



**YÜKSEKÖĞRETİMDE YARATICI DRAMA KULLANIMI:
YABANCI DİL YÜKSEKOKULLARINDA GÖREV YAPMAKTA
OLAN İNGİLİZCE ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖZ YETERLİK
VE ALGI DÜZEYLERİ**

Serhat Aşık

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
DRAMA VE EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Serhat

Soyadı: AŞIK

Bölümü: Drama ve Eğitim

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Yükseköğretimde Yaratıcı Drama Kullanımı: Yabancı Dil Yüksekokullarında Görev Yapmakta Olan İngilizce Öğretim Elemanlarının Öz Yeterlik ve Algı Düzeyleri

İngilizce Adı: The Use of Creative Drama in Higher Education: Self-Efficacy and Perceptions of English Instructors at Schools of Foreign Languages

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Serhat AŞIK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Serhat AŞIK tarafından hazırlanan “Yükseköğretimde Yaratıcı Drama Kullanımı: Yabancı Dil Yüksekokullarında Görev Yapmakta Olan İngilizce Öğretim Elemanlarının Öz Yeterlik ve Algı Düzeyleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Drama ve Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Bena GÜL PEKER

İngiliz Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Betil ERÖZ TUĞA

İngiliz Dili Eğitimi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Cemal ÇAKIR

İngiliz Dili Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Babam Şevket Aşık, annem Ayşe Aşık, ağabeyim Fuat Aşık ve babaannem Meryem Aşık'a

TEŞEKKÜR

Öncelikle, sabrıyla ve daimi desteğiyle beni yalnız bırakmayan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Bena Gül PEKER hocama saygılarımı sunmak ve can-ı gönülden teşekkür etmek istiyorum. Hem karakteri hem de bilgisiyle benim için rol model olan hocama karşı hissettiğim vefa borcumu ödemek için alandaki çalışmalarına kendisinin verdiği öz veriyi örnek alarak devam edeceğimi taahhüt ediyorum. Ayrıca, tez yazım sürecince hiçbir şekilde desteğini esirgemeyen ve sabahlara kadar beraber ders çalıştığımız Mehmet SARAÇ hocama da minnettar olduğumu belirtmek istiyorum. Tez yazım sürecinin başından sonuna kadar hiç usanmadan sorularımı cevapsız bırakmadığı ve ihtiyacım olan moral desteğini hiçbir zaman eksik etmediği için arkadaşım olmasının yanı sıra öğretmenim olmuştur. Bir başka teşekkür etmek istediğim isim olan Ramazan ÖZ ise başta öğrencim olmuş ardından veri analizi hususunda hocam olmuştur. Ekonometri alanında başarılı çalışmalara imza atan hocama tüm emekleri için minnettar olduğumu ifade etmek istiyorum. Çalışmama katılım gösteren ve manevi desteğini eksik etmeyen başta Onur ŞAHİN hocam olmak üzere tüm meslektaşlarıma da teşekkür ediyorum. Son olarak, bugünlere gelmemde varlıklarını yakında da olsalar uzakta da olsalar hissettiğim ve manevi destekleriyle bana bu süreçte güç veren aileme de sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

**YÜKSEKÖĞRETİMDE YARATICI DRAMA KULLANIMI:
YABANCI DİL YÜKSEKOKULLARINDA GÖREV YAPMAKTA
OLAN İNGİLİZCE ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖZ YETERLİK
VE ALGI DÜZEYLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Serhat Aşık
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2019

ÖZ

Bu çalışmada, 2016-2017 akademik yılında Türkiye'nin altı farklı üniversitesine bağlı yabancı dil yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının yaratıcı drama öz yeterlik algı düzeylerinin ölçülmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın örneklemini ilgili altı üniversitede görev yapmakta olan 84 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Bu katılımcı öğretim elemanları kolaylıkla bulunabileni örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcı öğretim elemanlarının mesleki hizmet süreleri, eğitim geçmişleri ve yaratıcı drama eğitimi alıp almama durumları değişkenleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel bir fark olup olmadığına dair analiz çalışmaları yürütülmüştür. Bu doğrultuda, nicel verilerin toplanması için “Yaratıcı Drama Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” (Can & Cantürk-Günhan, 2009)” kullanılmıştır. Elde edilen verilerden mesleki hizmet süreleri ve eğitim geçmişleri değişkenleri tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi, drama eğitimi alıp almama değişkeni ise bağımsız örneklem t-testi yöntemi aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu analizler SPSS 23.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunun analizi için betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, tema ve kodlar

belirlenerek verilen cevaplar doğrultusunda yorumlama yoluna gidilmiştir. Bunların yanı sıra, anket sorularına verilen cevapların tüm maddelere ilişkin ortalamalarına ve araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel frekans ve yüzde oranları sunulmuştur. Bu durum elde edilen verilerin kapsamlı bir şekilde incelenmesine ve yorumlanmasına olanak sağlamıştır. Araştırma kapsamında öğretim elemanlarının genel olarak yaratıcı drama yöntemi kullanımına yönelik öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Nicel analiz sonucunda öğretim elemanlarının mesleki hizmet süreleri ve eğitim geçmişleri ile öz yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak, drama eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Nitel analiz sonucunda ise öğretim elemanları, yaratıcı drama yöntemine yönelik düşüncelerinin özellikle motivasyon teması kapsamında olumlu olmasına rağmen eğitim ve materyal eksikliği gibi dış etmenler nedeniyle yöntemi tatmin edici düzeyde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler : Yaratıcı Drama, Eğitimde Yaratıcı Drama, İngilizce Eğitimi
Sayfa Adedi : 83
Danışman : Prof. Dr. Bena Gül PEKER

**THE USE OF CREATIVE DRAMA IN HIGHER EDUCATION:
SELF-EFFICACY AND PERCEPTIONS OF ENGLISH
INSTRUCTORS AT SCHOOLS OF FOREIGN LANGUAGES
(MA Thesis)**

**Serhat Aşık
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
July, 2019**

ABSTRACT

This study aims to determine the self-efficacy levels and perceptions of English instructors at the schools of foreign languages in six universities in Turkey in the academic year of 2016-2017 in terms of integrating creative drama into EFL classes. The sample of this study consists of 84 English instructors working in these six universities. The participants were selected through the convenience sampling method. Within the scope of this study, a series of analyses were conducted to determine whether there is a significant difference between the self-efficacy levels of these instructors and their professional seniority, educational background, and creative drama training background. The quantitative data were gathered through a scale entitled “Self Efficacy Scale in terms of Creative Drama Usage” (Can & Cantürk-Günhan, 2009). The variables pertaining to the years of professional seniority and educational background were analysed through one-way ANOVA while the variable concerning the creative drama training background was analysed through the independent sample t-test method. These analyses were conducted through SPSS 23.0. Moreover, the qualitative data were analysed through descriptive content analysis. Accordingly, the relevant themes and codes were determined and interpreted taking the answers provided by the participants into account. Furthermore, the general mean scores of the participants regarding all the survey questions were provided as well as the frequency and percentage in association with their demographic information. This enabled a comprehensive analysis and interpretation of the gathered data. It was concluded that the self efficacy levels of these instructors were high in terms of integrating creative drama into their lessons. The quantitative analysis showed that there was not a significant difference between the self efficacy levels of the English instructors and their

years of seniority or educational background. However, it was concluded that there was a significant difference based on their drama training background. Qualitative analysis, on the other hand, showed that the instructors' perceptions towards creative drama method were positive particularly in terms of motivation although they stated that they were not able to use this method due to external factors such as lack of training and material.



Key Words : Creative Drama, Foreign Language Teaching, Self-efficacy
Page Number : 83
Advisor : Prof. Dr. Bena Gül PEKER

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Çalışma Geçmişi	1
1.2. Problemin Durumu	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırma Soruları	5
1.5. Araştırmanın Önemi	5
BÖLÜM II	6
İLGİLİ ÇALIŞMALAR	6
2.1. Giriş	6
2.2. Dünya’da ve Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi	6
2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Yararlanılan Esaslar	10
2.4. Eğitimde Yaratıcı Drama	12
2.4.1. Yaratıcı Drama	12
2.4.1.1. Yaratıcı Dramanın Aşamaları	16
a) Isınma Aşaması	16
b) Oynama (Canlandırma) Aşaması	17
c) Değerlendirme Aşaması	17

2.4.2. Oyun.....	188
2.4.2.1. <i>Oyun Çeşitleri</i>	19
2.4.2.2. <i>Oyunun Çocuğun Hayatındaki Yeri ve Önemi</i>	211
2.4.3. Tiyatro	222
2.4.4. Psikodrama	233
2.5. Yabancı Dil Eğitiminde Yaratıcı Drama	244
2.6. Yaratıcı Drama Öz Yeterliliği	266
BÖLÜM III	30
YÖNTEM.....	30
3.1. Giriş.....	30
3.2. Araştırma Deseni	30
3.3. Araştırma Grubu	31
3.4. Veri Toplama Araçları	35
3.5. Veri Toplama Yöntemi.....	35
3.6. Veri Analizi.....	35
3.7. Özet	35
BÖLÜM IV	38
BULGULAR VE TARTIŞMA	38
4.1. Giriş.....	38
4.2. Nicel Analiz Bulguları	38
4.2.1. Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapmakta Olan İngilizce Öğretim Elemanlarının Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	38
4.2.2. Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapmakta Olan İngilizce Öğretim Elemanlarının Mesleki Deneyimleri ile Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	40

4.2.3. Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapmakta Olan İngilizce Öğretim Elemanlarının Eğitim Geçmişi ile Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	41
4.2.4. Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapmakta Olan İngilizce Öğretim Elemanlarının Drama Eğitimi Geçmişi ile Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	42
4.3. Nitel Analiz Bulguları	43
4.3.1. Yaratıcı Drama Eğitimi	44
4.3.2. Sınıf Yönetimi	46
4.3.3. Aşına Olma	47
4.3.4. Müfredat ve Değerlendirme	48
4.3.5. Motivasyon	49
4.4. Tartışma	50
BÖLÜM V	58
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	58
5.1. Sonuçlar	58
5.2. Öneriler	59
KAYNAKLAR	61
EKLER	74
EK 1. Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği	75
EK 2. Ölçek Kullanımına Yönelik İzin	80
EK 3. Ankette Yer Alan Bazı İfadelerle İlişkin Frekans ve Yüzde Verileri	81

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri	31
Tablo 2. Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümler	33
Tablo 3. Katılımcıların Görev Yaptıkları Üniversiteler	34
Tablo 4. Katılımcıların Mesleki Kıdem Yıl Dağılımları	34
Tablo 5. Katılımcıların Drama Eğitim Geçmişi	34
Tablo 6. Araştırma Soruları, İlgili Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Türleri	37
Tablo 7. Güvenirlilik Düzeyi.....	38
Tablo 8. Anket Sorularına Verilen Cevaplara Dair Genel Ortalama Bilgileri	39
Tablo 9. Ankette Yer Alan Bazı İfadelere İlişkin Frekans ve Yüzde Verileri	39
Tablo 10. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	40
Tablo 11. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Ortalama Bilgileri	41
Tablo 12. Katılımcıların Eğitim Geçmişi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	41
Tablo 13. Katılımcıların Eğitim Geçmişlerine İlişkin Ortalama Bilgileri.....	42
Tablo 14. Katılımcıların Drama Eğitimi Geçmişlerine İlişkin Frekans ve Ortalama Bilgileri	43
Tablo 15. Katılımcıların Drama Eğitimi Geçmişi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları	43
Tablo 16. Katılımcıların Açık Uçlu Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Nitel Analiz Sonuçları	44

KISALTMALAR LİSTESİ

EFL	:	English as a Foreign Language
ESL	:	English as a Second Language
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	:	Yüksek Öğretim Kurumu
YDYO:		Yabancı Diller Yüksekokulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde bazı anahtar kelimelerin yanı sıra çalışmanın geçmişi, amacı ve önemi tartışılacaktır. Böylelikle, çalışmanın ana hedeflerinin tanıtılması hedeflenmektedir.

1.1. Çalışma Geçmişi

İngilizce her geçen gün evrensel bir dil haline gelmekte, dolayısıyla uluslararası iletişimin vazgeçilmez bir unsuru olmaktadır. Bu ihtiyaç birinci ve ikinci öğretim kademelerinde karşılanmaya çalışılsa da üniversite veya daha sonrası dönemde de kendini hissettirmektedir (Nikolov & Curtain, 2000). Genç yetişkin ile yetişkin bireyleri profesyonel veya kişisel yaşamları doğrultusunda yabancı dil öğrenebilecekleri yer, zaman ve öğretmen arayışına girmektedirler. Bu arayış genelde ticari dil okulları veya merkezlerinde son bulmaktadır (Tarnopolsky, 2016, s. 2).

Öğrencilerin akademi veya iş dünyasında karşılaşılabilecekleri bu yabancı dil sorununu çözmek adına Türkiye’deki üniversitelerde yabancı diller yüksekokulları diğer bir deyişle hazırlık okulları kurulmuştur. Bu okullarda, bölümlerinde yabancı dilde ders işleyecek olan öğrencilerin lisans eğitimlerinden önce en az bir sene boyunca hedef dili öğrenme sürecine girmeleri hedeflenmektedir. Öğrencilerin önceki eğitim-öğretim hayatlarında yabancı dil öğrenme hususunda karşılaştıkları en büyük engellerden bir tanesi olan hedef dile yeterince ve düzenli maruz kalamama sorunsalı hazırlık okullarında da kendini göstermektedir. Özgün ortamlarda hedef dili kullanma imkanı bulamayan öğrencilerin dolayısıyla öğrenme

motivasyonlarında düşüş yaşanabilmektedir (Athiemoalam, 2004; Gül Peker, 2013). Tarnopolsky (2016) yaşanan bu düşüşü açıklamak için Ukrayna özelinde yaptığı çalışmada dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan dört ana dezavantajı öne sürmüştür. Bunlar; (1) öğrenme ve öğretim süreçlerinin çoğu yerde halen dilbilgisi çeviri (grammar-translation) yöntemi gibi geleneksel bir yaklaşımla yürütülmeye çalışılması, (2) ders saatlerinin yetersiz oluşu, (3) ders ortamında kullanılacak ders kitabı, bilgisayar ve bilumum kırtasiye malzemelerinin her öğrencinin karşılayamayacağı kadar pahalı olması ve (4) öğrencilerin öğrenme isteklerinin değişiklik göstermesi sebebiyle istekli ve isteksiz öğrencilerin zorunlu dil öğrenme programlarında aynı ortamda bulunmasıdır. Bu dezavantajlar öğrenme ve genel güdülenme sürecini yavaşlatmaktadır (s. 3). Dolayısıyla az malzeme ve az ders saati içerisinde öğrencilerin güdülenmelerini sağlayacak yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, alışlagelmiş yöntemler ile sınıfta yaratılmaya çalışılan ortamlar genelde yapay kalmakta ve öğrenciler pasif dinleyici konumunu almaktadır. Öğretmen, öğrencileri pasif alıcılardan aktif katılımcılara dönüştürme noktasında herhangi bir çaba göstermez ise öğrenciler de hedef dili kullanmak istememektedirler (Çakmakçı, 2009; Türkel, 2011). Bunların neticesinde öğrenciler ilgisiz, kayıtsız ve nihayetinde disiplin sorunları yaşayan kişiler haline gelmektedirler. Yenilikçi ve yaratıcı yöntemleri kullanmaya hazırlıklı öğretmenler ise bu süreci olumlu yönlendirmede büyük bir role sahip olacaklardır (Léger & Storch, 2009, s. 278).

Öğrencilerin aktif katılımcılara dönüştürülmesi, motivasyonlarının yüksek tutulması ve gerçeğe benzer ortamlarda dil öğrenmelerinin önünü açabilecek yaratıcı ve yenilikçi yöntemlerden biri olarak drama yani bu çalışma kapsamında yaratıcı drama yöntemi öne çıkmaktadır (Kao & O'Neill, 1998). Yaratıcı drama, bireylerin hayal gücünü ve yaratıcılığını artırmasının yanı sıra dil gelişiminde de önemli bir oynamaktadır. Buna göre, öğrenme ortamlarında drama sözel ve sözel olmayan ifade becerilerini geliştirmektedir (Oğuz, 2013, s. 105). Yapılandırıcı ve olumlu yönlendirmenin sağlandığı bir öğrenme ortamında etkili yöntemlerden biri olarak görülen bu yöntem ikinci dil öğretiminde sıkça

kullanılmalıdır (Athiemoolam, 2004; Gül Peker, 2013). Neticede, yaratıcı drama olgusu kişinin hayal gücüne dayalı yeni bir ortam yaratma olarak kendini göstermektedir. Bu ortam içerisinde birey enerji ve dikkatini oyunlar ile aktiviteler eşliğinde verilen görevleri kendi yöntemi ve çabalarıyla yerine getirmeye adar (Pesen & Üzüm, 2017).

Bu araştırmanın kapsamında, yaratıcı dramanın çalışılma alanlarına bakılırsa bu yöntemin oyun oynamak ile iç içe geçmesinden dolayı yapılan çalışmaların okul öncesi dönemde eğitim görmekte olan öğrenciler ve bu öğrencilerin öğretmenleri üzerinde yoğunlaştığı görülebilir. Küçük yaştaki çocukların problem çözme ve bakış açısını geliştirme (Bal & Temel, 2014), müze bilinci (Kök, 2010), başarı ve benlik kavramları (Şenol, 2011), yazma becerisi ve yazmaya karşı tutum (Türkel, 2011), işitsel muhakeme ve işlem becerileri (Erbay, 2009), karar verme becerileri (Çakmakçı, 2009) gibi çalışmaların yanı sıra bu öğrencilere eğitim veren öğretmenler ve okul yöneticiler ile ilgili onların genellikle yaratıcı dramayı kullanabilme becerilerine veya görüşlerine yönelik çalışmalar mevcuttur (Akyel, 2011; Çöme, 2011; Karadağ, 2012; Koç, 2013). Ancak yetişkinler ile yapılan çalışmaların asıl yoğunlaştığı bölüm öğretmen adayları ile olmuştur. Bu kapsamda, yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının başarı ve tutumları (Şahin, 2012), empatik eğilimleri (Oğuz & Altun, 2011), öz yeterlikleri (Çalışkan & Üstündağ, 2010; Çetingöz, 2012) üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Yapılan incelemeler neticesinde genelde yetişkinlere eğitim veren özelde ise genç yetişkin ve yetişkin öğrencilere İngilizce eğitimi veren öğretim elemanları ile ilgili onların yaratıcı drama öz yeterlikleri üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya Türkiye özelinde rastlanılmamıştır. Bu sebeple, yapılan bu araştırmanın hazırlık sınıflarında eğitim veren öğretim elemanlarının yaratıcı drama öz yeterliliklerinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.2. Problemin Durumu

Yaratıcı dramanın esneklik özelliğinden yola çıkılarak farklı yaş grupları ve ortamlarda kullanıldığı göz önüne alındığında bu yöntemi uygulayan farklı grupların öz

yeterliliklerinin incelenmesi gerekliliği göze çarpmıştır. Bunun sebebi olarak yaratıcı drama seansları dikkatli bir şekilde planlanıp hazırlansa da uygulama sürecinde bazı beklenmedik zorluklarla karşılaşılabilceği gerçeği verilebilir. Bu zorluklara örnek olarak öğrencilerin sınavlara hazırlanmaları gerektiğinden öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini derslerine entegre edebilecek zamanları olmaması (Nordin, Sharif, Fong, Mansor & Zakaria, 2012, s. 198), yaratıcı drama aktivitelerinin hazırlanmasının uzun zaman aldığı iddia edilmesi (Adıgüzel & Timuçin, 2010, s. 1742) verilebilir. Ancak öğretmenlerin herhangi bir konu öğretirken birçok yöntemden faydalanması gerektiği ve yaratıcı dramanın da bu hedefi yerine getirmede son derece etkili bir yöntem olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir (Bayraktar & Okvuran, 2012, s. 663). Drama içerisinde yer alan ısınma, oynanacak sahnelerin planlanması, sahnelerin canlandırılması, canlandırılan sahnelerin değerlendirilmesi ve son olarak soğuma aktiviteleri (Özbek, 2014) ile öğrenme müfredattan uzaklaşmadan gerçekleştirilebilir. Ancak bu entegrasyonun gerekli yeterliğe sahip eğitimciler tarafından yapılması zorlukların aşılmasını sağlayabilir. Bu noktada ise uygulayıcıların öz yeterliklerinin anlaşılması için çalışmaların yapılması gerekliliği kendini göstermektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmanın uygulanmasındaki asıl amaçlanan nokta yabancı diller yüksekokullarında (YDYO) görev yapmakta olan öğretim elemanlarının yaratıcı drama kullanımlarına yönelik ne kadar kendilerini yeterli hissettiklerini ortaya çıkarmaktır. Böylelikle, daha önce üzerinde az durulmuş bir öğrenme ortamında eğitimcilerin ne derecede yaratıcı drama yöntemini kullandıkları ve bu noktada kendi yeterlilikleri üzerinde durmalarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Böylelikle, bu araştırmanın kayda değer sonuçlar doğurması hedeflenmektedir.

1.4. Araştırma Soruları

Bu çalışma, karma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Böylelikle nitel ve nicel veriler ile olabildiğince fazla veriye ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında cevap aranacak araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

- 1.) Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının eğitimde yaratıcı drama kullanımına yönelik öz yeterlik algı düzeyi nedir?
- 2.) Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının eğitimde yaratıcı drama kullanımına yönelik öz yeterlik algıları ile;
 - a) Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının mesleki deneyimleri,
 - b) Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının akademik eğitim geçmişleri,
 - c) Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının yaratıcı drama eğitimi geçmişleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 3.) Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının eğitimde yaratıcı drama kullanımına yönelik düşünceleri, karşılaştıkları güçlükler ve önerileri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Her ne kadar okul öncesi ve erken çocukluk döneminde eğitim veren öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaratıcı drama öz yeterliliklerine yönelik çalışmalar mevcut olsa da yükseköğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının öz yeterliliklerini belirlemeye yönelik yeterince çalışma tespit edilememiştir. Bu nedenle yapılacak olan bu çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Giriş

Üniversitelerin yabancı dil yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının yaratıcı drama öz yeterliliğini ve bu konudaki farklılıkları ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmanın kapsamında ilgili çalışmalar genelden özele bir yaklaşım çerçevesinde incelenmiştir. Bu noktada, yaratıcı drama ve ilgili bireylerin öz yeterliliklerini inceleyen çalışmalar gözden geçirilmiş ve çalışmanın alt bölümleri arasındaki ilişki açıkça ortaya konulmuştur.

2.2. Dünya’da ve Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi

Dünya’da ekonomik, siyasal, kültürel ve sosyal gelişme ile uluslararası ilişkilerin önem kazanması neticesinde ortaya çıkan küreselleşme çok dilli ve çok kültürlü eğitimin gerekli olduğunu göstermiştir. Bu gereklilik, yabancı dil eğitiminin çocukların bilişsel ve kavramsal kalıcılığını sağlamak amacıyla erken yaşlarda başlaması görüşünü de hakim kılmıştır (Aslan, 2008; Bayyurt, 2012; Haznedar, 2010; Nikolov & Curtain, 2000). Özellikle, 1960 ve 1970’li yıllarda yabancı dil öğretiminin benimsenip daha sonraları çeşitli siyasal ve sosyal değişiklikler sebebiyle zaman zaman terk edildiği İngiltere’de 1990 sonrası Fransızca öğretilmeye başlanmıştır. Benzer şekilde, Fransa’da 1995 sonrası İngilizce başta olmak üzere Almanca ve İtalyanca, İtalya’da 1990 sonrası İngilizce ve

İspanyolca ve Almanya’da 1970 sonrası İngilizce, İspanyolca ve Fransızca ve hatta işçi göçmenlerin artması sonucu bu ailelerin çocuklarına yönelik yabancı dil olarak Almanca derslerinin müfredatta yerini bulmuştur. Bu durum, erken yaşta yabancı dil eğitiminin yoğun olarak ilgi gördüğünü ve buna ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Günümüzde Lüksemburg 6 yaşındaki çocuklara birinci yabancı dil olarak Almanca’yı, 7 yaşında ise Fransızca’yı ikinci yabancı dil olarak sunmaktadır. Bununla birlikte, Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde İngilizce zorunlu yabancı dil olması ve 2002 yılında yabancı dil öğrenmeye başlama yaşının 6 yaş olmasının belirlenmesi ile İngilizce’nin öğretimi ağırlık kazanmıştır (Bayyurt, 2012; Haznedar, 2010).

Türkiye’de ise İngilizce öğretiminin önem kazanmasında en büyük rolün Türkiye’nin stratejik ve jeopolitik konumu ile bunların getirdiği uluslararası etkileşim ihtiyacı olduğu açıkça görülmektedir (Kırkgöz, 2007, s. 176). Bu sebeple, Türkiye’de 1956 senesinde Galatasaray Lisesi’nde yabancı dilde eğitim verilmesiyle başlayan süreç 1970’li yıllarda bu eğitimin ilköğretim beşinci sınıftan sonra verilmesi ile devam etmiştir. Ardından 1997-1998 eğitim-öğretim yılında zorunlu yabancı dil 4306 sayılı yasa ile eğitim müfredatlarında sekiz yıllık zorunlu eğitimle yerini bulmuştur (Aslan, 2008; Haznedar, 2010; Kırkgöz, 2007). İlköğretimin 3. ve 4. sınıflarında yabancı dil öğretiminin zorunlu kılınması ve bu öğretimde iletişimsel dil öğretimi (Communicative Language Teaching) yaklaşımının kullanılmaya başlanmasının (Bayyurt, 2010; Kırkgöz, 2007) ardından 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Böylelikle, 2. sınıfta yani 6-8 yaş grubu çocukların ders müfredatlarında yabancı dil zorunlu ders olarak yer almıştır (Bayyurt, 2010, s. 3). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu’nun yayınladığı İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi’ne göre, ilk 2., 3. ve 4. sınıflarda haftada 2 saat, 5. ve 6. sınıflarda haftada 3, 7. ve 8. sınıflarda haftada 4 saat yabancı dil eğitimi verilmektedir. Aynı kurum tarafından yayınlanan Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi’nde ise 4 senelik lise eğitimi süresince birinci yabancı dil dersi için haftada 4, ikinci yabancı dil dersi için haftada 3 saat ayrıldığını görülmektedir. Hazırlık sınıfı bulunan

liselerde birinci yabancı dil için haftada 20 saat ayrılırken 11. ve 12. sınıflarda yabancı dil bölümünü seçen öğrencilerin ders müfredatlarında birinci yabancı dil için 12 saate kadar ders saati ayrılabilir.

Tüm bunların yanı sıra Türkiye’deki üniversitelerin birçoğunda lisans eğitimini yüzde 30 veya yüzde 100 yabancı dilde yürütecek programlar için lisans öncesi hazırlık okullarında yabancı dil, bilhassa İngilizce, eğitimi verilmektedir. 1994 yılına kadar öğrencilerin lise eğitiminde gördükleri yabancı dile bağlı olarak üniversitelerde İngilizce’nin yanı sıra Fransızca ve Almanca gibi dersler de zorunlu olarak verilmekteydi. Ancak, İngilizce’ye olan ilginin diğerlerine göre daha fazla artmasıyla İngilizce özellikle üniversitelerin ilk yılında zorunlu yabancı dil haline gelmiştir (Kırkgöz, 2007). Bu ilgi kişisel sebeplerin yanı sıra SSCI indeksli dergilerde yapılan yayınların teşvik edilmesi ve Türkiye’deki akademisyenlerin 1990’da tanıtılan KPDS (Kamu Personeli Dil Sınavı) gibi ulusal İngilizce testlerinde belirli bir başarıyı gösterme gerekliliği gibi dış etmenlerle de desteklenmiştir (Çakır, 2010; Kırkgöz, 2007). Harici veya dahili bu gereksinimleri karşılamak amacıyla üniversitelerin yabancı dil yüksekokullarında, diğer bir deyişle hazırlık okullarında, yoğun bir yabancı dil eğitimi gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim kurulu tarafından yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliği’nin altıncı maddesinde yabancı dil hazırlık sınıfında ders saat yükünün haftada 20 saatten ve bir yarıyıl 260 saatten daha az olamayacağı açıkça belirtilmektedir.

İlkokuldan üniversite yıllarına kadar Türkiye’de yabancı dil eğitiminin oldukça yoğun olduğu açıkça görülmektedir. Tüm bu ders yüküne rağmen yabancı dil eğitim ve öğretimi Türkiye’de sorun olmaya devam etmiştir (Çakır, 2010; Haznedar, 2010; Tokur & Kaçire, 2015). Türkiye’de yabancı dil hususunda karşılaşılan gerek fiziksel gerekse öğretimsel zorluk ve sorunları anlamak amacıyla yapmış olduğu çalışmada Haznedar (2010) İstanbul’un 39 ilçesinde 530 İngilizce öğretmeninin TOEFL, IELTS veya KPDS gibi İngilizce düzeyini ölçmeye yönelik herhangi bir sonucu olup olmadığını araştırmıştır.

Ancak, katılımcıların %54'ünün ilgili sınavlardan herhangi bir sonuçlarının olmadığı belirlenmiştir (s. 747). Bu durum görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin dil etkinliğine dair bilinmezliği ortaya koymuştur. Öğretmenler ile ilgili bu gibi çalışmaların yanı sıra yaşanan zorlukların anlaşılması adına çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Türkiye'de ana dil ve yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan güçlüklerle çalışmasında yer veren Çelebi (2006) dilin yaşanılarak öğretilmesi, oluşturulan öğrenme yaşantılarının öğrencilere ve onların hayatlarına uygun hazırlanması, öğrencinin hedef konuları anladığından emin olunması, öğrencinin hedef dile okul dışında da maruz bırakılması, pekiştireçlerin artırılması, ölçme ve değerlendirme araçlarının hedefe uygun yapılması ve öğretmenlerin planlı olarak derslerini sürdürmeleri gereklilikleri üzerinde durmuştur.

Bahsi geçen bu sorunların ve neticesinde başarısızlığın sebeplerini Soner (2007) şu şekilde özetlemiştir:

- 1) Yeterli sayıda öğretmen bulunmaması,
- 2) Öğretmenlerin iyi yetiştirilmemiş olması, yabancı dil ve yöntem bilgilerinin yetersiz kalması,
- 3) Sınıfların çok kalabalık olması,
- 4) Öğrencilerin, diğer derslerin yoğunluğu nedeni ile, yabancı dil dersine yeterince zaman ayıramaması,
- 5) Araç-gereç eksikliği, eğitimde çağdaş yöntemlerin kullanılmaması,
- 6) Öğrenci yoğunluğunun, yabancı dil öğreniminin önemini kavramamış olması, yabancı dile gerçek ilgi duymaması, motivasyon eksikliği, yabancı dil derslerini de diğer dersler gibi, sınavdan sonra unutulmasında sakınca olmayan bir zorunluluk olarak algılaması,
- 7) Okul dışında yabancı dili olanaklarının bulunmaması,
- 8) Öğrencinin kendi çabası ile yabancı dilde bol kitap okuyarak okulda öğrendiklerini pekiştirip geliştirmemesi (s. 403).

Acat ve Demiral (2002) ise en önemli sorunun motivasyon eksikliği olduğunu ve bu sorunun;

1. İçsel nedenler: Kişinin yabancı dil öğrenmeyle ilgilenmeleri, bundan keyif almaları ve öğrendikleri yabancı dili kullanmaları,
2. Araçsal (Instrumental) nedenler: Yabancı dili iyi bir düzeyde öğrenmenin sağlayacağı çıkar ve yararlar, örneğin, kariyer ilerlemesi ve yükseköğrenime devam etme,
3. Bütünleştirici nedenler: Bir yabancı dilde ustalaşmayla başka bir bölge veya ülkenin kültürüne dahil olabilme ve başka insanlarla ilişki kurabilmeye dönük amaçlar (s. 315)

doğrultusunda öğrencileri motive etmeye yönelik yeterince çalışma yapılmamasından kaynaklandığını öne sürmüşlerdir.

Sonuç olarak, Türkiye de diğer ülkeler gibi yabancı dilin öneminin farkına varmıştır. Bu sebeple, yabancı dil öğrenme yaşı değişen ve gelişen politikalarla daha erken yaşlara çekilmiştir. Ancak, öğretmenlerin yabancı dil eğitimi konusunda yeterliliklerinin tam olarak bilinmemesi (Haznedar, 2010), yeterli yaşantının oluşturulamaması (Çelebi, 2006), kalabalık sınıf ve yetersiz materyal gibi fiziksel sorunların oluşu (Soner, 2007) ve motivasyonun gerek bu sebepler gerekse kişisel farklılıklar sonucu azalması (Acat & Demiral, 2002) hedeflenen yabancı dil başarısının elde edilmesini zorlaştırmıştır. Bu durum ise araştırmacıyı farklı yöntemleri incelemeye yönlendirmiştir.

2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Yararlanılan Esaslar

Yabancı dil eğitiminin öneminin yapılan çalışmaların neticesinde anlaşılması ve tüm çabalara rağmen sorunlarla karşılaşılması hususlarında hemfikle varıldıktan sonra ilgili eğitimin nasıl yapılabileceği noktasında farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan görüşler, ilgili teori ve kuramlar ile zamanın gerektirdikleri doğrultusunda şekillenmiştir. Bu şekillenmeyi açıklamak için dil öğrenme yöntemlerinin esas aldığı fikirlere Saraç (2007) tezinde yer vermiştir. Buna göre, Chomsky'nin (1959) Dil Edinim Aygıtı (Language Acquisition Device) ile dilin aslında herkesin beyinde saklı ve dilin öğrenilmekten ziyade var olanı ortaya çıkarmak olduğu fikrinin sonraları Bruner'in (1975) dil ediniminde ailenin ve çocuğun çevresinin destekleyici rolünü vurgulayan Dil Edinimi Destek Sistemi (Language Acquisition Support System) ile yadsınmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde, Vygotsky de (1978) sosyal çevrenin dil öğreniminde etkili olduğu görüşü üzerinde durmuştur.

Zamanla, dil öğretim yöntemlerinin değişmesinin bir diğer nedeni de sosyal bir çevrede yaşayan çocukların birbirlerinden farklı bireyler oldukları gerçeğidir. Bu gerçeği savunan, Heathcote (1984) “konuların değil çocukların öğretilmesi lazım” görüşünü ön plana

çıkarmıştır. Böylelikle çocukların ilgileri, bilişsel gelişimleri, sorunları ve taleplerinin göz önüne alınması gerektiğini vurgulamıştır. Her çocuğun farklı bir birey olduğunu ortaya koyan bu görüş her öğrencinin aynı şekilde öğrenebilmesinin mümkün olmayacağını da göstermiştir. Böylelikle, Saraç (2007)'a göre müfredatlarda değişikliğe gidilmiştir ve halen daha her öğrencinin kendini bulabileceği yöntemler geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Yapılan müfredat değişiklikleriyle öğretmen merkezli dersler öğrenci merkezli dersler haline dönüştürülmeye çalışılmıştır. Kılıç ve Tuncel (2009) de bireyin merkezde olduğu öğretim yöntemlerinin etkililiğinden çalışmalarında bahsetmiş ve ancak bu şekilde öğrenmenin öğrenciden ayrılamayacağını, öğrencilerinin ilgi ve gereksinimlerinin ön planda tutulmasının gerekliliğini savunmuşlardır. Öğrencilerin kendilerini merkezde hissettikleri bir öğrenme ortamında daha rahat bir şekilde fikir geliştirebileceği görülmüştür (Saraç, 2007, s. 64). Ancak öğrencilerin kendilerini güvende ve merkezde hissedebilmeleri için kendileri ile öğrenme ortamını özdeşleştirmiş olmaları gerekmektedir, aksi takdirde ulaşılmak istenen hedef hayalden öteye geçemeyecektir. Bu aidiyetliğe ulaşılabilmesi adına öncelikle Krashen ve Terrell (1983)'ın etkin filtre hipotezinde de belirttikleri gibi öğrencilerin kendilerini tanımaları, kendilerine güvenmeleri, kaygı düzeylerinin düşük, motivasyonlarının yüksek ve duygusal durumlarının dengeli olması gerekmektedir (Akt. Shand, 2008, s. 18). Ayrıca öğrenciler öğrenme ile kendilerini ayrı dünyalar olarak görmediğinde yine Krashen'ın dil edinimi kavramını açıklarken de ifade ettiği gibi öğrenmeyi bilinçaltına işlemesi mümkün olabilir (Iamsaard & Kerdpol, 2015).

Özetle, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri bir öğrenme ortamı arayışı genel olarak eğitim özel olarak ise dil eğitimi alanında yapılan çalışmalarla süregelmiştir. Bu bölümde bahsedilen çalışmalar öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra duyuşsal ve sosyal becerilerinin gelişmesinde de esas alınan yaklaşım ve yöntemlerin son derece önemli olduğunu göstermektedir.

2.4. Eğitimde Yaratıcı Drama

Yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlara bir çözüm olarak yaratıcı drama yöntemi sunulmuştur. Bu nedenle, eğitimde yaratıcı dramanın kullanım alanlarını, öğrenci, öğretmen ve eğitim-öğretim süreci üzerinde nasıl etkileri olduğunu tartışmadan önce bu yöntemin daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, öncelikle yaratıcı drama ile karşılaştırılan tanımların ve drama etkinliklerinde kullanılan başlıca yöntemlerin üzerinde durmak gerekmektedir. Bunun sebebi olarak ilgili alanyazında halihazırda var olan ve gerek çeviri gerekse yanlış tanımlamalar sebebiyle ortaya çıkan kavram karmaşası gösterilebilir (San, 2008, s. 104).

2.4.1. Yaratıcı Drama

İlgili alanyazında yaratıcı drama terimini ifade etme noktasında farklı tanımlar kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları eğitimde drama, yaratıcı drama veya tiyatrodaki drama ifadesinden farklı bir şekilde sadece drama olarak kendini göstermektedir (Karagüven, 2015; Pesen & Üzüm, 2017). Bu çalışma kapsamında kast edilen ise yaratıcı drama yöntemidir. Ancak yapılan araştırmalarda kullanılan terimler genelde orijinal kaynakta yer alan terim göz önüne alınarak aktarılmıştır.

Yapılan birçok çalışmada drama (δράμα) kelimesinin kökeniyle ilgili geniş bilgilere yer verilmektedir. Bu çalışmalarda drama (δράμα) teriminin Yunanca’da bulunan yapmak, etmek ve harekete geçmek anlamına gelen “dran (δρᾶν)” sözcüğünden doğduğu belirtilmiştir (And 1974’ten akt. Karakaya, 2007, s. 108; San 1990’dan akt. Karagüven, 2015, s. 188). Türkçe’de daha çok acıklı oyun veya durumlar için kullanılan dram ve drama kelimeleri ise Fransızca’da bulunan “drame” sözcüğünden gelmektedir. Dolayısıyla bu konuda yapılan çalışmalar da yaklaşık 1970’li yıllardan beri farklı isimler altında sunulmuştur (Karakaya, 2007). Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde Yaratıcı Drama (Creative Drama) ifadesi yaygınken, Almanya’da Canlandırma Oyun-Sahne Oyunu (Darstellendes Spiel), Oyun ve Tiyatro Pedagoji (Spiel und

Theaterpaedagogik) ya da Okul ve Etkileşim (Schulspiel, spielun Interaktion) çalışmaları yapılmıştır. Son olarak İngiltere’de Eğitim’de Drama (Drama in Education) adı altında benzeri çalışmalar kendini göstermiştir (Adıgüzel, 2008; Karakaya, 2007; San, 2008). Ülkemizde ise yaratıcı drama ifadesi gelişimsel drama, eğitimde canlandırma, rol oynama ve tiyatro alanında drama gibi farklı alan ve yaklaşımları ifade etmede kullanılmıştır (Nuhoğlu & Çakmakçı, 2007). Ancak yine de San (1996, 2001) yaratıcı dramayı tiyatro tekniklerinden yararlanarak bir kavram, davranış veya yaşantıyı canlandırma ve doğaçlama çalışması olarak tanımlamıştır. Yapılan bu çalışmada da drama ve yaratıcı drama ifadeleri birbirlerinin yerine kullanılabilir bir şekilde sunulmuş ve tiyatro sahnesinden ziyade sınıf ortamında yararlanılan drama çalışmaları göz önünde bulundurulmuştur. Son olarak, Türkiye’de yapılan çalışmalar kapsamında drama tanımlanırken rol oynama ve doğaçlama gibi tiyatro tekniklerinin bir durum, olay veya konuyu ifade etmek amacıyla kullanılan bir yöntem olduğu üzerinde durulmuştur (Akyol, 2003).

Yaratıcı dramanın eğitimde farklı müfredatlarda kullanılması süreci “Drama” dersinin 1998 yılından itibaren Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde iki saat teorik ve 1 saat uygulamalı olmak üzere toplam 3 kredilik zorunlu bir ders olarak yer almasıyla başlamıştır (Karakaya, 2007, s. 107). Ancak bunun öncesinde Türkiye’de ilk olarak devlet tiyatro sanatçısı Tamer Levent’in 1970 yılında yaratıcı drama çalışmalarını başlattığı iddia edilmektedir. Özellikle 1982 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim üyelerinden Prof. Dr. İnci San’ın da Tamer Levent’in çalışmalarına katkıda bulunmasıyla eğitimde drama ve eğitimde yaratıcı drama çalışmaları daha fazla yaygınlık göstermiştir (Karagüven, 2015, s. 189). Dramanın eğitim dünyasında yer edinmesini hedefleyen çalışmalar neticesinde 1988 Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinin 2492 nolu sayısı ile birlikte “Seçmeli Drama Dersi” ilköğretim okullarında okutulmaya başlanmıştır. Özellikle son zamanlarda ise üniversitelerin yüksek lisans ve doktora çalışmalarında da eğitimde yaratıcı dramaya farklı

alanlarda önem verilmesiyle drama ile eğitim arasındaki bağ daha da güçlendirilmiştir (Adıgüzel, 2017).

Drama ve farklı müfredatlardaki eğitim sürecinin etkileşimi sonucu eğitimde drama ifadesi doğmuştur. Buna göre bireyde kalıcı öğrenmeyi sağlama amacıyla eğitsel uygulamalarda kullanılan bir yöntem olmuştur (Nuhoğlu & Çakmakçı, 2007). Ayrıca, eğitimde duyguların, hayal gücü anlayışının, yaratıcı ifadenin önemi vurgulanmış ve çocuğun duyuşsal becerileri göz önünde bulundurulmuştur (O'Hara, 1984). Her ne kadar eğitimde drama “körpe meyve (tender fruit)” olarak tanımlanıp hedefleri somut ve kolayca belirlenen halihazırdaki eğitim politikalarının aksine tanımlanması, hedeflerinin belirlenmesi ve uygulanması zor bir alan olarak görülse de yapılan çalışmalar sağladığı zenginlik sayesinde bu yeniliğin giderek kabul gördüğünü göstermektedir (Nagy, Laskey & Allison, 1993, s. 121).

Dramanın giderek eğitim bilimlerinde daha fazla kullanılmasıyla alana ve öğrencilere sağlayabileceği olası faydaların ayrıntılı bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Drama bedeni harekete geçirerek derslerin etkililiğini artırması açısından ders saatlerini artırarak ulaşılamayacak olan verimliliği kazanmada önemli bir rol oynayabilir (Çelen & Vural, 2009, s. 426). Öğrenciyi öğrenme sürecinde genelde sosyal yapılanmanın göz ardı edildiği sınıflarda bilginin pasif alıcısı konumundan alan drama, halihazırdaki müfredat ile sosyal hayatta karşılaşılabilecek sorunları çözmede aktif problem çözücü konumuna sokan bir yöntemdir (Heathcote & Herbert, 1985, s. 174). Bu yöntem kalıcı öğrenmeyi teşvik eden, öğrencileri analitik düşünmeye ve yorumlamaya yönelten bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi deneyim ve yaşantılarını sürece dahil etme olanağı sunarak öğrenmeyi anlamlı kılmaktadır (Pesen & Üzüm, 2017; Saraç, 2007). Tüm bunların yanı sıra dramanın yaparak öğrenmeyi sağladığı, hayal ürünü olduğu için stresi azalttığı ve her şeyden öte eğlenceli olduğu da belirtilmiştir (Genç, 2005). Özetle, dramanın gerçek yaşamı ve öğrenmeyi bir araya getirdiğine ve böylelikle öğrenenlerin

kendilerini güvende ve rahat hissedebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratabileceğine inanılmıştır (Erbay & Doğru, 2010; Pirasteh, 2014).

Yaratıcı dramının faydaları arasında öncelikle doğal bir öğrenme ortamı yaratması, bir bağlam oluşturup öğrenmeye anlam kazandırması, zihinsel ve duygusal gelişmeyi destekleyici bir ortam oluşturması yer almaktadır. Ayrıca, yaratıcı drama öğrencilerin öğrenme sürecinde eğlenerek aktif bir şekilde yer almasına, öğrencilerin risk ve sorumluluk almaktan kaçınmadığı bir ortam oluşmasına, öğrencilerin bu ortamda kendilerini ifade edebilmesine olanak sağlaması sebebiyle müfredatta daha fazla yer almalı ve öğretmenlerin bu konuda eğitilmeleri gerekmektedir (Akyol, 2003; Demircioğlu, 2010; Gül Peker, 2017). Bazı öğretmenler tarafından öğrencilerin sınavlara hazırlanmaları gerektiği (Nordin, Sharif, Fong, Mansor & Zakaria, 2012) ve yaratıcı drama aktivitelerini hazırlamanın uzun zaman aldığı iddia edilmiştir (Adıgüzel & Timuçin, 2010). Ancak herhangi bir konu öğretilirken birçok yöntemden faydalanılması gerektiği ve yaratıcı dramının da bu hedefi yerine getirmede son derece etkili bir yöntem olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir (Bayraktar & Okvuran, 2012). Dramanın öğrenme üzerindeki etkileri ve olası faydaları Maley ve Duff (2005) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

1. Drama dil becerilerinin doğal bir şekilde etkileşime girmesini sağlar. Bu noktada dikkatli dinleme kilit noktadır. Spontane sözlü ifade birçok aktivitenin bütünlüyicisi konumundadır. Bu aktivitelerden birçoğu girdi ve çıktının parçası olarak okuma ve yazma becerilerini gerektmektedir.
2. Drama sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinin etkileşime girmesini sağlar. Böylelikle, vücut ve zihnin bir araya gelmesini, öğrenmenin fiziksel ve entelektüel yönleri arasında denge sağlar.
3. Drama bilişsel ve duygusal alanlardan faydalanır ve böylece hissetme ve düşünmenin önemine dikkat çeker.
4. Drama dil olgusunu bağlam içerisinde kavramlaştırarak anlama olan yoğun odaklanmasıyla sınıf etkileşimini gerçek hayatla bağdaştırır.
5. Drama bireyin bütünüyle öğrenmenin içinde olmasını ve duyu organlarını kullanmasını sağlaması sebebiyle güçlü yönlerine odaklanmalarında faydalı olmaktadır. Böylece, farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermede benzersiz bir yöntem olarak ortaya çıkar.

6. Drama farkındalık, öz güvenin gelişmesini ve bu doğrultuda motivasyonun yükselmesini sağlar.
7. Drama barındırdığı motivasyon artırıcı aktiviteler yardımıyla beklentilerin çeşitlenmesinde yardımcı olur.
8. Drama sorumluluğun öğretmenden ait olduğu yere yani öğrenciye aktarımında yardımcı olur.
9. Drama yaratıcılık ve hayal gücünün gelişmesine olanak sağlayan açık ve keşfetmeye yönlendiren bir öğrenme ortamı sunar. Bu sayede, etkili dil öğrenmede gerekli risk alma becerisini geliştirir.
10. Drama sınıf dinamiği ve atmosferi üzerinde önemli bir role sahiptir. Bu özelliklere sahip gruplar birbirlerine daha bağlı bir şekilde öğrenme sürecinde yer alabilirler.
11. Drama eğlenceli bir deneyimdir.
12. Drama az kaynak gerektiren bir yöntemdir. Çoğu zaman tek ihtiyacınız bir oda dolusu insandır (s. 3).

2.4.1.1. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı drama sürecinde önceden belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi adına tüm etkinliklerin bir bütün ve uyum içerisinde verilmesi gerekir. Bu uyum çerçevesinde çalışmalar yapılırken ısınma-hazırlık çalışmaları, canlandırma ve değerlendirme-tartışma adları altında üç aşama göz önünde bulundurulmalıdır (Adıgüzel, 2006, 2017; Altuntaş & Altınova, 2015; Özbek, 2014). Drama çalışmalarının aşamalarının ayrımlarında da farklılıklar görülmektedir. Karagüven (2015) drama çalışmalarını dört çatı altında toplayarak bunları ısınma, rol oynama (pantomim), doğaçlama ve değerlendirme aşaması olarak sıralamıştır. Akyol (2003) ise drama çalışmalarında ısınma-rahatlama, oynama, doğaçlama, oluşum ve değerlendirme olarak beş aşamanın varlığından bahsetmiştir. Bu ayrımда ortaya çıkan oluşum aşamasını diğerlerinden ayıran karakteristik özelliğin herhangi bir çıkış noktası olmaması ve nasıl sonuçlanacağını bilinememesi olduğu vurgulanmıştır.

a) Isınma Aşaması

Çalışma grubu dahilinde yer alan bireyler arasında uyumun sağlanması ve karşılıklı güvenin kazanılması amacıyla gözlem ve duyu organlarını kullanma yetilerini geliştirmeyi

hedefleyen etkinliklerdir (Üstündağ, 1998). Drama çalışmasının başında yapılan bu etkinlikler bütünü bireylerin birbirlerini daha iyi tanımalarını, rahat ve güvenli bir ortamda iletişim ve etkileşime geçebilmelerini sözlü veya sözsüz yapılan çalışmalarla sağlamayı hedefler (Athiemoolum, 2004; Dodson, 2000; Üstündağ, 1998). İhtiyaç duyulması halinde bu aşamada bireyi rahatlatarak, çekinmesini azaltacak ve daha çok paylaşım yapmasını sağlayacak çalışmalar da yapılabilir (Morgül, 1999; Şahin, 2012)

b) Oynama (Canlandırma) Aşaması

Canlandırma aşaması drama sürecinin bir sonraki ve merkezini oluşturan aşamadır. Bu aşamada doğaçlama, pantomim ve rol oynama gibi bazı teknikler kullanılarak bireysel, ikili veya çok kişiden oluşan gruplar tarafından gerçekleştirilir. Genelde bir çatışma göz önüne serilip çözüm arayışları bu aşamada gerçekleşir (Adıgüzel, 2006). Yaratıcılık ve imgelem ön planda olup katılımcıların belirli kurallar çerçevesinde olabildiğince etkileşim ve iletişim içerisinde olmaları sağlanmalıdır (Okvuran, 2001; San, 2001).

c) Değerlendirme Aşaması

Değerlendirme aşaması drama sürecinde nihai kısımdır ve genel sürecin katılımcılar tarafından yorumlanmasını hedefler. Bu aşamada katılımcılar sürecin kendilerine ne gibi bir etkisi olduğu üzerinde fikir beyan ederler. Katılımcıların süreçle özdeşleşebilmeleri adına bu aşama önem arz etmektedir (Akyol, 2003). Duygu ve düşüncelerin paylaşılmasının yanı sıra yapılan değerlendirmeler sayesinde kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği bu aşamada kendini göstermektedir (Özşenler, 2013). Eleştirel bakış açısı ezberci eğitimin böylelikle önüne geçmekte ve katılımcıların hem rahatlaması hem de süreci içselleştirmeleri sağlanmaktadır (Adıgüzel, 2017).

2.4.2. Oyun

Eğitimde yaratıcı drama dendiğinde akla gelen tabirlerin başında oyun gelmektedir. Bu nedenle oyunu tanımlamak ve karakteristik özelliklerini betimlemek önem teşkil etmektedir. Oyun gülme eylemi kadar eski bir aktivitedir. Etrafında hiçbir yetişkin olmayan çocuklar bile gerek kendi başlarına gerekse akranlarıyla çoğunlukla eğlence amaçlı oyunlar oynamaktadır (Koçyiğit, Tuğluk & Kök, 2007). Her ne kadar yetişkinler tarafından sadece eğlence amaçlı görülse de oyunun muazzam eğitsel katkıları insan hayatının bir döneminde kendini mutlaka göstermektedir (Başal, 2007).

Oyun kavramını tanımlamaya yönelik farklı çalışmalarda birçok teşebbüs olmuş ve araştırmacılar tarafından net olarak ifade edilemediği belirtilmiştir (Başal, 2007; Ergün, 1980; Smith, 2010). Yapılan araştırmalar doğrultusunda oyun kavramı üzerine John Dewey'in bilinçsiz yapılan ve sonuç gözetilmeyen davranışlar, Huizinga'nın belli bir zaman ve mekânda istem ve kural çerçeveleri içerisinde yapılan faaliyetler, Spencer'in gereğinden fazla enerjinin atılması, Eibesfeldt'in aktif bir çıraklık şekli, Groos'un hayatta daha sonra gelecek olan durumlara hazırlık süreci, Mitchell ve Mason'ın kendini ifade etme biçimi, Gulick'in arzu edilen durumun gerçekleştirilmesi, Lazarus'un kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan, mutluluk getiren aktiviteler ve Patrick'in özgürce ve kendiliğinden yapılan faaliyetler gibi betimlemeleri yapılan tanımlama teşebbüslerinden bazılarıdır (Ergün, 1980).

Daha sonra yapılan araştırmalarda da araştırmacılar arasındaki kavram karmaşasına ve kişiler üzerinde bu kavramın doğurduğu çağrışımlara vurgu yapılmıştır. Rubin (2001) birçok yazarın oyunu önemsiz ve tutarsız aktiviteler bütünü olarak tanımladığı hususuna değinmiştir. Tekerek (2008) oyunun mekanik olmayan, irrasyonel, zevk duygusu uyandıran ve insanların kültürüne eşlik eden bir eylem olduğunu belirterek yapılan ifadeler çerçevesinde kendine bir tanım oluşturmuştur. Henry (2008) ise oyunu serbest bir şekilde seçilen, iç motivasyon sonucu ortaya çıkan, kişisel eğlence veya rekabet duygusunu kabartmak için kullanılan aktiviteler olarak tanımlamıştır. Henry'nin tanımında geçen iç

motivasyon ifadesi Smith (2010)'in yazmış olduğu “Çocuk ve Oyun” kitabında daha geniş ölçüde yer almış ve ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Smith (2010) özellikle neyin oyun neyin oyun olmadığı üzerinde durarak oyun kavramını daha geniş bir yelpazede sunmayı hedeflemiştir. Yazar oyunun ciddiyyetten ziyade eğlenme ve zevk amaçlı yapıldığını, dış amaçlar doğrultusunda yapılmadığını, içsel motivasyon sonucu ortaya çıktığını belirtmiştir. Oyunun bir dış ödöl kazanma amacıyla yapılması sonucu ortaya çıkan faaliyeti ise kurallı oyun veya iş olarak nitelemektedir. Aynı şekilde, yapılan eylemin oyun olabilmesi için tekrar etmesi, parçalara ayrılması, abartılı bölümlerinin olması ve ayrılan parçalarının yeniden bütünleşmesi ile mümkün olacağını ortaya sürmektedir. Bu açıklamaya göre, kaydırağa doğru koşma eyleminin oyun olmadığı, bu eylemin oyun olması için çocuğun kaydıraktan birkaç kez kayması ve bunu düzensiz aralıkla yapması gerektiği örneği de açıklama olarak verilmiştir.

2.4.2.1. Oyun Çeşitleri

Oyun türleri konusunda temel bir bilgiye sahip olmak oyunu, oyunun çocuğun hayatındaki yerini ve oyunun önemini anlamayı kolaylaştıracaktır. Çocukların zengin hayal gücü sayesinde ortaya çıkan oyunlar hususunda çeşitli sınıflandırmalara gidilmektedir. Bunların başında Piaget (1962) tarafından yapılmış olan sınıflandırma gelmektedir. Her ne kadar çeşitli çalışmalarda Piaget'nin yapmış olduğu çalışma yadsınmak veya genişletilmek istense de genel bir bakış açısı oluşturmak adına önemli bir ilk adımdır. Piaget'nin oyunu sınıflandırmak için genel anlamda üç sistemi öne sürdüğünü belirtilmektedir (Nicolopoulou, 2004). Buna göre, ilk olarak ortaya çıkan, motor etkinliklerdeki ustalıktan elde edilen saf haz için tekrarlanan oyunların olduğu alıştırma oyunlarının yanı sıra dilin gelişmesiyle ortaya çıkan “-mış gibi yapma” durumunun olduğu oyunları kapsayan sembolik oyun ve çocuğun oyuncu rolüne büründüğü, en az iki bireyin etkileşimini gerektiren, kurallarla çerçevelenmiş oyunları içeren kurallı oyunlar olarak üç oyun türü mevcuttur.

Piaget'nin sınıflandırma yöntemini geliştirme girişimlerinden bir tanesi 1968 yılında Smilansky tarafından yapılmış ve oyun işlevsel oyun, yapı-inşa oyunları, dramatik oyun ve kurallı oyunlar olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Buna göre; işlevsel oyun sırasında çocuklar psikomotor ve dil becerilerin geliştirmeye yönelik alıştırmalar yaparken çevreyi tanıma sürecinin ardından objeleri amaçlarına uygun bir şekilde kullanmaya çalışır. Yapı inşa oyunları sırasında ise yaptıkları araştırmalar genelde nesneleri nasıl kullanacakları üzerine kuruludur. Böylelikle bir şeyler inşa eder ve yaratma isteklerini göz önüne sererler. Dramatik oyunda çeşitli sembollerle “-mış gibi yapma” sürecine girerler. Kurallı oyunlarda ise oyunu kazanma amacıyla bir araya gelen çocuklar belirlenen kurallar ve rekabet duygusu içinde oyunu sürdürürler (Akt. Casper & Theilheimer, 2009, s. 34).

Ergün (1980) ise yaptığı çalışmada farklı bir yöntemle başvurarak oyunlar içinde yer alan birey sayısına göre temel bir sınıflandırmaya gitmiştir. Oyunları tek oynanan oyunlar ve grup oyunları diye ikiye ayırmıştır. Grup oyunlarının yaş ilerledikçe doğru orantılı olarak arttığını ileri sürmüş ve oyunun her daim gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Sumaroka ve Bornstein (2009) ise oyunun bebeklik döneminden itibaren açık bir sınıflandırmaya gittiğini belirtmiştir. Yapılan çalışmaya göre oyunlar kişilerarası (diydik ikici) ve nesne odaklı (ekstradiydik) olmak üzere iki temel sınıfa ayrılmaktadır. Kişilerarası oyunların çocukların hayatının başlarında sıklıkla görüldüğünü belirten araştırmacılar bu oyunlarda iki tarafın da amacının sadece eğlenmek olduğunu ifade etmiştir. Bu oyunların kişilerin yüz yüze iletişim, sosyal oyun ve rutinler ile karakterize olduğu üzerinde durularak fiziksel oyunun da bu sınıfın içinde yer aldığı belirtilmiştir. Nesne odaklı oyunların ise genelde aileler tarafından müdahale sonucu veya dış etmenler ile etkileşim sonucu çocukların dikkatinin dışarıda yer alan bireylerden ziyade nesnelere dönmesinin ortaya çıkardığı bir tür olduğu vurgulanmıştır.

2.4.2.2. Oyunun Çocuğun Hayatındaki Yeri ve Önemi

Her ne kadar yapılan tanımların bazılarında oyun hedefi olmayan, sadece eğlence amaçlı yapılan aktiviteler olarak gösterilse de oyun çocuğun hayatında en başından itibaren yer edinmektedir. Çocuk dünyayı oyun aracılığıyla keşfeder. Yeni doğan bebekler bile duyu ve hareketleri ile oyun oynamaya başlar (Casper & Theilheimer, 2009). Oyun çocukluğun önemli bir parçası olarak görülmektedir. Ayrıca doğumdan itibaren başlar ve ilerleyen dönemlerde de teşvik edilmelidir. Hatta hayat boyu öğrenme yöntemi olarak kullanılabilir (Başal, 2007; Henry, 2008). Bunun sebebi olarak oyunun yapay bir yaşantı ve örnek oluşturması öğrenme için gerekli ortamı oluşturma konusunda ailelere ve eğitimcilere yardımcı olabileceği verilebilir (Gelişli & Yazıcı, 2015). Oyunların farklı dönemlerde benzer şekillerde çocuklar tarafından oynanması ile oyunun kuşaklar arası bir kültür taşıma ögesi olduğunu belirten Tekerek (2006) çocukların oyunla özgürleşebildiklerini ifade etmiştir. Bu özgürlükle birlikte çocuklarda yaratıcılık ve düş gücü de artmakta ve çocuk birey olduğunun farkına varmaktadır. Kısaca, yazar oyunun çocuklarda özgüven, özbilinç, özdisiplin düzeylerinin artmasını sağladığını ifade etmiştir. Aynı şekilde, Nicolopoulou (2004) da oyunun çocuğun benliğinin gelişimine katkısı olduğundan bahsetmiştir. Smith (2010) ise kitabında oyun hakkında söylenmiş ünlü sözleri derlemiştir. Bu derlemeler bize genel olarak bilim dünyasının oyun ve çocuk arasındaki yakın ilişkiyi nasıl algıladığını anlamada yardımcı olmaktadır. Kitapta yer alan oyun ile ilgili sözlerden bazıları şu şekildedir:

Isaac, “Oyun çocuğun işidir ve onunla büyür ve gelişir. Aktif oyun zihin sağlığının göstergesi olarak ele alınabilir. Onun yokluğu doğuştan gelen bir sorunun veya zihin sağlığı bozukluğunun göstergesidir.”;

Norsworthy & Whitley, “Oyun çoğu kişi tarafından en önemli eğitsel faktör olarak kabul edilir. Oyun oynamayan çocuk çocukluğunu kaçırmakla kalmayıp tam bir yetişkinlik aşamasına da ulaşamaz.”;

Gardner, “Çocukların en iyi oyunlar aracılığıyla öğretildiği kanısı eğitimciler tarafından genellikle kabul edilmektedir.”;

Hewes, “Oyun en iyi gelişim sürecine ulaşabilmek için son derece önemlidir (s. 29).”

2.4.3. Tiyatro

Eğitimde yaratıcı drama denildiğinde ortaya çıkan tabirlerden bir diğeri de tiyatrodur. Ancak, dramanın eğitimde ve özellikle 1917 yılında Henry Caldwell Cook tarafından yazılan “Play Way (Oyun Yolu)” kitabıyla dil eğitiminde kullanılmaya başlanmasıyla drama tiyatrodan ayrı bir tür haline gelmiştir (Akt. Yoda, 2012, s. 102). Aradaki ayrımın doğru yapılamamasından dolayı drama çalışmalarının neticesinde seyirlik bir oyun beklentisi doğabilmektedir. Tiyatro bakılan yer anlamına gelen Yunanca “theasthai (θεασθαι)” kelimesinden türemekte ve seyirci yeri anlamına gelen “theatron (θεᾶτρον)” kelimesinden gelmektedir (Adıgüzel, 2017). Tanımdan da anlaşıldığı üzere aradaki ayrımın net bir şekilde yapılabileceğini belirten San (2008) tiyatronun seyircisiz yapılamayacağı üzerine durmuştur. Ayrıca tiyatronun bir sanat dalı iken yaratıcı dramanın pedagojiyi temele alması sebebiyle eğitbilime dahil olduğunu belirtmiştir. Tiyatro bileşenleri arasında seyircinin yanı sıra oyuncu, oyun metni, sahne, dekor, giysi-makyaj ve ışık, müzik ve ses, donatımcı ve yönetmen yer almaktadır (Adıgüzel, 2017). Yaratıcı drama ise doğaçlama ve rol oynama üzerine kurulu drama lideri önderliğinde yapılan çalışmalardır (Tekerek, 2006). San (2009) yaratıcı drama ve tiyatronun eğitimle etkileşimini şu şekilde ayırt etme yoluna gitmiştir:

1. Drama çalışmaları profesyonel oyuncu, yönetmen (gündelik dilde tiyatro sanatçısı) yetiştirmez,
2. Tiyatronun eğitime katkısı dolaylıdır. Didaktik olduğunda zaten genellikle olumsuz eleştiri alır,
3. Oyunculuk alanında başarı ve doyum sıkı çalışmanın yanında belli yetenek ve özellikler ister,
4. Yaratıcı drama, içine kapanık - içe dönük, psikolojik kusurlu olmadıkça her İnsanın çalışabileceği bir alandır,
5. Tiyatronun kendi sınırları içinde doğrudan sormadığı, “Kimsin?”, “Niçin yaşıyorsun?”, “Kendini geliştirmek için hangi olanaklara sahipsin?”, “Kendi duruşunda içinde yaşadığın toplumun gereksinmelerine nasıl karşılıklar verebilirsin?” sorularını drama sorar, sordurur,

6. Bir oyunculuğa hazırlanma tekniği de olan doğaçlama, dramanın ne yaşamda ne de tiyatro sahnesinde olanaklı olmayan, rol ve durumların yinelenebilirliği, hemen düzeltilebilirliği ile, doğrudan ve temel bir drama uygulamasıdır,
7. Rol oynama tekniği dramada özellikle çocukları yaşama hazırlar,
8. Eğitimsel veriler tiyatro alanından çok daha fazla drama alanında ölçülebilmektedir,
9. Tiyatro ya da dram sanatı bir sanatsal alandır; yaratıcı drama süreçte ve üründe sanatsallık taşır (s. 6).

Aradaki bu ayrımlara rağmen Adıgüzel (2017) tiyatro ve yaratıcı dramının birbirlerine karşı duran iki alan değil birbirlerinden beslenen taraflar olduğunu vurgulamıştır.

2.4.4. Psikodrama

Psikodrama içinde yapaycılık ve oyunculuk bileşenlerini barındırmasıyla yazılı ve performans odaklı tiyatro ile benzerlikler göstermektedir (Moreno, 1934). Buna rağmen grup psikoterapilerinde 1920’lerde Moreno’nun da yaptığı gibi kolaylaştırıcı bir prosedür olarak kullanılması sebebiyle tiyatrodan kolaylıkla ayırt edilebilmektedir (Blatner, 2002). Ayrıca tiyatroyu psikodramadan ayıran iki temel etmen vardır. Bunlar; (1) oyunda yer alan kişilerin kendileri için yazılmış bir karakteri değil kendilerini canlandırmaları, (2) sürecin daha çok bireyin alışlagelmiş savunma mekanizmalarını gözlemleyebilmek adına doğaçlama üzerine kurulu olmasıdır. Psikodramanın bu özelliklerinin yanı sıra rol davranışını durdurma, değiştirme, yeniden tasarlama veya yorumlamaya olanak sağlayan “meta-role” bürünebilme imkanı bulan bireyler kendilerini gözlemleyip alternatif çözüm yolları arama yoluna gidebilirler (Blatner, 2000).

Psikodramanın aynı zamanda eğitim, iş, ev ve toplantılar gibi farklı ortamlarda da kullanılabileceğini belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak psikodramanın psikolojik ve sosyal sorunları sadece konuşmak yerine ilgili kişilerin bu durumları canlandırabilmelerine olanak sağlaması verilmiştir. Bu sorunlar geçmiş, günümüz veya gelecek ile ilgili olabilir. Bu süreçten geçen bireyler öz-yansıtma becerilerini geliştirebilirler. Ancak bu durum “rol oynama” ile karıştırılmamalı, çünkü rol oynamadan farklı olarak daha sorun çözme odaklı ve gerçek kişilere dayanan bir yöntemdir. Tiyatroda bileşenlerinde olduğu gibi yönetmen,

seyirci, yardımcılar ve sahne gibi etmenlere sahiptir. Fakat, psikodramadaki yönetmen, karşılaştığı durumu canlandıran kişiyi doğaçlama süresince destekleyen ve klinik ortamlarda psikolog tarafından üstlenilen roldür. Sahne canlandırmanın gerçekleştiği ortamdır ve olayın gerçekleştiği yere göre değiştirilebilir. Yardımcılar canlandırma için gerekli dış kişi ve unsurları oynayan kişilerken seyirci bu süreci dışarıdan izleyen kişilere verilen isimdir (Adıgüzel, 2017; Blatner, 2000).

2.5. Yabancı Dil Eğitiminde Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama gerçek hayata bağlı sosyal bir ortam yaratması ve bu ortamda sorunlara cevap aramaya olanak sağlaması açısından eğitim alanı ve sektörel alanlar gibi çeşitli alanlarda faydalanılan bir yöntem olmuştur (Heathcote & Herbert, 1985). Özünde toplum içerisinde yaşayan çağdaş insanın ilişkilerini düzenleme, onun kendisini tanıyabilmesi ve varlığıyla topluma katkıda bulunması gibi sosyal hedefleri olan drama (Kara & Çam, 2007) çocuk ve yetişkinlere yönelik eğitim süreçlerinde uyum, güven ve arkadaşlık gibi olguların gelişmesini sağlamada yararlanılan başat yöntemlerden biridir (Bil, 2013; Şimşek, 2013). Bu sosyal hedefler ilgili gruba göre uyarlanabilmektedir. Ayrıca, öğrenme güçlüğü çeken gruplarda kendini tanıtma, soru sorma, teşekkür etme, özür dileme ve grup içerisinde sorumluluk alma gibi daha basite indirgenmiş beceriler için de drama uygun bir yöntem olarak kendini göstermektedir (Erbay & Doğru, 2010). Farklı gruplarda sosyal beceri ve hedefler doğrultusunda kullanılan drama aynı zamanda bilişsel gelişime destek olmak amacıyla ele alınan bir yöntemdir. Bu bağlamda drama eleştirel düşünmenin (Yağmur, 2010), yaratıcı düşünmenin (Kale, 2011; Sevim & Erem, 2013) ve problem çözme becerilerinin (Özcan, 2013) gelişmesine katkıda bulunabilir. Son olarak, drama duyuşsal gelişimde de önemli bir rol oynamaktadır (Gültekin, 2014). Ahlaki yargı düzeyi (Kangal & Arı, 2013) ve eleştirel düşünme (Selvi & Öztürk, 1990) gibi becerileri geliştirme noktasında yaratıcı dramadan faydalanılması dramanın duyuşsal gelişimdeki rolünü açıkça göstermektedir.

Sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimler hususunda yaratıcı dramanın ele alınması bu yöntemin dil eğitiminde de kullanılabilmesinin önünü açmıştır. Yabancı dil eğitiminde drama öğrencilerin kaygı seviyesini düşürmüş, öz güven ve motivasyonlarını artırmıştır (Shand, 2008, s. 22). Aynı çalışmada araştırmacı öğrencilerin kendilerini daha güvende hissettiklerini belirtmiştir. Bu duyuşsal etkilerin yanı sıra Albalawi (2014) tarafından yapılan deneysel çalışma neticesinde dramanın İngilizce’de yaratıcı düşünmeye de olumlu etki oluşturduğu ortaya konulmuştur. Dramanın eğitimde kullanılması sırasında hareketlerin önemine vurgu yapan Conejeros ve Fernández (2009) anadil ve yabancı dil öğrenme sürecinde de hareketlerin özellikle ilk dönemde elzem olduğunun altını çizmişlerdir. Buna göre, dil öğrenmeye hazır olma aşamasına kadar dil öğrenen bireylerin sessiz dönem, anlamanın gelişmesi ve hazıroluşluluk gibi dönemlerden geçtiği belirtilmiştir. Sessiz dönemde ise bireylerin hareketlere odaklandığı açıkça ifade edilmiştir. Bu nedenlerle, yabancı dil öğrenme sürecinde yaratıcı drama oldukça fazla yararlanılması gereken bir yöntemdir (Gültekin, 2014).

Yaratıcı drama ve yabancı dil arasındaki ilişki şu şekilde özetlenmiştir (Desiatova, 2009):

1. Yaratıcı drama öğrencilere bir konuşma ihtiyacı yaratarak dili gerçek iletişim ve gerçek hayat amaçları doğrultusunda öğrenme deneyimi sunar.
2. Yaratıcı drama dil öğrenme sürecini daha aktif ve motive edici kılar.
3. Yaratıcı drama öğrencilerin yabancı dili spontane olarak kullanmaları için gerekli öz güven ve saygıyı edinmelerini sağlar.
4. Yaratıcı drama gerçekte dünyayı sınıf ortamına taşır.
5. Yaratıcı drama hayal ürünü ve anlamlı etkileşimlerle öğrencilerin yabancı dili doğal olarak öğrenmelerinin önünü açar.
6. Yaratıcı drama öğrencilerin tüm görme, duyma ve fiziksel eylemlerle tüm kanalları kullanmalarını sağlar. Böylece, öğrenciler dil öğrenme sürecinde kendileri için en uygun kanala girebilirler.
7. Yaratıcı drama öğrencilerin idrak ve hayal gücünü geliştirir.
8. Yaratıcı drama öğrencilerin diğerleriyle daha iyi empati kurabilmesini ve böylelikle daha iyi iletişim kuran bireyler olmasını sağlar.
9. Yaratıcı drama öğrencilerin anlatım şekillerine değil iletecekleri mesaja odaklanmalarını sağlayarak dili edinmelerine yardımcı olur (s. 6).

2.6. Yaratıcı Drama Öz Yeterliliği

Yaratıcı dramada öz yeterliliğin rolünü kavramadan önce öz yeterliliğin kişiler üzerindeki etkilerinin genel olarak anlaşılması gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve öğrenci birliklerinin kendi yeterliliklerini tanıması ve bu tanıma doğrultusunda teşvik edici yöntem ve politikalar izlemelerinin öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkileri vardır (Schunk, 1991; Zimmerman, 2000). Bireyler kendi kapasitelerini keşfederek bunları kontrol etme yoluna gidebilirler. Bu sayede nasıl düşündüklerinin, hissettiklerinin, motive olacaklarının farkına vararak davranışlarına hakim olabilirler. Bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve ayırt etme süreçlerinin ardından ortaya çıkan beceri öz-yeterlik olarak adlandırılmaktadır (Bandura, 1993).

Öz-yeterliğe sahip bireyler ileride yapabilecekleri üzerinde tahmin yürütebilirler. Ayrıca diğerlerinin yapabileceklerini kendi yeteneklerinin önüne geçirmezler. Bu sayede hedeflerine odaklanarak duygusal bir çöküş yaşamaz ve kendilerini hedef doğrultusunda motive edebilirler (Schunk, 1989). Bu olumlu yönlendirme kişinin sadece kendisiyle sınır kalmamaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri motive ve teşvik etme hususunda kendi öz yeterliliklerini yüksek algılamaları öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki yaratmaktadır. Aynı şekilde kurumların da toplu öğretim yeterliliklerini yüksek algılamaları kurumun başarısını olumlu etkilemektedir (Bandura,1992).

Öz yeterlilik olgusu öğrenme ortamlarının oluşturulması ve seçilmesi noktasında da rol oynaması sebebiyle ortam içerisinde gerçekleşen olaylara anlam ve değer kazandırmaktadır. Bu nedenledir ki öz yeterliliğin güdüsel, bilişsel, duyuşsal etkileri ile seçimler üzerinde etkisi olduğunu söylemek doğru olacaktır (Bandura, 1977). Öz yeterlilik ile ilgili ifade edilen bu nitelermeler göz önüne alındığında öz yeterliliğin öneminin kişinin kendisinin yanı sıra içinde bulunduğu ortamda bulunan diğer bireyler ve kurumlar için de önem arz ettiği açıkça görülebilmektedir. Bu olgunun etkilerinin olası engellerle başa çıkmada elzem olduğu, kişisel yeterlilik beklentisinin doğru orantılı olarak başa çıkma

davranışının ortaya çıkışı ve bu sürecin ne kadar devam ettirildiği ile ilgili olduğu bu alandaki çalışmalarıyla bilinen Bandura (1977, 1991, 1992, 1993) tarafından yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir. Bu düşünceye göre, becerilerin yanı sıra bu becerileri kullanmada öz yeterlik düzeyinin yüksek oluşu bireyi ve dolayısıyla etkileşimde bulunduğu öğeleri başarıya taşımaktadır. Yapılan çalışmalar (Bandura, 1991, 1993; Schunk, 1989, 1991; Zimmerman, 2000) öz yeterlik algısının başarıda ne kadar önemli olduğu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlik düzeylerinin de belirlenmesi ilgili yöntemi başarı odaklı ne kadar kullanabildiklerine dair bir ipucu vermektedir.

Drama yöntemi ile çeşitli disiplinlerde görev yapacak veya yapmakta olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine yönelik çalışmalara Altıntaş ve Kaya (2012) tarafından hazırlanan araştırma örnek verilebilir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji derslerinde drama yöntemini kullanmalarına yönelik öz yeterlik düzeylerini araştırmayı hedefleyen Altıntaş ve Kaya (2012) dramayı yeni bir yaklaşım olarak ele almış ve 293 öğretmen adayının yaratıcı drama yönelik öz yeterlik düzeylerini incelemişlerdir. Bu inceleme doğrultusunda öğretmen adaylarının yeterlik algılarının kararsız düzeyde olduğu ancak tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcı drama yönteminin öğrenim sürecini kolaylaştırdığı ve kalıcılığı sağladığı da çıkan sonuçlar arasındadır.

Öğretmen adayları ile yapılan başka bir çalışmada daha geniş bir örnekleme yer veren Almaz, İşeri ve Ünal (2014) ise Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarını belirlemeyi hedeflemektedir. Yapılan araştırma kapsamında 468 sınıf, 401 sosyal bilgiler, 311 Türkçe ve 188 fen bilgisi öğretmenliği eğitimi gören toplam 1368 öğretmen adayından nicel veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre genel olarak algının yüksek olduğu ancak özellikle kadın öğretmen adaylarının algılarının daha yüksek olduğu ve ayrıca sınıf öğretmenliği adaylarının en yüksek düzeyde öz yeterlik düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Sınıf

öğretmenleri arasında ise drama dersi alan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinde öz yeterlik düzeylerinin daha da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmalar sadece öğretmen adayları ile sınırlı kalmamış olup farklı disiplinlerde görev yapmakta olan öğretmenleri de kapsayan çalışmalar mevcuttur. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik İşyar (2017) tarafından yapılan çalışma buna örnek olarak verilebilir. Araştırmanın örneklemini 441 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Karma araştırma yöntemi ile yapılan çalışmanın sonucunda cinsiyet ve drama eğitimi alma değişkenlerine göre farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre, kadın öğretmenler ile drama eğitimi alan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaya çıkan ortak görüş ise drama yönteminin yaparak yaşayarak öğrenme ortamı hazırlama hususunda destek eleman olarak kullanılabileceği yönündedir. Benzeri bir sonuç ise öncesinde Güler ve Kandemir (2015) tarafından da sunulmuştur. Sınıf, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, din kültürü, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar ve İngilizce branşındaki 239 öğretmen ile yapılan araştırma neticesinde sınıf ve branş öğretmenleri ile kadın öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Yukarıda verilen örneklerden farklı olarak okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler ile çalışma yürüten Akyel (2011) mesleki kıdemin öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler öz yeterlik algı düzeyleri en yüksek grupta yer almaktadır. Bu öğretmenlerin algı düzeyleri hem drama yöntemini uygulama hem de drama yöntemini değerlendirme alt başlıklarında öne çıkmaktadır.

Yabancı dil alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise her ne kadar dramanın yabancı dilde kullanımına ve önemine sıkça vurgu yapılsa da (Çevik, 2006; Kao & O'Neill, 1998) yükseköğretim hazırlık sınıflarında yabancı dil eğitimi veren öğretim elemanlarının yaratıcı drama kullanımlarına yönelik öz yeterlik çalışmasına rastlanılmamıştır. Ancak deneyimsiz yabancı dil öğretmenlerinin sınıflarındaki performanslarına yönelik öz yeterlik

algıları ile ilgili çalışma yürüten Özder (2011) ile yabancı dil öğretmen adaylarının İngilizce öğretimine yönelik öz yeterlik algı düzeylerini inceleyen Tertemiz ve Ağildere (2015) benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarında yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlarını ortaya koymuşlardır. İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir başka drama öz yeterlik çalışmasında ise drama öz yeterlik algı düzeyi ile cinsiyet, okul türü, drama dersi alıp almama durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı, ancak mesleki kıdem değişkeninde anlamlı bir fark görüldüğü üzerine durulmuştur (Pesen & Üzüm, 2017).

Yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu farklılıkların bazen katılımcı gruplar arasındaki farklılıklardan bazen de değişkenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Farklı sonuçların ortaya çıkması yaratıcı drama yöntemi ile ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerekliliğini açıkça göstermektedir. Bu gereklilik ilgili çalışmanın temelini oluşturmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Giriş

Bu bölümde veri toplama ve analiz süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. İlgili bölümde sırasıyla araştırma deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntem ve analizine yönelik alt bölümler yer almaktadır. Son olarak, bu alt başlıklara dair özet sunulmuştur. Yöntem bölümü ile araştırmanın gerçekleştirildiği koşullar hakkında bilgi verilmesi amaçlanmaktadır.

3.2. Araştırma Deseni

Bu araştırma kapsamında, üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanlarının yaratıcı drama yöntemine yönelik öz yeterlik düzeyleri ve görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma hedefinin gerçekleştirilmesi amacıyla nitel ve nicel yöntemi kapsayan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin kullanılma sebebi çalışma ile ilgili olabildiğince fazla veriyi sağlaması Creswell (1999) ve çeşitli görüşlerin ortaya çıkmasına olanak sağlamasıdır (Frechtling & Sharp, 1997). Nicel araştırma kapsamında “*Yaratıcı Drama Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği*” (Can & Cantürk-Günhan, 2009) kullanılmıştır. Nitel verinin elde edilmesi için ise anketin altına uzman görüşü alınması sonucu eklenen iki adet açık uçlu sorudan faydalanılmıştır.

3.3. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 akademik yılında Türkiye'nin Bursa, Ağrı, Giresun ve Bolu illerinde yer alan yedi farklı üniversitede görev yapmakta olan İngilizce branşındaki öğretim elemanları oluşturmaktadır. Örneklem grubunda ise bu yüksekokullarda ilgili dönemde görev yapmakta olan 84 İngilizce öğretim elemanı yer almaktadır. Veri toplama aşamasında kolaylıkla bulunabileni örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, müsait olma, isteklilik ve coğrafi açıdan erişilebilirlik açısından ulaşılabilen katılımcıların çalışmaya dahil edilmesi anlamına gelmektedir (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Araştırmaya katılan katılımcıların isimleri etik kuralları çerçevesinde gizli tutulmuş ve anket öncesi verilen bir onay formu ile izinlerine başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4 şeklinde kodlandırılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Bilgileri

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	55	65,5
	Erkek	29	34,5
	Toplam	84	100
Yaş Grubu	20-25	3	3,6
	26-30	7	8,3
	31-35	31	36,9
	36-45	38	45,2
	46+	5	6,0
	Toplam	84	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	39	46,4
	Yüksek lisans	30	35,7
	Doktora	15	17,9
	Toplam	84	100

Tablo 1’de yabancı diller yüksekokullarında çalışan ve çalışmaya katılan İngilizce öğretim elemanlarına ait cinsiyet, yaş grubu ve eğitim düzeyi demografik değişkenlerinin frekans ve yüzde değerleri verilmektedir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde katılımcı erkeklerin oranı %34,5’te kalırken, kadınların oranının %65,5 olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya

katılan kadınların çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan ancak soruların bir kısmını cevaplandırmayan veya sadece demografik bilgilerini veren yedi katılımcı çalışmaya dahil edilmemiştir.

Yaş grubu incelendiğinde ise elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Yaşı 20-25 arasında olan öğretim elemanları %3,6, 20-26 yaş aralığında %8,3, 31-35 yaş aralığında %36,9, 36-45 yaş aralığında %45,2 iken 46 yaş ve üzerinde çalışmaya katılan öğretim elemanlarının oranının %6 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar incelendiğinde genel katılımcı yaş oranının 31-45 yaşları arasında çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Eğitim düzeyi değişkeni incelendiğinde ise öğretim elemanlarının %46,4'ünün sadece lisans mezunu olduğu, %35,7'sinin yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Doktora yapmakta veya doktora programlarından mezun olan katılımcıların oranı ise %17,9 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar incelendiğinde yüksek lisans veya doktora yapmayan katılımcıların oranının daha yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümler

Bölüm	Frekans	Yüzde
İngilizce Öğretmenliği	57	67,8
İngiliz Dili ve Edebiyatı	18	21,4
Dilbilim	3	3,6
Amerikan Kültür ve Edebiyatı	1	1,2
Çeviribilim	5	6
Toplam	84	100,0

Yukarıda yer alan Tablo 2 içerisinde çalışmaya katılan öğretim elemanlarının mezun oldukları lisans bölümlerinin dağılımları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcıların %89,2'sinin İngilizce Öğretmenliği ile İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun oldukları ve çoğunluğu %67,8 oranla İngilizce Öğretmenliği mezunu kişilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3

Katılımcıların Görev Yaptıkları Üniversiteler

Üniversiteler	Frekans	Yüzde
Anadolu Üniversitesi	1	1,2
Uludağ Üniversitesi	37	44,0
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	22	26,2
Giresun Üniversitesi	3	3,6
Bursa Teknik Üniversitesi	7	8,3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	14	16,7
Toplam	84	100,0

Tablo 3’te ise öğretim elemanlarının görev yapmakta oldukları üniversiteler yer almaktadır. Yaratıcı drama öz yeterlik düzeyi ile görev yapılan üniversite değişkeni arasındaki bağlantı araştırmaya dahil olmadığından sayı gözetmeksizin araştırmaya katılan tüm üniversiteler veri kümesine dahil edilmiştir. Elde edilen bu veri çeşitliliği göstermek amacıyla demografik bilgiye dahil edilmiştir. Buna göre, en fazla katılım %44 ile Uludağ Üniversitesi’ne ait iken en düşük katılım %1,2 ile Anadolu Üniversitesi’ne aittir.

Tablo 4

Katılımcıların Mesleki Kıdem Yıl Dağılımları

Kıdem Yılı	Frekans	Yüzde
0-3	1	1,2
4-6	37	44,0
7-10	22	26,2
11-15	3	3,6
16-20	7	8,3
21+	14	16,7
Toplam	84	100,0

Kıdem yıllarına ait bilgi vermeyi amaçlayan bu tabloda ise öğretim elemanlarının yabancı diller yükseköğretim okullarında hizmet verdiği süreler ele alınmıştır. Bu bilgiler ışığında 4-10 yıl arasında yoğunlaşmanın olduğu ve bu grubun toplamda %70,2’lik bir çoğunluğu oluşturduğu görülmüştür. Göreve yeni başlayan sadece bir kişi araştırmaya katılmış olup 21 yıl ve daha uzun süre çalışan katılımcı sayısının 14 diğer bir deyişle %16,7’lik bir grubu oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Drama Eğitim Geçmişi

Drama Eğitim Geçmişi	Frekans	Yüzde
Evet	19	22,6
Hayır	65	77,4
Toplam	84	100,0

Son olarak, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının önceden drama eğitimi alıp almadıkları sorulmuştur. Verilen cevaplar ele alındığında 65 kişinin yani %77,4'ün herhangi bir eğitim almadığı 19 kişinin yani %22,6'nın ise geçmişte drama eğitimi aldıkları saptanmıştır. Bu eğitimi alanların yalnızca dördü drama eğitimini bir hizmet içi eğitim dahilince veya özel ilgi sonucu aldıklarını belirtmişlerdir. Diğer katılımcılar ise ilgili eğitimi lisans eğitimlerinde aldıklarını ifade etmişlerdir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında nicel verinin toplanması amacıyla “*Yaratıcı Drama Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği*” (Can & Cantürk-Günhan, 2009) ölçeği kullanılmıştır. Anketin kullanılması için gerekli izin anketi oluşturan araştırmacılardan alınmıştır. İlgili anket 47 ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadeler ile katılımcı grubun yaratıcı drama ile ne yapıp ne yapamayacağını belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca anketin ardından katılımcılara yaratıcı drama kullanımı ve kendi deneyimlerini örtüştürerek cevaplandırabilecekleri iki açık uçlu sorulmuştur. Bu sorular önceki çalışmaların incelenmesi ve iki uzmanın görüşü neticesinde belirlenmiştir. Böylelikle nitel veri elde edilmiş ve araştırma karma bir boyut kazanmıştır.

3.5. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma verilerinin toplanmasında kolaylıkla bulunabileni örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem tesadüfi ve rastgele olmayan, hedef grubun kolay ulaşılabilirlik, coğrafi açıdan yakınlık, belirlenen tarih aralığında uygunluk veya

çalışmaya katılmada gönüllü olma gibi belirli kriterler çerçevesinde seçildiği bir yöntemdir (Dörnyei, 2007). Araştırmanın öncesinde verilen bir formla katılımcı öğretim elemanlarının onayı alınmıştır. Onay formu çerçevesinde çalışmanın kapsamı açıklanmış ve böylelikle katılımcıların ilgili çalışmaya aşina olmaları sağlanmıştır. Ardından internet sistemi üzerinden ulaşabilecekleri anket ile katılımcılar anket sorularına cevap vermişlerdir. Anketin sonunda yer alan açık uçlu sorular da aynı şekilde internet üzerinden toplanmıştır. Böylelikle, geleneksel kargo yoluyla verilerin kaybolmasının önüne geçilmiştir. Çevrimiçi ankete katılan ancak bazı soruları boş bırakan veya açık uçlu sorulara cevap vermeyen yedi katılımcıya dair veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. Böylelikle araştırmanın güvenilirliğinin korunması amaçlanmıştır.

3.6. Veri Analizi

Çalışma kapsamında toplanan nicel veriler SPSS 23.0 programı üzerinden kullanılarak bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri ile analiz edilmiştir. Nitel veri analizinde ise betimleyici içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 1999). Bu doğrultuda elde edilen veriler genel olarak tarandıktan sonra kodlar belirlenmiştir. Bu kodlar doğrultusunda ise temalara karar verilmiştir.

3.7. Özet

İlgili çalışmaya dair yöntem bu bölümde açıklanmıştır. Aşağıda yer alan tablo araştırma sorularını, kullanılan veri toplama araçlarını ve veri analiz türünü özetlemektedir.

Tablo 6

Araştırma Soruları, İlgili Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Türleri

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları	Veri Analiz Türü
1. Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının eğitimde yaratıcı drama kullanımına yönelik öz yeterlik algı düzeyi nedir?		Nicel Analiz
1.a. Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının eğitimde yaratıcı drama kullanımına yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki deneyimleri arasında bir ilişki var mıdır?		Nicel Analiz
1.b. Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının eğitimde yaratıcı drama kullanımına yönelik öz yeterlik algıları ile akademik eğitim geçmişleri arasında bir ilişki var mıdır?	“Yaratıcı Drama Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” (Can & Cantürk-Günhan, 2009)”	Nicel Analiz
1.c. Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının eğitimde yaratıcı drama kullanımına yönelik öz yeterlik algıları ile yaratıcı drama eğitimi geçmişleri arasında bir ilişki var mıdır?		Nicel Analiz
2. Yabancı Diller Yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının eğitimde yaratıcı drama kullanımına yönelik düşünceleri, karşılaştıkları güçlükler ve önerileri nelerdir?	Açık Uçlu Sorular	Nitel Analiz

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Giriş

Bu bölümün amacı anket ve açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilere dair sonuçları sunmaktır. Bulgular açıklandıktan sonra ilgili alanyazında taranan kaynaklar uyarınca sonuçların tartışması yapılacaktır. Sonuçlar araştırma sorularına cevap niteliğinde analiz edilmiştir.

Tablo 7
Güvenirlilik Düzeyi

Güvenirlilik Ölçeği	Güvenirlilik düzeyi
Cronbach's Alpha	,927

Çalışmanın güvenirlik düzeyini veren Cronbach's Alpha değeri incelendiğinde nicel veri toplama aracının ,927 düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu değer çalışmanın güçlü derecede güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan tek tek soruların güvenirlik düzeyleri incelendiğinde soru ekleme veya çıkartılmasının güvenirlik düzeyi üzerinde anlamlı düzeyde artırıcı bir etki yapmadığından soru ekleme ya da çıkartılma işlemine gerek duyulmamıştır.

4.2. Nicel Analiz Bulguları

4.2.1. Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapmakta Olan İngilizce Öğretim Elemanlarının Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlk araştırma sorusunu cevaplandırabilmek için betimleyici analiz yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle yabancı diller yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının yaratıcı drama kullanımına yönelik öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin genel veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilere dair genel ortalama Tablo 8 çerçevesinde sunulmuş ardından Tablo 9’da daha ayrıntılı verilere yer verilmiş ve ardından ilgili açıklama sunulmuştur.

Tablo 8

Anket Sorularına Verilen Cevaplara Dair Genel Ortalama Bilgileri

Katılımcı Sayısı	Soru Sayısı	Ortalama
84	47	3,44

Tabloda da görülebileceği 84 katılımcıdan elde edilen verilerin ortalaması 3,44’tür. Bu sonuca göre genel olarak katılımcıların öz yeterlik düzeyi algılarının yüksek olduğu kanısına varılabilir.

İlk araştırma sorusu ile ilgili daha ayrıntılı bir analiz yapılabilmesi adına betimleyici istatistiklerden faydalanılmıştır. Elde edilen verilere dair sonuç aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Bu tabloda öğretim elemanlarının ankette yer alan 47 soruya verdikleri cevaplara yönelik cevapların frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 9

Ankette Yer Alan Bazı İfadelere İlişkin Frekans ve Yüzde Verileri

	Hiç Katılmam		Az Katılım		Orta Derecede Katılım		Çok Katılım		Tam Katılım		Ortalama	Ss
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde		
9. Yaratıcı drama yöntemi ile dersi günlük yaşamla ilişkilendirebilirim.	0	0,0	3	3,6	12	14,3	45	53,6	24	28,6	4,07	,08
19. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin motivasyonunu arttıramayabilirim.	19	22,6	42	50,0	16	19,0	6	7,1	1	1,2	2,14	,09
24. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin grup çalışmasına yatkın olmasını sağlayabilirim.	0	0,0	3	3,6	14	16,7	42	50,0	25	29,8	4,05	,08
25. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin hayal gücünü geliştirebilirim.	0	0,0	4	4,8	11	13,1	41	48,8	28	33,3	4,10	,08
29. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerde merak duygusunu uyandıramam.	29	34,5	33	39,3	14	16,7	7	8,3	1	1,2	2,02	,10
30. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olmasını sağlayamam.	24	28,6	36	42,9	15	17,9	7	8,3	2	2,4	2,13	,19

Elde edilen veriler doğrultusunda ankette yer alan ifadelere verilen ortalaması en yüksek olan maddenin 4,10 ortalamayla 25. maddede yer alan “*Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin hayal gücünü geliştirebilirim*” ile 4,07 ortalamaya sahip 9. maddede yer alan “*Yaratıcı drama yöntemi ile dersi günlük yaşamla ilişkilendirebilirim*” ifadelerinin olduğu görülebilmektedir. İlk üç sıranın sonunda ise 24. maddede yer alan “*Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin grup çalışmasına yatkın olmasını sağlayabilirim*” ifadesi gelmektedir. Bu ifade 4,05 ortalama ile öğretim elemanlarının bu konuda yüksek öz yeterlik seviyesine sahip olduklarının göstergesi niteliğindedir.

Ortalama değeri ($\bar{x}=2,02$) olan ve 29. maddede yer alan “*Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerde merak duygusunu uyandıramam*”, ortalama değeri ($\bar{x}=2,13$) olan ve 30. maddede yer alan “*Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olmasını*

sağlayamam” ve de ortalama değeri ($\bar{x}=2,14$) olan 19. maddede yer alan “*Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin motivasyonunu arttıramayabilirim*” ifadelerinin ise alt sıralarda yer aldıkları görülmektedir. Bu maddeler olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Olumsuz ifadelere verilen yanıtların “Hiç Katılmam” ve “Az Katılımım” şeklinde değerlendirilmeleri ankete verilen cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir. Ankette yer alan tüm ifadelere dair veriler Ek – 3’te yer almaktadır.

4.2.2. Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapmakta Olan İngilizce Öğretim Elemanlarının Mesleki Deneyimleri ile Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusunun alt sorusu olan yabancı diller yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının mesleki deneyimi ile yaratıcı drama yöntemine yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında fark olup olmadığına dair veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda yansıtılmıştır.

Tablo 10

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,997	5	,399	2,254	,058
Gruplariçi	13,287	75	,177		
Total	15,284	80			

Yukarıda tabloda yer alan bilgiler ışığında p değerinin ,058 olduğu görülmektedir. P değerinin 0,5’ten büyük olmasının arada anlamlı bir fark olmadığı anlamına geldiği bilindiğinden mesleki deneyim ile yaratıcı drama öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11

Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Frekans ve Ortalama Bilgileri

Hizmet Süresi	N	Ortalama ($\bar{x}$)	Ss
0-3	1	3,76	0
4-6	7	3,66	0,283
7-10	18	3,12	0,478
11-15	28	3,43	0,408
16-20	25	3,52	0,451
21 yıl ve üzeri	5	3,61	0,220

Tablo verilerine bakıldığında hizmet süreleri ile ortalamalar arasında büyük farklılıkların olmadığı görülmektedir. En yüksek ortalama sahip grup 1-3 yıl hizmet süresine aittir, ancak bu grup sadece 1 kişi olması sebebiyle ortalama değeri tam olarak yansıtamamaktadır. Yine de, ardından gelen 4-6 yıl hizmet süresine ait gruptaki katılımcıların sayılarının fazla olmasına rağmen yakın bir ortalama sahiptir. Böylelikle, ANOVA ile ortaya konulan fark olmadığı sonucu yapılan bu analiz ile de desteklenmiştir.

4.2.3. Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapmakta Olan İngilizce Öğretim Elemanlarının Eğitim Geçmişi ile Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusunun alt sorularından olan İngilizce öğretim elemanlarının eğitim geçmişi ile yaratıcı drama yöntemine yönelik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgular tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracı ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuş ve ardından açıklanmıştır.

Tablo 12

Katılımcıların Eğitim Geçmişi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,388	2	,194	,978	,381
Grupları içi	16,081	81	,199		
Total	16,469	83			

Elde edilen veriler incelendiğinde lisans, yüksek lisans veya doktora mezunu olma durumu ile yaratıcı drama öz yeterliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir ($p=,381 > ,05$).

Tablo 13

Katılımcıların Eğitim Geçmişlerine İlişkin Frekans ve Ortalama Bilgileri

Eğitim Geçmişi	N	Ortalama ($\bar{x}$)	Ss
Lisans	40	3,38	0,4829
Yüksek Lisans	29	3,41	0,4152
Doktora	15	3,57	0,3914

Daha detaylı veri sunumu sağlamak amacıyla katılımcıların eğitim geçmişleri ile ortalamaları yukarıda yer alan tabloda sunulmuştur. Bu tabloya göre doktora mezunlarının 3,57 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip oldukları ve lisans seviyesine doğru gittikçe ortalamanın düştüğü görülmektedir. Ancak en yüksek ortalama ile en düşük ortalama arasındaki farkın 0,17 olduğu düşünüldüğünde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılan analiz tablosunu gerekçelendirdiğini tespit etmek mümkündür.

4.2.4. Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapmakta Olan İngilizce Öğretim Elemanlarının Drama Eğitimi Geçmişi ile Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusunun alt sorularından olan drama eğitimi alan ve almayan katılımcılar arasındaki fark olup olmadığına dair sonuca ulaşmak adına öncelikle grup istatistikleri incelenmiş ve böylelikle ortalamalar açığa çıkartılmış, ardından bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Bu analizler neticesinde katılımcıların drama eğitimi alıp almadığına yönelik veriler incelenmiş ve aşağıdaki tablolarda elde edilen veriler sunulmuştur. Bu grup istatistiklerine göre eğitim aldığını ifade eden katılımcıların anket sorularına vermiş

oldukları cevapların ortalamaları ,072 standart sapma ile 3,36 iken drama eğitimi almadığını ifade eden katılımcıların ortalamaları ,056 standart sapma ile 3,35 olarak belirlenmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların Drama Eğitimi Geçmişlerine İlişkin Frekans ve Ortalama Bilgileri

Drama Eğitimi Geçmişi	N	Ortalama ($\bar{x}$)	Ss	Standart Hata
Evet	19	3,67	,3158	0,0724
Hayır	65	3,35	,4534	0,0562

Drama eğitimi alan ve almayan katılımcıların arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair veriye ulaşabilmek için ise bağımsız grup t-testi yapılmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Bu verilere göre p değerinin 0,05'ten küçük olduğu ve 0,035 olarak sonuç verdiğini görmek mümkündür. Bu ise drama eğitimi alan ve almayan grup arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 15

Katılımcıların Drama Eğitimi Geçmişi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Drama Eğitimi Geçmişi	F	t	df	Standart Hata	p
	4,620	2,884	82	,1113	,001
		3,502	41,942	,09172	

4.3. Nitel Analiz Bulguları

Çalışmanın nitel analizi kapsamında öğretim elemanlarına verilen anketin sonunda iki adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorularla çalışmanın bir diğer araştırma sorusu kapsamında öğretim elemanlarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik düşünceleri, karşılaştıkları güçlükler ve önerilerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Verilen cevaplar betimleyici içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analiz kapsamında öncelikle nitel veri genel görüşlerin ortaya çıkarılması amacıyla ele alınmıştır. Ardından ayrıntılı okuma gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda tema ve kodlar çıkarılmıştır. Bu aşamada, anket sorularına verilen cevaplarda yer alan benzer hususlar aynı kod altında toplanmıştır.

Ardından benzer görüş bildiren kodlar da daha kapsayıcı temalar altına yerleştirilmiştir. Aşağıda yer alan tema ve kodlar bu çalışmanın neticesinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 16

Katılımcıların Açık Uçlu Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Nitel Analiz Sonuçları

Temalar	Kodlar
Yaratıcı drama eğitimi	Yetersiz yaratıcı drama eğitimi Materyal yetersizliği Uygun ders planı hazırlamada eksiklik Sürekli destek
Sınıf Yönetimi	Sınıf büyüklüğü Disiplin sorunları Organize ve kontrol etme kolaylığı
Aşına Olma	Öğrencilerin yöneme aşına olmaması Öğretmenlerin yöneme aşına olmaması
Müfredat ve Değerlendirme	Yoğun içerikli izlenceler Zaman baskısı Yüksek riskli sınavlar Dil bilgisi ve okuma odaklı ölçme Fazla hazırlık gerektirme
Motivasyon	Öğrenci motivasyonu Sınıfı sıkıcılıktan uzaklaştırması Gerçek hayatla bağdaştırma Akran düzeltmesi ve grup çalışması

4.3.1. Yaratıcı Drama Eğitimi

Yaratıcı dramanın yabancı dil öğrenme ortamlarında kullanımı hususunda ilk ve en sık ortaya çıkan sorun yeterli yaratıcı drama eğitimi almama durumu olarak belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının birçoğu bu konuda yeterli eğitim alamadıkları üzerinde durmuşlardır. Her ne kadar yaratıcı dramanın yabancı dil öğretiminde önemli bir yer teşkil ettiğini belirtmiş olsalar da kendilerini ilgili yöntemi kullanacak yetkinlikte görmemektedirler. Bu bulgu öğretim elemanlarının ifadelerinde de kendini göstermektedir.

Şahsen derslerimde drama kullanmanın dersleri daha eğlenceli kılacağını ve böylelikle öğrencileri daha kolayca motive edebileceğimi düşünüyorum. Ancak bu konuda yeterli eğitimi almadım. Bir hizmet içi eğitim bizim için büyük bir şans olabilir (ÖE25).

Eğitimde yaratıcı drama yöntemi hakkıyla uygulandığı zaman faydalı olabileceğini düşünüyorum. Ancak bu konuda öncelikle hocaların eğitim almaları gerektiğine inanıyorum (ÖE29).

Şaşırtıcı bir şekilde daha önce ilgili eğitimi aldığını belirten katılımcılar da daha fazla eğitim ihtiyacının altını çizmişlerdir. Bu eğitimi dört katılımcı hizmet içi eğitim dahilinde veya özel ilgi sonucunda aldıklarını belirtmişlerdir. Diğer katılımcılar ise lisans eğitimi sürecinde bu eğitimi müfredatın bir parçası olarak aldıklarını ifade etmişlerdir. Daha önce lisans eğitimi sırasında drama eğitimi aldığını belirten ÖE79 eğitime olan gereksinimi şu şekilde ifade etmiştir.

Yalnızca dil eğitiminde değil, eğitimin diğer birçok alanında da faydalı olacağını düşünüyorum. Yalnızca etkili kullanmak için eğitimcilerin de ayrıca bir drama eğitimine ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.

Eğitim teması içerisinde yer verilen bir diğer konuda materyallerin yetersizliğidir. Çalışmada yer alan öğretim elemanları sınıfta kullanmaları gereken materyallerin yaratıcı drama tekniklerini uygulamaya uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun akabinde kendi materyallerini hazırlamada noktasında da yetkin olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada materyallerin hazırlanamayışı eğitim konusuyla yakından alakalıdır. Eğitim alan öğretim elemanları kendi materyallerini ve ders planlarını hazırlamada kendilerine daha fazla güven duyabilirler.

Yaratıcı drama eğitimi teması altında yer alan son kod sürekli destek konusudur. Katılımcılar derslerinde drama tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için sürekli desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda eğitimin önemli olduğu ancak materyal ve yeni uygulamaların özümsemesi açısından sürekli desteğin de kaçınılmaz bir nokta olduğu üzerinde durulmuştur. Bu hususta ÖE24 tarafından belirtilen görüşe yer verilebilir.

Eğitimde yaratıcı drama yöntemi hakkıyla uygulandığı zaman faydalı olabileceğini düşünüyorum. Ancak bu konuda öncelikle hocaların eğitim almaları gerektiğine inanıyorum. Yoğun pacing (izlenç) ile bu yöntem çok örtüşmeyebilir. Bir şekilde pacinge yedirilse bile bunun tam anlamıyla yapıp yapılmadığının da tespiti için takip ve karşılaşılabilecek olası sorunların çözümü için yardımcı uzman ekip ve kişilere yer verilmeli.

4.3.2. Sınıf Yönetimi

Eğitim temasının aksine yaratıcı dramanın sınıf yönetimi üzerindeki etkileri noktasında çelişkili görüşler ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan bazıları öğrencilerinin ve sınıf boyutlarının bu yöntemi etkili bir şekilde kullanmalarına olanak sağlamadığı üzerinde durmuşlardır. Bu nedenle, kullanmaya teşebbüs ettiklerinde sınıf yönetiminde sorunlar çıkabileceğini ve bu sorunların disiplin sorunlarına dönüşebileceğine inanmışlardır. Bu hususta katılımcılardan gelen görüşlerden bazıları şu şekildedir.

Drama tekniklerini kullandığımda öğrenciler sınıfın farklı köşelerine dağılabilir. Bu sebeple, bazen sınıfın kontrolünü kaybedebilirim ve bu da idare sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olur (ÖE58).

Diğer bir taraftan ise katılımcıların bazıları karşıt görüş ileri sürmüşlerdir. Bu katılımcılara göre öğrencilerin drama aktiviteleri ile daha aktif kılınması öğrencilerin öz kontrol ve disiplinlerini geliştirmekte, bu durum ise sınıf yönetimi hususunda eğitimcilere faydalı olmaktadır.

Yaratıcı drama öğrencileri daha aktif birer katılımcı haline getirir. Hayal güçlerini artırarak kendi kişisel gelişimlerine de katkı sağlar. Keyifli bir aktivite olup, öğrencinin özgüvenini arttıran bir aktivitedir. Eğitim alanında Türkiye de çok sık uygulanmaz. Derslerde zaman alan ve değerlendirmesi zor bir aktivitedir. Öğretmenlerin bu konuda herhangi bir training'i (eğitimi) olmaması bu aktiviteyi kullanmayı güçleştirir (ÖE83).

Sınıf yönetimi açısından olumlu ve olumsuz görüş bildiren katılımcıların ifade ettiği ortak kod olarak sınıf boyutu kendini göstermektedir. Katılımcılara göre sınıflarındaki öğrencilerin sayısı onlar için büyük bir engel teşkil etmektedir. Sınıfların çoğunluğunda 25 veya 30 öğrenci olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar daha az öğrencilerin olduğu sınıflarda uygulama yapmanın daha rahat olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak ÖE47 şunu ifade etmiştir:

Sınıflarımız kalabalık olduğundan drama aktiviteleri bazen sınıfın kontrolünü kaybetmemize neden olabilir. Bu nedenle, bazı öğrenciler sınıfta geri kalabilirler.

Ayrıca ÖE44 ise sınıf mevcudunun drama yöntemini entegre etmeye yönelik uyarlanması durumunda daha aktif bir şekilde bu yöntemi kullanabileceğini şu şekilde belirtmiştir:

Yararlı olacağını düşünüyorum, ama sınıf mevcutlarının buna göre tasarlanması gerekiyor. Bu tasarlanma gerçekleşirse yaratıcı dramaya daha çok şans verebilir ve rahatça derslerimde kullanabilirim.

4.3.3. Aşına Olma

Eğitim ve sınıf yönetiminde yaşanan sorunların yanı sıra öğretim elemanlarının ve öğrencilerin ilgili yönteme aşına olamamaları bir diğer olumsuz yön olarak ortaya konulmuştur. Öğretim elemanları drama tekniklerine aşına olmadıkları ve yeterli eğitimi alamamalarından dolayı bu yöntemi sınıfta aktif olarak kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları yöntem noktasında sorunlarla karşılaştıklarından bu durumdan rahatsız olabilmekte ve yöntemi kullanmayı reddedebilmektedir. Buna rağmen, öğretim elemanlarının yaratıcı drama yöntemine genel olarak aşına oldukları ve yaratıcı dramayı doğru bir şekilde algıladıkları görülmektedir. Bu varsayım derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanıp kullanmadıklarına yönelik açık uçlu soruya verdikleri cevaplara bakılarak anlaşılmaktadır.

Sınıf içinde bolca kullanmaya çalışırım. Özellikle belli bir context (bağlam) içinde, öğrenciye özgürlük de vererek, dili gerçekçi bir biçimde kullanmalarını sağlamak, EFL ortamı için müthiş bir avantaj. Çünkü öğrenciler için yabancı dil çok yapay kalmakta ve bu da motivasyonu düşürmekte. Fakat sınıf içinde yapılan yaratıcı drama bu yargıyı kırabilir (ÖE66).

Drama ve canlandırma yöntemlerini kullanıyorum çünkü öğretmen adaylarının empati becerilerini geliştirdiğini farkındalıklarını arttırdığını ve vücut dillerini etkin kullanmaya teşvik ettiğini düşünüyorum (ÖE2).

Evet bu yöntemi mümkün olduğunca derslerimde kullanmaya çalışmaktayım çünkü bu yöntemin öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiğine inanıyorum. Öğrencilerin birbirleriyle daha etkili iletişim kurabildiklerini ve bunu daha doğal bir biçimde gerçekleştirdiklerini gözlemledim. Son olarak bu yöntemin daha gerçekçi öğrenme ortamları sağladığına inanmam da bu yöntemi zaman zaman kullanma sebeplerimden birisidir. (Ö13).

Yabancı dil eğitiminde drama yöntemini kullanmanın dili daha kolay hızlı ve kalıcı olarak öğrenmede etkili olacağını düşündüğüm için kullanıyorum. Çünkü dilin yazılı materyallerden daha çok drama yöntemiyle uygulamalı olarak öğretilmesi dilin kalıcı olarak öğrenilmesi açısından önem teşkil etmektedir (ÖE55).

Çalıştay ve atölye çalışmalarının yanı sıra öğretim elemanlarına örnek uygulamaların gösterilmesi aşına olmama sorunsalının üzerinden gelmelerine olanak sağlayabilir. Diğer bir taraftan, öğrenciler de önceki eğitim hayatlarında buna benzer uygulamalarla karşılaşmadıklarından yönteme alışkın olmayabilirler. Bu durumda, eğitimciler sınıflarında drama yöntemini kullandıklarında öğrenciler karmaşık duygular içerisine girebilirler. Diğer bir husus ise öğrencilerin öğretmen odaklı derslere alışkın olmaları gösterilebilir. Buna göre, öğrenciler zihinlerinde kendilerini pasif dinleyici rolünde ve öğretmenlerini ise otorite olarak görmektedirler. Ancak yaratıcı drama yönteminde öğrencilerin aktif rol almaları beklenmektedir. Bu doğrultuda bir yönerge ile karşılaşan öğrenciler kendileri güvende hissedememekte ve dolayısıyla aktif rol almaktan çekinebilmektedirler. Bu noktada katılımcılardan şu şekilde ifadeler öne çıkmaktadır.

Yaratıcı dramayı sınıfta kullanma hususunda çok fazla bilgiye sahip değilim. Bu uygulamaya aşına olmadığımından daha fazla gözlem ve eğitime ihtiyaç duyuyorum (ÖE13).

4.3.4. Müfredat ve Değerlendirme

Drama yöntemi ile ilgili ileri sürülen bir diğer olumsuz yön olarak okulların müfredatları hakkında yapılan yorumlar dikkati çekmektedir. Katılımcılar yoğun izlenceyi takip etmeleri gerektiklerini ve öğrencileri yüksek riskli sınavlara hazırlama noktasında kendilerini zorunlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme hususunda öğrencilere verilen sorular genelde yüksekokullarda yer alan soru hazırlama birimleri tarafından hazırlanmaktadır. Bu nedenle, değerlendirme yoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ile sınırlı kalmaktadır. Bu durum eğitimcilerin öğrencileri bu sınavlara hazırlamaya zorlamaktadır. Bu yoğun süreç altında eğitimciler alternatif yöntemleri uygulama noktasında zaman bulamamaktan yakınmaktadır.

Sınavlarla son derece meşgul durumdayım. Bu nedenle, izlenceyi takip etmem gerekiyor. Alternatif öğretme yöntemleri veya drama gibi farklı aktivitelere yer ayırırsam programın gerisinde kalacağımı düşünüyorum (ÖE22).

Öğretim elemanları tarafından bahsedilen bir diğer soru ise zamandan kaynaklanan baskıdır. Yeterli eğitim ve materyale sahip olmayan öğretim elemanları drama

aktivitelerini hazırlamak için fazla zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Derslerinde drama yönetimi uygulamak isteyen eğitimcilerin gerekli eğitim ve materyallere sahip olmadıkları düşünüldüğünde hazırlık sürecinin uzun ve yorucu olacağı kaçınılmazdır. Bu duruma yönelik katılımcılardan bir tanesi nitel sorulara cevap olarak şu ifadeye yer vermiştir:

Müfredat zaten oldukça yorucu ve sıkı. Öğrencilere verdiğimiz ödev ve sınavların değerlendirmesi zaten oldukça zaman alıyor. Bu nedenle drama yöntemini sınıfta kullanmaya yönelik hazırlık yapma konusunda yeterince vaktimin olmadığını düşünüyorum (ÖE68).

Yabancı dil öğretim programlarının birçoğunda dil bilgisi ve okuma çalışmalarına yönelik müfredatların ve sınavların oldukça fazla yer kapladığını görmekteyiz. Bu ise eğitimcileri öğrencileri sınavlara hazırlamak adına doğrudan öğretim yöntemlerini kullanmaya itmektedir. Drama yöntemi gibi dolaylı yöntemlerin kullanılması durumunda ise öğrenciler bir şey öğrenmedikleri hissine kapılabilmektedir.

4.3.5. Motivasyon

Anket sorularına verilen cevaplarda yer alan olumsuz görüşler olmasına rağmen söz konusu öğrencilerin motivasyonu olduğunda katılımcıların genellikle olumlu bir tavır takındıkları görülebilmektedir. Öğrencilerin drama yöntemine alışma sürecini atlattıktan sonra derslerde daha aktif rol almaları sebebiyle sıkılmayacaklarına dair görüşlere yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin drama yöntemi ile öğrenim gördükleri süreçte hedef dili gerçek hayattakine benzer otantik ortamlarda kullandıkları ve daha gerçekçi pratik yapabildiklerine dair görüşler de ağır basmaktadır. Drama yöntemiyle öğrencilerin grup çalışmalarında daha fazla rol aldıkları ve daha da önemlisi akran düzenlemesi ve düzeltmesi süreçlerine de olumlu yaklaştıkları da görüşlerde ifade edilmiştir. Öğrenciler bu süreçte birbirlerinin performanslarına yönelik anlık geri dönüt verebilme imkanına kavuşmuşlardır. Ankete katılan öğretim elemanları yaratıcı dramın motivasyonu artırdığı

hususunda hem fikir olmuşlardır. Ayrıca yabancı dilde yaratıcı dramayı kullanma sebepleri arasında da sınıfın motivasyonunu artırmayı temel gerekçeler arasına koymuşlardır.

Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinde etkili ve derse motivasyonlarını sağlamada eğlenceli ve daha rahat bir öğrenme ortamı yarattığını düşünmekteyim. Bu öğrenme ortamında öğrenciler birlikte çalışabilir ve birbirlerinin gelişiminde karşılıklı yardımlaşmalarda bulunabilirler. Son dönemlerde oldukça revaçta bir yöntem haline geldiğini gözlemlesem de maalesef bu yöntemin her eğitimci tarafından aynı oranda hak ettiği değere sahip olduğunu düşünmüyorum. Bu belkide yıllarca klasik sistemlerle eğitilmiş ve aynı yolu benimsemiş eğitimcilerin değişikliğe açık olmayışından kaynaklanıyor. Ayrıca temelde kişinin içten gelen drama yeteneğinin ve ilgisinin de olması gerektiğini düşünüyorum (ÖE13).

Dil eğitimini eğlenceli ve kalıcı hale getirebilir. Öğrenci ve öğretmen motivasyonunu artırabilir. Bu konuda detaylı eğitime ihtiyacımız var (ÖE22).

Yaratıcı drama yöntemini derslerimde kullanıyorum. Sebepler:; 1.Derste motivasyonu artırmak; 2.Türkçe kullanmamak; 3. Çocukların öğretmeni kendilerinden biri gibi hissetmesini sağlamak; 4. Dilin hayatın bir parçası olduğunu göstermek (ÖE46).

4.4. Tartışma

Nicel analiz için “Yaratıcı Drama Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” (Can & Cantürk-Günhan, 2009)” kullanılmıştır. 47 sorudan oluşan ankete verilen cevaplar katılımcı öğretim elemanlarının ortalamalarının ($\bar{x}$) 3,44 olduğunu göstermiştir. Buna göre, katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç alanyazında yer alan ve farklı alanlardaki öğrenci, öğretmen veya öğretmen adaylarının yaratıcı drama öz yeterliğini ölçmeye yönelik yapılan bazı çalışmalar (Akyel, 2011; Altıntaş & Kaya, 2012; Güler, 2015; İşyar, 2017; Maden, 2010; Pesen & Üzüm, 2017) ile doğru orantılıdır.

Yapılan analizler ile elde edilen bulgular ışığında mesleki deneyim ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. En fazla ortalamaya sahip grubun “1-6 yıl” grubuna ait olduğu görünse de tek yönlü varyans analizi sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç her ne kadar alanyazındaki bazı çalışmalar ile benzerlik gösterse de çelişkili sonuçları olan çalışmalar da tespit edilmiştir.

Güler ve Kandemir (2015) tarafından farklı branşlarda görev yapmakta olan 239 öğretmen ile yapılan çalışma neticesinde bu çalışmaya benzer olarak mesleki deneyim ile yaratıcı drama yöntemini kullanma öz yeterliği arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin drama öz yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlayan Pesen ve Üzüm (2017) ise mesleki kıdem değişkeninde öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya göre en yüksek ortalama sahip grubun “1-5 yıl” deneyimse sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç halihazırdaki çalışmaya ortalamanın deneyimi daha az öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olması yönünden benzese de anlamlı fark olması açısından çelişmektedir.

Yüksek lisans tezinde özel ve devlet okullarında görev yapmakta İngilizce öğretmenlerinin drama yöntemini kullanma oranlarına yer veren Şahin (2006) ise yaş grupları arasında en düşük kullanımın %62,5 ile “31-35 yaş” grubuna ait olduğunu, ancak en yüksek kullanım oranının çalışmaya katılan en düşük yaş grubu olan “20-25 yaş” grubuna ait olduğunu belirtmiştir.

Aynı şekilde yaratıcı drama kullanma oranlarını araştıran ve okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanma oranları ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir fark olup olmadığını inceleyen Akyel (2011) yöntemin kullanımının en fazla “16-20 yıl” mesleki deneyime sahip öğretmenlerde olduğu ve kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın kullanım boyutunu halihazırdaki çalışmanın öz yeterlik bölümü ile ilişkilendirdiğimizde her ne kadar kıdem arttıkça öz yeterlik seviyesinin artması sonucu benzerlik gösterse de anlamlı fark bulunduğu kısımları çelişmektedir. Kullanım ile öz yeterlik arasındaki farkın nitel analiz neticesinde ortaya çıkan müfredat yoğunluğu ve materyal eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeylerini halihazırdaki çalışmada kullanılan anket ile ölçmeyi hedefleyen Maden (2010) tarafından elde edilen bulgular ise bu çalışmanın sonuçları ile büyük oranda ters düşmektedir. Buna

göre, Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyim ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve sonucun “1-5 yıl” deneyimi olan öğretmenlerin lehine olduğu sonucu vurgulanmıştır.

Çalışmada yer alan öğretim elemanlarının eğitim geçmişleri ile yaratıcı drama kullanma öz yeterlikleri arasındaki farkı açıklamaya yönelik analizler sonucunda her ne kadar doktora seviyesine doğru öz yeterliğin arttığı görülse de arada anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde eğitim geçmişi ile drama öz yeterlik düzeylerinin eğitimciler bazında karşılaştırılmadığı görülmektedir. Bu çalışma eğitim geçmişi değişkenini göz önüne alması itibariyle özellikle hem drama öz yeterlik hem de özelinde İngilizce öğretim elemanları ile yapılması sebebiyle bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Ortalamaların karşılaştırılması sonucunda her ne kadar doktora seviyesine doğru çıktıkça öz yeterlik düzeylerinin arttığı görülse de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde aradaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Her ne kadar İngilizce eğitimcileri ve drama özeline indirgenmiş olsa da 263 eğitimcinin öz yeterlik algısı ile eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu tespit etmeyi amaçlayan Karahan ve Balat (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları bu durum ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada aralarında anlamlı fark bulunan tek değişkenin drama eğitimi alıp almama durumu olduğu görülmektedir. Yapılan incelemeler drama eğitimi alan eğitimcilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu göstermektedir. Ankete cevap veren katılımcıların çoğu lisans düzeyinde bu eğitimi aldıklarını bazıları ise tiyatro kulübü gibi kurs veya çalıştaylar aracılığıyla bu eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu anlamlı fark alanyazında yer alan bazı çalışmalara benzerlik gösterse de sonuçları çelişen çalışmalar da mevcuttur.

Sonuçların benzeşmesi durumuna örnek olarak Çetingöz (2012) tarafından yapılan çalışma gösterilebilir. 190 okul öncesi öğretmen adayının drama eğitimi alıp almama durumu ile drama öz yeterlikleri arasında herhangi bir farklılaşma olup olmadığı incelenen bu

çalışmada arada anlamlı bir fark bulunduğu ve sonuçların drama eğitimi alan grubun lehine olduğu belirtilmiştir.

Pesen ve Üzüm (2017) tarafından 156 İngilizce öğretmeni ile yapılan çalışmada ise drama eğitimi, semineri veya kursu alan veya almayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark oluşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç mevcut çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir. Yaptığı çalışmada Sınıf, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve İngilizce branşlarından 239 öğretmene yer veren ve bu öğretmenlerin drama eğitimi alıp almaması durumu ile drama öz yeterliklerini karşılaştıran Güler (2015) mevcut çalışmanın sonuçları ile çelişen bir şekilde anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut çalışmanın nitel verileri anketin sonuna eklenen iki adet açık uçlu soru ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular “yaratıcı drama eğitimi, sınıf yönetimi, aşina olma, müfredat ve değerlendirme ve motivasyon” temaları altında toplanmıştır.

Genel olarak öğretim elemanlarının üzerinde durdukları konu eğitimlerinin yetersiz olduğu ve daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları yönünde olmuştur. Bu ihtiyaç Kaaland-Wells (1994) ve Tutuman (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da söz edilmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin drama yeterlilikleri üzerinde olumlu etkileri olduğu da ayrıca vurgulanmıştır. Mevcut çalışmanın nitel bulgularına göre ise benzer şekilde önceden lisans eğitimi, seminer, hizmet içi veya kurs gibi ortamlarda eğitim alan öğretmenler dramayı derslerine entegre etme yönünde daha güvenli hissedebilmek için daha fazla eğitim almaları gerektiğini savunmuşlardır. Eğitim almayanlar ise hem öğrencilere hem de kendilerine eğitim verilmesi hatta ardından bir denetim ve yürütme mekanizması vasıtasıyla bu eğitimlerin etkilerinin incelenmesi gerekliliğini vurgulamışlardır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının drama eğitimi alıp almama durumu ile bölümlerinde sunulan drama dersinin katkısı arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını inceleyen Ömeroğlu ve Ceylan (2007) bu farkın oluşmadığını ortaya koymuşlardır. Ancak aynı çalışma uyarınca drama dersini hayatlarında ikinci defa deneyimleyen öğrenciler

lehine sonuçların anlamlı bir farklılık oluşturduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca verilen eğitimde öğretmenlerin uzmanlıklarının ve katılımcıların geçmişlerinin de sonuçları etkilediği belirtilmiştir. Bu duruma göre, eğitimin ne denli önemli olduğu açıkça görülebilmektedir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının ifadeleri eğitimin önemli olduğu görüşü ile örtüşmektedir.

Samsunlu (2015) tarafından deneysel bir yöntem ile yapılan çalışma kapsamında öğretmenlerin drama eğitimi öncesi ve sonrası kaynaştırma uygulaması ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Drama eğitiminin öğretmenlerin görüşleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada 12 haftalık eğitimin sonucunda sonuçların olumlu görüşlerin lehine farklılık oluşturduğu vurgulanmıştır. Bu durum da benzer şekilde drama eğitiminin görüşleri olumlu yönde etkilemesi olasılığını açıkça göstermektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerine entegre etmelerine dair görüşlerine çalışmada yer veren Kraemer (2002) de mevcut çalışmanın materyal eksikliği ve destek kodlarına destek veren açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmacı özel okullar veya maddi dayanağı olan tiyatro okullarında yaratıcı drama etkileşimli derslerin daha rahat ve ekonomik kaygı gütmekten yapılabildiğini vurgulamıştır. Ayrıca bu konuda karşılaşılan engellerin iç veya dış desteklerle rahatça aşılabildiğini de ifade etmiştir.

Başçı ve Gündoğdu (2011) da öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada sınıf mevcudu ve özellikle materyal eksikliğinin drama yöntemini uygulamada bir kaygı sebebi olduğunu dile getirmişlerdir.

Nitel analiz sonucunda ortaya çıkan bir diğer tema ise sınıf yönetimi ile ilişkilidir. Buna göre, özellikle yaratıcı dramayı yabancı dil derslerinde aktif kullanmaya yönelik ikinci açık uçlu soruya verilen cevaplar dramadaki öz yeterliği yüksek öğretim elemanlarının dahi sınıf mevcudu veya fiziki şartlar gibi durumlar sebebiyle sınıf yönetimi ile ilgili kaygıları olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç Ormancı ve Ören (2010) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Anket içinde 45. maddede yer alan *“Yaratıcı drama yöntemini kullanırken bir problemle karşılaşınca ne yapacağımı*

bilmiyorum” ifadesine verilen cevapların dağılımı da yaşanan çelişkiyi açıklayabilmektedir. Bu ifadeye ankete katılan 84 öğretim elemanının 30’u “orta derecede katılım” cevabını vermiştir. Sınıf yönetiminin drama kullanımı ile güç hale gelebileceği ihtimali önceki çalışmalarda da öğretmenler ve araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Aytaş, 2013; Güler, 2015; Saraç, 2015).

Kraemer (2002) tarafından 59 katılımcı öğretmen ile yapılan çalışma sonucunda da üç öğretmenin dramanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı ifade ettiği üzerinde durulmuştur. Ancak aynı çalışmada 13 öğretmen öğrencilerin drama yöntemi aracılığıyla ders içi aktivite ve görevlere daha aktif katıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde, dramanın sınıf yönetimini daha da güçlendirecek şekilde kullanılmasının mümkün olduğu üzerinde duran çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalara göre drama, karşılaşılabilecek sorunları aşmada farklı tekniklerin kullanılması yoluyla kolaylık sağlayabilir ve dil sınıfları özelinde ise eğitimcilerin vücut dili ve rol yapma gibi dilötesi becerileri sayesinde sınıf yönetimi ile ilgili zorluklar rahatlıkla aşılabılır (Terzier, 2012). Moravčíková (2017) ise öğretmenlerin yaratıcı drama sürecini derslerinde kullanmaları sürecinde yaratıcı ve yenilikçi olmaları gerektiğini vurgulayarak sadece istemenin yeterli olmadığı üzerinde durmuştur. Bu çalışmalardan yola çıkılarak sınıf yönetimini zorlaştırdığı iddia edilen drama yönteminin dengeleyici unsur olarak çeşitli becerilerle yürütülmesinin gerekli olduğu düşüncesi söylenebilir. Bu becerilerin de yine gerekli eğitimlerle sağlanabileceği düşünülmektedir.

Nitel analiz sonucunda ortaya çıkan bir diğer tema aşına olma durumudur. Bu tema altında toplanan söylemlerin genel olarak dramanın ne demek olduğunun kavranmasının zor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Hem öğrenciler açısından hem de öğretmenler açısından alışma süreci gerektiren bir yöntem olan drama diğer temalarda olduğu gibi motivasyon ve sınıf yönetimi sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Moravčíková, 2017). Tiyatroda kullanılan drama ve dram terimleri ile eğitimde kullanılan drama yöntemi arasındaki kavram karmaşası önceki çalışmalarda yapılan bazı yanlış tanımlamalar veya çeviri hatalarından dolayı kaynaklanmaktadır (San, 2008). Bundan dolayı, öğretmenlerden

bazıları yaratıcı dramanın tam olarak anlamını kavrayamamakta bundan dolayı derslerini drama yöntemi aracılığıyla işlemekte zorlanmaktadırlar (Kraemer, 2002). Nitel analizden elde edilen veriler çalışmaya katılan çoğu öğretim elemanının da tanım ve kullanım yönünde temel düzeyde bilgileri olsa da kullanım açısından eğitim ve gözleme ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğrencilerin de bu yönteme aşina olmaması sonucu özellikle ilk dönemlerde kendilerini rahat hissedemeyebilecekleri de vurgulanmıştır. Ormancı ve Ören (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin isteksiz veya çekingen davranabilecekleri çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir.

Nitel analiz sonucunda çıkan yeterlik seviyesinin yüksek olması ve nitel analiz sonucunda çıkan yaratıcı drama kullanımının birçok katılımcıda sınırlı seviyede kalmasına yönelik en yol gösterici temanın araştırmacı tarafından müfredat ve değerlendirme teması olduğu düşünülmektedir. Derslerinde yaratıcı drama yöntemine yer vermekte zorlandığını ifade eden birçok öğretim elemanı müfredatın buna olanak sağlamadığını ya da ders planının sıkı olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, değerlendirme noktasında da öğrencilerin üniversitelerin hazırlık geçme sınavlarına hazırlanmalarının temel hedef olması sebebiyle yaratıcı drama yöntemi ile değerlendirmenin güç olduğu üzerine durulmuştur. Alanyazında öğretmen veya öğretmen adaylarının drama yöntemine ilişkin düşüncelerini aktaran çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür (Güler, 2015; İşyar, 2017; Kaaland-Wells, 1994; Kraemer, 2002; Ormancı & Ören, 2010). Bu zorlukları aşmak adına etkili bir ölçme ve değerlendirme sistemi (Çalışkan & Üstündağ, 2010) ve dramatizasyon gibi daha kontrollü tekniklerin kullanılması (Toy, 2015) çözüm önerileri mevcuttur.

Çalışmanın nitel analiz sonuçlarının son teması motivasyon olmuştur. Drama yönteminde motivasyonun iki yönlü olmasından bahsedilebilir. Sürece başlarken hem öğretmenin hem de öğrencinin motive olması, sürecin devamında motivasyonu olumlu yönde etkileyecektir (Mages, 2008). Bu noktada, öğretim elemanlarının çoğu drama yönteminin motivasyon ve duyuşsal beceri kazandırma boyutuna olumlu yaklaşmışlardır. Hem başlangıçta daha önce sıkça kullanılan bir yöntem olmaması sebebiyle ilgi çekici olması hem de uygulanma

sürecinde sınıfın sıkıcı olmaktan uzaklaşması hususlarında yoğun görüş bildirimleri sunmuşlardır. Bu uzaklaşmanın dramının sınıfta bir nevi gerçek hayat yaşama olanağı sunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Drama yöntemi aracılığıyla sınıfta öğrencilere güvenlik bir ortamda gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri kesitlerin sunulması daha önce yapılan çalışmalarda da yer bulmuştur (Heathcote & Herbert, 1985; Erbay & Doğru, 2010; Maley & Duff, 2005; Pirasteh, 2014). Nitel analiz sonucunda elde edilen veriler öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi aracılığıyla grup çalışmalarına ilgi gösterdiklerini, bir hedef doğrultusunda akran dönütlerinde bulunduklarını ve bunun da motivasyonu sosyal bir ortamda artırdığını ortaya koymuştur. Yaratıcı drama, grup çalışması ve motivasyon arasındaki bu ilişki alanyazında yer alan çalışmalarla da örtüşmektedir (Athiemoolam, 2004; Saraç, 2006).

Özet olarak, nicel veri analiz sonuçları incelendiğinde öğretim elemanlarının genel öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, mesleki deneyim ve eğitim geçmişi değişkenleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, tek anlamlı farkın drama eğitimi geçmişi olup olmaması değişkeni ile drama öz yeterliği düzeyi arasında olduğu sonuçları da çalışmada vurgulanmıştır. Ancak nitel analiz sonuçlarına göre ise kişisel veya okul müfredatı ile ilişkili sebeplerle drama yöntemini kullanmakta zorluk yaşadıkları ve eğitim gereksinimi ön plana çıkmıştır. Öz yeterlik algısının olmasına rağmen sorunların da ifade edilmesi ve eğitim ihtiyacının altının çizilmesi hususunda Kaaland- Wells (1994) tarafından yapılan çalışma açıklama getirebilir. Bu çalışmaya göre, sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini başarılı kullanmaya ilişkin yüzdeleri % 39 ile % 79 arasında değişim göstermekte ancak öğretmenlerin % 72 ile % 91 aralığında büyük bir çoğunluğu drama yöntemi hakkında daha fazla bilgi sahibi olma ihtiyacı hissetmektedir. Bu sonuçlar ilgili çalışma ile ilişkilendirildiğinde yaratıcı drama eğitiminin öğretmenler açısından artırılması ve denetim mekanizmasının kurulması neticesinde yaratıcı drama kullanımına yönelik algının olumlu yönde etkileneceği ve etkilerinin sürekli olabileceği görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Nicel analiz sonucunda öğretim elemanlarının yaratıcı drama kullanımına yönelik öz yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç alanyazında yer alan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Akyel, 2011; Altıntaş & Kaya, 2012; Güler, 2015; İşyar, 2017; Maden, 2010; Pesen & Üzüm, 2017). Ayrıca, öğretim elemanlarının eğitim geçmişi veya mesleki deneyimleri ile yaratıcı drama kullanımına yönelik öz yeterlik seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuç alanyazında yer alan bazı çalışmalar (Balat, 2011; Güler & Kandemir, 2015; Şahin, 2006) ile doğru orantılı olsa da bazı çalışmalar ile çelişmektedir (Akyel, 2011; Maden, 2010; Pesen & Üzüm, 2017).

Birinci araştırma sorusunun üçüncü alt sorusuna cevap vermek amacıyla uygulanan nicel analiz sonucunda ise öğretim elemanlarının drama eğitimi alıp almama durumu ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu yöndeki anlamlı fark Çetingöz (2012) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermekte ancak Pesen ve Üzüm (2017) ve Güler (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile çelişmektedir.

Nitel analiz sonucunda genel olarak en fazla öne çıkan temanın eğitim gerekliliği olduğu sonucuna varılmıştır. Daha önce drama eğitimi alan katılımcılar da dahil olmak üzere

birçok ğretim elemanı eğitimin ve uygulamalar sırasında denetimin önemli olduğunu vurgulamıştır. Mevcut alanyazında hem drama eğitiminin öğrenciler ve öğretmenler için gerekliliğı (Kaland-Wells, 1994; Samsunlu, 2015; Tutuman, 2011) hem de daha önce drama eğitimi alan bireylerin de eğitime ihtiyaç duyduğuna (Ömeroğlu & Ceylan, 2007) dair sonuçlara ulaşmak mümkündür. Nitel analiz sonuçları kapsamında ğretim elemanlarının yaratıcı drama yöntemine yönelik olumlu düşünceleri motivasyon ve ilgili olma gibi duyuşsal beceriler üzerine yoğunlaşmıştır. Drama kullanımı ve duyuşsal beceriler arasındaki bu olumlu ilişki alanyazında yapılan diğer çalışmalarda da yer almıştır (Athiemoolam, 2004; Heathcote & Herbert, 1985; Erbay & Doğru, 2010; Kao & O'Neill, 1998; Mages, 2008; Maley & Duff, 2005; Pirasteh, 2014; Saraç, 2006).

Nitel analiz kapsamında açık uçlu sorulara verilen cevaplar aynı zamanda ğretim elemanlarının karşılaştıkları veya karşılaşılabileceklerini düşündükleri zorluklara yönelik kaygılarını da ortaya koymuştur. Bunlar; materyallerin ve sınıf ortamlarının yetersiz olduğu, öğrencilerin yöntemle aşına olmaması, öğretmenlerin yöntemi kullanmada çekingen kalmaları, sınıf yönetiminde soruna yol açabileceğı, fazla hazırlık gerektirebileceğı, zaman ve müfredat takip etme baskılarının artacağı ve öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinden uzaklaşabileceğine dair görüşler olmuştur. İlgili alanyazında benzeri düşünce ve endişe kaynaklarına yer verilmiştir (Aytaş, 2013; Başçı & Gündoğdu; Güler, 2015; İşyar, 2017; Kaland-Wells, 1994; Kraemer, 2002; Moravčíková, 2017; Ormancı & Ören, 2010; Saraç, 2015).

5.2. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen veriler yükseköğretimde yabancı dil eğitimi alanında görev yapmakta olan ğretim elemanlarının yaratıcı drama kullanımına yönelik öz yeterlik düzeylerini ölçmesi açısından önem taşımaktadır. Yabancı diller yüksekokullarında eğitimin diğer aşamalarından çok daha fazla İngilizce dersi olduğu düşünüldüğünde bu eğitimin kalıcı ve gerçek hayata dayalı olması için drama yönteminin kullanılmasının

uygun olduğu araştırma kapsamında açıklanmaya çalışılmıştır. Türkiye genelindeki tüm yabancı diller yüksekokullarında buna benzer çalışmaların yürütülmesinin gerekli olduğu görölmektedir. Böyle bir çalışmanın yapılması sonucunda bu öğretim elemanlarına yönelik çalışma, proje, çalıştay ve seminerler yapılabilir. Böylelikle, drama yönteminin dil öğretiminde daha fazla yer kazanması mümkün olabilir. Çalışma kapsamında çeşitli zorlukların altı çizilse de bunlara dair çözüm önerileri de önceki çalışmalarda yer bulmuştur (Çalışkan & Üstündağ, 2010; Terzier, 2012; Toy, 2015). Genel olarak, eğitimlerin artması yaşanan güçlüklerin önüne geçebilir. Ayrıca, ileride yapılacak olan çalışmalara öneri olarak ilgili yüksekokullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler ile dramaya yönelik çalışmaların yapılması verilebilir.

Pedagojik açıdan düşünüldüğünde ve yaratıcı drama yönteminin duyuşsal becerileri geliştirdiği göz önüne alındığında yabancı dil derslerinin tüm yaş gruplarında etkin bir şekilde kullanımına yönelik eğitim politikaları izlenebilir. Böylelikle, utanmadan ve sıkılmadan rahatça yabancı bir dilde konuşabilen bireyler yetişebilir. Bu bireyler, yaratıcı dramanın yabancı dil eğitimi ile birleşmesi sonucu sadece hedef dili öğrenmenin ötesine geçeceklerdir. Çeşitli nedenlerle hedef dilin konuşulduğu yerlere gidemeyen öğrenciler de yaratıcı dramanın İngilizce ile etkileşimi sonucu gerçek hayattakine yakın bir ortamda öğrendikleri dili değerlendirme olanağına kavuşabilirler. Bu süreç, öğretmenler ile başlamakta ardından eğitim politikaları kurullarına kadar uzanmaktadır. Bu çalışma ile ilk basamak olan öğretmenlerin yaratıcı drama öz yeterliklerinin anlaşılmasının önemine vurgu yapılmıştır.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B., & Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312–329.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 17–27.
- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7–50.
- Adıgüzel, H., & Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741–1746.
- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel.
- Akyel, Y. (2011). *The evaluation of drama method efficacies of teachers working at preschool educational institutions*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akyol, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Albalawi, B. (2014). Effectiveness of teaching English subject using drama on the development of students' creative thinking. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(6), 54–63.
- Almaz, G., İşeri, K., & Ünal, E. (2014). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 2(3), 48–65.

- Altıntaş, E., & Kaya, H. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının drama yöntemiyle fen ve teknoloji dersinin işlenmesine yönelik öz-yeterlik ve tutumları. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 28(4), 287–295.
- Altıntaş, O., & Altınova, H. H. (2015). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(4).
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye’deki durum. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 1–9.
- Athiemoolam, L. (2004, Aralık). *Drama-in-education and its effectiveness in English second / foreign language classes*. Paper presented in the First International Language Learning Conference (ILLC), Universiti Sains Malaysia, Malaysia.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(12), 35-54.
- Bal, Ö., & Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4–6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156–169.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248–287.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. *Self-efficacy: Thought control of action*, 1, 3–37.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243–266.

- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 454-467.
- Bayraktar, A., & Okvuran, A. (2012). Improving student's writing through creative drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 662–665.
- Bayyurt, Y. (2010). Task based language learning and teaching. In B. Haznedar & H. H. Uysal (Eds.). *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools* (pp. 1-20), Ankara: Anı.
- Bayyurt, Y. (2012, Kasım). 4+4+4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı'nda sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bil, E. (2013). Hizmet içi eğitimde yaratıcı drama yönteminin etkililiği. *Journal Of Education And Future*, 1(3), 79–96.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice*. New York, NY, US: Springer.
- Bruner, J. S. (1975). Language as an instrument of thought. *Problems of language and learning*, 2(1), 61-88.
- Can, B. & Canturk-Gunhan, B., (2009). Self efficacy scale in terms of creative drama use. *Nwsa e-Journal Education Sciences*, 4(1), 34–43.
- Casper, V., & Theilheimer, R. (2009). *Introduction to early childhood education: Learning together*. New York, NY, US: McGraw-Hill Higher Education.
- Chomsky, N. (1959). *Review of Verbal Behaviour Language in Language*. 35, 26–58.
- Conejeros, A. L., & Fernández, A. O. (2006). Efficiency and effectiveness of drama techniques in the English classroom. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31(1).
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of educational policy* (pp. 455–472). Academic.

- Çakmakçı, E. (2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1–12.
- Çalışkan, Ö. İ., & Üstündağ, T. (2010). Ölçme ve değerlendirme dersinde yaratıcı dramının kullanılmasına ilişkin katılımcı görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 36–49.
- Çelen, İ., & Akar-Vural, R. (2009). Eğitimde drama ve İngilizce öğretimi: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(2).
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285–307.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı dram yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri. *Journal of Education*, 42(2002), 131–142.
- Çevik, H. (2006). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çöme, A. (2011). Okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 439–443.
- Desiatova, L. (2009). Using different forms of Drama in EFL Classroom. *Humanizing language teaching magazine*, 4.
- Dodson, S. (2000). Learning languages through drama. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5, 129–141.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In *International handbook of English language teaching*, Springer, Boston.

- Erbay, F. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erbay, F., & Doğru, S. S. Y. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4475–4479.
- Ergün, M. (1980). Oyun ve oyuncak üzerine. *Milli Eğitim*, 1(1), 102–119.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1–4.
- Frechtling, J. A., & Sharp, L. M. (Eds.). (1997). *User-friendly handbook for mixed method evaluations*. London: Diane.
- Gelisli, Y., & Yazici, E. (2015). A study into traditional child games played in Konya region in terms of development fields of children. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 197, 1859–1865. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.247>
- Genç, H. N. (2005). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89–104.
- Gül Peker, B. (2013). Using drama as pre and post reading: Activities for young learners. In B. Haznedar & H. Uysal (Eds.), *Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools* (pp. 161-185). Ankara: Anı.
- Gül Peker, B. (2017). Let's get all our ducks in a row: Designing drama-smart learning and teaching. *International Journal of Language Academy*, 5(6), 372-388.
- Güler, M. (2015). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

- Güler, M., & Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri ve öz yeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 111–130.
- Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı drama eğitiminin 60–72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi (Malatya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11(13), 747–755.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. Liz Johnson and Cecily O’Neil (Ed.) London: Hutchinson.
- Heathcote, D., & Herbert, P. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert. *Theory into practice*, 24(3), 173–180.
- Henry, A. (2008). Assessment of play and leisure in children and adolescents. *Play in Occupational Therapy for Children*, 3, 95–191.
- Iamsaard, P., & Kerdpol, S. (2015). A study of effect of dramatic activities on improving English communicative speaking skill of grade 11th students. *English Language Teaching*, 8(11), 69–78.
- İşyar, Ö. Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilik algıları ve drama kavramına yönelik metaforları ile görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
- Kaaland-Wells, C. (1994). Classroom Teachers' Perceptions and Uses of Creative Drama. *Youth Theatre Journal*, 8(4), 21-26.
- Kale, M. (2011). *Yaratıcı drama kursuna katılan ve katılmayan yöneticilerin düşünmeye yönelik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Kangal, S. B., & Arı, M. (2013). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 308–320.
- Kao, S. M., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. London: Greenwood.
- Kara, Y., & Cam, F. (2007). Effect of creative drama method on the reception of some social skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 32, 145–155.
- Karadağ, F. N. (2012). *Yetişkinlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerinde kullanılan yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagüven, M. H. Ü. (2015). Empati ve sosyal zeka. *International Journal of Social Science*, 34, 187–197.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 103–139.
- Kılıç, Ş., & Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55–81.
- Kırkgöz, Y. (2007). Language planning and implementation in Turkish primary schools. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 174–191.
- Kırmızı, F. S., & Saygı, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 739–750.
- Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324–342.
- Kök, A. (2010). İlköğretim okulları görsel sanatlar dersinde müze bilinci öğrenme alanına yönelik yaratıcı drama uygulamaları ve öğrenci görüşleri. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
- Kraemer, K. A. (2002). *Creative Dramatics: Understanding teachers' perspectives*. Master's Thesis, San Jose State University Institute of Social Sciences, California.
- Krashen, S.D. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Léger, D., & Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37(2), 269–285. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.01.001>
- Maden, S. (2010). Self efficacies of Turkish language teachers about the use of drama methodology. *Journal of Institute of Social Sciences*. 7(14), 259–274.
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124–152. <https://doi.org/10.3102/0034654307313401>
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University.
- Moravčíková, L. (2017). *Drama in Learning English as a Foreign Language*. Master's Thesis. Masaryk University Institute of Educational Sciences, Czech Republic.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, US: Nervous and Mental Disease Publishing Co. <http://dx.doi.org/10.1037/10648-000>
- Morgül, M. (1999). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. Ankara: Kök.

- Nagy, P., Laskey, A., & Allison, P. (1993). Evaluation as harvesting: Drama in education as tender fruit. *Canadian Journal of Education*, 117–131.
- Nicololoupoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1–33.
- Nikolov, M., & Curtain, H. (2000). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nordin, N., Sharif, N., Fong, N., Mansor, W., & Zakaria, M. (2012). Fulfilling the tasks of reading, writing, speaking and listening through drama workshop. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 66, 196–202. <http://dx.doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.261>
- Nuhoğlu, M., & Çakmakçı, C. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki drama ve etkinlikler*. Zonguldak: Kök.
- O'Hara, M. (1984). Drama in education: A curriculum dilemma. *Theory into Practice*, 23(4), 314–320.
- Oğuz, A., & Altun, E. (2011, Nisan). *Öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri, Antalya.
- Oğuz, A. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik ilgilerine ve sanat eğitimi dersi başarılarına etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcı drama. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 3(1), 22–25.
- Ormancı, Ü. & Ören, F. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci eğitim fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1–15.

- Özbek, G. (2014). Drama in education: Key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 46–61.
- Özbek, M. (2015). *The effect of drama on beginner students' reading motivation. Master's Thesis*, Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlat becerilerinin geliştirilmesine etkisi. Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özşenler, D. (2013). *Grup içi iletişimin etkinliğinde yaratıcı drama kullanımı ve kendini açma becerisi. Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pesen, A., & Üzümlü, B. (2017). The analysis of self efficacies of english language teachers in terms of creative drama use in education. *Universal Journal of Educational Research*, 5(8), 1378–1385. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050811>
- Pirasteh, P. (2014). The effectiveness of computer-assisted language learning (CALL) on learning grammar by Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1422–1427.
- Rubin, K. (2001). Children's play: educational function. *Journal of Early Childhood Education*, 1729–1733.
- Samsunlu, Ö. (2015). *Özel eğitim dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi ve bu yöntemin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen aday görüşleri. Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- San, I. (1996). A discipline to improve creativeness and creative individual. *New Turkey Journal*, 2(7), 148–160.
- San, İ. (2008). Adlandırmayı değiştirmeyelim. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 103–114.
- San, İ. (2001). Sanatlar eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 23–34.

- San, İ. (2009). Ne zaman eğitimde yaratıcı drama ne zaman tiyatro/drama?. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 5–14.
- Saraç, G. (2007). *The use of creative drama in developing the speaking skills of young learners*. Master's Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self regulated learning and academic achievement* (pp. 83–110). Springer, New York.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(4), 207–231.
- Selvi, K., & Öztürk, A. (2000). Yaratıcı drama yöntemi ile fen öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 42–46.
- Sevim, O., & Erem, N. H. Ö. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11), 975–992.
- Shand, J.W. (2008). *The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking English with two groups of English language learners*. Master's Thesis, The University of Arizona, USA.
- Smith, P. K. (2010). *Understanding children's worlds: Children and play*. UK: Wiley Blackwell.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 397–404.
- Sumaroka, M., & Bornstein, M. (2009). Play. In M. H. Marshall & B. B. Janette (Eds.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (pp. 553–561). Boston: Academic.
- Şahin, B. (2006). *Mersin il merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği içerisinde dramayı kullanma düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Şahin, E. (2012). *7E ve yaratıcı drama destekli 7E modellerinin fizik öğretmen adaylarının manyetik alan konusunda başarı ve tutumlarına etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenol, E. N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, M. (2013). *Yaratıcı drama dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sosyal becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tarnopolsky, O. (2016). Foreign language education: Principles of teaching English to adults at commercial language schools and centers. *Cogent Education*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1135771>
- Tekerek, N. (2006). Oyun kavramı'ndan drama'ya drama'dan dramatik eğitim'e. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 47–73.
- Tertemiz, N., & Ağildere, S. (2015). Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 252–267.
- Terzier, C. (2012). *The use of creative drama as an instructional strategy to enhance vocabulary of 7th and 8th grade students in primary schools*. Master's Thesis. Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Tokur, B., & Kaçire, I. (2015). Yabancı dil branş öğretmenlerinin yabancı dil kaygısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 7(28).
- Toy, B. Y. (2015). Öğretmen eğitiminde dramatizasyon: Öğrenme kuramlarının öğretimi üzerine bir çalışma. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 5(9), 49-62.

- Tutuman, O. Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf)*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 28–35.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Yağmur, E. (2010). *7. sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yoda, M. (2012). Drama-in-education and Henry Caldwell Cook. *Human and Environmental Studies*, 21, 99–110.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82–91.

EKLER



EK 1. Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği

YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİ KULLANMAYA YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Sayfa 1

AÇIKLAMA: Değerli hocalarım ve meslektaşlarım bu araştırma Gazi Üniversitesinde yapmakta olduğum yüksek lisans tezi için "üniversitelerin yabancı dil hazırlık okullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşlerini" belirlemeye yöneliktir.

Her madde için size göre uygun olan seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir.

Sorulara vereceğiniz cevapların samimi olması var olan durumun olduğu gibi ortaya konulması açısından önem arz etmektedir.

Bu nedenle hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanızı, soruları sabırla ve samimiyetle cevaplamanızı rica ediyorum. İlgî ve katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Serhat AŞIK

İngilizce Okutmanı

Sayfa 2

Kişisel Bilgiler *

1. Yaşınız? ☐ 20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-45 ☐ 46 ve üstü

Cinsiyetiniz *

Kadın/Erkek ☐ Kadın ☐ Erkek

Çalıştığınız Kurum *

Eğitim Durumunuz/ Mezun olduğunuz üniversite

Lisans	
Yüksek Lisans	
Doktora	
Post Doc	

Mezun olduğunuz bölüm *

Eğitim Durumunuz / Okumakta Olduğunuz Üniversite

Lisans	
Yüksek Lisans	
Doktora	
Post Doc	

Okumakta olduğunuz bölüm

Üniversitedeki yabancı dil öğretim elemanı olarak kıdem yılınız nedir? *

- ☐ 0 - 3 yıl
- ☐ 4 – 6 yıl
- ☐ 7 – 10 yıl
- ☐ 11 – 15 yıl
- ☐ 16 – 20 yıl
- ☐ 21 yıl ve üstü

Mesleğinizde toplam kaç yıldır görev yapmaktasınız? *

- ☐ 0 - 3 yıl
- ☐ 4 – 6 yıl
- ☐ 7 – 10 yıl
- ☐ 11 – 15 yıl
- ☐ 16 – 20 yıl
- ☐ 21 yıl ve üstü

Drama ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? *

- ☐ evet
- ☐ hayır

Cevabınız Evet ise bu eğitimi ne zaman ve nerede aldınız?

Sayfa 3

YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİ KULLANMAYA YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ *

	1. Hiç Katılmam	2. Az Katılım	Orta 3. Derecede Katılım	4. Çok Katılım	5. Tam Katılım
1. Yaratıcı drama yöntemi ile dersi eğlenceli hale getirebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
2. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin problemlerini kolayca çözebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
4. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
5. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde geliştirebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin başarılarını artırabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin ezber yapmalarını önleyemem	☐	☐	☐	☐	☐
8. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin empati becerilerini geliştirebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
9. Yaratıcı drama yöntemi ile dersi günlük yaşamla ilişkilendirebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐

10 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerimi yaratıcı düşünmeye sevk edebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
11 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrenciyi kolay değerlendiremem	☐	☐	☐	☐	☐
12 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarını sağlayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
13 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin kendilerini tanımlarını sağlarım	☐	☐	☐	☐	☐
14.Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin kendileri ile barışık olmalarını sağlayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
15 Yaratıcı drama yöntemi ile ders boyunca öğrencileri aktif hale getiremem.	☐	☐	☐	☐	☐
16 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin cesur olmalarını sağlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
17.Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin mantıksal çıkarım yapmalarını sağlayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
18 Yaratıcı drama yöntemi ile dersi öğrencilere sevdirebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
19 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin motivasyonunu arttıramayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
20 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin özgüvenini artırabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
21 Yaratıcı drama yöntemi ile dersi diğer disiplinlerle ilişkilendirebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
22.Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin geleceğe umutla bakmalarını sağlayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
23 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencileri araştırmaya sevk edemem	☐	☐	☐	☐	☐
24 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin grup çalışmasına yakın olmasını sağlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
25 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin hayal gücünü geliştirebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
26 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin girişken olmalarını sağlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
27.Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
28 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
29 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerde merak duygusunu uyandıramam	☐	☐	☐	☐	☐
30 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olmasını sağlayamam	☐	☐	☐	☐	☐
31 Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilere farklı bakış açılarını gösterebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
32 Yaratıcı drama yöntemini öğretimde bir araç olarak kullanabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
33 Yaratıcı drama yöntemini etkili bir şekilde kullanabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
34 Yaratıcı drama ile değerlendirme becerilerimi geliştiremem	☐	☐	☐	☐	☐
35 Yaratıcı drama öğrencilerle iletişime geçebilmemi sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
36 Yaratıcı drama yöntemi ile problemlerimi kolayca çözebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
37 Yaratıcı drama ile empati becerilerimi geliştirebilirim	☐	☐	☐	☐	☐
38 Yaratıcı drama yönteminin uygulanması sırasında zorluk çekeceğimi düşünüyorum	☐	☐	☐	☐	☐
39 Yaratıcı drama ile diğer alanlardaki arkadaşlarımla ilişkilerimi artırabilirim	☐	☐	☐	☐	☐

40 Yaratıcı drama ile hayal gücümü geliştirebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
41 Yaratıcı drama ile sorgulama yeteneğimi artırabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
42 Yaratıcı drama ile kendimi daha iyi tanıyabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
43 Yaratıcı drama ile farklı bakış açıları kazanabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
44 Yaratıcı drama yöntemini etkili bir şekilde kullanamam.	☐	☐	☐	☐	☐
45 Yaratıcı drama yöntemini kullanırken bir problemle karşılaşınca ne yapacağımı bilmiyorum	☐	☐	☐	☐	☐
46 Yaratıcı drama yöntemi ile öz güvenimi artırabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
47 Yaratıcı drama ile eleştirel düşünme becerilerimi geliştirebilirim	☐	☐	☐	☐	☐

Eğitimde yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşlerinizi yazınız. *

Yabancı dil eğitiminde yaratıcı drama yöntemini kullanıyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız. *

Anketi başarıyla tamamladınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Pencereyi kapatabilirsiniz.

EK 2. Ölçek Kullanımına Yönelik İzin

YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİ KULLANMAYA YÖNELİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ Gelen Kutusu x



serhat Asik <serhatdyo@gmail.com>

Alıcı: bilgecan

10 Eyl 2017 Paz 15:19 ☆ ↩ ⋮

Sayın Bilge Hocam,

Öncelikle iyi günler. Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller yüksekokulu kadrosunda görev yapmaktayım. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Drama ve Eğitim anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Üniversitenin hazırlık birimlerinde görev yapmakta olan dil öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile ilgili bir yüksek lisans tezi yazmak istiyorum ve yapmış olduğunuz ölçeği danışmanımla beraber inceledik. Size de atıfta bulunarak ölçeğinizi kullanmamız mümkün olabilir mi?

İyi günler diliyorum

Serhat Aşık

serhatdyo@gmail.com

Uludağ Üniversitesi



bilge <bilgecan@pau.edu.tr>

Alıcı: ben

11 Eyl 2017 Paz 10:07 ☆ ↩ ⋮

kullanabilirsiniz

Doc. Dr. Bilge CAN
Pamukkale Eğitim Fakültesi
İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği
Denizli

↩ Yanıtla

➡ Yönlendir



EK 3. Ankette Yer Alan Bazı İfadelere İlişkin Frekans ve Yüzde Verileri

	Hiç Katılmam		Az Katılırm		Orta Derecede Katılırm		Çok Katılırm		Tam Katılırm		Ortalama	Ss
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde		
1. Yaratıcı drama yöntemi ile dersi eğlenceli hale getirebilirim.	2	2,4	4	4,8	20	23,8	36	42,9	22	26,2	3,85	,19
2. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayabilirim.	3	3,6	3	3,6	15	17,9	45	53,6	18	21,4	3,85	,10
3. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin problemlerini kolayca çözebilirim.	3	3,6	14	16,7	39	46,4	22	26,2	6	7,1	3,16	,09
4. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebilirim.	2	2,4	3	3,6	16	19,0	40	47,6	23	27,4	3,94	,09
5. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde geliştirebilirim.	2	2,4	2	2,4	18	21,4	34	40,5	28	33,3	4,00	,10
6. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin başarılarını arttırabilirim.	1	1,2	5	6,0	25	29,8	38	45,2	15	17,9	3,72	,09
7. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin ezber yapmalarını önleyemem.	6	7,1	24	28,6	29	34,5	16	19,0	9	10,7	2,97	,11
8. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin empati becerilerini geliştirebilirim.	1	1,2	5	6,0	18	21,4	42	50,0	18	21,4	3,84	,95
9. Yaratıcı drama yöntemi ile dersi günlük yaşamla ilişkilendirebilirim.	0	0,0	3	3,6	12	14,3	45	53,6	24	28,6	4,07	,08
10. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerimi yaratıcı düşünmeye sevk edebilirim.	0	0,0	7	8,3	8	9,5	44	52,4	25	29,8	4,03	,09
11. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrenciyi kolay değerlendiremem.	5	6,0	28	33,3	32	38,1	15	17,9	4	4,8	2,82	,10
12. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarını sağlayabilirim.	0	0,0	7	8,3	29	34,5	41	48,8	7	8,3	3,57	,08
13. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlarım.	2	2,4	5	6,0	22	26,2	42	50,0	13	15,5	3,70	,09
14. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin kendileri ile barışık olmalarını sağlayabilirim.	4	4,8	6	7,1	25	29,8	31	36,9	18	21,4	3,63	,11
15. Yaratıcı drama yöntemi ile ders boyunca öğrencileri aktif hale getiremem.	23	27,4	35	41,7	10	11,9	15	17,9	1	1,2	2,23	,11
16. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin cesur olmalarını sağlayabilirim.	2	2,4	5	6,0	21	25,0	40	47,6	16	19,0	3,75	,10
17. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin mantıksal çıkarım yapmalarını sağlayabilirim.	0	0,0	9	10,7	28	33,3	36	42,9	11	13,1	3,58	,09
18. Yaratıcı drama yöntemi ile dersi öğrencilere sevdirebilirim.	1	1,2	6	7,1	15	17,9	41	48,8	21	25,0	3,89	,09
19. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin motivasyonunu arttıramayabilirim.	19	22,6	42	50,0	16	19,0	6	7,1	1	1,2	2,14	,09
20. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin özgüvenini arttırabilirim.	2	2,4	5	6,0	20	23,8	37	44,0	20	23,8	3,80	,10

21. Yaratıcı drama yöntemi ile dersi diğer disiplinlerle ilişkilendirebilirim.	1	1,2	9	10,7	30	35,7	33	39,3	11	13,1	3,52	,09
22. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin geleceğe umutla bakmalarını sağlayabilirim.	5	6,0	17	20,2	35	41,7	23	27,4	4	4,8	3,04	,10
23. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencileri araştırmaya sevk edemem.	19	22,6	38	45,2	16	19,0	8	9,5	3	3,6	2,26	,11
24. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin grup çalışmasına yatkın olmasını sağlayabilirim.	0	0,0	3	3,6	14	16,7	42	50,0	25	29,8	4,05	,08
25. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin hayal gücünü geliştirebilirim.	0	0,0	4	4,8	11	13,1	41	48,8	28	33,3	4,10	,08
26. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin girişken olmalarını sağlayabilirim.	0	0,0	8	9,5	7	8,3	43	51,2	26	31,0	4,03	,09
27. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlayabilirim.	0	0,0	12	14,3	25	29,8	34	40,5	13	15,5	3,57	,10
28. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilirim.	2	2,4	7	8,3	25	29,8	35	41,7	15	17,9	3,64	,09
29. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerde merak duygusunu uyandırabilirim.	29	34,5	33	39,3	14	16,7	7	8,3	1	1,2	2,02	,10
30. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olmasını sağlayabilirim.	24	28,6	36	42,9	15	17,9	7	8,3	2	2,4	2,13	,19
31. Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilere farklı bakış açılarını gösterebilirim.	0	0,0	4	4,8	19	22,6	44	52,4	17	20,2	3,88	,08
32. Yaratıcı drama yöntemini öğretimde bir araç olarak kullanabilirim.	1	1,2	4	4,8	18	21,4	39	46,4	22	26,2	3,91	,09
33. Yaratıcı drama yöntemini etkili bir şekilde kullanabilirim.	3	3,6	9	10,7	30	35,7	28	33,3	14	16,7	3,48	,11
34. Yaratıcı drama ile değerlendirme becerilerimi geliştiremem.	19	22,6	32	38,1	26	31,0	7	8,3	0	0,0	2,25	,09
35. Yaratıcı drama öğrencilerle iletişime geçebilmemi sağlar.	0	0,0	7	8,3	20	23,8	42	50,0	15	17,9	3,77	,10
36. Yaratıcı drama yöntemi ile problemlerimi kolayca çözebilirim.	2	2,4	14	16,7	39	46,4	20	23,8	9	10,7	3,23	,09
37. Yaratıcı drama ile empati becerilerimi geliştirebilirim.	2	2,4	7	8,3	20	23,8	37	44,0	18	21,4	3,73	,10
38. Yaratıcı drama yönteminin uygulanması sırasında zorluk çekeceğimi düşünüyorum.	10	11,9	25	29,8	29	34,5	15	17,9	5	6,0	2,26	,11
39. Yaratıcı drama ile diğer alanlardaki arkadaşlarımla ilişkilerimi artırabilirim.	3	3,6	12	14,3	29	34,5	29	34,5	11	13,1	3,39	,10
40. Yaratıcı drama ile hayal gücümü geliştirebilirim.	0	0,0	6	7,1	15	17,9	43	51,2	20	23,8	3,91	,09
41. Yaratıcı drama ile sorgulama yeteneğimi artırabilirim.	0	0,0	10	11,9	19	22,6	37	44,0	18	21,4	3,75	,10
42. Yaratıcı drama ile kendimi daha iyi tanıyabilirim.	2	2,4	10	11,9	19	22,6	39	46,4	14	16,7	3,63	,10
43. Yaratıcı drama ile farklı bakış açıları kazanabilirim.	0	0,0	7	8,3	13	15,5	43	51,2	21	25,0	3,92	,09
44. Yaratıcı drama yöntemini etkili bir şekilde kullanamam.	16	19,0	39	46,4	20	23,8	6	7,1	3	3,6	2,29	,10
45. Yaratıcı drama yöntemini kullanırken bir problemle karşılaşıncı ne yapacağımı bilmiyorum.	9	10,7	19	22,6	30	35,7	21	25,0	5	6,0	3,64	,09
46. Yaratıcı drama yöntemi ile öz güvenimi artırabilirim.	1	1,2	6	7,1	28	33,3	36	42,9	13	15,5	3,65	,10
47. Yaratıcı drama ile eleştirel düşünme becerilerimi geliştirebilirim.	2	2,4	7	8,3	25	29,8	34	40,5	16	19,0	2,92	,11



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...