önermektir. Araştırma bulgularına göre yaratıcı drama yöntemiyle dramatik sanattan bilgi edinme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Anaokulu öğretmenlerinin neredeyse yarısı dramatik sanatın hayatlarında önemli olduğunu ve bunu okul öncesi eğitimde de kullandıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %41'i ortaöğretim düzeyinde drama ile tanışmışlardır. Katılımcıların %62.2'si üniversite mezunu olup anaokulu öğretmenliği pedagojik eğitimi alma sürecinde drama dersi almışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60.9'u haftada bir ila ayda bir arası sıklıkta yaratıcı drama yöntemini kullanmaktadır. Araştırma sonucuna göre anaokulu öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiş olup ortaöğretim ve üniversite eğitimi sürecinde daha derin ve kapsamlı bir eğitim ile yaratıcı drama eğitimlerini ideal seviyeye getirilebilecekleri öngörülmektedir.

Korosec ve Zorec (2020) yaratıcı drama etkinliklerinin okul öncesi çocukların saldırgan davranışları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmayı, Sloven anaokullarında görev yapan 22 okul öncesi öğretmeni ve 4-7 yaş aralığında bulunan 460 çocuk ile gerçekleştirmişlerdir. Üç ay boyunca günlük olarak uygulanan çalışmanın sonucunda

özellikle ilk değerlendirmede düşük puan alan çocukların saldırgan davranışların görülme sıklığının önemli derecede azaldığı tespit edilmiştir.

Loizou, Michaelides ve Georgiou (2019), “Çocukların Sosyo-Dramatik Oyunlarına Erken Çocukluk Öğretmeni Katılımı: Bir Yapı Oluşturma Aracı Olarak Yaratıcı Drama” isimli çalışmalarında, erken çocukluk öğretmenlerinin çocukların sosyo-dramatik oyunları sırasında rehberlik sağlama yollarını ve oyun etkileşimlerinde yaratıcı dramayı nasıl kullandıklarını araştırmışlardır. 17 öğretmen adayının drama uygulamaları video ile kayıt altına alınarak, drama geçmişine sahip bir hizmet içi öğretmenin incelemesine sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre, erken çocukluk öğretmenlerinin uygulama sırasında en çok dolaylı katılım olmak üzere birden fazla düzeyde rehberlik kullandığı sonucuna ve katılım sağlayan öğretmen adaylarının hepsinin drama tekniklerinden 'öğretmen rolde' tekniğini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Gray, Pascoe ve Wright (2018) çalışmalarında Batı Avustralya'daki bir üniversitede son sınıfta drama dersi alan öğretmen adaylarının deneyimlerinin drama öğretme konusundaki inançlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre üç temel inanca ulaşılmıştır. İlki; başarılı drama eğitimcilerinin öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak için yetenekli ve çalışkan olduğu, ikincisi; dramanın bir aidiyet duygusu sağladığı ve dramanın öğretmenlerin çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olduğu, üçüncüsü; drama eğitiminin kendini keşfetmeyi ve kişisel gelişimi desteklediğidir.

Batdı ve Batdı'nın (2015) yaratıcı dramanın başarı üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada meta-analiz yöntemi ile toplamda 40 çalışma (28 yüksek lisans tezi, 4 doktora tezi ve 8 makale) incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre alanyazındaki çalışmalar yaratıcı dramanın öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı ve pozitif yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

McLauchlan ve Winters (2014) Kanada'da drama dersi alan 3 okuldaki 54 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, drama dersinin öğrencilerin %95'inin okula ilişkin tutumlarını pozitif yönde etkilediğini, öğrencilerin üçte ikisinin de okula devam etmesi üzerinde motive edici etkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Kaaland-Wells'in (1994) sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramayı ne düzeyde kullandıklarını belirlemek amacıyla yaptığı deneysel çalışmada, 224 sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin drama geçmişi ve drama tekniklerini kullanması arasında kikare testi sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin

%84'ünün drama yöntemleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları ve drama uygulamalarında en çok zaman-mekan konusunda güçlük yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının drama ile ilgili tutum ve yeterlik algılarının incelendiği, meta analiz ve deneysel çalışmalar yapıldığı, drama yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin araştırıldığı ve öğretmen ve öğretmen adaylarının dramayı uygulama düzeylerinin alt boyutlarda incelendiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarında genel olarak, öğretmen ve öğretmen adaylarının drama yöntemine ilişkin yeterlik algılarının ve tutumlarının olumlu olduğu, cinsiyete göre kadın öğretmenlerin yeterlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel olarak dramayla ilgili herhangi bir ders almadığı, birçoğunun da mezun olduğu programdan dramaya yönelik ders aldığı tespit edilerek, kaynak yetersizliğinin dikkat çekici boyutta olduğu ve öğretmenlerin drama eğitimiyle ilgili kurslara katılmaya istekli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmalar sonucunda öğretmenler drama yönteminin çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlayabileceğini ancak drama yöntemini diğer yöntemlere oranla daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin dramanın aşamalarını tam olarak bilmedikleri, daha çok rol oynama, doğaçlama, hikaye canlandırma tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin drama uygulamalarında en çok sınıflardaki alan yetersizliğinden, mevcut sayılarının fazla olmasından, etkinlikleri uygulamadaki zaman probleminden, sınıf yönetiminden, materyal temininden kaynaklı zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmalara göre dramanın öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik, fiziksel, yaratıcılık ve dil gelişimlerini desteklediği; drama kullanılan derslerde öğrenci motivasyon ve başarısının artarak, yeteneklerinin geliştiği; dramanın öğrencilerin kendilerine güven duymalarında olumlu katkıları olduğu tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

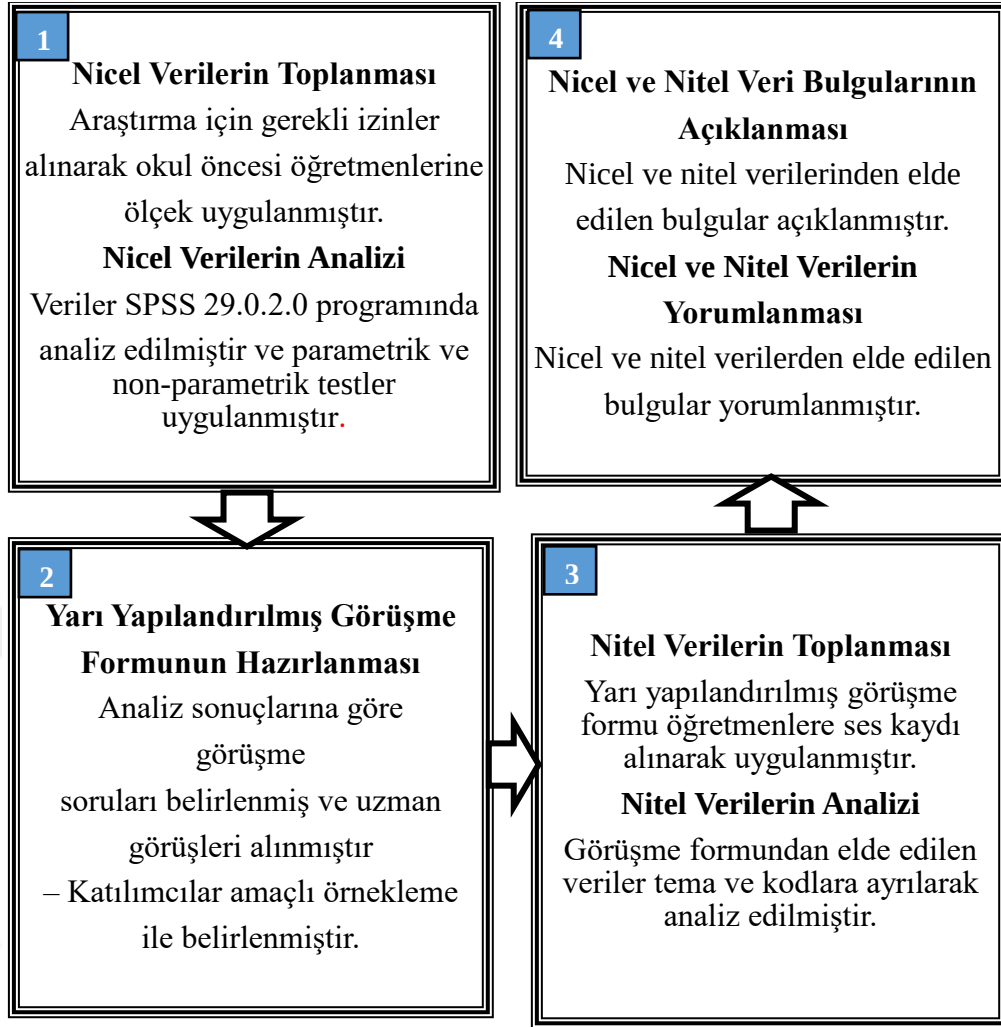
Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin yeterlik algı düzeylerini tespit etmek ve drama uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma desen, bir araştırmada nicel ve nitel araştırmanın birlikte yürütüldüğü, nicel ve nitel bulguların birleştirildiği bir yaklaşımdır (Creswell, 2017).

Açımlayıcı sıralı desen de amaç, nicel yöntemle elde edilen verileri nitel aşamayı uygulayarak açıklamaktır. İki aşama halinde uygulanan bu desende ilk aşamaya nicel verilerin toplanmasıyla başlanılarak ikinci aşamada nitel verilerin toplanılarak nicel sonuçların açıklanmasına ve yorumlanmasına yardımcı olacak şekilde yorumlanması esastır (Creswell ve Crack, 2018). Şekil 3.1’de açımlayıcı sıralı karma yöntem desen tasarımı yer verilmiştir.



Şekil 3. 1. Açımlayıcı karma yöntem desen tasarımı (**Kaynak:** Creswell, 2017: 220)

Bu araştırma iki aşama halinde uygulanmıştır. İlk aşamada okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin yeterlik algı düzeylerini tespit etmek amacıyla “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmış ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda ikinci aşamada okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanarak öğretmenlere uygulamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntem desenlerinden “Açımlayıcı Sıralı Karma Yöntem Deseni” kullanılmıştır. Araştırmada yürütülen açımlayıcı karma yöntem deseni aşamaları Şekil 3.2’de açıklanmıştır.



Şekil 3. 2. Açımlayıcı karma yöntem deseni aşamaları

Araştırmanın nicel kısmında okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin yeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde amaç, geçmişte yaşanan ya da günümüzde devam eden durumları olduğu gibi betimlemektir. Araştırmaya konu olan durum, içinde bulunduğu koşullar göz önünde bulundurularak olduğu gibi açıklanır. Konuyu etkileyeceği düşünülen durumlardan kaçınılarak konu üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmaz (Karasar, 2009: 77).

Araştırmanın nitel kısmında ise okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla durum çalışması kullanılmıştır. Creswell'e (2017) göre durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları

(gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezindeki devlet ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 205 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel kısmının örneklemini seçerken “Basit Tesadüfi (Yansız) Örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020: 88).

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezinde devlet ve özel anasınıfları ile bağımsız anaokulları bünyesinde görev yapan toplam 371 okul öncesi öğretmeni vardır. Araştırmanın nicel kısmı için katılım gösteren 187 kadın ve 18 erkek olmak üzere toplam 205 okul öncesi öğretmenin çeşitli değişkenler açısından yüzde ve frekans değerleri Tablo 3.1’de açıklanmıştır.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından yüzde ve frekans değerleri (nicel)

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	187	91.2
	Erkek	18	8.8
Hizmet Süresi	1-5 yıl	34	16.6
	6-10 yıl	56	27.3
	11-15 yıl	79	38.5
	16-20 yıl	20	9.8
	21 yıl ve üstü	16	7.8
Mezun Olunan Okul	Önlisans	15	7.3
	Lisans	173	84.4
	Yüksek lisans	17	8.3
Kurum Türü	Kamu	187	91.2
	Özel	18	8.8
Okul Türü	Anaokulu	121	59.0
	Anasınıfı	74	36.1
	Kreş / Oyun Alanı	10	4.9
Yaş Grubu	3yaş	7	3.4
	4yaş	38	18.5
	5yaş	123	60.0
	6yaş	37	18.0
Dramaya Yer Verme	Ayda bir	37	18.0
	Ayda iki	35	17.1
	Haftada bir	84	41.0

Tablo 3.2. (Devam) *Öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından yüzde ve frekans değerleri (nicel)*

	Haftada iki	34	16.6
	Haftada üç	15	7.3
Drama Eğitimi Alma	Hiç eğitim almayan	27	13.2
	Üniversite düzeyinde eğitim	107	52.2
	Hizmet içi eğitim veya kurs	71	34.6
Toplam		205	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %91.2'sinin (187) kadın, %8.8'inin (18) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine bakıldığında, katılımcıların %16.6'sı (34) 1-5 yıl aralığında hizmet süresine sahiptir. 6-10 yıl aralığında hizmet süresi olan öğretmenler örneklemin %27.3'ünü (56) oluştururken, 11-15 yıl aralığında olanlar örneklemin %38.5'ini (79), 16-20 yıl aralığında olanlar %9.8'ini (20), 21 yıl ve üzerine hizmet süresi olanlar ise %7.8'ini (16) oluşturmaktadır. Mezun olunan okul türüne göre bakıldığında %84.4 (173) ile en çok katılımcının lisans mezunu olduğu. %8.3 (17) ile yüksek lisans mezunu ve %7.3 (15) oranında önlisans mezunu katılımcının onu takip ettiği görülmektedir. Kurum türüne göre bakıldığında kamuda çalışan %91.2 (187) oranda katılımcı varken, kalan %8.8'lik (18) kısmını ise özelde çalışanlar oluşturmaktadır. Okul türüne göre katılımcıların %59'u (121) anaokulunda, %36.1'i (74) ilkokul bünyesinde açılan anasınıflarında kalan % 4.9'luk (10) kısmın ise kreş veya oyun alanlarında görev yaptığı tespit edilmiştir. Mevcut yaş grubuna göre bakıldığında, 3 yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin %3.4 (7) oranında olduğu, 4 yaş grubunda bu oranın %18.5'e (38) yükseldiği, 6 yaş grubunda da benzer şekilde %18'lik (37) oran olduğu, en çok çalışılan yaş grubunun ise 5 yaş ile %60'lık (123) orana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlere dramaya haftalık veya aylık olarak planlarında yer verme sıklığı sorulduğunda %18'i (37) ayda bir kez, % 17.1'i (35) ayda iki kez, % 41'i (84) haftada bir kez, % 16.6'i (34) haftada iki kez, % 7.3'ü (15) ise haftada üç kez günlük eğitim akışlarında dramaya yer verdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52.2'si (107) üniversite düzeyinde (lisans ve önlisans) drama eğitimi aldıklarını, %13.2'si (27) de hiç drama eğitimi almadıklarını, %34.6'i (71) ise dramayla ilgili hizmet içi eğitim veya kurslara katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel kısmının örneklemini ise 2023-2024 eğitim öğretim yılında Adıyaman il merkezinde görev yapmakta olan 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel kısmının örneklemini seçilirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri

olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, nicel bir araştırmadan elde edilen sonuçlara göre derinlemesine bir izleme çalışması yapılmak istenilen durumlarda kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2020: 94). Çalışmada önce nicel veriler toplanıp analiz edilerek elde edilen bulgular neticesinde anlamlı farklılık bulunan durumlar gözetilerek bu farklılıkların kaynağını açıklayabileceği öngörülen bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Görüşme yapılacak olan öğretmenlere karar verilirken nicel analiz sonucunda elde edilen bulguları destekleyecek şekilde ölçüt örnekleme yoluyla katılımcıların belirlenmesine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin anasınıfı, anaokulu ve kreşlerden her birine yer verilerek seçilmesine, hizmet sürelerinin özellikle 1-5 yıl ile 11-15 yıl aralığında olanlardan seçilmesine, öğretmenlerin ilave bir drama eğitimi alan ve almayanlardan her birine yer verilerek seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman il merkezinde görev yapan 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden beşi bağımsız anaokulunda, beşi ilköğretim bünyesindeki anasınıfında ve ikisi özel kreşte çalışmakta olup mesleki kıdemleri 1 ile 23 yıl arasında değişmektedir. Tablo 3.2’de araştırmanın nitel kısmı için okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından yüzde ve frekans değerleri açıklanmıştır.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından yüzde ve frekans değerleri (nitel)

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	10	83.4
	Erkek	2	16,6
Hizmet Süresi	1-5 yıl	6	50
	11-15 yıl	4	33.4
	16-20 yıl	1	8.3
	21 yıl ve üstü	1	8.3
Mezun Olunan Okul	Önlisans	2	16.6
	Lisans	8	66.8
	Yüksek lisans	2	16.6
Kurum Türü	Kamu	10	83.4
	Özel	2	16.6
Okul Türü	Anaokulu	5	41.7
	Anasınıfı	5	41.7
	Kreş	2	16.6
Yaş Grubu	4 yaş	2	16.6
	5 yaş	10	83.4

Tablo 3.4. (Devam) *Öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından yüzde ve frekans değerleri (nitel)*

Sınıf Mevcudu	5-9 arası	1	8.3
	10-14 arası	3	25
	15-19 arası	5	41.7
	20-24 arası	3	25
Toplam		12	100

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %83.4'ünün (10) kadın, %16.6'sının (2) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine bakıldığında, katılımcıların %50'si (6) 1-5 yıl aralığında hizmet süresine sahiptir. 11-15 yıl aralığında olanlar örneklemin %33.4'ünü (4), 16-20 yıl aralığında olanlar %8.3'ünü (1), 21 yıl ve üzerinde hizmet süresi olanlar ise %8.3'ünü (1) oluşturmaktadır. Mezun olunan okul türüne göre bakıldığında %66.8 (8) ile en çok katılımcının lisans mezunu olduğu, %16.6 (2) yüksek lisans mezunu ve %16.6 (2) önlisans mezunu olduğu görülmektedir. Kurum türüne göre bakıldığında kamuda çalışan %83.4 (10) oranda katılımcı varken kalan %16.6'lık (2) kısmını ise özelde çalışanlar oluşturmaktadır. Okul türüne göre katılımcıların %41.7'si (5) anaokulunda, %41.7'si (5) ilkokul bünyesinde açılan anasınıfında kalan % 16.6'lık (2) kısmın ise kreşte görev yaptığı tespit edilmiştir. Mevcut yaş grubuna göre bakıldığında, 4 yaş grubunda %16.6'e (2), 5 yaş grubunda da benzer şekilde %16.6'lık (2) oran olduğu görülmektedir. Sınıf mevcuduna bakıldığında %41.7'si (5) 15-19 arası, % 25'i (3) 10-14 arası, % 25'i (3) 20-24 arası, % 8.3'ü (1) 5-9 arası mevcut öğrencisi olduğunu belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu”, öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin yeterlik algılarını ölçmek için Tanrıseven (2013) tarafından geliştirilen “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algısı Ölçeği” ve öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öncelikle alanyazın taraması yapılarak, drama ile ilgili olan yüksek lisans ve doktora tezleri, bu konuda yazılmış makale ve bildiriler incelenerek verilerin nasıl toplanması gerektiği hakkında bilgi edinilmiştir. Araştırmada kullanılacak

veri toplama araçları tespit edilerek araştırmanın nicel kısmında kullanılacak olan “Demografik Bilgi Formu” ve “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algısı Ölçeği” beş okul öncesi öğretmenine pilot olarak uygulanmıştır. Öğretmenlerden dönütler alınarak yazım yanlışları, anlaşılamayan yerler düzenlenmiş, kavram karmaşıklığı oluşturduğu düşünülen “en son mezun olunan bölüm” ve “en son mezun olunan yıl” soruları demografik bilgi formundaki sorulardan çıkartılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygunluğu ve açık, anlaşılabilir olma durumu, bir drama alan uzmanına, bir Eğitim Programları ve Öğretim uzmanına ve bir dil bilgisi uzmanına gösterilmiş olup bu konudaki görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmıştır ve araştırmanın nicel kısmında uygulanacak olan formlara son şekli verilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” 7 sorudan oluşmaktadır. Veriler araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma aşamasında araştırmacı tarafından öncelikle konu ile alakalı alanyazın taraması yapılmıştır. Alan yazından elde edilen bilgilerin ışığında araştırmanın nicel bulgularından da faydalanılarak uzman görüşü alabilmek amacıyla örnek sorular oluşturulmuş ve bu soruların her birine ait sonda sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Her sorunun altına öğretmenlerin açıklama ve öneride bulunabilecekleri alanlar bırakılmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili Eğitim Programları ve Öğretimi alanında bir profesör ve bir doçentten, Temel Eğitim alanında bir profesör ve bir drama alan uzmanından, beş okul öncesi eğitimi öğretmeninden ve bir Türkçe öğretmeninden anlaşılabilirlik için fikir alınmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler ışığında soruların açıklığı, yeterliği ve uygunluğu gözden geçirilerek sorular içerisinde tekrarlanan kelimeler çıkarılmış, benzer sonuçların olabileceği sorular bir soru haline getirilmiş ve anlam bozukluğu olan sorular düzeltilerek form son şekli ile hazırlanmıştır. Uygulamada son şeklini alan veri toplama araçlarına yönelik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Demografik bilgi formu

Bu form araştırma içerisinde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin yeterlik algıları üzerine etki edebileceği düşünülen çeşitli değişkenler belirlenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik bilgiler (cinsiyet, hizmet süresi, en son mezun olunan bölüm, mevcut öğrenci yaş

grubu, çalışmakta olunan kurum türü, çalışmakta olunan okul türü, drama ile ilgili alınan eğitim, öğretim sürecinde dramaya yer verme sıklığı) bu form içerisinde yer almaktadır.

3.3.2. Eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilik algısı ölçeği

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarında planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri Tanrıseven (2013) tarafından geliştirilen “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” ile ölçülmüştür. Üçlü likert tipinde tasarlanan bu ölçek 44 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan bu ölçeğin planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçeğin planlama boyutu 9 madde, uygulama boyutu 20 madde ve değerlendirme boyutu 15 madde içermektedir. Ölçekte yer alan toplamda 44 maddeye katılımcıların verebileceği cevaplar “1=yetersiz, 2=kısmen yeterli, 3=yeterli” olmak üzere derecelendirilme yapılmıştır. Tanrıseven (2013) tarafından geliştirilen ölçme aracı, kapsam geçerliliği için drama konusunda çalışan üç uzman tarafından incelenmiştir. Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 44, en yüksek puan ise 132’dir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında planlama boyutundan alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 27; uygulama boyutundan alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 60; değerlendirme boyutundan alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 45’tir.

Ölçeğin yapı geçerliliği tespit etmek için LISREL 8.51 programı kullanılmıştır. Ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılarak bu analizde modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarında; ki-kare değeri ($\chi^2=3498.73$; $sd=900$; $p<.00$) olarak bulunmuştur. Araştırmanın ortalama hata karekökü (RMSEA) .091 bulunmuş olup; güvenilirliği tespit etmek için Cronbach’s alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach’s alfa iç tutarlılık katsayısına bakıldığında, ölçme aracının tamamı için .91; planlama boyutu için .70; uygulama boyutu için .83 ve değerlendirme boyutu için .82 olduğu tespit edilmiştir. Tanrıseven’in (2013) Tavşancıl’dan (2002) aktardığına göre testin homojen olduğunu göstermesi için iç tutarlılık katsayısının en az 70 olması gerekmektedir. Her bir faktörün iç tutarlılık katsayısının yüksek olması ve aynı zamanda $p<0.01$ düzeyinde anlamlı olması ölçekte bulunan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Test maddelerinin güvenilirliği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiş olup ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları .29 ile .58 arasında bulunmuştur. Her bir madde için hesaplanan korelasyon katsayısının .20’den büyük ve $p<.01$ düzeyinde anlamlı olması ölçme aracındaki maddelerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Tanrıseven, 2013).

Bu araştırmada “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” 205 okul öncesi öğretmenini üzerinde uygulanmış olup ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha değeri) .95; planlama boyutu için .90; uygulama boyutu için .92 ve değeriendirme boyutu için .94 bulunmuştur.

3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla demografik bilgi formu yer alırken ikinci bölümde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 7 sorudan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan formlar uygulanmadan önce Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden “Araştırma İzin Belgesi” (Ek-6) ve Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan onay alınmıştır (Ek-2). Gerekli izinler araştırmacı tarafından alındıktan sonra 2023-2024 yılı nisan ve mayıs ayı boyunca veriler toplanmıştır. Formlar ve izinler çıktı olarak alınarak Adıyaman merkezdeki özel ve devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumları belirlenmiş, okullar tek tek ziyaret edilerek katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından Google Formlardan anket oluşturularak anketin bağlantısı ziyaret esnasında kurumda olmayan öğretmenlerin katılımı için, katılımcılara ve okul idarelerine whatsapp kanalıyla gönderilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında verilerin toplanması amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme iki veya daha fazla kişi arasında yürütölen sözel iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabına ulaşılmak istenen soruların ilgili kişilerden alınması şeklinde tanımlanabilir. Belirlenmiş bir araştırma sorusu veya konusu hakkında ayrıntılı bilgi verir (Büyüköztürk vd., 2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmanın nicel kısmında da yer alan 12 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekeştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapılmadan önce okul idarecileri ile görüşölerek onayları alınmıştır. Belirlenmiş olan okul öncesi öğretmenlerinin ise görüşmeye katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve izinleri alınmıştır.

Öğretmenlere yapılacak görüşme ile alakalı gerekli bilgilendirme yapılarak görüşme için tarih ve saat belirlenmiştir. Belirlenen tarih ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile gerçekleştirilmiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin bu konuda izni alınmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin ders bitiminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılırken boş sınıflar ve idare odaları kullanılarak sessiz ve sakin ortamlar tercih edilip öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş böylelikle öğretmenlerin daha rahat bir ortamda gerçekçi cevaplar vermesi sağlanılmaya çalışılmıştır. Görüşme süresi ortalama 20 ile 25 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından sorular okunmuş anlaşılmayan noktalar olduğunda açıklanarak öğretmenlerin daha rahat cevaplar vermeleri sağlanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtlarının analizinin yapılabilmesi için “Microsoft Word” kelime işlemcisine aktarılmış ve analiz edilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Araştırmanın nicel kısmında okul öncesi öğretmenlerine uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS 29.0.2 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına yönelik yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algısı Ölçeği”nin çözümlenmesinde kullanılacak testler belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için de “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algısı Ölçeği” aracılığıyla toplanan verilerin normal dağılıp, dağılmadığını test etmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2007) normallik varsayımını karşılaması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile + 1.5 arasında olması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmada ilk durumda 209 katılımcı varken katılımcılardan 2’si araştırmaya katılmak istemediğine yönelik işaretlemeler yapmış olup çalışmaya 207 katılımcıdan elde edilen verilerle devam edilmiştir. Geriye kalan 207 katılımcıdan elde edilen puanlarda normalliğin sağlanamadığı tespit edilerek, uç değerler kontrol edilmiştir. Anlamli olmadığı düşünülen 2 uç veri test dışı bırakılmıştır. Son durumda kalan 205 katılımcı ile elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinden elde edilen puanlar Tablo 3.3’ de verilmiştir.

Tablo 5.3. *Araştırmada kullanılan ölçeğin değişkenlerine ilişkin normallik testi sonuçları*

	n	Çarpıklık	Basıklık
Planlama	205	.723	-.279
Uygulama	205	1.282	.655
Değerlendirme	205	.968	-.146
Genel	205	-1.015	.090

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmanın genel ve planlama, uygulama, değerlendirme alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık puanlarının -1.015 ile 1.282 arasında değiştiği görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile + 1.5 arasında olduğu için “Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algısı Ölçeği”nden elde edilen puanların normallik şartını sağladığı gözlemlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Tablo 3.6. *Araştırmanın değişkenlerine ilişkin normallik testi sonuçları*

	n	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	205	2.934	6.676
Hizmet süresi	205	.338	-.310
Mezun olunan okul	205	.085	3.516
Yaş grubu	205	-.484	.468
Kurum türü	205	2.934	6.676
Okul türü	205	.865	-.237
Dramaya yer verme	205	-.027	-.642
Drama eğitimi alma	205	-.251	-.753

Tablo 3.4 incelendiğinde hizmet süresi, yaş grubu, okul türü, dramaya yer verme ve drama eğitimi alma değişkenlerinin normallik şartını sağladığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple de verilerin analizini gerçekleştirirken, üç ve üçten fazla grup olduğunda ANOVA testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan ilişkilerin anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ değerine bakılarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Anlamlı farklılıkların tespit edildiği durumlarda, bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla homojenlik (Levene testi) testi yapılmış ve bu test sonucuna göre, post hoc testlerine başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2020). Yine Tablo 3.4’te cinsiyet, mezun olunan okul ve kurum türü değişkenlerine bakıldığında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile + 1.5 arasında olmadığı ve normallik şartını

sağlamadığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple de verilerin analizinde Parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve kurum türü değişkenlerinde iki grup olduğu için Mann Whitney U Testi, mezun olunan okul değişkeninde ise üç grup olduğu için Kruskal-Wallis Testi ile veriler analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizin aşamaları dört bölümden oluşmaktadır. Birincisi ulaşılması amaçlanan analiz için oluşturulan çerçeve; ikincisi tematik çerçeveye uygunlaştırılan verilerin işlenmesi; üçüncüsü bulguların tanımlanması ve son olarak elde edilen bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın nitel analizine başlamadan önce okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtları dinlenmiş ve verilen cevaplar Word belgesine aktarılmıştır. Her soru için ayrı bir Word dosyası oluşturulmuş ve katılım gösteren bütün öğretmenlerin o soru için cevaplarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar Word üzerinde tek tek okunmuş ve her soru içerisinde kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulmuş olan kodlar ortak yönleri de göz önünde bulundurularak gerekli yerlerde temalar altında toplanmıştır. Oluşturulmuş olan kod ve temalar için bir Eğitim Programları ve Öğretim alanı uzmanının görüşü alınmış, katılımcıların vermiş oldukları cevaplar anlam bütünlüğü bakımından ifade ettikleri kelime veya kelime gruplarına göre fikir birliğine varılarak kodlandırmalar ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada alınan geçerlik ve güvenirlik önlemlerine Tablo 3.5'te yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Araştırmada alınan geçerlik ve güvenirlik önlemleri

Geçerlik	İç Geçerlik	Uzman görüşü Katılımcı rızası Doğrudan alıntı
	Dış Geçerlik	Veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analiz sürecinin açıklığı Örnekleme yönteminin belirtilmesi Örneklem özelliklerinin belirtilmesi Uygulama sürecinin açıklanması Geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin belirtilmesi
	İç Güvenirlik	Bulguların objektif bir şekilde sunulması
Güvenirlik		Verilerin sonuç bölümünde tartışılması
	Dış Güvenirlik	Veriler arasındaki tutarlılığın kontrolü

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizine ait ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterlik algıları hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterlik algı düzeyleri betimleyici analiz testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterlik algı düzeyleri betimleyici analiz testi sonuçları

	n	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ölçek Ortalaması	Std. Hata
Planlama	205	9	27	23. 19	18	. 24
Uygulama	205	20	60	54. 97	40	. 42
Değerlendirme	205	15	45	40. 00	30	. 37
Genel	205	44	132	118. 16	88	. 95

Ölçeğin planlama boyutundan alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 27’dir. Planlama boyutunda ölçeğin ortalama değeri 18’dir. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin dramayı planlamalarına ilişkin yeterlik algı düzeylerinin ortalaması 23.19 bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin dramayı planlamalarına ilişkin yeterlik algı düzeyleri, ölçek ortalamasının üzerindedir.

Ölçeğin uygulama boyutundan alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 60’tır. Uygulama boyutunda ölçeğin ortalama değeri 40’dır. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin dramayı uygulamalarına ilişkin yeterlik algı düzeylerinin ortalaması 54.97 bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin dramayı uygulamalarına ilişkin yeterlik algı düzeyleri, ölçek ortalamasının üzerindedir.

Ölçeğin değerlendirme boyutundan alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 45’tir. Değerlendirme boyutunda ölçeğin ortalama değeri 30’dur Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin dramayı değerlendirmelerine ilişkin yeterlik algı düzeylerinin

ortalaması 40.0 bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin dramayı değerlendirmelerine ilişkin yeterlik algı düzeyleri, ölçek ortalamasının üzerindedir.

Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 44, en yüksek puan ise 132'dir. Ölçeğin genelinin ortalama değeri 88'dir. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarına ilişkin yeterlik algı düzeylerinin ortalaması 118.16 bulunmuştur. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterlik algı düzeyleri, ölçek ortalamasının üzerindedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterlik algı düzeyleri farklı değişkenler açısından değişiklik göstermekte midir?” sorusuna ve bu sorunun alt problemlerine yanıt aranmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterlik algı düzeylerinin; cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan okul, mevcut öğrenci yaş grubu, çalıştıkları kurum türü, çalıştıkları okul türü, dramaya yönelik eğitim alma durumu ve drama etkinliğine yer verme sıklığı gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi analiz sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort	Sıra Top	Z	p
Planlama	kadın	187	101.13	18910.50	-1.47	.14
	erkek	18	122.47	2204.50		
Uygulama	kadın	187	101.52	18984.50	-1.16	.24
	erkek	18	118.36	2130.50		
Değerlendirme	kadın	187	102.21	19113.00	-.62	.53
	erkek	18	111.22	2002.00		
Genel	kadın	187	101.30	18942.50	-1.33	.18
	erkek	18	120.69	2172.50		

Tablo 4.2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=.14$; $p=.24$; $p=.53$; $p=.18$, $p>0.05$).

4.2.2. Hizmet süresi değişkenine ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Hizmet süresi değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları

	Hizmet Süresi	n	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Planlama	1-5 yıl	34	Gruplar arası	122.76	4	30.69	2.68	.03	11-15yıl>1-5yıl
	6-10 yıl	56		2290.82	200	11.45			
	11-15 yıl	79	Grupiçi						
	16-20 yıl	20	Toplam	2413.58	204				
	21 yıl ve üstü	16							
Uygulama	1-5 yıl	34	Gruplar arası	664.31	4	166.08	4.98	.02	11-15 yıl>1-5yıl
	6-10 yıl	56		6676.45	200	33.38			
	11-15 yıl	79	Grupiçi						6-10yıl>1-5yıl
	16-20 yıl	20	Toplam	7340.76	204				
	21 yıl ve üstü	16							
Değerlendirme	1-5 yıl	34	Gruplar arası	203.41	4	50.85	1.83	.29	
	6-10 yıl	56		5544.59	200	27.72			
	11-15 yıl	79	Grupiçi						
	16-20 yıl	20	Toplam	5748.00	204				
	21 yıl ve üstü	16							

Tablo 4.4. (Devam) *Hizmet süresi değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları*

Genel	1-5 yıl	34	Gruplar arası	2514.44	4	628.61	3.59	.03	11-15 yıl>1-5yıl
	6-10 yıl	56	Grup içi	35046.57	200	175.23			
	11-15 yıl	79	Toplam	37561.00	204				
	16-20 yıl	20							
	21 yıl ve üstü	16							

Tablo 4.3'e göre, öğretmenlerin genel yeterlikleri ile uygulama ve planlama alt boyutundaki yeterlikleri hizmet süresine göre farklılaşmaktadır ($p < 0.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için öncelikle varyansların homojen dağılma durumlarına bakılmıştır. Planlama boyutunda varyanslar homojen dağıldığı için post hoc testlerden Bonferroni testi uygulanmış olup, hizmet süresi 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin, 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlere göre planlama yeterlik algıları daha yüksek bulunmuştur. Genel ve uygulama boyutunda ise varyanslar homojen dağılmadığı için Welch testi sonuçlarına göre p değeri hesaplanarak, post hoc testlerden Games-Howell testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre öğretmenlerin genel yeterlikleri hizmet süresi 11-15 yıl aralığında olanların, 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlere göre; uygulama boyutunda ise hizmet süresi 6-10 yıl aralığında olanlar ile hizmet süresi 11-15 aralığında olanların, 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlere göre yeterlik algıları daha yüksektir.

4.2.3. Mezun olunan okul değişkenine ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlerin mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Mezun olunan okul değişkenine göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları*

	Mezun Olunan Okul	n	Sıra Ort	df	p
Planlama	Önlisans	15	127.43	2	.246
	Lisans	173	101.22		
	Yükseklisans	17	99.56		

Tablo 4.6. (Devam) *Mezun olunan okul değişkenine göre Kruskal Wallis testi analizi sonuçları*

Uygulama	Önlisans	15	131.37	2	.149
	Lisans	173	100.94		
	Yükseklisans	17	98.91		
Değerlendirme	Önlisans	15	114.23	2	.269
	Lisans	173	104.02		
	Yükseklisans	17	82.74		
Genel	Önlisans	15	128.47	2	.179
	Lisans	173	101.89		
	Yükseklisans	17	91.79		

Tablo 4.4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinde mezun oldukları okula göre farklılaşma görülmemektedir ($p=.246$; $p=.149$; $p=.269$; $p=.179$, $p>0.05$).

4.2.4. Yaş grubu değişkenine ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinin mevcut öğrenci yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.7. *Yaş grubu değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları*

	Yaş Grubu	n	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Planlama	3 yaş	7	Gruplar arası	.586	3	.195	.016	.997
	4 yaş	38	Grup içi	2412.994	201	12.005		
	5 yaş	123	Toplam	2413.580	204			
	6 yaş	37						
Uygulama	3 yaş	7	Gruplar arası	16.217	3	5.406	.148	.931
	4 yaş	38	Grup içi	7324.544	201	36.441		
	5 yaş	123	Toplam	7340.761	204			
	6 yaş	37						

Tablo 4.8. (Devam) *Yaş grubu değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları*

Değerlendirme	3 yaş	7	Gruplar arası	24.570	3	8.190	.288	.429
	4 yaş	38	Grupiçi	5723.430	201	28.475		
	5 yaş	123	Toplam	5748.000	204			
	6 yaş	37						
Genel	3 yaş	7	Gruplar arası	53.729	3	17.910	.096	.962
	4 yaş	38	Grupiçi	37507.276	201	186.603		
	5 yaş	123	Toplam	37561.005	204			
	6 yaş	37						

Tablo 4.5'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinin mevcut öğrenci yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p=.997$; $p=.931$; $p=.429$; $p=.962$, $p>0.05$).

4.2.5. Kurum türü değişkenine ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinin kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Kurum türü değişkenine göre Mann-Whitney U testi analiz sonuçları*

	Kurum Türü	n	Sıra Ort	Sıra Top	Z	p
Planlama	kamu	187	101.81	19039.00	-.93	.35
	özel	18	115.33	2076.00		
Uygulama	kamu	187	100.90	18868.00	-1.66	.10
	özel	18	124.83	2247.00		
Değerlendirme	kamu	187	102.97	19256.00	-.02	.98
	özel	18	103.28	1859.00		
Genel	kamu	187	101.79	19035.00	-.94	.35
	özel	18	115.56	2080.00		

Tablo 4.6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeyleri kurum türüne göre farklılaşmamaktadır ($p=.35$; $p=.10$; $p=.98$; $p=.35$, $p>0.05$).

4.2.6. Okul türü değişkenine ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.10. Okul türü değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları

	Okul Türü	n	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Planlama	Anaokulu	121	Gruplar arası	116.714	2	58.357	5.132	.031	Anaokulu >Anasınıfı
	Anasınıfı	74	Grup içi	2296.867	202	11.371			
	Kreş/Oyun Alanı	10	Toplam	2413.580	204				
Uygulama	Anaokulu	121	Gruplar arası	369.248	2	184.624	5.349	.022	Anaokulu >Anasınıfı
	Anasınıfı	74	Grup içi	6971.513	202	34.512			
	Kreş/Oyun Alanı	10	Toplam	7340.761	204				
Değerlendirme	Anaokulu	121	Gruplar arası	246.932	2	123.466	4.534	.036	Anaokulu >Anasınıfı
	Anasınıfı	74	Grup içi	5501.068	202	27.233			
	Kreş/Oyun Alanı	10	Toplam	5748.000	204				
Genel	Anaokulu	121	Gruplar arası	2078.723	2	1039.361	5.917	.018	Anaokulu >Anasınıfı
	Anasınıfı	74	Grup içi	35482.282	202	175.655			
	Kreş/Oyun Alanı	10	Toplam	37561.005	204				

Tablo 4.7'ye göre, öğretmenlerin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterliklerinin okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir ($p < 0.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için öncelikle varyansların homojen dağılma durumlarına bakılmıştır. Varyanslar homojen dağılmadığı için Welch testi sonuçlarına göre p değeri hesaplanarak, post hoc testlerden Games-Howell testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre anaokulunda görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algıları, anasınıfında görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.

4.2.7. Drama eğitimi alma değişkenine ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlerin drama eğitimi alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Drama eğitimi alma değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları*

	Drama Eğitimi	n	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Planlama	Hiç eğitim almayan	27	Gruplar arası	41.94	2	20.972	1.786	.170	
	Üniversite düzeyinde eğitim	107	Grup içi	2371.63	202	11.741			
	Hizmet içi eğitim veya kurs	71	Toplam	2413.58	204				
Uygulama	Hiç eğitim almayan	27	Gruplar arası	130.99	2	65.496	1.835	.162	
	Üniversite düzeyinde eğitim	107	Grup içi	7209.76	202	35.692			
	Hizmet içi eğitim veya kurs	71	Toplam	7340.76	204				

Tablo 4.12. (Devam) *Drama eğitimi alma değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları*

Değerlendirme	Hiç eğitim almayan	27	Gruplar arası	193.57	2	96.787	3.520	.031	Hizmetiçi eğitim veya kurs> üniversite düzeyinde eğitim
	Üniversite düzeyinde eğitim	107	Grup içi	5554.42	202	27.497			
	Hizmetiçi eğitim veya kurs	71	Toplam	5748.00	204				
Genel	Hiç eğitim almayan	27	Gruplar arası	1010.74	2	505.370	2.793	.064	
	Üniversite düzeyinde eğitim	107	Grup içi	36550.26	202	180.942			
	Hizmetiçi eğitim veya kurs	71	Toplam	37561.00	204				

Tablo 4.8'e göre, öğretmenlerin planlama, uygulama ve genel yeterliklerinin drama eğitimi alma durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p=.170$; $p=.162$; $p=.064$, $p>0.05$). Öğretmenlerin değerlendirme boyutundaki yeterlik algılarında drama eğitimi alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için öncelikle varyansların homojen dağılma durumlarına bakılmıştır. Değerlendirme boyutunda varyanslar homojen dağıldığı için post hoc testlerden Bonferroni testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre dramaya yönelik hizmetiçi eğitim veya kurs alan öğretmenlerin değerlendirme yeterlik algıları, üniversite düzeyinde drama eğitimi alan öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.2.8. Drama etkinliğine yer verme sıklığı değişkenine ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlerin drama etkinliklerine yer verme sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.13. *Dramaya yer verme sıklığı değişkenine göre ANOVA testi analizi sonuçları*

	Dramaya yer verme	n	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Planlama	Ayda1	37	Gruplar arası	121.268	4	30.317	2.645	.019	Ayda1 < Haftada3
	Ayda2	35							
	Haftada1	84	Grupiçi	2292.312	200	11.462			
	Haftada2	34	Toplam	2413.580	204				Haftada1 < Haftada3
	Haftada3	15							
Uygulama	Ayda1	37	Gruplar arası	307.925	4	76.981	2.189	.030	Ayda1 < Haftada3
	Ayda2	35							
	Haftada1	84	Grupiçi	7032.836	200	35.164			
	Haftada2	34	Toplam	7340.761	204				
	Haftada3	15							
Değerlendirme	Ayda1	37	Gruplar arası	321.005	4	80.251	2.957	.010	Ayda1 < Haftada3
	Ayda2	35							
	Haftada1	84	Grupiçi	5426.995	200	27.135			
	Haftada2	34	Toplam	5748.000	204				
	Haftada3	15							
Genel	Ayda1	37	Gruplar arası	2106.631	4	526.658	2.971	.009	Ayda1 < Haftada3
	Ayda2	35							
	Haftada1	84	Grupiçi	35454.374	200	177.272			
	Haftada2	34	Toplam	37561.005	204				
	Haftada3	15							

Tablo 4.9'a göre, öğretmenlerin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterliklerinin drama etkinliklerine yer verme sıklıklarına göre farklılaştığı görülmektedir ($p < 0.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için öncelikle varyansların homojen dağılıma durumlarına bakılmıştır. Planlama boyutunda varyanslar homojen dağıldığı için post hoc testlerden Bonferroni testi uygulanmış olup, drama etkinliklerine ayda 1 kere yer veren öğretmenlerin planlama yeterlik algılarının, drama etkinliklerine haftada 3 kere yer verenler ile haftada 1 kere yer verenlere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Genel, uygulama ve değerlendirme boyutunda ise varyanslar homojen dağılmadığı için Welch testi sonuçlarına göre p değeri hesaplanarak, post hoc testlerden Games-Howell testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre drama etkinliklerine ayda 1 kere yer veren öğretmenlerin uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algılarının, haftada 3 kere yer verenlere göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin görüşlerine yer vermek amacıyla öğretmenlerle 7 soruluk yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bulgularına aşağıda ver verilmiştir.

4.3.1. Görüşmenin birinci sorusundan elde edilen bulgular

“Derslerinizde dramayı hangi sıklıkta kullanıyorsunuz? Derslerinizde dramayı kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz?” Okul öncesi öğretmenlerinin dramayı hangi sıklıkta kullandıklarını tespit etmek amacıyla “Derslerinizde dramayı hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve vermiş oldukları cevaplar kodlar haline getirilerek Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.14. “Derslerinizde dramayı hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Ayda 1										X		
Ayda 2		X					X					
Haftada1			X		X	X					X	X
Haftada2	X			X				X				
Haftada3									X			

Tablo 4.10’da verilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin dramayı en çok haftada bir kez kullandıklarına ilişkin cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Ben bir okul öncesi öğretmeni olarak haftada yani 2 defa falan uygulayabildiğimi düşünüyorum. Bu tabii ki de bazen olağanüstü durumlar oluyor veya işte yoğunluk oluyor hani, o zaman o sayı değişebiliyor ama en azından haftada iki kere özen gösteriyorum uygulamaya çalışıyorum. Bir etkinlik saatimizi 30 dakika olarak düşünürsek 2 saati buluyor” (Ö4).

“Genel olarak haftada iki kez yer vermeye çalışıyorum. 25-30 dakikayı buluyor etkinlik süresi süreyi geçmemeye çalışıyorum” (Ö1).

‘‘Derslerimde dramayı haftada bir veya iki kez kullanıyorum programa göre esneklik gösterebiliyor ama haftada bir kez kesin kullanıyorum. Etkinliklerim maksimum 20 dakika sürüyor yarım saate  ık m yor.        dikkat süreleri çok uzun olmuyor’’ ( 12).

‘‘Haftada bir uygulamaya çalışıyorum. Ortalama 50 dakika sürüyor. Ya aslında böyle bütün aşamalarını uygularsam uzun sürüyor neredeyse belki 2 saatimi alıyordur. Ama genellikle tüm aşamalarına uymuyorum direkt oyun aşamasına geçiyorum        uzun sürüyor’’ ( 6).

Okul  ncesi   retmenlerinin derslerinde dramayı kullanırken dikkat ettikleri noktaları tespit etmek amacıyla ‘‘Derslerinizde dramayı kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz?’’ sorusu sorulmuş ve vermiş oldukları cevaplar kodlar haline getirilerek Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.15. ‘‘Derslerinizde dramayı kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz?’’ sorusuna ilişkin   retmen g r   leri

Kodlar	Katılımcı											
	�1	�2	�3	�4	�5	�6	�7	�8	�9	�10	�11	�12
Amaç ve kazanım	X				X	X	X	X		X	X	
İlgi ve istek	X		X		X	X		X			X	
İhtiyaç					X			X			X	
Yetenek			X									
Gelişim Düzeyi	X	X		X								X
Bireysel farklılık			X		X				X			
Ya�	X			X	X	X						
Hazırbulunu�luk		X		X	X	X						
Materyal		X		X		X						X
Aktif katılım			X						X			
Konu			X		X		X			X		
Öğrenci sayısı				X	X	X						
Fiziki koşullar						X						X
�n hazırlık		X										X
Süre	X											X
Öğrenci hareketliliği										X		X

Tablo 4.11’de verilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin dramayı kullanırken en çok amaç ve kazanımlara, öğrencilerin ilgi ve isteklerine; üçte birinin de öğrencilerin gelişim düzeyine, ya larına, hazırbulunu luklarına, kullanacakları materyallere, vermek istedikleri

konuya dikkat ettiklerine ilişkin cevaplar verdiği gör÷lmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerin hepsinin katılımına dikkat ediyorum mutlaka hepsinin katılmasını isterim. Çekinmeden rahatça yapabilecekleri roller veriyorum” (Ö9).

“O günkü planımda yer alan kazanım ve göstergelere göre, öğrencilerimin ilgi, istek veya ihtiyaçlarını mutlaka göz önünde bulunduruyorum. Dramada yine öğrencilerimin hazırbulunuşluklarına, yaşlarına ya da o gün sınıfta olan öğrenci sayıma, öğrencilerimin bireysel özelliklerine dikkat ediyorum. Özellikle değerler eğitimi ya da belirli gün ve haftalarla ilgili bir konu işlerken drama kullanmayı tercih ediyorum. Mesela sınıfta oyuncak paylaşımı konusunda sıkıntı yaşadıklarını gözlemlediysem buna dikkat ederek dramada paylaşmaya yer veriyorum. Bazen de vermek istediğın bir kavram varsa mesela sayılarla ilgili renklerle ilgili, mevsimlerle ilgili bir konu varsa öğrencilerimin özellikle öğrenmesini istediğım bir kavramsa ya da pekiştirmek istediğım bir konuyrsa drama ile daha kalıcı hale geldiğini düşünüyorum” (Ö5).

“Derslerimde dramayı kullanırken konu ve kazanımlarla alakalı olmasına ve çocukların ruh hallerinin drama yapmaya hazır olmasına dikkat ediyorum. Sınıfımda çocuklarımlın hareketli olduğu günlerde kullanmıyorum” (Ö10).

“Burada dikkat ettiğım husus bütün çocukların katılımını sağlamak. Ben çocukların ilgi ve yeteneğini dikkate alıyorum. Genelde dönem başlarında okuduğım hikaye sonrası canlandırmalar yapmalarını istiyorum. Genelde böyle bir tema belirleyip yaptırıyorum. Ondan sonra da daha böyle hayal gücüne yönelik dramalar kullanıyorum. Mesela belirli gün ve haftalarda sağlıkla ilgili şeyler de özellikle, hadi uyanalım uyandık temizliğimiz için ne yapıyoruz, bunu yapalım gruplara bölüp kişisel temizlik alanlarını mesela bir grup el yıkama, bir grup banyo yapma şeklinde bir temizlik, yani dönem sonuna doğru bir şey oluyor, çocuğın hayal gücüne göre şekillenen bir drama oluyor. Bir de dikkat ettiğım konulardan öbürü de çocuğım isteğı hani katılmak istiyor mu istemiyor mu katılmak istemiyorsa neyden dolayı katılmak istemiyor ki bu da genelde özgüveni düşük çocuklarda oluyor. Yani ya sesini kullanamıyor ya arkadaşları onu izlerken herhangi bir şeye katılmak istemiyor. Hatta ben birçok özgüven problemini bu drama yoluyla çözdüğümü fark ettim” (Ö3).

4.3.2. Görüşmenin ikinci sorusundan elde edilen bulgular

“Drama uygulamalarınızın çalıştığınız kurum koşulları açısından; Sınırlılıkları var mı? Varsa nelerdir? Avantajlı olduğu yönleri var mı? Varsa nelerdir?” Okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarında çalıştıkları kurumdan kaynaklanan sınırlı veya avantajlı olduğu yönlerini tespit etmek amacıyla “Drama uygulamalarınızın çalıştığınız kurum koşulları açısından sınırlılıkları var mı? Varsa nelerdir? Avantajlı olduğu yönleri var mı? Varsa nelerdir?” soruları sorulmuş ve vermiş oldukları cevaplar temalar ve kodlar haline getirilerek Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.16. “Drama uygulamalarınızın çalıştığınız kurum koşulları açısından sınırlılıkları var mı? Varsa nelerdir? Avantajlı olduğu yönleri var mı? Varsa nelerdir?” sorularına ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcı											
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Sınırlılık	Sınıf büyüklüğü	X						X		X		X	X
	Drama Salonu	X	X	X				X		X		X	X
	Materyal				X		X	X	X	X	X	X	
	Kostüm				X		X		X			X	
	Ses sistemi		X					X					
	Sınıf mevcudu					X							X
	İdarenin yaklaşımı												X
	Dil problemi					X					X		
Avantaj	Sınıf büyüklüğü		X		X	X							
	Drama Salonu				X	X	X						
	Materyal	X	X			X							X
	Kostüm		X			X							
	Ses sistemi			X								X	
	Sınıf mevcudu									X			
	İdarenin Yaklaşımı	X											
	Projeksiyon/ Akıllı tahta		X	X		X							
	Zümre desteği					X	X						
	Veli İlgisi			X		X						X	
	Bilgisayar			X		X						X	
	Öğrenci istekliliği								X	X	X		

Tablo 4.12’de verilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, çoğunlukla çalıştıkları kurumda drama salonu ve materyallerin olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin drama uygulamalarının çalıştıkları kurum koşulları açısından sınırlı ve avantajlı olduğu yönlerine ilişkin genel olarak zıt cevaplar verdiği gözlenmiştir. Çalıştıkları kurumda drama salonu olmadığını belirten 7 öğretmen bunu sınırlılık olarak ifade ederken kurumlarında drama salonu olan 3 öğretmen bunu avantaj olarak göstermiştir. Ya da çalıştıkları kurumda sınıf büyüklüğünü 5 öğretmen sınırlılık olarak görürken, 3 öğretmen bunun kendi kurumları açısından bir avantaj olduğu görüşündedir. Benzer şekilde çalıştığı kurumda idarenin yaklaşımını katılımcı Ö12 drama uygulamalarında bir sınırlılık olarak belirtirken, katılımcı Ö1 bunu drama uygulamalarına avantaj sağladığı görüşündedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

‘‘Bu kurumda ikinci yılım. Daha önceki çalıştığım okulları düşündüğümde buranın sınıfı çok daha geniş anasınıfı olmasına rağmen. Ama ayrı bir drama salonu yok. Keşke drama salonu olsa çocuklar hep bulundukları sınıf ortamından heyecanla farklı bir ortama girerek, dramaya karşı bir heyecan uyanır, dikkatlerini daha iyi çekebilir ve daha çabuk odaklanabilirler. Ses sistemi eksik, çocukların dikkatini çekmiyor. Kostüm ya da materyaller var bu okulda daha öncekilere göre diyebilirim. Bu bir avantaj. Elimizde bir materyal ya da kostüm olduğunda çocuklar yaratıcılıklarını daha iyi geliştirebiliyorlar. Üstüne bir fazlasını ekleyebiliyorlar’’ (Ö2).

‘‘Genelde malzeme konusunda çok eksiklik yaşıyoruz. Drama uygulamalarını yapabileceğim özel bir alan yok. Alanımız çok dar. Materyal ve kostüm konusunda eksikliklerimiz var bunlar sınırlılıkları olabilir. Avantaj olarak da velilerimizin desteği var istediğimiz materyalleri sağlama konusunda destek alıyoruz. Bilgisayar ya da ses sistemimiz var bunlar da avantajları olabilir’’ (Ö11).

‘‘Sınırlılıklar var tabiki. Mesela gerekli kostüm ve materyallerimiz yok maalesef. Avantajları ise çocuklar drama ile yeni karşılaştıkları için meraklı ve istekli oluyorlar’’ (Ö8).

‘‘Sınırlılıkları fiziksel koşulların yetersizliği, materyal eksikliği, ses sisteminin olmayışı, drama sınıfının olmayışı gibi bazı eksiklikler var’’ (Ö7).

‘‘Sınırlılıkları olarak genel anlamda materyal eksikliğinden, sınıfta çok fazla malzeme olmayışından bahsedebilirim. Bazen materyalleri birbirine dönüştürerek kullanıyorum bu yüzden. Ayrıca bir drama sorun olmadığı için ya da sınıf küçük olduğu için alanın dar olmasını da bir sınırlılık olarak görüyorum. Ama öğrencilerim aynı mahalleden gelen çocuklar olduğu için, birbirlerini tanıyorlar. Daha rahat bir şekilde kendilerini ifade

edebiliyorlar. Canlandırmalarda bu bir avantaj olabilir benim sınıfım açısından. Yine öğrenci mevcudum az olduğu için daha kolay uyguluyorum. 10 öğrencim var hatta bazen daha az da gelebiliyorlar. Bu da çok büyük bir avantaj benim için’’(Ö9).

‘‘Avantaj olarak anaokulunda çalıştığımız için çoğu materyalimiz var, kostümümüz de var ilkokula kıyaslarsan. Ama yeterli değil, olması gereken birçok şey de yok. Aynı bir sınıfımız var, drama salonumuz var bu bir avantaj. Anaokulu olduğu için bütün öğretmenler anasınıfı öğretmeni olduğu için fikir alışverişinde de bulunabiliyoruz. Veya diğer arkadaşları gözlemleme şansımız oluyor. Beğendiğin bir uygulama görüp onu kapıyorsun, sen de uygulayabiliyorsun. Yani bana göre bu da bir avantaj’’ (Ö6).

4.3.3. Görüşmenin üçüncü sorusundan elde edilen bulgular

‘‘Drama etkinliklerini planlarken nelere dikkat edersiniz?’’ Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliklerini planlarken dikkat ettikleri durumları tespit etmek amacıyla ‘‘Drama etkinliklerini planlarken nelere dikkat edersiniz?’’ sorusu sorulmuş ve vermiş oldukları cevaplar kodlar haline getirilerek Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.17. ‘‘Drama etkinliklerini planlarken nelere dikkat edersiniz?’’ sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Amaç ve kazanım					X	X		X				X
İlgi ve istek	X		X					X			X	
İhtiyaç	X										X	
Yetenek	X		X									
Gelişim Düzeyi	X			X								X
Bireysel farklılık	X			X					X			
Yaş	X											X
Hazırbulunurluk				X		X					X	
Materyal		X		X	X	X	X		X	X		
Aktif katılım			X									
Konu	X	X	X		X	X			X			X
Öğrenci sayısı				X						X		
Fiziki koşullar			X	X		X			X			
Ön hazırlık					X	X	X					X
Süre			X							X		

Tablo 4.18. (Devam) ‘‘Drama etkinliklerini planlarken nelere dikkat edersiniz?’’ sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Veli katılımı	X		
Rol seçimi	X	X	X
Dramanın aşamaları		X	X
Günlük yaşamla ilişkilendirme			X

Tablo 4.13’te verilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin drama etkinliklerini planlarken en çok işleyecekleri konuya ve drama uygulamalarında kullanacakları materyallere; üçte birinin de amaç ve kazanımlara, öğrencilerin ilgi ve isteklerine, sınıfın fiziki koşullarına ve uygulama öncesi ön hazırlık yapmaya dikkat ettiklerine ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

‘‘Öğrencilerimin genellikle ben yaşlarını dikkate almaya çalışıyorum yaş anlamında her yaş seviyesine göre yapılabilecek uygulamalara dikkat edilmeli bence. Özellikle bu yaş grubunda yapılması sakıncalı konular olabiliyor. Bu anlamda seçici olmak gerekiyor. Bunun dışında özellikle öğrencilerimin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre, yeteneklerine göre, gelişim özelliklerine göre bir planlama yapmaya dikkat ederim. Bu anlamda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları da dikkate almaya özen gösteririm’’(Ö1).

‘‘Sınıfın mevcuduna, elimde bulunan malzemelere, ayırdığım zamanla drama sürecinin uyumuna ve drama sürecinin aşamaları ile dakikaların ayırımına dikkat ederim. Isınmaya daha az zaman ayırıyorum diğer bölüme daha fazla gibi’’ (Ö10).

‘‘Drama etkinliklerini planlarken önceliğim çocuğun gelişim düzeyi olur. Gelişim düzeylerine göre planlama yaparım çünkü sabah ve öğlen farklı grupta öğrenciler gelebiliyor bizde kreş olduğu için. Genelde 3 yaş 4 yaş grubuna sahip öğrencilerim oluyor. zaman zaman kavramlar üzerinden ya da özel günler belirli gün ve haftalardan olan bir konu belirleyip drama uygulamalarına dahil ederim. Aylık ve günlük planların yanında bir de bülten hazırlıyoruz velilere önceden gönderiyoruz. Bu anlamda bir gün önceden yarın drama yapacağım belli olduğu için ön hazırlık yapıyorum. Kazanımlara yönelik etkinlikler planlamaya çalışıyorum’’ (Ö12).

‘‘Tabii ki de öncelikle çocukların hazır bulunuşluklarını göz önünde bulundurmak gerekiyor. Ben nasıl bir grupta çalışacağım benim çalıştığım grup işte içine kapanık bir grup

mu veya işte sosyal mi ya da dışa dönük mü hani ona göre mesela onların özelliklerini göz önünde bulundurarak etkinlik planlarım. Sonra işte benim yeterli ortamım var mı, ortam anlamında, materyal anlamında. Hani bunları göz önünde bulundurmak gerekiyor. Çocukların sayısı, grubun sayısı bunlara dikkat ederek planlama yapıyorum. Planlama da yapmak gerekiyor. Hani dramayı nasıl uygulayacağım onun planını da önceden yapmaya çalışırım. Bazen günlük eğitim akışlarımızda oluyor. Bazen de biz kendimiz, plan dışında da drama uygulaması yapıyoruz dediğim gibi spontane oluyor’’ (Ö4).

4.3.4. Görüşmenin dördüncü sorusundan elde edilen bulgular

‘‘Drama etkinliklerini uygularken nelere dikkat edersiniz? Daha yetkin olmayı istediğiniz durumlarla karşılaşıyor musunuz? Uygulamada karşılaştığınız sorunlara ne tür çözümler üretiyorsunuz?’’ Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliklerini uygularken dikkat ettikleri durumları tespit etmek amacıyla ‘‘Drama etkinliklerini uygularken nelere dikkat edersiniz?’’ sorusu sorulmuş ve vermiş oldukları cevaplar kodlar haline getirilerek Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.19. ‘‘Drama etkinliklerini uygularken nelere dikkat edersiniz?’’ sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Basitten karmaşığa	X								X			
Süreç odaklılık	X			X								
Aile katılımı	X	X										
Başarısızlık hissi yaşatmama	X											
Dramanın bölünmemesi		X										
Sınıf düzenleme		X										
Önbilgi/açıklama		X										
Aktif katılım			X	X	X						X	
Rol dağıtımı			X			X				X		X
Süreç yönetimi				X								
Aşamalara dikkat					X		X					
Basit yönerge					X							
Dikkat çekme						X						
Rahat ve güvende hissettirme								X				

Tablo 4.14'te verilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin drama etkinliklerini uygularken en çok öğrencilerin aktif olarak katılımına, verecekleri rollerin dağıtımına dikkat ettiklerine ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Dramanın kesilmemesi etkinliğin bölünmemesi lazım. Personelleri sınıfa o an da girmemeleri konusunda önceden uyarırım. Çünkü biri sınıfa girince drama yaparken konu dağılıyor. Bunun dışında sınıfi düzenlerim. Materyaller masamda hazır olur. Çocuklara bir ön bilgi veririm. Akıllı tahtadan faydalanırım bazen de video vs açacaksam konuyla ilgili önceden onları belirlerim. Aralarda velileri de uygulamalarım dahil ediyorum. Örneğin trafik haftasında bir trafik polisi velim varsa ondan faydalanmaya dikkat ederim önceden o günkü planım için haber verip çağırırım” (Ö2).

“Drama uygulamasını yaparken öğrencilerin kendileri rahat ve güvende hissetmelerine çok dikkat ediyorum. Aksi halde uygulama esnasında kopukluklar yaşayabiliyorum” (Ö8).

“Çocukların istekli olmasına, eğlenmesine, her çocuğun etkinliğe katılmasına, çocuğun sosyal anlamda ya da bireysel olarak gelişim göstermesine dikkat ederim” (Ö11).

“Uygulamalarda özellikle bütün çocukların aktif olarak katılmasını sağlayacak şekilde sürece yön vermeye çalışıyorum. Sene başında genelde çocuklar çok fazla katılmak istemeyebiliyorlar çekiniyorlar uygulama yaparken herkesin aynı anda yapabileceği basit yönergelerle bireysellikten çok grupta hareket edilen uygulamalar yapmaya dikkat ediyorum ama dramaya alıştıkça süreç geçtikçe ikinci döneme doğru mesela bu değişiyor. Bu kez küçük gruplar halinde çalışmaya başlıyorum. Dramanın aşamalarına dikkat etmeye çalışırım. Isınma canlandırma değerlendirme aşamalarına mutlaka dikkat ederim. Çünkü sıralama sistematik gidince hem çocuklar daha çok eğleniyor hem de etkinlik daha renkli bir hale geliyor” (Ö5).

Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliklerini uygularken dikkat ettikleri durumları tespit etmek amacıyla yapılan görüşmede, drama uygulamaları sırasında kullandıkları drama yöntem ve tekniklerine de yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin drama uygulamalarında kullandıkları yöntem ve teknikler doğrudan sorulmamış olup öğretmenlerin görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplardan dolayı olarak elde edilmiştir. öğretmenlerin verdikleri cevaplar kodlar haline getirilerek Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin drama uygulamaları sırasında kullandıkları yöntem ve teknikler

Kodlar	Katılımcı											
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Doğaçlama	X				X	X	X		X			
Rol oynama	X	X		X	X	X			X		X	X
Canlandırma	X		X	X	X	X	X			X		X
Fotoğraf karesi					X							
Öğretmen rolde					X							
Pantomim							X					
Donuk imge							X					
Zihinde				X				X	X			
canlandırma												
Dramatizasyon	X		X						X			

Tablo 4.15’te verilen bulgular incelenerek, öğretmenlerin drama uygulamaları sırasında kullandıkları yöntem ve tekniklere bakıldığında öğretmenlerin yarısından fazlasının rol oynama ve canlandırma tekniğini, çoğunun da doğaçlama, dramatizasyon ve zihinde canlandırma tekniğini kullandıklarına ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Drama etkinliklerini uygularken çocukların ısınma çalışmaları yapıp dramaya hazır hale gelmesine dikkat ederim. Doğaçlama bölümünde çeşitli teknikler kullanarak pantomim, donuk imge gibi bazı teknikleri kullanmalarını sağlarım. Yine doğaçlamalar, canlandırmalar yapmalarına sonunda değerlendirme bölümüne muhakkak çok dikkat ederim”(Ö7).

“Çoğunlukla doğaçlamalar yapıyoruz. Öğrenciler o an hangi roldeyseler, ona göre materyal alıyorlar. Role uygun içlerinden geldiği gibi canlandırmalar yapıyorlar”(Ö6).

“Mesela ısınmada çocuklarla birlikte bir oyun oynarım canlandırma aşamasında dramanın yöntem ve tekniklerini kullanmaya çalışırım işte rol oynamadır doğaçlamadır fotoğraf karesidir en çok bunları kullanıyorum. Değerlendirme aşamasında da genelde ya soru cevap tekniğiyle hislerimizi paylaşıyoruz ya da öğrendiklerimizi pekiştiriyoruz. Bazen de öğrendiklerini resme dökmelerini istiyorum. Bu şekilde uygulamalar yapabiliyorum”(Ö5).

“Doğaçlamalar, canlandırmalar, rol oynama, dramatizasyonla hikaye canlandırma gibi drama etkinlikleri yapıyorum”(Ö1).

Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliklerini uygularken daha yetkin olmayı istedikleri durumları tespit etmek ve bu durumlarda karşılaştıkları sorunlara ne tür çözümler ürettiklerini belirlemek amacıyla “‘Daha yetkin olmayı istediğiniz durumlarla karşılaşıyor musunuz? Uygulamada karşılaştığınız sorunlara ne tür çözümler üretiyorsunuz?’” soruları sorulmuş ve daha yetkin olmayı istedikleri durumlara ilişkin vermiş oldukları cevaplar kodlar haline getirilerek Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.21. ‘‘Daha yetkin olmayı istediğiniz durumlarla karşılaşıyor musunuz?’’ sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Yetkin olma												
Özgüveni düşük öğrenci	X	X			X	X				X		
İsteksiz öğrenci		X		X		X				X	X	X
Rol yapmakta zorlanan öğrenci		X		X				X			X	
Rolünü beğenmeyen öğrenci		X			X			X	X		X	
Süre yönetimi					X							
Öğrencinin yaratıcılığını kısıtlama kaygısı			X									
Öğrencinin dikkatini çekme						X						
Kopukluk			X					X				
Öğrencinin dikkatini toplama									X			

Tablo 4.16’da verilen bulgular incelendiğinde, drama uygulamaları sırasında öğretmenlerin yarısının dramaya katılmakta isteksiz öğrencilerle karşılaştığı, çoğunun da özgüveni düşük, rolünü beğenmeyen ve rol yapmakta zorlanan öğrencilerle karşılaştıkları, bu durumlarda drama konusunda daha yetkin olmayı istediklerine ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir. ‘‘Daha yetkin olmayı istediğim durumlar elbette ki oluyor. Yani özeleştiri gibi yapacak olursam çok yetkin değilim. Şöyle oluyor bana göre biraz çocuklara geçmesi açısından biraz

soyut oluyor ilk zamanlar. Ya da uygulama yaparken kopukluklar olabiliyor. Yetersiz hissettiğim durumda örnek olmaya çalışıyorum. Örnek olduğumda da acaba çocuğu yönlendiriyor muyum diye düşünüyorum. Mesela çocuğa şey diyorum sen bir öğretmen rolündesin ya da doktor rolündesin. İşte doktorlar ne yapabilir işte hastaneye gidiyoruz, doktorun kullandığı malzemeler bu derken belki çocuk daha farklı bir bakış açısıyla bana cevap verecekken ben ona örnek olduğum için hayal gücünü kısıtlıyor muyum acaba gibi sorular soruyorum. Bu durumda daha yetkin olmayı isterdim'' (Ö3).

‘‘Uygulamada zorlanıyorum bazen bir karmaşıklık yaşıyorum. Bununla ilgili bir drama eğitimi alsaydım nasıl olurdu dediğim zamanlar oluyor. Ya da sınıfın alanı kısıtlı olduğu için oyun oynarken, canlandırırken fiziki şartlar zorluyor. Hepsinin dikkatini toplamak zor oluyor. Hareketli çocuklarım fazla. Biraz onlar zorluyor yani. Mesela uygulama yaparken rol dağılımında zorlanıyorum. Böyle bir durumla karşılaştığımda rolleri açıklarım, ifade ederim biraz özendirecek cümleler söylerim bak bu rolde böyleymiş çok güzelmiş değil mi diye yönlendiririm. Sonra da rolü alacak kişiye oy çokluğuyla karar veriyoruz’’ (Ö9).

‘‘Yetkin miyim değilim ben sonuçta tam anlamıyla dramaya hani hakim olduğumu düşünmüyorum. Bilmiyorum mutlaka eksik kaldığımız yönler oluyor o an nasıl bir şeyle, sorunla karşılaşırsam ona göre bir çözüm bulurum. Mesela uygulama sürecinde içe kapanık çocuklar oluyor, sosyal olmayan çocuklar yapmak istemiyor, katılmak istemiyor işte çekingen davranıyor. Onlardan kaynaklı olabiliyor onları sürece dahil edemediğimde sorunlar olabiliyor. Onları sürece dahil etmek için onları biraz açabilmek için ona örnek olurum. Uygulamalı olarak gösteririm şöyle yapalım, böyle yapalım diye mesela yapamadığı şey neyse. Onun da işte role girmesi için destek olurum’’ (Ö4).

‘‘Yetkinlik anlamında bazen öğrencilerime yetişemiyorum. Öğrenciler isteksiz davranabiliyor ya da etkinliğe katılmak istemeyebiliyor. Bu anlamda daha yenilikçi olmak isterdim kurum imkanları da bence çok önemli alanımız kısıtlı özelde çalışınca çok fazla bir beklenti oluyor, beklenti çok yüksek ama imkanlar çok az oluyor diyebilirim. Karşılaştığım sorunlara çocukları da dahil ederek beyin fırtınası yöntemi ile çözümler üretmeye çalışıyorum’’ (Ö12).

4.3.5. Görüşmenin beşinci sorusundan elde edilen bulgular

‘‘Drama ile ilgili bir eğitim aldınız mı? Hangi düzeyde ve ne kadar süre ile? Aldığınız eğitimin uygulamalarınıza nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?’’ Okul öncesi öğretmenlerinin drama ile ilgili eğitim alma durumlarını; almış oldukları eğitimin düzeyini

ve ne kadar sürdüğünü tespit etmek amacıyla “Drama ile ilgili bir eğitim aldınız mı? Hangi düzeyde ve ne kadar süre ile?” soruları sorulmuş ve drama ile ilgili eğitim alma durumlarına ve eğitim düzeylerine ilişkin vermiş oldukları cevaplar temalar ve kodlar haline getirilerek Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.22. ‘Drama ile ilgili bir eğitim aldınız mı? Hangi düzeyde?’ sorularına ilişkin öğretmen görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcı											
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Önlisans Düzeyinde Eğitim	açıköğretim											X	
	uzaktaneğitim												
	teorik												X
	uygulamalı												X
Lisans Düzeyinde Eğitim	açıköğretim				X								
	uzaktaneğitim										X		
	teorik	X	X	X		X	X	X	X	X	X		
	uygulamalı	X	X	X		X	X	X	X				
Hizmetiçi Eğitim		X											
Kurs					X	X	X						
Erasmus ile Yurtdışın da Eğitim						X							

Tablo 4.17’de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin 10’unun lisans düzeyinde drama eğitimi aldığı ve bunlardan 3 öğretmenin ilave drama kurslarına katıldığı, 1 öğretmenin de dramayla ilgili hizmetiçi eğitimlere katıldığı görülmüştür. Lisans düzeyinde drama eğitimi alan öğretmenlerden 1’i açıköğretimden mezun olurken, 1’inin de uzaktan eğitimle drama dersi aldığı belirlenmiştir. Yine Tablo 4.17’deki bulgulara bakıldığında lisans düzeyinde drama eğitimi alan öğretmenlerin 2’sinin sadece teorik olarak, 7’sinin de hem teorik hem de uygulamalı olarak drama dersi aldıkları görülmektedir. Önlisans düzeyinde drama eğitimi alan 2 öğretmenden 1’inin hem uygulamalı hem teorik olarak drama eğitimi aldığı, 1’inin de açıköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin drama eğitimi alma durumlarına ilişkin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

‘Üniversitede drama eğitimini pandemi dönemi olduğu için online olarak aldım. Yetersiz kaldığını düşünüyorum’ (Ö10).

“Üniversitede 1 yıl boyunca drama eğitimi aldık 3 saat. 1 ders teorik 2 ders uygulamalıydı. drama salonumuz vardı. Beni geliştirdi. Aldığımız drama eğitiminin beni mesleğe daha iyi hazırladığını düşünüyorum. Çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Yine hizmet içi eğitim ya da farklı bir eğitim olursa okul planlama saatlerine denk düşen, tatil zamanlarımda değil ama okul zamanlarında olursa tek drama değil, her türlü öğretmenlikle ilgili eğitime katılmak isterim”(Ö2).

“Drama ile ilgili önlisans okurken bir dönem eğitim aldım uygulamalı bir eğitimdi. Benim aldığım bu eğitim bende bir iz bıraktı ben de dramayı çocuklara sevdirmek için ben de iz bıraktığı gibi onlarda da iz bırakabilmesi için daha etkili olmaya çalışıyorum. Bazen kurumumuzda öğretmenler uygulamalar yapıyor. Çocuklar izleyici oluyorlar bazen onlar canlandırmalar yapıyor biz izleyici oluyoruz. Dramaya yönelik aldığım eğitimleri uygulamaya çalışıyorum. Orta düzeyde bir eğitim aldım diyebilirim. Yeterli miydi kesinlikle yeterli değildi bence”(Ö12).

“Drama ile ilk üniversitede tanıştım. Üniversitede Çağdaş Yaşam Derneği'nin drama hocaları dersimize giriyordu. Gerçekten kaliteli bir eğitim aldığımı düşünüyorum. 2 dönem boyunca aldık 1. dönem genelde teorik bilgileri öğrendik 2. dönemde uygulamalı etkinlikler yaptık. Araştırmalar yaptım öğretmen olduktan sonra drama ile ilgili ne eğitim alabilirim diye. Drama ile ilgili liderlik eğitimi aldım 5 kur. 6. Kurumu henüz tamamlayamadım. Yine okulumun yürütmüş olduğu drama ve orff üzerine bir Erasmus projesinde yer aldım yurt dışında 14 gün boyunca drama ve orffa yönelik eğitim aldım. Bu yüzden drama ile ilgili etkinlikleri amacına uygun bir şekilde yapmaya çalışıyorum her zaman. Çünkü bana göre çok önemli bir yere sahip okul öncesinde drama. Ben drama yapıyorum diyen her öğretmenin uygulama noktasında nitelikli bir uygulama yaptığını düşünmüyorum. Yani dramayı sadece canlandırma olarak ya da sadece oyunsu süreçler olarak algılayan öğretmenler var ama drama tamamen aşamalardan oluşan yöntem ve teknikleri içeren öğrencilere bir sürü kazanımı olan bir süreç, bir yaşam tarzı drama. Bence mutlaka uygulamalı olarak her öğretmenin almalı hatta ara ara yenilenmeli. Nasıl bir etkisi olduğunu söyleyecek olursam hem mesleki yeterlik anlamında bana çok şey katıyor drama eğitimi almak hem de öğrencilerime daha verimli bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. Çocuklar yaparak yaşayarak öğrendikleri için dramayla öğrenmeleri kalıcı hale geliyor hem eğlenceli hem de özgüvenleri, kendilerini ifade etme becerileri ve yaratıcılıkları gelişiyor. Örneğin uygulama aşamasında bir problem durumu oluyor ona farklı çözüm yolları

üretebiliyorlar böylelikle, bütün gelişim alanlarını desteklediğini düşünüyorum dramanın’’ (Ö5).

‘‘Drama eğitimim lisans eğitimini aldığım drama dersi sadece. Onun dışında herhangi bir eğitim almadım. 1 dönem aldım. İlk başta teorik olarak başladık sonrasında uygulamalı olarak ödev ve canlandırmalar, grup etkinlikleri şeklindeydi. Aldığım drama eğitimi çok yeterli değildi. Teorikten ziyade uygulamaya yönelik bir drama eğitimi alsaydım, mesleki anlamda bana daha faydalı olacağını düşünüyorum’’ (Ö7).

4.3.6. Görüşmenin altıncı sorusundan elde edilen bulgular

‘‘Drama etkinliklerini değerlendirirken nelere dikkat edersiniz? Değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz?’’ Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliklerini değerlendirirken dikkat ettikleri durumları tespit etmek amacıyla ‘‘Drama etkinliklerini değerlendirirken nelere dikkat edersiniz?’’ sorusu sorulmuş ve vermiş oldukları cevaplar kodlar haline getirilerek Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.23. Drama etkinliklerini değerlendirirken nelere dikkat edersiniz?’’ sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Özdeğerlendirme	X		X		X							X
Öğrencide ilerlemeyi gözlemlleme	X											X
Kazanımlara yönelik sorular	X		X		X	X	X		X	X	X	X
Duygulara yönelik sorular	X	X	X	X	X	X	X					
Katılım düzeyi	X		X		X							X
Empatik düşündürme		X			X	X	X				X	
Günlük yaşamla ilişkilendirme					X	X	X		X			X
Açık uçlu soru sorma			X		X	X	X	X		X	X	
Problem çözme bec						X				X		

Tablo 4.18’de verilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin drama etkinliklerini değerlendirirken en çok kazanımlara yönelik sorular sormaya; yarısından fazlasının

duygulara yönelik ve açık uçlu sorular sormaya; birçoğunun da öğretilenlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesine ve empatik düşündürmeye yönelik sorular sormaya dikkat ettiklerine ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Drama etkinliklerini değerlendirirken genelde alt başlıklar oluşturuyorum. Gerekli katılım sağlandı mı çocuk verilen role uygun davrandı mı süre yeterli geldi mi bir de dramada kullandığım materyaller yeterli mi değil mi ve çocuğun kendine daha rahat ve özgür ifade etmesi sağlandı mı? gibi alt başlıklar şeklinde kazanıma yönelik değerlendirmeler yapıyorum. Eğlendiniz mi işte ne hissettiniz bunu yaparken nasıl bir yol izlediniz sana o rolde uygun davranmak ne hissettirdi? gibi geri dönütlerle soru sorarak genelde bunu sağlıyorum”(Ö3).

“Mesela bu rolü yaparken ne hissettin? Gerçek hayatta olsaydı bu durum nasıl bir çözüm ürettirdin? Sen olsaydın ne yapardın? gibi sorular sorarım. Kazanım ya da kavramlara yönelik sorularla pekiştirmeler yaparım. Duygularına yönelik sorular sorarak empati yeteneklerini geliştirmeye çalışırım” (Ö6).

“Değerlendirme aşamasında açık uçlu sorular sormaya dikkat ediyorum” (Ö8).

“Değerlendirmelerimi 2 boyutta yapıyorum. Öğrencilerin yanında kendimi de değerlendiriyorum. Mesela daha iyi yapabilir miydim diye kendime yönelik özdeğerlendirme de yapıyorum. Bunun dışında kendini ifade etme becerisi olmayan öğrenci de ilerleme var mı kavram vereceksem bu kavramın kazanılıp kazanılmadığına, davranış değişikliği olup olmadığına bakarım. Öğrencilerin katılım düzeylerine bakarım hepsi katıldı mı ilgi ve istekleri motivasyonları iyi mi benim için bunlar da çok önemli değerlendirme aşamasında bunlara da dikkat ederim. Yani daha önceden destekleyerek etkinliğe kattığım öğrencim, bir sonraki çalışmada motive olarak başlayabiliyor mu onu gözlemliyorum. Bu anlamda drama çalışmasının da çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini görmüş oluyorum. Etkinliği sevmiş olmaları da benim için önemli oluyor amaç ve kazanımlara daha verimli ulaşabiliyorum” (Ö1).

“Değerlendirme yaparken kahramanlar kimlerdi sen olsaydın ne yapardın en çok hangi rolü sevdin? gibi sorular soruyorum. Bazen de hikaye tamamlama etkinliği yaptırıyorum” (Ö11).

Okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliklerinde değerlendirmeyi nasıl yaptıklarını tespit etmek amacıyla “Değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve vermiş oldukları cevaplar kodlar haline getirilerek Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.24. ‘‘Değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz?’’ sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Çember formunda oturma		X			X			X			X	
Yarım ay formunda oturma						X						X
Soru-cevap	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gözlem	X	X	X		X							
Tek tek görüş alma				X	X				X			
Zihinde Canlandırma				X				X	X			
Ürün oluşturma					X						X	

Tablo 4.19’da verilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin hepsinin drama etkinliklerini değerlendirirken soru cevap tekniğini kullandığı; üçte birinin de gözlem yoluyla değerlendirmeler yaptığına ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerden dördünün öğrencileri çember formunda oturtturarak; ikisinin de yarım ay formunda oturtturarak değerlendirmeler yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının tek tek öğrencilerin görüşüne başvurduğuna bazılarının da zihinde canlandırmalar yaptırdığına yönelik cevaplar verdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden ikisi değerlendirmelerinde ürün oluşturmaya yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

‘‘Çocukların tek tek bireysel olarak görüşlerini almaya özen gösteriyorum işte drama işte uygulama sürecinde neler yaşadılar işte neler düşündüler bunların hepsini hani tek tek görüşlerini almaya özen gösteriyorum işte soru cevap yöntemiyle Bir de o an işte çocuklara tekrardan o anı zihinde canlandırmalarını sağlıyorum’’ (Ö4).

‘‘Yani değerlendirme yaparken öncelikle bütün öğrencilerimin birbirine görebileceği şekilde daire şeklinde oturtuyorum drama salonumuzda minderlerimiz var herkes bir minder alıyor ve dairede yerini alıyor sonra sırayla duygularına yönelik sorular soruyorum. Bazen de resim yaptırıyorum en çok neyi sevdiniz ya da uygulamamızda aklınızda neler kaldı haydi resmini çizelim diyorum. Bu şekilde vermek istediğim kazanımlara ne derece ulaştığını gözlemleyebiliyorum. Bizim yaş grubumuz küçük olduğu için çünkü bir ölçme aracı

kullanamıyoruz. Bu yüzden değerlendirmeyi gözlemler yaparak ya da soru cevap tekniğine başvurarak yapıyorum genelde'' (Ö5).

‘‘Yine örnek verecek olursam diyelim ki şekilleri öğretiyorum dramayla yarım ay şeklinde oturturum değerlendirme de sorular sorarım. Sen hangi şekilde kaç tane kenarı vardır gibi sorular sorarım ardından şekilleri çıkartırım. Pekiştirmeler yaparım sorular sorarak kapıyı pencereyi ya da tabağı göstererek bu hangi şekil diye sorular sorarım günlük yaşantıları ile bağdaştırmaya çalışırım’’ (Ö12).

‘‘Değerlendirmeyi gözlemleyerek yapıyorum daha çok. Öğrencilerim eğlendi mi, sıkıldı mı, mutlu oldu mu? Bazen de bir çember oluşturup sorular sorarak da anlarım öğrenip öğrenmediklerini. Elllerine bir mikrofon veriyorum mesela rollerine yönelik duygularını söylüyorlar’’ (Ö2).

4.3.7. Görüşmenin yedinci sorusundan elde edilen bulgular

‘‘Sizce drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar nelerdir? Bunlara yönelik çözüm önerilerinizi belirtir misiniz?’’ sorularına yanıt aranmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamaları sırasında karşılaşılan temel sorunları tespit etmek amacıyla ‘‘Sizce drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar nelerdir?’’ sorusu sorulmuş ve vermiş oldukları cevaplar kodlar haline getirilerek Tablo 4.20’de açıklanmıştır.

Tablo 4.25. ‘‘Sizce drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar nelerdir?’’ sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Dramanın öneminin anlaşılması	X										X	
Drama eğitimi yetersizliği		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Öğretmenlerin dramayı önemsememesi	X				X						X	X
İdarenin dramayı önemsememesi	X										X	X
Üniversitelerde eğitim yetersizliği		X								X	X	
Fiziksel koşullar	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
Materyal				X			X	X		X		
Kostüm			X	X				X				
Kaynak			X		X	X			X			
Sınıf mevcudu					X				X	X		

Tablo 4.26. (Devam) “Sizce drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Süre	X			
Yardımcı personel	X	X		
İmkan ve fırsat eşitliği	X		X	X

Tablo 4.20’de verilen bulgulara göre katılım sağlayan 12 öğretmenden 10’u drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunların drama eğitiminin ve fiziksel koşulların yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçte biri bu sorunların öğretmenlerin dramayı önemsememesi, materyal ve kaynakların yetersiz olduğundan kaynaklandığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“En temel sorun drama eğitiminin eksikliği. Üniversitede öğretmen adayırken verilen dersleri farkında olmadan öğrenci mantığıyla bilinçsizce geçiriyoruz. KPSS odaklı düşünüyoruz herşeyi çünkü sınavdan ziyade uygulama odaklı olsa dersler keşke. Mesleğe başladığımızda gerçekten işimize yarayacak dersler geri planda kalıyor. Yeni atandığımızda acemilik çekiyoruz, zorlanıyoruz. Yıllar geçtikçe bunun farkına daha iyi varıyoruz. Bir de temel sorunlardan biri imkan ve fırsat eşitliği bence. Çünkü İstanbul’daki bir okulun imkanıyla Adıyaman’daki bir okulun imkanı aynı değil” (Ö2).

“Drama uygulamalarında temel sorun binanın fiziki yetersizliği. Hani çocuğun role bürünmesi açısından ben kesinlikle daha farklı bir yerde olmasını isterdim yani farklı bir oda ya da farklı bir sınıf farklı bir alan. Bu yüzden dramaya geçmeden önce farklı bir alan oluşturup çocuğu o atmosfere adapte etmeye çalışıyorum ama hali hazırda bir alan olsa çocuklar da role çabuk bürünür diye düşünüyorum. Bir de bazen kostüm yetersizliği de oluyor Bunu da çocuğun hayal gücünü bırakıyoruz genelde mesela masalda krallarsa Ben çocuğa hemen bir kral tacı yapıyorum. Bir de drama uygulama aşamasında plan yetersizliği oluyor bazen gerçekten elimin altında bir plan olsa ben de ne yapacağımı daha iyi bilseydim dediğim oluyor. Keşke elimin altında bir plan bana da kaynak olarak ne yapacağımı gösteren birşeyler” (Ö3).

“Dramada çok önemli kazanımlar var. Öğrencilerin tüm gelişim alanlarını destekliyor özellikle dil gelişimi ya da fen ve doğa etkinlikleri gibi bir sürü etkinliği de barındırıyor. Bu yüzden çok önemli bir etkinlik bana göre ama dramanın öneminin yeterince anlaşılmadığını düşünüyorum. Bence en temel sorun öğretmenlerin yeterince dramaya önem vermemesi. Bu anlamda uygulamalarda yetersiz kalındığını düşünüyorum. Öğretmenler sembolik olarak

uyguluyor. Tek öğretmenler değil hatta idarenin de dramanın önemini yeteri kadar kavrayamamış olması da bir etkidir. Çünkü idare yeteri kadar önemsemediği için öğretmenler de bu konuda ilgili ya da istekli değiller, motive değiller. Bunun dışında dramaya uygun okullarda fiziki bir ortamın yetersiz oluşu da temel problemlerden’’ (Ö1).

‘‘Drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorun bence öğrencinin isteksizliği rolde ve durumda olmaması, kalamaması. Bu da öğretmenlerin drama konusundaki bilgi yetersizliğinden kaynaklanıyor. Öğretmenler süreci nasıl yöneteceğini tam bilemiyor. Ben bu durumu şöyle çözdüm istekli anlarını yakalamaya çalışıyorum veya istekli hale getirmek için dikkat çekici materyaller getirmeye çalışıyorum. Ama bir drama eğitimi programına katılsaydım farklı çözüm yolları bulabilirdim. Fiziki koşullar yetersiz kalıyor. Kostüm ve malzeme eksikliği var. Çalıştığım mahallenin sosyoekonomik durumu düşük. Okulun ki de sınırlı. İmkanlar her çocuk için eşit olmuyor maalesef’’ (Ö8).

Okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla ‘‘Bunlara yönelik çözüm önerilerinizi belirtir misiniz?’’ sorusu sorulmuş ve vermiş oldukları cevaplar kodlar haline getirilerek Tablo 4.21’de açıklanmıştır.

Tablo 4.27. ‘‘Drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlara yönelik çözüm önerilerinizi belirtir misiniz?’’ sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Öğretmen adaylarına yönelik drama eğitimi		X		X		X	X			X	X	
Öğretmenlere yönelik drama eğitimi	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Uygulamalı eğitim		X			X	X				X	X	X
Fiziki koşulların iyileştirilmesi	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X
Kostüm desteği			X	X				X				
Materyal desteği				X			X	X	X	X		
Kaynak desteği			X		X				X			
Veli desteği										X		
Sınıf mevcudunun azaltılması					X				X	X		
Yardımcı personel					X	X						

Tablo 4.21’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin hepsi drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlara çözüm olarak öğretmenlere yönelik verilebilecek drama eğitimini önermişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çözüm olarak fiziksel koşulların iyileştirilmesini; yarısı da öğretmen adaylarına yönelik drama eğitimi verilmesini ve drama eğitimlerinin uygulamalı olarak verilmesini öneri olarak sunmuşlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığımız için uygulamalar da sorun yaşıyoruz. Ekstra bir drama eğitimi verilmeli. Drama dersinin bence kesinlikle uygulamalı olarak alınması gerektiğine inanıyorum. Açıktan bile olsa uygulamalı olarak verilmeli öğretmenlere ve öğretmen adaylarına. Bir de özel de iş yükümüz fazla oluyor. Az maaşla çok iş yapmamızı istiyorlar diyebilirim. Veliler velinimetimizdir anlayışı oluyor. Drama da ya da diğer etkinliklerde çok fazla fotoğraf çekip yolluyoruz. Sürekli yaptığımız şeyleri ispat etmeye çalışıyormuşuz gibi oluyor. Nasıl yaptığımızdan çok ne yaptığımıza bakıyorlar” (Ö11).

“Sınıf mevcudu azaltılmalı, fiziki şartlar iyileştirilmeli, eğitimlerin daha sık verilmesi sağlanmalı, kaynaklar artırılmalı dramaya yönelik. Kitaplar ya da açıklayıcı videolar olabilir internette drama uygularken mesela. Kaynaklar da yeterli değil. Materyallerde yetersiz kalıyor. Onların da fazla olması gerekiyor çünkü kullanırken ihtiyaç duyuyoruz. Çocuklar somut materyallerle daha iyi öğreniyor, bakanlık bu konuda bir çalışma yapabilir” (Ö9).

“Drama etkinliklerinde karşılaşılan sorunlardan bir tanesi malzeme eksikliği. Bu konuda ailelerden destek alınabilir. Diğer sorun çocukların isteksizliği. Bu konuda da çocukların istedikleri konularda drama yapılmasına dikkat edilebilir. Diğer nokta ise sınıfın aşırı kalabalık olması ve düzenin sağlanılamaması. Bu konuda daha az mevcutlu sınıflar oluşturulabilir” (Ö10).

“Çeşitli hizmetçi eğitimlerle ya da drama eğitimleri ile öğretmenin de daha fazla dramaya teşvik edilmesini isterim. Kendimi bu yönde geliştirmek isterim. Çözüm önerileri olarak da drama programlarıyla, hizmetçi eğitimlerle, drama eğitimleriyle kendimizi geliştirirsek bu yönde daha iyi olacağını düşünüyorum” (Ö7).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın nicel boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi; bu algı düzeylerinin (cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan okul, mevcut öğrenci yaş grubu, çalıştıkları kurum türü, çalıştıkları okul türü, dramaya yönelik eğitim alma durumu ve drama etkinliğine yer verme sıklığı) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik sonuçların belirlenerek tartışılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenip tartışılması amaçlanmaktadır.

Bu bölümde araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular farklı temalara değindiği durumlarda ayrı ayrı, benzer temaları içerdiği durumlarda ise birlikte yorumlanmaya çalışılmıştır.

5.1.1. Birinci alt probleme ve görüşmenin dördüncü sorusunda yer alan “Daha yetkin olmayı istediğiniz durumlarla karşılaşıyor musunuz? Uygulamada karşılaştığınız sorunlara ne tür çözümler üretiyorsunuz?” sorularına yönelik tartışma ve sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgularda, okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarına ilişkin genel yeterlik algılarının ve ölçeğin alt boyutları olan dramanın planlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine ilişkin yeterlik algılarının ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde benzer nitelikte sonuca ulaşan araştırmaların oldukça fazla olduğu görülmektedir. Horzum’un (2022) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanabilmelerine yönelik özyeterlik algılarını incelediği araştırmanın sonucunda, katılımcıların yaratıcı drama becerilerini kullanabilme özyeterliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Delihassanoğlu’nun (2021) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin tutumlarını ve öz yeterliklerini incelenmek amacıyla yürüttüğü çalışma neticesinde, öğretmenlerin drama uygulama öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Acarlıoğlu’nun (2020) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel yeterlilik algılarının ve dramanın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik yeterlilik algılarının ortalamanın üstünde bir değere sahip olduğu görülmüştür. Can-Akkoç’un (2019) yaptığı araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulama yeterlik algılarının üç alt boyutta (drama planlama,

drama sürecini gerçekleştirme, drama sürecini değerlendirme) da oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Özgür-İşyar'ın (2017) yaptığı çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına yönelik genel planlama, uygulama ve değerlendirilme yeterlik algı düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Çelik (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterliklerini belirlerken, katılımcıların yanıtlarının daha çok “çok katılırim” seçeneğinde toplandığı sonucuna ulaşmış ve bunun değerinin ölçek ortalamasının üstünde bir değere sahip olduğu görülmüştür. Güler ve Kandemir'in (2015) yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin drama yöntemini kullanmaya ilişkin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Akyel'in (2013) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirildiği çalışmalarında, katılımcıların “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 gördükleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Alanyazına bakıldığında farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar da mevcuttur. Elmalı ve Yolcu (2023) tarafından yapılan araştırmada eğitimde drama yönteminin kullanılmasına yönelik öğretmenlerin yeterlilikleri incelenmiş ve araştırmanın sonucunda genel olarak öğretmenlerin drama yönteminin eğitimde kullanılmasına yönelik özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rochovská ve Švábová'nın (2022), 366 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirdiği araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgular ve alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin drama uygulamalarına ilişkin yeterlik algı düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin drama etkinliklerini uygulamak için kendilerini yeterli gördüklerini gösterebilir. Planlama ve uygulama boyutunda yeterlik algı düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin üniversitede aldıkları drama eğitiminin uygulamalı olarak alınmış olmasından, özellikle okul öncesi öğretmenleri bağlamında dramanın okul öncesi eğitim programında ve öğretmenlerin günlük eğitim akışlarında hali hazırda yer almasından ve küçük yaş grubuyla çalıştıkları için -mış gibi yaparak oyun oynayarak öğretmenin okul öncesinin doğasında ve dramanın temelinde olmasından, öğretmenlerin sürekli drama uygulamaları yaptıkları için bu duruma aşina olmalarından, dramanın önemini anlayarak kendilerini bu alanda geliştirme isteklerinden kaynaklı olabilir. Değerlendirme boyutunda

yeterlik algılarının yüksek olmasında, dramanın sonuç değil süreç odaklı olması, öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği ve kazanımlara ulaşılma durumunun değerlendirme aşamasında olması, özellikle okul öncesi günlük eğitim akışlarında değerlendirmeye yönelik soruların olması ve bu değerlendirmelerin her gün yapılması etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın nitel boyutunda, araştırmadan elde edilen nicel veriler doğrultusunda öğretmenlere drama uygulamalarında daha yetkin olmayı istedikleri durumlarla karşılaşp karşılaşmadıkları, uygulamada karşılaştıkları sorunlara ne tür çözümler ürettikleri sorulmuştur. Görüşmeden elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden hepsinin drama uygulamaları sırasında daha yetkin olmayı istedikleri durumlarla karşılaştıkları, kendilerini tam anlamıyla yeterli hissetmediklerine ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yarısı, dramaya katılmakta isteksiz öğrencilerle karşılaştığında kendilerini yetersiz hissettiklerini; bir çoğu da özgüveni düşük, rolünü beğenmeyen ve rol yapmakta zorlanan öğrencilerle karşılaştıklarında yetersizlik duygusuna kapıldıklarını belirtmiş olup, bu gibi durumlarda drama konusunda daha yetkin olmayı istediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin nicel bulgularında drama uygulamalarına ilişkin ölçeğin tüm boyutlarında yeterliklerinin yüksek olduğu, nitel bulgularda ise bu durumun değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Bu farklılığın sebebi görüşmede öğretmenlerin kendilerini daha iyi ifade etme fırsatı bulmalarından, ölçekte yer alan maddelerde kendi yaşadıkları yetersizlik duygularının kaynağını doğrudan belirten bir ifade olmayışından, görüşmede yeterliği ifade eden sorunun doğrudan sorulduğu halde, ölçekte bunun dolaylı olarak toplam puanlar üzerinden hesaplanarak bulunmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2. İkinci alt probleme yönelik tartışma ve sonuç

Bu kısımda okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanımına ilişkin yeterlik algı düzeylerinin; cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan okul, mevcut öğrenci yaş grubu, çalıştıkları kurum türü, çalıştıkları okul türü, dramaya yönelik eğitim alma durumu ve drama etkinliğine yer verme sıklığı gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilmiş olan bulguların sonuçlarına yer verilmiştir. Yine nitel bulgularla paralellik gösteren temalar birlikte yorumlanmaya çalışılmıştır.

5.1.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar olmuştur. Çelik'in (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterliklerini incelediği araştırmada özyeterlik düzeylerinin cinsiyet açısından değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Can-Akkoç'un (2019), okul öncesi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dramaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Acarlıoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin dramaya yönelik genel, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yeterlilik algılarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği ancak kadınların erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir.

Farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalara da mevcuttur. Elmalı ve Yolcu (2023) tarafından eğitimde drama yönteminin kullanılmasına yönelik öğretmenlerin yeterliliklerinin incelendiği araştırmanın sonucuna göre, kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Horzum'un (2022) yaptığı çalışma sonucunda, cinsiyete göre kadınların dramaya yönelik özyeterliklerinin, erkeklere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Can-Akkoç'un (2019) yaptığı çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin dramaya ilişkin yeterliliklerinin dramayı planlama ve değerlendirme boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılırken, dramayı uygulama boyutunda kadınların lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Özgür-İşyar'ın (2017) yaptığı çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin genel yeterlik algı düzeylerinde ve alt faktör olan uygulama ve değerlendirme aşamasındaki yeterlik algıları düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından kadınların lehine anlamlı derecede farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Yıldız (2016) yaptığı araştırma sonucunda, erkek öğretmenlerin drama uygulama konusunda kadın öğretmenlere göre biraz daha yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Güler ve Kandemir'in (2015) öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin görüşlerini ve öz yeterlik düzeyleri incelediği çalışmada bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan ve alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerin drama uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarının cinsiyete göre bir farklılık

göstermemesinde, özellikle okul öncesinde çok fazla erkek katılımcıya ulaşılamamış olması, çalışmanın tek bir il bazında uygulanmış olması, planlarda yer alan amaç-kazanımların tüm öğretmenler için aynı olması bu nedenle de öğretmenlerin benzer drama uygulamaları yapmış olması ya da öğretmenlerin benzer tecrübelere sahip olması etkili olmuş olabilir. Öğretmenlerin dramaya ilişkin yeterlilik algı düzeylerinin bayan öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık göstermesinde ise okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun kadın olması, kadınların annelik içgüdüğü taşımaları nedeniyle çocuklara daha yakın ve ilgili olması gibi sebeplerden öğretmenlik meslek seçiminde bunun etkili olduğu söylenilebilir.

5.1.2.2. Hizmet süresi değişkenine ilişkin sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgularda okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin genel yeterlikleri ile uygulama ve planlama alt boyutundaki yeterlikleri hizmet süresine göre farklılaşmaktadır. Hizmet süresi 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin genel yeterlik algıları ile uygulama ve planlama alt yeterlik algıları hizmet süresi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Hizmet süresi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin uygulama yeterlik algıları da 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin değerlendirme boyutunda yeterlik algıları hizmet süresine göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda, görüşmelerde yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş olup 6'sı hizmet süresi 1-5 yıl aralığında olan, 4'ü hizmet süresi 11-15 yıl aralığında olan ve 2'si de hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden seçilmiştir. Bu şekilde nicel verilerde ortaya çıkan farklılıkların kaynağı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarına paralel nitelikte hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılan araştırmalar olmuştur. Akyel (2013) yaptığı araştırma sonucunda "Drama Planlama Yeterliği" alt boyutunda mesleki kıdemlerine göre ortalama puanları arasında, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine göre anlamlı derecede yüksek fark bulunmuştur. "Drama Gerçekleştirme Yeterliği" alt boyutunda 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine göre anlamlı derecede yüksek fark bulunmuştur. "Drama Değerlendirme Yeterliği" alt boyutunda mesleki kıdemlerine göre ortalama puanları arasında, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin

1-5 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine göre anlamlı derecede düşük fark bulunmuştur. Çıtak (2022), Kayseri ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin drama yeterliliklerini belirlemeyi hedeflediği çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile dramatizasyon, hikaye/olay canlandırma ve pandomim tekniklerini ders etkinliklerinde kullanma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Alanyazında, araştırma sonuçlarına zıt nitelikte hizmet süresi daha fazla olan öğretmenlerin yeterliklerinin daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılan araştırmalar da olmuştur. Acarlıoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin genel yeterlilik algı düzeylerine bakıldığında, 1-5 yıl çalışan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri 21 yıl ve üstünde çalışan öğretmenlere göre anlamlı derecede farklı ve yüksektir. Öğretmenlerin planlamasına ilişkin yeterlilik algı düzeylerinde de 1-5 yıl çalışan öğretmenlerin yeterlilik algı düzeyleri 6-10 yıl çalışan öğretmenlere göre anlamlı derecede farklı ve yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama uygulamasına ve değerlendirmesine ilişkin yeterlilik algı düzeyleri hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elmalı ve Yolcu'nun (2023) eğitimde drama yönteminin kullanılmasına yönelik öğretmenlerin yeterliliklerinin incelediği çalışmada mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2016) okul öncesi matematik öğretiminde drama yönteminin etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği araştırma neticesinde 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin başarısız olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yine alanyazına bakıldığında öğretmenlerin drama uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmadığı araştırmalar da mevcuttur. Delihassanoğlu'nun (2021) yaptığı çalışma sonucunda yaratıcı dramayı kullanmaya ilişkin öz yeterlik algısı ve yaratıcı dramaya ilişkin tutumun öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Horzum'un (2022) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanabilmelerine yönelik özyeterlik algılarının kıdeme göre analiz sonucunda farklılık görülmemiştir. Güler ve Kandemir'in (2015) öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin görüşlerini ve öz yeterlik düzeylerini incelediği araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin drama yöntemini kullanmaya ilişkin öz yeterlik düzeylerinde hizmet süreleri anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucunda hizmet süresi 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin genel, uygulama ve planlama yeterlik algılarının, hizmet süresi 1-5 yıl aralığında olan

öğretmenlere göre daha yüksek olmasının sebebi; mesleki deneyimlerinin fazla olmasından, hizmet süreleri fazla olduğu için bu süre zarfında dramaya ilişkin kurslara ve hizmet içi eğitimlere katılma fırsatı bulmalarından, dramanın öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini yıllar geçtikçe daha iyi fark edip bu alanda daha fazla bilgi sahibi olmaya istekli olmalarından, yeni atanmış öğretmenlerin genellikle köylere atandığı düşünüldüğünde bu öğretmenlerin drama uygulamalarında kullandıkları materyal, kostüm, drama salonu gibi etkenlerde fiziksel koşulların yetersiz kalışından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2.3. Mezun olunan okul değişkenine ilişkin sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgularda okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeyleri mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Alanyazın incelendiğinde Horzum'un (2022) çalışması bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanabilmelerine yönelik özyeterlik algıları incelenmiş olup, katılımcıların drama özyeterlik algılarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Nakaş'ın (2020) okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile gerçek an-doğruluk anı tekniğini bilme durumu arasında anlamlı ilişki olduğu; okul öncesi bölümü mezunu olanların daha fazla bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarının mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmamasının sebebi önlisans ya da lisans öğrenim süreçlerinde drama dersini uygulamalı olarak almış olmalarından, önlisans mezunlarının genellikle kreş gibi özel kurumlarda çalıştığı düşünüldüğünde, kreşlerin kurum vizyonlarında kendilerini tanııtma amaçlı olarak drama eğitimi verildiğini özellikle belirtmeleri sebebiyle, bu uygulamalara kreşlerde de yer verilmesinden, öğretmenlerin mezun olduktan sonraki süreçte meslek gereği farklı görev yerlerinde çalışma fırsatı buldukları için kendilerini yenileme ya da geliştirme şansı bulmalarından, bu bağlamda mezun olduktan sonra da drama ile ilgili hizmetiçi eğitimlere ve kurslara katılma durumları olduğu için, öğrenim düzeylerinin bu durumu ve araştırma sonuçlarını etkilememesinden kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2.4. Yaş grubu değişkenine ilişkin sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeylerinin mevcut öğrenci yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Horzum'un (2022) ve Delihasanoglu'nun (2021) çalışmaları, araştırma sonuçlarına paralel niteliktedir. Horzum'un (2022) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanabilmelerine yönelik özyeterlik algılarını incelediği çalışmada, katılımcıların drama özyeterlik algılarının öğrencilerin yaş grubuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Delihasanoglu'nun (2021), okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin tutumlarını ve öz yeterliklerini incelediği çalışmanın sonucuna göre, öğretmenleri öz yeterlik algısı ve tutum düzeylerinin sınıftaki çocukların yaş grubuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarının öğrenci yaş grubuna göre farklılaşmamasının sebebi, okul öncesinde özellikle anasınıflarında öğretmenlerin araştırma için ortalama bir yaş belirtse de 3-6 yaş grubu öğrencilerinin karma bir şekilde aynı sınıfta öğrenim görmesi, öğretmenlerin drama uygulamalarını planlarken öğrencilerin yaş gruplarını göz önünde bulundurduğu için bunun araştırma sonuçlarını etkilememesi kaynaklı olabilir.

5.1.2.5. Kurum türü değişkenine ilişkin sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algı düzeyleri kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde Çıtak'ın (2022) okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerini incelediği araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlerin %76.7'sinin resmi, %23.3'ünün de özel kurumlarda görev yaptıkları belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin kurum türüne göre sadece betimsel analizlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin drama uygulamaları ile kurum türü değişkeninin birlikte yer aldığı farklı bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin yeterlik algılarının kurum türüne göre farklılaşmamasının sebebi özelde çalışan öğretmenlerin lisans mezunu olup kamudaki öğretmenlerle aynı eğitimi almasından ve atanmadığı için özelde çalışıyor olmasından, mezun olduğu programda drama eğitimi almış olmasından ya da drama eğitimini uygulamalı olarak almış olmasından, özel kurumların yine vizyonlarında

kendilerini tanıtma amaçlı olarak drama eğitimi verildiğini özellikle belirtmeleri sebebiyle, bu uygulamalara öğretmenlerin de yer vermesinin gerekliliğinden, öğretmenlerin meslek gereği farklı görev yerlerinde çalışma fırsatı buldukları için kendilerini yenileme ya da geliştirme şansı bulmalarından bu bağlamda drama ile ilgili hizmetiçi eğitimlere ve kurslara katılma durumları olduğu için çalıştıkları kurum türünün araştırma sonuçlarını etkilememesinden kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2.6. Okul türü değişkenine ve görüşmenin ikinci sorusunda yer alan “Drama uygulamalarınızın çalıştığınız kurum koşulları açısından sınırlılıkları ve avantajlı olduğu yönleri var mı? Varsa nelerdir?” sorularına ilişkin sonuçlar

Araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulgularda öğretmenlerin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterliklerinin okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algıları, anasınıfında görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Kreş ya da oyun alanında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen veriler doğrultusunda görüşmenin ikinci sorusunda okul öncesi öğretmenlerine drama uygulamalarının çalıştıkları kurum koşulları açısından sınırlılıkları ve avantajlı olduğu yönleri sorulmuştur. Görüşmelerde yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş olup, katılımcılardan 5’inin anasınıfı, 5’inin anaokulu ve 2’sinin de kreşlerde görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Bu şekilde nicel verilerde ortaya çıkan farklılıkların kaynağı anlaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgularda çalıştıkları kurum açısından sınırlılıkların genel olarak drama salonunun olmayışından ve materyal eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum koşulları açısından sınırlılık ve avantajlı olduğu yönlerine ilişkin genel olarak zıt cevaplar verdiği gözlenmiştir. Çalıştıkları kurumda sınıf büyüklüğünü 5 öğretmen sınırlılık olarak görürken, 3 öğretmen bunun kendi kurumları açısından bir avantaj olduğu görüşündedir. Ya da kurumlarında drama salonu olduğunu belirten 3 öğretmen bunu avantajları arasında gösterirken 7 öğretmen bunu sınırlılık olarak ifade etmişlerdir. Görüşme kayıtlarında elde edilen bulgulara incelendiğinde drama salonunu ve sınıf büyüklüğünü avantaj olarak gösteren öğretmenlerin anaokulunda görev yaptığı, sınırlılık olarak gösteren öğretmenlerin

ise genel olarak anasınıfı ve kreşlerde görev yaptığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde materyal ve kostümleri kurum koşulları bakımından avantaj olarak gösteren öğretmenlerin çoğunun anaokulunda görev yaptığı, materyalleri sınırlılık olarak ifade eden öğretmenlerin çoğunun da anasınıflarında çalıştığı görülmektedir. Görüşme bulgularında yer alan bir başka dikkat çekici nokta ise anaokullarında çalışan öğretmenlerin okullarında projeksiyon bulunmasını, zümre desteğini ve veli ilgisini avantaj olarak belirtmeleridir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarında görev yaptıkları okulun koşullarına ilişkin bulgular birbirini desteklemektedir. Nitekim araştırmanın nicel boyutunda anaokulunda çalışan öğretmenlerin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin yeterlik algıları, ölçeğin tüm boyutlarında anasınıfında çalışan öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur. Nitel boyutunda ise anaokullarındaki fiziksel koşulların, anasınıflarına göre daha avantajlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutundan elde edilen bulgular örtüşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla örtüşen farklı çalışmaların da olduğu görülmektedir. Delihassanoğlu'nun (2021), okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin tutumlarını ve öz yeterliklerini incelediği çalışmada yaratıcı drama dersine yönelik tutumun görev yapılan kuruma göre farklılaşmadığı fakat yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algısının görev yapılan kuruma göre anaokulu lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Can-Akkoç'un (2019) okul öncesi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışma neticesinde öğretmenlerin drama planlama ve drama sürecini gerçekleştirme yeterliğinin, okul türüne göre anaokulunda çalışan öğretmenler lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Fakat drama sürecini değerlendirme yeterliğinin okul türüne göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yıldız'ın (2016) okul öncesi matematik öğretiminde drama yönteminin etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada köy ve kasabada çalışan öğretmenlerin dramayı yeterince uygulamadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Çıtak'ın (2022) okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerini incelediği çalışmada ise öğretmenlerin %50'sinin anaokulunda, %43.3'ünün ana sınıfında ve %6.7'sinin uygulama sınıflarında çalışmakta olduğu belirlenmiştir. Anaokulunda çalışan öğretmenlerin sayısı ana sınıflarında ve uygulama sınıflarında çalışan öğretmenlerin sayısından fazladır. Çalışmada öğretmenlerin okul türüne göre sadece betimsel analizlerine yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin yeterlik algılarının kurum türüne göre farklılaşmamasının sebebi, anaokullarında aynı branşta çalışan

öğretmenlerin sayısının anasınıfında çalışan öğretmenlere göre fazla olmasından buna bağlı olarak zümreler arası fikir alışverişinde bulunma ve farklı drama etkinliklerini birbirlerinden görüp uygulama anlamında çeşitlilik sağlamasından, yine anaokullarındaki okul yöneticilerinin okul öncesi mezunu olduğu için, drama konusunda farkındalıkları olmasından, dramaya ve öğretmenlere yaklaşımlarının alan bilgisine hakim oldukları için daha olumlu olmasından, anaokullarındaki fiziksel koşulların anasınıflarına göre daha iyi olmasından, anaokullarında genellikle drama salonu ya da çok amaçlı salonların yer almasından, anaokullarında materyallerin, donatımsal malzemelerin, kostümlerin çeşitliliği ve niteliğinin anasınıflarına göre fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2.7. Drama eğitimi alma değişkenine ve görüşmenin beşinci sorusunda yer alan “Drama ile ilgili bir eğitim aldınız mı? Hangi düzeyde ve ne kadar süre ile? Aldığınız eğitimin uygulamalarınıza nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?” sorularına ilişkin sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme boyutundaki yeterlik algılarında drama eğitimi alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülürken planlama, uygulama ve genel yeterliklerinin drama eğitimi alma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Dramaya yönelik hizmetiçi eğitim veya kurs alan öğretmenlerin değerlendirme yeterlik algıları, üniversite düzeyinde drama eğitimi alan öğretmenlere göre daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde aynı ölçeğin kullanıldığı farklı araştırmalarda elde edilen bulguların da farklılaştığı görülmektedir. Acarlıoğlu'nun (2020) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre genel, planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlilik algı düzeyleri, öğretmenlerin dramaya yönelik eğitim alma durumuna göre incelendiğinde eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Özgür-İşyar'ın (2017) çalışması sonucunda elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin eğitimde dramaya yönelik genel, planlama ve uygulama yeterlik algı düzeylerinde drama eğitimi alma durumlarına göre, eğitim alanların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir alt faktör olan değerlendirme yeterlik algı düzeylerinde ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu araştırma ve aynı ölçeğin kullanıldığı araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonuçlarının araştırmaya katılan öğretmenlerin branşından ya da bireysel farklılıklarından kaynaklı olabileceği öngörülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde drama eğitimi almanın olumlu sonuçlarına yönelik bulgular elde edilen farklı araştırmalar mevcuttur. Elmalı ve Yolcu'nun (2023) eğitimde

drama yönteminin kullanılmasına yönelik öğretmenlerin yeterliliklerinin incelendiği çalışmanın sonucunda anlamlı bir farklılık bulunarak, drama eğitimi alan öğretmenlerin almayanlara göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Horzum'un (2022) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanabilmelerine yönelik özyeterlik algılarının yaratıcı drama ile ilgili kurs, eğitim, çalıştay vb. etkinliklere katılma durumuna göre eğitimlere katılan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Çıtak'ın (2022) araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin drama ile ilgili almış olduğu eğitim ile rol oynama tekniği hakkında bilgi sahibi olma durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı düşük kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Mezun olduğu programda drama teknikleri ile ilgili ders alanların büyük bir kısmı rol oynama tekniği hakkında bilgi sahibidir. Kaaland-Wells'in (1994) sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramayı ne düzeyde kullandıklarını belirlemek amacıyla yaptığı deneysel araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin drama geçmişi ve drama tekniklerini kullanması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %84'ünün drama yöntemleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Nakaş'ın (2020) okul öncesi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, alınan drama eğitimi ile rol kartları tekniğini bilme durumları arasında anlamlı orta kuvvetli bir ilişki ve rol değiştirme tekniğini sınıfta uygulama durumu arasında anlamlı düşük kuvvetli bir ilişki olduğu görülmektedir. Drama eğitimi alma ile doğaçlama, rol oynama, rol değiştirme, dramatizasyon, pantomim, gerçek an-doğruluk anı, grup heykelleri-tablo oluşturma teknikleri arasında farklılık görülmemiştir. Katılımcıların drama eğitimi alma ile drama uygulamalarında başka birinden yardım alma durumu arasında anlamlı düşük kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.

Drama eğitimi alma durumunun öğretmenlerin dramaya yönelik yeterliliklerini anlamlı olarak farklılaştırmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur. Delihasanoglu'nun (2021) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin tutumlarını ve öz yeterliklerini incelediği çalışmada öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının lisans eğitimi döneminde yaratıcı drama ile ilgili eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, yaratıcı drama dersine yönelik tutumun lisans eğitim döneminde yaratıcı drama dersi alan öğretmenler lehine farklılaştığı saptanmıştır. Rochovská ve Šváblová'nın (2022) 366 anaokulu öğretmeniyle gerçekleştirdikleri araştırma neticesinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %41'inin ortaöğretim düzeyinde drama ile tanıştıkları, katılımcıların % 62.2'sinin üniversite

mezunu olup, anaokulu öğretmenliği pedagojik eğitimi alma sürecinde drama dersi aldıkları bulgularına ulaşmışlardır.

Araştırmanın nitel boyutunda, araştırmadan elde edilen nicel veriler doğrultusunda öğretmenlere drama ile ilgili bir eğitim alıp almadıkları, hangi düzeyde ve ne kadar süre ile eğitim aldıkları ve alınan eğitimin drama uygulamalarına nasıl bir etkisi olduğunu düşündükleri soruları sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre araştıramaya katılan öğretmenlerin 6'sının sadece lisans düzeyinde eğitim aldığı, 4'ünün lisans düzeyine ek olarak drama kursu veya hizmetiçi eğitimlere katıldığı, 2'sinin de önlisans düzeyinde eğitim aldığı, öğretmenlerden 1'inin de lisans düzeyi, drama kursuna ek olarak Erasmus projesiyle yurtdışında drama eğitimi aldığı görülmektedir. Öğretmenlerden 2'sinin açıköğretim programından mezun olduğu, 1'inin de pandemi döneminde uzaktan eğitimle drama dersini aldığı tespit edilmiştir. Sadece üniversite düzeyinde eğitim alan öğretmenlerden 4'ü bu eğitimlerin kesinlikle yetersiz kaldığı görüşünde bulunmuştur. Yine nitel bulgular incelendiğinde üniversite düzeyinin yanında ekstra drama eğitimi alan öğretmenlerin görüşme sorularına diğer öğretmenlere göre daha uzun cevaplar verdiği, dramayı planlama, uygulama, değerlendirme boyutunda en az 2 ve daha fazla kod oluşturduğu, dramanın aşamalarına, yöntem ve tekniklerine ilişkin ifadelerle çoğunlukla yer verdiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin drama eğitimi verilirse katılma noktasında istekli olduğu gözlenmiştir. Öğretmenler dramanın okul öncesinde çok önemli bir yere sahip olduğu ve drama eğitiminin kesinlikle alınması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Drama uygulama süresine ilişkin öğretmenlerin vermiş olduğu cevapların değişkenlik gösterdiği, bazı öğretmenlerin drama uygulama süresini en fazla 15 dakika olarak ifade ederken, bazılarının aşamalarına uygun yaptığı zamanlar bu sürenin 2 saat sürdüğü yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlere aldıkları drama eğitiminin nasıl bir etkisi olduğu sorulduğunda öğretmenleri geliştirdiği, mesleğe daha iyi hazırladığı, drama farkındalığı oluşturduğu, daha aktif bir öğretmen profili oluşturduğu, sınıftaki uygulamalarına ve sınıf yönetimine katkı sağladığı, etkinlik çeşidi sayısını artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca dramanın öğrencilerin üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu, dramaya hakim bir öğretmenle işlenen drama sürecinin öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerine katkı sağladığı, özgüven duygusunu geliştirdiği, öğrencilerin tüm gelişim alanlarını desteklediği, eğlenerek öğrenmelerini sağladığı, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı oluşturduğu, problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde benzer nitelikte sonuçlara ulaşılan

araştırmalar mevcuttur. Acarlıoğlu'nun (2020) sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterliliklerini ve görüşlerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmada dramanın öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik, fiziksel, yaratıcılık gelişimlerini desteklediği, yeteneklerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bayrak-Çelik'in (2019) yapmış olduğu çalışma sonucuna göre; öğretmenler dramanın çocukların etkinliklere katılımını desteklediği ve çocukların sosyal, duygusal ve dil gelişimine olumlu etkileri olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

5.1.2.8. Drama etkinliğine yer verme sıklığı değişkenine ve görüşmenin birinci sorusunda yer alan “Derslerinizde dramayı hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgularda öğretmenlerin planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterliklerinin drama etkinliklerine yer verme sıklıklarına göre farklılaştığı görölmektedir. Drama etkinliklerine ayda 1 kere yer veren öğretmenlerin planlama yeterlik algılarının, drama etkinliklerine haftada 3 kere yer verenler ile haftada 1 kere yer verenlere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Drama etkinliklerine ayda 1 kere yer veren öğretmenlerin uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algılarının, haftada 3 kere yer verenlere göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen veriler doğrultusunda görüşmenin birinci sorusunda okul öncesi öğretmenlerine dramayı hangi sıklıkta kullandıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin dramayı ayda 1, ayda 2, haftada 1, haftada 2 ve haftada 3 kere kullandıklarına ilişkin cevaplar verdikleri görölmektedir. Görüşme sorusuna ait bulgularda öğretmenlerin dramayı en çok haftada bir kez kullandıkları görölmektedir. Drama okul öncesi eğitim programlarında ve günlük eğitim akışlarında yer alan bir etkinlik olduğu için, her okul öncesi eğitimi öğretmenin drama uygulamalarına yer vermesi beklenilmektedir. Nitekim araştırmanın nicel boyutunda yer alan demografik bilgi formunda drama etkinliklerine yer verme sıklığı açık uçlu olarak sorulmuş ve öğretmenlerin ayda en az 1 kere drama uygulamalarını gerçekleştirdiğine yönelik cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dramaya yer verme sıklıkları okulun fiziki koşullarına, öğretmenlerin drama konusundaki yeterli bilgiye sahip olma durumlarına, öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özelliklerine, öğretmenlerin drama eğitimi alma durumlarına ve drama etkinliğinin aşamalarına uygun uygulanabiliyor olmasına göre farklılık gösterebilir. Bu bağlamda her okul öncesi öğretmenin drama uygulaması yaptığı söylenebilir ancak aşamalarına uygun

bir drama uygulaması yaptığı söylenemez. Yine görüşmede yer alan öğretmenlerin ifadelerine göre bu süre öğrencilerin dikkat süresine, hareketlilik durumuna, sınıf mevcuduna ve drama uygulama alanının genişliğine göre farklılık gösterebilmektedir. Drama uygulama süresine de etki eden bu durum görüşme verilerinde öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılmaktadır. Nitekim görüşme yapılan öğretmenlerden drama uygulama süresini en fazla 15 dakika olarak belirten öğretmenler olduğu gibi, aşamalarına uygun yaptığı zamanlar bu sürenin 2 saat sürdüğünü ifade eden öğretmenler de mevcuttur.

Nicel ve nitel bulgular birlikte incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulama sıklığı ve sürelerine ilişkin yanıtları genel olarak örtüşmektedir. Ayda bir ya da iki kez uygulama yaptığını belirten öğretmenlerin haftada bir ve daha fazla uygulama yapan öğretmenlere göre cevaplarının daha kısa, örneklendirmelerinin daha az bu bağlamda verilen cevaplara ilişkin oluşturulan kodlarının sayısının da daha az olduğu görülmektedir. Nicel verilerde de benzer şekilde drama uygulamalarına haftada üç kere yer veren öğretmenlerin ölçeğin tüm boyutlarında, haftada 1 kere yer verenlerin de planlama boyutunda ayda bir kez drama uygulaması yapan öğretmenlere göre yeterlik algıları yüksek bulunmuştur. Araştırmanın nicel ve nitel boyutundan elde edilen bulgular birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Alanyazında bu araştırma ile benzer nitelikte sonuçlara ulaşılan araştırmalar mevcuttur. Delihasanoglu'nun (2021) yaptığı çalışma sonucuna göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algısı ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumun, drama etkinliklerine yer verme sıklığına göre farklılaşmaktadır. Drama etkinliğine hiçbir zaman yer vermediğini beyan eden öğretmenlerin öz yeterlik ölçeğinden diğer öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha düşük puan aldıkları, drama etkinliklerine her zaman yer verdiğini beyan eden öğretmenlerin ise diğer öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Tutum ile ilgili sonuçlara bakıldığında ise drama etkinliklerine hiçbir zaman yer vermediğini ifade eden öğretmenlerin drama etkinliklerine nadiren, ara sıra, çoğunlukla ve her zaman yer verdiğini beyan eden öğretmenlere göre daha düşük puan aldığı saptanmıştır. Acarlıoğlu'nun (2020) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, derslerinde dramayı 0 saat kullanan sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin genel yeterlilik algı düzeylerinin haftalık olarak derslerinde dramayı 1-5 saat, 6-10 saat ve 11-15 saat kullanan öğretmenlerden daha düşük olduğu yönünde anlamlı farklılık göstermektedir. Bunun dışındaki ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bu araştırma ve alanyazında yapılan araştırmalar doğrultusunda öğretmenlerin drama uygulamalarına yer verme sıklığı arttıkça, dramaya ilişkin daha çok tecrübe sahibi oldukları ve derslerinde drama uygulamalarına daha çok yer vermelerine ve kendilerini bu alanda yeterli görmelerine olanak tanıyor olabilir. Nitelikli bir drama eğitimi alan her öğretmenin dramanın yöntem ve tekniklerinden faydalanması beklenirken; dramayı kullandıkça bu tekniğe öğretim sürecinde daha fazla yer verme isteklerini artıracak, öğrenciler üzerindeki etkilerini daha fazla görme şansı bulmalarını ve dramanın önemini daha iyi kavramalarını sağlayacaktır.

5.1.2. Üçüncü alt probleme yönelik tartışma ve sonuç

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine derslerinde dramayı kullanırken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Görüşme bulguları incelendiğinde öğretmenlerin dramayı kullanırken en çok amaç ve kazanımlar ile öğrencilerin ilgi ve isteklerine dikkat ettiği; üçte birinin de öğrencilerin gelişim düzeyine, yaşlarına, hazırbulunuşluklarına, dramada kullanacakları materyallere ve işlemek istedikleri konuya dikkat ettiklerine ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin derslerinde dramayı kullanmadan önce gerektiği durumlarda önhazırlık yaptığı, fiziksel koşulları dramaya uygun hale getirerek o gün okula gelen öğrencilerin sayısını ve öğrencilerin genel hareketlilik durumlarını ve tüm öğrencilerin aktif olarak drama uygulamalarına katılmasını göz önünde bulundurarak uygulamalar yaptıkları görüşmelerindeki ifadelerinde yer almaktadır. Yapılan görüşmede bazı öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve isteklerinin yanı sıra dramada öğrencilerin yetenekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda da dramaya yön verdikleri, bunu yaparken öğrencilerin dikkat süreleriyle ilişkili olarak dramanın süresine de önem verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere, nicel verilerde kullanılan ölçeğin alt boyutlarından olan planlamaya yönelik; drama etkinliklerini planlarken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin drama etkinliklerini planlarken en çok işleyecekleri konuya ve drama uygulamalarında kullanacakları materyallere dikkat ettikleri; üçte birinin de amaç ve kazanımlara, öğrencilerin ilgi ve isteklerine, sınıfın fiziki koşullarına ve uygulama öncesi önhazırlık yapmaya dikkat ettiklerine ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin dramayı planlarken öğrencilerin bireysel özelliklerini, hazırbulunuşluklarını ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak rol seçmeye önem verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan

öğretmenlerden bazıları da drama etkinliklerini planlarken uygulama yapacakları öğrencilerin sayısını, yaşlarını, ihtiyaç ve yeteneklerini dikkate alarak; dramanın aşamalarında neler yapacaklarını, etkinliğin ne kadar süreceğini, aile katılımına yer verme durumlarını, tüm öğrencilerin aktif katılım sağlayabilecekleri ve günlük yaşamla da ilişkilendirecekleri şekilde bir planlama yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere, nicel verilerde kullanılan ölçeğin alt boyutlarından olan uygulamaya yönelik; drama etkinliklerini uygularken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin drama etkinliklerini uygularken en çok öğrencilerin aktif olarak katılımına, verecekleri rollerin dağıtımına dikkat ettiklerine ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının da basitten karmaşığa doğru bir yol izleyerek, öğrencilerin rahat ve güvende hissedeceği bir ortam sağlayıp, başarısızlık hissi yaşamamalarına özen gösterdikleri, uygulamalarında süreç odaklı yaklaşım sergileyerek, dramayı aşamalarına dikkat ederek uygulamaya ve aile katılımı etkinliklerine yer vermeye dikkat ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere, nicel verilerde kullanılan ölçeğin alt boyutlarından olan değerlendirmeye yönelik; drama etkinliklerini değerlendirirken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin drama etkinliklerini değerlendirirken en çok kazanımlara yönelik sorular sormaya dikkat ettikleri; yarısından fazlasının duygulara yönelik ve açık uçlu sorular sormaya; birçoğunun da öğretilenlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesine ve empatik düşündürmeye yönelik sorular sormaya dikkat ettiklerine ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin bazılarının da öğretmenlerin süreç yönetim konusunda kendilerini de değerlendirerek, özdeğerlendirme yapmaya, öğrencilerin problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik sorular sormaya, öğrencilerin katılım düzeyine, öğrencide ilerleme durumunu gözlemlemeye dikkat ettikleri yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlere drama uygulamalarında değerlendirmeyi nasıl yaptıkları da sorulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin hepsinin drama etkinliklerini değerlendirirken soru cevap tekniğini kullandığı; üçte birinin de gözleme yoluyla değerlendirmeler yaptığına ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerden 4'ünün öğrencileri çember formunda oturarak 2'sinin de yarım ay formunda oturarak değerlendirmeler yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının tek tek öğrencilerin görüşüne başvurduğuna bazılarının da zihinde canlandırmalar

yaptırdığına yönelik cevaplar verdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 2'si değerlendirmelerinde ürün oluşturmaya yönelik görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada drama yöntem ve tekniklerine ilişkin doğrudan sorulara yer verilmemiş olup, dolaylı olarak uygulama aşamasında öğretmenlerin bu teknikleri kullanma durumlarının kendiliğinden ortaya çıkması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin drama uygulamaları sırasında yarısından fazlasının rol oynama ve canlandırma tekniğini, çoğunun da doğaçlama, dramatizasyon ve zihinde canlandırma tekniğini kullandıklarına ilişkin cevaplar verdiği görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının da bireysel olarak pandomim, donuk imge, bilinç koridoru ve öğretmen rolde tekniğini kullandığına ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Alanyazında bu araştırma ile benzer nitelikte sonuçlara ulaşılan araştırmalar mevcuttur. Acarlıoğlu'nun (2020) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin dramanın aşamalarını tam olarak bilmedikleri, daha çok rol oynama, doğaçlama, hikâye canlandırma tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunların neler olduğu, bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olabileceği sorulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılım sağlayan 12 öğretmenden 10'u drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunların drama eğitiminin ve fiziksel koşulların yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçte biri bu sorunların öğretmenlerin dramayı önemsememesi, materyal ve kaynakların yetersiz olduğundan kaynaklandığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, nitel bulgulara göre öğretmenlerin hepsi drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlara çözüm olarak öğretmenlere yönelik verilebilecek drama eğitimi önermişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çözüm olarak fiziksel koşulların iyileştirilmesini, yarısı da öğretmen adaylarına yönelik drama eğitimi verilmesini ve drama eğitimlerinin uygulamalı olarak verilmesini öneri olarak sunmuşlardır. Alanyazında bu araştırma ile benzer nitelikte sonuçlara ulaşılan araştırmalar mevcuttur. Sarıgöz ve Deveci'nin (2023) yaptıkları çalışmada katılımcılar özellikle materyal eksikliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, zaman sıkıntısı gibi etkenlerin drama etkinliklerinin gerçekleşmesine engel olduğunu, drama eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini dile getirerek her okulda drama atölyesi kurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Çabuker-Soyçelik ve Hotaman'ın (2022) yaptıkları çalışma sonucunda yaratıcı drama sertifikası olan öğretmenlerin, dramanın derslerde kullanılmasının öğrencilerin öğrenmesine sağlayacağı katkıların farkında olduklarını buna karşın okullarda yaratıcı drama

dersliklerinin eksikliğine, sınıflardaki alan yetersizliğine, mevcut sayılarının fazla olmasına, etkinlikleri uygulamadaki zaman problemine, grup etkinliği uygulamalarında disiplin sorunları çıktığına ve mevcut malzemelerle yöntemi uygulamanın yetersizliğine vurgu yaptıklarını belirlemişlerdir. Acarlıoğlu'nun (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin dramayı uygularken öğrencilerden, fiziksel koşullardan, materyal eksikliğinden, zaman sıkıntısından, işbirliğinden, sınıf yönetiminden, eğitim almamalarından kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde drama kullanmalarına ilişkin görüşleri belirlenerek ve yeterlik algı düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar değerlendirilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre bu bölümde önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler öğretmenleri, yöneticileri, üniversiteleri ve Milli Eğitim'de çalışma alanlarını içine alarak uygulayıcılara yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler şeklinde iki başlıkta sunulmuştur.

5.2.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dramada kullanacakları materyalleri temin etme konusunda sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu materyaller okul idarecilerinin olumlu yaklaşımı ile sürece öncülük ederek okul aile birliği toplantılarında ve veli toplantılarında dile getirilip, velilerin de desteği ile hazırlanabilir. Velilerden evde kullanmadıkları dramaya uygun materyalleri okula getirmeleri istenebilir. Aile katılım etkinlikleri düzenlenerek kuklalar ve kostümler dikilebilir. Hazırlanması maddi zorluk oluşturan materyaller için okul aile iş birliği sağlanarak gönüllü bağışçılardan temin edilebilir.
2. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin drama uygulamalarını sınırlandıran bir başka konu ise çalıştıkları kurumlarda drama salonunun olmayışından kaynaklıdır. Benzer nitelikte kurumların fiziksel koşulları drama uygulamaları için yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle okullara öğretmenlerin ve öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri, materyal yönünden zengin drama salonları ya da atölyeleri kurulabilir.
3. Araştırma sonuçlarında öğretmenler genel olarak üniversite düzeyinde drama eğitimi aldıklarını ancak bu eğitimlerin uygulamalı olmadığı için yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler üniversite 1. sınıftan itibaren öğretmen adaylarının

uygulamalı olarak eğitim almasının mesleki yeterliklerini artıracak ve kendilerine deneyim kazandıracağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin dramanın önemini farkında olduğu, ancak uygulama noktasında eğitim yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları araştırmanın bulgularında da mevcuttur. Bu nedenlerle öğretmen adaylarının drama eğitimini uygulamalı olarak alması, üniversitelerde drama ders sayısının 1-2 dönemle sınırlandırılmayıp farklı sınıf düzeylerinde de artırılması, öğretmen olduktan sonra da özellikle seminer dönemlerinde dramaya yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin drama uygulamalarında en çok öğrencilerin isteksiz olması, rol beğenmemesi, özgüvenlerinin düşük olması durumlarıyla karşılaştıklarında kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere verilecek drama eğitimi ile yetkinliklerinin artacağı, farklı çözüm yolları üretebilmelerinde bu eğitimlerin etkili olacağı öngörülmektedir. Farklı bir çözüm önerisi sunulacak olursa öğrencilerin sosyal duygusal alandaki bu davranışlarının sebebi araştırılabilir bu konuda öğretmenler de rehber öğretmenlerinden destek alabilir. Okul öncesi kurumları düşünüldüğünde özellikle anaokullarında belirli öğrenci sayısına ulaşamadığı için rehber öğretmen atanmamaktadır. Rehber öğretmeni olmayan bir sürü okul öncesi eğitim kurumu mevcuttur. Bu bağlamda bakanlığın bir çalışma yapması, her kurumda rehber öğretmen ihtiyacı olması, öğrencilerin ve dolayısıyla öğrencilerle ilgili durumlarda zorlandığını hisseden okul öncesi öğretmenlerinin de rehberlik hizmetlerinden faydalanması sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulgularda okul öncesi öğretmenlerinin drama yöntem ve tekniklerini çok fazla bilmedikleri gözlenmiştir. Katılımcıların drama uygulamalarında kopukluklar yaşadıkları, öğrencilerin katılmak istememesi, role girememesi ve çekingen davranması gibi uygulama sürecinde zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu zorluklar drama tekniklerini ve problem çözme üzerindeki etkisini bilmediklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda drama yöntem ve tekniklerinin problem çözme üzerindeki etkisine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

2. Bu çalışmada öğretmenlerin drama uygulama sürelerinin değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bir katılımcı en fazla 15 dakika drama etkinliği yaptığını ifade ederken bir başka katılımcı bu uygulamaların 2 saat sürdüğünü ifade etmiştir. Drama uygulama sürelerinin farklı olmasının sebepleri araştırılabilir.

3. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin drama konusunda nicel ölçeklerde genel olarak kendilerini yeterli görürken, aynı katılımcıların nitel verilerde çok da yeterli olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerdeki bu yeterlik duygusunun nelere bağlı olarak değiştiği merak konusudur. Bu konuda çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acarlıoğlu, H. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilikleri ve Dramaya İlişkin Görüşleri Kilis İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Adıgüzel, Ö. (2000). “Yaratıcı Drama Öğretmeni Yetiştirmenin Önemi ve Gerekliliği”. Eğitim ve Yaşam Dergisi, 5 (11), 17-18.
- Adıgüzel, Ö. (2006). “Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları”. Yaratıcı Drama Dergisi, 1 (1), 17-29.
- Adıgüzel, Ö. (2008). “Türkiye’de Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yakın Tarihi”. Yaratıcı Drama Dergisi, 1 (5), 7-28.
- Adıgüzel, Ö. (2013). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. (2020). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Yapı Kredi Yayıncılık.
- Akar, R. (2000). Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote’un “Uzman Rolü Yaklaşımı”. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Akar-Vural, R. ve Somers J. W. (2011). İlköğretimde Drama: Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akar-Vural, R. ve Somers, J. W. (2016). Hümanist İlköğretim Programları İçin İlköğretimde Drama: Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2019). “Dramada Planlama”. Tolga Erdoğan (Ed.), Okul Öncesinden İlköğretime Kuramdan Uygulamaya Drama (s. 122). Eğiten Kitap Yayınları.
- Aktaş-Arnas, Y. (2008). “Okulöncesi Eğitimde Dramanın Planlanması”. Okul Öncesinde Yaratıcılık ve Drama Eğitimi. Açıköğretim Fakültesi Yayını, 950, 181-204.
- Akyel, Y. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altok, M. (2022). Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, ve Çimen, S. (2000). Drama. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.
- Bayrak-Çelik, S. (2019). “Okul Öncesi Öğretmenlerin Drama Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi”. Kesit Akademi Dergisi, 5 (21), 221-225.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Can Akkoç, S. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Uygulama Yeterlik Algıları ile Dramaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Can, T. (2004). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cihan, M. (2022). Okul Öncesi Eğitimde Drama Yönteminin Toplama ve Çıkarma İşlemi Öğretimine Katkısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Creswell, J. W. (2017). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş. (Çev.: Mustafa Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2018). Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi. (Çev.: Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çabuker-Soyçelik K. ve Hotaman, D. (2022). “Yaratıcı Drama Eğitimi Alan Öğretmenlerin Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Güçlükler”. Ulakbilge, 72, 427-433.

Çağdaş, A., Albayrak, H. ve Cantekinler, S. (2003). Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler. Konya: Eğitim Kitabevi.

Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). Eğitimde Drama Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, M. (2017). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi”. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 4 (2), 124-134.

Çetingöz, D. ve Cantürk-Günhan, B. (2011). “Drama Uygulamalarının Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Drama Etkinlikleri Planlama Becerilerine Yönelik Görüşleri Üzerindeki Etkileri”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1), 89-99.

Çıtak, E. C. (2022). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Alanındaki Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Kayseri İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Yozgat: Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Delihasanoglu, M. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Dramaya İlişkin Tutumları ile Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Dewey, M. L. (1994). “Combining Literatur With Drama”. PG 9, 2-54.

Dirim, A. (2005). Yaratıcı Drama. İstanbul: Esin Yayınları.

Dündar, H. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimsel Drama Uygulama Yeterlikleri ile Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elmalı, N. ve Yolcu, Ö. (2023). “Öğretmenlerin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının İncelenmesi”. Ulusal Eğitim Dergisi, 3 (4), 693-700.

Erdiller, B. Z. (2010). “Erken Çocukluk Eğitiminde Temel Kuram ve Yaklaşımlar”. İbrahim H. Diken (Ed.), Erken Çocukluk Eğitimi (ss. 56-90). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, T. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamaları. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). “Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi”. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 85-93.

Genç, H. N. (2003). “Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alınlanması”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 196-205.

Gönen, M. ve Dalkılıç, N. (2000). Çocuk Eğitiminde Drama: Yöntem ve Uygulamalar. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Gray, C., Wright, P. & Pascoe, R. (2018). “Pre-Service Drama Teachers’ Prior Experiences and Beliefs About Teaching Drama”. International Journal of Education and the Arts, 19 (10).

Güler, M. ve Kandemir, Ş. (2015). “Öğretmenlerin Drama Yöntemine Yönelik Görüşleri ve Öz Yeterlik Düzeyleri”. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 16 (1), 111-130.

Gürol, A. (2003). “Okulöncesi Eğitim Öğretmenleri ile Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramaya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (2), 147-165.

Harmandar, E. (2022). Resim Kartı ve Hikaye Tamamlama Temelli Drama Eğitim Programının Anasınıfı Çocuklarının Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Horzum, S. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanabilmelerine Yönelik Özyeterlik Algıları ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Hui, A. N. N., Cheung, P., He, M. W. J. & Wong, S. T. K. (2011) “How Effective is a Drama-enhanced Curriculum Doing to Increase the Creativity of Preschool Children and Their Teachers”. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 2 (1), 21-48.

Kaaland-Wells, C. (1994). “Classroom Teachers Perception and Uses Of Creative Drama”. *Youth Theatre Journal*, 8, 2-5.

Kandır, A. (2003). *Yaratıcı Dramanın Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Yeri ve Hedefleri. Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Kara, Ö. (2010). *Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakaya, N. (2007). “İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 103-139.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Kesici, A. E. (2014). “Drama Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 186-203.

Köksal-Akyol, A. (2003). “Okul Öncesi Eğitimde Drama ve Drama Örnekleri”. *Türkiye 5. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri, Okul Öncesinde Drama ve Tiyatro*, 23-25 Haziran 2003, Ankara.

Köksal-Akyol, A. (2012). “Okul Öncesi Eğitimde Drama ve Öğretmenin Rolü”. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 105-116.

Kunt, E. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Drama Algıları ve Dramayı Planlama Becerileri Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2019). “Early Childhood Teacher Involvement in Children’s Socio-Dramatic Play: Creative Drama as a Scaffolding Tool”. *Early Child Development and Care*, 189 (4), 600-612.

McCaslin, N. (2016). *Sınıf İçinde ve Dışında Yaratıcı Drama*. (Çev.: Pınar Özdemir-Şimşek). Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB (1993). T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. XIV. Mili Eğitim Şurası, 27- 29 Eylül 1993.

MEB (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.

MEGEP (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Uygulamaları*. Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.

Nakaş, R. (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Alanındaki Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Altındağ İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Oğuz-Namdar, A. ve Kaya, Ö. S. (2018). “Öğretmenlerin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Tutumları”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34 (4), 901-914.

Oktay, A. (2007). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Okvuran, A. (2001). “Okulöncesi Dönemde Yaratıcı Drama”. Çoluk Çocuk Dergisi, 3, 22-25.

Okvuran, A. (2003). “Drama Öğretmeninin Yeterlikleri”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36 (1-2), 81-87.

Ormancı, Ü. ve Ören, Ş. F. (2010). “Dramanın İlköğretimde Kullanılabilirliğine Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi Örneği”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43 (1), 165-191.

Ömeroğlu, E. (1990). Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Dramanın Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Ömeroğlu-Turan, E. ve Can-Yaşar, M. (1999). Okulöncesi Eğitimde Drama Etkinlikleri. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel-Şahin F., Kandır, A. ve Turla, A. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Drama: Teoriden Uygulamaya. Ankara: Kök Yayıncılık.

Önder, A. (2000). Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Önder, A. (2009). Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları. İstanbul: Morpa Yayınları.

Önder, A. (2016). Yaşayarak Öğrenmek İçin Eğitici Drama. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özgür-İşyar, Ö. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algıları ve Drama Kavramına Yönelik Metafor Algıları ile Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Rochovská, I. & Švábová, B. (2022). “Dramatic Art and Dramatic Expression Through Creative Drama Methods in Preschool Education”. Journal of Interdisciplinary Research, 12 (1), 142.

San, İ. (1989). “Eğitimde Yaratıcı Drama”. Ömer Adıgüzel (Ed.), Yaratıcı Drama (ss. 57-68). Ankara: Naturel Yayıncılık.

San, İ. (1990). “Eğitimde Yaratıcı Drama”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23 (2), 573-583.

Sarıgöz, O. ve Deveci, D. (2023). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarında Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”. International Scientific Research Congress Dedicated to the 30th Anniversary Of Baku Eurasia University, 28 Nisan 2022, Bakü.

Senemoğlu, N. (2002). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Tabachnick, G. G., & Fidell, L. S. (2007). Experimental Designs Using ANOVA. Belmont: Duxbury.

Tanrıseven, I. (2013). “Okul Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi”. Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi, 13 (1), 389-412.

Tombak, A. (2014). “Importance of Drama in Pre-School Education”. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143, 372-378.

Tuğrul, B. (2006). “Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Bir Süreç Olarak Drama”. Yaratıcı Drama Dergisi, 1 (2), 67-77.

Tuluk, N. (2004). “Yaratıcı Drama”. Pivolka, 3 (15), 10-12.

Ülker-Erdem, A., Aydos, E. ve Gönen, M. (2017). “Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Yaratıcı Drama Kullanımı: Öğretmenler ve Öğretmen Adayları Perspektifinden Bir İnceleme”. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (1), 409-424.

Üstündağ, T. (1998). “Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri”. Eğitim ve Bilim, 22 (107), 28-35.

Üstündağ, T. (2009). “Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu”. Yaşadıkça Eğitim, 49, 19-23.

Yapalı, Y. (2018). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Alanındaki Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Sivas İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yavuzer, H. (2003). Çocuğu Tanımak ve Anlamak. Ankara: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, T. ve Demiroğlu, Ö. (2013). “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Drama Eğitimi Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi”. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (10), 115-141.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, B. (2016). Okul Öncesi Matematik Öğretiminde Drama Yönteminin Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



EK-3. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli meslektaşlarım,

Bu araştırma Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yürütülmekte olan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ve Yeterlik Algıları (Adıyaman İli Örneği)” isimli yüksek lisans tez çalışmasını kapsamaktadır. Bu araştırmadan elde edilen veriler bu tez kapsamında kullanılacaktır. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve yeterlik algılarını tespit etmektir. Elde edilen verilerde kişisel bilgilerinize yer verilmeyecektir. Maddeler içerisinde size uygun gördüğünüz kutucuğun karşısına (X) işareti koyunuz ve boşlukları (.....) size uygun şekilde doldurunuz.

Araştırmaya vermiş olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Ayşe DURMAZCANLI
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz nedir?

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Öğretmenlik mesleğinde hizmet süreniz? (..... yıl)

3. En son mezun olduğunuz okul?

☐ Lise
☐ Meslek Lisesi
☐ Yüksek Okul
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

4. Mevcut öğrenci yaş grubunuz?

☐ 3 yaş
☐ 4 yaş
☐ 5 yaş
☐ 6 yaş

5. Çalışmakta olduğunuz kurumunuzu belirtiniz.

☐ Kamu
☐ Özel

6. Çalıştığınız okul türünü belirtiniz.

☐ Anaokulu
☐ Anasınıfı
☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)

7. Drama ile ilgili almış olduğunuz eğitim nedir? (Varsa süresi ile belirtiniz)

.....
.....
.....

8. Öğretim sürecinde dramaya yer veriyor musunuz?

☐ Hayır ☐ Evet

- Günde etkinlik saati
- Haftada etkinlik saati
- Ayda etkinlik saati

EK-4. Eğitimde Drama Kullanımına Göre Yeterlik Algısı Ölçeği

EĞİTİMDE DRAMA KULLANIMINA İLİŞKİN YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte sizlerin drama çalışmalarını planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliliklerinizi ifade eden cümleler yer almaktadır. Sizlere uygun olduğunu düşündüğünüz yeterlilikleri (X) şeklinde işaretleyiniz.

	Yetersiz (1)	Kısmen Yeterli (2)	Yeterli (3)
DRAMA ETKİNLİKLERİNİ PLANLAMA			
1. Çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyen amaç ve kazanımları belirlemede			
2. Drama sürecini amaç ve kazanımlara uygun bir şekilde oluşturmada			
3. Drama sürecini öğrencilerin özelliklerine uygun bir şekilde oluşturmada			
4. Kazanımları gerçekleştirmek için uygun içeriği seçmede			
5. Drama etkinliği içinde kullanılacak teknikleri belirlemede			
6. Aşamalarına uygun bir drama etkinlik planı oluşturmada			
7. Dramanın aşamaları arasındaki tutarlılığı sağlamada			
8. Çocukların rahat hareket edebilecekleri şekilde mekânı düzenlemede			
9. Öğrencilerin drama sürecinde kullanabileceği materyalleri sınıfa getirmede			
DRAMA ETKİNLİKLERİNİ UYGULAMA			
10. Çalışmaya ilişkin kuralları önceden öğrencilerle birlikte belirlemede			
11. Grup dinamiğini oluşturmada			
12. Drama etkinliğine ilişkin merak uyandırmada			
13. Kısa, açık ve anlaşılır yönergeler vermede			
14. Verdiği yönergeye uygun ses tonu kullanmada			
15. Öğrencilerin drama etkinliklerine aktif katılımını sağlamada			
16. Öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak oyunu geliştirebilmesi için zaman tanımada			
17. Drama etkinliğinin bir parçası olmada			
18. Grup çalışmalarında heterojen gruplar oluşturmada			
19. Zamanı iyi kullanmada			
20. Öğrencilerin dağıldığı noktalarda toparlayıcı yönergeler vermede			
21. Öğrencilerin kendini sözel ya da hareketlerle ifade etmede tıkanıdığı noktalarda rehber olmada			
22. Öğrencilerin uygulamalarına ilişkin olumlu geribildirimler vermede			
23. Öğrencilerin nesnelere gerçekte olduğundan farklı anlamlar vermesini desteklemede			
24. Öğrencilerin olay, nesne ve rolleri beden hareketleri yoluyla ifade etmelerini desteklemede			
25. Olay, varlık ve rollerin sözel olarak ifade edilmesini desteklemede			

	Yetersiz (1)	Kısmen Yeterli (2)	Yeterli (3)
26. Öğrencilerin rolleri içlerinden geldiği gibi canlandırmalarını desteklemede			
27. Beden dilini etkin bir şekilde kullanmada			
28. Öğrencilerle sürekli göz iletişimde bulunmada			
29. Öğrencilerin özelliklerine göre gerekli düzenlemeleri yapmada			
DRAMA ETKİNLİKLERİNİ DEĞERLENDİRME			
30. Öğrencilerin drama sürecinde geçen kavram ya da yaşantılarla ilgili ön bilgileri ortaya çıkarmada			
31. Kazanımlara uygun olarak öğrencide gözlenecek nitelikleri belirlemede			
32. Kazanımın uygun ölçme teknikleri kullanmada			
33. Amaç ve kazanımların gerçekleşme düzeyi hakkında karar vermek için uygun ölçütler belirlemede			
34. Drama aşamaları arasındaki bütünlüğü sağlamak için ara değerlendirmeler yapmada			
35. Drama sürecinin sözel değerlendirilmesinde açık uçlu sorular sormada			
36. Öğrencilerin sorulara cevap veremedikleri durumlarda yönlendirici sorular sormada			
37. Öğrencilerin drama etkinliklerinde yaşananları tanımlamasını sağlamada			
38. Öğrencilerin drama etkinliğine ilişkin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmada			
34. Drama aşamaları arasındaki bütünlüğü sağlamak için ara değerlendirmeler yapmada			
35. Drama sürecinin sözel değerlendirilmesinde açık uçlu sorular sormada			
36. Öğrencilerin sorulara cevap veremedikleri durumlarda yönlendirici sorular sormada			
37. Öğrencilerin drama etkinliklerinde yaşananları tanımlamasını sağlamada			
38. Öğrencilerin drama etkinliğine ilişkin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmada			
39. Öğrencilerin olumlu ya da olumsuz duygu ifadelerini kabul etmede			
40. Drama oyununda öğrenilen kavram ya da konuyla ilgili bilgilerini tespit etmede			
41. Öğrencilerin kendi yaşantıları ile drama oyununda yaşananlar arasında bağlantılar kurmasını sağlamada			
42. Her bir öğrencinin verdiği cevabı grubun tamamına yansıtmada			
43. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin olumlu geribildirimler vermede			
44. Değerlendirme sonrasında elde edilen sonuçları özetlemede			

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba ben Ayşe DURMAZCANLI. Milli Eğitim bakanlığına bağlı bir anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans eğitimi almaktayım. Araştırmamda okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamalarına ilişkin yeterlik algı düzeylerini tespit etmeyi ve dramaya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktayım. Bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkacak olan verilerin, okul öncesi öğretmeni adaylarına ve okul öncesi öğretmenlerine dramayı doğru anlama ve uygulama noktasında olumlu sonuçlar vereceğini düşünmekteyim. Görüşmeden elde edeceğim bilgiler ve katılımcılara ait bilgiler etik ilkeler gereği tümüyle saklı kalacaktır. Görüşme tahmini olarak 20-25 dk arasında sürecektir.

İzniniz olursa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Katılımlarınız için teşekkür ederim.

Katılımcı Hakkında Bilgiler

Cinsiyeti:

Görev Yaptığı Kurum Türü:

Mezuniyet Durumu:

Mesleki Kıdem Yılı:

Sınıf Yaş Grubu ve Mevcudu:

SORULAR

1. Derslerinizde dramayı hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?
-Derslerinizde dramayı kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz?
2. Drama uygulamalarınızın çalıştığınız kurum koşulları açısından
- Sınırlılıkları var mı? Varsa nelerdir?
- Avantajlı olduğu yönleri var mı? Varsa nelerdir?

3. Drama etkinliklerini planlarken nelere dikkat edersiniz?

4. Drama etkinliklerini uygularken nelere dikkat edersiniz?

- Daha yetkin olmayı istediğiniz durumlarla karşılaşıyor musunuz?
- Uygulamada karşılaştığınız sorunlara ne tür çözümler üretiyorsunuz?

5. Drama ile ilgili bir eğitim aldınız mı?

- Hangi düzeyde ve ne kadar süre ile?
- Aldığınız eğitimin uygulamalarınıza nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

6. Drama etkinliklerini değerlendirirken nelere dikkat edersiniz?

- Değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz?

7. Sizce drama uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlar nelerdir? Bunlara yönelik çözüm önerilerinizi belirtir misiniz?