

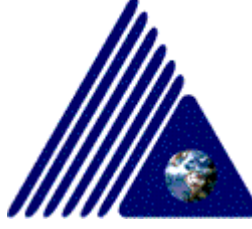
**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ ve ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ İLİŞKİSİ KAPSAMINDA  
DRAMA YÖNTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Engin KARADAĞ**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul – 2005**



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ ve ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ İLİŞKİSİ KAPSAMINDA  
DRAMA YÖNTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Engin KARADAĞ**

**Danışman  
Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul – 2005**

**EĞİTİM YÖNETİMİ ve ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ İLİŞKİSİ KAPSAMINDA  
DRAMA YÖNTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Engin KARADAĞ**

**ONAY**

Jüri:

Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR .....  
(Tez DanıŐmanı)

Prof. Dr. Canan ÇETİN .....

Doç. Dr. İrfan ERDOĞAN .....

Yüksel Lisans Tez Kurulu Tarafından Onay Tarihi...../...../2005

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

<b>SİMGELER LİSTESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ÇİZELGELER LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>xi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xiii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>xiv</b>
<b>BÖLÜM 1</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
Eğitimde Kalite .....	3
Öğretmen .....	4
Öğrenci.....	8
Eğitim Öğretim Ortamı .....	16
Teknoloji.....	19
Yönetim .....	21
Eğitim-Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	32
Eğitim Yönetimi ve Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişki .....	45
Problemin Durumu .....	58
1.2. Problem Cümlesi.....	61
1.3. Alt Problemler.....	61
1.4. Araştırmanın Önemi .....	62
1.5. Sayıtlılar.....	62
1.6. Sınırlılıklar .....	63
1.7. Tanımlar.....	63
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>65</b>
2.1. Oyun.....	65
2.2. Drama.....	68
2.2.1. Drama ve Oyun Arasındaki İlişki .....	70
2.2.1.1. Oyun ve Drama Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar .....	71

2.2.2. Dramanın Çeşitleri.....	72
2.2.2.1. Yaratıcı Drama.....	72
2.2.2.2. Eğitici Drama.....	74
2.2.2.3. Psikodrama Drama.....	76
2.2.2.4. Sosyo Drama.....	77
2.2.3. Drama İle İlgili Kavramlar .....	77
2.2.3.1. Yaratıcılık .....	77
2.2.3.2. Metaksis.....	78
2.2.3.3. Etkileşim .....	79
2.2.3.4. Eylem.....	79
2.2.3.5. Edim.....	80
2.2.3.6. Empati.....	80
<b>BÖLÜM 3 .....</b>	<b>82</b>
<b>3. EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİNDE DRAMA .....</b>	<b>82</b>
3.1. Drama Türlerine Katılan Çeşitli Öğrenme Türleri .....	90
3.1.1. Yaşantılara Dayalı Öğrenme.....	90
3.1.2. Hareket Yoluyla Öğrenme .....	91
3.1.3. Aktif Öğrenme .....	91
3.1.4. Etkileşim Yoluyla Öğrenme .....	91
3.1.5. Sosyal Öğrenme.....	92
3.1.6. Tartışarak Öğrenme .....	92
3.1.7. Keşfederek Öğrenme .....	92
3.1.8. Duygusal Öğrenme .....	93
3.1.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenme .....	93
3.1.9. Kavram Öğrenme.....	93
3.2. Dramanın Tarihsel Gelişimi.....	94
3.2.1. Yurtdışındaki Tarihsel Gelişimi.....	94
3.2.2. Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi .....	99
3.3. Dramanın Çocuğun Gelişimine Etkileri .....	100
3.3.1. Zihinsel Gelişimine Etkileri.....	100
3.3.2. Dil Gelişimine Etkileri.....	101

3.3.3. Sosyal Gelişimine Etkileri .....	103
3.3.4. Fiziksel ve Psikomotor Gelişimine Etkileri .....	103
3.4. Dramanın Yararları .....	104
3.5. Dramanın Sınırlı Yönleri .....	107
3.6. Dramanın İlkeleri .....	107
3.7. Dramanın Dramanın Hedefleri .....	109
3.8. Drama Uygulamasında Göz Önünde Bulundurulması Gerek Koşullar .....	110
3.8.1. Çevre .....	110
3.8.2. Yaş .....	111
3.8.3. Süre .....	112
3.8.4. Etkinlik Seçimi .....	113
3.8.5. Araç ve Gereç .....	113
3.8.6. Sessizlik .....	114
3.8.7. Dramanın Yapısı .....	114
3.8.8. Çocukların Kullandığı Dil .....	115
3.8.9. Öğretmen (Lider) .....	115
<b>BÖLÜM 4 .....</b>	<b>118</b>
<b>4. EĞİTİM SÜRECİNDE DRAMA PROGRAMININ PLANLANMASI .....</b>	<b>118</b>
4.1. Drama Sürecinin Aşamaları .....	120
4.1.1. Isınma .....	122
4.1.2. Oyunlar .....	123
4.1.2.1. Rol Oynama .....	123
4.1.2.2. Pandomin (Mim) .....	124
4.1.2.3. Doğaçlama .....	125
4.1.2.4. Parmak Oyunu .....	125
4.1.2.5. Öykünme (Taklidi Oyun) .....	126
4.1.2.6. Hayal Oyunu .....	126
4.1.2.7. Rol Değiştirme .....	126
4.1.2.8. Zihinde Canlandırma .....	127
4.1.2.9. Öykü/Olay Canlandırma .....	127
4.1.2.10. Kukla .....	127

4.1.3. Rahatlama .....	128
4.1.4. Değerlendirme .....	129
<b>BÖLÜM 5 .....</b>	<b>130</b>
<b>5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>130</b>
5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	130
5.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	135
<b>BÖLÜM 6 .....</b>	<b>139</b>
<b>6. YÖNTEM .....</b>	<b>139</b>
6.1. Araştırmanın Modeli.....	139
6.2. Evren ve Örneklem .....	140
6.3. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	140
6.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	141
6.5. Verilerin Toplanması .....	142
6.6. Verilerin Çözümlemesi .....	143
<b>BÖLÜM 7 .....</b>	<b>146</b>
<b>7. BULGULAR ve YORUM .....</b>	<b>146</b>
7.1. Araştırma Evrenindeki Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	146
7.2. Araştırma Evrenindeki Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	152
7.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	156
<b>BÖLÜM 8 .....</b>	<b>163</b>
<b>8. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>163</b>
8.1. Sonuç ve Tartışmalar .....	163
8.2. Öneriler .....	169
8.3. Yeni Yapılacak Araştırmalarla İlgili Öneriler .....	171
<b>EKLER .....</b>	<b>172</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>192</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>206</b>

## SİMGELER LİSTESİ

<b>n</b>	Frekans
<b>Sd</b>	Serbestlik Derecesi
<b>ss</b>	Standart Sapma
$\bar{x}$	Aritmetik Ortalama
<b>%</b>	Yüzde



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>A.Ü.</b>	Ankara Üniversitesi
<b>İÖÖ</b>	İlköğretim Okulu
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>pp.</b>	Sayfa Sayısı
<b>s.</b>	Sayfa
<b>ss.</b>	Sayfa Sayısı
<b>SPSS</b>	Statistical For Social Sciences
<b>TDK</b>	Türk Dil Kurumu
<b>TTK</b>	Talim Terbiye Kurulu
<b>vb.</b>	Ve Benzeri
<b>vd.</b>	Ve Diğerleri
<b>YÖK</b>	Yüksek Öğretim Kurumu

## ÇİZELGELER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
<b>Çizelge 7.1.1.</b> Araştırma Örneklemindeki Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Frekans Dağılımı Çizelgesi.....	135
<b>Çizelge 7.1.2.</b> Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi .....	135
<b>Çizelge 7.1.3.</b> Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi.....	136
<b>Çizelge 7.1.4.</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Çizelgesi .....	136
<b>Çizelge 7.1.5.</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Çizelgesi .....	137
<b>Çizelge 7.1.6.</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Mesleki Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Çizelgesi .....	138
<b>Çizelge 7.1.7.</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleki Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Çizelgesi .....	138
<b>Çizelge 7.1.8.</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Çizelgesi .....	139
<b>Çizelge 7.2.1.</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Birinci Yarıyıldaki Hayat Bilgisi Dersindeki Notlarına İlişkin t-testi Çizelgesi .....	140
<b>Çizelge 7.2.2.</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgi Basamağı Öntestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi .....	141
<b>Çizelge 7.2.3.</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kavrama Basamağı Öntestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi.....	142
<b>Çizelge 7.2.4.</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Basamağı Öntestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi .....	143

<b>Çizelge 7.3.1</b>	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgi Basamağı Sontestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi .....	144
<b>Çizelge 7.3.2</b>	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kavrama Basamağı Sontestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi .....	145
<b>Çizelge 7.3.3</b>	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Basamağı Sontestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi .....	146
<b>Çizelge 7.3.4</b>	Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sontestlerden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi .....	147
<b>Çizelge 7.3.5</b>	Geleneksel Yöntem Tutum Puanlarının Ortalamaya Karşı t-testi Çizelgesi .....	148
<b>Çizelge 7.3.6</b>	Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutum Puanlarına İlişkin Öntest ve Sontestlerden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi. ....	149
<b>Çizelge 7.3.7</b>	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tutum Ölçeklerinin Sontestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi .....	150

## ÖNSÖZ

İnsanı değiştiren, geliştiren, topluılaştıran en önemli faktör şüphesiz eğitimdir. Eğitim sayesinde insan kendine, milletine ve dünya insanlığına faydalı, bir vatandaş olabilir. Bilişim, iletişim ve ulaşımı alanlarında yaşanan hızlı ve büyük gelişmeler bilgi ve haberlerin dünyanın her yerine aynı anda ulaşmalarına olanak sağlamıştır. Bu durum küreselleşme çabalarını ortaya çıkarmıştır. Meydana gelen küreselleşme hareketleri ekonomisi ve özellikle eğitim sistemi bozuk olan ölkeleri ve toplumları yok etme noktasına getirmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında ulusların hem bu gelişmelere ayak uydurmaları hem de kendi kimliklerini korumaları zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu durum eğitim sistemimizin yeniden gözden geçirilerek ona yeni ve farklı işlevler yüklenmesi gerekliliği ortaya çıkarmıştır. Özellikle şimdiye kadarki ezberci eğitim anlayışımızdan biran önce vazgeçip bilgiyi sadece ezberlemek için değil, hayatta kullanan, analiz ve sentez yapan bireyler yetiştirmedeğimiz sürece küreselleşen dünyanın güçlerinden pençesinden kurtulamayacağımız bir gerçektir.

Bu düşüncelerin aktif öğrenmenin en önemli yöntemlerinden olan Drama Yöntemini ve ayrıca bilgiyi sadece ezberleyen değil kavrayan ve hayatta uygulamalarını görebilmek amacı bu tez konusunu seçmemde etkili olmuştur.

Araştırmanın gerçekteşmesinde pek çok kişinin emeği geçmiştir özellikle Yüksek Lisans Programım süresince hiçbir zaman ilgisini esirgemeyen, fikirlerinden her zaman yararlandığım tez danışmanın Prof.Dr. Adil ÇAğLAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans Programım süresince yaptığı işe karşı olan saygısını ve azmini bana aşılayan Prof. Dr. Canan ÇETİN'e, katkılarından dolayı Yard.Doç.Dr. Deniz BÖRÜ'ye, İstatistik çalışmalarımdaki yardımlarından dolayı Dr.Beril SİPAHİ'ye, Atatürkçü ve ulusalcı kimlikle hayata bakışımı değiştiren Dr.Adil Serdar SAÇAN'a, drama konusunu aklımı bir kenarına kazıyan Prof.Dr. Emin ARCA'ya, desteklerinden dolayı Doç.Dr. İrfan ERDOğAN'a, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün tüm çalışanlarına, müdür yardımcımız Prof.Dr.Asuman TÜRKEK'e, araştırmanın her aşamasında yanımda yer alarak desteklerini esirgemeyen Dr. Nihat ÇALIşKAN'a, Yard.Doç.Dr. Sadık Yüksel SIVACI'ya ve Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesindeki hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi,

Benim bu günlere gelmemdeki katkılarından dolayı ve her hafta sonu İstanbul'dan gelmemi beklemek için uykusuz kalan anneme, babama ve kardeşime (uykusuz bıraktığım için kusura bakmayınız) ve adını sayamadığım birçok kişiye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Engin KARADAğ  
Kasım 2005 / Kırşehir

*Çocuklar, çocuklarımız  
Umudumuz, sevincimiz, her şeyimiz  
Kirlenmemis bir dünya bırakalım onlara.  
Çocuklar büyümek için çırpınırlar ya biz  
Büyüdüğümüz için kederleniriz*

*Sevgiden ve Okuldan Yoksun Bırakılan Tüm Çocuklarımıza...*



## **THE EVALUATION OF DRAMA METHOD IN THE CONTENT OF EDUCATION MANAGEMENT AND EDUCATION METHODS RELATIONS**

### **ABSTRACT**

It is aimed to analyze effects of drama and traditional methods upon successes and attitudes of students towards the lectures according to cognitive area steps in this study, entitled to “The evaluation of drama method in the content of education management and education method relations” The study consist of egiht parts which are introduction and state of problem, game and drama, drama during the period of education-instruction, planning of drama programme education process, related studies, methods, results and interpretation, conclusion, discussion and suggestion.

In the scope of this study, the unite that is 23 th April National Sovereignty and Child Bairam has been chosen from the life knowledge text book of primary school third class. This unite has been taught to case and control groups by using drama method or tradional method respectively. The test that had been previously prepared according to knowledge, comprehension and practice steps of cognitive area was applied to find differences about success and attitude levels in two groups at the beginning and at the end of the session .

Datas collected with the help of success and attitude tests analyzed by frequency (f), percentage (%), arithmetic medium ( $\bar{x}$ ), standard deviation (ss) and t-test. Significant differences between two groups are tested at the level of  $\alpha=0,01$ .

Although the scores of success test according to knowledge step are similiar in two groups, success scores of comprehension and practice steps are significantly different in the favour of the case group at the end of the session. Students of drama method applied class were more successful than the control group according to comprehension and practice steps. It was also shown that drama method has positively effected attitudes of students towards the lectures.

**Key Words:** education management, drama, traditional method, cognitive area, attitude of students,

## EĞİTİM YÖNETİMİ ve ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ İLİŞKİSİ KAPSAMINDA DRAMA YÖNTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

### ÖZET

Bu araştırmada “Eğitim Yönetimi ve Öğretim Yöntemleri İlişkisi Kapsamında Drama Yönteminin Değerlendirilmesi ” başlığı altında drama yöntemi ile geleneksel yöntemin bilişsel alan basamağına göre öğrenci başarılarına ve drama yönteminin öğrencilerin derslere karşı tutumlarına yönelik etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma; giriş ve problem durumu, oyun ve drama, eğitim-öğretim sürecinde drama, eğitim sürecinde drama programının planlanması, ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorumlar, sonuç, tartışma ve öneriler olmak üzere sekiz bölüm altında toplanmıştır.

Yapılan araştırma kapsamında İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ünitesi seçilmiştir. Seçilen ünite kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi, deney grubuna ise drama yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin araştırma sonunda nasıl bir farklılaşma gösterdiklerini tespit etmek amacıyla ünite başında ve konu sonunda olmak üzere daha önceden Bilişsel Alanın “Bilgi”, “Kavrama” ve “Uygulama” basamaklarına göre hazırlanan öğrenci başarı testi ve tutum ölçekleri uygulanmıştır.

Başarı testi ve tutum ölçeği vasıtasıyla elde edilen veriler amaçlara uygun olarak frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (ss) ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı  $\alpha=0,01$  düzeyinde test edilmiştir.

Araştırmada drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının ünite sonucunda uygulanan başarı testinin Bilgi Basamağındaki başarı düzeylerinin birbirlerine yakın oldukları görülmekle beraber kavrama ve uygulama basamağındaki başarı düzeyleri arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Drama yönteminin uygulandığı sınıfta bulunan öğrenciler, kavrama ve uygulama basamağında geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Yine araştırmada drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu katkı sağladığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** eğitim yönetimi, drama, geleneksel yöntem, bilişsel alan, öğrenci tutumu

## **BÖLÜM 1**

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

### **1. GİRİŞ**

Birey olarak insan doğal, toplumsal ve kültürel bir çevrede doğar. İnsanın doğal, toplumsal ve kültürel bir varlık olması onun yaşadığı bu çevreyi, aklını, duygularını vb. diğer özelliklerini kullanmasına başlıdır. Bu bir anlamda insanın yaşadığı çevre ile etkileşim sürecine girmesi ve olgunlaşması demektir. Yaşamını devam ettirmek, geliştirmek, sağlık, dengeli, uyumlu olmak, yeteneklerini harekete geçirmek, kendini tanımak, gerçekleştirmek ve aşmak gereksiniminde (Adıgüzel, 1993) olan bireyler çağdaş toplumlarda, içinde yaşadıkları çağın yaşam koşullarına ekonomik, sosyal ve kültürel ortamlardaki hızlı değişim ve etkileşimlerine uyum sağlamak zorunluluğu hissetmektedir. Her düzeyde sürdürülen eğitimin bu konuda etkin bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu bakımdan çağdaş eğitim ve eğitim uygulamaları, bireylerin birbirleriyle etkin bir ilişki kurmaları, toplumsal olaylara, konulara ve değerlere sürekli ve etkin bir biçimde yaklaşmaları, sorunları çeşitli açılardan çözebilmesi için gerekli bilgi, anlayışı tavır, düşünüş, alışkanlı ve becerileri kazandırmak durumundadır (Özoğlu, 1987). Bu düşünce temel eğitimin tanımında da yer almaktadır. Temel eğitim, her yurttaşın yaşamında karşılaştığı ve karşılaşacağı kişisel sorunları çözümede; toplumun değerlerine uyum sağlamada, üretken ve tutumlu olmada temel yeterlilikleri, alışkanlıkları kazandıran eğitim (Başaran, 1982) olarak tanımlanmaktadır.

Bireylerin birçok kazanımlar elde ettikleri eğitim süreci, bir yandan hızlı bilgi artışı, teknoloji ve iletişim alanındaki gelişmelerin kaynağı olarak rol oynarken, diğer yandan yenedünya



düzeninin ihtiyacına cevap vermeye çalışmaktadır. Bireylerin, çağın getirdiği değişmelere uyum sağlayarak gelişmelere katkıda bulunmalarını sağlayıcı istendik davranışları kazanmalarında ise büyük rolü eğitim üstlenmektedir (Sıvacı, 2003). Bu anlamda eğitim kavramı, farklı görüşteki eğitimcilerce, psikologlarda ve felsefi yaklaşımlarca pek çok değişik şekilde tanımlanmıştır. Bu kadar tanımın yapılmasının nedeni ise en mükemmeli tanımlama uğraşdır. İdealistler, eğitimi Tanrı'ya ulaşma süreci için yapılan etkinlikleri; realistler, insanı toplumun değerlerine göre yetiştirme süreci; Marksistler, çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Varoluşçular, insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır (Sönmez, 1994).

Eğitimin anlamı ve fonksiyonları hususunda tam bir görüş birliği olmamasına karşın günümüzde eğitimin öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kapasitelerini geliştirmesi (Kepçeoğlu, 1993)şeklinde söylenebildiği gibi davranışçı akımı benimseyen eğitimciler tarafından ise eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1984) şeklindedir.

Eğitim alanındaki diğer bir kavram ise öğretimdir. Öğretimin temelinde öğrenme ve davranış vardır. Öğrenme, deneyimlerden doğan sonuçların davranışlara yansıtılarak meydana getirildiği kalıcı değişikliklerdir (Ünlü, 1995). O halde öğrenme davranışla ilgilidir. Davranış ise bireyin belli özellikler kazanması olarak düşünülebilir.

Bireyin davranışlarında, belirli bir kaynak tarafından, bir mesaj kanalıyla gözlenir değişiklik meydana geliyorsa öğrenme gerçekleşmiş demektir. Bireyde davranış değişikliği her zaman ve her yerde meydana gelebilir. Davranışlarında değişme gözlenen bir öğrenci, bir şeyler öğrenmiş demektir (Tekin, 1980). Kazanılan davranışların olumlusu ve olumsuzluğu vardır. İstendik ya da istenmedik öğrenmeler bireyi etkisi altına alır. Bu nedenle planlanmış öğrenme için okuldan söz edebiliriz. Okul dışındaki öğrenme olumlu ya da olumsuz gerçekleşebilir ve planlı değildir. İşte burada öğretim kavramı devreye girmektedir. Öğretim belirli hedeflere bağlı olarak, bireyin ihtiyaçlarını karşılaması ve yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla düzenlenmiş bir takım bilgi, beceri ya da faaliyetler listesinden veya öğrenci davranışlarında

istenilen değişiklik ya da değişiklikler oluşturma amacıyla ayrıntılı olarak yapılan süreç olarak tanımlanabilir (Bacanlı, 2004).

Eğitim ve öğretim kavramları çoğu kez birlikte kullanılmakta ve zaman zaman birbirleri ile karıştırılmaktadır. Ancak yukarıda da açıklandığı gibi eğitim; bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci iken öğretim; bu davranış değişikliklerinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir (Demirel, 1994).

### **1.1. Eğitim ve Kalite**

Kalite, 1990'lı yıllardan bu yana, üretim ve hizmet sektörlerindeki iş çevrelerinden eğitime, askeri kuruluşlardan diğer resmi kurumlara kadar tüm alanlarda görev yapan üst düzey yöneticilerin karşısına çıkan, önemli stratejik konuların başında gelmektedir. Kalite sözcüğü söz konusun ürün veya hizmetin, niteliklerini ve maliyetlerini iyileştirilmesinin yanı sıra, müşteriye sunma sürecinin kısaltılmasını da kapsamak (Ensari, 2003) şeklinde olmakla birlikte bu tanım günümüzde kalite kavramı sadece üretim sektörlerinden daha çok eğitim gibi daha çok hizmet üreten sektörlerde söz edilmeye başlamasıyla değişmiştir. Günümüzde yapılan çeşitli tanımların içinde Eğitimde kaliteyi, Dahlgaard ve arkadaşları; “ Bütün öğretmen ve öğrencilerin aktif bir şekilde katıldığı sürekli iyileştirmeler ile artan müşteri tatmininin karakterize ettiği bir eğitim kültürü” şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitimde kalitenin varlığından söz edebilmek için bu tanımdan da belirtildiği gibi herkesin katılımı, sürekli iyileştirme ve müşteri odaklılık esastır. Bunu destekleme içinde ayrıca yönetimin kararlılığı ve liderliği, gerçeklere dayalı olma ve ölçüm ve insan kaynaklarının etkin yönetimi geçerlidir (Köksal, 1998)

Eğitim örgütlerinde, Sanayi ve Üretim sektörlerinde kaliteye erişmek üzere kullanılan ileri teknolojinin yerini temel kalite göstergesi olarak öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim ortamı, teknoloji, yönetim ve eğitim-öğretim yöntem ve teknikler (Fuller, 1987) almaktadır. Bu faktörler bütün olarak eğitimin kalitesini etkilemektedir (Sıvacı, 2003). Eğitimin kalitesini

etkileyen bu faktörleri açıklamak yararlı olacaktır.

### **1.1.1. Öğretmen**

Eğitim, toplumsal bir sistem olarak ele alındığında, bu sistemin başlıca öğelerinin içinde en temel öge öğretmenlerdir. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2000).

Eğitim ve öğretimde kullanılan yeni teknolojiler öğretmenlerin yerine tutamaz. Çünkü bu teknolojilerin eğitim-öğretimde hizmetlerinde kullanılmasını sağlayanlar öğretmenlerdir. O nedenle eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinden öğretmenin yetiştirilmesine büyük önem verilmesi gerekmektedir. Eğitimin en etkili aracı ve temel unsuru da öğretmendir. Bu nedenle gelişmiş toplumlar, daima eğitimi en önemli sorun, öğretmenleri de en toplumun en saygın kişileri olarak görmektedir. Bugünün gelişmiş ülkeleri dünyadaki farklı konumlarını eğitimlerine ve öğretmenlerine verdikleri değere borçludurlar. Ülkemizin hem bilimsel, hem de biçimsel olarak gençlerimize örnek olacak nitelikli öğretmenlere ihtiyacı vardır. Bu soruna getirilecek çözüm, aynı zamanda aksayan eğitimimize de büyük ölçüde çözüm getirecektir (Özdaş, 1996).

Eğitim sisteminden verimli bir sonuca ulaşabilme, büyük ölçüde öğretmenin kalitesine bağlıdır. Eğitim öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, içeriği oluşturan ders konuları ne kadar fonksiyonel saptanıp organize edilmiş olursa olsun, o hedefler ve kavrayışlara sahip öğretmenler elinde yürütülmedikçe beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Tan, 1989; Hacıoğlu, 1991).

Bilimin ayrıcalığında donatılmış bir meslek olan öğretmenlik, bilgi toplumu yolunda ilerlediğimiz 2000'li yıllarda da zevkli, ilginç, ilginç olduğu kadar zor ve iddialı olmaya

devam etmektedir. Ancak öğretmenlik mesleği dinamik, sürekli gelişen, teknolojik yeniliklerden etkilenen bir meslek olduğu için öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yapabilmeleri “nitelikli, mesleğinde yetkin, profesyonel biri olmalarına, tüm sorunları çözümlenmiş ve kendilerini sürekli yenileyip geliştirmelerine bağlıdır” (Ersoy, 1997).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak birçok tanımlama yapılmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmenlik, devletin eğitim öğretim ve ilgili görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmakla (Sezgin, 1987) beraber öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programlarını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirilmesini yapan kişi (MEB,1999) olarak da tanımlanmaktadır.

Öğretmenlik mesleği bazı eğitim bilimciler tarafından, öğretmenin sorumluluk ve rolleri ile açıklamaya çalışılmıştır. Bu tanımlarda öğretmen; öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine katkıda bulunan kişi olarak betimlenmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğini kurumsal bir yapıda ve uygulamadaki işlevleri ile ele alan açıklamalarda vardır. Bu görüşü savunanlara göre öğretmen, araştırmalar sonucu geliştirilen, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile u politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan, fakat aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan önemli bir kişidir (Varış, 1985).

### **1.1.1.2. Öğretmende bulunması gereken yeterlilikler**

Bir öğretmenin, eğitim-öğretime başlamadan önce sahip olması gereken bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Kendinden beklenen başarıyla ortaya koyabilmesi, öğrencilere istenilen davranışı kazandırabilmesi ve verimli bir meslek hayatı sürdürebilmesi için bazı temel yeterliliklere sahip olması gerekmektedir, bunlar;

**1.1.1.2.1. Zihinsel yeterlilik;** Öğretmen bir taraftan dengeli ve olumlu davranışlar sergileyebilmeli, bir taraftan da bakış açısı, yorumu ve değerlendirmesi yeterli düzeyde

olmalıdır. Bunların gerçekleşmesi içinde zekâsı, hafızası, hitabeti ve görüşleri önem kazanmaktadır. Bunlardan bir ya da birkaçının yeterli düzeyde olmamasının bir öğretmen için ne büyük bir eksiklik doğuracağı kolayca tahmin edilebilir (Ertuğrul, 2000).

**1.1.1.2.2. Mesleki Alan ve Genel Kültür Yeterliliği;** Öğretmenlik mesleği özel bir ihtisas mesleği (MET Kanununun Md.43) olarak kabul edilmektedir. Bir öğretmenin, öğretmenlik formasyonu kazanabilmesi için de mesleki alan ve genel kültür bilgileriyle donatılmış olması gerekmektedir. Bu bilgileri yenilemek, geliştirmek ve yorumlamak için de; yeni kaynaklara, yayınlara ve çeşitli teknolojik bilgilere ulaşmaya devam etmelidir (Ertuğrul, 2000).

**1.1.1.2.3. Öğreticilik yeterliliği;** Öğretmek, öğretmenin temel görevidir. Öğretmen, öğrenme sürecini yönlendirir ve öğretmeye kılavuzluk eder. Öğretmen neyi ne zaman ve kime öğreteceğini çok iyi bilen olmalıdır. Bunun için, öğretme hedeflerini belirlemeli ve bu hedeflere giderken yöntem ve teknikleri yerinde kullanmalıdır. İyi bir planlama ile, iyi tespit edilmiş öğrenme hedefleriyle, iyi seçilmiş öğretim metotları ile öğrenci seviyelerine uygun konularla çok verimli öğreticilik görevi yapılır (Ertuğrul, 2000).

**1.1.1.2.4. Rehberlik yeterliliği;** Bir öğretmen öncelikle, okul yönetimiyle ilgili ilke ve işlemleri bilmelidir. Ayrıca öğretmen, öğrenciyle güven verici ilişkiler ve yakınlık içinde olmalıdır. Hatta bazı durumlarda ailesinin yerini almalıdır. Ayrıca bireysel ve grup ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalıdır. Öğretmen her zaman, öğrenci sorunlarına karşı rehberlik etmeye hazırlıklı olmalıdır. Öğrencileriyle ilgili ilişkilerde, etkili olabilecek davranışları geliştirmelidir (Ertuğrul, 2000).

**1.1.1.2.5. Yöneticilik yeterliliği;** Öğretmen mesleği gereği öğretici olduğu kadar, yönetici yeterliliğine de sahip olmalıdır. Çünkü yöneticilik görevi, eğitimin her aşamasında öğretmeni yakından ilgilendirecektir. Gerek yönetilirken, gerekse yönetirken, yöneticilik kurallarını uygulamasını ve pratiklerini bilmesi lazımdır. Öğretmen sınıf yönetiminde de her zaman birinci derecede rol alacaktır. Bazen de okul yönetiminde yöneticilik görevini üstenecektir (Ertuğrul, 2000).

**1.1.1.2.6. İletişim yeterliliği;** Toplumsal birer varlık olan insanlar yaşamları boyunca sürekli başkalarıyla iletişim halindedirler. İletişim aracılığıyla hem kendileri hem de iletişim halinde oldukları kişiler hakkında yeni bilgiler elde ederler. Edindikleri bilgiler ışığında kendilerine ilişkin yeni yapılar oluştururlar ve bu yapılar çerçevesinde iletişimlerini sürdürürler. Her bireyin başkalarıyla kurduğu ilişkiler kendine özgü olduğundan, her bireyin kendine özgü yapılar oluşturacağı varsayılır. Bu yapıların, bireyin iletişim tarzının nasıl olacağını belirlemede önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. İletişim tarzı; bireyin kendisini, başkalarını ve dış dünyayı algılama tarzı ile yakından ilişkilidir. Algılama tarzının oluşumu, bireyin sahip olduğu değerlendirme gücü, yakın çevresinden aldığı mesajlar ve bu mesajları yorumlamasının etkileşimi ile ilgilidir. Bunun yanında, bireyin çevresindekilerin iletişim tarzları da önemli bir referanstır. Bu nedenle, iletişim tarzının öğrenilen bir yönünün de olduğu görülmektedir ( Çam, 1997).

İletişim sürecinin en önemli ögesi (özellikle bir öğretim ortamında) alıcının tepkileri olan geri bildirimdir (dönüt, geri ileti, geri başlama, aydınlatıcı yankı olarak da bilinir). Alıcı, mesaj alıp yorumladıktan sonra kaynak görevini üstlenerek kendi mesajını ilk kaynağa iletmektedir. İlk kaynak burada alıcı rolünü üstlenmektedir. Öğrencilerden alınan geri bildirimler sadece sınavlar yoluyla değil, yüz ifadeleri, beden dili, tartışmalara katılma durumu vb. durumla da alınabilir. Geri bildirim yalnızca, öğretimin başarısı hakkında bir fikir vermekle kalmaz aynı zamanda bir sonraki aşama hakkında öğretmene neler yapılabileceği veya yapması gerektiği hakkında ipuçları da verir. Mesaj öğrencilere ulaşmadığında genellikle öğrenciler suçlanır. Ancak gerçek sorunun öğretimin uygun bir şekilde tasarlanması olabileceği unutulmamalıdır ( Demirel ve diğerleri 2002).

Öğretmenin hoşgörülü, sabırlı, sevecen, kendini geliştirmeye eğilimli, planlı, sistemli, değişikliklere uyum sağlayabilen, koruyucu destekleyici, öğrencinin gelişim açısından yönlendirici, samimi, günlük yaşantısında karşılaştığı sorunları çözebilme, etkinin iletişim becerilerine ve öğrencilere karşı dostça davranabilme özelliklerine sahip olması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır. Anılan bu özellikler öğretmenin kişisel eğilimleriyle ve eğitimiyle ilgilidir. Eğer öğretmen bu özellikleri geliştirme imkânına sahipse, bu konudaki becerilerini geliştirip

meslek yaşantısında kullanabilmesi ve dolayısıyla, öğrencilerle kuracağı iletişimde geliştirici olması beklenmektedir (Çalışkan, 2003)

Eğitim sisteminde iyi bir eğitimci olabilmek için iletişim sürecini çok iyi bilmek gerekir. Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı da öğrencilerdir. Mesaj ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir.

- Sınıf iletişimini geliştirmek için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:
- Öğretmen konuşma yeteneğini geliştirmeli.
- Ders iyi bir şekilde planlanmalı.
- Öğrenci ihtiyaçları, yetenek ve ilgileri değerlendirilmeli.
- Öğrencilerin ilgisini dağıtan durumlar ortadan kaldırılmalı.
- Öğrencilerin dikkatle dinlemesi için birden fazla duyu organına hitap eden araç-gereçler kullanılmalı, düz anlatımdan ya da laf salatasından kaçınılmalıdır.
- Zor ve çok teknik olan öğretim araçları kullanılmamalıdır. (Demirel, 2000).

### **1.1.2. Öğrenci;**

Eğitimde hedefler belirli gruplara göre düzenlenmektedir. Bu hedef grupları oluşturan bireyler öğrenci adı verilmektedir. Öğrenci, eğitim-öğretim disiplinlerinin eğitim süreçlerinde işleme tuttuğu ham gereç anlamında bir gereçtir. Bu ögenin süreçlerdeki yeri ve işlevi, sayısı, nitelik, ilgi ve beklenti, zihinsel ve bedensel gelişim durumu, sosyo-ekonomik durumu gibi yönleriyle;

bireysel, grupsal ve kitlesel düzeylerde durumunun belirlenmesi ve eğitim hizmetlerinin bu duruma göre düzenlenmesi gerekir (Aklan ve diğerleri, 1995).

Hangi düzeyde nerede olursa olsun eğitimde bireysel gelişim durumlarını, ilgilerini, gereksinimlerini, yeteneklerini ve içinde buldukları çevre şartlarını bilmek ve karşılaştıkları problemler hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Ancak bu durumda etkili bir eğitimden söz edilebilir.

Bilinmesi gereken diğer bir konu insanı tanımanın zor ve uzmanlık bir iş olduğudur. Bu işi yapan kişinin hem çocuk gelişimini hem de tanıma tekniklerinin neler olduğunu ve nasıl kullandıklarını bilmesi gerekir. Çocuğu tanımak için tek başına yeterli olabilecek bir teknik yoktur. Bunun için pek çok tekniğin birlikte kullanılması gerekmektedir. Tanıma çalışmalarında çocuk tek başına değil çevresi ile birlikte ele alınması ve bu çalışmalar bir sistem içinde sürekli devam ettirilmelidir. Yine çocukların gelişim düzeyleri, ilgi ve gereksinimleri saptanmalı, hedefler ve programın diğer öğeleri buna göre düzenlenmelidir. Etkinliklerin çeşidi, süresi ve sırası çocukların etkinliklere katılımının ne şekilde olacağı bilinmelidir. Bireysel, küçük grup ve bütün grupla yapılabilecek etkinliklere dengeli bir şekilde verilmelidir (Aklan ve Kurt, 2002).

#### **1.1.2.1. İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Gelişimsel Özellikleri**

“Son Çocukluk” adı verilen 6–12 yaş gelişim evresinde çocuk, ergenliğe geçiş olgunluğunu kazanmaktadır. O artık anlık itkilerini erteleyebilir ve giderek daha sağduyulu olmaya başlar. Okul öncesi dönem çocukluğundan farklı olarak, temel eğitimin ilk yılları çocuğun somut düşünme, son birkaç yılı ise soyut düşünce evresinde bulunduğu yerlerdir. Bu evrede çocuk sayısal simgeler, soyut deyişler, genel kurallar ve temel mantık gibi daha soyut kavramları anlamaya başlar (Yavuzer, 2000).

Yedi yaşında yaklaştıkça, çocuklar problemini daha erken yaşlarda kullanmadıkları, çeşitli bilişsel stratejilere başvurarak somut bir şekilde çözmeye başlarlar. Çocukların bu yaşlarda okul ortamına katkılarıyla, olayları farklı açıdan görebilmeleri ve karmaşık ilişkiler hakkında



kavramsal düşüncelerinin aynı zamana denk gelmesi pek rastlantı değildir.

İlkokul çağı döneminde, çocuğun ana-baba ile özdeşiminin yanı sıra, öğretmen ve arkadaş gibi başka kişilerle özdeşimleri de önem kazanır. Anne babanın çocuğa aktardığı kural ve değerlerin yanı sıra çocuğun kendisinin de etkin olarak anladığı, benimsediği değer ve yargılar önem taşımaya başlar (Yavuzer, 2000). Bu nedenle bu dönemde ilişki kurduğu kişilerin en başında gelen öğretmen 6–12 yaş grubunun aşağıdaki gelişimsel özelliklerini iyi bilmesi gerekmektedir ki eğitim-öğretimin gerektirdiği davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmelidir.

6–12 yaş çocuğun gelişim özellikleri özetle (Özsoy, 2003; Yavuzer, 2000);

#### **1.1.2.1.1. Zihinsel gelişimi**

- Bu çağda çocuğun zihin gücü ve belleği bir hayli gelişir. Çocukta somut düşünce tarzı hâkimdir.
- Duygulan ile düşünür. Gözlemler ve deneyler sonucu bir takım hükümler verebilir.
- Çocuk çevresini toptan algılar. Soyut ve mantıklı düşünemezler.
- His ve heyecanlarının etkisinde kalarak yargılara varır. Olayları objektif olarak eleştiremez.
- Sık kendini över. Bu dönemin sonunda kendi kusurlarını görmeye başlar ve eleştirir.
- Zaman ayarlayamaz. İlerisi için plan yapamaz.
- Sayılan kavramaya başlar. Basit toplama, çıkarma hesaplan yapar.

#### **1.1.2.1.2. Dil gelişimi**

- Dil çok zenginleşir. Çocuk çok fazla kelime öğrenir.
- “Toptan görüş” hâkimdir, Bunun için okuma ve yazmada harflerden başlamak yerine, çocuk için anlamlı olan cümle ve kelimelerden başlamak daha uygundur.
- Sessiz okuması, sesli okumasına nazaran daha hızlıdır.
- Bu çağın sonuna doğru yabancı dil öğrenmeye hazır hale gelir.

#### **1.1.2.1.3. Duygusal gelişim**

- En önemli duygusal ihtiyaçları sevilmek, beğenilmek, değer verilmektir. Anne, baba, öğretmen tarafından ne kadar ilgi ve şefkatle muamele görürlerse, ruh sağlıktan o kadar yerinde olur.
- İlgi merkezi olma isteği kuvvetlidir.
- Başarılı olma ihtiyacı kuvvetlidir. Gerçek başarılar elde edemezlerse hayali başarılarla övündükleri görülür.
- Bu dönemde korku, öfke, kıskançlık, neşe, sevgi gibi duygular bir çocuğun gününü birbiri ardına doldurabilir. Duygusal halleri çabuk değişir.

#### **1.1.2.2. Çocukların (Öğrencilerin) Eğitim İhtiyacı**

Bir insanın hayatında en önemli şekillendirici etkiler, ilk olarak aile tarafından yapılandırılır, içinde doğup büyüdüğü ailenin değerleri, çocukların gelecekteki, eğitim dönüşümlerinin değişmesi zor tohumlarını içerir. Sıfır-beş yaş çocuğunun öğrendiklerini ileriki yıllarda eğitimle değiştirmenin zorluğu artık yadsınmıyor. Yörükoğlu (1992)'na göre; çocuk aile sahnesinde, insan ilişkilerini bütün karmaşık yönleriyle gözlemler ve yaşar. Özellikle okul öncesi dönemde, ana ve babasının etkisi altındadır. Ama yüzde yüz ana-babanın etkisi vardır demek doğru olmaz. Hele günümüzde gözünü açar açmaz televizyonla tanışan çocukların en büyük etki aracı bu aygıttır. Geleceğini ailede kurmaya başlayan çocuk en güçlü davranış değişikliklerini ailesinde kazanır Örgün eğitim ortamına girinceye kadar birebir model aldığı aile bireyleri onun en temel eğitilme ihtiyacını informal olarak karşılamaya devam eder. İleriki yıllarda ise çocukluğunu yenemeyen insanlar, bu dönemin verileriyle yaşamlarını sürdürürler. Gerçekler o dönemin gerçekleridir. Kalıplaşmış yargılar ve değerler benimsenmiş bir hâlde varlığını korur.

Çocuğun içinde bulunduğu ortam onu savaşmaya ve gösterilere zorluyorsa, yeterince güçlenince savaşçı olur. O, savaştan kaçtığında küçümsenir, alay edilir, parlak övgülerden yoksun kalır. Böylece grubun zihinsel alışkanlıkları bireyin zihinsel alışkanlıklarına dönüşür (Dewey, 1996). Bugünün politikacıları evrensel gerçeklerden ve bilimsel verilerden uzak halkın nabzına göre söylem geliştirirken aynı hataya düşüyorlar, insanlar zamanla her şeyi alkışlar hale geliyorlar ve bu kısır döngü herkesin dilinde eleştirel düşünce, bilimsel düşünce özelemleriyle uzayıp gidiyor.

Ailelerin dışında ve aileden sonra çocuğun kişiliği üzerinde en çok etkisi olan kurum “okul”dur. Okula giden çocuklar süre bakımından ana-babalarından daha çok okulda etkileşimde bulunmaktadırlar (Çaplı, 1993).

İnsan motivasyonunda Maslow'un teorisi çok büyük oranda araştırmalar tarafından test edilmiştir. Bir kişi en alçak düzeydeki ihtiyaçlarını gidermedikçe üst düzey ihtiyaçlarını gideremez (Sergiovanni ve Caruer, 1980). İşte eğitim ihtiyacı da Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi içinde en üst basamakta yer alır. Örgün anlamda eğitim ihtiyacı toplumlar

karmaşıklıktıkça önemini artırmıştır. Fakat örgün eğitime gelinceye kadar insanoğlu her dönemde çocuk, genç ve yetişkinlerine örgün olmayan bir eğitim vermiştir. Varış (1995)'a göre öğrenmenin oluştuğu her durumda insan davranışlarını değiştiren bir eğitim sürecinden söz edilebilir. Balık avlamaya giden babasının arkasına takılan çocuk, kendi yaşamı için eğitilmektedir.

İhtiyaçlar gün geçtikçe, farklılaştıkça “eğitim” her alanda daha çok ihtiyaç olarak karşımıza çıkıyor. Kalıcı davranışların kazandırılmasında formal bir araç olan eğitim kurumları, insan girdisini en iyi nasıl işleyebileceğinin cevabını aramaya devam ediyor.

Bugünün gelişmiş kültürlerinde formal bir eğitim düzeni kurulmaksızın bilgi birikimi ve başarı kaynaklarının yeni kuşaklara aktarılması olanaksızdır (Dewey, 1996). Toplumsal dinamikleri göz önüne almayan, insanın sosyal bir varlık olduğundan hareket etmeyen eğitim kalıcı ve öğretici olamaz. Başaran (1994)'a göre; eğitim insanı yüceltmektir. Eğitim, insana kendisinin ne olduğunu göstererek insanın kendini tanımasına, bilmesine, bulmasına yardım etmektedir. Bu nedenle formal bir ortamda yapılan eğitime gün geçtikçe daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Çağımızda eğitim sürecinden geçmemiş bir kimsenin, kendi kendine yetişme olanağını bulsa bile, tam olarak yeteneklerini geliştirmesi olanaksızdır. Bu da gösteriyor ki, günümüzde örgün eğitim yaşamın olmazsa olmazı haline gelmiştir.

Örgün anlamda eğitim ihtiyacını öz gerçekleştirimine yönelik olarak düşünürken, diğer yandan, anlatım ve iletişim gereksinimi, iş birliği ve birlikte yaşama gereksinimi, üretim ve tutumluluk gereksinimi, araştırma öğrenme ve sorun çözme gereksinimi gibi gereksinimleri de gerçekleştirmenin koşulu olarak değerlendiririz (Başaran, 1994). Bu bağlamda eğitim, “sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın önemli bir faktörüdür.” (Korkmaz, 1997). Ülkelerin ekonomik, teknik ve sosyal yönden ilerlemesi o ülkenin nitelikli insan gücü kaynağına bağlıdır. İnsan gücünün oluşturulması da eğitimin işidir. Dewey (1996), en geniş anlamıyla eğitimi, sosyal yaşamın sürdürülme aracı olarak tanımlar. Sosyal grubun amaç ve alışkanlıklarından habersiz ve bunlara kayıtsız olarak dünyaya gelenleri, amaçlar ve alışkanlıklar doğrultusunda bilinçlendirmek ve aktif olarak bilgilendirmek gerekir. Bu boşluk

ise ancak eğitimle doldurulur.

Bu ifadelerden sonra eğitimin görevi şu iki noktada toplanabilir:

1. Kültürel alanda alınan mirasın, ilerlemeye engel olmayanlarını gelecek kuşaklara aktarmak. Bilim, teknik ve güzel sanatlarda sürekli gelişim içinde bireyleri yetiştirmek.
2. Kişide bedensel ve ruhsal gelişimi sağlamak, kişiyi toplumsallaştırmak, karar verme becerisi kazandırmak.

Eğitilmek, yaşamı her gün yeniden kurmak demektir. Kabala adlı İbrani, bir kutsal kitapta şöyle diyor: İnsan, hiçbir şeyin gerçek olmadığını, her şeyin sürekli olarak oluştuğunu ve değiştiğini anlamalıdır. Her şey doğar, büyür ve ölür. Her şey doruğa ulaştınca gerilemeye başlar. Gerçeklik diye bir şey yoktur. Hiçbir şey kalıcı değildir, her şey değişir, insan her şeyi başka şeylerden evrimleşen ve onu başka şeylere yönelten sürekli bir eylem ya da tepki; iç akış ya da dış akış; kurmak ya da yıkmak, yaratmak ya da yok etmek, doğum, büyüme ve ölüm olarak görmelidir. Hiçbir şey sürekli değildir, değişir (Buscaglia, 1994).

Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı, insanın eğitim ihtiyacını karşılarken, böyle bir anlayışla eğitimin yapılmasını savunmak ve sağlamak gerekir. Ancak böyle olunca yaşam dinamiklerini canlı tutup yeni durumlara geçebilirsiniz. Bugün aklınızla anlamlandıramadığınız, toplumsal yaşama bir şey katmayan; paylaşmayan, tartışmayı, sorgulamayı sağlamayan bir düşüncenin yıkılması gerekir, insanın eğitim ihtiyacını ancak gelişmeye ve değişmeye açık değerlerle karşılayıp doyurabilirsiniz. Aksi hâlde eğitim değil bilgi yüklemesi olur.

### **1.1.2.3. Öğrenci Hak ve Sorumlulukları**

Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim öğrencilerinin hak sorumluluklarını;

- Öğrenme ve hak ve özgürlüğü
- Her türlü ayrımcılıktan ve tacizden korunma hakkı
- Kabul edilmiş standartlar ve politikalar dışında her türlü önyargı, kişisel uygulamalardan uzak biçimde, uygun biçimde ve adil olarak değerlendirilme hakkı.
- Yasal sınırlar içinde düşünce ve düşüncelerini açıklama özgürlüğü
- Kendisine ait gizli bilgilerin uygunsuz biçimde açıklanmasından korunma hakkı.
- Her türlü öğrenci kuruluşlarına üye olmak ve öğrencilerin yönetime katılmasını sağlayan uygulamalara katılma özgürlüğü.
- Okuldaki bütün akademik çalışmalara yetenekleri ve kapasitesi ölçüsünde katılma hakkı
- Öğrenme özgürlüğünü sağlamak için gerekli olan çevre ve koşulların korunmasına saygı göstermek ve sorumluluk almak.
- Bütün sınıflarda akademik standartların korunmasından sorumlu olmak.
- Topluma hizmet etmek ve başkalarını taciz ve ayrımcılıktan koruma yükümlülüğü.
- Kendisine ve başkalarına saygı gösterme yükümlülüğü ve başka insanların iyiliği için kendini sorumlu hissetme şeklinde tanımlamaktadır (<http://www.denizlimeb.gov.tr/modules>).

### **1.1.3. Eğitim-öğretim ortamı;**

Doğduğu anda ilk nefesini alan birey çevresi ile etkileşime girmiş, ilk çıığığını atmıştır. Acıktığında ya da kucağına alınmak istendiğinde yaygarayı koparır koparıp bir yandan kendisi bir şeyler öğrenen, bir yandan da çevresindekilerin davranışlarını değıştiren bu insan yavrusu eğitim sürecinin içindedir. Bu süreç, yaşamın her boyutunda süregelir ve devam eder. Toplumlar kendi değer ölçüleri çerçevesinde bireyin davranış görüntüsünü şekillendirmeye çalışır. Aile, arkadaş çevresi, meslek örgütleri demokratik örgütler, siyasi kuruluşlar ve kitle iletişim araçları bireyin davranışlarının oluşturulmasında, değıştirilmesinde önemli roller oynar.

Okul ise, özellikle bireyin davranışlarını değıştirmek amacıyla kurulmuş özel bir ortamdır. Kuruluş amacı birey davranışlarını eğitim amaçları doğrultusunda değıştirmek olan okul eğitim hizmetleri için zemini teşkil eder. Okulun bu işlevini yerine getirmesi, öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak ve okulun amaçlarını gerçekleştirebilecek bir fiziksel yapıya, nitelikli, öğretmenlere, nitelikli yöneticilere, okul-veli iletişimine ve bunların sonunda oluşacak olumlu atmosfere (okul iklimi) bağlıdır. Okul binası ve donanımın kullanışlı, sağlık koşullarına, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması, temiz ve bakımlı olması ne kadar önemli ise okulun bulunduğu çevrede o kadar önemlidir (Varış, 1998). Okul binalarının bulunduğu iklimin ve doğa koşullarının gereklerine uygun olmalıdır. Okul binaları soğuk, sıcak, çok güneşli, loş, rutubetli olması, öğretimin niteliğini ve okulun atmosferini ve bunların sonucu da öğrenci performansını olumsuz olarak etkiler (Evans vd., 1986)

Eğitim-öğretim ortamı denildiğinde ilk aklımıza gelen sınıf, öğretmen ve öğrenci için en önemli çevredir. Öğretmen, sınıfta düzenlenecek etkinlik türüne, kullanılacak öğretim yöntemine ve içeriğine göre sınıfta farklı fiziksel düzenlemeler yapmak zorundadır. Sınıfın fiziksel düzeninin nasıl olacağı konusunda karar vermek için şu dört anahtarı izlemek gerekir. (Evertson vd., 1997).

Çok fazla hareketin olacağı alanları belirlemek; sınıfta öğrencilerin bir araya geldiği ve çok fazla kullanılan alanları belirlemek gerekir. Bu alanlar, hareketliliğin yoğun olacağı anlar için grup çalışma alanları, öğrencilerin kendi masalarına, öğretmen masasına ve bilgisayar masasına gitmek için kullanacağı alanlardır. Bu alanlar, belirgin bir biçimde biri diğerinden ayrılmalı, yeterli genişlikte ve rahatlıkta olmalıdır. Öğrenci aynı zamanda bir ders boyunca bir alandan diğer bir alana rahatlıkla gezebilmelidir.

Öğrencinin öğretmeni kolayca görebildiğinden emin olmak; Öğretmenin sınıf içinde öğrenciye etkili bir biçimde rehberlik etmesi, sınıf içi yönetim becerisi ile ilintilidir. Öğretmenin sınıfı yöneltme başarısı aynı anda bütün öğrencilerin görme yeterliliğine bağlıdır. Bunun için, öğretimsel alanlar, öğretmen masası ile öğrenci masaları ve bütün öğrencilerin çalıştıkları alanlar arasında açık görme hattı olmalıdır.

Öğretim araç-gereçlerinin kullanımı ve öğrenci gereçlerinin hemen ulaşılabilir olmasını sağlamak; Öğretim araç-gereçlerinin yalnızca zaman kaybetmeden ulaşmak değil, aynı zamanda ve sınıfı düzenini bozmadan ve dikkati dağıtmadan ulaşmak önemlidir.

Öğrencilerin sınıf bütün sunumlarını ve oyunlarını kolaylıkla görebildiğinden emin olmak (Celep, 2004).

### **1.1.3.1. Sınıf Yönetimin Fiziksel Değişkenleri**

Sınıftaki sıra, masa, dolap, diğer öğrenciler ve uzaklık fiziksel engeller öğretmen-öğrenci arasında psikolojik engel de oluşturur. İletişim ve etkileşimi değiştirir (Barker, 1982). Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşyaların renkleri, ışık, temizlik, gürültü, görüntü, sınıftaki fiziksel ortamların öğeleri olarak sayılabilir (Celep, 2004).

**1.1.3.1.1. Öğrenci sayısı:** Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler öğretmenin yardımına daha çok gereksimin duyarlar. Bu nedenle ilk sınıflarda öğrenci sayısı az tutulmalı, gerekiyorsa sınıf düzeniyle birlikte yükseltilmelidir (Celep, 2004). Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Kalabalık olmayan sınıfların



yararlarından biri, öğretmene sağladığı kolaylıktır. Bu sınıflar, öğretmene ek zaman kullanımı, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolaylıkla izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatı verir (Benjamin, 1992).

**1.1.3.1.2. Işık:** Sınıfta görme ve oturmanın rahatça yapılmasını sağlayacak bir aydınlık olmalıdır. Bunun az veya çok olması öğretmen ve öğrencinin işini güçleştirir, gözünü yorar, dikkatsizlik, sinirlilik, edim düşüklüğüne yol acar.

Sınıfta ışık doğrudan değil dolaylı gelmeli, doğal aydınlatma yolları kullanmalıdır. Işık ve pencere düzeninin güneşe ve mevsimlere göre değiştirebilmesi, güneş ışığı değişmelerine uyarlama olanağı verir. Pencerelerin alanı, güneş ışığından yeterince yararlanmaya uygun olmasıdır (Celep, 2004).

**1.1.3.1.3. Sıcaklık:** Ortama uygun giyinen bir insan için gerekli oda sıcaklığının yirmi derece dolayında olduğu söylenebilir. Sınıfın sıcaklığı, mevsimlere, neme olduğu kadar öğrencilere göre de değişir. Giyim ve sınıfın fiziksel koşulları, sıcaklığın etkisini değiştirir (Barker, 1984). Sınıfın sıcaklığının yükselmesi fiziksel rahatsızlıklara, ilgilinin dağılmasına, zihnin gevşemesine ve bunların neden olduğu yansımış sorunlar yol açmaktadır. Düşük sıcaklık ise öğrencinin çabalarını ısınmaya yöneltir, zihnin öğretime odaklaşmasını güçleştirir (Celep, 2004).

**1.1.3.1.4. Renk:** Renkler öğrencinin fiziksel ve davranışsal durumunu etkilemektedir. Nefes alışımız, kan basıncı, nabız, kas etkinliği, renklerle değişebilmektedir. Renklerin dilinde açık mavi gevşetici ve rahatlatıcı, koyusu uyarıcı, kırmızı heyecan verici ve kışkırtıcı, gerilim yaratıcı, açık sarı ve portakal rengi uyarıcı olarak görülmektedir. Renkler yalnızca duvarlar için değil eşyalar içinde önemlidir. Renklerin hepsinin karışımı ile yapılan aydınlatma, yalnızca beyazla olandan daha olumlu davranışa yol açmaktadır (Hataway, 1987).

**1.1.3.1.5. Gürültü:** Rahatsız edici, işitmeyi engelleyici, dikkati dağıtıcı, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir değişkendir. Sınıf dışından gelen gürültünün engellenmesi daha güçtür, bu

iş okul yapımı sürecinde düşünölmelidir. Sınıf içinden kaynaklanan güröltüyü azaltmanın temel yolu sınıf kurallarının, güröltüyü de içermesi, bu kuralara özenle uyumasıdır. Gürötlölü bir sınıfta, söyleneni işitmeyen öğrenci, bu durumu öğretmenine söylemekten de çekiniyorsa dersleri eksik, yanlış anlayabilir. Güröltü nedeniyle öğretmenin ders anlatırken, ifadelerini tekrarlamak zorunda kalması, zamanını iyi kullanmasını engeller (Celep, 2004).

**1.1.3.1.6. Oturma yerleri:** Yazmak ve okuyabilmek için öğrencilerin rahat bir yerde oturması gerekir. Sallanan bir sırada ya da sandalye de oturan öğrencilerin okuyup yazmaları verimlerini düşürür. Masalar, çalışmaların özelliklerine göre düzenlenmelidir. Öğrenciler, tahtayı, öğretmeni ve konuşmacıyı rahatlıkla görmelidir (Öz, 1998).

**1.1.3.1.7. Temizlik:** Sınıfta yerlerin duvarların, pencerelerin, sıraların, masaların, eşyaların ve havanın temiz olması, fiziksel ve düşünsel rahatlık açısından gereklidir. Öğrenciler sınıfı temiz bulmalı, temiz terk etmeyi öğrenmelidir. Oksijen azlığı öğrencilerin dikkatsiz, uykulu yapar. Böyle durumlarda öğretmen öğrenciyi suçlamak yerine, örneğin pencereyi açtırmalıdır (Hull, 1990).

#### **1.1.4. Teknoloji**

Eğitim teknolojisi, eğitim alanlarında kuram ile uygulama arasındaki boşluğu dolduran bir uğraş alanı olarak kabul edilmektedir. Çünkü eğitim teknolojisi, ilgili kuramların en etkin ve olumlu uygulamalara dönüştürölmesi için personel, tasarım, araç-gereç, süreç ve sistemler bütünüdür (Alkan, 1981). Başka bir ifade ile teknolojinin ürünü olarak ortaya çıkmış olan araç-gereçlerin eğitim kurumlarında kullanılması eğitimde teknolojiden yararlanma olarak kabul edilmektedir.

Eğitimde teknolojinin öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlama açısından çok önemli görölmektedir. Bir öğretme etkinliğine kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır.

Amerikanın Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlama; insan okuduklarının % 10'nu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin % 70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar.

Öğrencilerin öğlenciklerini daha fazla hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlar öğrenme durumunun düzenlenmesi önemlidir. Bu ortamın oluşmasında teknoloji en önemli unsurdur.

Dikkatli bir kişi, iyi bir lokantada yemeklere daha fazla garnitür konulduğunu, pahalı arabaların daha fazla aksesuarı olduğunu, lüks bir salonun daha fazla ışıklandırıldığına dikkat eder. Çoğu kez yemeği, arabayı ve salonu bu eklemeler değerli hale getirir. Aynı kural belli bir dersin öğretimi içinde söz konusudur. Dersin ilgi çekmesi sunumunda bazı eklemeleri gerektirmektedir. Ancak bu eklemeler ile öğretmen öğrencide öğrenme arzusu yaratabilecektir.

Son yıllarda eğitim teknolojisi konusunda değişik gelişmeler olmaktadır.

Örneğin,

- Mevcut araçlar geliştirilerek yeni biçimlerde sunmaktadır.
- Yeni araçlar üretilmektedir.
- İki ya da daha fazla araç birleştirilerek yeni bir araç haline getirilmektedir.
- Pek çok araç bir arada kullanılmaktadır.

Tüm bu gelişmeler daha iyi, daha etkin eğitim-öğretim için öğretmenlerin hizmetine verilmektedir. En basit bir yazı tahtasından en gelişmiş bilgisayarlara kadar sayısız teknolojik araç öğretmene yardımcı olarak sunulmaktadır. Oysa bazı öğretmenlerin ellerindeki basit bir

aracı bile kullanmaktan çekindiği gözlenmektedir. Bu çekingenliğin temel nedenlerinden biri şüphesiz ki öğretmenlerin o aracı kullanmasını bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Elinin altındaki bir aracı nasıl kullanacağını, o aracın faydalarını ve sınırlılıklarını bilen bir öğretmen o araçtan yararlanma yolları arayacaktır. O halde öğretmenlere teknolojinin veli nimetleri olan araçların tanıtımı yapılmalıdır (Küçükahmet,1998).

### **1.1.5. Yönetim**

21. yüzyılın gelişmiş toplumları arasında yer alabilmemiz için ülke çıkarları doğrultusunda çağdaş ve demokratik bir eğitim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu süreçte verimli olabilmesi başarılı bir yönetim ile doğrudan ilişkilidir.

Bu bağlamda yönetim evrensel bir kavramdır (Gözübüyük ve Eşref, 1992). Yönetim evrensel normlara göre ele alınıp değerlendirilen ve uygarlığın gelişimi ile yeni anlamlar kazanabilen süreçtir (İlgar, 1996). Yönetim, örgütü amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır. Başka bir deyişle, grup gayretleri ile işlerin başarıma sanatı ve bilimidir. Her iki tanımdan da yola çıkarsak yönetimi bir bilim ve sanat olarak nitelendirebiliriz (Erdoğan, 2000)

Yönetim bilimi toplumda meydana gelen hızlı değişimler sonucunda bir takım dallara ve uzmanlık alanlarına ayrılmıştır. Bu dallardan biride eğitim yönetimidir. Toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek sürecidir (Başaran, 1996). Eğitim kurumları saptanan amaçlara ulaşmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktadır (Akçay, 1996).

Bugünkü Türk Eğitim sisteminin yasal dayanağı 14 Haziran 1973'de kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunudur. MEB'in yönetim teşkilatı; Bakan, Müsteşar, Müsteşar Yardımcıları, Taşra Teşkilatı, İl ve İlçe Müdürlükleri ve Okul Müdürlükleri şeklindedir.

Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitim sistemini iki bölüme ayırmaktadır. Birinci ana bölüme örgün eğitim, ikinci ana bölüme yaygın eğitim denmektedir. Örgüt eğitimi, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim oluşturmaktadır. Yaygın eğitim ise, örgün eğitimin dışında gerçekleştirilen her türlü planlı eğitimi kapsamaktadır (Erdoğan, 2004)

Bu anlamda örgün eğitimim yönetimin alt uygulama alanı okuldur. Okul kavramı ilk defa Mısır'da zengin zümrenin çocuklarına okuma-yazma öğretmek amacıyla evlerde eğitim-öğretim verilmesi ile başlar. Okul yeni nesillere atalarının sosyo-kültürel değerlerini aktarmak için çocukların eğitildikleri yerdir. Mısır'daki bu gelişim uygarlığın gelişimine bağlı olarak bugünkü okulların temeli sayılabilecek okullar açılmıştır (M.Larousse, 1979). Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken, okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Yani eğitim yönetimi eğitime makro düzeylerde, okul yönetimleri ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2000). Eğitim yönetimi, nasıl yönetimin eğitime uygulanmasında geliyorsa, okul yönetimi ise eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir.

Örgütlerdeki yönetimlerin insan kaynaklarını etkili bir biçimde kullanamaması sonucunda örgütlerin dağıldıklarının en güzel örnekler geçmişin derinliklerinde kalan fabrikalar ve diğer kurumlardır. Eğitim Kurumlarından bir fabrikadan bu bağlamda en önemli farkı etkinliğini kaybetmesi durumunda tüm toplumu zengin-fakir ve birçok bağlamda etkilemesidir.

#### **1.1.5.1. Yönetim Süreçleri**

Yönetimin amaçlarını gerçekleşmesine ilişkin eylemler olarak tanımlanan yönetim süreçleri şunlardır.

**1.1.5.1.1. Karar verme süreci:** Karar, bir sorunun çözümü için olası seçeneklere uygun olanın seçilmesidir. Karar süreci, örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı çözmek örgüt üyelerini etkilemek amacı ile kullanılır (Bursalıoğlu, 1999)

Mccomy, karar sürecinin yönetimin en önemli unsuru ve özü, esası olduğunu, yönetim sürecinin niteliğinin karar verme ile belirlendiğini ve yönetimi süreçleri ile bütünleştiğini belirtmektedir (Aydın, 1998)

**1.1.5.1.2. Planlama süreci:** Planlama, okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için gereken girdilerin sağlama ve kullanma yollarının kararlaştırılması sürecidir (Başaran, 1996). Planlama, eldeki sınırlı kaynakların toplum refahının ya da örgütsel verimliliğin artırılmasında, en az kayıpla kullanmasını sağlanmanın anahtarıdır (Kaya, 1999)

**1.1.5.1.3. Örgütlenme süreci:** Örgütlenme, ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleşmesi için gerekli yapının oluşturulmasındaki eylemdir (Aydın, 1998). Kurulmuş bir yapı içerisinde de örgütlenme süreci yer alır. Çünkü okula alınan girdilerin, okulda çalışan işgörenlerin, yönetsel ve eğitsel amaçlara ulaşmak için kullandıkları araç gereçlerin güç birliğini sağlamaya gereklilik vardır. Okullarda küme, komisyon gibi çalışmalar da örgütlemeyi gerektirir (Başaran, 1996).

**1.1.5.1.4. İletişim Süreci:** İletişim, emirlerin, bilgilerin, düşüncelerin, açıklamaların ve sorunların bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılması ve iletilmesi sürecidir (Erdoğan, 2000). İletişim olmadan örgüt olamaz. İletişim olmadan ortak bir amacın oluşturulması, bu ortak amaç doğrultusunda, bireysel çabaların koordinasyonu mümkün değildir (Aydın ve Aydın, 1999).

**1.1.5.1.5. Koordinasyon süreci:** Koordinasyon, işbölümü yoluyla çeşitli parçalara ayrılmış bulunan örgütsel faaliyetlerin, değişik biçimlerde iş gören tarafından harcanan çabaların örgüt amaçları doğrultusunda bütünleştirilmesidir. Koordinasyon örgütü oluşturan tüm bölüm ve birimlerin, örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik en az para ile gerçekleştirilmesinde önemlidir. Okulda bu sürecin en önemli görevi öğrencilerin eğitimi için eğitim iş görenlerinin çalışmalarını birbirine uyumlu kılmaktır (Başaran, 1996).

**1.1.5.1.6. Değerlendirme süreci:** Değerlendirme, örgütün programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştıkları amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin

saptanmasıdır (Aydın, 1998).

Değerlendirme, eğitimde teftiş denetim süreci ile gerçekleşmektedir. Değerlendirme üç düzeyde kendini gösterir. Birinci düzeyde denetim, okul yönetmeliğinin değerlendirilmesi, ikinci düzey denetim üst sistemlerin yönetmeliklerinde okulu teftişi, üçüncü düzey denetim ise üst sistem teftişleri ile bu da bakanlık teftişleri tarafından yapılır (Başaran, 1996).

#### **1.1.5.2. Okul Yöneticisi**

Okul yönetimin temel amacı MEB Tebliğler dergisinde (2000), kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir. Uygulama ve denetimi yapar sicil raporları doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor halinde sunar. Astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlemlerin değerlendirmesini yapar şeklinde ifade edilmesinde karşın eğitim bilimciler tarafından genellikle, ilgili olduğu eğitim örgütünün eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak, etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Başka bir ifade ile eğitim yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika karar ve amaçların gerçekleşmesi ile ilgilenir (Kaya, 1999)

Okulun yönetim işlerini yürüten okul yöneticisi, okulunu bir sistem olarak algılayıp çözümlayebilen, okuldaki madde ve insan kaynaklarını en etkili ve verimli bir biçimde kullanarak, okulun amaçlarını gerçekleştirecek şekilde harekete geçiren ve yasal yetkiye bağlı olarak görev yapan kişidir (Demirel ve Kaya, 2001). Yönetici, konumu ve bilgileri gereği nedeniyle, görevi gereği bütüne ilişkin performans ve sonuçlar üzerine önemli etkisi olan kararlar vermesi beklenen kişidir. Yönetici okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün önemli bir simgesi ve sahibidir. Okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir (Güçlü, 1997).

İlköğretim okullarını yönetmekle görevli olan ilköğretim okulu müdürleri, İlköğretim

Kurumları Yönetmenliği'nde belirtilen bir takım yetki ve sorumluluklarla donatılmaktadır. Yönetmeliğin 72. maddesinde “ Müdür; kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur” ifadesi bulunmaktadır (MEB, 1997).

Ocak 2000 tarih 2508 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde de Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim okulları müdürlerinin görev tanımını yapmıştır. Bu tanıma göre müdür, okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir uygulama ve denetimi yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyet raporları sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirilmesini yapar (MEB, 2000). Okul müdürü, görev tanımında belirtilen bu görevleri yerine getirebildiği ölçüde başarı oranı artmaktadır.

Okul müdürünün, genel hizmetlerin yönetimi kapsamındaki görevleri ağırlıklı olarak eğitim yerlerinin yönetimini kapsar. Bu çerçevede, yönetici; derslik işlik, oyun bahçesi gibi eğitim yerlerini öğretime hazırlama yanında; yemekhane, arşiv, öğrenci yurdu gibi eğitime yardımcı yerlerin işler durumda tutulmasını da sağlamakla yükümlüdür. Okulun gereksinimlerinin belirlenmesi bunları karşılayıcı kaynakların araştırılması, olanakların sürekli biçimde geliştirilmesi ve eğitim yerlerinin düzenli olarak bakımlarının sağlanması gibi işlerden de yönetici sorumludur. Yine, ilgili yazışmaların yapılması, okul kayıtlarının tutulması, okulun çevreye tanıtımı, genel etkinliklerin eşgüdümleşmesi gibi görevler de yöneticinin, genel hizmetlerin yönetimi kapsamındaki görevleri arasında yer alır. Öte yandan, okul yöneticisinin bütçe yönetimine ilişkin başlıca görevleri ise; satın almaların yönetimi, iç muhasebe düzeninin kurulması, okul mülkünün korunması ve düzenli biçimde çalıştırılmasına ilişkindir (Uluğ,



1999).

Yönetimde yetki ile birlikte kullanılan ve ondan ayrılmayan bir kavramda sorumluluktur. Sorumluluğun kaynağı, sahip olunan yetkidir. Yetki iş yapmak için karar alma hakkı, sorumlulukta iş yapma ve başarıma zorunluluğudur (Akçay, 1996).

#### **1.1.5.2.1. Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri**

Yöneticilerin sahip olması gereken yeterlikler; teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olarak üç gruba ayrılır;

**1.1.5.2.1.1. Teknik yeterlikler:** Teknik yeterlik, öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği, uzmanlık bilgisine bağlı bilgi ve beceridir. Yöneticinin muhasebe, inşaat, finansman gibi alanlardaki yeterlikleri teknik yeterliklerdir(Açıköz, 1994). Yöneticinin örgütün yapısı, politikalar ve programlar üzerindeki etkisi de teknik yeterlilikler içinde sayılabilir (Sergiovanni ve Starratt, 1988). Teknik yeterlikler, yöntemleri, süreçleri, prosedürleri ve teknikleri olan belirli bir alanda yeterlik anlamı verir (Bursalıoğlu, 1991) .

Teknik yeterlikler göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve becerilerdir. Görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler, süreçler ve işlemlerle ilgili teknik bilgi ve yeterliklerin tümü o görevin teknik etkinliklerini oluşturur. Bir teknik yeterliliğin sağlanması çoğu kez başka yeterliklerin kazanılmış olmasına bağlıdır. Aynı şekilde bir ilişki teknik yeterliliklerle, insancıl ve karar yeterlilikleri arasında da görülebilir. Kendinden beklenenleri ve eleştiri yapmayı bilme, bireyin ve durumun özelliklerine göre iletişim kurma, yakınmaları yönetebilme, durumu çok yönlü olarak görebilme, sorunu olabildiğince çabuk ele alma iletişime ilişkin teknik yeterliliklerdir (Başar, 2000).Teknik yeterlilik alanında yönetici sorumluluğu 4 kategoride toplanmaktadır. Bunlar;

a. Yöneticinin, okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olması beklenir.

b. Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi: Bütçeleme, muhasebe, satın alma, sigorta, maaş ve ücret bordrosu ve genel işletme giderleri gibi konular,

c. Okul binalarının bakımı ve hizmete hazır tutulması,

d. Okul binalarının planlanması (Aydın, 2000).

Yönetici atama ile geldiğinden, başlangıçta ancak statü lideridir. Diğer bir anlamı ile baştır, üsttür. Bu statünün verdiği formal yetkinin, sosyal ve teknik yetkilerle desteklenmesi gerekir. Sosyal yetki yöneticinin etrafındaki gruptan yani okulun iç ve dış öğelerinden gelecektir. Teknik yetkiyi ise yöneticinin yönetim bilgisi ve yeterlikleri sağlayacaktır. Bu yetkiler sayesinde yönetici, gerçek bir lider rolüne girebilecek etrafındaki öğeleri, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yönde eyleme geçirebilecektir (Bursalıoğlu, 2001).

**1.1.5.2.1.2. İnsancıl yeterlikler:** İnsancıl yeterlikler, birey ve grupları anlama ve güdüleme yeterlikleri olarak da kabul edilebilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmelidir (Başar, 2000). İnsansal yeterlik, yöneticinin gerek bire bir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir. Bu yeterlik kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile ve başkalarına ilişkin düşünceleriyle yakından ilgilidir. Bu yeterlik yöneticinin iş görenleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağını geliştirme hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir (Açıkgöz, 1994). İlgilenme, güven, yetki verme, uzlaşma, ideallere ulaşma ve insan potansiyelini anlama yeterlikleri insancıl yeterlikler arasında sayılabilir. İnsansal yeterlikler yöneticiye, grubun bir üyesi olarak etkili biçimde çalışma ve bu yolla lidere bulunduğu grup içinde iş birliği kurabilme yeteneği sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 1991).

**1.1.5.2.1.3. Kavramsal yeterlikler:** Okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme; okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri

izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. Bu yetenek başta yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir (Kayıkçı, 2001). Kavramsal yeterlik, okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içinde ve evrensel ölçüler içinde görebilme, okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. (Açıkgöz, 1994). Kavramsal yeterlikler örgütü bir bütün olarak görebilmek, duyabilmek yeteneğidir (Bursalıoğlu, 1991)

Eğitim yöneticisi; öğretmen, iş gören, öğrenci, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Kaya, 1991).

#### **1.1.5.2.2. Okul yöneticilerinin etkinlik alanları**

Milli Eğitim Bakanlığına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin etkinlik alanları;

Okulun yüksek başarı, etkin öğretme ve öğrenme ile iyi ilişkilere dair taahhütlerini yansıtan pozitif bir felsefe söz konusu olduğunda; öğretim elemanları, yöneticiler ve veliler okulun liderliği ve yönetimine güven duyduğunda; öğretim elemanları ve yöneticilerinin görevleri ve okulun başarısına ilişkin hesap verme sorumluluğuna sahip olduklarını fark ettiği durumlarda ve okul politikaları ile uygulamalarının geliştirilmesi ve başarılı bir şekilde uygulanmasına tam destek sağladıklarında; okul hayatı ve müfredatının öğrencilerin ruhi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimlerini etkili bir şekilde teşvik ettiği durumlarda; okulun gözden geçirme yoluyla etkinliğini dikkatli bir şekilde devam ettirdiği ve toplumla kurulan bağların öğrencilerin edininim ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu durumlarda;

Öğretmenler ilgili konu(lar) hakkında sağlam bilgi ve anlayışa sahip olduğunda; öğrenciler

hakkında yüksek beklentileri olduğunda; sınıf içerisindeki bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek dersler planladıklarında; belli herhangi bir içerik veya ğrenci grubuna yönelik en etkili yaklaşım(lar)ı kullandıklarında; zamanı ve kaynakları etkin bir şekilde kullanarak dersleri uygun olarak düzenlediklerinde; öğrencilerin çalışmalarını düzenli olarak dikkate aldıkları ve değerlendirdikleri durumlarda ve tutarlı ve zorlayıcı ev ödevleri vererek öğrencilerin öğrenme ve başarılarını pekiştirdikleri ve genişlettikleri durumlarda; öğrencileri iyi bir şekilde ynettiklerinde ve yüksek disiplin standartları sağladıklarında; çalışmaları sistematik olarak izlendiğinde, değerlendirildiğinde ve desteklendiğinde;

Bütün ğrencilerin önceki edinimlerinden beklenen seviyede veya beklenen düzeyden daha yüksek seviyede ilerleme kaydettiği durumlarda; okuma yazma, matematiksel anlayış ve bilişim teknolojileri becerilerinde bir ilerleme gösterdikleri durumlarda; ilgili çalışmaların amaçlarını ve sıralarını bildiklerinde; testler ve sınavlara iyi bir şekilde hazırlandıklarında; çalıştıkları konularda hevesli olduklarında ve fazla şey öğrenmeye çok istekli olduklarında; sergiledikleri tavır ve davranışları yoluyla belli bir amaca sahip bir çalışma ortamının korunmasına katkıda buldukları durumlarda;

Velilerin çocuklarının öğrenme sürecine katkıda bulunacak şekilde okulla etkili bir şekilde işbirliği yaptığı durumlarda; okuldaki çalışmaları anladıklarında ve bu çalışmalara destek verdiklerinde; çocuklarının başarıları hakkında sürekli olarak bilgilendirildiklerinde ve çocuklarının gelişimlerine ne şekilde destek vereceklerini ve yardım edeceklerini bildikleri durumlarda;

Yöneticiler yasal yükümlülüklerini yerine getirdiklerinde ve okulların sağladıkları eğitimin niteliği ve öğrencilerin gerçekleştirdiği standartlar hakkında hesap vermelerini sağladıklarında; ([http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/okul\\_mudurleri\\_standardlar](http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/okul_mudurleri_standardlar)) etkin bir yönetici olabilirler.

### 1.1.5.2.3. Yönetici öğretmen ilişkisi

Okul yönetiminin, karar verme sürecine öğretmenleri katmaması, tek taraflı kararlar alması öğretmenler için soru oluşturmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında yöneticinin en önemli görevi, öğretmenlerle işbirliği içinde olmaktır. Yönetici, öğretmenlerin düşünce ve eleştirilerine açık olmalı, bütün kararlarını öğretmenlere danışarak almalıdır. Öğretmenleriyle arkadaşça ilişkiler içinde olmalı ve öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği içinde çalışmalarını desteklemelidir. Yönetici, öğretmenlerin sorunlarını dinleyip, kendi sorunlarını da onlara anlatabilmelidir ( Sukan ve diğerleri,1978).

Korku dolu veya güven duygusunun olmadığı bir ortamda çalışmak imkânsızdır. Yönetici ile personel arasında etkili bir iletişim kurulmadığı zaman yönetici basit konuları bile personeline emir olarak iletebilir. Aynı zamanda, personel yöneticisine görevi ile ilgili soru sormaktan kaçınır. Yöneticinin görevlerinden birisi de, eğitim programının tüm yönleri için yumuşak yönetim sağlamaktır. Personel ile yönetici arasında informal bir ilişki bulunmalıdır. İnsan ilişkilerinde öğretmenler ve yöneticiler birbirlerine önem verip, saygı duyarlarsa oldukça başarılı olurlar (Wills ve Stegeman, 1956).

Yönetimin, personel tarafından etkisiz, adaletsiz veya verimsiz olarak görülmesi de önemli bir sorun oluşturur. Bu nedenle yöneticinin yönetim ve okul öncesi eğitim konusunda yeterli bilgi ve anlayış düzeyinde olması şarttır (Güneysu, 1993).

Öğretmen ile okul yöneticisi arasındaki olumlu ilişkiler, öğretmenin verimini artıracak; eğitimde denetim ve rehberlik görevini üstlenen müfettişlerin de öğretmenle olumlu ilişkiler içerisinde bulunması eğitimin niteliğinin yükselmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmen- okul yöneticisi ve müfettiş arasında bir takım çalışması olmalıdır. Müfettiş; öğretim yöntemlerini göstere, kaynak materyal ve kurslar önerme, kayıtlarda yardım etme gibi pek çok konuda öğretmene yardımcı olabilir (Wills ve Stegeman, 1956).

Ancak ülkemizde, okul öncesi eğitim öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri tarafından

denetlenmektedir. İlköğretim müfettişlerinin okulöncesi eğitim konusunda bilgisi olmadığından, öğretmenlere denetim ve rehberlik yapmada yetersiz kalmaktadırlar.

Yapılan araştırmalarda, okul yöneticisi ve öğretmenleri, kurumlarını denetlemeye gelen müfettişlerin, kendilerine yol gösterebilecek, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir ( Oktay, 1985; Maden, 1988).

Okul Yöneticileri eğitim kurumlarının en aktif çalışanları konumunda olan öğretmenlerin yaşamlarının bir bütün olduğunu, tüm ihtiyaçları karşılandığı zaman mutlu olarak en etkili eğitimi gerçekleştireceklerini bilmelidir. Şair Goethe “Her oluşun bir kökü ve kaynağı vardır.” Öğretmenlerin sorunlarının da bir kaynağı, oluşu ve kökü vardır (Hıfzırahman, 1969). Öğretmenlerin sorunlarının oluşunda eğitimle yakından ve uzaktan ilgilenen herkesin sorumluluğu olmakla beraber esasen sorumluluğun çoğunluğu okul yönetimlerine aittir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul yönetimlerinde kaynaklanan sorunlarla ilgili olarak Deniz (1997) yapmış olduğu “Okul Müdürlerinin Eğitim-Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterliliklerinin Sınıf ve Branş Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında elde ettiği bulgulara göre, özetle ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlere rehberlik etmeme, öğretmenlerin boş zamanlarını faydalı bir biçimde geçirebilecekleri faaliyetler organize etmek, ödül ve ceza uygulamalarında ve öğretmenlerin dersler esnasında teknolojik araçlardan yoksunluk ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmamaları ve bu öğretim yöntemleri için gerekli olan ekipmanların okul yönetimleri tarafından sağlanmadığını saptamıştır.

Okul yönetimlerin buldukları makam hal güç ve otoriterin öğretmenlerden sorumlu birinci makamı olarak görebilmektedir. Öğretmenin zamanında derse girmesi, günlük planların yapılması, idare istediğinde istenilen işin yapılmasını istemektedir. Öğretmenler yeni fakat yönetim tarafından sosyete modeli olarak gelen öğretim yöntem ve tekniklerini kullanılmamak. Bu durum öğretmen-yönetim arasındaki duvarlara örnektir (Ünal, 2000).

Kuzey (2002) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin yönetimden kaynaklanan sorunları

olarak, okul müdürlerinin direk sicil amirleri olmalarından rahatsızlık duydukları, okulların fiziki durumunun yetersiz oldukları, teknolojik alt yapının sağlanamadığından, verimli olabilecek öğretim yöntemlerinden yararlanamadıklarını ve ekonomik sorunlarını saptamıştır.

Seçkin (2003) ise yapmış olduğu araştırmada, kaynakları etkin ve verimli kullanma, okullarda bina ve yapısal eksikliklerinin giderilmemesi, grup çalışmalarına yer vermeme, öğretim yöntemlerini kullanamama, tarafsız davranmama, öğretmenlere rehberlik etmeme gibi öğretmenlerin yönetimden kaynaklanan sorunlar yaşadığını saptamıştır. Belirtilen yönetimden kaynaklanan sorunların sonucu olarak öğretmenlerin motivasyon, güdülenme kendini değerli hissetme vb. gibi duyguların ölmesine neden olmaktadır. Bir önceki cümledeki belirtilen duyguların ölmesinin bir sonucu olarak da eğitimde aksama ve gerilemeler görülmektedir.

### **1.1.6. Eğitim-Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

İlköğretim çağındaki öğrencilere genel hatları ile sözü edilen kazanımların nasıl kazandırılması gerektiği konusu üzerinde de önemle durulmaktadır. Başka bir deyişle öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hedeflenen davranışlara kazandırılması için ilköğretim birinci kademesinde derslerin hangi yöntem ya da yöntemlerle işlenmesi ve bu derslerde ne tür etkinliklere yer verilmesi gerektiği de ayrı bir önem taşımaktadır.

Ülkemizde ilköğretim okullarında halen 1998 tarih ve 2487 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanarak öğretmenlere sunulan program çerçevesinde sürdürülmektedir.

Ülkemizde ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin yapılan bazı çalışmalarda eğitim sistemimizin genel sorunlarının yanı sıra yöntem-teknik sorunlarında yaşandığı ortaya konulmaktadır. Örneğin 1990 yılında MEB'in yayınlamış olduğu sistemi geliştirme çalışmaları raporunda eğitim sistemimizin genellikle öğrenmeye, araştırmaya değil ezberlemeye, başarıya değil başarısızlığı ölçmeye ağırlık veren bir yaklaşım ve uygulama içinde olduğunu açıklamaktadır.

Eğitim sistemimizin bütün kademelerinde çoğunluklar ğretmen merkezli bir ğretim sürdürüldüğü, bu durumun sakıncalarının uygulayanlar tarafından da bilinmesine karşın uygulamalarının devam ettirildiği ve üzüm arayışlarının yetersiz kaldığı kabul gören bir eğitim sorunudur.

Etkili eğitim ve ğretim süreçleri kendiliğinden gerçekleşmemektedir. Öğretmen, ğrenci grubunun durumunda, kazandırılacak davranışlara, içeriğe göre farklı eğitim-ğretim ortamları oluşturmak ve öğrencilerin etkili katılımını sağlamak durumundadır. Bu durum, ğretim yöntemlerinden yararlanılarak planlanır ve gerçekleştirilir. Etkili ğretim için öğretmenin uyguladığı yöntemin önemli bir rolü vardır. Fidan (1996) ğretim yöntemlerini, gelişim açısından farkları belirlemek amacıyla geleneksel ve ağdaş olmak üzere iki grupta incelemiştir. Geleneksel ğretmene yöntemlerinde bütün etkinlikler öğretmenin merkezde olduğu görüşüne göre biçimlendirilmiştir. Öğretmen aktif, ğrenci pasif durumdadır. Bütün roller öğretmende toplanmıştır.

Çağdaş yöntemlerde ise öğretmenin rolü daha değişiktir. Öğretmen ğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, renme sürecine katılımını ve katkısını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdüleme ile yükümlüdür. Bu yüzden öğretmenin kullanacağı yöntemler bu etkinlikleri gerçekleştirecek nitelikleri taşımalıdır. Günümüz ğrenme yöntemleri, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini, öğrenme kaynağıyla doğrudan etkileşimde bulunmalarını sağlayacak biçimde gerçekleştirilmektedir.

Öğretmenin yöntem seçimini etkileyen pek çok faktör vardır. Bunları en belli başlılarının Kkamet (1998) şu şekilde sınıflandırmıştır.

**1.1.6.1.1. Öğretmenin yönteme yatkınlığı:** Nasıl ki bir futbolcu takımının belli başlı bir mevkiinde oynadığı zaman kendini rahat ve mutlu hissederse, örneğin, bir sağbek oyuncusu genellikle sol tarafın ya da kalecinin yerinde oynamak istemezse, bazı öğretmenlerde alıştıkları bir yöntemde değişiklik yapmak istemezler.



**1.1.6.1.2. Zaman ve fiziksel imkânlar:** Zaman yöntem seçiminin etkileyen en önemli faktörlerdendir. Yalnızca zaman faktörü açısından bakıldığında, modern yöntemlerin klasik yöntemlerden daha fazla zaman gerektirdiği görülmektedir. Günümüzde ek çok öğretmen klasik yöntemlere bağımlılıklarını zamanı daha idareli kullanma ile açıklamaktadır.

**1.1.6.1.3. Maliyet:** Anlatım, soru-cevap ya da grup tartışması gibi yöntemler ek para gerektirmeyebilir. Oysa öğrencilere canlı tecrübeler kazandırmak amacıyla yapılan gözlem gezisi ilave para gerektirmektedir.

**1.1.6.1.4. Öğrenci grubunun büyüklüğü:** Modern öğretim yöntemlerinin uygulanabilmesi için en fazla öğrenci sayısının kaç olması gerektiği sorulduğunda mümkün olduğunca az yanıt alınmaktadır. 10–15 kişiden oluşan bir sınıfta rahatlıkla rol oynama, örnek olay incelemesi uygulanabilir.

**1.1.6.1.5. Konunun özelliği:** Bazı konular bazı yöntemlerle işlemeye daha uygundur. Örneğin, pek çok tarih konularının öğretimi için anlatım yöntemi en ekonomik yöntem olarak görülmektedir.

Bu sınıflandırmaların eşliğinde günümüz eğitim sistemlerinde uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri;

#### **1.1.6.2.1. Anlatım yöntemi**

Öğretmenin herhangi bir konuyu, karşısında oturan öğrencilere iletmesi biçiminde tanımlanabilir. Öğrencilerin pasif olarak oturmalarına neden olduğu, onlara düşüncelerini açıklama fırsatı vermediği için sıkıcı ve etkisiz bir metot olarak kabul edilmektedir. Gerçekte de, öğrenciler pasif bir durumda oturdukları ve genellikle öğretim sırasında soru sorma ve düşüncelerini açıklama olanaklarına için etkin bir yöntem sayılmaz. Daha çok “yorumlayıcı”, “açıklayıcı”, “belirleyici” ve “aydınlatici” özellikleri ile öğretimde yerini korumakta ve işlevini sürdürmektedir. Bu yöntemde üç ana bölüm vardır: (1) Öğrencinin konuya dikkatini çekecek bir giriş, (2) Bilgilerin belirli bir düzen içerisinde organize bir şekilde sunulması; (3)

Konunun ana noktaları ve birbirleriyle bağlantılarını kuran özet kısmı.

#### **1.1.6.2.1.1.Faydalı yönleri;**

- Bu yöntem, derse giriş yaparken, konuyu özetlerken ya da konuyla ilgili bilgi aktarırken kullanılır.
- Kısa sürede uygulanabilir.
- Diğer yöntemlere göre zaman, emek ve masraf bakımından ekonomiktir.
- Oturumda sürpriz bir bilgi ile karşılaşmayacağı için öğretmene güven duygusu verir.
- Yeni bir konuyu tanıtmaya, konu tekrarları, özet yapma, öğrencilerin ortak sorusu olan konu ve problemleri çözmeye ve soyut kavramların öğreniminde başvurulacak bir yöntemdir.
- Öğrencilerin başkalarını dikkat ve sabırla dinlemelerini ve gerektiği yerde not alma becerisi kazanmalarını sağlar.

#### **1.1.6.2.1.2. Sınırlı yönleri;**

- Öğretmen merkezli olduğu ve öğrenciyi edilgen kıldığı için yorgunluk ve isteksizliğe yol açar.
- Öğrenci etkinliklerine dayanmadığı için, kazanılan bilgiler tam olarak öğrenilemez, kısa zamanda unutulur.
- Dönüt alınmadığı için hedefe ulaşıp ulaşılmadığı göz ardı edilir.
- Öğrenciler ezberciliğe ve hazırcılığa alışırlar.

- Sınıfta işitsel tipler (işiterek daha kolay öğrenen öğrenciler) için uygun olmasına rağmen, görsel tipler (görerek daha kolay öğrenenlere) ve devinimsel tipler (yaptıklarını daha kolay öğrenenler) için uygun bir öğretim yöntemi değildir.
- Öğrenciler iyi not tutamadıklarında anlatılanları hatırlamaları güçleşir.

**1.1.6.2.1.3. Kullanılan Teknikler;** Günlük Konuşma, Panel, Diyalog/Soru Cevap, Forum, Komite Görüşmesi, Brifing (Sunu), Sempozyum, Söylev, Konferans (Ergün ve Öztaş, 1997; Vural, 2004; Küçükahmet, 1998; Demirel, 1993; Öztürk, 2005).

#### **1.1.6.2.2. Soru-Cevap Yöntemi**

Soru sormak her türlü öğrenmenin başıdır. Zihninde herhangi bir konu hakkında soru oluşturan kişi, artık meselenin farkına varmış, onun çözüm yolunu aramaya başlamış demektir. Bu yöntem, klasik anlamda Sokrates'ten bugüne farklı biçimlerde kullanılmaktadır. Onun idealist felsefesine göre, tüm bilgiler insanın kafasında vardır, ama berrak ve uyanık halde değildir, üstü örtülü ve uyur haldedir. Soru-cevap öğretmenin formüle ettiği soruları öğrencilerin sözel olarak cevaplamalarına dayan bir öğretim yöntemidir. Sorular öğrencilerin kendi bilişsel yeteneklerini kullanmalarına imkân hazırlamalıdır.

##### **1.1.6.2.2.1. Faydaları;**

- İyi hazırlanmış sorular, öğrencilerin derse ve konuya karşı ilgi ve dikkatlerini artırır.
- Öğrencilerin başkalarını dinleme, bunlara karşı kendi fikirlerini üretme, fikirlerini etkili bir tarzda söyleme ve kişinin ifade etme gücünü geliştirir.
- Öğrencilere, öğrendiklerin uygulama imkânı verir.

- Sebep-sonuç ilişkisini geliştirir.
- Öğretim sürecinde öğretmen için dönüt sağlar. Bu dönüt hem tüm olarak sınıfı hem de her bir öğrenciyi anlama olanağı verir.
- Öğrenci, öğretmenle ve diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşim kurmayı öğrenir.

#### **1.1.6.2.2.2. Sınırlı yönleri;**

- Soru, bir konuyu bilen ve anlamış kişiler için bile sıkıcı bir şeydir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğu için sıkıcı olur.
- Sorulara gereğince cevap veremeyen öğrencilerin kendilerine güveni azalır.
- Yanlış cevapların çok olması zaman kaybına sebebiyet verir.
- Öğrencilerin yanlış cevapları “uygun” bir dille düzeltilmezse, onları yılgınlığa düşürür ve kendilerine güvenlerini etkiler.
- Öğrencilere sürekli soru sorma fırsatları tanıma; zaman zaman konunun dışına çıkmasına ve dersin gerçek amaçlarından uzaklaşmasına ve öğretimin sıkıcı duruma gelmesine neden olabilir (Ergün ve Öztaş, 1997; Vural, 2004; Küçükahmet, 1998; Demirel, 1993; Öztürk, 2005).

#### **1.1.6.2.3. Tartışma Yöntemi;**

Öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olarak, özde öğrencilerin bir konu ya da sorun üzerinde birlikte konuşarak mümkün olan çözüm yollarını aramalarına dayanır. Yöntemin esası tüm grubun etkinliğe katılmasıdır.

#### **1.1.6.2.3.1. Faydalı yönleri;**

- Öğretmen öğrenci etkileşimi söz konusudur.
- Demokratik bir yöntemdir. Çocukları, daha sonra yetişkin bir üye olarak katılacakları demokratik toplumun tartışmalarına hazırlar.
- Grup içinde aidiyet (gruba ait olma) duygusunu geliştirir. Öğrenciler daha iyi ilişkiler kurarak, kendilerini birbirlerine daha yakın hissederler.
- Bu yöntemde öğretmen, öğrencilerini daha iyi tanıma olanağına kavuşur. Grup içinde öğrencilerin davranışlarını gözlemek, onların zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişmeleri hakkında fikir verir.
- Öğrencilerin birbirleri ile karşılıklı iletişim ve etkileşim içerisinde öğrenmelerine ve bazı yeteneklerinin ortaya çıkmasına neden olabilecek bir yöntemdir.

#### **1.1.6.2.3.2. Sınırlı yönleri;**

- Zaman gerektirir ve grup liderliği zordur.
- Sağlıklı bir tartışma yapılabilmesi için U şeklinde sınıfların düzenlenmesi gerekmektedir.
- Öğrenci mevcudunun kalabalık olduğu sınıflarda uygulanması zordur.
- Konuşmaları konu üzerinde tutmak oldukça zordur. Kolayca amaçtan sapılabilir. Grup tartışmalarını sonuçlandırmak zor olabilir.
- Bazı konular çok uzayabilir ve anlaşılabılır. Tartışmaların bazen kişisel münakaşalara dönüşebilmesi olasılığı da söz konusudur.

**1.1.6.2.3.3. Teknikleri;** Panel, Vızıltı Grupları, Fikir Tartışması, Form, Seminer Küçük Grup Tartışması, Çember Tekniği, Münazara, Açık Oturum (Ergün ve Öztaş, 1997; Vural, 2004; Küçükahmet, 1998; Demirel, 1993; Öztürk, 2005).

#### **1.1.6.2.4. Örnek Olay Yöntemi**

Gerçek hayatta karşı karşıya kalınan problemlerin sınıf ortamına getirilmesi yoluyla getirilecek çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Hemen hemen bütün öğretim kademelerinde kullanılan bir yöntemdir.

Bu yöntemde öğrencilerin sorunlu bir olaya aktif olarak katılmaları ve bu olayların nedenleri hakkında fikirler ve çözümler üretmeleri istenir. Bu olay küçük ya da hayali olabilir, genellikle yazılıdır. Örnek olay incelemesi öğretmenin gözetimi altında gerçekleşir ve gerek bireysel, gerekse grup halinde yapılabilir.

#### **1.1.6.2.3.1. Faydalı yönleri;**

- Öğrencilerin hepsi bir konuda veya olay üzerinde yoğun bir zihinsel çaba gösterirler, öğrencilerin bağımsız düşünme, orijinal fikir üretme ve bunu ortaya koymaya çalışırlar.
- Öğrencileri problem çözme ve karar verme yaşantıları ile karşı karşıya getirerek, onlara karar verme, diğer kişilerle çalışma ve başkalarının düşüncelerine saygı duyma davranışlarını kazandırır.
- Öğrencilerin olaylara yüzeysel yaklaşımlarını önleyip, olayları derinlemesine inceleme olanağı tanır.
- Düşünme, anlama, kavrama, orijinal fikir üretme, tartışma, anlama, analiz, sentez, değerlendirme, araştırma ve problem çözme gücü geliştirir.

- Soyut olarak öğrenilecek kavramlar ve ilkeler için pratik bir temel sağlar. Aynı zamanda yaşamdan alınan gerçek olay, öğretmenin gerçek yaşam sorumlularına transferini kolaylaştırır.

#### **1.1.6.2.3.2. Sınırlı yönleri;**

- Çoğu zaman örnek olay tüm gerçeği olduğu gibi karşılamadığından, bazı durumlarda kavranıp uygulanmasında yetersiz kalınabilir.
- Olayın sınıfı ilgilendiren nitelikte olmaması durumunda, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekme ve motivasyonlarını sağlamak oldukça zorlaşır. Ayrıca kalabalık sınıflarda da uygulanması zor olan bir yöntemdir.
- Öğretmen tartışmaları yönetme ve değerlendirmede zorluklarla karşılaşılabilir. Öğretmenlerin grup liderliği yapamayacağı durumlarda olayın ayrıntılarını bilen bir lidere ihtiyaç duyulur.
- Uzun zaman alır.
- Öğretmenlerin önceden hazırlanması gerekmektedir.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.

**1.1.6.2.3.3. Teknikleri;** Aşamalı Teknik, Toplumsal Sorunlar, Worksop (Ergün ve Öztaş, 1997; Vural, 2004; Küçükahmet, 1998; Demirel, 1993; Saban, 2000; Bilen, 2002; Sönmez, 2004; Hesapçioğlu, 1992; Öztürk, 2005).

#### **1.1.6.2.4. Demonstrasyon Yöntemi**

Bu yöntemin uygulanması, bir araç gerecin çalışmasını önce gösterip açıklama, sonrada öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırarak öğretme sürecidir. Demonstrasyon, öğretmenin öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibi açıklamak için yapıldığı işlemlerdir. Demonstrasyonda hem görsel hem de işitsel iletişim kullanılır.

##### **1.1.6.2.4.1. Faydaları;**

- Öğrencilerin becerilerini yaparak ve yaşayarak gelişir, öğrenir.
- Demonstrasyon öğrencilere olayın gerçek oluşumunu hem görerek hem de işiterek öğrenme olanağı sağlar.
- Kelimelerle anlatılması güç olan kavram, ilke ve düşüncelerin öğrencilere açıklanmasını kolaylaştırır.
- Öğrenciler için bir deneyin veya olayın oluşumu hakkında birinci elden bilgi ve deneyimler elde edip, yaparak ve yaşayarak öğrenirler.
- Özellikle devinimsel (psiko-motor) hedeflerin gerçekleşmesinde etkili bir yöntemdir.

##### **1.1.6.2.4.2. Sınırlı yönleri;**

- Çok fazla planlama ve hazırlık çalışmasına ihtiyaç vardır.
- Eğer demonstrasyonun görsel kısmı, işitsel kısmı ile tutarlı değilse öğrenciler karıştırabilir.
- Bu tekniğin uygulanması için gerekli olan araç, gereç ya da teknolojilerin bazıları pahalı olabilir ve her okulda bulunmayabilir.



- Eğer gerekli önlemler alınmazsa, gösteri sırasında öğrencilerin dikkat ve ilgileri dağılabilir ve motivasyonları düşebilir.

**1.1.6.2.4.3. Teknikleri;** Gösterme-Yaptırma, Deney, Gözlem (Ergün ve Öztaş, 1997; Vural, 2004; Küçükahmet, 1998; Demirel, 1993; İşman ve Eskicumalı, 2003; Öztürk, 2005).

#### **1.1.6.2.5. Problem Çözme Yöntemi**

İstenilen hedefe ulaşabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasında seçme ve kullanmadır. Problem çözme yöntemi yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır.

##### **1.1.6.2.5.1. Faydalı yönleri;**

- Öğrenmeyi daha mantıklı ve sağlam bir temele dayandırır.
- Öğrencilere ilerde yüz yüze geleceği sorunlara uygulayacağı çözümlerinin modellerini sağlar.
- Öğrencilere, karar vermede acele edilmemesi gerektiği düşüncesini benimsetir.
- Öğrencilere öneride bulunma, hipotez kurma yeteneği kazandırır.
- Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirir, başkalarının fikirlerinden de yararlanması gerektiğini öğretir.

##### **1.1.6.2.5.2. Sınırlı yönleri;**

- Problemin çözümü için gerekli kaynaklar ve araç-gereç bulunmayabilir. Öğrencilere maddi

bir takım külfetler getirir.

- Problemin çözümü için çok zaman ve emek gerekebilir ve elde edilen sonuçlar bunlara değmeyebilir.
- Öğretmen sınıf idaresi konusunda iyi yetişmiş olması gerekmektedir.
- Öğretmen ve öğrenciler açısından uzun bir hazırlık dönemi gerektiren ve zaman alıcı bir yöntemdir.
- Veri toplama ve veri toplamada gerekli olan gerekli araç, gereç (materyal) ve teknolojinin elde edilmesinde zorluklar çıkabilir.

**1.1.6.2.5.3. Teknikleri;** Sınama-yanılma, Tümevarım, Tümdengelim (Ergün ve Öztaş, 1997; Vural, 2004; Küçükahmet, 1998; Demirel, 1993; Öztürk, 2005).

#### **1.1.6.2.6. Gezi, gözlem ve inceleme yöntemi**

Bu yöntem genelde eğitimsel ders gezileri olarak adlandırılır. Çünkü çoğu kez fabrika, müze, kütüphane, dağ, orman gibi yerlere götürülerek oralarda doğrudan gözlem yaptırılabilir. Bu yöntemde olaya hiç müdahalede bulunmaksızın oluş halinde inceleme söz konusudur.

##### **1.1.6.2.6.1. Faydalı yönleri;**

- Öğrencilerin kapalı kapılar ardından, sınıfın sıkıcı havasından kurtuldukları için, sevinerek katıldıkları ve doğrudan bilgi ve tecrübeye ulaştıkları bir eğitim ortamıdır.
- Öğrencilerin birçok duyu organı devreye sokulduğu için, daha sağlam ve kalıcı bilgiler oluşturulur.

#### **1.1.6.2.6.2. Sınırlı yönleri;**

- Yasal sorumluluğu oldukça fazladır. Disiplin sorunu yaşanabilir.
- Gruba eşlik edecek kişi ya da kişilere ihtiyaç vardır. Bu kişileri sağlamak güçtür.

**1.1.6.2.6.3. Teknikleri;** Sergi, Eğitimsel oyunlar, Proje, Yarışmalar (Ergün ve Öztaş 1997, Vural 2004, Küçükahmet 1998, Demirel 1993).

#### **1.1.6.2.6.3. Drama Yöntemi**

Drama yöntemi, çocuğun hayatında çok önemli bir yer tutan oyun yeteneğinin kontrollü bir şekilde eğitim hayatına aktarılması demektir. Sosyal hayat içinde ortaya çıkabilecek çeşitli durumları, öğrencilerin oyuncu olarak katıldıkları çeşitli sahneler içinde ortaya koymak ve dersi bunun üzerine bina etmek demektir.

#### **1.1.6.2.6.3.1. Faydalı yönleri;**

- Bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol almasını sağlar.
- İnsanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesini sağlar.
- Kendini ifade edebilme, yaratıcı olma, yaşamı çok yönlü algılama, araştırma istek ve duygusu gelişir.
- Öğrencilerin dünyayı algılamalarında, çevreleri, başkaları ve kendileri ile etkili ve doğru bir etkileşim ve iletişime geçmelerine olanak sağlar.

#### **1.1.6.2.6.3.2. Sınırlı yönleri;**

- Öğrenciler rolleri iyi canlandırmazlarsa yöntem verimli olmaz.
- Öğrenciler için geçerli olan durukları bulmak zor olabilir.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zor ve zaman alıcıdır.
- Yeteneği olmayan öğrenciler sürekli seyirci durumunda kalabilirler.

**1.1.6.2.6.3.3. Teknikleri;** Rol oynama, parmak oyunu, pandomin, kukla (Ergün ve Öztaş, 1997; Vural, 2004; Küçükahmet, 1998; Demirel, 1993; Öztürk, 2005).

#### **1.1.7. Eğitim Yönetimi ve Öğretim Yöntem ve Teknikleri İlişkisi**

Yönetimin genel tanımından yola çıkıldığı zaman örgütlerde denetimi yapan kurul olduğunu görülmektedir. Bu bağlamda denetim; genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme sürecidir.

Modern yönetimlerde; plânlama, uygulama, denetleme vazgeçilmez etkinlikler olarak kabul edilmekte olup, denetlenmeyen bir yönetimin, kendisini yenilemesi, geliştirmesi ve çağın gereğini yerine getirmesi mümkün değildir.

Denetleme; plânlama ve uygulamaların hedefe ulaşım, ulaşmadığının belirlenmesi, varsa eksik ve sapmaların düzeltilmesi amacıyla yapılır. Yapılan faaliyetlerden istenilen verimin alınması,

beklenen fayda ve gelişimin sağlanması, faaliyetlerin başarı ile sürdürülebilmesi, sürekli ve etkili bir denetimle sağlanabilir.

Eğitim sistemimizi düzenleyen en üst ve tek kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı gerek okul yönetimlerinin gerekse öğretmenlerin denetiminde (performans değerlendirmesi) olmak üzere eğitim ortamlarının düzenlenmesi, zümre öğretmen toplantılarında eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılacak olan yöntem ve tekniklerini seçimini, denetimi ve yönlendirmesi yapmaktadır. Bu ilişkilere bakıldığı zaman;

- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun X. Bilimsellik Maddesinin 13. bendinde, her derece ve türdeki ders programları ve ***eğitim yöntem ve metotlarıyla*** ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Eğitim Araç ve Gereçleri başlığı altında I-Kapsamın 52. maddesinde Eğitim araç ve gereçleri, eğitim kurumlarında kullanılacak ders kitapları ile öğretmen ve öğrencilere kaynak ve yardımcı olacak basılı eğitim malzemesini, milli eğitimin genel amaçlarının gerçekleşmesine yararlı olarak diğer eserleri ve eğitim araç ve gereçlerini kapsar ve II-Görev başlığının 53. maddesinde Milli Eğitim Bakanlığı, kendisine bağlı eğitim kurumlarının eğitim araç ve gereçlerini, gelişen eğitim teknolojisine ve program, ***yöntem ve metotlara*** uygun olarak sağlamak, geliştirmek, yenileştirmek, kullanılma süresini ve telif haklarını ve ders kitabı fiyatlarının tespit etmek, paralı veya parasız olarak ilgililerin yararlanmasına sunmakla görevlidir.
- Müfettişlerinin performans değerlendirmesi ve rehberlik etkinlikleri sırasında göz önünde bulundurulması gerekli hususlar başlığının 16. maddesinde okul denetimleri sırasında müfettişlerce zümre toplantıları, denetim sonrasında da grupça genel denetim sonu toplantısı düzenlenecek, toplantılarda yapılacak açıklamalar mevzuata dayandırılacak, eğitim biliminin gelişen terminolojisinin kullanılmasına özen gösterilecek, tartışmaya yol açacak ve kişisel nitelikte söz ve ifadelerden kaçınılacak, özellikle öğretmenlerin eğitim-öğretim hakkındaki görüşlerini açıklamalarına fırsat verilecek, ***öğretmenlere yeni öğretim yöntem ve teknikler tanıtılacak*** ve toplantılar mümkün olduğunca kısa zamanda bitirilecektir.

- Müfettişin görevleri arasında bulunan d. maddesinde: Denetim sırasında, okulun; kuruluş amacına uygun işlevlerini yerine getirip getirmediği, çevrenin bir kültür-sanat merkezi konumuna gelip gelmediği; öğrencilere buldukları sınıf seviyesine uygun bilgi-beceri ve davranışları kazandırıp kazandırmadığı ve bu davranışların **hangi yöntem, teknik ve metotlarla kazandırıldığı**; sosyal ve kültürel etkinliklerinin yeterli olup olmadığı hususları ile ilgili tespitlerini yapar ve grubun bu konularda kanaate ulaşmasına gereken katkıyı sağlar.
- Müfettişlerin zümre öğretmenleri toplantıları düzenlemesi başlığı altındaki; a. maddesinde performans değerlendirmesi yapılan okulda görevli müfettişleri tarafından, tüm öğretmenlerin katıldığı zümre toplantıları yapılır. Bu toplantılarda; yıllık ve günlük planların hazırlanması, mevcut imkânların ortaklaşa kullanılması, **öğretim faaliyetlerinde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması ve bu öğretim faaliyetleri için gerekli imkânlarının oluşturma**, ölçme-değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin geliştirilmesi vb. konulara yer verilir.
- Eğitim ortamlarının denetimi başlığı altında; okulun eğitim-öğretim amacını gerçekleştirecek yeterlilikte olup olmadığı araştırılacak; madde kaynaklarının ihtiyaca cevap verebilecek özellikte olup olmadığı incelenecektir. Noksanların denetim süresi içerisinde giderilmesine çalışılacak; mevcut eğitim ortamlarının; etkili, verimli ve ekonomik kullanımı yönünde personelde paylaşımcı bir yönetim anlayışı ve işbirliğine dayalı bir çalışma sisteminin oluşturulup oluşturulmadığı gözlenecek; okul gelişim modeli kapsamında, çevre imkânları ile okula kazandırılanların yeterlilik durumu üzerinde durulacak; okuldaki eğitim niteliğinin ve verimliliğinin artırılması çalışmalarının, toplam kalite anlayışı içerisinde ele alınıp alınmadığına bakılacaktır.

Bu başlığın;

1. maddesinde binaların, nicelik ve nitelik yönünden, Milli Eğitimin Genel Amaçlarını, Temel İlkelerini, okulun kuruluş amaçlarını ve **eğitim-öğretim yöntem ve metotlarını kolaylıklar** gerçekleştirilebileceği yeterliliğe sahip olması;
2. maddesinde yerleşim ve donatımın, okulun ve **metotların** türüne göre uygun olması;
3. maddesinde bölümler, üniteler, eşya ve malzemelerin temizlik ve bakımlarının sağlanması;

10. maddesinde öğrencilerin araştırmaya yönelmesi, yeni teknolojileri kullanabilmesi, yeni bilgiler üretebilmesi ve projeler hazırlayabilmesi için çalışabilecekleri ortamın hazırlanması;

11. maddesinde internet vb. teknolojik imkânların yeterli olması, öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulması; laboratuvarlar ile özel dersliklerdeki görsel ve işitsel araç-gerecin öğrenci sayısı bakımından yeterli olması, yararlanma plânları ve kullanma talimatlarının asılması, araç-gerecin bakım ve korunmasının sağlanması;

13. maddesinde oyun alanlarının düzenlenmesi ve ihtiyacı karşılaması; bahçenin ihata edilmesi, ağaçlandırma ve çiçeklendirme ile çevre temizliğine özen gösterilmesi;

- Eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi başlığı altında öğrencilerde; belirtilen amaçlar doğrultusunda gerekli davranış değişikliklerinin meydana gelip gelmediği; öğrencilerin, yaşam için gerekli temel bilgileri ve becerileri edinme, kavramlar arasında ilişki kurma, problem çözme-bilimsel düşünme ve karar verme gücüne sahip olmaları konusunda çalışmalara gereğince yer verilip verilmediği; **öğretime ilişkin tüm etkinliklerin öğrenci merkezli olarak plânlanarak** uygulanıp uygulanmadığı; hususları göz önünde bulundurulmalıdır.

- Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliğinde yer alan Milli Eğitim Müdürlerinin başlıca görevleri başlığının;

A. Yönetim Hizmetleri bölümünün 6. maddesinde; Örgün ve yaygın öğretim kurumlarında ders kitapları ile araç ve gereçlerin zamanında sağlanıp sağlanmadığını takip etmek, güncel **eğitim-öğretim yöntem ve metotlarından** yararlanılmasını sağlamak,

D. Eğitim Öğretim Hizmetleri bölümün 2. maddesinde; Okul ve kurumların eğitim programlarının uygulanması sırasında görülen aksaklıkları tespit etmek, düzeltilmesi için ilgili makamlara rapor sunmak,

- Okul Müdürlerinin Yönetmeliğinin görev listesi başlığının 12 maddesi

1. bendinde, Eğitim lideri olarak okuldaki eğitim-öğretim ve yönelim görevlerini kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, emir ve çalışma plân ve programlarına uygun olarak yürütür.

3. bendinde, Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen temel ilke ve amaçların yanında okulun özel amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma plânlarını yapar, uygular ve denetler. Okuldaki eğitim-öğretim ve yönetimin bir disiplin içerisinde yürütülmesini sağlar.

4. bendinde, Eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini artırmak, eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmalar ve **yeni yöntem ve tekniklerin gelişmesini sağlar**, araştırmalara dayalı iyileştirme projeleri hazırlayarak amirlerinin onayına sunar, onaylanan projeleri uygular ve sonuçlarını değerlendirir. Okulun gelişim hedeflerini ortaya koyan stratejik plânlar hazırlar ve buna dayalı olarak okulun gelişim plânını hazırlar ve bu plânının uygulamaya geçirilmesini sağlar.

9. bendinde, Yıllık, ünite ve günlük plânların eğitim programlarına göre hazırlanmasında, **yeni yöntem ve metotların uygulanmasına** ve diğer çalışmalarda öğretmenlere rehberlik eder, öğretmenlerin çalışmalarını denetler.

11. bendinde, Okulda sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmak amacıyla öğretmenler kuruluna başkanlık eder. Sınıf, zümre vb. öğretmenler kurullarının çalışmalarını izler. Gerektiğinde bu kurulları toplantıya çağırır. Kurulda alınan kararları onaylar, uygulamaya koyar ve gerekli gördüklerini üst makamlara bildirir.

36. bendinde, Ders araç ve gerecinin temim, verimli kullanılması, korunması, bakımı, temizliği ve düzeni için gerekli tedbirleri alır.

37. bendinde, Eğitim ve öğretim faaliyetlerini plânlarken çevre imkân ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.

- Milli Eğitim Yönetmeliklerinin Yıllık ve Günlük Planlar başlığı altındaki

Günlük Planlar kısmında İlköğretimde yapılan günlük plan; öğretmenin yıllık planına uygun olarak bir ya da bir kaç ders saatinde kime, neyi, neden, ne zaman, nasıl, nerede öğretilceğini gösteren ve önceden yapılan bir hazırlık çalışmasıdır. Bu tanıma uygun olarak günlük planını yapmaya başlayan bir öğretmen önce, yıllık planında hangi konuyu işleme sırasının geldiğini tespit etmelidir. Bu konuyu hangi sınıflarda ne kadar sürede işleyeceğini, öğrenci seviyesi yönünden de düşünmeli ve planın bundan sonraki kısımlarını bu seviyeye göre ele alacağını



unutmamalıdır. İşleyeceği konuya göre Türk Milli Eğitiminin, okulun ve dersin amaçlarını göz önüne alarak, öğrencilerine bilgi, beceri davranış ve değer duygusu yönünden neler kazandıracığını amaç olarak belirlemelidir. Amaç belirlemelerinden sonra konuyu hangi **yöntem ve metotla** daha iyi öğretebileceğine, okulun ve çevrenin imkanlarını da göz önüne alarak, karar vermelidir. Daha sonra dersini nerede işleyeceğini, hangi araç-gereçleri kullanacağını göstermelidir.

Bu kapsamda okul müdürleri yapılan planları incelerken;

Yıllık planlarda aranacak hususlar;

2. bendinde, Planın işlenişinde; süre, **yöntem, metot**, araç-gereç vb. yönlerden aksayan, uygulanmayan bir taraf var mıdır, varsa, bundan sonraki planlamalardaki bu tür aksamaların olmaması için gerekli tespitin yapılması ve bu hususun yıllık plânın düşünceler bölümüne aktarılması gerekir.

9. bendinde, Konuların işlenmesinde en uygun **yöntem, teknik**, kaynak, araç ve gerecin seçilip seçilmediği.

Günlük planlarda aranacak hususlar başlığının; 5. bendinde, Dersin işlenişi ile ilgili **yöntem ve tekniklerin** uygun seçilip seçilmediği.

- Öğretim Yılı Baş Zümre Toplantıları başlığının;

3. maddesinde Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları, okulun kuruluş amacı ve ilgili dersin programında belirtilen amaç ve açıklamaların okunarak, planlamanın bu doğrultuda yapılması;

5. maddesinde programda belirtilen hedef ve davranışlar dikkate alınarak, derslerin işlenişinde uygulanacak **öğretim yöntem ve teknikleri ile bunların uygulama şeklinin belirlenmesi**;

6. maddesinde konu ağırlıklarına göre zamanlama yapılması ve yıllık-günlük ders planlarının hazırlanması hususlarının görüşülmesi;

8. maddesinde bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin, öğretim programlarına yansıtılmasını sağlayıcı kararların alınması;

9. maddesinde derslerin daha verimli işlenebilmesi için uygulanacak **öğretim yöntem ve tekniklerde** kullanılacak ama okulda bulunmayan ancak gerek duyulan, kaynak kitap, araç-gereç, vb. ihtiyaçların belirlenmesi, temin edilmesi için okul yönetimine bildirilmesi; yönetimin zümrenin bu isteklerini karşılaması; Eğitim Bölgeleri dikkate alınarak eğitim bölgesindeki araç-gerecin eğitim bölgesindeki okullarca ortaklaşa kullanılması;

10. maddesinde okul ve çevre imkânlarının en iyi şekilde değerlendirilerek, yapılacak gezi ve gözlemlerin isabetli bir biçimde plânlanması, bununla ilgili araç-gereç ve dokümanın ne şekilde sağlanacağı belirlenmesi;

11. maddesinde öğrenci merkezli öğrenmenin bir gereği olarak, öğrencinin sınıftaki rolü ve etkinliği konusunda uygulanabilir kararlar alınması;

12 maddesinde öğrenci başarısını ölçme-değerlendirmede; (test, uygulamalı sınav v.b.), birlik-beraberliği sağlayıcı esaslar üzerinde durulması; uygulama birliği sağlayıcı kararlar alınması;

15. maddesinde uygulamalı nitelikteki derslerin (Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Uygulamalı Meslek Dersleri v.b.) değerlendirilmesinde dikkate alınacak hususların tespit edilmesi; **öğretim yöntemleri**, sınavların şekil, sayı ve süresi ile ürün değerlendirme kriterleri ile puanlarının belirlenmesi;

16. Öğrencilere verilecek ödev konularının, araştırmayı özendirici ve ilgi çekici olması, ödevlerin seçiminde; **öğretim programları** ile okul-çevre şartlarının göz önünde bulundurulması;

18. maddesinde öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate alınarak, öğrenmelerini engelleyen eksikliklerinin tamamlanması ve kapasiteleri doğrultusunda yetişmeleri hususunda gerekli görüşmelerin yapılması;

19. maddesinde ders plânlarının, **derslerde uygulanacak yöntem ve tekniklerine** uygun ve amaca uygun hazırlanması;

- Öğretim Yılı Başı Zümre Toplantıları başlığının b. Başlığı altındaki uygulama Çalışmalarında;

1. maddesinde, Zümre toplantılarında alınan kararların yerine getirilmesi;

2. maddesinde, *Tüm öğrenme faaliyetlerinin öğrenci merkezli olarak ele alınması*;
3. maddesinde, Yeri geldikçe yeni *öğretim teknik ve yöntemlerinin de* (beyin fırtınası, çember tekniği, *drama*, tam öğrenme modeli vb.) kullanılması; Bir sonraki derste yapılacak çalışmalarla ilgili olarak; konu ve *tekniklerin* önceden öğrencilere duyurularak, derse hazırlıklı gelmelerinin sağlanması;
4. maddesinde, Derslerde gerekli olan araç-gereç ve benzeri materyalin temin edilerek kullanılması;
5. maddesinde, Öğrencilerin; motive edilmesi, derse karşı ilgilerinin artırılarak katılımlarının sağlanması, öğrendiklerinin sorgulanması konusunda, sınıf genelinde beklenen düzeyde bir ortam oluşturulması;
6. maddesinde, Okulda bulunmayan ders araç-gerecinin temini için, İl Eğitim Merkezi Müdürlüğü ve çevre okulları ile iş birliğine gidilmesi;
9. maddesinde, Özürlü ve yavaş öğrenenler ile algılama durumları ileri düzeyde olan öğrencilere ilişkin tespitler yapılması, bu öğrencilerin ferdi farklılıklarının dikkate alınarak, kapasiteleri doğrultusunda farklı *öğretim yöntem ve teknikleri* uygulanarak yetiştirilmesi;
10. maddesinde, Ünitelendirilmiş Yıllık planların zümre toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda hazırlanması;
11. maddesinde, Öğretim programlarında yer alan konuların ünitelendirilmiş yıllık planlara aktarılması;
14. maddesinde, Bakanlıkça gönderilenlerin dışında kullanılan film, videokaset, ses bandı, disket vb. eğitim araç-gereci için gerekli onayın alınması;
15. maddesinde, Haftalık Ders Programının hazırlanmasında, *öğretim yöntem ve tekniklere*, pedagojik esaslara ve haftalık ders saati sayısına uyulması; günlük vakit çizelgesinin hazırlanması;
16. maddesinde, Özel derslik, laboratuvar, kitaplık ve diğer ünitelerden öğrencilerin eşit düzeyde ve azami ölçüde yararlanabilmeleri için gerekli plânlamanın yapılması;

- Öğretim Yılı Başı Zümre Toplantıları başlığının c. başlığı altındaki Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarının 1. bendinde Yazılı ve uygulamalı sınav sorularının, kapsam bakımından bilginin yanında, öğrencilerin *kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme* yapabilme düzeyindeki davranışlarını ölçebilecek nitelikte olması;
- Öğretim Yılı Başı Zümre Toplantıları başlığının d. başlığı altındaki Geliştirme Çalışmaları:
  1. maddesinde, Sınavlardan sonra öğrencilerin hangi konularda ne derece başarılı olduklarının belirlenmesi; başarısızlık sebeplerinin araştırılıp değerlendirilmesi ve başarıyı artırıcı tedbirlerin alınması;
  2. maddesinde, Öğretim yılı süresince uygulanacak *yöntem ve tekniklerin* belli bir disiplin içerisinde sürdürülebilmesi için, çalışmaların akademik takvime bağlanarak, öğrenci, veli ve öğretmenlere duyurulması;
  3. maddesinde, Yönetmelikleri gereği bölüm başkanı bulunan okullarda; bölüm başkanlarının: eğitim-öğretimin niteliğinin geliştirilmesi ile ilgili görevlerini yerine getirmesi;
  6. maddesinde, Öğretmenlerce, öğretim programlarının uygulanması konusunda düzenlenen yılsonu raporlarında okul yönetiminden olan beklenti ve isteklerin açıklanması ve yönetimce de bu açıklamalar doğrultusunda düzenleyici çalışmalar yapılması;
  10. maddesinde, Öğrencilerin; ilgi, istek ve yeteneklerinin geliştirilmesi için, okul içi etkinlikler, proje çalışmaları ve yarışmalar düzenlenmesi; bölgesel, ulusal ve uluslar arası yarışmalara iştirak edilmesi;
  11. maddesinde, Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının, M.E.B. Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ve M.E.B. Taşra Teşkilatı TKY. Uygulama projesindeki esasların benimsenip uygulanması, Okul Gelişim Yönetim Ekibinin (OGYE) kurulması ve çalıştırılması; (OGYE) tarafından, öğretim yılı sonunda okul gelişim planı kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların değerlendirilmesi ve eğitime katkılarının belirlenmesi, bu konuda

hazırlanacak raporun, yılsonu öğretmenler kurulunda değerlendirilmesi ve okul toplumunun bilgisine sunulması;

- Öğretim Yılı Başı Zümre Toplantıları başlığının 3. başlığı altındaki öğretmenler kurulunun çalışmalarında özellikle önceki yıl-dönem uygulamalarında elde edilen sonuçlardan da yararlanılması suretiyle okulda; Türk Millî Eğitiminin Amaçları ile okulun kuruluş amacında öngörülen hedefleri gerçekleştirecek plânlama ve ***eğitim-öğretim uygulamaların*** yapılmasına yönelik görüşmelere yer verilip verilmediği; ayrıca; okul içerisinde uyumlu bir çalışma ve işbirliği ortamının oluşturulması yönünde kararlar alınıp alınmadığı hususları öncelikle göz önünde bulundurulacaktır. Ayrıca öğretmenler Kurulu çalışmaları ile ilgili olarak:

1. maddesinde, Eğitim-öğretimle ilgili kanunların (Anayasa, 1739, 1702, 657 vb.) ve yönetmeliklerin yönetici-öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren bölümleri; okulun kuruluş amaçları; Atatürk İlke ve İnkıpları; ***eğitim-öğretim-yönetimle*** ilgili önemli görülen genelgelerin okunup açıklanması;

2. maddesinde, Önceki yıla ait ***eğitim-öğretim ve yönetim çalışmalarının değerlendirilmesi***; bunların sonuçlarından yararlanılarak, yeni ders yılında daha verimli çalışmalar yapılmasına esas teşkil eden görüşmelere yer verilip, kararlar alınması;

8. maddesinde, Okulda, yapılabilecek sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere yönelik görüşmelere yer verilerek kararlar alınması;

11. maddesinde, Laboratuarlardan, kütüphaneden, spor salonundan, diğer özel dersliklerden ve ders araç-gerecinden öğrencilerin azami ölçüde yararlandırılmasına dair görüşmeler yapılması ve kararlar alınması;

12. maddesinde, Okulun, çevrede bulunan hangi imkânlardan ne şekilde yararlanacağı hususunun görüşülüp karara bağlanması;

13. maddesinde, Okul Gelişim Modeli anlayışının benimsetilmesi; ***eğitim, öğretim ve yönetim çalışmalarının***, Toplam Kalite anlayışı ile yürütülebilmesi hususlarında görüşmeler yapılması ve karara bağlanması;

14. maddesinde, Zümre toplantılarının yapılması, ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders plânlarının hazırlanması konularında ve *yıl içinde uygulanacak yöntem ve tekniklerin* okul genelinde uygulama birliğinin sağlanması yönünde kararlar alınması;

- Öğretmen denetiminde dikkat edilecek hususlar başlığı altındaki;

#### C. Dersin Denetlenmesi başlığı altında

3. maddesinde dersten çıktıktan sonra, izlenen konularla ve *uygulanan yöntem ve tekniklerle* ilgili olarak olumlu ve olumsuz yönleri hakkında öğretmene kısa açıklamalarda bulunur. Ders denetimleri ile ilgili gözlemlerine dayalı diğer ayrıntıları ve genel hususları daha sonra yapılan zümre toplantısında geniş bir şekilde açıklar.

#### D. Değerlendirme bilgileri başlığı altında :

1. maddesinde, “Alan bilgisi ve alan bilgisini eğitim-öğretime yansıtması” bölümünde;

Alanına giren kavram, ilke ve genellemelerle ilgili bilgisi;

Alanı ile ilgili konularda diğer alanlarla ilişki kurması ve günlük hayatla ilişkilendirmesi; branşındaki gelişmeleri izlemesi, *öğretim programı ve yöntemleri hakkındaki bilgisi* ve eğitim öğretim konularını geliştirmeye yönelik teklifte bulunması;

2. maddesinde, “Plânlama ve hazırlık çalışmaları” bölümünde;

Zümre toplantılarında alınan kararlara katkısı; zümre kararlarına uyması; alan ve diğer alan öğretmenleri ile işbirliği yapması;

Yıllık planının (amaç, açıklamalar, konular, *yöntem ve teknik* vb. bakımından) öğretim programı ile örtüşmesi, yıllık planlarda: deney-gezi-gözlem vb. etkinliklere yer vermesi; planlarda, okulun ve çevrenin kaynak, araç-gereç yönünden sahip olduğu imkânları göz

önünde bulundurması; ödevlerin verilme ve toplanma zamanları ile yazılı sınav tarihlerinin belirlemesi, öğretim programına dâhil edilen Atatürkçülük ile ilgili konuları plana aktarması; konu amacı ile uyumlu günlük plan hazırlaması; öğrencilerinin işlenecek konu ile ilgili önceden hazırlık yapmasını sağlaması; dersin özelliğine göre eğitim-öğretim ortamını hazırlaması.

3. maddesinde, “Ders içi etkinlikleri” bölümünde;

Dersin amaçlarını-hedeflerini bildirmesi; işlenecek konunun ana hatlarını belirtmesi; zümre toplantılarında alınan kararları uygulaması; ders esnasında öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmesi; ders süresini verimli kullanması; önceden öğrenilenlerle işlenen konu arasında bağlantı kurması; konunun özelliğine göre **öğretim yöntem ve tekniklerini uygulaması**; öğrencilerin öğretim etkinliğine katılımını sağlaması; eğitim-öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması; öğrencileri konunun amacına yönlendirmesi; çağın bilgi iletişim teknolojisini kullanması; dersin konusuna uygun kaynak, araç-gereçten yararlanması; öğrencilere soru sorarak öğrenme seviyesini kontrol etmesi; öğrenme eksikliklerini, yanlışlıklarını gidermesi; gerektiğinde öğrencinin not tutmasına imkân sağlaması; ilgililerle işbirliği yaparak uygulama (beceri eğitimi) çalışmalarını kontrol etmesi;

4. maddesinde, “Başarıyı ölçme-değerlendirme çalışmaları” bölümünde;

Yazılı sınav tarihlerini zamanında duyurması; yeter sayıda yazılı-uygulamalı sınav yapması; yazılı sınav sorularını, işlenen konularla öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve davranışları ölçebilecek nitelik ve nicelikte hazırlaması; yazılı sınav sorularının bir ders saati içerisinde cevaplandırılabilir nitelikte olması; cevap anahtarını hazırlaması ve ayrıntılı puanlamayı üzerinde göstermesi; sınav kâğıtlarını değerlendirerek, öğrencilere zamanında duyurması;

Değerlendirme ve not takdirinde objektif davranması; hazırladığı ölçme araçlarının **uygulanan yöntem ve teknikle**, geçerlilik ve güvenilirliğini sağlaması; öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri ve ders dışı çalışmalarını dikkate alarak, yeterli kanaate ulaştığı öğrencilere, ders esnasında

takdir ettiği sözlü puanını verme ve duyurması; yapılan sınavların değerlendirme sonuçlarını göz önünde bulundurarak, belirlediği başarısızlık sebeplerinin çözümlüne yönelik tedbir alması; öğrenciye kendini değerlendirme yeterliliği ve alışkanlığı kazandırma, sonuçları öğrencilerle paylaşarak öğretimi geliştirmeye yönelik ders çıkarma amacıyla öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlaması;

Okul-kurum ve dersin özelliğine, amaçlarına göre atölye, laboratuvar, işyeri, mesleki tatbikat vb. uygulamaları izleme ve değerlendirmesi.

9. maddesinde, “Sınıf yönetimi-öğrencilerle iletişimi” bölümünde;

Sınıf kurallarını öğrencileri ile beraber belirlemesi; bireysel ve grup etkinlikleriyle öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırması; öğrencileri ile sağlıklı bir iletişim kurması; öğretim ortamı ile ilgili güvenlik önlemlerini alması; öğrencileri önemsemesi; öğrencileri olumlu yorumları ile destekleme ve öğrenme ortamına çekmesi; **çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulaması**; vücut dilini etkili bir şekilde kullanması; öğrencilerine uygun bir ses tonu ile hitap etmesi;

Özetle ülkemizde öğretim yöntem, metot ve teknikleri sadece sınıf içi etkinliklerde kullanılan ve öğretmenler tarafından istenilen yöntemin uygulanmasının denetimden uzak olduğu günümüzde halen tartışılrsa bile yukarıda yer alan ve Türkiye Cumhuriyetinin Eğitimin tek sorumlusu, uygulayıcısı ve denetleyicisi olan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kanun, yönetmelik ve tüzüklerde yer alan ve gerek öğretmenin gerekse okul yönetimlerinin performans değerlendirmelerinde bir kıstas olarak hukuki dayanağı bulunan yöntem ve teknikler sadece bir öğretim programı konusu değil aynı zamanda bir eğitim yönetimi kavramıdır. Bu bağlamda eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitim yönetimiyle birebir ilişkisi ortaya koyan en somut örnek ise 2004 yılında pilot bölgelerde uygulanan ve 2005 yılında bütün ilköğretim kurumlarında uygulanması zorunlu olan Çoklu Zekâ Kuramıdır.



## 1.2. Problem Durumu

Günümüzde, eğitim konusunda iki karşıt görüş sürekli bir çekişme içindedir. Bu iki görüşten biri olan gelenekselciler, eğitimin amacının bilgi aktarımı olduğu görüşündedirler. Bu düşüncenin savunucuları “bilgi” ile bir kuşaktan diğerine geçebilecek durağan bilgiyi kastetmişleridir. Eğitim konusundaki bu görüşe en uygun eğreltilem “boş kap” imgesidir. Burada öğretmen tarafından değerlendirilen, çocuğun dışında kalan herhangi bir şey, edilgen bir şekilde ağız açık duran kaba “boca edilir”. Doldurma işlemini yapan elbette öğretmendir ve sınama yolu ile kabın içeriği ve kapasitesi ölçülmektedir.

Eğitim konusundaki diğer görüş ise, bireyin kutsallığı, önemi ve biricikliği üzerinde duran romantik düşünceden kaynaklanır. Öğretmen, çocuğu acımasız dünyadan ve müdahalelerden korumalı ve doğal gelişimini desteklemelidir. Çocuğa saygı, herhangi bir dış bilgiden daha önemlidir. Froebel’den alınan uygun eğreltilemsel anlatıma göre öğretmen, çocuğun içinde her zaman var olan tomurcuğun çiçek açması için sabırla bekleyen ve tohuma en iyi şekilde bakan bir bahçıvan gibi olmalıdır (Bolton, 1984).

Eğitim konusunda hangi görüşe sahip olunursa olunsun günümüzde artık çocuklardan beklenenlerin farklı olduğu hemen hemen bütün eğitimciler tarafından bilinmektedir. Artık uysal, verileni doğrudan alan ve hiçbir şey katmadan olduğu gibi geri veren, soru sormayan çocuk değil, aktif, sosyal yönden uyanık, kendisi ve çevresi ile barışık, araştırmacı kişiler yetiştirmek istenmektedir.

Bu bakımdan, çağdaş eğitim ve öğretim uygulamaları, bireylerin birbirleriyle etkin bir ilişki kurmaları, toplumsal olaylara, konulara ve değerlere sürekli ve etkin bir biçimde yaklaşmaları, sorunları çeşitli açılardan çözebilmeleri için gerekli bilgi, anlayış, tavır, düşünüş, alışkanlık ve becerileri kazandırmak durumunda (Özoğlu, 1987) olmasına karşın ülkemiz eğitim sistemine bakıldığında zaman öğrenci edilgen bir konumdadır. Buda öğrenciyi yalnızca ezberleyen biri olmaya etmektedir. Öğrenci böyle bir süreçte okul ile yaşam arasında bağ kuramamakta, öğrendiklerini günlük yaşama geçirememektedir. Bu yüzden çağdaş eğitimde öğrencinin

edilgen olduğu yöntemler terk edilmekte, bireyin etkin olarak derse katılımını sağlayan yöntemler kullanılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin derse aktif olarak katılımını öngören yeni yöntemler geliştirilerek bu yöntemlere uygun ilköğretim programları hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu ilköğretim programında işlenen dersler bireylere birçok toplumsal beceriler kazandırılmaya çalışır. Beceri kazandırmada kullanılan yöntemler bir bireylerin gerçek durumlarla karşı karşıya getirilmesidir. Öncelikle öğrencilerin doğrudan yaşantılarına girmiş olan durumlarda kendini gösteren güçlüğün belirlenmesi, ikinci olarak belirlenen güçlüğün bir problem şeklinde ifade edilmesi, üçüncü olarak problem üzerinden işlemler yapılarak bir çözüm bulunması ve dördüncü olarak da bulunan çözümün, hareket noktasında oluşturan gerçek yaşamdaki güçlüğe bir çözüm olup olmayacağına denetlenmesi oluşturmaktadır. Böylelikle mevcut okul durumlarında, bir sürecin sadece ortadaki ilk iki basamağını dikkate alan öğretim anlayışının yerini, verilen dört basamağın tümünü kapsayan anlayışın alması önemlidir (Busbridge ve Özçelik, 1997). Bahsi olunan bu dört basamağı kapsayan yöntemlerden biriside drama yöntemidir.

Okula başlama yaşına gelene kadar çocukların en önemli işleri olan oyun; ilgi ve yaratıcılığın kaynağı olan bir eylemdir. Ancak çocuk ilköğretime başlaması ile beraber dersler çocukların en önemli işi durumuna gelmektedir. Çocukların bu dönemdeki özellikleri dikkate alan Drama yöntemi çocukların oyun oynama gereksinimlerini sonra erdirmeyen öğrenciyi yetiştirmeye yönelik bir anlayıştır.

Drama yönteminin temelini teşkil eden oyun, örnek durumlar yaratarak tecrübe ve planlama yoluyla gerçeği öğrenen insan yeteneğinin çocuksu ortaya çıkışıdır (Arnold, 1979). Carherine Baker “Zorunlu Eğitime Hayır” adlı kitabın bir bölümünde yetişkinlerin ve çocuklara egemen olan otoritelerin gözüyle oyunu şöyle değerlendirir: Oyuna güven olmaz. Oyun oynama ve düşünme pek tekin olmayan bir eylemdir. Şu uzun tatiller sırasında öğrencilerin harcadıkları zaman endişe vericidir. Boş kalan bu zaman parçasından sakınmak gerekir. İnsanın çalışmaması serbest kalması son derece tehlikeli olabilir”... oyun aylıklıkla bir tutulur. Oysa

oyun dayanılmaz bir eğlence aracıdır.

Aktif etkinliklere dayalı öğretim yöntemi olan drama, öğrencilerin öğretim materyalleri kullanmasını, diğer arkadaşları ile çözüm stratejilerini tartışmasını, el becerileri sergileyerek materyaller geliştirmesini, küçük gruplar içerisinde çalışarak kendi kavramlarını geliştirip biçimlendirmesini sağlar. Bu sayede öğrenci merkezli aktiviteler, çocukların getirdiği enerjinin öğrenmeye kanalize edilmesini sağlar (Crawford ve Witte, 1999).

Öğretim faaliyetleri sırasında gerçek durumlardan faydalanmak esastır. Ancak gerçek durumların yaratılması, gerçek durumların olduğu yerlere gidilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Bu gibi durumlarda drama yöntemi faydalıdır. Böylelikle hem anlaşılmayan durumların anlaşılması sağlanmış, hem de öğretim faaliyetleri çeşitlendirilerek ders ilgi çekici hale getirilmiş olur. Böylelikle öğrenciler öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri drama etkinlikleri ile bir taraftan problemi daha iyi anlarlar diğer taraftan da problemin çözümüne yönelik olarak zihinlerinde tahmini sonuçlar oluştururlar. Bu sayede yaparak, yaşayarak ve oyun oynayarak öğrenme ile bir sonuca olmuş olurlar.

Son yıllarda eğitim-öğretimde geleneksel bütün sınıf yönetimin ortaya çıkardığı sorunlar nedeniyle derslerin öğretiminde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak dersleri eğlenerek öğrenmelerini sağlayan drama yönteminin önerildiği gözlenmektedir. Konuyla yakından ilgilenen eğitimciler tarafından Drama Yöntemini eğitim-öğretimde kullanılması gereken çağdaş bir yöntem olarak önermektedirler.

### **1.3. Problem Cümlesi**

İlköğretim Birinci Kademedeki Drama Yöntemi, Geleneksel Öğretim Yöntemleri karşısında Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesinde ne derecede başarılıdır?

### **1.4. Alt Problemler**

**1.4.1.** Drama Yöntemi ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Bilişsel Alan Basamağının “Bilgi Basamağı”na göre ne derece başarılıdır?

**1.4.2.** Drama Yöntemi ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Bilişsel Alan Basamağının “Kavrama Basamağı”na göre ne derece başarılıdır?

**1.4.3.** Drama Yöntemi ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Bilişsel Alan Basamağının “Uygulama Basamağı”na göre ne derece başarılıdır?

**1.4.4.** Drama Yöntemindeki öğrenci başarısının cinsiyeti açısından bakıldığında fark var mıdır?

**1.4.5.** Geleneksel Öğretim Yöntemleri öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları nasıldır?

**1.4.6.** Drama Yöntemi öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarında farklılık yaratmış mıdır?

**1.4.7.** Drama Yönteminin ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin uygulandığı grupların Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında fark var mıdır?

## **1.5. Araştırmanın Önemi**

Bugünün öğrencilerine yarının başarılı vatandaşları olabilmeleri için ilköğretim müfredatında işlenen dersleri amacı demokratik, toplum kurallarını benimseyen ve uygulayan, hoşgörülü, çevresini ve yurdunu tanıyan çağdaş bireyler yetiştirmektir. Bu özelliklere sahip bireyler ancak düşünebildikleri, düşünce ve duygularını kolayca ifade edebildikleri, yaratıcılıklarını ortaya çıkarabildikleri eğitim ortamları ile mümkün olabilir.

Eğitim-öğretimde yaparak ve yaşayarak öğrenme daha etkili ve sürekli sonuçlar sağlamaktadır. Çağdaş öğretim yöntemlerinden olan Drama çocuklara onların duygularını, hayal güçlerini ihmal etmeyen bir yaşayarak eğitim-öğretim ortamı sağlamaktadır. Çocuklar dramada çeşitli durumları yaşayarak özümser, kendi yaşantılarında yararlanarak daha etkili bir öğrenme gerçekleşir.

Eğitim-öğretimde drama yönteminin kullanılmasının sadece konuların bilgi yönlerinin değil bilgiden daha çok kavrama ve bilgiyi uygulama yönünden etkisini gösteren bu araştırma öğretmenlerin yenilik arayışlarına rehber olacaktır.

## **1.6. Sayıtlılar**

**1.6.1.** Örnekleme oluşturan deneklerin hepsinin normal zekâ dağılımı gösterdikleri,

**1.6.2.** Seçilen örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelik ve nicelikte olduğu,

**1.6.3.** Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin araştırmada ele alınan konu ile ilgili daha önceden hiçbir şey bilmedikleri,

**1.6.4.** Araştırma kapsamında uygulamayı yapacak öğretmenin her iki gruba aynı ağırlıkta ders işledikleri,

**1.6.5.** Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışmaları severek ve isteyerek yaptıkları varsayılmıştır.

## **1.7. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

**1.7.1.** 2004–2005 öğretim yılı, Kırşehir ili Merkez Sırrı Kardeş İlköğretim Okulunun 3/A ve 3/B sınıflarındaki öğrenciler ile,

**1.7.2.** Hayat Bilgisi dersinin “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” ünitesi ile,

Değerlendirmede bilişsel alanın “bilgi, kavrama, uygulama” basamağını ölçen öğrenci başarı değerlendirme testi ile,

**1.7.3.** Öğrenci tutumları konusunda hazırlanan 20 maddelik “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile,

**1.7.4.** Drama yönteminin bir öğretim yöntemi olarak ele alınması ile sınırlıdır.

## **1.8. Tanımlar**

**1.8.1. Oyun:** Kendiliğinden ortaya çıkan hedefi olmayan, mutluluk getiren serbest bir aktivitedir (Lazaruz, 1883).

**1.8.2. Öğretim:** Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış, 1994)

**1.8.3. Eğitim:** Bireylerin davranışlarda, kendi yaşantısı yolu ile ve kasıtlı olarak istendik değişimi meydana getirme sürecidir (Demirel, 1995)

**1.8.4. Öğretme yöntemi:** Öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırması amacıyla yapılan, gözlem, deney, planlama çalışmaları, uygulama ve çalışma tekniklerinin tümü (Fidan, 1985)

**1.8.5. Drama:** Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden gözden geçirdiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 1991)

**1.8.6. Geleneksel (Klasik) Yöntem:** Tek yönlü iletişime dayanan öğretmen merkezli yöntemler (Küçükahmet, 1989)

**1.8.7. İletişim:** İletişim bir bakıma, bilgi üretme, üretilen bilgiyi yorumlama ve onu aktarma sürecidir. İletişimin temel işlevleri; bilgilendirme, eğitime, duyguları dile getirme, yönlendirme, denetleme, bilgi ve becerileri geliştirme, toplumsal ilişkiler kurma, sorun çözüp kaygı azaltma şeklinde sıralanabilir (Tutar ve Yılmaz, 2002).

**1.8.8. Bilişsel Alan:** Zihinsel öğrenmenin çoğunlukla olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alan.

**1.8.9. Başarı:** Bir işin üstesinden gelme, bir işi müspet şekilde sonuçlandırma.

## **BÖLÜM 2**

Bu bölümde, sırasıyla oyun, drama, drama ve oyun ilişkisi, dramanın çeşitleri ve drama ile ilgili kavramlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **2. DRAMA**

#### **2.1. Oyun**

Bebekler yaşamla ilk iletişimini oyun ile kurar. Çocuklar, daha konuşmaya başlamadan önce, ihtiyaçlarını anlatmak için kendine göre dil icat eder ve etrafındakilere bunu zorla kabul ettirir. Bütün bu faaliyetler arasında çocuk, kendi âlemini aramak ve bulmak için oyuna koşar (Çoruh, 1950). Eline geçen, çevresinde bulunan her şey oynayabileceği bir materyaldir. Neyle oynarsa oynasın oynadıklarına düş dünyasından bir şeyler katar, oyundan da düş dünyasına bir şeyler aktarır. Çocuğun oyunları, oyuncakları ve kendi arasında bir ilişki kurar. Kendi oyuncu, oyun ise yaşamın somut bir parçası durumundadır. Evcilik oynar, anne veya baba rolünü dener. Oyunları, kişiliğin oluşmasına, biçimlenmesine yardımcı olur. Oyun oynayarak toplumsallaşır, sosyalleşir. (Özgü, 1979) Bu suretle hayata hazırlayıcı bir yola girer ve yeni beceriler elde eder. Kendisini ilgilendiren ve hoşuna giden şeylerden faydalanmaya çalışır, ilaveler yaparak tekrarda bulunur (Çoruh, 1950). Çocukların oyunları, içlerinin değişmesine, biçim almalarında neden olur; sezişleri, hevesleri, sevinçleri, korkuları için soluk aldırır birer penceredir, diye vurgulamaktadır.

Oyun çocuğun çevresindeki dünyayı öğrenme, tanıma ve bir şeyler ortaya koyma aracıdır. Çocuğun yaşam tarzıdır. Çocuklukta hayal gücü oldukça gelişmiş durumdadır. Çocuk anlatılan bir masal veya öyküyü değiştirerek, kendine göre biçimlendirir, oyun havasına sokar. Çocuk çevresindeki büyükleri taklit etme, kendini onlara benzetme yeteneklerini yine bu yaşlarda öğrenir. Örneğin evcilik oyunlarında annesinin babasının yaşantısını, ilgi duyduğu davranışlarını burada uygulamak ister. Beğendiği ya da hoşlanmadığı yönleri kendine özgü



hareketleri ile ortaya koyar. Oyun sırasında gerçekleri yansıtmaktan ziyade, hayal gücü ve yaratıcılığı ön plana alır (Sel, 1985).

Oyun çocuğun en doğal öğrenme aracıdır. Duygularının gördüklerini, sınıadığı, öğrendiklerini pekiştirdiği bir ortamdır. Çocuk duygularını oynayarak keskinleştirir; el kol becerisini oyunla gerçekleştirir. Oyun ortamı çocuğun deney odasıdır. Öyle bir deney odası ki çocuk odada kendi başına buyruk olarak sayısız denemelere girişir. Yapar, bozar, değişik olasılıkları özgürce uygular. Küçük dünyasında kuralları kendi koyar, kendisi değiştirir. Oyunlarına karışılmasına hemen tepki gösterir. Dikilen bir kuleyi yanlışlıkla devirseniz, bir daha yapılamazmış gibi kırarlar. Çünkü kendi yapıtıdır. Kendisi için apayrı bir anlamı ve önemi vardır. Çocuk erişkinlerin karışımından uzak, gönlünce ve hiç kısıtlamadan oynamak ister. Çünkü oyun çocuğun özgürlüğüdür ve bu özgürlüğünü sonuna dek savunur (Yörükoğlu, 1979).

Sözcüğün kapsamı ne olursa olsun, “oyun” kavramı ister tek sözcükle, isterse birden sözcükle karşılaşınsın, McLuhan’ ın dediği gibi, “Oyun da herhangi bir sanat biçimi gibi, yaşanması güç bir olayın elle tutulur örneğidir” (Baykal, 1982). Yaşanması güç bir olay, sanattaki gibi oyunda da somutluk kazandığına göre, estetik yaratım sürecinin kökeninde oyunu aramak ve sanat biçimlerini bir bakıma kendileri özgü birer oyun olduklarını söylemek abartılı bir yargı olmasa gerek. Her türlü yaratıcılığın kaynağı oyundur. Resim çizgilerle oynanan bir oyundur. Müzik seslerle, şiir sözlerle, dans da devinimlerle oynanan oyun değil midir? Sanatçı hayal gücünü özgürce kullanır. Sesle, sözler, çizgiler ve olaylarla dilediği gibi oynar. Ortaya yeni örüntüler yeni bileşimler çıkarır. Gerçeklerden yola çıkarsa bile her şeyi hayalinin süzgecinden geçirir. Olaylara kendi bilinç dışı eğilimlerine göre yeni yönler verir, yeni yorumlar getirir. Sanatçı hayalle gerçek arasında gidip gelir. Çocukta oyunda bunun yapar. Oyun bu bakımdan çocuğun en etkili dili ve anlatım aracıdır. S. Freud’un da belirttiği gibi, çocuk oyunda hayal gücü zengin bir yazar gibi davranır. Oyunun da kendine özgü bir dünya yaratan çocuk da, yazar da, sanatçı da çevresinde algıladığı her şeyi yeni ve daha anlamlı bir düzene kor (Yörükoğlu, 1979). Aslında sanatsal yaratıcılığın kaynağında oyunun olduğu, sanatın oyundan doğduğu düşüncesi yeni değildir. Bu düşüncüyü Schiller’e, Spencer’e kadar geriye götürebilir,

benzer görüşleri onlarda da bulabiliriz. Estetik eğitim üzerine düşünen Schiller'e göre insanın estetik eğitiminin temelini oyun oluşturmakta ve insan ancak oynadığı yerde insan olabilmektedir. Spencer'e göre de çocuklar kendi oyunlarında roller üstlenir, yüzlerini boyar, kılık değiştirir, şarkı söyler ve dize kurarlar; işte bunların evrimidir sanatı doğuran. Çünkü sanat da oyunluluk gibi gönüllülük temelinde boy gösterir ve çıkara dayanmaz. Freud, çocukla ilgili olarak şu görüşleri şöylece: "Şiirsel eylemin ilk izlerini çocukta arayabiliriz. Kendisine özgü bir dünya yarattığına, içinde yaşadığı dünyanın eşyalarını kendine en uygun şekilde yeni bir düzene soktuğuna göre, oynayan her çocuk ozan gibi davranıyor diyebiliriz. Çocuk oynadığı oyunu çok ciddiye alır ve tüm duygularını koyar ona. Çocuk oyunun gerçek olmadığını bilir, bunu için de, hayal ettiği şeyler ve durumlarla gerçek dünyasının somut ve görünen şeyleri arasında bağlantı bulunmasına özen gösterir (Aklan, 1984).

Çocukta girişkenlik, yaratıcılık ve doğallık oyunla geliştirilebilir. Okul eğitim ve öğretimi dönün bilgilerini öğretir, çocuğu geleceğe hazırlamak içindir. Oyun çocuğa geleceğin araştırılmasında tüm olasılıkları tanımak, büyüklerin kendisi için seçtiklerinin dışında tüm olasılıkları araştırma olanağı sağlar. (And, 1979)

Çocuk ilişkilerini oyun yoluyla kurar ve oyunla, imgelemeyle ilişkilerini geliştirir. Kendisi yeni oyunlar yaratır ve bu yolla yaşamı, çevresini, nesnelere keşfeder, tanır, bilgi edinir. Yaşamda ve oyunlardaki temel yapıların benzeşmesi, oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşim ve temel yapıların benzer olması oyunun eğitimde kullanılmasında başlıca etmen olmuştur. Oyun sürecindeki ve yaşam durumundaki bireyin bireyle giriştiği her doğrudan ilişki, etkileşim, iletişim bir dramatik andır ve bu dramatik anların, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması (San, 1990), bir drama çalışmasının temel yapısını teşkil eder.

Günümüz eğitiminde "dramatik oyun", tıpkı saklambaç oynamak, çember çevirmek gibi, özgür bir ortamda, çocuğun kendi doğal çevresinde, dışardan karışma olmadan oyun için oyun ilkesinden başka amaç ve ilke tanımayan bir yöntem olarak giderek önem kazanıyor (And, 1979).

## 2.2. Drama

Drama kavramı Yunanca (dran)'dan türetilmiş ve dran sözcüğünün yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşıdığı bilinmektedir. Tiyatro bilimi içinde drama özetlenmiş, soyutlanmış eylem anlamına (San, 1990) gelmektedir.

Buna karşın dram (Drame) Fransızca'da burjuva tiyatrosu anlamına geldiği için, uzunca bir süre dilimizde drama, özellikle halk dilinde tiyatronun içinde bir takım türlerle eş anlamlı kullanılmıştır. Hatta drama tiyatro adıyla anıldığı zamanlar olmuştur. Buna karşın dram; hüznü, duygusal oyun anlamına gelmektedir.

Drama, bir bakıma belirsiz bir terimdir. Bir yandan sahne, televizyon ya da radyo için yazılmış bir oyun anlamına gelebilir. Bu oyunlar aynı zamanda yazınsal eser olarak çalışılabilir ya da okunabilir.

Türkçe sözlükte, sahnede oynamak için yazılmış oyun, tiyatro yazısını ya da acıklı, üzüntülü olayları, kimi kez güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu türü (TDK, 1983) şeklinde tanımlanmaktadır. Dram sözcüğü dilimize geçişi her iki tanımdan da anlaşıldığı gibi “yapmak, eylemek, uğraşmak” biçimindedir ve günümüzde ise drama sözcüğü “oyun oynamak, canlandırmak” anlamında kullanılmaktadır.

Dramatik sözcüğü Türkçede “acıklı” gibi anlam kazanmasına karşın, elbette bu sözcüğün anlamı bu değildir. “Etkili, canlı, tiyatral, göz alıcı” gibi anlamlara gelen bu sözcük drama sözcüğüne hizmet eden bir anlam taşımaktadır (Gönen ve Dalkılıç, 1998)

Nutku'ya (1976) göre; drama, insanın yaşamı boyunca süren bir eylemdir ve insanın kafaca sağlığına bağlıdır. Kısaca drama; “Yaşama sanatı'dır.”

Drama; öğrenmek, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmek demektir. İnsan içgüdüsünü hep “inançsız bir ertelemeye isteklidir”. Bu içgüdü ve kitabın kapağını ya da gözlerimizi açtığımız anda başlar ve bir hikâye veya oyun için hayallerimizin

kontrolünü elimizden alan bir hareketi bekleriz. O harekete inanırız. Kovboyu atın üzerinde seyrederek ve gerilimi hissederiz. Gerilim pusu yerinin çok yakınındadır. Daha filmin başında kimin erkek kahraman, kimin kadın kahraman ve kimin kötü adam olabileceğini tahmin etmeye çalışırız. Bir anlık bakışla kemerdeki tabancayı görülür, sonra şiddet gelecektir, şiddeti bekleriz, geleceğine inanırız. Bir çocukta bunun aynısını yapar. Bu içgüdüsel bir dramatikleştirme. Bu durum okul gösterilerindeki kitapları boyama ya da bayan kostümlerine sahte mücevherler koymaya benzemez, ancak insanın doğasında yatar ki ilk defa kendi varlığından çıkarsanar. İnsan kendi “durum”larından öğrenir, görür, okur, paylaşmanın heyecanını duyar.

Kaynaklardan ulaşılan bazı drama tanımları;

- Drama, doğrudan doğruya yaşamaktır.
- Bir ya da birden çok insanın bir yaşam durumu tiyatral süreçler içinde yeniden üretmesidir.
- Yaşam durumları için öğrenim/öğretim.
- Eğitimde drama amaçlı bir etkinliktir. Bu amaçların birinci boyutu eğitime ilişkin, ikinci boyutu rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarına ilişkindir.
- Drama, yaşamsal durumlardır. Bu durumların bir film şeridi gibi peş peşe sıralanmış hali ise “yaşamdır”. İnsanın dramatik yaşantısı içsel ve dışsal olarak ikiye ayırarak olursak; içsel drama, iç çatışma düşünce, psikolojiyi, duygu (geçmiş anılar), kültürel birikim. Dış drama çatışma, söz ve eylemin çatışması, insan ilişkileri iletişim.
- Drama, olaylara aktif olarak katılanlar için yapılan bir iş. Bir.
- Drama bir yaşam felsefesidir.

- Doğaldır, yazılı bir metni yoktur. Sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez, olay merkezlidir, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları, drama şekli içinde yansıtırlar.
- Drama, bir liderin tasarladığı ve zaman zaman kendisinin de yer aldığı bir etkinliktir.
- Drama bir grup tarafından geliştirilen oyundur.
- Drama gerçek dünya ile kuramsal dünya ikilisinin etkileşiminden örülüdür.
- Drama bir öğrenme yöntemidir. Drama aracılığıyla olayla ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilmektedir. Düş gücünün alabildiğine genişletilebildiği bir alandır (O'Neill ve Lambert, 1990)

### **2.2.1. Drama ve Oyun Arasındaki İlişki**

Yetişkinler tarafından boşa geçen zaman olarak görülebilen oyun, çocuğun kendini, duygularını ifade edebildiği, yeteneklerini geliştirebildiği, yaratıcı potansiyelini kullandığı dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebildiği en önemli fırsattır (Mangır ve Aktaş, 1993).

Oyun, çocuğun yaşamının doğal bir parçası olarak kabul edilir. Belli bir zaman süreci içinde ve belli bir anda yapılan çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkaran, beceri kazandıran ve aynı zamanda eğlendiren bir tür yarışma olan oyunun en önemli iki işlevi, "toplumsallaşma" ve "kişilik gelişimi"dir. Oyun sırasında izlenen çocuğun davranışları, ne tür bir ailenin eğitiminden geçtiğini, saldırganlığını, sevecenliğini, kısaca pek çok kişilik özelliğini ortaya koyar (Tuncor, 1996).

Oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin benzer olması, oyunun dramada kullanılmasına neden olmuştur. Eğitimde drama ve oyun, eğitim yaşantısı için yaşayarak öğrenme seçeneğini sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir. Çocuk, drama etkinliğini genellikle oyun olarak algılar ve böyle algıladığı için dikkatini ve enerjisini tıpkı oyun sırasında olduğu gibi yaptığı etkinlik üzerinde yoğunlaştırır (Önder, 1999).

### **2.2.1.1. Oyun ve drama arasındaki benzerlik ve farklılıklar**

Her ne kadar, oyunun çocuğun gelişimindeki önemi açıksa da, her alandaki eğitim için oyunun tek başına yeterli olacağı düşünülemez. Özellikle çağımızda çocuğun edinmesi gereken sosyal davranışlar, sosyal ve fiziksel ortama ilişkin kavramsal bilgiler oldukça arttığından ve karmaşıklaştığından, bazı yönlerden oyuna benzeyen o nedenle de çocuğun ilgisini vermeye adeta “hazır olduğu”, ancak oyunun sağlayabileceği yararlardan fazlasını sağlamaya elverişli drama benzeri etkinliklere ihtiyaç olduğu da kabul edilmelidir. Eğitici dramanın oyundan farklı olarak çocuklara sağlayabileceği yararları anlamak, bir yerde, oyun ve eğitici drama arasındaki farkları anlamak demek olduğundan, oyun ve drama etkinlikleri arasındaki benzerlik ve farklar aşağıda belirtilmeye çalışılmıştır.

Bunlar:

1. Her iki etkinlikte de başlangıç ve sonuç bölümü vardır.
2. Her iki etkinlik de belli kurallar ölçüsünde çocukların, özgürce hareket etmesini savunur.
3. Drama da oyunun da temelinde öykünme (taklit) yatar. Öğrenciler, toplumda gördükleri rolleri üstlenerek etkinlikleri gerçekleştirirler.
4. Güven duyma, karar verme, iletişim kurma oyun ve drama arasındaki ortak noktalardır. Ayrıca drama ve oyunun özünde eğitsellik vardır. Belli davranışların kazandırılmasında onlardan yararlanır.

Dramanın kökeninde oyun kavramı bulunmasına karşın birbirlerinden farklı pek çok yönleri de bulunmaktadır. Bu farklılıklar:

1. Dramada belli eğitsel amaçlar, öğretmen tarafından belirlenir. Oyunda ise belli bir amaç olması zorunluluğu yoktur.
2. Dramada öğrencilere rehberlik eden bir öğretmen vardır. Oyunda ise yönlendirici yoktur. Yönlendirmeyi daha çok oyuncuların biri üstlenir.
3. Dramada öğrencileri yarıştırmak, onları ödüllendirip cezalandırmak yoktur; ancak oyunun temelinde yarışma vardır ve yarışın sonunda ödül veya cezaya başvurulabilir
4. Oyunda daha çok sonuca önem verilmesine karşın dramada sonuçla beraber sürece de önem verilmektedir.
5. Drama sürecinde gözden geçirme ve tartışma yer alır. Oyunda ise gözden geçirme ve tartışmaya yer verilmez (Bayram ve Diğerleri, 1999).

### **2.2.2. Dramanın Çeşitleri**

Günümüz drama tanımlarına ve çeşitlerini incelediğimiz zaman çok farklı tanımlarla ve sınıflandırmalarla karşılaşmaktayız. Buna karşın en çok kullanılan drama çeşitleri dört bölüme ayrılmaktadır. Bunlar; Yaratıcı drama, eğitici drama, psikodrama ve sosyodramadır. Bu drama çeşitlerinin içerikleri ise;

#### **2.2.2.1. Yaratıcı drama**

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

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

Yaratıcı drama doğaldır, yazılı bir metni yoktur, sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez, olay merkezli olup, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları yaratıcı drama şekli içinde yansıtırlar. Lider grubun keşfetmesi, gelişmesi, fikirlerini ve duygularını dramatik oyunlar yoluyla ifade etmesi için rehber olur. Yaratıcı dramanın doğal ya da doğaçlama şeklinde olması, sunuşsal olmaması, onun seyircilere sergilenmesinin gerekli olmadığını göstermektedir. Yaratıcı drama katılan kişilere katılımcı, yöneten kişilere de öğretmen yerine lider denmektedir.

Yaratıcı drama, kalıplaştırılmaz. Bir nehir gibidir ve sürekli devinen bağlantılar yapar, nehir kıyılarının başlangıç ve varış noktalarını bağlar. Doğaçlama, etki-tepki yoluyla girişim ve karşılığı, düşünme ve hissetmeyi, insanlar, fikirler ve hatta yüzyıllar arasındaki ilişkileri bağlar.

San, (1992) yaratıcı dramanın tiyatrodan farklarını şöyle sıralamaktadır: “ Yaratıcı drama çalışmaları ne tiyatro yapmak ne de oyunculuktur. Yaratıcı drama tiyatro formlarını kullanır, özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki “oyun” kavramı bulunur. Tıpkı bir tiyatro ürününün sahneye konuş süreçlerinde yaşadığı gibi, drama çalışmalarında da katılımcılar belli bir atmosferi, oyun oynamadan duyulan hazzı paylaşırlar. Fakat drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk örneği sergilemek değildir. Yazılı bir metne dayanmaz, sahneye konmaz. Drama etkinliğine katılanların en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gerekli ve yeterli ön koşuldur.”

Yaratıcı drama ile tiyatro arasındaki ilişkiye geldiğimiz zaman; yaratıcı drama kavramında önemli olan “ yaratıcı” sözcüğüdür. Çünkü bence yaratıcılık tiyatronun tam olarak kavuşamadığı bir şeydir. Tiyatro olgusunda yaratıcı olan oyun yazarıdır. Oyuncu ise icracıdır.



Seyirci ve oyuncu tiyatronun iki önemli ögesidir. Yaratıcı dramının esas olarak seyircisiz bir tiyatro olması ise önemlidir (And, 1997).

#### **2.2.2.1.1. Yaratıcı dramının hedefleri:**

Yaratıcı drama uygulama alanına göre çeşitli amaçlar içermektedir. Genel olarak yaratıcı dramının şu amaçlardan söz edilebilir (McCaslin, 1990).

- Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama
- Eleştirel düşünme ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma
- Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma
- Moral ve manevi değerlerin gelişmesi ve çocukların ahlaki değerleri keşfetmelerine olanak sağlama
- Kendine güven duyma, teşvik ve karar verme becerilerini kazandırma,
- Dil ve iletişim becerilerini geliştirme
- Farklı olay ve durumlarla ilgili beceri kazandırma
- Bireylerin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme

#### **2.2.2.2. Eğitici Drama**

Eğitici drama, eğitim amaçlarıyla sınırlandırılmaktadır. Söz konusu olan etkinliğin kapsamı eğitici tarafından belirlenmektedir, çünkü bu etkinlik eğitici dramadır, drama eğitimi değildir.

Eğitici drama bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak demektir (Göner, 1992)

Lindvaag ve Moen'in; genel tanımlarına göre; özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yolu ile, sosyal, evrensel ve soyut kavramları, tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirilmesi bir tekniktir (Önder, 2004)

#### **2.2.2.2.1. Eğitici dramanın hedefleri**

Eğitici drama uygulama alanına göre çeşitli hedefler içermektedir. Genel olarak eğitici dramada şu hedeflerden söz edilebilir.

- Bireyin özgüven duygusunun gelişmesini,
- Bireyin bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini,
- Kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü düşünebilmesini,
- İşbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini,
- Kendini ifade edebilmeyi,
- Öğrenilenlerin kalıcılığını,
- Bireyin değişik yaşantıları tanımasını,
- Eğitim ve öğretimde aktif rol almayı, rahatlamayı, sorumluluk duygusunun gelişmesini,
- Bireyin farklı görüş açılarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini sağlar.

### 2.2.2.3. Psikodrama

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

Psikodrama psikososyaldır, öznellik ve özneyi önemser, bilişsellik özneye yöneliktir. Sağamtımsal (terapik) boyutu önemlidir. Yaratıcı drama başlıca toplum bilimsel olgulara yöneliktir, sosyo-psikolojiktir toplumdaki olay, olgu ve oluşumları irdeler; öznellik “özgürlük ve özgünlükler” açısından önemlidir (Adıgüzel, 1993)

Psikodrama bir sistem olarak görülebilir. İnsanların psikolojik sorunlarının giderilmesi amacıyla oluşturulan bir sistemdir. Psikodrama, siteminin “girdi”si duygusal sorunları olan birey; sağaltım için yapılan ısınma, oyun ve geribildirim etkinlikleri “süreç”, sonuçta ulaşılan sağlıklı davranış ise “çıktı”dır (Gökdağ, 1999)

Psikodramada amaç, katılan bireylerin katarsis elde etme ve içgörü kazanmaları yolu ile psikolojik gelişmelerin sağlanması ve böylece tedavi edilmeleridir (Önder, 1999)

Psikodrama, grup terapi, sosyometri ve psikodramadan oluşan üçlü parçasıdır. Gerçeği dramatik yöntemler kullanarak bulmaya ve incelemeye çalışır. Bu yaklaşım eski bilimsel örgütlerin yeni şekilde algılanmaları ve buna bağlı olarak da davranışların yeniden düzenlenmesi yoluyla bireylerdeki ve gruplardaki değişimleri kolaylaştıran rol kuramında dayanır (Kaner, 1990). Bireylere, başkaları ile olan ilişkilerini gözden geçirme, bu ilişkilerde yaşadıkları sorunları anlatma ve tanıma yeteneğini geliştirme ve alternatif çözümlerin farkına varma, bu alternatiflerden birini seçme ona göre davranabilme becerisini arttırma olanağı verir.

Psikodrama genellikle grup terapisi'dir ancak bireysel terapiye de uygulanabilmektedir. Önceleri psikoterapi uygulamaları ile sınırlı olan bu yöntem günümüzde telkin ve tedavi aracı olarak kliniklerde, insan ilişkilerini geliştirme ve eğitim aracı olarak eğitim kurumlarında, endüstride, evlilik danışmanlığında, ıslahevleri ve hapishanelerde olmak üzere çeşitli kurumlarda hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanmaktadır (Kaner, 1990)

#### **2.2.2.4. Sosyodrama**

Genellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılan teknikler arasında sayılan sosyodrama ile toplumsal sorunlarla ilgili gerçekleştirilen canlandırma çalışmaları kastedilmektedir. Toplumsal sorunların yanında gruba yönelik ortak sorunlarda sosyodramaya konu olabilir. Drama etkinliklerinde de sosyal sorunların irdelendiği çalışmalar yer alır. Bunlar başlık parası, kızların erken yaşta evlendirilmesi, otobüs duraklarında yaşanan sıraya girip girmeme kavgaları, sokak çocuklarının gerçeği gibi sosyal hayattan alınan konular olabileceği eğitimde cezanın yeri, kopya çekmenin dürüstlükle ilişkisi, arkadaşlık ilişkilerinde güven gibi gruba ya da okula ilişkin konularda olabilir. Dikkat edilmesi gereken nokta sosyodramayı kullanan dramanın daha geniş bir kavram olması; iletişim, etkileşim, duyu, güven, uyum çalışmalarından rahatlama egzersizlerine kadar kapsamlı bir süreci içermesidir (Bozdağan, 2003)

#### **2.2.3. Drama İle İlgili Kavramlar**

##### **2.2.3.1. Yaratıcılık**

Mevcut kavramların arasındaki ilişkiden yeni kavramlar üretmek şeklinde tanımlanabildiği (Yıldırım, 1998) gibi genel olarak yaratıcılık daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki

ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyma yetisidir (San,1985).

Yaratıcılık, bireylere çekici gelen sihirlik, deha, üstün yeteneklilik vb. gibi çoklu kavramları çağrıştıran bir kişilik özelliği olarak bilinmektedir (Samurçay, 1981).

Yaratıcılık bütün duyuları, duyum, duygu ve düşünceleri ile birlikte tüm insanı kapsar. Yaratıcılık kendini yalnız okulda göstermez. Her yerde, çocukların oynadıkları, deneyimler edindikleri, çevrelerini kendilerine göre yorumladıkları her şey de ortaya çıkar. Sözelimi bir yatak örtüsünü alıp masanın üzerine örtmeleri ve masayı bir mağara ya da kulübe olarak canlandırmaları, yaratıcılık gösteren bir oyundur. Çünkü sıradan eşyalara imgelem yoluyla farklı fonksiyonlar kazandırılmıştır. Çocuklar bir şeyi olduğu gibi kabul etmek istemiyorlar; yetişkinlerle birlikte işlemeyen bir şeyi işler duruma getirmeyi istemiyorlarsa, sorunların çözümlenmesinde yaratıcılık çok önemlidir. Eğer her şeyin olduğu gibi kalmasını istemiyorsak, yaratıcılık kaçınılmaz bir gereksinimdir. O halde yaratıcılık kurallara da karşı gelip, denenmiş şeylere karşı kuşku ve merak gösterebilmek ve denemektir (Bode vd., 1979)

### **2.2.3.2. Metaksis**

Metaksis, drama sürecinde katılımcıların hem gerçeğin hem de oyunsu süreçlerin farkında olması anlamına gelmektedir (www.perseus.edu). Metaksis kavramının temeli Boal'e dayanır. Katılımcılar dramada "imge paylaşımı"na girerler. Yaratılan durumun ortaklaşalığı, imgenin paylaşımını da gerektirmektedir. Bu, katılımcıların gösterim için uzlaşması ile olur (Okvuran, 2000).

Boal'a (1996) göre metaksis: yeni bir dünyanın başka bir dünyaya katılımı anlamsızdır; gerçekte, yetkin idealar dünyası ile düzenli olmayan gerçek şeylerin dünyası nasıl birleşebilecektir? Birbirinden bir diğerine bir devinim var mıdır? Eğer böyleyse bu nasıl oluşur? Diye sorarak iki dünya arasındaki geçişi sorgulamaktadır.

Özetle metaksis iki dünyayı aynı anda akılda tutan yüksek bilinç durumudur (www.perseus.edu).

### **2.2.3.3. Etkileşim**

Etkileşim aynı anda birden fazla öznenin etkilenme eylemini birlikte ve karşılıklı olarak gerçekleştirmeleri olarak ifade edilir.

Bir insanın bir başka insanla karşılaşması, kendini diğer insanlara göre uydurması, karşılıklı koşullandırmalı davranışlarından birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini izlemesi, ama ikincisinin eyleminin aynı zamanda gene onun etkinliğinden hareket kazanması interactiondur (San, 1985)

Etkileşim toplum yaşamında her şeyin hem kendisinin bağlı olduğu hem de kendisine bağlı olan bir karşılıklı etkiler bütünlüğü içinde bulunması nedeniyle sonucun birbirinden ayrı değil, sıkı sıkıya birbirine bağlı olması ve durmadan birbiriyle yer değiştirmesidir (Ozankaya, 1984)

### **2.2.3.4. Eylem**

İnsanın dış nedenlerle değil de doğrudan doğruya kendisinin gerçekleştiği davranışlarıdır. Bir istenç edimi istemenin, bir tasarının, bir düşüncesin, bir kararın gerçekleşmesi, bilinçli insanın istemesinin ürünüdür (Akarsu, 1974). Eylem maddesel bir gücün ya da bir düşüncenin ortaya çıkışıdır. Psikolojik açıdan iki temel biçimi vardır: “oyun” ve “emek”. İlkinin özgür bir eylem olmasına karşın; emek düzenleme ve yönetim gerektiren bir eylemdir. Bununla beraber eylemlerde asıl olan beden organlarının hareket ettirilmesi değildir. Eylemlerin nedenlerini düşünce ve duygularda aramak gerekmektedir. Bir eylemde amaç ve karar genellikle bedeni harekete geçirir de, iradenin buna karşı koyduğu da olur. İradeye yönelik eylemler daima dışa yönelik olmaz. Bazen de içe yönelik olur. Bu tür eylemin belli başlı dört çeşit aşaması vardır: “Amaç”, “Düşünme ve Akıl Yürütme”, “Seçim ve Karar” ve “Uygulama” (Ertürk, 1988)

### **2.2.3.5. Edim**

Aristo'ya göre edim, energia (Yunanca)dır. O, edimi güç, karşıt olarak kullanmıştır. Aristo'ya göre edim, bir oluşturmaktır. Varlık sürekli olarak edim halindedir ve güçten edinme geçmektedir. Oluş, bir gerçekleşme edimidir. Aristo'ya göre, bir edimle mermer heykelleşir, tohum bitkileşir, özdek biçimlenir. Edim gizil güç halinde bulunanın gerçekleşmesidir. Edim ona göre gerçekleşmiş olan değil, gerçekleşmekte olanıdır (Hançerlioğlu, 1977)

Edim ruhbilim terimi olarak İngilizce “performance” deyimini ile özdeşleşmiş ve belirli bir durumla karşılaştığı zaman kişinin yapabildikleri anlamında tanımlanmıştır. “Performance” eylemlerin daha bilinçli kullanılması, olup bitmiş iştir. Edim ise belirli bir iş durumuyla karşılaştığı zaman kişinin yapabildikleridir. Eylemlerin amaçlı, bilinçli kullanışı, bitmemişidir.

### **2.2.3.5. Empati**

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

Dökmen'e (2002) empati kurabilmek için gereken üç öge şunlardır:

Empati kuracak kişi kendini karşısındakinin yerine koymalı olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır.

Empati kurmuş sayılmamız için karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gerekir.

Empati tanımında son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın karşısındaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

Özetle empati en yalın anlamı ile karşısındakinin söylediklerini anlamak ve karşısındakinin hissettiklerini hissetmektir. Korktuğumuzda yüzümüzün nasıl bir biçime büründüğü, bedenimizin, duruşumuzun nasıl farklılaştığı, yolda yürürken insanların yüz çizgilerinin neyi anlattığı, bize uzanan bir elin bize doğru nasıl yönelimde bulunduğu empati kavramı ile doğrudan ilgilidir. Bu görsel ipuçları, karşımızdaki kişiyi anlamayı ve onun hissettiklerini hissetmeyi kolaylaştırır (Üstündağ, 2000).



## **BÖLÜM 3**

Bu bölümde, sırasıyla drama türlerine katılan çeşitli öğrenme türleri, dramanın tarihsel gelişimi, dramanın çocuğun gelişimine etkileri, dramanın yararları, dramanın sınırlı yönleri, dramanın ilkeleri, dramanın hedefleri, drama uygulamasında göz önünde bulundurulması gereken koşullara ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

### **3. EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNDE DRAMA**

Okullarda planlı programlı olarak yürütülen eğitimin formal boyutu, eğitimcilerin “neyi öğretelim?”, “nasıl öğretelim?” gibi sorularla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Sürekli artan bilgi miktarı ve kategorileri eğitim programlarının ağırlaşmasına neden olmuş, eğitim sorunlarından bir haline gelmiştir.

Eğitim programı bireyleri istendik yönde davranışların değiştirilmesi ve bu sürecin planlı, düzenli bir şekilde yürütülmesi için hazırlanmaktadır. Varış (1998)’a göre eğitim programı: “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır.”

Eğitim programı işlevini sahip olduğu dört yapısal boyut ile gerçekleştirmektedir. Bu boyutlar; bireyde gerçekleşmesi beklenen davranış değişikliğini ifade eden amaçlar; amaçların gerçekleşmesi için gerekli bilgi kategorilerinden oluşan içerik; belirlenen içeriğin öğrencilere aktarılmasında izlenen yolu ifade eden yöntem ve teknikler; davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçme amaçlı değerlendirme boyutlarıdır.

Çağdaş insan bu gereksinimlerini en iyi biçimde karşılayabilmek için günlük yaşam bilgisinin ötesinde hem gerçeği ve doğruyu, hem yararlı ve kullanışlıyı hem de özgünü ve güzeli arar. Bu çabaların süreci ve ürünü olan “bilim, teknik, sanat”, çağdaş insanın üç ana çalışma, yaratma ve gelişme alanıdır. Bu üç alan, insanın biyopsişik, toplumsal ve kültürel varlık yapısında temelini bulan duyuşsal, bedensel, duyuşsal, devinişsel ve bilişsel özelliklerine bağılı olarak birbirini destekleyip kolaylaştırır, tamamlayıp bütünler, çeşitlendirip zenginleştirir ve böylece çağdaş insan yaşamına bütüncül bir anlam kazandırır (MEB, 1991).

Eğitim sürecinde, kişilik, zeka, ilgi ve yaşantılar gibi kuvvetler etkileşim içindedir. Bu etkileşme sonucunda kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tutumları, ahlak ölçüleri, değerleri değışir. Süreç olarak eğitim; toplumsal koşullar ile bu koşulları geliştirmesi söz konusu olan birey hakkında bilimsel geçerliliğı olan bilgiyi, öğrenme-öğretme sistemine uygulayacak kavram, ilke ve becerileri saptamak ve uygulamaktır (Varış vd., 1991). Toplumları ve toplumları oluşturan bireyleri; geliştirme, biçimlendirme, yetkinleştirme ve yönlendirmede etkili olan eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değışiklikler oluşturma sürecidir.

Eğitimin genel işlevi, bireyin topluma uyumunu sağlamak, bunun için onda var olan istidat ve yeteneklerin en son sınıra kadar gelişmesini sağlamak ve bu işlevlerin gerçekleştirilmesi için gerekli davranış biçimlerinin kazandırılmasını desteklemektir (Varış vd., 1991).

Eğitim-öğretim kavramı, öğreten merkezli geleneksel eğitim uygulamalarının bir sonucu olarak ilk bakışta tek yönlü bir iletişim sürecini çağrıştırsa da, kavramın açıklanmasında “öğretme” teriminin yanı sıra özellikle “öğrenme” terimine başvurma gereğı, çağdaş eğitim bilimin öngördüğü “olmazsa olmaz” bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağdaş eğitim bilimin, öğretenin değıl öğrenenin merkez alındığı “öğrenme” teriminin kılavuzluğunu, söz konusu kavramı içeriklendirme de özellikle zorunlu koşul olarak dayatmaktadır. Bununla birlikte, öğrenme, “becerilerin ve anlayışların kazanılmasını anlatan çok genel bir terim” olarak (Alaylıoğılu ve Oğuzkan, 1976) betimlenmektedir.

John Dewey (1921) bilgi merkezli eğitimden çocuk merkezli eğitime doğru gerçekleşen devrimi şöyle tanımlar; “Eski eğitim sisteminde ağırlık çocuğun dışındaydı: öğretmende, ders kitabında, çocuğun içgüdü ve iç tepkisel etkinliklerinin bulunmadığı her yerde idi... şimdi yapmaya çalıştığımız değişikliklerde ağırlık noktası da değişmektedir ve çocuk, eğitim uygulamalarının çevresinde döndüğü bir güneşe dönüşmektedir (San, 1996).”

Eğitim-öğretimde “model”, “yöntem”, “teknik” kavramları ile genellikle bir dersin veya konunun işlenmesinde, öğretilmesinde “izlenen yol” kastedilmektedir. Nitekim öğrenme-öğretme sürecinde başvurulan çeşitli modeller, yöntemler veya teknikler, öğrenmeyi sağlamak için birer araçtır. Bu nedenle her ders veya konu için her zaman ve her durumda geçerli olabilecek tek bir öğretim yönteminden ya da modelinden söz etmek mümkün değildir. Çünkü belirli bir öğretim yönteminin uygulanması, örneğin, bir ders için belirlenen amaçlara o dersin öğretmenine ve o derste ki öğrenci grubunun özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterir. Dolayısıyla planlanan öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilerde arzu edilen öğrenmeyi sağlayabilmesi için, öğretimde farklı öğretim modellerinin kullanılması kaçınılmazdır (Şaban, 2000).

Yapılan bir araştırma insanların okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, gördüklerinin %30’unu, görüp işittiklerinin %50’sini; söylediklerinin %70’ini ve yapıp söylediklerinin %90’ını hatırladıklarını göstermektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994). Bu, öğrencinin en iyi öğrenmeyi öğrenme sürecine katılarak gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bu yüzden de öğrenciyi derste aktif kılacak yöntemlerin kullanılması hem öğrencinin dikkatini ders çekmek hem de öğretmenin nitelikli olmasını ve kalıcılığını sağlamak açısından önemli görülmektedir.

Hilgard ve Bower değişik kuramcılar tarafından geliştirilmiş birçok öğrenme ilkesinin öğrenmede önemli rol oynadığını ve bunların değişik kuramcılar tarafından da benimsendiğini ifade etmekte ve bu ilkeleri şu şekilde belirtmektedirler (Fidan, 1985).

1. Öğrenci öğrenme sürecinde etkin olmalıdır. Yaparak yaşayarak öğrenme bu nedenle temel bir öğrenme ilkesidir.

2. Özellikle becerilerin kazanılmasında ve kalıcılığın sağlanmasında tekrar önemli rol oynar.
3. Öğrenmede doğru davranışlar pekiştirilmelidir.
4. Öğrenmede motivasyonel koşullar önemli rol oynar.
5. Öğrenilecek konu veya çözülecek problem öğrencinin problemin temel öğeleri ve bunlar arasındaki ilişkileri görebilmesi için ayrıntılı olarak yapılandırılmalıdır.
6. Öğretilecek bilgiler öğrencinin gelişim özelliklerine göre basitten karmaşığa doğru sıralanarak verilmelidir.
7. Anlayarak, kavrayarak öğrenme ezberden daha kalıcıdır.
8. Öğrenci öğrenme yaşantılar arasındaki ilişkileri kendisi keşfeder ve öğrenciye bu ilişkileri uygulama fırsatı verilirse, öğrenme daha kalıcı olur ve genellemeler değişik alanlara transfer edilebilir.
9. Öğrenciye öğrenme sonunda geri bildirim verilerek hatalarını ve doğrularını bilmesi öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi sağlanmalıdır.
10. Öğrencinin güdülenmesi ve başarılı olması için öğrenme sürecine ilişkin belirli amaçları olmalıdır.
11. Yeni öğrenmeler öğrencinin önceki öğrenmeleriyle bütünleştirilmelidir.
12. Öğrenmede öğrencinin yetenekleri rol oynar.
13. Öğrencinin kalıtsal ve çevresel gelişimleri anlaşılmaya çalışılmalıdır.
14. Öğrenme öğrencinin ait olduğu kültüre göre biçimlendirilmelidir.

15. Öğrenmede öğrencinin kaygı düzeyi göz önünde tutularak cesaretlendirilmeye, yönlendirmeye yer verilmelidir.

16. Öğrenmede öğrenci değerleri göz önüne alınmalıdır.

17. Sınıfın grup yapısı atmosferi (yarışma, işbirliği vb.) öğrenmeyi etkilemektedir.

Yukarıda belirtilen öğrenme ilkeleri etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için dikkat edilmesi gereken yol gösterici öğelerdir. Bir yöntem olarak drama bu ilkelerin çoğunu içeren bir ortam sağlayarak etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Drama ile öğrenci aktiftir, öğrendikleriyle kendi yaşantıları arasında bağlantı kurar, grup çalışmalarına katılır, konuya motive olur, kendi yaşantılarını da işe koştugu için kendini konunun bir parçası olarak görür, böylece derse karşı ilgisi artar.

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

Drama, her türlü bilgiyi, davranışı öğrenciye oyunla tanıtır. Bu oyunlar, yalnızca bedensel oyunlar değildir. Zihinsel, işitsel vs. her türlü oyun, canlandırma, doğaçlama, role girme drama da kullanılır.

Yaşamda bir kez yaşanabilen ve bir daha tekrarlanması mümkün olmayan anlar, durumlar, drama atölyesinde belli ısınma, konsantrasyon ve rahatlama tekniklerinden sonra bütün grubun katılımıyla yeniden yaratılır. Yaratılan durum üzerinde tartışılır, değerlendirilir ve istenirse yeniden oynanır. Bu ortamda öğrenmenin bilişsel yanları kadar duyuşsal ve devinişsel yönleri

de etkindir. Birey grupla çalışmasının ve grup içinde ayrı birey olmasının, başkasının rolüne girme, öyleymiş gibi yapma yoluyla kendini ifade etmenin hazzının yaşarlar. (Okvuran, 1995)

Tüm eğitim kademelerinde ve her yaştan insan uygulanabilecek drama çalışmaları eğitimin sıkıcı kalıplarının kırarak, çağdaş eğitim sistemiyle bütünleştirilebilir ve kendini geliştirme gereksinimini ve heyecanını duyan öğretmen ve öğrenciler yaratabilir. (Okvuran, 1995)

Sınıf içi dramatik etkinliklerde çocuklar, durumu sadece izliyor görünseler bile, durumu algılama olanağı bulduklarından edindikleri yaşantılar onlar için önemlidir. Dramatize edilen bir konuyu izleyici durumda olanlar olayı yalnızca yaşarken, dramatize edenler açısından hem yapma hem de yaşama olayı söz konusudur (Bilen, 1996)

Öğrencilerin, yarattıklarını, araştırdıklarını, ürettiklerini oyunlaştırarak öğrenmeleri aynı zamanda onlar için bir eğlence kaynağıdır. Drama, öğrencilerin hem beyninin hem de ruhunu doyurmaktadır. Bir arada çalışmak, heyecanı paylaşmak, sanatı benliğinde ve kişiliğinde hissetmek, yaratıcılığın farkına varma ki oyun oynamak öğrencilere mutluluk vermektedir. Severek yapmak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Herhangi bir dersin bir konu başlığı drama yöntemi ile işlenir. Çünkü temelinde yaratıcılık vardır. Burada hem liderin (öğretmen) hem de katılımcının (öğrencinin) yaratıcılığı önemlidir. Lider, çok yaratıcı, yenilikçi olabilir ancak bunu çalıştığı gruba aktaramıyorsa, onlarla aynı dili konuşamıyorsa yaratıcılığı işe yaramaz.

Drama öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir eğitim yöntemidir. Önemli olan, öğrencinin yaratıcılığını harekete geçirmek, bilgiye ulaşmanın yollarının sunmaktır. Çocuk oyun çağında ilkokula başlar. Geleneksel yöntem, öğrenciyi oyun dünyasından alıp ders çalışmaya yönlendirir ve ders kitaplarındaki kalıplara bağımlı kalır. Öğrenci omuzlarına yüklenen sorumlulukları ezberlemeye başlar. Öğrenmeden ziyade ezberleme gerçekleşir ve bilgi, kullanılmadığında unutulmaya mahkûmdur.

Eğitimde drama, bir yaşam felsefesidir. İnsanın kendisi başkasının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir eğitim yöntemidir (Güneysu, 1991)

Öğrenci çoğu zaman, sınıfta kendisini ifade etmekten çekinir ve bu, öğrencide suskunluğa ve bir çeşit küskünlüğe neden olur (Langenheim, 1987) bu gibi durumlarda, drama tekniğinin etkili olduğu noktalar vardır;

- Öğrencilere, arkasına saklanabilecekleri bir maske vererek, normalde çok özel, hassas ya da soyut sayılacak konuların doğal bir şekilde sınıfta tartışılması sağlanabilir.
- Çok resmi ve kibar olmak zorunda kalınmadığından karşıt düşünceler daha rahat savunulabilir.
- Rol kartları sayesinde, özellikle utangaç öğrenciler, başkalarının kimliğine bürünerek kendi düşüncelerini, yanlış yapmaktan çekinmeksizin açıklayabilirler.
- Bu etkinlikler öğrenci merkezlidir, tüm tartışmaları öğrenci yönlendirir.
- Hem öğrenciler hem de öğretmen için eğlenceli etkinliklerdir (Watcyn-Jones, 1983).

Arzu edilen birçok eğitimsel hedeflerle birleşebilen drama dil sanatları, fen bilgisi, sosyal çalışmalar ya da güzel sanatlar gibi bir çok konu alanının birleşiminde kullanılmaktadır. Tarihte örneğin çocukları Pizzarro'un fethini canlandırabilirler; edebiyatta "Alice Harikalar Diyarında" öyküsünü, fen bilgisi dersinde kanguru faresinin hayatınınsa bir günü, müzikte bir folk şarkısını canlandırabilirler. (Heinig, 1988)

Öğrenciler "batı yolu" gibi bir konu ile uğraşırken kitaplar, filmleri televizyondan kazanılan vagon ve tren hakkında bilgiler kadar seyahat ve evi terk etme ile ilgili kendi deneyimlerini de hatırlayacaklardır. Başlangıçtaymış gibi oyunları yüzeysel ve aksiyon temelli olabilir ama

öğretmenin rehberliği ve müdahalesi ile grubun derinliğine gelişmesi sağlanabilir. Bu hayal dünyasını yaratarak ve yansıtarak öğrenciler yaşadıkları gerçek dünyayı ve kendilerini anlamaya başlarlar (O'Neill ve Lambert, 1990)

Cottrel, drama kavramını eğitimle bağlantılı olarak şöyle açıklamaktadır:

Drama çocuklar için üç önemli rol oynayan bir sanat olarak tanımlanabilir; performans sanatları öğretim programının önemli bir ortağı olarak; okuryazarlık ve sözel becerilere katkılarından dolayı dil sanatları eğitim programının değerli bir parçası olarak ve çocuklara anlayış, tolerans ve kendilerinden farklı insanlara değer verme, onları takdir etme gibi davranışları kazandırarak onların kültürel uyum ve sosyalleşme becerilerini geliştirmelerinde önemli bir yöntem olarak yer almaktadır (Conrel, 1987).

“Boş kap olma” görüşü ile “çiçek açan tohum” (Froebel) modeli arasındaki savaşım, eğitimde dramanın ve oyunun kullanımında da etkili olmuştur. O dönemlerin ilerleyici eğitimcileri, özellikle İngilizler dramaya özel bir yer vermişlerdir. Oynayarak davranış geliştirme, çocuk oyunlarından yola çıkıyordu ve artık merkez olan çocuğa yöneliktir. Bu oyunlarda ortaya bir ürün çıkmasından çok, sürece önem veriyordu.

Kuskuşuz İngiltere’de her öğretmen drama konusunda aynı ilgiyi duymamıştı, ama ilgi duyanlar, yolu açan önderler olarak bu yeni eğitim akımında yerlerini almışlar ve drama okullara “ çocuğun merkez olması”, “aktif yöntem” ve “kendini ifade etme” parolaları arasında girmiştir.

Bugün eğitim sistemimizde yoğun olarak kullanılan anlatım yöntemi gibi tek yönlü iletişime dayanan klasik yöntemler ya da öğreten merkezli yöntemler olarak tanımlanmaktadır. Bu tür yöntemlerden tek düze bilgilerin ve becerilerin verilmesi üzerinde durulmaktadır. Dikkatin daha çok bireysel ve grup çalışmaları üzerinde yoğunlaştığı öğrenen merkezli çağdaş yöntemler de öğrenciler yaratıcılığa, problem çözmeye, kendi fikirlerini geliştirmeye ve bu fikirlerini ortaya koymaya güdülendirilmektedir. (Küçükahmet, 1989)



Ezberci eğitim ve öğretim bireyin öğrendiklerinin ne işe yarayacağını bile anlamasına olanak vermez, oysa drama yöntemi bireyin bütün öğrendiği bilgileri geliştirmekte olan rolü ile birlikte kullanmasını, hatta rolü geliştikçe kendisine gerekli olan bilgiler talep eder hale gelip, kendi kendine ona ulaşmasını sağlar (Levent, 1999)

### **3.1. Drama Türlerine Katılan Çeşitli Öğrenme Türleri**

Drama katılanlara çeşitli öğrenme türlerini bir arada sunan bir tekniktir. Dramanın çocuk eğitiminde sağlayabileceği yararları anlamının bir yolu da, ilgili öğrenme türlerini incelemeyi gerekli kılmaktadır. Bu öğrenme türleri;

#### **3.1.1. Yaşantılara dayalı öğrenme**

Eğitici dramada yaparak, yaşayarak öğrenme ile çocuğu merkeze alma, onun katılımını ön planda tutma önemlidir. Dramada canlandırılan farklı roller oynanan herhangi bir olay, konu ya da nesne gerçek olmasa da yaşanan etkinliğin kendisi gerçek bir yaşantıdır. Çocuk dramada karşılaştığı nesne, olay ve olaylar arası ilişkileri gözler, inceler, araştırır ve sonuçlar çıkarır. Bu ilişkileri deneyerek, araştırarak, yaşayarak bulur. Çocuk dünyaya geldiği ondan itibaren çevresiyle ilgili merakını gidermek, çevresini tanımak için dokunur, bakar, koklar, tadar, insanı kendi yaşantıları yoluyla farkında olmadan öğrendiği davranışları tekrarlaması zamanla davranışı benzer durumlara genellemesine neden olur. Bu durum özellikle davranışçı öğrenme kavramcılarının önerdiği bir öğrenme yöntemidir (Loavaas, 1981; Skinner, 1971). Ayrıca insanı kendi yaşantıları yoluyla davranışlarının yol açtığı sonuçlara bağlı olarak algıladığı duyguları öğrenmede dramanın etkili olduğu kabul edilir. Birçok duyu organının işe karışması öğrenmenin etkili olmasını sağlar (Önder, 2004).

### **3.1.2. Hareket yoluyla öğrenme**

Çocuğun hareketli onun çevresi ile iletişimi başlatmakta temel ihtiyaçlarının karşılanmasını ve yaşamını devam ettirmesini sağlamaktadır. Doğumdan itibaren doğal bir şekilde gelişmeye başlayan hareket gelişiminde çocuğun kendi yaşantıları ve hareketleri önemlidir. Bu öğrenme yolu çocuğun vücudunu tanımasına, vücut parçalarının görevlerini, işlevlerini keşfetmesine yardımcı olur. Duyguları ve düşünceleri büyük beden hareketleri ile ifade etmek bireyi rahatlatır. Rahatlama enerjinin dışı vurularak kullanılmasını sağlar. Rahatlama ile birlikte çocuk birçok kavramı, olayı, süreci öğrenebilir (Piaget, 1963)

### **3.1.3. Aktif öğrenme**

Dikkatin daha çok bireysel ve grup çalışmaları üzerine yoğunlaştığı “öğrenen merkezli” çağdaş yöntemlerde çocuklar yaratıcılığı, problem çözmeye, kendi fikirlerini geliştirmeye ve bu fikirlerini ortaya koymaya yönelir. Çocuk oyun oynarken, doğaçlama yaparken, bilişsel rol yaparken, davranımda bulunurken, davranışsal bakımdan aktif olarak derse katılır. Bunun için çocukların güdülenmeleri gerekir. Öğrenmede merak güdüleyici bir faktördür. Drama çocukların merakını uyarabilir.

### **3.1.4. Etkileşim yoluyla öğrenme**

Drama etkinliği sırasında çocuk arkadaşları arasına katılmakta, akran grubu içinde birlikte yaşamayı, oynamayı, işbirliğine girmeyi, paylaşmayı, kendisinin ve başkalarının hakkını gözetmeyi öğrenir. Çocuk etkileşim içinde diğer unsurların pozisyonunu anlama becerisini kazanırken nesnelere farklı bakış açılarından anlamaya başlar. Bu yaklaşım öğrenciyi merkez alır. Çevre ile aktif etkileşim çocuğa kendisi ile ilgili bilgi verir. Kendisini anlayan çocuğun kişiliği bütünlük kazanır.

### **3.1.5. Sosyal öğrenme**

Günlük hayattaki öğrenmelerin büyük bir çoğunluğu sosyal öğrenmedir. Konuşma, yeme, içme gibi davranışlar başkalarını gözleyerek öğrenilir. Bandura kuramında insan davranışlarını sadece pekiştirme yolu ile değil, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile açıklanabildiğini ileri sürer. Birey ilgili davranışı gösteren birini model olarak öğrenir. Buna gözlem yoluyla öğrenme ya da taklit denir. Gözlem bireyi yeni bir davranışın belli başlı sonuçlarını gösterirken, davranışa dönerken yani taklit ederken birey ne olduğunun farkına varır. Sosyal öğrenmede pek çok davranış modellerden öğrenilebilir. Bunlar sadece yaşayan modeller değildir. Televizyon, kitap, medya sembolik modeller olabilir (Bandura, 1977; Erwin, 1993).

### **3.1.6. Tartışarak öğrenme**

Herkesin bir görevi, sahip olduğu grup faaliyeti olan dramada pek çok farklı fikir ve yorum ifade edilebilir. Böylece öğrenme yönünden etkilidir. Karşılıklı olarak tartışmalar yapılırken var olan bilgiler artar. Bilgiler açıklığa kavuşur. Sorunlar tanımlanıp çözme girişiminde bulunulur. Birçok kavram ve konu daha iyi belirginleşir, irdelenir, ayrıca katılanları aktif kılar (Dowling ve Dauncey, 1989). Bu tartışmalar bireyin yaşadıklarını etiketleme, kavramlaştırma yönünden yararlıdır. Çocuklar hareket etmekle kalmayıp yaşadıklarını, gördüklerini ve hissettiklerini sözel olarak ifade ettiklerinde daha etkili öğrenme gerçekleşebilir.

### **3.1.7. Keşfederek öğrenme**

Bruner öğrenme ve öğretme sürecinde bireyin aktif olması, buluş yapmasının gerekliliğini benimsemiştir. Öğrencileri bağımsız ve girişimci olarak hareket etmeleri öğrenmeyi kolaylaştırır. Keşfederek öğrenme çocukta merak uyandırması ve güdülenmişlik düzeyini cevapları buluncaya kadar sürdürmesi nedeniyle bir yandan çocuğun yaratıcılığını ilüştirirken diğer yandan özgün birşeyler yaratarak öğrenmelerini sağlar. Çocukları doğal ilgilerine uygun etkinliklere yönlendirmek araştırmasına, keşfetmesine fırsat vermek, problemlerin cevaplarını

vermek yerine problemleri kendi kendilerine ya da grupla çözmeye teşvik etmek bağımsız öğrenen bireyler yetişmesini sağlayacaktır

### **3.1.8. Duygusal öğrenme**

Çocuk araştırıp gözlem yaparak drama yoluyla dünyayı keşfederken duyguları, düşünceleri, beş duyusu ve benliği ile olaya katılır. Küçük çocuklar için öğrenme sürecine bütün duyguların katılması önemlidir. Bu nedenle sözle verilen talimat yerine çocuğa hissettirmek bunun için duyguları kullanmak öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntemdir. Tüm duygular içerisinde psikolojik yapıda yer alır. Çünkü dramının doğasında yer alan insanın insanla karşılaşması sonucu ortaya çıkan etkileşimi etkisiyle aynı duygular ya da düşünceler paylaşılır. Bloom (1979) öğrenmenin duygularla ilişkili olduğunu ileri sürerek insanda öğrenmeyi sadece bilişsel değil aynı zamanda duygusal bir temele yerleştirmiştir. Duyguların yaşanması ve farkına varılması, tutumları ve davranışları etkiler. Bireye, sosyal çevreye uyum sağlamasına temel teşkil eder.

### **3.1.9. İşbirliğine dayalı öğrenme**

Bu öğrenme birlikte çalışmak için farklı türlerdeki öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Birlikte çalışma sırasında farklı yetenekte olan çocuklar birbirlerine yardımcı olarak öğrenirler. Bu ortamda çocuklar birbirleri ile işbirliği kurarak daha yüksek başarı düzeylerine çıkarken problem çözme yaratıcı görevleri yerine getirme yoluyla öğrenmelerini arttırırlar. Çocuk dünyayı diğer insanların bakış açısından görmeye başlar. Empati kurma becerisi artar. Kurulan etkileşimde yetişkin ya da akranlarla birlikte olma ortamı eğlenceli hale getirerek öğrenmeyi zevkli kılar. Bu nedenle işbirliğine dayalı öğrenme yollarından birini de drama olduğu söylenebilir.

### **3.1.10. Kavram öğrenme**

Kavrama yoluyla öğrenme bilişsel öğrenme sürecinde önemlidir. Bu tür öğrenmede kişi iç gözü kazanır. Öğrenme organizma hazır olduğunda bir anda gerçekleşen bir olay olarak

görülür. İlk izlenimlerin bellekte iz bırakması edinilen bilgilere göre izlenimlerin sonraki benzer izlenimlerle gruplanarak etiketlenmesi sonucunda kavramlar oluşur. Kavram oluşumunda duyular önemli bir yer tutar. Kavram öğrenme süreci, kavramın isimlendirilmesi, söz konusu kavramla ilgili ve ilgisiz olan niteliklerin tanımlanması ve kavrama ait olan ve olmayan örneklerin belirlenmesi ayırt edilmesi ve genellenmesi yoluyla olur.

Görüldüğü gibi drama birçok öğrenme yaşantısını içinde barındıran bir öğrenme tekniğidir. Bunun nedeni dramanın tüm duyu organları için öğrenme malzemesi sunmasıdır. Çocuğun eğitim sürecini uyarıcı zenginliği ve çeşitliliği katar.

### **3.2. Dramanın Tarihsel Gelişimi**

Bu bölümde eğitimde dramanın tarihsel gelişimi kronolojik bir düzen içinde;

- Yurt dışında yapılan araştırmalar,
- Türkiye'de yapılan araştırmalar, olmak üzere iki kategoride verilmiştir

#### **3.2.1. Yurtdışındaki tarihsel gelişimi**

Dramanın eğitimdeki yerini, 1898'de Viyana'da Uygulamalı Sanatlar Okulunda sanat dersleri veren Franz Cizek'e borçludur. Franz Cizek'in deneyleri, eğitimde sanatın kullanılmasına yönelik düşüncelere uygun örnekler sağlamıştı. Stüdyosuna çizim ya da boyama yapmak için gelen genç insanlar içlerinden geldiği gibi çalıştılar ve Cizek hiçbir zaman onları düzeltmediği ve işlerine karışmadığı gibi onları mümkün olduğunca yüreklendirdi. Cizek, bu çalışmalarında, herkesin içinde saklı olan yeteneği ortaya çıkarmayı amaçladı.

Cambridge okul müdürü Henry Caldwell eğitimde drama diyebildiğimiz kapsamlı bir programı tarif eden ilk kişi olmuştur. Caldwell Cook, oyunu "yapmaya değer tek iş" ve insan

doğasında varolan bir etkinlik olarak gördü. Perse Okulu'nun İngilizce Bölüm Başkanı olarak, hem sınıflarda oyun sahnelenmesini, hem de daha sonraları, ilk amaçlı-kurulmuş drama odası olan ve "The Mummery" adını verdiği odalarda oynanmasını teşvik etti. "Oynama"nın, öğrencileri, biçimsel bir öğretimin verebileceği dramatik edebiyat bilgisinden daha derin bir şekilde güdeleyebileceğini savundu. Bazı öğrenci gruplarını kendi temsillerini yazmaları ve malzemelerini hazırlamaları yönünde yöreklendirdi.

Caldwell Cook 'un 1917 'de yayınlanan kitabı "The Play Way", yazarın kendine özgü "Boys' Own Paper" tarzını (ilericiliğini yansıtan inatçı tarzı); sanat ve eğitim ile ilgili devrimci ruhunu tam anlamıyla yansıtmaktadır. Caldwell Cook 'un ideal okulu, geleceğin "Oyun Okulu", şehir hayatının zararlı etkilerinden uzakta kırsal kesimde olmalıdır. Şarkı söyleme, resim çizme, oynama ve şiir yazma baskın olmak üzere ders planında marangozluk, dokumacılık, basım, kitap ciltleme ve bahçıvanlık gibi el işi derslerine de yer verilmelidir. Disiplin, karşılıklı güven ve anlayışa bağlı olmalıdır" (Hornbrook,1989).

Cook 'un felsefesi, dramatik edebiyat etkinliği değil, daha çok oyun etkinliğini eğitimin tabanına oturtma yönündeydi. İngilizce, bir konu ya da yöntem değil, bir deneyimdi. Cook 'un emekliliğinden sonra da olsa Perse Okulu 'nun öğrencisi olan Christopher Parry (1972), yine de okulun dramatik geleneğinden yararlanmıştı. Bir yazısında şöyle der: 'Bizim için İngilizce, hepimizi içeren bir oluşumdur. 20. Yüzyılın başında sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak, bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Johnson'ın adı geçer. Finlay Johnson'ın dramatik yöntem üzerine yazdığı kitap, bir öğretmenin dramatik eğitim programı üzerine geniş kapsamlı bilgi verdiği, türünün tek örneğidir. Öğretilecek her konu (Tarih, Coğrafya, Din Bilgisi, Doğa-Çalışmaları, Şiir, Sheakspeare ve Aritmetik) dramatik harekete uyarlanmıştı. Finlay Johnson 'ın yayını, teorik olmaktan çok bir öğretim deneyiminin tanıtımı niteliğindedir; ama kitapta o dönem için devrim özelliği taşıyan ilginç anlayışlardan da söz ediliyordu (Bolton, 1984).

(Hornbrook, 1989). Yirminci yüzyılın başında sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak, Finlay Johnson'ın adı geçer. Öğretilecek her konuyu drama uyarlama üzerine, türünün tek örneği olan kitabı yazmıştır (Bolton, 1985).

Bu yüzyılın hemen başında Karl Groos, oyunu yetişkin yaşamının uygulanması olarak tanımladığı, "The Play of Man" adındaki, çok etkili kitabını yayınladı (1901). Bu, Freudcu psikologların, küçük çocukların oyunlarını erken öğrenme kuramlarında yüceltmelerinden kısa bir süre öncesine denk geliyordu (Hornbrook, 1989).

Bu ilk uygulamalar bir tür 'öyleymiş gibi yapma oyunu' biçimindeydi. Bu arada eğitimde drama'nın kuramsal temelleri atılıyor, pek çok yayın yapılıyordu. Okul oyununun okul temsilleri ve tiyatrodan çok farklı bir olgu olduğu konusuna, Sully şöyle değinmekteydi: Dramatizasyon çocuğun kendine yeni bir, çevre yaratmasıdır. Dramada rol oynayan çocuğun aldığı zevk, herhangi bir izleyicinin değerlendirmesine bağlı değildir. Böylece drama, bir süreç ve özellikle bir öğrenme süreci olarak Finlay Johnson'ın çok doğru olarak anladığı biçimde, gelişmeye başladı; ancak sonraki elli altmış yıl içinde o kadar iyi değerlendirilemedi. (San, 1996).

1930'lar ve 1940'larda çocuk psikologları ve psikoterapistler sayesinde drama, okul programlarında yerini aldı. İlk başta, düşünenin aksine, tiyatro yetileri ve çalışmalarından çok psikolojik bir yöntem, gençlerin estetik ve gelişimsel ihtiyaçlarına adanmış bir çalışma olarak algılandı.

İkinci Dünya Savaşı'nın çıkması ile birlikte, okulda dramanın tüm yön gösterici ilkeleri eğitimde yerini almaya başladı. Savaş, eğitim üzerine düşünme gücü ve dramanın savaş sonrası eğitim programına girmesi için gerekli yapısal değişikliklerin yapılması için istek ve koşulları sağladı. 1943'te Eğitsel Drama Derneği kuruldu ve aynı yıl Peter Slade, Staffordshire'ın Drama Danışmanlığına getirildi. 1951'e gelindiğinde okulda drama İngiliz Eğitim Bakanlığı 'ndan gereken ilgiyi görmeye başladı.

Hala birçok okulun, eğitim programında dramaya çok az yer verdiği ya da hiç vermediği doğrudur; ama bir çoğu da şu ya da bu şekilde drama için yer bulmuş ve dramayı okul hayatının en önemli bölümlerinden biri haline getirmiştir

1954'lerde Peter Slade 'in "Child Drama" (Çocuk Draması) eseri yayınlandı. Etkisi büyük oldu ve eğitim alanında yapılan politikayı etkiledi (Hornbrook, 1989' dan akl. Adıgüzel, 1993). Slade çocukların yaratıcı bir eğitimde yetiştirilebilmeleri için yetişkin standartlara göre ölçülmemesi gereğini vurguluyordu (Adıgüzel, 1993).

Sağlam, Slade'in etkileşim sonucunda sınıflarda yapılan drama etkinliğinin öğrencilerin kişilik gelişiminin temeli olarak görüldüğünü, 1960'lı yılların ortalarından itibaren bu ilgiye doğru yönelmiş olan gidişle bir değişiklik olduğunu ve dramanın eşsiz bir öğretim aracı olarak görülmeye başladığını belirtmektedir. Yine drama anlayışının bir anlamda eski haline dönüştüren ve değiştiren başlıca kişinin Dorothy Heathcote olduğunu belirtmektedir (Sağlam, 1997).

Cizek gibi Peter Slade de çocuğun yaratıcı etkinliğinin standartlara göre değerlendirilmemesinin gerektiğine inanır; çocuk dramasının kendi içinde bir sanat olduğunu savunurdu. "Sınıf içinde, doğal yaratıcı gelişime karışılmamasının önemi Üzerinde durarak; öğretmenin 'sevecen bir dost' olup, eleştirmek ya da yönetmek yerine, grubun dikkatini 'farkına varmamış olabilecekleri küçük güzelliklere' çekmesi gerektiğini vurgulardı" (Hornbrook, 1989).

Peter Slade'nin öğrencisi olan Brian Way, "Drama Yoluyla Gelişim" adlı kitabında, dramanın, çocukların kendine güven duymasını sağladığı ve çocukların kendi kaynaklarını keşfetmesine, kullanmasına yardım eden bir araç olduğu konusunda açıklamalar bulunmaktadır. Brian Way, tiyatro ve dramayı kesin çizgilerle birbirinden ayırmıştır. Ona göre, tiyatro, bir seyirci kitlesini yöneliktir ve seyirciler için oynanır. Dramada ise katılanların kendi yaşantıları önemlidir. ABD'de ise Winifred Ward tarafından, 1923'te üniversitede yaratıcı drama eğitimine başlanmış, buna ek olarak "Drama İçin Öyküler (1952)", "Çocuklarla Oyun Hazırlama (1957)"



adlı kitapları yayınlanmıştır. Viola Spolin (1963), "Tiyatro İçin Doğaçlama" isimli kitabında, çocuğun içinden geldiği gibi rol oynamasının, kendini ifade etme yönünden önemini vurgulamıştır (Önder, 1999).

Sonradan, birçok öğretmen drama yöntemini uygulamaya başladı, ama ilginçtir, Dorothy Heathcote'a kadar hiçbir öncü, konuya gereken önemi vermedi. Ancak 1960'larda, Dorothy Heathcote ile drama gene asıl olması gereken biçimini bulmaya başladı" (Bolton, 1984).

1970'lerde Heathcote, dramayı yeniden tanımlamaya girişti ve drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeni baştan irdeledi. Bu arada drama öğretmenlerine düşen rol de yeniden incelendi. Konular, ilkeler, kullanım alanları, sonuçlar ve sorumluluklar gözden geçirildi.

Heathcode dramayı önemli bir öğrenme yöntemi olarak kabul etmiştir. Çocukların oyun yaratması için değil, onların bilincini uyandırmak, gerçeğe fantezi yoluyla bakmalarını sağlamak, davranışların görünümünün ardındakileri görmelerini sağlamak için dramayı kullanır. Onun yaptığı onlara daha fazla bilgi vermek değil, bildiklerini kullanma becerisi kazandırmaktır (Wagner, 1976).

Heathcote çocuklara, oyunları taklit etmek ve edebiyat örneklerini dramatize etmek yerine, bir olayda ya da bir çalışma biriminde dramatik anı bulmalarına yardım etmeyi yeğliyordu. Heathcote, daha etkili biçimde öğrenmenin sağlanması için, öğretmenlere dramayı kullanırken öğrencilere yardım etmelerini salık veriyordu. Onların bir rehber ve bir kaynak kişi olarak öğrencilerle birlikte çalışmalarını doğru bulmaktaydı. Okulda ayrıca bir drama uzmanı olduğu zaman, Heathcote, öğretmenin de dersi kendi önerileri çerçevesinde izlemesi gereğini savunmaktaydı. Okulda uzman olmadığı zaman, sınıf öğretmeni, konuya ilişkin gerilim, çatışma ya da asıl önemli ilgi noktasını nasıl bulacağını, uygun kaynak araç gerecin nasıl toplanacağını ve özgün bir proje çalışması ile sınıfa nasıl kılavuzluk edileceğini öğrenmelidir. Böyle bir süreç, çalışmanın genişliğine ve öğrencilerin ilgisine bağlı olarak bir kaç hafta ya da bir dönem sürebilir. Böylece eğitimde drama tarihinde, öğrencilerde gerçek yaşantılar yaşatma dönemi de başlamış oldu (San,1996).

### 3.2.2. Türkiye'deki tarihsel gelişimi

San, Dramanın bir yöntem olarak ülkemizdeki gelişiminin 1908'de eğitsel programlar başkanlığı yapan, etkileyici bir pedagog olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu ile başladığını belirtmektedir. Baltacıoğlu konu ile ilgili birçok kitap yazarak ve okullarda tiyatro çalışmalarının yeri olduğunu, okul oyununun öğrenme anlamında kullanılması gereğini belirlemiştir (San, 1998). Bir konu, bir olay ya da durumun roller verilmesi yoluyla ve hareket, mimik, jest ve sözlerle canlandırılması olarak tanımlanan dramatizasyonun gerçek anlamda dersler içerisinde bir öğretim ve ifade vasıtası olarak ele alınması Cumhuriyet Döneminde görülmektedir. Bu dönemde, 1926 tarihli ilkokul programında, ilkokulun eğitim ve öğretimin ilkeleri bölümünde temsil (dramatik etkinlikler), temel olarak kabul edilmiştir. 1962 tarihli ilkokul ve orta okul programlarında ise, temsil yoluyla canlandırma biçiminde dramatizasyon etkinliklerine değinilmiştir. Bu programda, öğrencilerin gördüklerini, duyduklarını, okuduklarını, düşündüklerini temsil ile ifade konuşma yeteneklerinin olumlu yönde gelişmesinde karşılıklı konuşma, anlatma, tartışma, öykü oluşturma şekillerinden başka dramatizasyon çalışmalarının önemine işaret edilmiştir. Daha sonra çıkarılan 1968 programında da çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutulmak koşuluyla, okuma etkinlikleri arasında kitaplardan masal, şiir, temsil ve öykülerin okunabileceği ve bunlardan bazı parçaların dramatize edilebileceğine yönelik ifadeler yer verilmiştir. Bu programda eğlence amacının birinci planda tutulması, birkaç öğrencinin ya da kalabalık bir kümenin bir öyküyü canlandırarak sınıfta oynaması, ilkokulun eğitsel etkinlikleri arasında yer almıştır. (Bayram ve diğerleri, 1999).

1950 yılında "dramatizasyon" kavramını ve okullarda kullanımını konu alan "Okullarda Dramatizasyon" isimli kitap Selahattin Çoruh tarafından yazılmıştır. Bu kitapta Çoruh, dramatik gösterilerin gerçek anlamda dersler içinde bir öğretim ve ifade yolu olarak ele alınmasının Cumhuriyet devrinde görüldüğünü belirtmektedir. 1926 tarihli ilkokul programında, hayat bilgisi derslerinde dramatik gösteriler bu ders için bir ifade yolu olarak kabul edilmiş ve öğretim programında rontlar, şarkılar, temsiller ve oyunlar adı altında yer verilmiştir (Çoruh, 1950). Yine aynı kitapta pasif yetiştirme tarzının ortadan kaldırılması

gereği ve dramatizasyonun yaşayarak ve yaşatarak bilgileri kazandıran bir yöntem olarak kullanılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Çoruh, 1950).

1965'te Emin Özdemir' in "Uygulamalı Dramatizasyon" isimli bir kitapçığı yayınlanmıştır. Bu eserin sınıfta dramatizasyon bölümünde yazar şöyle demektedir: "Hangi türlü olursa olsun dramatizasyonun temel ereği eğlendirerek öğretmektir. Sınıftaki yeri, okul programındaki değeri de buradan gelir. Bu yüzden bugün anadili öğretilmede olduğu kadar, sosyal bilgiler, fen ve tabiat bilgileri gibi alanlarda da dramatizasyona başvurulur. Öğrenci de yaratıcı, eğlendirici bir etkinlik olarak derslerin işlenişine renk katar" (Özdemir, 1965).

Eylül 1998'de MEB Talim Terbiye kurulunca yayımlanan Eylül 1998 tarihli tebliğler dergisinde, ilköğretim okulları seçmeli drama dersi 1–2–3 öğretim programı yayımlanmış ve 1997–1998 öğretim yılından itibaren ders programlarında seçmeli ders olarak yer almıştır.

YÖK tarafından planlanan Eğitim Fakültelerini Yeniden Yapılandırma Projesi kapsamında Okul Öncesi Drama ve İlköğretimde Drama dersleri de eğitim fakültelerinin lisans programlarında zorunlu ders olarak yerini almıştır.

### **3.3. Dramanın Çocuğun Gelişimine Etkileri**

#### **3.3.1. Zihinsel gelişimine etkileri**

Çocuk oynayarak ve yaşayarak öğrenirken zihinsel gelişimini de gerçekleştirir. Çocuk oynarken en gerekli malzeme hayal gücüdür. Olmayan bir şeyi görmek, duymak, hissetmek, dokunmak, tadını almak ya da koklamak şeklinde gerçekleştirilen hayal etme, zihinsel işlemleri gerektirir. Hayal gücü bir bakıma zihinde canlandırma olduğundan bilişsel gelişimin bir yönü zihindeki görüntüdür. Zihinde canlandırma ise ayırt etmeyi sağlar. Ayrıca çocuklar sunuların ötesini görmeye davet edildiklerinden yeni durumlar keşfetmeye farklı yaşantılar yaşamaya başlarlar. Bu durum çocuğun yaratıcılığını geliştirir.

### 3.3.2. Dil gelişimine etkileri

İletişim sanatlarından biri olan eğitim amaçlı drama etkinliklerinin dil gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Dramanın sadece sözel değil, sözel olmayan iletişim becerilerini de geliştirdiğini vurgulamışlardır. Çocuk bu etkinlikler içinde yer alırken düşünme, konuşma, dinleme, anlatma ve birbiriyle iletişim kurma becerilerini de kazanır. Kendine güven duygusu çocuğun dil gelişiminde önemli bir faktör olarak rol oynar. Çocuklar iletişimleri sırasında birçok şeyi anlayabildiği halde sınırlı kelime hazinesi nedeniyle kendisini sözel olarak anlatmada güçlük çeker. Bu nedenle farklı çocuklara yeni deneyimler ve yeni kavramlar kazandırır. Bu ortamda çocuk kendini baskı altında hissetmediği için düşüncelerini rahat bir şekilde ifade eder. Ayrıca drama etkinlikleri sırasında çocuğun vücut hareketleri esnasında vücut parçalarını (gözünü, başını, yüzünü, ellerini, kollarını) kullanması çocuğun sözsüz iletişimi öğrenmesine fırsat verir. Çocuk kelimeler olmadan müzik, jest ve vücut hareketleriyle nasıl konuşacağını keşfeder.

Öğrenme ortamı içinde 3 tip dil kullanımı görülür.

- 1- Bazı özel bilgilerin, işlemlerin ifade edildiği resmi olmayan dil
- 2- Kişisel duygu, düşünce ve fikirlerin ifade edilmesine yarayan ifade edici dil
- 3- Fikirlerin, bilgilerin, anlamların tartışıldığı etkileşimci dil (Ömeroğlu; 1990)

Bu üç dil tipinden en çok resmi olmayan dil kullanılır. Fakat dilin zenginleşmesinde ve gelişmesinde ifade edici dil ile etkileşimci dil önemli bir yer tutar. Bu dil türleri de en kolay drama etkinlikleri içinde kazanılır. Drama yönteminde 3 tür sözlü dil kullanılır.

Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

- Karar verme ve hazırlama: Bir hareketin değişik biçimlerini ortaya koymak ve anlamlandırmak için grupta bulunması gereken bir özelliktir.
- İnceleme ve şekil verme: Dramada ilgiler farklı görüş açılarından değerlendirilerek dikkat konu üzerine toplanır.
- Yansıtma ve değer biçme: Çeşitli sorular sorularak dramaya katılanların eleştirel bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur.

Görüldüğü gibi drama etkinlikleri çocuğun dili kazanması ve zenginleştirmesinde önemli bir araçtır. Bu hedefler şu şekilde sıralanabilir:

- Konuşurken kendine güven duymanın gelişmesi
- Konuşmanın gelişmesi
- Akıcılığın gelişmesi
- Kelime hazinesinin artması
- Fikirlerin ifade edilmesi
- İnsanlarla ilişki kurma becerisinin kazanılması
- Dinleme becerisinin kazanılması
- Farklı durumlarda farklı dilin kullanılması
- Tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerisinin gelişmesi
- Tüm bu hedefler uygulamada dilin geliştiğinin göstergesidir (Gönen, 1986).

### **3.3.3. Sosyal gelişimine etkileri**

Sosyal gelişim bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu sosyal çevrenin ve kültürün değerlerini ve davranışlarına uyum sağlama sürecidir. Çocuk sosyal çevresindeki kişileri bu süreçte tanır ve onlarla ilişki kurar. Drama sayesinde çocuk çeşitli etkinliklerin özelliğine göre tartışan konuşan olayları yaşayan ve yaratan kişi olarak çevresinde olup bitenleri daha iyi anlar ve anlamlandırır. Öğrenme güdüsünü yükseltir. Dramada çeşitli sosyal problemler ve sosyal roller incelenebilir. Bu etkileşimlerdeki problemlerin çözüm yollarını irdeleyebilir. Böylece çocuk içinde yaşarken tam olarak farkına varamadığı unsurları fark edebilir.

Ayrıca drama bir grup çalışması olduğu için grup üyeleri duyarlı olmayı birbirlerini kabul etmeyi değerlendirmeyi ve teşvik etmeyi öğrenir. Burada çocuğun yalnızca kendine güvenmesi değil başkalarına güvenmesi de sağlanabilir. Çünkü sosyal ilişkilerde başarılı olmak yalnızca kendine güvenle elde edilemez. Başkalarını nasıl etkileyeceklerini başkalarının onları nasıl etkilediğini görürler.

Dramada insanlar arası karşılıklı davranışlar öğrenilebilir ve öğretilebilir durumda olduğu için çocuğun pasifliğini içine kapanıklığını giderme yollarından biridir. Kukla ile konuşma, grupta konuşmadan yan yana oturma sosyal beceri geliştirmek için birer adım olabilir. Drama çalışmalarında güncel bir olayın anlamlandırılıp canlandırılmasında bir konudan yola çıkarak çocuklar duyarlı hale getirilebilir. Çocukların ve kişiliklerin kullanılması mümkündür. Böylece çocuklar kendi kültürlerinin ve diğer kültürlerin yetkin eserlerini ve kişiliklerini tanıma fırsatı bularak kültürel açıdan zenginleşirler.

### **3.3.4. Fiziksel ve psikomotor gelişimine etkileri**

Motor gelişimde büyük ve küçük kasların gelişimi önemlidir. Büyük kasların motor gelişimi baş, gövde, kollar, bacakların hareketini kapsar. Küçük kasların gelişimi ise el ve ayak parmaklarının gelişimi ile ilgili becerilerdir. Bu becerilerin kazanımında drama etkili olur.

Drama sırasında çocuk gözlediği ve yaşadığı olayları değişik rollerle canlandırırken, sıkıntılarını tedirginliklerini, korkularını, özlemlerini çeşitli vücut hareketleriyle anlatır. Bu çocuğa vücudunu koordineli bir şekilde istediği amaca uygun olarak kullanma fırsatı verir. Becerilerin gelişmesinde çocuğa kendi vücudunun özelliklerini tanıması için yardım etmek gerekir. Dramada ritim ve hareketle ilgili oyunlar başlangıç için en uygun etkinliklerdir (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

Yetişkin bir kişi düşüncelerini kelimeler yoluyla ifade edebilir. Ancak çocuklar kendilerini, düşüncelerini hareketlerle ifade edebilirler. Müziğe göre hareket etme ve yaratıcı dans gibi etkinlikler çocukların kas gelişimini ve kontrolünü destekler. Birçok drama etkinliğinin müzik eşliğinde yapılması yaşantıların, duyguların, ifade edilmesine güç katar. Aynı zamanda kullanılır. Müzik hareketten harekete, durumdan duruma geçişi kolaylaştırır. Özellikle müziğin vücutla yorumlanması olan yaratıcı dans için müzik yardımcı bir araçtır.

Denge oyunları, toplarla çalışmalar, atıp tutma egzersizleri dış çevreye karşı çocuğu acemi olmaktan kurtaran diğer drama etkinlikleridir. Hareketi tekrarlama ve alıştırmalar çocuğun karşısına çıkabilecek engeli kolayca aşabilme yeteneğini, gücünü yerinde ve zamanında kullanma alışkanlığı kazandırır. Çocuğun hareket gelişimi sayesinde kazandığı fiziksel güven daha sonra psikolojik güvene dönüşerek diğer olanlarda da avantajlı duruma geçmeyi sağlar.

### **3.4. Dramanın Yararları**

Oyun grubu, bireylerden oluşur. Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bu yüzden bir drama çalışması bireylerin tüm beklentilerine aynı oranda yanıt veremeyebilir (Adıgüzel, 1993).

Drama etkinliğine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, kendilerinde yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gereklidir ve bu bir bakıma yeterli ön koşuldur. Grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak

fikir alışverişi, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması da gereklidir. Bunun içinde bir bireyin kendini bu küçük grup ve/veya büyük grupta rahat ve güvenli hissetmesi gereklidir. (San, 1992)

- Özgüven duygusunun gelişmesini;
- Bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini,
- Empati yeteneğinin gelişmesini
- Kendini ifade edebilme yeteneğini,
- Öğrenilenlerin kalıcılığını,
- Değişik yaşantıları tanımasını,
- Eğitim ve öğretim çalışmalarında aktif rol almasını,
- Rahatlamasını,
- Kendini ve vücudunu tanımasını,
- Yaşamı çok yönlü algılamasını,
- Araştırma istek ve duygusunun geliştirmesini,
- Farklı görüş açılara sahip olmasını, eleştirmeyi, tartışmayı öğrenmesini sağlama olarak sıralanabildiği gibi,
- Her öğrenci akranları ve öğretmenleri de kapsayan çeşitli kaynaklardan gelen yeni fikirlere açıklık gösterir. Buna ek olarak öğrencilere bu fikirleri araştırmaya yönelirler.



- Öğrenciler problem çözme, sonuçlandırma, analiz, buluş, değerlendirme ve sentez gibi düşünmenin seviyelerini göstermede artan becerilere sahip olurlar.
- Öğrenciler düşünce ve duyguları paylaşma isteği doğrultusunda öz-saygı geliştirirler.
- Diğerlerinin çalışmalarına tolerans ve saygı gösterirler; planlama yaparken, oynarken ve değerleri paylaşırken, seyirci konumunda iken saygı ve ilgi ile, dinlerler. Eleştiri ve övülmeyi kabul etmede yetenekleri gelişir.
- Düşünce ve duygularını dil ile olduğu kadar vücut hareketleri ile paylaşmada istek ve bunu doğallıkla yaparak kendi vücutlarını kabul etme davranışı gösterirler (Cottrel, 1987).

Drama ile bireyler kendi fikir ve önerilerinin grup tarafından kabul edildiğini ve kullanıldığını görürler. Başkalarını nasıl etkileyeceklerini, nasıl etkili fikirler ortaya koyacaklarını ve onları uygun olarak nasıl sunacaklarını, kendilerini nasıl başka insanların yerine koyacaklarını öğrenirler. Rollerini deneyebilir ve hemen geribildirim alabilirler. Grup yaratıcı fikirleri n ve etkili değerlendirmenin güçlü bir kaynağı olabilir (O'Neill-Lambert, 1990).

Sınıfta drama yapılırken çocuklar izleyerek öğreniyor olsalar bile genellikle seyirci konumunda değildirler. Sınıfta çocuk sadece oyuncu olarak tek bir konumda değildir. Aynı zamanda hem oyuncu hem de seyircidir. İşte dramayı karışık insan davranışlarını öğrenmede yararlı bir yöntem yapan bu deneyim zenginliğinin sağlanmasıdır. Hem rol yaparken hem de rol yapan arkadaşlarını izlerken öğrenciler olaylara çok boyutlu yaklaşmayı öğrenirler. Ayrıca doğaçlamaya hazırlık sırasında işbirliği içinde çalışma becerilerini geliştirirler, başkalarının görüş ve önerilerine saygılı olmayı, öğrenirler; bu yönüyle drama ile başlı başına bir davranış eğitimi gerçekleşir.

### 3.5. Dramanın Sınırlı Yönleri

- Drama küçük gruplar gerektirir.
- Sınıfın tamamı görevlendirilemez.
- Bazı öğrenciler drama karakterlerini veya olayları anlama güçlüğü çekebilirler.
- Drama çalışması yetenekli öğrencilerin tekeli durumuna düşebilir.
- Öğrenciler rolleri oynarken sık sık aşırıya kaçabilirler. Bu durum sınıf atmosferini bozacağı gibi öğrenmeyi de güçleştirir.
- Çekingenlik ve konuşma problemi gibi beceri eksiklikleri olan öğrenciler için iyi bir yöntem olmayabilir.
- Öğrencilerle ya da dersle ilgi kurulamazsa yöntem işe yaramaz hale gelebilir.
- Katılan her öğrencinin biraz yaratıcılığını gerektirir.
- Amaçları açıkça belirtilmezse yalnızca bizzat faaliyete katılanlar için yararlı olur.

### 3.6. Dramanın İlkeleri

- Eğitimde drama etkinliğinde ödül veya ceza yoluna başvurulmaz. Sözel takdir aralıklı pekiştireç olarak veriler.
- Eğitimde drama çalışmaları asla bir oyuncu eğitimi olarak düşünülmez. Dolayısıyla bu çalışmalar, seyirciye oynanan bir temsil olarak hazırlanmaz. Dramanın oyuncularını aynı

zamanda izleyicileridir. Bu çalışmalarda izleyici bulundurulmaz. Bu çalışmalar, sınıfta, holde, bahçede, kütüphanede, yemekhanede uygulanabilir. Çalışmalar sırasında özel bir mekâna ya da aksesuara ihtiyaç yoktur.

- Eğitimde drama çalışmalarında öğrencilerin ne söylediği değil, neyi nasıl söylediği anlam taşır. Drama bir analiz yöntemi değil bir sentez yöntemidir. Öğrencinin bütün özgürlüğü de program amacı içinde bir özgürlüktür, ondan daha fazlası istenmez.(Gönen ve Dalkılıç, 1999)
- Dramada insana ve bireysel farklılıklara saygı esastır.
- Drama isteyen herkese açık olan, hayat boyu yararlanılabilecek bir alandır. Katılımda gönüllülük esastır.
- Drama gruba yöneliktir ve grup dinamiklerinden hareket eder.
- Her birey belirli bir yaratıcılık potansiyeli ile doğar. Uygun ortam ve koşullarda bu potansiyel açığa çıkarılarak geliştirilebilir.
- Drama sonuca değil sürece yöneliktir.
- Dramada grup üyelerinin kendilerine, birbirlerine ve lidere güveni esastır. Grup içinde güvenin geliştirilmesinden lider sorumludur.
- Dramanın özünde doğaçlama bulunur (Bozdoğan, 2003).

### 3.7. Dramanın Hedefleri

- Yaratıcılı ve estetik gelişim,
- Eleştirel düşünme yeteneği,
- Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği,
- Geliştirilen iletişim hüneleri,
- Moral ve manevi değerlerin gelişmesi,
- Kendini tanıma (Mccsalin 1990)
- Kendine güven duyma ve karar verme becerisi kazanma,
- Sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazanma,
- İmgeleme gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme,
- Başkalarını anlama ve hissetme becerilerini geliştirme (empati kurma)
- Farklı olay ve olgularla ilgili deneyim kazanma,
- Moral ve manevi değerlerin gelişmesine olanak sağlama,
- Problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bir bakış açısıyla inceleme,
- Kazanılan, değiştirilen ya da düzeltilen davranışlar hakkında bireye bilgi verme,
- Hoşlanılmayan durum, olay ya da olgularla nasıl başa çıkılacağını gösterme,

- İçinde yaşanılan dünyayı daha somut olarak görmeyi sağlama;
- Soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırma,
- Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeyi sağlama, olanak sıralanabilir. (Nixon, 1988; O'Neill, 1990; Ömeroğlu, 1990; Üstündağ, 1994; Fleming, 1995)

### **3.8. Drama Uygulamasında Göz Önünde Bulundurulması Gereken Koşullar**

Drama etkinlikleri yapılırken göz önüne alınması gereken önemli bazı koşullar vardır. Her tür eğitim etkinliğinde olduğu gibi, beklenen sonuçların elde edilmesi, bu koşulların ne derece yerine getirildiği ile yakından ilgilidir.

#### **3.8.1. Çevre**

Drama etkinliklerini uygulamak için, çevre olarak, mutlaka çok geniş bir alan ( spor salonu gibi) gerekmez. Grup odasındaki sandalye ve masalar, çocukların yardımı ile duvar kenarlarına çekilerek gerekli alan sağlanabilir. Ancak etkinliğin niteliğine göre, çocuklara yeterli bir alan sağlanması da önemlidir. Rahatlama ve konsantrasyon çalışmaları sırasında çocukların birbirlerine dokunamayacakları kadar geniş bir alan gerekebilir. Bununla birlikte drama uygulamaları gereğinden çok geniş yerlerde de ( spor alanı gibi) yapılmamalıdır. Çok geniş mekânlar, gruptaki dikkatlerini yapılan etkinlik üzerinde yoğunlaştırmalarını zorlaştırabilir. Grubun geniş mekâna dağılması, öğretmenin verdiği yönergelerin anlaşılmasını engelleyebilir.

Drama uygulanan çevre, çocuğa her ayrıntıyı hazır sunmamalıdır. Bu nedenle drama yapılan yerde, çocuğun zihninde canlandırmasına olanak vermek üzere, oynanacak öykü ya da rollerle

ilgili gerçek ya da gerçeğe çok benzeyen nesnelere bulunmasındansa, o nesnelere yerini tutabilecek daha basit ve önceden oraya yerleştirilmiş nesnelere bulundurulabilir ( otomobil yerine kullanılacak minderler gibi). Drama etkinliği sırasında, sonuç değil süreç önemli olduğundan, çocuğun çevreyi kendi gelişimi için “ dönüştürme” çabasına olanak tanıtacak biçimde, çevre her şeyi hazır olarak sunmamalıdır. Özetle, drama yapılan çevre, çocuğa her yönden güven veren, çocuğun her bakımdan denemeler yapabileceği, rahatlatıcı, fiziksel mekân olarak sınırları olan, ama hayali anlamda sınırları olmayan esnek bir çevredir (Önder; 2004).

### **3.8.2. Yaş**

Fein’ e göre (1981), çocuklarla drama türü etkinliklere 3.5 yaş civarında başlanabilir. Çünkü çocuklar, bu yaştan itibaren işbirliği kurmaya, rol oynama yolu ile duygularını bilinçli olarak ifade etmeye, arkadaş edinmek için uygun davranışlar göstermeye başlar. Dramada önemli olan, mükemmel sonuç olmadığına göre, küçük yaştaki çocukların çok zengin olmayan davranış repertuarları ile, yapabildikleri kadarıyla etkinliklere katılmaları kabul edildiği takdirde, birçok çalışma, bu yaştaki çocuklara da uygulanabilir.

Hangi etkinliğin çocuklara tam olarak hangi yaşta uygun olduğunu kesin olarak belirlemenin güç olduğu görülmektedir. Bu konuda dikkate alınabilecek bir ölçüt, çocukların gelişimsel düzeyi söz konusu olabilir. Piaget’ nin bakış açısına göre, çocuklar tüm kültürlerde zihinsel gelişim dönemlerinden aşağı yukarı aynı sırada geçerler ( Piaget, 1962; Biehler ve Hudson, 1986). Diğer yandan, çocuğun özel kültürel yaşantıları nedeniyle, zihinsel gelişiminin hızının, kültürden kültüre, hatta aynı kültürde farklılıklar da gösterebildiği öne sürülmüştür ( Berk, 1997; Vygostky, 1978).

Çocuğun gelişiminde, yaş tarafından belirlenen dönemlerin varlığını ve çocuğa sunulacak eğitim etkinliğinin/ malzemesinin uygun zamanını belirlemenin önemini öne sürenlerden Montessori de (1965), “uygun anı” belirlerken, etkinliği deneyerek, etkili eğitim verebileceğini vurgulamıştır. Buna göre, çocuğun “kronolojik yaşı” değil, herhangi bir

etkinliğe “dikkatini uzun süre yoğunlaştırması”, yani ilgi göstermesi ve “gerekli hareket tekrarını kendiliğinden yapmaya istekli olması” önemlidir. Çünkü çocuğun dikkatini çeken ve onu harekete geçiren etkinlik ya da eğitim malzemesi, çocuk için “anamlı” olan etkinlik ya da malzemedir ve sunulması yararlıdır.

Bu görüşlerden hareketle, belirli bir drama etkinliğinin uygun olduğu yaş konusunda kesin bir yargıda bulunmak yanıltıcı olabilir. Aynı kültürde bile, bir gelişim düzeyi, aynı yaştaki diğer çocuklarda oldukça farklı olabilmektedir. Kronolojik yaşın değil, zihinsel gelişim yaşının temel alınması gereği genelde kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmen, herhangi bir drama etkinliğinin, eğitim verdiği çocuklara uygun olup olmadığını, çocukların kronolojik yaşlarına bakarak saptamamalı, çocukların; dikkat, ilgi, taklide dayalı hareketleri tekrarlayarak yapabilme gibi becerilerini göz önüne almalıdır (Önder, 2004).

Yeter ki etkinlik, çocukların ilgisini çeksın, taklit hareketlerini yapabilsınler ve öğretmen, söz konusu oyunun, rolün ya da etkinliğin sonucuna odaklaşsın, sürece odaklaşsın ve çocuklar arasındaki performans farklılıklarını övme ya da düzeltme yolu ile belirgin hale getirmesın. Çocukların davranışlarını olduğu kadar kabul etsın. Vurgulanan söz konusu noktalara dikkat edilmesi durumunda, bu kitapta verilen örneklerin bazılarının, 3.5 civarındaki çocuklarla bile uygulanabildiği görülür.

### **3.8.3. Süre**

Bir grupta, drama yolu ile iyi bir işbirliği ve iyi bir grup iklimi yaratılmak isteniyorsa, öğretmen zamana karşı yarışmamalı, acele etmemeli, zaman stresine girmemelidir. Eğer, çocukların yaratıcı ve geliştirici kaynakları harekete geçirilmek isteniyorsa, bu koşul çok önemlidir. Bunu sağlamanın bir yolu, her etkinliğin aşağı yukarı ne kadar zaman aldığına denemeler yolu ile saptanması ve günlük plandaki diğer etkinlikler arasında drama saatinin ve süresinin belirlenmesi olabilir (Önder, 2004).

Herhangi bir eğitim etkinliğinin kalitesi, öğrenmek için olanak sağlanan zaman da bağlı görülmüştür (Carroll, 1965). Carroll, “Zaman Kuramı” nda, okuldaki öğrenme süreci

sırasında, öğrencinin bir konuya dikkatini verdiği sürenin önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Önemli olan çok yoğun bilginin, hızlı olarak ard arda verilmesi değil, etkili olarak öğrenmeleri için öğrencilere yeterli sürenin verilmesidir. Sunulan malzemeyi kavramada güçlük çeken öğrencilere, ek ve destekleyici yönergelerin verilmesi gerekebilir ve bu da daha çok zaman kullanmayı gerektirebilir.

Yüksek bir çalışma hızı, dikkati yoğunlaştırmayı, yaşantıyı özümseyerek yaşamayı, derinleşmeyi, durum, olay ya da konuya dışarıdan bakmayı ve anlamayı engelleyebilir. Bu durumda ise, dramadan beklenen yararların gerçekleşmeyeceği açıktır.

#### **3.8.4. Etkinlik seçimi**

Öğretmen, drama etkinliğinin seçimi sırasında, çocukların önerilerini dikkate almalıdır. Böylece çalışma planı esnekleştirilebilir. Neyi, nasıl canlandıracaklarına çocukların karar vermesi, onları drama etkinliklerine daha çok güdüleyebilir. Ayrıca, eğitim malzemesini, yapacağı etkinliği kendi seçmesi durumunda, çocuğun yaratıcılığı gelişebilir. Bu anlamda drama öğretmeni, otoriter değil, demokratik bir lider olmak durumundadır. Öğrencilerine yalnızca söz hakkı vermekle kalmaz, etkinliklerin belirlenmesinde, onların özgür seçimlerini kabul eder.

Çocuğun kendi yaptığı seçimlerin bir sonucu olan yüksek konsantrasyon düzeyi, hem yaptığı etkinliklerden zevk alarak mutlu olmasını, hem de özellikle Montessori'nin (1982) belirttiği gibi, kendilik bilincinin bütünleşmesini sağlayabilir. Bu nedenle, bütün eğitim etkinliklerinde olduğu gibi, eğitici drama etkinlikleri sırasında da, çocukların hem oyuncakları drama etkinliğini kendilerinin seçmesine, hem de seçtikleri ya da verilen rolleri kendi istedikleri gibi oynamalarına, elden geldiğince izin verilmesinde yarar vardır.

#### **3.8.5. Araç-gereç**

Drama etkinlikleri sırasında, canlandırmayı kolaylaştırmak için bazı araç-gereç ve aksesuarlar kullanılabilir (Hunter ve Renfro, 1982). Kartondan maskeler, kartona çizilmiş bazı figürler, bez



bebekler, kuklalar gibi (Freericks ve Segal, 1979). Rol oynama çalışmaları kuklalarla yapılabilir. Bazı çocuklar kuklalar aracılığıyla daha rahat rol oynayabilirler. Çocukların kendilerinin hazırladıkları malzemeleri (maskeler, resimler, etiketler) drama etkinliklerinde kullanmaları birden fazla yarar sağlar; malzemeleri hazırlamanın kendisi bir tür çalışma olduğu gibi, kendi hazırladıkları araç-gereçle katılmaları, çocukları dramaya daha çok güdüleyebilir. Ayrıca çalışma ürünlerinin, “faaliyet dosyasının arasında unutulması” yerine, az sonra ya da ertesi gün oynayacakları bir drama oyununda kullanılacağını bilmeleri, çocukların yaptıkları çalışmayı “oyuna malzeme hazırlama” olarak algılamalarına neden olabilir. Bu ise, öğrenme için çok gerekli olduğu hep vurgulanan, çocuğun yaptığı eğitimsel çalışmasını “anamlı” bulması demektir (Önder, 2004)

### **3.8.6. Sessizlik**

Drama çalışması sırasında, çocukların bazen gürültü çıkarmalarına (konuşarak, bağırarak, zıplayarak, gülererek) izin verilmesi doğal olduğu gibi, sessizlik de çok ilginç ve yararlı bir yaşantı olabilir. Sessiz kalarak dikkati, düşüncelere, duygulara, bedene, dinlemeye yoğunlaştırmak, çocuklarında öğrenmeleri gereken becerilerdir. Özetle ara sıra, çocukların sessiz oldukları, hatta tamamen hareketsiz kaldıkları anlar yaşatılarak, sessizliği dinlemeleri, sessizliğin farkına varmaları sağlanmalıdır.

### **3.8.7. Dramanın yapısı**

Her drama etkinliğinin, belirli bir yapısı ve düzeni vardır. Doğaçlama türü dramada dahi, başlangıçta lider tarafından belirtilen, etkinliğin bir başlama noktası, geçtiği bir yer ve oynanacak belirli roller bulunur. Bazı karakterlerin önce, bazılarının ise sonra ortaya çıkması, bazı etkinliklerde farklı rollerin çocuklar arasında değiş tokuş edilmesi ve hemen her drama etkinliğinin tartışma bölümüyle sonuçlanması, bu yapı ve düzenin önemli parçasıdır.

Drama oyunundaki söz konusu bu yapının, başlangıçta en çok öğretmen farkındadır. Ancak sürekli olarak dramaya katılan bir gruptaki çocuklar da bu yapının farkına varırlar. Yapı içerisindeki belirli aşamaların (yönerge, yaşantı, bilgi ya da tartışma) gerçekleşeceği

beklentisi, katılanları sonraki aşama ile ilgili olarak hazırlar. Böylece, bu yapı sayesinde drama, öğrenme yönünden etkili bir çalışma olma özelliği kazanır (Önder, 2004)

### **3.8.8. Çocukların kullandığı dil**

Drama etkinliği sırasında çocukların kullandıkları dil ile ilgili düzeltmeler yapılmamalıdır. Çocuk o sırada katılmakta olduğu etkinliğe yabancılaşabilir. Aslında genel olarak okulda, özellikle okulöncesi dönemdeki çocukların, örneğin aksanları değiştirilmeye çalışmamalıdır. Aksi halde çocuk, öğretmene ve okula yabancılaşabilir. Ancak bu arada öğretmen de kendi aksanını çocuğa benzetmeye çalışmamalıdır. Çünkü bu davranışı çocuk tarafından samimi olarak algılanmayabilir veya çocuk alaya alınmış olduğu düşünebilir (Trudgill, 1975)

### **3.8.9. Öğretmen (Lider)**

Lider drama etkinliklerinin önemli bir ögesidir. Lider; grup çalışması içinde yaşantıların edinilmesi sürecinde, hedefleri belirleyen, katılımcılara kazandırmayı gerekli bulduğu davranışları planlayan, bunun için kullanacağı strateji, yöntem ve teknikleri seçen, bu süreçte yararlanacağı araç, gereç ve materyalleri sağlayan ve nihayet bireyin kazandığı davranışlar ile öğrenme sürecinin nasıl değerlendirileceğine karar veren kişidir (Adıgüzel, 1993)

#### **Öğretmenlerin Drama Etkinlikleri Sırasında Yapması Gerekenlerden Bazıları**

- Öğrencilerin “drama” düşüncesini anlamalarını sağlamak.
- İçeriğin ya da durumun açık/anlaşılır olmasını sağlamak.
- Çalışmaları, sözlüğe bakmaları ve düşünceleri için öğrencilere zaman tanımak, bu arada sınıfta dolaşarak gerekirse yardım etmek.
- Öğrencilere, konuşmaya başlamadan önce düşüncelerini hazırlamaları için zaman vermek; gerekirse not almaya teşvik etmek; ama etkinlik başladığında hazırlanmış konuşmalar ya

da notlardan yararlanmalarından öte, doğaçlamayla konuşmalarının sağlamaktır (Scrivener, 1994)

Drama çalışmaları bir lider tarafından yönlendirilir. Çalışma sırasında liderin görevi oldukça zordur. Gerekli hallerde müdahale edilmeli, grup dinamizmini sağlamalıdır. Heining (1988) 'e göre drama süreci dinamiktir. Lider grubu araştırmaya, geliştirmeye, fikirlerini, kavramları ve dramatik aksiyonlardaki duyguları ifade etme ve iletme için rehberlik eder.

Drama sürecinde öğretmen bir yönetici değil, daha çok bir uyarlayıcı, teşvik edici, öğrenme sürecine bir katılımcıdır. Öğretmenin öğrencileri anlamlı öğrenme tecrübelerine götüreceği bir yeteneğe ihtiyacı vardır. (Cottrel, 1987)

Drama liderinin yetişmesi önemli bir problemdir. Lider hem tiyatro bilgisine, tiyatronun temel tekniklerine hem de eğitim biliminin bilgilerine sahip olmalıdır. İnsanla ve grupla uğraştığı için grupta ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm yolları bulma konusunda psikolojik bilgilere sahip olması gereklidir. Bu niteliklere sahip çok yönlü lider için ayrı bir eğitim okuluna gereksinim vardır. (Okvuran, 1993)

Drama lideri, drama çalışmalarında katılımcılara rehberlik eden kişidir. Drama sürecinde ilk ivmeyi veren; sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan liderdir. (Adıgüzel, 1993)

Drama liderinin amaçlarını şöyle sıralayabiliriz: Bir drama lideri,

- Öğrencinin dramada; grup bilincine alışması, değer ve fikirlerine yanıt verip geliştirebilmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü, çeşitli durumları söz ve devinimlerle inceleyebilmesi için deneme olanağı sağlamalıdır.
- Lider, çocuğun, ileriki dönemlerinde kendi duygu ve düşüncelerini seçip, bunları drama ile şekillendirip sunarak, yaşam deneyimlerini artıracak cesareti vermelidir.

- Lider öğrencilerin sözlü ve yazılı dil kullanım alanlarını genişletmeli, etkili bir dil kullanımına ve gelişimine ilgi göstermelidir.
- Lider, çalışmalarda ve daha geniş çevre şartları içinde hoşnutluklarını ve eleştirel takdirlerini geliştirme, kendilerinin ve başkalarının değerini saptamada etkili ve yardımcı olmalıdır. (Nixon, 1987; Adıgüzel, 1993)

## BÖLÜM 4

Bu bölümde, sırasıyla eğitim sürecinde drama programının planlanması, drama sürecinin aşamaları ile ilgili kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

### 4. EĞİTİM SÜRECİNDE DRAMA PROGRAMININ PLANLANMASI

Yöntem kavramı, bugüne kadar farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Sözelimi, yöntem, hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur. Diğer bir tanımda, yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Oğuzkan, 1985).

Drama iyi bir organizasyon ister. İyi bir drama programı hazırlandığından emin olmak için de bazı kriterlerin göz önünde tutulması gerekir. Bu kriterler:

**Tema seçimi:** Çocukların ne öğrenmesi isteniyor?

Örneğin, işbirliği para.

**Çevre düzenlenmesi:** Öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleşebilir?

Örneğin, müze, süpermarket.

**Çocukların rol seçimi:** Çocuklar kim olacaklar? Örneğin, müşteri, doktor.

**Öğretmenin rol seçimi:** Kim olacağım? Öğretmen dramayı dışarıdan da yönlendirebilir. Ancak drama içinde de yer alabilir.

**Çerçevenin belirlenmesi:** Bu, dramadaki rollerin hangi bakış açısından ele alınacağını belirler, konsantrasyonu artırır ve konunun dağılmasını önler.

Örneğin, müzedeki çocuklar.

**Odak noktası seçimi:** Drama hakkında çözülecek problem nedir?

Örneğin, müzedeki heykellerin kaybolması.

**Eylem seçimi:** Çocuklar ne yapacaklar?

Örneğin malları raflara yerleştirecekler.

**Püf noktası ne olacak:** Başlangıçta çocuğun dikkatini konuya çekebilmek için kullanılacağı. Bu işi, herhangi bir şekilde öğretmen yapabileceği gibi, bir mektup, bir kumaş parçası, bir resim, bir heykel aracılığı ile de yapılabilir,

Bu sekiz basamak, dramanın başlangıcı için yol gösterecektir (Gönen ve Dalkılıç, 1998).

Mc.Intyre'e göre (1974) drama programının yapısı şöyledir: Dramada beş adım vardır;

**Birinci Adım:** Beş adımı içeren ve birbirleriyle ilgilerini belirten duygu bilincidir.

**İkinci Adım:** Duyguların hareketlerle ilgisi hakkındadır.

**Üçüncü Adım:** Karakter kazanmadır ve rol yapma becerisinin gelişmesidir.

**Dördüncü Adım:** Hemen söyleme, o anda söyleme yani doğaçlamadır.

**Beşinci Adım:** Bu adım dramatisasyonudur. Beş adım programının iskeletini oluşturur.

Bu adımlar, Piaget'in gelişim teorisine paraleldir. Örneğin dil düşünmeye muhtaç gibi görünür. Diğer yandan motor deneyim ve sosyal etkileşimi birleştirir, böylece genel dil yetenekleri çocuklarda tamamlanır. Bu noktada çocuğun konuyu öğrenmelerinde kolaylık sağlamak için bazı öğrenme stratejilerine ve görüşme tekniklerine ihtiyaç duyulur. Bunlara da ancak çocuklardan drama esnasında gelen tepkilere göre anlık düşünerek karar verebilir (Connolly ve Doyle, 1984)

#### **4.1. Drama Sürecinin Aşamaları**

Eğitimde drama açısından karakteristik olan, oyun yöneticisinin, drama öğretmenin ya da Fransızların deyimiyle animatörün kişiliğidir. Her toplumda var olan ve vakit geçirmeye dinlenmeye ya da topluluk içinde bir yer kazanmaya yönelik oyunlar için hiçbir formasyon gerekmez ve profesyonel bir oyun yönlendiricisine de gereksinme duymaz. Oysa çocuğun oyun oynama yetisinin korunarak ya da yeniden ortaya çıkarılarak ve geliştirilerek, üzerinde düşünülüp tartışılan ve sorumluluk duyulan bir oynamaya dönüştürülmesi için pedagojik formasyonu olan bir kişiye gereksinme vardır. Bu kişinin aynı zamanda, ısınma çalışmaları, oynama, doğaçlama ve oluşumları, gösterime hazırlamayı, danışma görüşme ve bilgi edinmeyi, oyun grubunun alıştırmalarını yürütmeyi ve en sonunda bu tür çalışmaları grupla birlikte geliştirmeyi öğrenmiş olması gereklidir (San, 1991).

İngiltere' de eğitimde dramanın öncülerinden biri Doroty Heatcote'tur. Heatcote, oyunculuk ve dans eğitimi almış, pedagojik eğitimin de sonradan tamamlamıştır. Heatcote liderlik sürecinin başlangıcını şöyle anlatır.

“... ve bir gün sınıfa girmemi istediler. Daha önce yapmak ve bu yöntemi kullanmak üzere eğitilmemiştim. Önemli olan söylediğimi anlamaktı. Teoriyi kendi gücümüz ve duyarlılığımızla yapmamız gerekli dedim, kendi kendime. Böylece öğretmenliğe başlar

başlamaz kuramları da kırmaya başladım. Örneğin derse başlamadan önce çocukları bazı ısınma hareketleri yaptırıyor, sonra da yere yatırıp gevşemelerini sağlıyordum. Tabii karşı çıkanlar oldu. Ama ben devam ettim. Çocuklarla ortaklaya çalışmalarında hiçbir zaman emir verici olamadım. Örneğin ilk doğaçlamalarımın birine “Bana yardım edebilir misiniz? Çocuğumu kaybettim” diye başlıyordum. Ama asla “Bana yardım etmelisiniz” demiyordum. Her seferinde çocukların yanında yer almak istedim. Çünkü bildiğim pek çok öğretmen, orada, çocuklara emretmek için bulunuyor gibidirler. Aslında öğretmen zaten bir oyuncu, peki neden o zaman rolünü tam anlamıyla oynamıyor? Ders, öğretmen ve öğrencinin birlikte gerçekleştirdikleri bir eylemdir, en iyisi birlikte uygulama yöntemiyle yapılır. Ancak bu birlikte uygulama çalışmalarında en önemli öğelerden birisi, çocuğun öğretmene inanmasıdır. Öğretmenin de bu gelişmeyi kendinde ve çevresinde yaratması, gerçekleşmesi gerekir (Levent, 1990). Dorothy Heatcote çalışmalarını geliştirirken bir dönem öğrencileriyle birlikte bir drama fabrikası kurar. Burada çeşitli kesimlerden gelmiş insanlarla, doğaçlama yöntemiyle gerçekleştirilecek eğitim-öğretim yönteminin yaratıcılığı ve çok boyutlu geliştiriciliği üzerine uygulamalar, örnek çalışmalar yapar. Eğitimde drama çalışmalarının ilerlediği bir dönemde de tiyatro sanatçılarından gelen bir istekli çeşitli konferanslara katılır. Burada aktörlerin eğitimde drama çalışmalarında nasıl aktif rol oynayabilecekleri üzerinde durulur. Çalışmalar sonucunda da çocukla iletişim sırasında sanatçıların da kendilerini yenileyebilecekleri kendi yaratıcılıklarının sınırlarını zorlayabileceklerini gözlemeler (Levent, 1990).

#### **4.1. Dramanın eğitimdeki aşamalarını;**

##### **4.1.1. Isınma**

##### **4.1.2. Oyunlar**

##### **4.1.3. Rahatlama**

##### **4.1.4. Değerlendirme**



Olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır. Bu basamakların içerikleri aşağıda açıklanmıştır.

#### **4.1.1. Isınma**

Çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma, gözlem, yetisinin geliştiği, bedensel ve dokunsal alıştırmaların yapıldığı; tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum gibi özellikleri katılımcıya kazandıran ve oldukça kesin kurallarla belirlenen, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır (San, 1992). Bu çalışmada grubu oluşturan bireylerin birbiriyle bütünleşmesine yönelik alıştırmalara yer verilir. Sözü edilen alıştırmalarla bireyin bedensel ve ruhsal olarak ısınması ile konuya olan ilgisinin sağlanması amaçlanır. Tanışma ile başlayan, güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanmayla devam eden ve gözlem yetisini geliştirmeye, bedenini, beynini duyumsamayla sürdürülen çalışmalar bu aşamada yer alır.

Isınma çalışmaları,

1. Psişik ve bedensel açıdan kendini tanıma
2. Psişik ve bedensel açıdan karşısındakini tanıma
3. Karşılıklı iletişim kurma ve giderek daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçme
4. Grup dinamiğini oluşturma
5. Sözellendirme ve etkileşim çalışmaları, öykü, anı anlatma
6. Diğer bir aşamaya geçme, biçiminde süregelir (San, 1992).

Drama etkinliğine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, kendilerinde yeni ve değişik şeyle keşfetmeye hazırlıklı olmaları

gereklidir ve bu bir bakıma yeterli ön koşuldur. Grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak fikir alışverişi, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması da gereklidir. Bunun için de bireyin kendini bu küçük grup ve/veya büyük grupta rahat ve güvenli hissetmesi gereklidir (San, 1992).

#### **4.1.2. Oyunlar**

Drama yönteminin oyun aşaması öğrencilerin kendilerine verilen bir rolü, kendi yorumları ile belirli kurallara sadık kalarak oynamaları esasına veya çeşitli gösterim yöntemlerine dayanır. Bu sayede öğrenciler, başka bir kişiliğin arkasında kendi duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edilebilirler.

Oyun aşamasında seçilen etkinlikte rol alacak öğrenciler seçilir. Bu esnada öncelikler bütün sınıfın oyuna katılmasına gayret edilir, sınıf mevcudunun fazla olması durumunda istekli olan öğrencilere öncelik verilmesine özen gösterilmelidir. Oyuncular seçildikten sonra rol alan öğrencilerin rollerini düşünmeleri için gerekli süre verilerek oyun aşamasına geçilir.

Drama sürecinin “oyun” aşamasının uygulanmasında ulaşılması hedeflenen amaca yönelik kullanılan birçok teknik vardır bu teknikler;

##### **4.1.2.1. Rol oynama**

Çocuğun kendisinin olmayan bir rolü davranışlarla oynamasıdır. Dramada rol oynamayı bir simülasyona benzeten Morgan ve Saxton (1987), bir dondurmanın nasıl isteneceğini, otobüse nasıl binildiğinin simülasyon yolu ile öğrenilebileceğinin dikkatini çekmişlerdir. Bu sayede, örneğin anne rolüne oynayan çocuk, annesinin davranışlarını anlayabilir. Şoför rolünü oynarken ise bir şoföründavranışlarını daha iyi kavrayabilir. Özellikle konuşmayı gerektiren rol oynama sırasında çocuk ses yüksekliği, diksiyon, telaffuz gibi konuşulan dilin unsurlarını ve

konuşma sırasını bekleme, dinleme, başkasının sözünü kesmeme gibi iletişim unsurlarını doğrudan doğruya çalışmış olur.

Öğrenciler bir role büründüklerinde belli bir durumu ortaya koyarlar. Oynamak, öğrencilerin olabildiğinde yaratıcı ve hareketli olacakları güvenli bir ortamda bir role bürünmeleri anlamına gelir. Ders sırasında rol oynama etkinliği yapan öğrencilerle öğretmenlik ya da doktorculuk oynayan çocuklar arasında birçok benzerlik vardır. Her ikisi de kendi gerçeklerini yaratır, gerçek dünya ile ilgili bilgileri denerler ve insanlarla iletişim kurma yeteneklerini geliştirirler (Ladousse, 1987)

Özetle rol oynama; öğrencilerin hayali karakterlerin rollerine bürünmeleri ve bu insanların konuşacağını ya da davranacağını düşündükleri gibi konuşup davranmalarıdır (Watcyn ve Jones, 1983)

#### **4.1.2.2. Pandomin (Mim)**

Sözcük ya da ses kullanmadan sadece hareketlerle yapılan dramadır. Ancak hareketler öylesine belirgin olmalıdır ki eğer pandominle dikiş dikmeyi anlatıyorsanız karşınızdaki kişi iğneyle ipliği görüyormuş gibi hissetmelidir.

Pandominin daha ileri aşamasında ise, örneğin bir hikâyeyi veya olayı canlandırmada kullanılır. Drama hikâye merkezli veya herhangi bir uyarıcı veya durumdan doğaçlama şeklinde ortaya çıksalar bile hem öğretmen hem de çocuklar bazı hareketleri mim yoluyla anlatabilirler (Ömeroğlu, 1990)

Pandomin öğrencilerin diyalog üzerinde düşünmeden beden dilini kullanarak iletişim sağlamaya teşvik eder. Özgüven sağlamanın yanı sıra dil yetisinin gelişmesini de etkiler. Beden dili ile iletişim kurmayı başaran bir kişi kendisini söz ya da yazıyla da ifade etme aşamasına daha kolay geçiş yapar (Mc Caslin, 1990)

Yüz ifadeleri, jestler, beden hareketleri gibi paralinguistik iletişim öğelerinin vurgulandığı etkinlikler, uygun sözcüklerin eklendiği paralel çalışmalarla da desteklenebilir. Bu tür çalışmalarda sözel olmayan iletişim öğelerinin yerini doldurmak değil bu öğeleri geliştirmek amaçlanır (Holden, 1981)

#### **4.1.2.3. Doğaçlama**

Daha az kesin olarak belirlenmiş bir süreç olup saptanan bir konu ya da tema'dan çıkılır ya da saptanan bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alınır. Bireysel ve grupsal yaratıcılığın en çok ön plana çıktığı çalışmalardır.

Yaşadığımız her şeyi kurgulamayız. Beklenmedik durumları kestiremediğimiz için böylesi durumlarda nasıl davranamayacağımız belirleyemeyiz. İşte bu duruma doğaçlama diyebiliriz.

Beklenmedik bir durumla karşılaştığımızda ne yapmamız ve nasıl yapmamız gerektiği konusunda, çoğunlukla pek uzun uzadıya düşünmeden, doğrudan olayı yaşamaya başlar ve olayın bitiminde, sonunda nasıl yaşadığımızın değerlendirmesini yaparız (Nickel, 1985)

Sonuç olarak doğaçlama; belirli bir ön hazırlığa dayanmaksızın, o anda oluşturulan, seçilen ya da konuyu, akışı önceden ayrıntıları ile saptanmamış, anında yaratılan, geliştirilen özgün bir estetik oluşturma sürecidir.

#### **4.1.2.4. Parmak oyunu**

Oldukça yalın bir dramatizasyon türüdür. Özellikle ilkokulların birinci ve ikinci sınıflarında kullanılır. Okunan ve dinlenen basit durumların eylemleştirilmesinde bu tür seçilir. Eylemleştirmenin tamamı parmakla yapılır. Sınıfta öğretmen metni iyice yorumlar ve öğrencilerin nasıl parmak hareketleri yapacağını kararlaştırır. Öğretmenin parmak hareketlerini etkili bir biçimde kullanabilmesi için sözleri ve hareketleri ezberlemesi gerekir. Çocuklar öğretmenle beraber sözleri tekrar ederler, hareketleri de yaparlar (Oğuzkan ve

diğerleri, 1988). Parmak oyunları dramatizasyonun diğer türlerine geçiş olarak değerlendirilebilir.

#### **4.1.2.5. Öykünme (Taklidi oyun)**

Çocukların bir insanın, bir hayvanın, bir makinenin vb. hareketleri canlandırmalarıdır. Öykünmede katılımcılar bir eğlenme unsurunu çeşitli eylemlerde bulunarak yaşayabilirler.

Söz gelimi “zürafa olduğunuzu düşünün, boynunuzu uzatın, daha uzatın. Ağacın üst dallarından bir yaprak koparabilir misiniz?”, “Rüzgârlı bir havada uçuşan yapraksınız uçmaya başlayın!” gibi.

#### **4.1.2.6. Hayal oyun**

Çocukların daha önceden belirlenmiş metinlerle ya da kurallara bağlı olmadan, gelişim düzeylerine uygun, değişik şartlarda tek başlarına veya grup halinde kendi koydukları kurallarla oynadıkları serbest oyundur (Çağdaş ve diğerleri, 2003)

Çocuk çevresinde gözledikleri ya da başlarından geçen olayları aşırı bir hayal gücüyle hayal oyun içinde yeniden yaşayarak problemlerine çözümler bulurlar ve bazı duygusal sorunlarından arınırlar. Bunun için okul öncesi programlarında önemli durulması gereken ve duygusal ortamının titizlikle hazırlanması, çocukların sağlıklı gelişmesi için gereklidir (Oğuzkan, 1986)

#### **4.1.2.7. Rol değiştirme:**

Drama etkinliği sırasında, farklı rolleri oynayan çocukların, rollerini değiştirmeleri; farklı rolleri denemelerini, yaşamalarını sağlayarak, onların öğrenme ve anlama zenginleştirilebilir. Örneğin, bir önceki aşamada heykeltıraş olan çocukla, çamur rolündeki çocuk yer değiştirirler ve etkinlik tekrarlanır. Aynı uygulamada tüm çocukların her rolü, rol değiştirerek

oynamalarına olanak olmayabilir. Bu durumda bir sonraki tekrarda, çocukların farklı roller almaları sağlanmalıdır (Önder, 2004)

#### **4.1.2.8. Zihinde canlandırma**

Etkinliğe katılan çocuklardan gözlerini kapatarak, öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda belirli görüntüleri zihinlerinde canlandırmaları istenir. Böylece çocukların yaşadıkları veya yaşamadıkları olayları anlamaları ve hafızalarına daha iyi kaydetmeleri sağlanır. Zihinde canlandırma becerisini kazandırmak için çocuklara, somut nesnelere bir süre bakıldıktan sonra, gözlerini kapatmaları ve o nesneyi zihninde yaratmaları söylenir. Daha sonra gözleri açılarak gördükleri sorulabilir.

#### **4.1.2.9. Öykü/Olay canlandırma**

Çocukların, öykülere olan ilgilerinden hareketle, önceden bildikleri öyküleri ya da yeni öyküleri hareketlerle ve sözlü ifadelerle canlandırmalarına dayanan bu teknik, dramada sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Ayrıca, öykü canlandırmanın yanı sıra, çocuklar için ilginç olan olaylar da canlandırma tekniğine uygundur. Çocuklarla öykü, olay canlandırması yapılırken, onları belirli diyalogları ezberlemekten çok öyküleri hareketleri, tekerlemeleri, şarkıları tekrarlamaya yönlendirmek gerekir. Önce çocuklara öykü veya olay baştan sona anlatılır. Sonra öğretmen öykünün/olayın geçtiği sahneyi (yeri) sözel olarak tanımlarken, çocuklara öyküde canlandıracakları hareketleri ve çıkaracakları sesleri hatırlatır. Öğretmenin hatırlatmasıyla öğrenciler o bölümü oynarlar (Önder 2004).

#### **4.1.2.10. Kukla**

Kuklalar aracılığıyla drama oyunları, çocukların ilgisini en çok çeken tekniklerden biridir. Kukla draması, kukla perdesinin olmaması ve kukla oynatmaya çocukların tümünün katılması yönünden, kukla tiyatrosundan ayrılır. Kukla dramasında seyirci rolünde olan çocuklar bulunmaz. Gruptaki çocukların her birinin elinde, canlandırılacak karakter ya da nesnelere kuklaları bulunur ve drama oyunu kukla oyunu arayıcılığıyla oynanır.

Bazı çocuklar, kendilerini bir grubun önünde ifade etmekte zorluk çekerken, bir kuklayı ellerine aldıklarında kendilerini daha güvende hissederek konuşabilirler. Kumaş veya karton gibi malzemelerden yapılmış, parmak veya el yardımı ile oynatılabilen kuklalar, çocukların doğrudan doğruya dışa vuramadıkları iç dünyalarını, yaşantılarını ifade etmelerini kolaylaştırabilir. Ayrıca çocukların, kuklaların sözlerine ve hareketlerine tepki vermeye, kuklalarla diyalog kurmaya eğilimli olduklarından hareketle (Önder, 2004) drama yönteminin oyun aşamasında kukla tekniğinden yararlanılmasının uygun olacağı ileri sürülebilir.

Yukarıda açılan teknikler bir hedef davranışın aktarılmasında konuya uygun olarak tek başlarına veya bir arada kullanılır. Bu aşamada çeşitli malzemeler kullanılır ve bu aşamadan sonra rahatlama aşamasına geçilir.

#### **4.1.3. Rahatlama**

Rahatlama hem fiziksel hem de zihinsel rahatlama söz konusudur. Eklem yerlerinin rahat hareket ettirilebilmesi, kasların yumuşatılması ve çocukların sakinleştirilmesi amacıyla “oyun” etkinliğinden sonra kullanılır (Ömeroğlu, 1990; Aral ve Diğerleri, 2000). Bu amaçla rahatlama çalışmalarına başlamadan önce çocukların mutlu ve memnun olup olmadıklarından emin olmak gereklidir. Çünkü mutlu olmayan çocuk rahatlayamaz. Bu nedenle öğretmenin (liderin) sınıfta eğlenceli bir ortam yaratması lazımdır. Vücut yere uzanmış durumdayken rahatlama daha kolay olur. Eğer kol ve bacak kaldırıldığında tekrar yere düşüyorsa rahatlama olmuş demektir. Aslında kişinin vücudunu kontrol etmekten vazgeçmesi kolay bir iş değildir. Fakat zamanla, yapılan rahatlama çalışmalarıyla kişi bu beceriyi kazanacaktır (Ömeroğlu, 1990). Rahatlama çalışmalarına yardımcı olan etken müziktir. Müzik çalınmaya başlamadan önce çevredeki uyarıcılardan etkilenmelerini önlemek amacıyla çocukların gözlerini kapatmaları istenir. Daha sonra müzikle birlikte hayali yaratılacak durum anlatılır ve çocukların kendi hayal güçlerini kuvvetlendirmek için müzik bir müddet daha çalmaya devam

edebilir. Böylece çocuklar tek bir fikir üzerinde dikkatleri toplanarak rahatlama sağlanır (Çağdaş ve diğerleri; 2003)

#### **4.1.4. Değerlendirme**

Değerlendirme, drama etkinliğinin sonunda grup tarafından yapılır. Herkes hem kendini hem de diğer katılımcıları değerlendirir. Eleştiriler kişiye değil role yapılır. Bu aşamada, "ne yaşadınız?", "neler hissettiniz?", "nerede güçlük çektiniz?" gibi soruların tartışılması, katılımcıların bu soruları yanıtlaması ile çalışmanın iyi olan, aksayan, eğlendiren, değiştirilmesi gereken yanlarının vurgulanması için önemli bir süreçtir. "Değerlendirmenin amacı problemi tanıtmak, ortaya koymak ve probleme yeni çözüm yolları üretmekle (San, 1992; Workmann ve Anziona, 1993) beraber yukarıdaki aşamaların her birinin ya da bir kaçının ardından tartışma açılması değişik soruların tartışılması ve katılımcılarla yanıtlanması ile yapılabilir. Bu işlemler gerek yazılı gerekse sözlü olarak gerçekleştirilebilir. Diğer taraftan günümüz gereksinimlerine ve çeşitliliğine uygun olarak geliştirilen ve kullanılan ölçme araçlarına göre de farklı değerlendirmelere yer verilebilir. Örneğin test tekniğine uygun objektif ölçme araçları, test dışı ölçme tekniğine uygun olarak hazırlanan anketler, görüşme ve gözlem formları, ölçtükleri özellikler göre hazırlanan başarı ölçme araçları, ilgi envanterleri ve tutum ölçekleri gibi ölçme araçları ile elde edilen verilere dayalı olarak değerlendirme yapılabilir (Üstündağ, 2004).



## **BÖLÜM 5**

### **5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde eğitimde drama yöntemi üzerine yapılan araştırmalar kronolojik bir düzen içinde;

Yurt dışında yapılan araştırmalar,

Türkiye'de yapılan araştırmalar, olmak üzere iki kategoride verilmiştir..

#### **5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Stabler (1978), yaptığı çalışmada drama etkinliklerinin dilin gelişimi ile ilgili bir takım hedefleri gerçekleştirmek için iyi birer araç olduğunu belirtmiştir. Stabler dil gelişimiyle ilgili olarak geliştirilmesi gereken hedefleri şu şekilde sınıflamıştır:

- Konuşurken kendine güven duygusunun gelişmesi,
- Konuşmanın gelişmesi,
- Akıcılığın gelişmesi,
- Kelime hazinesinin genişliğinin artması,
- Fikirlerin daha iyi ifade edilmesi,
- İnsanlarla ilişki kurma becerilerinin kazanılması,

- Dinleme becerisinin kazanılması,
- Farklı durumlarda farklı dil kullanılması,
- Tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerisinin gelişmesi,

Bütün bunlar dramının sadece bir öğrenme tekniği olmadığı, bunun yanında dilin geliştirilmesi çalışmalarına da yardımcı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Stabler, 1978).

Heinig (1981), drama çalışmalarının çocuğun yaratıcılığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların, kendilerini ifade etmelerinde ve yaratıcılıklarını geliştirmede yaratıcı dramının önemine dikkat çekmiştir. Çocuk drama ortamı içinde deneme-yanılmalarda bulunur, riske girmeyi öğrenir, yaşantılar edinir ve en önemlisi keşfeder. Yaratıcı drama yolu ile çocuk çevresel uyarılara karşı duyarlı olur, önemli fikirlerle oynayabilir seviyeye gelir. Çocuğa çözmesi için değişik durumları içeren problemler verilerek yaratıcı düşünceleri geliştirilebilir (Heinig, 1981).

Kallipuska ve Titinen (1982), yaptıkları araştırma sonucunda eğitimde drama tekniğinin kullanılmasının çocuklarda empati gelişimine olumlu etki yaptığını ortaya koymuşlardır (Köksal, 2000).

Siks (1983), yaptığı çalışmalar sonucunda drama etkinlikleri ile çocukların sözel iletişim kurmaya başladıklarını, doğal ve içlerinden geldiği gibi, hayal gücüne dayanarak konuştuklarını söylemiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların kelime hazinelerini geliştirmeye yardım edeceğini belirtmiştir.

Avustralya Ulusal Drama Derneği (1984), yaptığı bir araştırmada öğrenme ortamı içinde üç tip dilin kullanıldığını görüldüğünü söylemiştir. Bunlar:

- Bazı özel bilgilerin, işlemlerin aktarıldığı resmi olmayan dil,

- Kişisel düşünce, duygu ve fikirlerin ifadesi olan ifade edici dil,
- Fikirlerin, bilgilerin, anlamların tartışıldığı etkileşimci dil.

Günlük hayatta ise bilgilerin ve işlemlerin ifade edildiği dilin ağırlıklı olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Fakat asıl önemlisi dilin gelişmesine önemli etkide bulunacak olan ikinci ve üçüncü sırada yer alan etkileşimci dilin kullanılabilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bunu sağlamanın aracı olarak da yaratıcı dramayı göstermişlerdir

Rosenberg ve arkadaşları (1985), yaptıkları bir çalışmada drama çalışmalarına katılanların üç tür hayal gücü süreci kullandıklarını görmüşlerdir.

Bunlar:

- Hayal kurma (Image)
- Hayal gücü (Imagery)
- Hayal (imagination) şeklindedir.

Davis (1987), eğitimde drama ile ilgili olarak literatürü incelemiş ve bu inceleme sonucunda yetişkinlerin drama sürecine katılımları sonucunda kazandıkları davranışları ve tutumları sıralamıştır. Bunları; kendine güveni artırmak, işbirliğinde bulunmak ve rahatlamak ile başarı duygusunu yaşamak olarak tanımlamıştır.

Kardash (1987), İlkokul öğrencileri üzerinde çalışmış ve yaratıcı dramının bu öğrencilerin dört alandaki başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu dört alan; okuma, sözlü ve yazılı iletişim, kendileri hakkındaki algıları ve drama becerileridir. İnceleme sonucunda, eğitimde drama etkinliklerinin bu dört alan üzerinde öğrencilerin davranışlarında olumlu bir etkisinin olduğu görüşüne varılmıştır.

Stewig (1988), seçmeli ders olarak eğitimde drama alan beş İlkokul öğrencisini kapsayan çalışmasında onlarla görüşerek bilgi toplamış ve drama lideri olarak öğrencilerin düşüncelerini incelemiştir. İnceleme sonucunda; İlkokul eğitim programının daha çok drama ağırlıklı olmasını, öğrencileri özendirmek için etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda çalışmaları gerektiğini belirtmiştir.

Sormers'ın(1991) projesi 12 hafta boyunca üç ilkokul ve ortaokul öğretmeniyle sürdürülen bir hizmetçi eğitim programı ile ilgilidir. Proje sonunda öğretmenlerin; tarihe bakış açılarını öğrenme sürecinin merkezine almaları ile kendilerinin ve başkalarının tarihe bakışları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koydukları, bunu yaparken adalet kavramının içeriğini yeniden sorguladıkları ve bu yolla birbirleriyle daha sık işbirliğinde buldukları görülmüştür. Projede geçmişte yaşanmış kişilerin ya da geçmişte yer alan olayların bugünkü yaşantılarla yeniden düzenlenmesini sağlamak öğretmenlere öğretme yeteneklerini geliştirmelerinde yeni fırsatlar vermiştir.

Flennoy (1992) tezinde, başarı düzeyleri düşük olan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde yaratıcı dramının iletişim becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Üç ay süren bu çalışmanın verileri yazma becerileri ve okuma ile ilgili problemlerin sıralandığı gözlem formları, öğretmen anketi ve öğrenciler hakkındaki tutumlar ile ilgili öğretmen görüşleri toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda dramının; öğrencilerin iletişim becerilerini ve bilgi düzeylerini geliştirdiği okuma ve yazma sürecinde daha istekli olmaları için öğrencileri güdülediği ortaya konmuştur

Pinciotti (1993), yayınladığı makalesinde drama yoluyla yapılan öğrenme çalışmalarının öğrencilerin birlikte grup olarak çalışma ve iş birliği yapma, rol yapma, sanata karşı ilgi duyma, insanlarla iletişim kurabilme gibi özelliklerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Farris ve Parke'nin (1993) araştırması, dramının dil gelişimine ve edebiyata katkısını desteklemek amacıyla, öğrencilerin drama hakkında neler düşündüklerini ve dramının kendilerine geleneksel sınıf ortamı içinde nasıl yardımcı olabildiğini ortaya koymaktadır. Bu

çalışmada öğrencilerden yazılı ve sözlü olarak alınan görüşler, öğrencilerle ilgili tutulan gözlem kayıtları ve öğretmenin görüşleri bir araya getirilmiştir. Üç haftalık araştırma boyunca oyunların yanı sıra; okuma tiyatrosu, doğaçlama, pandomim gibi yaratıcı düşünceyi geliştiren etkinlikler sınıf çalışmalarıyla bütünleştirilmiş; böylece Bloom'un bilişsel, duygusal ve devinişsel alandaki tüm davranışları kapsanmıştır.

Moore ve Caldwell'in araştırması (1993); dramayı kullanarak resim yapmayı içeren planlanmış etkinliklerin, geleneksel olarak planlanmış etkilere göre öykü yazmanın niteliği üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada planlanan drama etkinlikleri deney grubunda; öyküyü oluşturacak bireysel düşünceleri tartışma doğaçlamalar ve rol oynayarak resim yapma çalışmaları, bireysel düşünceler çerçevesinde öyküdeki kahramanları belirleme ve ana senaryoyu oluşturma ile sürdürülmüştür. Kontrol grubu ise, ön yazma etkinliği olarak soru cevap tartışma tekniği ile metin merkezli bir program kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; drama yoluyla resim yapma ile planlanmış etkinliklerin yer aldığı grupların, geleneksel gruba göre öykü yazmada niteliği artırdığı ve bu öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu sonuç eğitimciler tarafından; drama ve resim yapma gibi yaratıcı ürünler içeren etkinliklerin, öğrencilerin yazmalarının geliştirmek için sembol sistemleri kullanmaktan daha etkili olduğu biçiminde yorumlanmıştır.

O'Hara (1997) araştırma projesinde, İngilizce eğitim programında bir öğretim yöntemi olarak dramanın kullanılmasına ve bağımsız bir ders olarak ortaokulda yer almasına örnek vermiştir. O'Hara'ya göre; drama bir yöntem olarak tüm düzeylerde ve konu alanlarında kullanılabilir, ancak asıl önemi İngilizce öğretmenleri için çok kullanışlı oluşundan kaynaklanır. O'Hara hem lisansüstü eğitim sertifikası programına devam eden hem de orta okulda genel sertifika programına devam edenlerle yürüttüğü araştırmasının sonucuna göre öğrencilerin drama yoluyla kazandıkları davranışları "sıralamıştır. Bunlar arasında; öğrencilerin kendilerine güven duyması, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, birlikte çalışma" alışkanlığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve sosyalleşmesi gibi davranışlar yer almaktadır.

Cabral (1997), 7 yaş öğrencilerinin drama süresince katılımını, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin görüşlerini alarak ve bu süreç boyunca kaydedilen videobantlarını çözümlyerek değerlendirmiştir. Carbarın bu çalışmasının sonuçlarına göre,

Dramada etkinlik içinde bulunmak öğrencilerin anlama becerilerini artan ve pekiştiren bir anahtardır,

İletişim ve bilginin kendisi öğretimin doğrudan konusu değildir bu yüzden drama bunları kolaylıkla konu olarak alabilir,

Öğrencilerin yaşantılar ile yetişkinlerin deneyimleri arasındaki köprü drama ile kolaylıkla kurulabilir.

Bowers ve Basso (1999), yaptıkları çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin sınıf içinde hedeflenen sosyal iletişim ve işbirliği ilişkilerini geliştirdiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Bunun sonucu olarak sınıf içinde öğrenme oranının arttığına dikkat çekmişlerdir.

## **5.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar**

Ülkemizde eğitimde drama tekniğinin kullanımı oldukça yenidir. Bu nedenle bu alanda yapılmış çalışmalar da sınırlı kalmaktadır. Aşağıda bu konuda yapılmış çalışmalar ele alınmıştır.

1982 yılında drama kavramına bugünkü anlamıyla ilk yaklaşım Prof.Dr. İnci San ve devlet Tiyatrosu Sanatçısı Tamer Levent'in Ankara'da A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde başlattıkları drama kursuyla mümkün olduğu söylenebilir (Okvuran, 1993).

Üstündağ (1988), yaptığı çalışmada ilkokulda dramatizasyon tekniğinin, taktir yani düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu hipotezini savunmuştur. Yaptığı araştırmayı ilkokul ikinci sınıfa devam eden bir grup öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmasında, İlkokul Hayat Bilgisi Programında yer alan "Çevremizde Sonbahar" ünitesini konu olarak seçmiştir.

Konuyu işlerken kontrol grubuna konuyu ağırlıklı olarak takrir yöntemi ile işlemiş, deney grubuna ise drama ağırlıklı işlemiştir. Yapılan ön ve .son testler ile öğrencilerin bilgileri yoklanmış sonuçta dramatizasyon tekniğinin takrir yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aynal (1989), yaptığı yüksek lisans çalışmasında dramatizasyon tekniğinin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma kapsamında ilkokul 3. sınıf İngilizce dersinde yer alan emir cümleleri, hayvan ve meyve isimleri ile, saatlerin öğretiminde dramatizasyon tekniğini uygulamıştır. Yine kontrol grubunda bunların öğretiminde geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda drama tekniği uygulanan grubun aldığı puan ortalaması diğer gruptan daha fazla olmuştur. Sonuç olarak dramanın bilişsel amaçlara ulaşmada geleneksel yöntem ve tekniklere göre daha başarılı bir teknik olduğu ortaya çıkmıştır.

Ömeroğlu (1990), yapmış olduğu araştırmasında, anaokullarına giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisini ele almıştır. 80 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında ön test olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sözel A formunu uygulamış, daha sonra deney grubunda yer alan öğrencilere yaratıcı drama ile ilgili eğitim vermiştir. Son test olarak, deney ve kontrol grubunun her ikisine de Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin B formu uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda drama eğitimi alan çocukların kontrol grubuna oranla son testte daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durum drama eğitimi ile gerçekleşmiştir.

Kalkancı (1991), "Dramatizasyon Yönteminin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı" isimli çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı dramanın kullanılmasının gerekliliği ve bu durumun getireceği yararları incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma kavramsal ve kuramsal bilgiler üzerine kurulmuştur. 4-6 yaş grubundaki çocuklarla yapılan bir uygulama çalışması öne çıkmaktadır. Araştırmada, izleri yaşam boyu silinmeyen eğitimin ilk basamaklarında dramatizasyon yararlı ve geleceğe dönük bir teknik olduğu vurgulanmış, çocuk, ergen ve yetişkinlere eğitimin estetik yönü ile ulaşılması gerekliliği belirtilmiştir.

Adıgüzel (1993), "Oyun Ve Yaratıcı Drama" isimli yüksek lisans tezinde yaratıcı dramanın eğitimdeki yeri ve oyun kavramıyla olan bağlantısını inceleyerek, eğitsel yaratıcı dramada bugüne kadar süregelen kavram kargaşasının giderilmesine yönelik çalışmalarda bulunmuştur.

Akın (1993), farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı dramanın etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışmasında dramanın öğrencilerin sosyalleşmesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla Moreno Sosyometri Testinden yararlanmıştır. Araştırmada; 10 haftalık drama çalışmaları sonucunda deney grubunda gözle görülür farklar ortaya çıktığı ve dramanın çocukların sosyalleşme düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Çebi (1996) Öğretim Amaçlı Eğitimde drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin geliştirilmesi konulu doktora tezinde; imgesel dil ve eğitimde drama etkileşimi üzerinde durmuş ve bu etkileşimin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki yerini incelemiştir.

Tuzcuoğlu, Önder, Kamaraj (1998), 3-5-4 yaş çocuklarının kavram öğrenimine dramanın etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda cinsiyetler arasında kavram öğrenme de farklılıklar bulunmamıştır. Çalışmada deney grubunda yer alan çocukların lehine kuralları bilme, ses çıkaran nesnelere isimlendirebilme, şekilleri vücudunu kullanarak ifade etme boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma drama tekniği lehine ortaya çıkmıştır.

Pehlivan (1998), örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda kullanılan bu tekniklerin öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu yönde etki yaptığı sonucuna varmıştır.

Koş (1998), sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi konusunda bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda drama tekniğinin sosyal bilgiler dersinin öğretiminde ve erişileye ulaşmadaki başarıya olumlu yönde etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.



Öztürk ve Baysal (1998), yaptıkları araştırmada derslerinde oyun etkinliklerine yer veren öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı daha olumlu bir tutum gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Koç (1999) “Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi –Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Yöntem Olarak-“ bu araştırmada Koç; sosyal bilgiler dersinin “Türklerin Anadolu’ya Yerleşmesi” ünitesinde yaratıcı drama yöntemini kullanarak işlemiş ve diğer yöntemlerle karşılaştırarak yaratıcı drama yönteminin daha etkili olduğunu bulgulamıştır.

Öztürk, Önder, Aylıkçı (1999), yaptıkları bir çalışmada drama tekniğinin sosyal bilgiler dersinin öğrenciler tarafından algılanmasına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin dersi algılamada diğer gruba göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Burada dersin algılanmasında drama tekniğinin etkisi öne çıkmıştır.

Tanrıseven (2000) “Matematik Öğretimde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması” isimli araştırmasında dramatizasyonun problem çözümede başarılı bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Erhan (2000) “İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinin Drama İle Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine ve Çocukların Benlik Kavramına Etkisinin İncelenmesi”ni kapsayan araştırmasında dramanın çocukların benlik kavramlarına etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şimşek (2001) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Tekniğinin Kalıcılığın Arttırılmasında Kullanılması”ni kapsadığı çalışmasında drama tekniğinin geleneksel yöntemlere oranla kalıcılığı arttırmada etkili bir teknik olduğu sonucu ortaya koymaktadır.

Balıkçı (2001) “Sanat Eğitiminde Drama ve Yaratıcılığın Önemi” isimli çalışmasında betimsel olarak ele aldığı sanat eğitiminde dramamın yaratıcılığı geliştirdiği tezini savunmuştur.

## **BÖLÜM 6**

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın modeli, veri toplama aracının hazırlanması, veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **6. YÖNTEM**

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama aracının hazırlanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **6.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, İlköğretim Birinci Kademesinde Drama Yönteminin Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesini yönelik deneysel bir desenle kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin (öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, bir derse başlarken öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel dağarcığında getirdiklerinin tümü olarak betimlenebilir.) tespiti için ön test ve öğrenci başarılarının değerlendirilmesi için son test kontrol gruplu model ve öğrencilerin Drama yönteminin derse karşı tutumlarının da fark yaratıp yaratmadığının ölçülmesi için bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada drama yöntemi bağımsız değişken, öğrenme (bilişsel alan basamaklarından bilgi, kavrama, uygulama basamaklarını ölçen başarı değerlendirme testinden alınan puan ve tutum ölçeği) bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

## 6.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kırşehir il merkezinde 28 ilköğretim okulunun 3. sınıfları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Kırşehir ili merkez Sırrı Kardeş İlköğretim Okulu 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

## 6.3. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

İlköğretim Birinci Kademesinde Drama Yönteminin Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi amacıyla iki adet veri toplama aracı hazırlanmıştır. Bu araçlar; Öğrenci Başarısı Değerlendirme Testi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğidir. Bu araçları özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

**Öğrenci Başarı Değerlendirme Testi:** İlköğretim 3. sınıfa ait Hayat Bilgisi programında yer alan “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” ünitesi konularına bağlı kalınarak hazırlanan “Belirtke Tablosu”ndan (Ek: 1) hazırlanarak ve bilişsel alan basamakları (Benjamin Bloom tarafından geliştirilen ve toplam altı basamaktan oluşan Bilişsel alan basamaklarının uzman görüşleri doğrultusunda Bilgi, Kavrama ve Uygulama Basamakları dikkate alınarak) dikkate alınarak her bir basamaktan 5'er madde olmak üzere toplam 15 oluşturulmuştur (Ek: 2). Bu test zamana dayalı olarak uygulanmış olup 40 dakika süre tanınmıştır. Öğrencilerin tahminle puan almalarını engellemek yani şans faktörünü ortadan kaldırmak için öğrencilerden yanıtlarını soruların altında bırakılan uygun yere yazmaları istenmiştir.

**Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği:** Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının saptanması amacıyla hazırlanan bu ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek uygun, kararsızım, hiç uygun değil şeklinde 3'lü likert ölçektir. Öğrencilerden her bir madde

için bu üç dereceden kendilerine uygun gelenine (x) koymaları istenmiştir. Bu ölçek Petek AŞKAR tarafından geliştirilen İlköğretim Matematik dersinin işlenişine yönelik tutum ölçeğinin Hayat Bilgisine uyarlanmasıdır (Ek: 3).

#### **6.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmış olup bu araçların geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmada kullanılan “Öğrenci Başarısı Değerlendirme Testi”nin geliştirilmesinde aşağıdaki işlem sırası uygulanmıştır.

Öncelikle uzman görüşleri alınarak araştırmanın ilköğretim 3. sınıf düzeyinde ve Hayat Bilgisi dersine yönelik yürütülmesine karar verilmiştir.

İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi programına göre 11 ünite bulunmaktadır. Uzmanlar, araştırmanın 11 ünite düzeyinde yürütülmesinin güç olacağını belirttiklerinden “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” ünitesi seçilmiştir.

Öğrenci Başarı Değerlendirme Testinin hazırlanmasında, İlköğretim Hayat Bilgisi Programı 3. sınıfa ait ilgili üniteyle ilgili hedef ve davranışlar (Eğitimde hedef, kişide gözlenmek istenen özellikler olarak ele alınabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir (Sönmez 1994)) dikkate alınmıştır.

İlköğretim Hayat Bilgisi Programı 3. sınıfına ait belirtilen ünite ile ilgili hedeflerin davranışları çıkarılmış, bu davranışlar hazırlanan belirtke tablosuna yerleştirilmiştir.

Uzmanlar ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerin zihinsel gelişimlerini dikkate alarak, değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarının (Bilişsel Alan; daha çok zihin gücüne

dayalı bilgilerle ve bu bilgilerden doğan zihin yetenekleri ile öğrenilmiş davranışları kapsar. Öğrenilmiş davranışların hemen hepsinde zihinsel, devinimsel ve duygusal özellikler vardır. Yani bilişsel alana giren bir davranış bir boyutu ile duyuşsal, diğer boyutu ile devinimseldir (Öztürk, 2005). ) Bilgi, Kavrama ve Uygulama Basamaklarına göre hazırlanması kanısına varmalarından dolayı, belirtke tablosunda seçilen davranışları yoklamak amacıyla her bir basamaktan 15 olmak üzere toplam 45 maddesi hazırlanmıştır.

Hazırlanan 45 maddelik Öğrenci Başarısı Değerlendirme Testi, Kırşehir il merkezinde bulunan 6 ilköğretim okulunda; Atatürk, Cumhuriyet, Süleyman Türkmani, Prof.Dr. Erol Güngör, Vali Mithat Saylam ve 30 Ağustos İlköğretim okullarında 11–15 Nisan 2005 tarihleri arasında 3. sınıf öğrencilerinden şansa bağlı olarak kız, erkek karışık her sınıftan 6, toplam 180 öğrenciye uygulanmıştır.

Elde edilen yanıtlar madde analizine tabi tutularak, madde istatistikleri hesaplanmıştır. Analizlere göre soru seçimi yapılırken her bir basamak için madde güçlük indeksleri dağılımının normal olmasına dikkat edilmiş, madde ayırt edicilik gücü indekslerinin (Ek: 4) ise 0.20'den aşağı olmamak koşulu ile aynı basamağı yoklayan maddeler arasından hedef davranışlara dikkate alınarak en büyük olanlardan Bilgi Düzeyi Basamağı için 5 soru, Kavrama Düzeyi Basamağı için 5 soru ve Uygulama Düzeyi Basamağı için 5 soru olmak üzere toplam 15 madde, (Ek: 2) İlköğretim Birinci Kademesinde Drama Yönteminin Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesine yönelik “Öğrenci Başarısı Değerlendirme Testi” olarak geliştirilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”dir. Bu ölçek ölçeği Petek Aşkar geliştirilen ölçeği Hayat Bilgisi dersine uyarlanmıştır.

Bu araştırmada kullanılan “Öğrenci Başarısı Değerlendirme Testi”nin Cronbach alfa katsayıları, “Bilgi Basamağı Maddeleri” için 0,81, “Kavrama Basamağı Maddeleri” için 0,78 ve “Uygulama Basamağı Maddeleri” için 0,78 olarak hesaplanmıştır.

Kullanılan ikinci ölçek olan “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin 0,96 düzeyinde güvenliğe sahiptir (Sıvacı, 2003).

Buna göre her üç başarı testinin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Cronbach Nunnall gibi bilim adamları, alfa değerinin 0,70’ten yukarı olmasını, ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görmekte-dirler (Çalışkan, 2003).

## **6.5. Verilerin Toplanması**

Uygulama aşamasında Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenen merkez Sırrı Kardeş İlköğretim Okulu’nda sınıf mevcutlarına ve öğrenci cinsiyetlerinin birbirine yakın olan 3/A ve 3/B sınıfları uygulama sınıfları olarak seçilmiştir. Seçilen sınıflara (deney ve kontrol grubu) işlenecek üniteye başlamadan daha önce hazırlanan veri toplama araçları (Öğrenci Başarısı Değerlendirme Testi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin tespiti için ön test olarak uygulanmıştır.

Uygulamaya Milli Eğitim Programıyla eş zamanlı olarak başlanmıştır. Uygulama ünitesi olarak daha önce belirlenen 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ünitesinin hedef ve davranışlara dikkatlice uyularak, 3/A sınıfına (deney grubuna) Drama Yöntemi kullanılarak (Ek: 5), kontrol grubunu oluşturan 3/B sınıfında ise Geleneksel Yöntemler (Ek: 6) ile işlenmiştir. Ders işlenişleri 4 hafta sürmüştür.

Uygulamada dersler aynı öğretmen tarafından verilmiştir. Böylece iki grup arasında doğabilecek muhtemel akademik başarı farklılaşmasının öğretmen faktörüne bağlı olmaması kontrol altına alınmıştır.

Uygulamaların sonunda daha önceden hazırlanan veri toplama araçları (Öğrenci Başarısı Değerlendirme Testi ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği) son test olarak uygulanmıştır.

## 6.6. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlemesinde bilgisayardan yararlanılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS (Statistical For Social Sciences) for Windows Release 10.0 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin başarıları düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan Öğrenci Başarısı Değerlendirme Testi üç bölümden ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde için doğru yanıtlara 1, yanlış yanıtlara 0 puan verilmiştir. Dolayısıyla elde edilebilecek minimum puan sıfır, maksimum puan ise bölümler için 5 toplam olarak ise 15'dir.

Araştırmada öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine tutularını belirlemek kullanılan "Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" "Evet" (3), "Kararsızım" (2), "Hayır" (1) olarak, üçlü likert tipi bir ölçek olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Her bir soruya verilecek cevap kodları 1.00 ile 3.00 arasında değişmektedir. Dolayısıyla elde edilebilecek minimum puan 20, maksimum puan 60'dır. Grup ölçeğinin oluşturulmasında; Aralık genişliği (a) = Dizi genişliği / Yapılacak grup sayısı (Tekin, 1987; Turgut, 1982) formülü kullanılmıştır. Buna göre oluşturulan ölçekte gözlenme sıklığı ve bunların sınır değerleri aşağıda gösterilmiştir.

<u>Verilen Ağırlık</u>	<u>Tutum</u>	<u>Sınır Değerleri</u>
3	Evet	2.33 - 3.00
2	Kararsızım	1.67 - 2.32
1	Hayır	1.00 - 1.66

Araştırma alt problemlerine göre kullanılan analiz teknikleri aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmada sayılabilir veriler için frekans (n) ve yüzde değerleri, ölçülebilir veriler için aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Analizlerde, bağımsız örnekler için t-testi ve bağımlı örnekler t testi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler tablolara yerleştirilmiş ve tablolar yardımıyla yorumlanmıştır. Anlamlı bir fark olup olmadığı  $\alpha=0,01$  düzeyinde test edilmiştir.



## **BÖLÜM 7**

Bu bölümde, sırasıyla araştırma evrenindeki öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin bulgu ve yorumlar, araştırma evrenindeki öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **7. BULGULAR ve YORUM**

Bu bölümde, temel olarak ele alınan problemin çözümü ve araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, bulgulara ilişkin çizelgeler sunulmuş ve bulguların yorumu yapılarak tartışmalara yer verilmiştir.

Demografik bilgiler yüzde olarak yorumlanmış ve alt boyuta ilişkin maddeler, aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (ss), deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları verilmektedir.

#### **7.1. Araştırma Evrenindeki Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine, baba ve annelerinin eğitim durumlarına, baba ve annelerinin mesleki durumlarına ve kardeş sayılarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

### Çizelge 7.1.1.

Araştırma Örneklemindeki Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarına  
Göre Frekans Dağılımı Çizelgesi

<b>Gruplar</b>	<b>Sınıflar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Deney Grubu (Drama Yöntemi)	3/A	32	50
Kontrol Grubu (Geleneksel Yöntem)	3/B	32	50
Toplam		64	100

Çizelge 7.1.1.'de araştırma örneklemini oluşturan sınıflar ve öğrenci sayıları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan deney grubunu oluşturan 3/A sınıfı 32 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunu oluşturan 3/B sınıfı 32 öğrenciden oluşmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenci topluluklarında eşit sayıda öğrenci bulunduğunu göstermektedir.

### Çizelge 7.1.2.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kız	16	50
Erkek	16	50
Toplam	32	100

Çizelge 7.1.2.'de deney grubu 16 kız 16 erkek öğrenci olmak üzere 32 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilerin %50'sini kız öğrenciler, %50'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki eşitlik deney grubunun cinsiyet açısından kendi içerisinde homojenlik oluşturmaktadır.

**Çizelge 7.1.3.**

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Frekans Dağılımı Çizelgesi

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kız	16	50
Erkek	16	50
Toplam	32	100

Çizelge 7.1.3.'de kontrol grubu 16 kız 16 erkek öğrenci olmak üzere 32 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerin %50'sini kız öğrenciler, %50'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki eşitlik deney grubunun cinsiyet açısından kendi içerisinde homojenlik oluşturmaktadır.

**Çizelge 7.1.4.**

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Çizelgesi

<b>Mezuniyet Durumu</b>	<b>Deney Grubu</b>		<b>Kontrol Grubu</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Okula Gitmemiş</b>	1	3	2	6
<b>İlkokul Mez.</b>	5	16	4	13
<b>Ortaokul Mez.</b>	7	22	7	22
<b>Lise Mez.</b>	12	38	10	31
<b>Üniversite ve Üstü</b>	7	22	9	28
<b>Toplam</b>	32	100	32	100

Çizelge 7.1.4.'de deney grubundaki öğrencilerin babalarının %3'ünü hiç okula gitmemişler, %16'sını İlkokul Mezunları, %22'sini Ortaokul Mezunları, %38'ini Lise Mezunları, %22'sini Üniversite ve Üzeri Mezunları, kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının %6'ünü hiç okula

gitmemişler, %13'sını İlkokul Mezunları, %22'sini Ortaokul Mezunları, %31'ini Lise Mezunları, %28'sini Üniversite ve Üzeri Mezunları oluşturmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının eğitim durumları % olarak yorumlandığında kendi aralarında homojenlik oluşturmaktadır.

#### Çizelge 7.1.5.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Çizelgesi

Mezuniyet Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Okula Gitmemiş	10	31	8	25
İlkokul Mez.	5	16	6	19
Ortaokul Mez.	4	13	6	19
Lise Mez.	8	25	8	25
Üniversite ve Üstü	5	16	4	13
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Çizelge 7.1.5.'de deney grubundaki öğrencilerin annelerinin %31'ini hiç okula gitmemişler, %16'sını İlkokul Mezunları, %13'ünü Ortaokul Mezunları, %25'ini Lise Mezunları, %16'sını Üniversite ve Üzeri Mezunları, kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin %25'ini hiç okula gitmemişler, %19'unu İlkokul Mezunları, %19'unu Ortaokul Mezunları, %25'ini Lise Mezunları, %13'ünü Üniversite ve Üzeri Mezunları oluşturmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları % olarak yorumlandığında kendi aralarında homojenlik oluşturmaktadır.

**Çizelge 7.1.6.**  
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Babalarının Mesleki Durumlarına  
Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları Çizelgesi

Meslekler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Çalışmıyor	2	6	1	3
Öğretmen	5	16	6	19
İşçi	4	13	6	19
Memur	16	50	14	44
Diğer	5	16	5	16
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Çizelge 7.1.6.'da deney grubundaki öğrencilerin babalarının mesleki durumları açısından %6'sını çalışmayanlar, %16'sını Öğretmenler, %13'ünü İşçiler, %50'sini Memurlar, %16'sını diğer meslek grupları, kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının %3'ünü çalışmayanlar, %19'unu Öğretmenler, %19'unu İşçiler, %44'ünü Memurlar, %16'sını ise diğer meslek grupları oluşturmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının mesleki durumları % olarak yorumlandığında kendi aralarında homojenlik oluşturmaktadır.

**Çizelge 7.1.7.**  
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Mesleki Durumlarına  
Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Meslekler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Ev Hanımı	20	63	16	50
Öğretmen	2	6	3	9
İşçi	0	0	0	0
Memur	8	25	9	28
Diğer	2	6	4	13
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 7.1.7.'de deney grubundaki öğrencilerin annelerinin mesleki durumları açısından %63'ünü ev hanımları, %6'sını Öğretmenler, %25'ini Memurlar, %6'sını diğer meslek grupları, kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin %50'sini ev hanımları, %9'unu Öğretmenler, %28'ini Memurlar, %13'ünü ise diğer meslek grupları oluşturmaktadır. Her iki grupta da annesi işçi olan öğrenci bulunmamaktadır.

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin mesleki durumları % olarak yorumlandığında kendi aralarında homojenlik oluşturmaktadır.

**Çizelge 7.1.8.**  
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına  
Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kardeş Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
<b>Yok</b>	7	22	5	16
<b>Bir</b>	18	56	20	63
<b>İki</b>	6	19	7	22
<b>Üç ve Üzeri</b>	1	3	0	0
<b>Toplam</b>	32	100	32	100

Çizelge 7.1.8.'de deney grubundaki öğrencilerin kardeş sayısı bakımından %22'sinin kardeşi bulunmamakta, %56'sının bir kardeşi, %19'unun iki kardeşi, %3'ünün üç ve üzeri kardeşi, kontrol grubundaki öğrencilerin %16'sının kardeşi bulunmamakta, %63'ünün bir kardeşi, %22'sinin iki kardeşi bulunmaktadır. Kontrol grubunda üç ve üzeri kardeşi olan öğrenci bulunmamaktadır.

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin kardeş sayıları % olarak yorumlandığında kendi aralarında homojenlik oluşturmaktadır.

## 7.2. Araştırma Evrenindeki Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde örneklem gruplarının hazır bulunuşluk düzeylerinin ölçülmesiyle ilgili olarak örneklem grubunda yer alan öğrencilerin birinci yarıyıldaki Hayat Bilgisi dersinden aldıkları notlara, bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarının öntest karşılaştırma sonuçlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

**Çizelge 7.2.1.**  
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Birinci Yarıyıldaki Hayat Bilgisi Dersindeki Notlarına İlişkin t-testi Çizelgesi

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Deney Grubu	32	3,9063	1,2536	62	,190	,850
Kontrol Grubu	32	3,8438	1,3704			

\*p< 0,01

Çizelge 7.2.1.'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birinci yarıyıldaki Hayat Bilgisi dersindeki notlarına ilişkin olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin birinci yarıyıldaki hayat bilgisi dersinden aldıkları not ortalamaları 3,9063 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin not ortalamaları 3,8438 dir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin birinci yarıyıldaki hayat bilgisi dersinden aldıkları notların standart sapması 1,2536 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin notlarının standart sapması 1,3704'dür.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci yarıyıldaki Hayat Bilgisi derslerine aldıkları notların ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile  $\alpha=0,01$  düzeyinde bakıldığında, manidar bir farkın olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının birinci yarıyıldaki Hayat Bilgisi dersinden aldıkları notlar arasında fark olmadığını göstermektedir. Bu durum grupların alan bilgileri arasında fark olmadığını ve grupların birbirine homojen olduklarını göstermektedir.

**Çizelge 7.2.2**  
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin  
Bilgi Basamağı Öntestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney Grubu</b>	32	1,5323	,9499	62	,370	,713
<b>Kontrol Grubu</b>	32	1,4375	1,0758			

\*p< 0,01

Çizelge 7.2.2’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bilişsel Alan Basamaklarından Bilgi Basamağındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinin (öntest) öğrenci notlarına ilişkin olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları 1,5323 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin not ortalamaları 1,4375 dir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin öntestten aldıkları notların standart sapması ,9499 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notlarının standart sapması 1,0758’dir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilişsel Alan Basamaklarından Bilgi Basamağındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinden (öntest) öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile  $\alpha=0,01$  düzeyinde bakıldığında, manidar bir farkın olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre drama yönteminin uygulanacağı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulanacağı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının Hayat Bilgisi Dersinin Bilişsel Alan Basamağının Bilgi Basamağındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olduklarını göstermektedir. Bu durum seçilen grupların Bilgi Basamağı yönünden birbirine uygun özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır.



**Çizelge 7.2.3.**  
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin  
Kavrama Basamağı Öntestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney Grubu</b>	32	,7817	,6082	62	,387	,700
<b>Kontrol Grubu</b>	32	,7188	,6832			

\*p< 0,01

Çizelge 7.2.3’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bilişsel Alan Basamaklarından Kavrama Basamağındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinin (öntest) öğrenci notlarına ilişkin olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları ,7817 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin not ortalamaları ,7188’dir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin öntestten aldıkları notların standart sapması ,6082 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notlarının standart sapması ,6832’dir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilişsel Alan Basamaklarından Kavrama Basamağındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinden (öntest) öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile  $\alpha=0,01$  düzeyinde bakıldığında, manidar bir farkın olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre drama yönteminin uygulanacağı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulanacağı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının Hayat Bilgisi Dersinin Bilişsel Alan Basamağının Kavrama Basamağındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olduklarını göstermektedir. Bu durum seçilen grupların Kavrama Basamağı yönünden birbirine uygun özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır.

**Çizelge 7.2.4.**  
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin  
Uygulama Basamağı Öntestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney Grubu</b>	32	,4375	,5040	62	-,247	,806
<b>Kontrol Grubu</b>	32	,4688	,5070			

\*p< 0,01

Çizelge 7.2.4.'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bilişsel Alan Basamaklarından Uygulama Basamağındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinin (öntest) öğrenci notlarına ilişkin olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları ,4375 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin not ortalamaları ,4688'dir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin öntestten aldıkları notların standart sapması ,5040 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notlarının standart sapması ,5070'dir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilişsel Alan Basamaklarından Kavrama Basamağındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinden (öntest) öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile  $\alpha=0,01$  düzeyinde bakıldığında, manidar bir farkın olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre drama yönteminin uygulanacağı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulanacağı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının Hayat Bilgisi Dersinin Bilişsel Alan Basamağının Uygulama Basamağındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olduklarını göstermektedir. Bu durum seçilen grupların Uygulama Basamağı yönünden birbirine uygun özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır.

### 7.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde 7.3. maddenin alt basamaklarında yer alan araştırmaya ait alt problemlerin sonuçlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

**Tablo 7.3.1.**  
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin  
Bilgi Basamağı Sontestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Deney Grubu	32	4,5625	,6690	62	1,927	,059
Kontrol Grubu	32	4,1563	,9873			

\*p< 0,01

Çizelge 7.3.1’de “Drama Yöntemi ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Bilişsel Alan Basamağının “Bilgi Basamağı”na göre ne derece başarılıdır?” alt problemiyle ilişkili olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bilişsel Alan Basamaklarından Bilgi Basamağındaki ünite sonu başarı düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinin (sontest) öğrenci notlarına ilişkin olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları 4,5625 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin not ortalamaları 4,1563’dir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin sontestten aldıkları notların standart sapması ,6690 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notlarının standart sapması ,9873’dür.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilişsel Alan Basamaklarından Bilgi Basamağındaki ünite sonu başarı düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinden (sontest) öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile  $\alpha=0,01$  düzeyinde bakıldığında, manidar bir farkın olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının Hayat Bilgisi Dersinin sonucunda uygulanan başarı testinin Bilgi Basamağındaki başarı düzeylerinin birbirlerine yakın oldukları görülmektedir.

**Çizelge 7.3.2**  
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin  
Kavrama Basamağı Sontestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Deney Grubu	32	4,0323	0,8224	62	3,250	0,002
Kontrol Grubu	32	3,4063	0,7121			

\*p< 0,01

Çizelge 7.3.2’de “Drama Yöntemi ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Bilişsel Alan Basamağının “Kavrama Basamağı”na göre ne derece başarılıdır?” alt problemiyle ilişkili olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bilişsel Alan Basamaklarından Kavrama Basamağındaki ünite sonu başarı düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinin (sontest) öğrenci notlarına ilişkin olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları 4,0323 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin not ortalamaları 3,4063’dür. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin sontestten aldıkları notların standart sapması ,8224 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notlarının standart sapması ,7121’dir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilişsel Alan Basamaklarından Kavrama Basamağındaki ünite sonu başarı düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinden (sontest) öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile  $\alpha=0,01$  düzeyinde bakıldığında, manidar bir farkın olduğu ve başarının Deney Grubu lehinde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının Hayat Bilgisi Dersinin sonucunda uygulanan başarı testinin Kavrama Basamağındaki başarı düzeyleri arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Drama yönteminin uygulandığı sınıfta bulunan öğrenciler, geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir.

**Çizelge 7.3.3.**  
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin  
Uygulama Basamağı Sontestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Deney Grubu	32	3,3938	,7560	62	6,786	,000
Kontrol Grubu	32	2,1875	,8958			

\*p< 0,01

Çizelge 7.3.3’de “Drama Yöntemi ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Bilişsel Alan Basamağının “Uygulama Basamağı”na göre ne derece başarılıdır?” alt problemi ile ilişkili olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bilişsel Alan Basamaklarından Uygulama Basamağındaki ünite sonu başarı düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinin (sontest) öğrenci notlarına ilişkin olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları 3,3938 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin not ortalamaları 2,1875’dir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin sontestten aldıkları notların standart sapması ,7560 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notlarının standart sapması ,8958’dir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilişsel Alan Basamaklarından Uygulama Basamağındaki ünite sonu başarı düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinden (sontest) öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile  $\alpha=0,01$  düzeyinde bakıldığında, manidar bir farkın olduğu ve başarının Deney Grubu lehinde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının Hayat Bilgisi Dersinin sonucunda uygulanan başarı testinin Uygulama Basamağındaki başarı düzeyleri arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Drama yönteminin uygulandığı sınıfta bulunan öğrenciler, geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir.

**Çizelge 7.3.4.**  
Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre  
Sontestlerden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Kız</b>	16	12,8125	1,3276	30	2,084	,046
<b>Erkek</b>	16	11,5625	1,9990			

\*p< 0,01

\*\* Tablo 16 oluşturulurken Bilişsel Alan Basamakları dikkate alınmadığından en yüksek öğrenci not 15'dir.

Çizelge 7.3.4'de "Drama Yöntemindeki öğrenci başarısının cinsiyeti açısından bakıldığından fark var mıdır?" alt problemine ilişkin olarak deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerini dikkate alınarak ünite sonu başarı düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinin (sontest) notlarına ilişkin olarak deney grubunda bulunan kızların oluşturduğu öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları 12,8125 iken deney grubunda bulunan erkeklerin oluşturduğu öğrencilerin not ortalamaları 11,5625'dir. Kız grubunu oluşturan öğrencilerin sontestten aldıkları notların standart sapması 1,3276 iken erkek grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları notlarının standart sapması 1,9990'dır.

Deney grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilerinin ünite sonu başarı düzeylerinin saptanması amacıyla uygulanan Başarı Değerlendirme Testinden (sontest) öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile  $\alpha=0,01$  düzeyinde bakıldığında, manidar bir farkın olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre cinsiyetin drama yönteminde öğrenci başarısında etkileyen bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

**Çizelge 7.3.5.**

Geleneksel Yöntem Tutum Puanlarının Ortalamaya Karşı t-testi Çizelgesi

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>Beklenen Ortalama</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Geleneksel Grup</b>	32	49,0000	12,2553	40	31	4,154	0,000

\*p< 0,01

Geleneksel Yöntemlerle öğretim yapılan öğrenci grubunun Hayat Bilgisi dersine karşı tutumlarının düzeylerini belirlemek amacıyla, öğrencilerin tutum puanları ortalaması beklenen ortalamaya karşı tek örneklem t testine tabi tutulmuştur. Beklenen ortalama normal bir dağılım sağladığında, tutum ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puan ve en düşük puanın nasıl olabileceğini belirleme yöntemine benzer olarak belirlenmiştir. Böyle bir durumda diğer varyasyonlar bir tarafa itilirse en basit yoldan hesapla en düşük puan her tutum maddesinden bir puan alan öğrenciye ait olacaktır (3'lü likert tipi tutum ölçeği kullanıldığından 20 madde için 100 puan). Beklenen ortalama her maddeden 2 puan öğrenciye ait olacaktır (20 madde için 40 puan). Öğrenci puanlarının ortalaması beklenen ortalamaдан yüksekse öğrencilerin tutum düzeylerinin yüksek olduğu, öğrenci puanlarının ortalaması beklenen ortalamaдан düşükse öğrenci tutum düzeylerinin düşük olduğu veya öğrenci ortalaması beklenen ortalamaya eşitse öğrenci tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Çizelge 7.3.5'de "Geleneksel Öğretim Yöntemleri öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları nasıldır?" alt problemine ilişkin olarak geleneksel grubundaki öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum puanlarının ortalaması 49,0000 iken standart sapması 12,2553'dür.

Geleneksel Yöntemler ile eğitim-öğretim yapılan öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine karşı tutum puanlarının ortalaması ile beklenen ortalama arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile  $\alpha=0,01$  düzeyinde bakıldığında, manidar bir farkın olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının ortalamadan yüksek oldukları görülmektedir.

**Çizelge 7.3.6.**  
Deney Grubundaki Öğrencilerin Tutum Puanlarına İlişkin  
Öntest ve Sontestlerden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Öntest</b>	32	48,7188	11,8491	31	23,259	.000
<b>Sontest</b>	32	56,2875	5,7554			

\* $p < 0,01$

Çizelge 7.3.6’da “Drama Yöntemi öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarında farklılık yaratmış mıdır?” alt problemine ilişkin olarak deney grubundaki öğrencilerin Tutum Ölçeklerinin öntest ve sontest puanlarına ilişkin olarak ön testten aldıkları puanların ortalamaları 48,7188 iken öğrencilerin sontest puan ortalamaları 56,2875’dir. Öntestten alınan puanların standart sapması 11,8491 iken öğrencilerin sontestten aldıkları puanların standart sapması 5,7554’dür.

Drama grubunu oluşturan öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının saptanması amacıyla uygulanan tutum ölçeklerinin öntest ve sontestten öğrencilerin aldıkları puanlarının ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile  $\alpha=0,01$  düzeyinde bakıldığında, manidar bir farkın olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre Drama yöntemi öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının olumlu yönde etkilediği görülmektedir.



**Çizelge 7.3.7.**  
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin  
Tutum Ölçeklerinin Sontestinden Alınan Puanlara İlişkin t-testi Çizelgesi

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Deney Grubu	32	56,1875	5,7554	64	28,53	,006
Kontrol Grubu	32	49,1875	12,6273			

\*p< 0,01

Çizelge 7.3.7’de “Drama Yönteminin ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin uygulandığı grupların Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında fark var mıdır?” alt problemi ile ilişkili olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeklerinden (sontest) öğrenci puanlarına ilişkin olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları 56,1875 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin puan ortalamaları 49,1875’dir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları notların standart sapması 5,7554 iken kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları puanların standart sapması 12,6273’dir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine karşı tutumlarının saptanması amacıyla uygulanan Başarı tutum ölçeğinden öğrencilerin aldıkları notların ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile  $\alpha=0,01$  düzeyinde bakıldığında, manidar bir farkın olduğu ve tutumun Deney Grubu lehinde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının Hayat Bilgisi Dersinin sonucunda uygulanan Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Drama yönteminin uygulandığı sınıfta bulunan öğrenciler, geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerden Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının daha iyi oldukları görülmektedir.

## **BÖLÜM 8**

### **8. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Bu Bölümde, yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar anlatılarak, bu sonuçlardan hareket edilerek bir takım önerilerde bulunulacaktır.

#### **7.1. Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırma ile bir öğretim tekniği olan dramanın bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistikî analizleri sonucu şu bulgulara ulaşılmıştır.

**7.1.1.** Araştırmanın başlangıcında yapılan ve deney ve kontrol gruplarının hazır bulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi amacıyla yapılan öntest sonuçlarına göre araştırma gruplarının birbirinden farklı olmadıkları tespit edilmiştir.

**7.1.2.** Araştırma sürecinin sonunda öğrencilerin bilgi düzeyindeki başarıların ölçülmesi için yapılan sonteste geleneksel yöntemin uygulandığı gruptaki öğrenciler ortalama 4,1563 puan alırken, drama yönteminin uygulandığı grupta yer alan öğrenciler 4,5625 puan almakla beraber Drama Yönteminin Bilişsel Alan Basamağının Bilgi Basamağında geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin başarısının yüksek olmasına karşın istatistik anlamda her hangi bir fark olmadığı saptanmıştır.

Herhangi bir nesne ya da alanla ilgili bazı özellikleri görünce tanıma veya nesnenin, alan özelliklerini yazma, söyleme gibi hatırlamaya dayalı esasları kapsayan bilgi basamağında fark çıkmaması bilginin öğretilmesi için geleneksel yöntem ile drama yönteminde bir farkın olmadığını ve eğitim-öğretimde sadece bilginin kullanılmasının istendiği durumlarda drama yönteminin kullanılmasının bir külfet getireceği görülmektedir.

Araştırma bulgularını destekleyen tek çalışma Şimşek (2001) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Tekniğinin Kalıcılığın Arttırılmasında Kullanılması” isimli araştırmasıdır. Şimşek araştırmasında ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık” adlı üniteyi 28 kişilik bir gruba düz anlatım ve 28 kişilik diğer gruba ise drama kullanılarak işlenmiştir. Ünite sonunda 25 soruluk bilgi testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmamıştır. Bu sonuç drama yönteminin bilişsel alan basamağının bilgi düzeyi için geleneksel yöntem ile bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonucun daha önceki yapılan araştırmalarla çelişkilerinin bulunması araştırmanın bilgi basamağının daha sonra tekrar araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yeni yapılacak araştırmalarla araştırmanın bu bölümü aydınlık kazanarak daha verimli eğitim-öğretime katkı sağlayacaktır.

**7.1.3.** Araştırma sürecinin sonunda öğrencilerin kavrama düzeyindeki başarıların ölçülmesi için yapılan sonteste geleneksel yöntemin uygulandığı gruptaki öğrenciler ortalama 3,4063 puan alırken, drama yönteminin uygulandığı grupta yer alan öğrenciler 4,0323 puan almakla beraber Drama Yönteminin Bilişsel Alan Basamağının Kavrama Basamağında geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin başarısının yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin bilgi basamağında elde ettikleri bilgileri, anlamını kaybetmeden başka bir biçimde ifade etmesi, çevirmesi, anlamını açıklaması yani yorumlaması, bu anlama dayanarak nesnelere gelecekteki durumu kestirmesi gibi zihinsel etkinlikler olarak

değerlendirilen kavrama basamağında drama yönteminin etkililiğini elde edilen bulgularla saptanmıştır. Drama yönteminin uygulandığı gruptaki öğrenciler öğrendikleri bilgileri kullandıkları görülürken geleneksel yöntemdeki öğrencilerin bilgilerinin sadece ezberlerinde kaldıkları bu bilgileri kullanamadıkları görülmektedir.

Araştırma bulgularını destekleyebilecek ilk araştırmalar Üstündağ tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalardan ilki 1988 yılında yapılan ülkemizdeki drama konusundaki ilk deneysel çalışma olan “Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkinliği” isimli çalışmadır. Bu çalışmada ilkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi dersinde “Çevremizde Sonbahar” ünitesinin öğretiminde dramatizasyon ağırlıklı yöntemin anlatım ağırlıklı yönetime göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Bir diğer araştırmada Koç’un (1999) yapmış olduğu “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi” isimli çalışmada ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Türklerin Anadolu’ya Yerleşmesi” ünitesinin öğretiminde dramanın öğrencilerin öğrenmelerine önemli derecede katkı sağladığını bulunmuştur.

- 7.1.4.** Araştırma sürecinin sonunda öğrencilerin uygulama düzeyindeki başarıların ölçülmesi için yapılan sınıfta geleneksel yöntemin uygulandığı gruptaki öğrenciler ortalama 2,1875 puan alırken, drama yönteminin uygulandığı grupta yer alan öğrenciler 3,3938 puan almakla beraber Drama Yönteminin Bilişsel Alan Basamağının Uygulama Basamağında geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin başarısının yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin bilgi ve kavrama basamaklarında edindikleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları karşılaştıkları bir problemi bütün boyutları ile görüp açıklaması ve muhtemel çözüm yollarını kestirmelerine yönelik gayretler olarak tanımlanan uygulama basamağında drama grubun öğrencilerin zihinlerindeki bilgileri daha fazla uygulayabildikleri ve gerçek hayata bu bilgileri aktardıkları görülmektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular, drama yöntemine ilişkin yapılan birçok araştırma tarafından desteklenmektedir.

Vandernberg ve diğerlerinin 1983 yılında yaptıkları araştırma, oyunun öğrenme becerilerini önemli bir şekilde arttırdığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Buna paralel olarak Vandernberg, 1990 yılında yaptığı araştırmada oyun ile öğrenme arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır.

Simon ve Smith (1985), öğrenme ve yaratıcılık için dramanın önemli olduğunu yaptıkları araştırmalar ile göstermiştir. Ayrıca bu araştırmalar drama deneyimleri ile, çocukların zihinsel becerilerini önemli bir kısmının önemli kısmının geliştiğini de ortaya çıkarmıştır.

Elde edilen bulgular Erhan'ın (2000) yapmış olduğu "İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinin Drama İle Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine ve Çocukların Benlik Kavramlarına Etkisinin İncelenmesi" isimli araştırmasıyla, Tanrıseven'in (2000) yapmış olduğu "Matematik Öğretimde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması", Aylıkçı'nın (2001) yapmış olduğu " Sosyal Bilgiler Öğretimde Drama Tekniğinin Kalıcılığın Arttırılmasında Kullanılması" isimli araştırması ve Yılmaz'ın (2000) yapmış olduğu "Türkçe Öğretimde Yaratıcı Drama Yöntemi İle Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerimi Yaklaşımı" isimli tezlerinde öğretimde dramatizasyon ağırlıklı yöntemin anlatım ağırlıklı yöntemine göre daha etkili olduğu ve öğretimde dramanın öğrencilerin öğrenmelerine önemli derecede katkı sağladığını bulunmuştur ve bulgulara araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları da eğitim sistemimizde genellikle kullanılan, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan geleneksel öğretim yöntemlerinin sadece bilgi aktarımını kapsayan, öğrencinin bilişsel alanının bilgi basamağının gelişimini hedefleyen yöntemler olduğunu ortaya koymaktadır.

Günümüzde “öğrenme” konusundaki araştırmalar da, öğrenme olgusunun bireyin etkin katılımıyla en üst düzeye ulaştığını göstermektedir. Çünkü bireyin öğrenmeye etkin katılımı, onun tüm duyularının öğrenme sürecine katılımı anlamına gelmektedir. Birey yaşayarak öğrendiklerini unutmamakta ve bu öğrendiklerini diğer öğrenmelere transfer edebilmektedir. İşte bu öğrenmeyi sağlayan drama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada elde edilen bulgular ile ilgili diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Drama yöntemi öğrencilerin duygularını, düş gücünü dikkate alan, gözlem becerisi geliştiren çağdaş bir yöntem olarak daha etkili bir öğrenme sağlamaktadır. Drama, öğrencileri ders konuları ve ilgili kavramları daha iyi öğrenmelerini sağlamakla birlikte ders ilgilerini arttırır ve sosyalleşme becerilerini geliştirdiği, drama yöntemi ile işlenen derslerde öğrenciler dersleri kendileri planlamakta, yürütmekte ve sonuçlara ulaşmaktadır. Bu sayede kalıcı öğrenme, öğrenilenleri kavranması ve ileride uygulanması geleneksel yöntemin kullanıldığı derslere oranla daha fazla gerçekleştiği görülmektedir.

**7.1.5.** Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre drama yöntemindeki öğrenci başarısının cinsiyetler arasında farklılaşmadığı saptanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre drama yöntemindeki cinsiyetin öğrenci başarısına etki etmediği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar şimşek (2001) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Tekniğinin Kalıcılığın Arttırılmasında Kullanılması” isimli çalışmasında dramanın cinsiyet faktörü açısından öğrenim derecesinde farklılaşma olup olmadığının incelenmesinde dramanın kız öğrencilerin öğrenmelerine daha fazla etkili olduğunu saptamıştır. Bu bulgu araştırmamızda elde edilen bilgilerle çakışmasına karşın, Erhan’ın (2000) “İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinin Drama İle Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine ve Çocukların Benlik Kavramlarına Etkisinin İncelenmesini” isimli araştırması ve Tanrıseven’in (2000) “Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması” isimli araştırmaları ile paralellik göstermektedir. Elde edilen bulgular ve daha önceki araştırmalar yıllarıdır tartışması süren eğitimde cinsiyetin etkisi

tartışmaları çerçevesinde öğrenmenin cinsiyete bağlı olmadığını sonucunu ortaya koymaktadır.

**7.1.6.** Geleneksel yöntemde öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu saptanmıştır.

**7.1.7.** Drama yönteminin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarında artı yönde değişikliklere neden olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulguları Koç (1999) tarafından yapılan araştırmada drama yönteminin öğrencilerin derse ilgilerinin arttığı araştırmacı tarafından gözlenmiş fakat bu konu araştırma kapsamı dışında olduğundan her hangi bir ölçme yapılmamasına karşın paralellik göstermektedir.

**7.1.8.** Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında Drama yöntemi ile geleneksel yöntem arasında Drama Yöntemi lehinde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bulgularla ilgili olarak şimdiye kadar hiçbir araştırma yapılmamasına karşın Üstündağ'ın (1997) araştırmasında belirlediği gibi drama öğrencilerin ders karşı olumlu tutum geliştirmelerini de sağlamaktadır. Bütün eğitimciler tarafından kabul gören ve öğrenmeyi artı ve eksi yönde etkileyen öğrenci tutumlarının Drama yönteminde geleneksel öğrenmeye göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Drama yönteminin etkin olmasının nedenlerinden biriside öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yüksek olmasıdır.

## 7.2. Öneriler

Bu araştırma ile bir öğretim tekniği olan dramanın bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistikî analizler sonrası şu önerilerde bulunulmuştur.

- 7.2.1. Geleceğin bilgi toplumunu yakalamak için ilköğretimde itibaren genç nüfusun bilim ve teknolojiye çok daha fazla ilgi duyması sağlanmalı, öğrencilerin bilgili sadece öğrenmeleri değil öğrenilenlerin kavranması ve uygulanması öngörülüyorsa öğrencilerin aktif katılımını sağlayan drama yöntemi öğretim kademelerinde yaygınlaştırılmalı ve özendirilmelidir.
- 7.2.2. Eğitim sistemimizde genellikle kullanılan, öğrencinin aktif katılımını sağlamayan, sadece bilgi aktarımını kapsayan, öğrencinin bilişsel alanın bilgi basamağının gelişimi hedefleyen geleneksel öğretim yöntemlerinden vazgeçilmelidir.
- 7.2.3. Geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin derse aktif olarak katılımını azalmaktadır. Oysaki araştırmalar öğrencilerin öğrenme ortamındaki uyarıcılarla aktif bir biçimde etkileşime girmesi gerektiğini ortaya koyduğundan katılımcıların araştırmasına, keşfetmesine, kendi duygu ve düşüncelerini herhangi bir yanlış yapma korkusu olmadan özgürce ifade edebilecekleri sınıf atmosferleri oluşturulmalıdır.
- 7.2.4. Derslerde oyun araçları kullanılarak soyut konular somutlaştırılarak ve dersler sevdirilmeli ve gerçek hayattaki problemlerin çözüm aşamaları, konuların çözümü ile ilişkilendirilmelidir.
- 7.2.5. İlköğretimde işlenen derslerin programında öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya ve tüm duyu organlarını kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yer verilmelidir.



- 7.2.6.** Drama yöntemi kullanılırken sınıf ortamının çalışmaya uygun hale getirilmesi gerekli olduğundan yapılacak etkinliklerle ilgili araç ve gereçlerin temini sağlanmalı ve okular donanım yönünden düzenlenmelidir.
- 7.2.7.** Öğretimde kullanılacak yöntemi teknik ve stratejilerin tespiti ve uygulamasına ilişkin olarak öğretmenlere kılavuz kitaplar hazırlanmalı, öğretmenleri bilgilendirici web sayfaları, CD'ler, kitaplar ve programlar hazırlanmalıdır.
- 7.2.8.** Öğretmenlerin drama yöntemini kullanabilmeleri için alan bilgisine sahip olmalarının yanında iyi bir drama lideri olmaları da gereklidir. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlere drama konulu hizmet içi eğitim kursları açılmalıdır.
- 7.2.9.** Şu anda sadece Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında yer alan İlköğretimde Drama dersi diğer öğretmenlik programlarında da zorunlu ders kapsamına alınmalıdır.
- 7.2.10.** Üniversitelerin Yüksek Lisans ve Doktora programlarına Drama Programları açılarak Eğitim Fakültelerine ve öğretim kurumlarına nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmelidir.
- 7.2.11.** Kalabalık sınıflarda yöntemin uygulanması öğrenme açısından sakıncalar doğurabileceğinden, yöntemin en çok 20–25 kişilik sınıflarda uygulanması önerilir.

### **7.3.Yeni Yapılacak Araştırmalarla İlgili Öneriler**

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular ve öneriler sonucunda yeni yapılacak araştırmalara yardımcı olmak üzere öneriler aşağıdaki belirtilmiştir.

**7.3.1.** Drama yönteminin diğer derslerdeki başarılarının değerlendirilmesinde,

**7.3.2.** Öğretmenlerin ve Eğitim Fakültesi öğrencilerin drama yöntemi konusundaki görüşlerinin saptanmasında,

**7.3.3.** Drama Yönteminde öğretmenin tutum ve davranışlarının değerlendirilmesinde,

**7.3.4.** Öğrencilerin drama yöntemine karşı görüş ve tutumlarının saptanmasında,

**7.3.5.** Dramanın öğrenci gelişimine yararları konusunda yapılacak çalışmaların faydaları olacağı kanaatindeyim.

## **EKLER**

- EK I. BELİRTGE TABLOSU**
- EK II. KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE ÖĞRENCİ BAŞARI DEĞERLENDİRME  
TESTİ**
- EK III. TUTUM ÖLÇEĞİ**
- EK IV. MADDE ANALİZİ SONUÇLARI**
- EK V. DERS PLANLARI**
- EK VI. ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI**

EK I

HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRENCİ BAŞARI TESTİ BELİRTGE TABLOSU

		ÜNİTE				
		23 NİSAN ULUSAL EGEMENLİK ve ÇOCUK BAYRAMI				
		Uygulama	Kavrama	Bilgi	DAVRANISLAR	
		Örmanlı Devletinin Birinci Dünya Savaşına nasıl üskeri yardım katıldığını söyleme/yazma. Birinci Dünya ve Kurtuluş Savaşı arasında ilişkileri anlatarak söyleme/yazma. Örmanlı Devletinin yöneticilerini söyleme/yazma. T.B.M.M.'inin nerede, ne zaman ve kimlerin katılımıyla açıldığını söyleme/yazma. Atatürk'ün 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının çocuklara armağan ettiğini söyleme/yazma. Mondros Ateşkes Anlaşmasının sonuçlarını söyleme/yazma. Atatürk'ün 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının için çocuklara armağan ettiğini söyleme/yazma. Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı için yaptığı olduğu hakikati söyleme/yazma. Kurtuluş Savaşıyla ilgili nelerden bahsettiğini söyleme/yazma. Kurtuluş Savaşıyla ilgili sonuçları söyleme/yazma. Mondros Ateşkes Anlaşması ile Kurtuluş Savaşıyla bağlantısını kurabilme. Kurtuluş Savaşıyla ilgili sonuçları söyleme/yazma. Önemli olayları tarih sıralaması yapabilmek. Savaşlar ve Anlaşmalar arasında ilişkileri yapabilmek. Örmanlı Devletinin yönetimi ile Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetimini arasında farkları söyleme/yazma.	Kurtuluş Savaşıyla ilgili sonuçları söyleme/yazma. Mondros Ateşkes Anlaşması ile Kurtuluş Savaşıyla bağlantısını kurabilme. Kurtuluş Savaşıyla ilgili sonuçları söyleme/yazma. Önemli olayları tarih sıralaması yapabilmek. Savaşlar ve Anlaşmalar arasında ilişkileri yapabilmek. Örmanlı Devletinin yönetimi ile Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetimini arasında farkları söyleme/yazma.	Örmanlı Devletinin Birinci Dünya Savaşına nasıl üskeri yardım katıldığını söyleme/yazma. Birinci Dünya ve Kurtuluş Savaşı arasında ilişkileri anlatarak söyleme/yazma. Örmanlı Devletinin yöneticilerini söyleme/yazma. T.B.M.M.'inin nerede, ne zaman ve kimlerin katılımıyla açıldığını söyleme/yazma. Atatürk'ün 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının çocuklara armağan ettiğini söyleme/yazma. Mondros Ateşkes Anlaşmasının sonuçlarını söyleme/yazma. Atatürk'ün 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının için çocuklara armağan ettiğini söyleme/yazma. Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı için yaptığı olduğu hakikati söyleme/yazma. Kurtuluş Savaşıyla ilgili nelerden bahsettiğini söyleme/yazma. Kurtuluş Savaşıyla ilgili sonuçları söyleme/yazma. Mondros Ateşkes Anlaşması ile Kurtuluş Savaşıyla bağlantısını kurabilme. Kurtuluş Savaşıyla ilgili sonuçları söyleme/yazma. Önemli olayları tarih sıralaması yapabilmek. Savaşlar ve Anlaşmalar arasında ilişkileri yapabilmek. Örmanlı Devletinin yönetimi ile Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetimini arasında farkları söyleme/yazma.	Toplam	
<b>HEDEFLER</b>						
Birinci Dünya Savaşı ve Yurdumuzun İşgalini Kavrayabilme		*		*		3
Kurtuluş Savaşı Kavrayabilme	*	*	*	*	*	5
T.B.M.M. Açılışını Kavrayabilme	*		*	*	*	4
Bayramın Anlamını Kavrayabilme			*	*	*	3
<b>Toplam</b>		<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	

## EK II.

### (I. Bölüm)

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu anket kişisel bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Formadaki bütün soruları durumunuza uygun yeri doldurarak cevaplayınız.

Teşekkür ederiz.

**Adınız** :

**Soyadınız** :

**Sınıf ve Şubeniz** :

**Cinsiyetiniz** : ( ) Kız ( ) Erkek

**Babanızın Eğitim Durumu:**

- ( ) Okula Gitmemiş
- ( ) İlkokul Mezunu
- ( ) Ortaokul Mezunu
- ( ) Lise Mezunu
- ( ) Üniversite ve Üstü

**Annenizin Öğrenim Durumu:**

- ( ) Okula Gitmemiş
- ( ) İlkokul Mezunu
- ( ) Ortaokul Mezunu
- ( ) Lise Mezunu
- ( ) Üniversite ve Üstü

**Babanızın Mesleği:**

- ( ) Çalışmıyor
- ( ) Öğretmen
- ( ) İşçi
- ( ) Memur
- ( ) Diğer

**Annenizin Mesleği:**

- ( ) Ev Hanımı
- ( ) Öğretmen
- ( ) İşçi
- ( ) Memur
- ( ) Diğer

**Kardeş Sayınız:**

- ( ) Yok
- ( ) Bir
- ( ) İki
- ( ) Üç ve Üzeri

**Birinci Dönemdeki Karnenizdeki Hayat Bilgisi Dersinin Notu:**

- ( ) 1
- ( ) 2
- ( ) 3
- ( ) 4
- ( ) 5

**EK II**  
**(II. Bölüm)**

**Öğrenci Başarı Değerlendirme Testi**

Adı :

Soyadı:

1. Osmanlı Devleti Birinci Dünya savaşına hangi ülkenin yanında katılmıştır?  
.....
2. Birinci Dünya savaşı sonunda ..... anlaşması, Kurtuluş Savaşının sonunda .....antlaşması imzalanmıştır.
3. Osmanlı Devleti..... yönetirdi, Türkiye Cumhuriyetini.....'ın seçmiş olduğu yöneticiler yönetir.
4. Türkiye Büyük Millet Meclisi ne zaman, nerede ve kimlerin katılımı ile açılmıştır?  
...../...../.....
5. Atatürk 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını kimlere armağan etmiştir?  
.....
6. Mondros Ateşkes anlaşması sonucunda neler olmuştur?  
.....  
.....  
.....
7. Atatürk 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını niçin çocuklara armağan etmiştir?  
.....
8. Atatürk Kurtuluş savaşı için ne gibi çalışmalar yapmıştır?  
.....

.....  
.....

**9.** Kurtuluş savaşı niçin yapılmıştır?

.....  
.....

**10.** Kurtuluş Savaşının sonunda neler olmuştur?

.....  
.....

**11.** Mondros Ateşkes Anlaşması ile Kurtuluş savaşı arasında nasıl bir ilişki vardır?

.....  
.....

**12.** Kurtuluş Savaşı olmasaydı ülkemizin şu anki durumu ne olurdu?

.....  
.....

**13.** TBMM'nin açılması

Birinci Dünya Savaşının Başlaması

Atatürk'ün Samsuna Çıkışı

Mondros Ateşkes Anlaşması

Cumhuriyetin Kurulması

Yukarıda ki olayları ilk olaydan son olaya doğru sıralayınız?

.....  
.....

**14.** Aşağıdaki savaş ve antlaşmaların eşleşmeleri yapınız?

Mondros Ateşkes Anlaşması

Kurtuluş Savaşı

Lozan Barış Antlaşması

Birinci Dünya Savaşı

**15.** Osmanlı devleti ile Türkiye Cumhuriyetinin yönetimi arasında ne gibi farklar vardır?

.....  
.....

### EK III

## HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

ADI SOYADI:

Bu bölümde, hayat bilgisi dersine yönelik tutumun saptanması amacıyla 20 adet madde yer almaktadır. Lütfen, maddelerin yan tarafında bulunan ve size en uygun gelen seçeneğe (x) işareti koyunuz.

		Evet	Kararsızım	Hayır
1.	Hayat Bilgisi sevdiğim bir derstir.			
2.	Hayat Bilgisi dersine girerken büyük bir sıkıntı duyarım.			
3.	Hayat Bilgisi dersi olmasa okul daha zevkli olur.			
4.	Arkadaşlarıma Hayat Bilgisi dersini tartışmaktan büyük zevk alırım.			
5.	Hayat Bilgisine ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim.			
6.	Hayat Bilgisi dersi çalışırken camın sıkılır.			
7.	Hayat Bilgisi dersi benim için bir angaryadır.			
8.	Hayat Bilgisinden hoşlanırım.			



9.	Hayat Bilgisi dersinde zil çalmak bilmez.			
12.	Hayat Bilgisi, bütün dersler içinde en korktuğum derstir.			
13.	Yıllarca Hayat Bilgisi okusam bıkmam.			
14.	Diğer dersler göre Hayat Bilgisi dersini daha çok çalışırım.			
15.	Hayat Bilgisi beni huzursuz eder.			
16.	Hayat Bilgisi beni ürkütür.			
17.	Hayat Bilgisi dersi eğlenceli bir derstir.			
18.	Hayat Bilgisi dersinde neşe duyarım.			
19.	Derslerin içinde ne sevimsizi Hayat Bilgisidir.			
20.	Çalışma zamanımın çoğunu Hayat Bilgisine ayırmak isterim.			

## EK IV

### Hayat Bilgisi Başarı Değerlendirme Testi Madde Analizi Sonuçları

	Madde No	Güçlük İndeksi (p)	Ayrırtedicilik İndeksi ( r )
Bilgi Basamağı Soruları	1	0,96	0,61
	2	0,87	0,56
	3	0,71	0,45
	4	0,67	0,47
	5	0,65	0,4
	<b>x</b>	<b>0,772</b>	<b>0,498</b>
Kavrama Basamağı Soruları	6	0,62	0,41
	7	0,77	0,56
	8	0,72	0,34
	9	0,53	0,42
	10	0,5	0,55
	<b>x</b>	<b>0,628</b>	<b>0,456</b>
Uygulama Basamağı Soruları	11	0,85	0,43
	12	0,85	0,56
	13	0,62	0,48
	14	0,61	0,38
	15	0,5	0,44
	<b>x</b>	<b>0,686</b>	<b>0,458</b>
	<b>x</b>	<b>0,695</b>	<b>0,471</b>

## EK V

### DERSİ PLANI

<b>Dersin Adı</b>	: Hayat Bilgisi
<b>Ünitenin Adı</b>	: 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
<b>Süre</b>	: Sekiz Ders Saati
<b>Yöntem ve Teknikler</b>	: Drama Yöntemi
<b>Kaynak,</b>	
<b>Araç ve Gereçler</b>	: Ders Kitabı, Ünite Dergisi, Çeşitli Giysiler ve araçlar, Kuklalar...

#### **Hedef:**

- a. Birinci Dünya Savaşı ve Yurdumuzun İşgalini kavrayabilme.
- b. Kurtuluş Savaşını kavrayabilme.
- c. TBMM'nin açılmasını kavrayabilme.
- d. Bayramın anlamını kavrayabilme.

## **Davranışlar:**

- a.** Osmanlı Devletinin Birinci Dünya savaşına hangi ülkenin yanında katıldığını söyleme/yazma.
- b.** Birinci Dünya ve Kurtuluş Savaşının sonunda imzalanan anlaşmaları söyleme/yazma.
- c.** Osmanlı Devletinin yöneticilerini söyleme/yazma.
- d.** T.B.M.M.'sinin nerede, ne zaman ve kimlerin katılımıyla açıldığını söyleme/yazma.
- e.** Atatürk'ün 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının çocuklara armağan ettiğini söyleme/yazma.
- f.** Mondros Ateşkes Antlaşmasının sonuçlarını söyleme/yazma.
- g.** Atatürk'ün 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının niçin çocuklara armağan ettiğini söyleme/yazma.
- h.** Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı için yapmış olduğu hazırlıkları söyleme/yazma.
- i.** Kurtuluş Savaşının yapılmasının nedenlerini söyleme/yazma.
- j.** Kurtuluş Savaşının sonuçlarını söyleme/yazma.
- k.** Mondros Ateşkes Antlaşması ile Kurtuluş Savaşının bağlantısını kurabilme.
- l.** Kurtuluş Savaşı sonrası bağımsızlığımıza kavuştuğumuzu söyleme/yazma.
- m.** Önemli olayları tarih sıralaması yapabilme.
- n.** Savaşlar ve Antlaşmalar arasında eşleşmeler yapabilme.
- o.** Osmanlı Devletinin yönetimi ile Türkiye Cumhuriyetinin yönetimleri arasındaki farkları söyleme/yazma.

## Dersin İşlenişi

### Hazırlık Aşaması

- a. Dikkati Çekme:** Öğrencilere Birinci Dünya savaşı, Kurtuluş Savaşı ve sonrası ile ilgili filmleri seyredip seyretmedikleri, hikâyeler dinleyip dinlemediklerini sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda kısa bir tartışma oluşturulur.
- b. Güdüleme:** Bu derste dünyadaki devletlerin Birinci Dünya Savaşına nasıl girdikleri, kimlerin beraber oldukları, yurdumuzda nerelerin işgal edildiğini ve sonunda hangi antlaşmaların imzalandığını, daha sonra yurdumuzu kurtarmak için nasıl mücadeleler verdiğimizi ve sonrasında ne gibi haklara sahip olduğumuzu canlandırarak öğreneceğiz denmesi.
- c. Gözden Geçirme:** Daha önce, Osmanlı Devletinin çöküşünü ve kaybettiği yerleri öğrendiniz. Bugün birinci dünya savaşının tam anlamıyla öğrenmektir. Birinci dünya savaşı sonrasında Osmanlı Devletinin nasıl paylaşıldığını ve sonucunda bize nasıl bir antlaşma imzalatıldığının öğrenilmesi bizim için önem taşımaktadır.
- d. Geçiş:** Bu derste düşmanların yurdumuz olan Anadolu'dan bizi nasıl atmak istediklerini, yurdumuzu korumak için nasıl mücadeleler verdiğimizi canlandırarak öğreneceğiz denmesi.

## Drama Etkinlikleri

### a. Isınma:

- Öğretmen, Gruptaki her üyenin tarihsel bir karakterin rolünü almasını ister. Üyeler istedikleri durumda yaşayan ünlüleri de seçebilirler. Her üye sahneye gelerek hangi tarihsel karakterin rolüne girdiğini açıklar. Daha sonra öğrenciler almış oldukları rollerle ilişki kurarlar. Oyun, kişilerin seçimlerinden başlayarak ilişki kurma biçimleri ve ilişki kurmak için seçtikleri kişiler anlamında önemini sürdürür.
- Öğretmen gruptaki her öğrenciye soyadı ile hitap ederek “Doktor x, hastanız Bay Y’yi lütfen değerlendirin” der. Bu arada x, hastanın soyadı, Y ise hastanın adıdır. İki doktor görüşmeye başlar ve hasta hakkında konuşurlar. Burada birbirleri hakkında konuşanlar karşıdaki kişinin yerine kedilerini koyma ve karşıdaki kişiyi değerlendirme yapma becerisi kazanırlar.
- Öğretmen, Öğrencileri iki eşit gruba ayırır. Sınıfın sağ ve sol tarafında üyeler karşılıklı iki sıra halinde yerlerini alırlar. Öğretmen sırasıyla gruptaki tüm üyelerin tek, ikili ya da üçlü gruplar halinde koruyucu ağ rolünü olmalarını ister. Koruyucu ağ olan öğrenciler iki grubun arasına gelerek öğretmenin komutunu beklemeye başlarlar. Öğretmenin işareti ile birlikte sağ ve sol tarafta birbirlerine karşı durmakta olan gruplar normal bir tempoyla yürümeye başlarlar. Birbirlerine ya da herhangi bir objeye çarpmaları halinde öleceklerdir. Koruyucu ağ rolündekiler onların yürüyüş doğrultularını değiştirerek çarpmalarını ve ölmelerini engellemeye çalışırlar. Çarpan ya da ölen üyeler o noktada donup kalır.
- Öğretmen, Öğrencilere aynı boyutta kâğıtlar dağıtarak kitap harflerini kullanmalarını ve onlar için önemli olan bir sırlarını yazmalarını ister.

Öğrenciler sırlarını yazarken isimlerini belirtmeyecek ve yazdıktan sonra bir torbaya atacaktırlar. Bu işlemden sonra her öğrenci torbadan bir sır çeker ve kendi sırrını çeken öğrenci sırrını torbaya geri atar. Daha sonra öğrenciler çektikleri sırları okuyarak o sır kendilerinin sırrıymış gibi grupta paylaşırlar ve bu sırrın onlarda neler yaşattıklarından bahsederler...

**b. Oyun:** Bu dramada teknik olarak, rol oynama, kukla ve öykü/olay canlandırma teknikleri kullanılacaktır. Öğrenciler bir role büründüklerinde belli bir durumu ortaya koyarlar. Ders sırasında ünite dergisinde ve kitabında yer alan konu ile ilgili yazıya sadık kalmak koşulu ile olayları sırasıyla oynarlar.

Çocukların, öykülere olan ilgilerinden hareketle, önceden bildikleri öyküleri ya da yeni öyküleri hareketlerle ve sözlü ifadelerle canlandırmalarına dayanan öykü ya da olay canlandırma tekniktir. Çocuklarla öykü, olay canlandırması yapılırken, onları belirli diyalogları ezberlemekten çok öyküleri hareketleri, tekerlemeleri, şarkıları tekrarlamaya yönlendirilir. Önce çocuklara öykü veya olay baştan sona anlatılır. Sonra öğretmen öykünün/olayın geçtiği sahneyi (yeri) sözel olarak tanımlarken, çocuklara öyküde canlandırılacakları hareketleri ve çıkaracakları sesleri hatırlatır. Öğretmenin hatırlatmasıyla öğrenciler o bölümü oynarlar

Gruptaki çocukların her birinin elinde, canlandırılacak karakter ya da nesnelere kuklaları bulunur ve drama oyun kukla oyunu aracıyla oynanır. Ayrıca çocukların, kuklaların sözlerine ve hareketlerine tepki vermeye, kuklalarla diyalog kurmaya yöneliklerdir.

**c. Rahatlama:**

- Öğretmen, “Yere sırt üstü uzan ve gözlerini yum. Şimdi çimlerin üzerinde uzanmış olduğunu düşün. Yavaş yavaş yağmur yağıyor... Küçük yağmur

damlaları alnına düşüyor... Çenenin üzerine, burnuna, ağzına, ellerine, kollarına, yağmur damlaları düşüyor. Göğsüne, karnına, bacaklarının üzerine, ayaklarına hafif hafif yağmur yağıyor... Bedeninin rahatladığını, hafiflediğini hisset... şekline öğrencilere yön vererek rahatlama çalışmasını tamamlar.”

- Öğretmen, “Yere sırt üstü uzan. Gözlerini kapat. Kollar bedenini iki yanında duruyor. Bacaklar dümdüz uzatılmış vaziyette duruyor. Yavaş yavaş burnundan soluk al... Karnını hava ile doldur...Ciğerleri hava ile doldu... Şimdi yavaşça nefesini dışarıya ver. Nefes verdiğinde yere doğru çekildiğini hisset... Yumuşak pamukların üzerinde yattığını düşün... Güneşin Sıcaklığını yüzünde, bedeninde hisset. Pamukların yumuşaklığını, sırtında, bacaklarında ve kollarında hisset... Yüzünün pamuk gibi yumuşak olduğunu hisset...Ağzını yavaşça aç, dilinin ağzının altında rahatça durduğunu hisset. Kolların yavaş yavaş ağırlaşıyor...ellerin yavaş yavaş ağırlaşıyor...Parmaklarının yumuşacık olduğunu hisset... vücudun pamukların içine doğru batıyor...Yumuşacık ve çok rahatsın...bacakların, ayakların gevşedi, rahatladı...Bu sırada yüksek olmayan bir tonda, hafif bir müzik öğretmene eşlik eder.
- Öğretmen, Güneşli, ılık bir bahar günü, kırlık bir yerde çimenlerin üzerinde, gözlerin kapalı sırtüstü yatıyorsun...minicik bir kanarya kuşu, uçarak geldi ve alnına kondu. Sakın kıpırdama, kaçmasın...alnından burnuna gelip kondu...kıpırdama, yoksa kaçır...minik kuş şimdi çenende, öylece duruyor...minicik ayakları ile çenenin üzerinde...minik kuş şimdi göğsünün üzerine geldi...Yavaşça oturdu. Yumuşacık tüylerini göğsünde hisset... Sıcacık yumuşacık tüyleri var...Sonra bir elinin üzerine kondu...Şimdi karnının üzerinde...Tek ayağını kaldırdı ve öteki ayağının üzerinde duruyor... mimik kuş şimdi tüylerini kabarttı ve minik kuş uçtu gitti...birden ona kadar sayacağım. Yedi dediğimde gözlerinizi açabilirsiniz.



- Gözlerini kapat ve bir denizde olduğunu düşün. Denizdeki dalgalardan birisin. Aşağı yukarı hareket ediyorsun bir aşağı bir yukarı inip çıkan bir dalgasın...Tıpkı bir dalga gibi yavaşça aşağıya inip sonra yukarı çıkıyorsun...Aşağı yukarı, aşağı yukarı...Şimdi denizin içinde eriyip yok olduğunuzu düşün. Deniz sakinleşti. Dümdüz ve hareketsiz oldu. Sende bu denizin bir parçasısın. Ooh rahatladığını hisset. Sakin ve dümdüz kıpırtısız bir denizsin...Denizle senin aranda hiçbir fark kalma...Şimdi gözlerinizi yavaş yavaş açabilirsiniz.

**d. Değerlendirme:** Değerlendirme, drama etkinliğinin sonunda grup tarafından yapılır. Herkes hem kendini hem de diğer katılımcıları değerlendirir. Eleştiriler kişiye değil role yapılır. Bu aşamada, "ne yaşadınız?", "neler hissettiniz?", "nerede güçlük çektiniz?" gibi soruların tartışılması, katılımcıların bu soruları yanıtlaması ile çalışmanın iyi olan, aksayan, eğlendiren, değiştirilmesi gereken yanlarının vurgulanması için önemli bir süreçtir. "Değerlendirmenin amacı problemi tanıtmak, ortaya koymak ve probleme yeni çözüm yolları üretmekle beraber yukarıdaki aşamaların her birinin ya da bir kaçının ardından tartışma açılması değişik soruların tartışılması ve katılımcılarla yanıtlanması ile yapılır. Bu işlemler gerek yazılı gerekse sözlü olarak gerçekleştirilir. Test tekniğine uygun objektif ölçme araçları, test dışı ölçme tekniğine uygun olarak hazırlanan anketler, görüşme ve gözlem formları, ölçtükleri özellikler göre hazırlanan başarı ölçme araçları, ilgi envanterleri ve tutum ölçekleri gibi ölçme araçları ile elde edilen verilere dayalı olarak değerlendirme yapılır.

## DERSİ PLANI

<b>Dersin Adı</b>	: Hayat Bilgisi
<b>Ünitenin Adı</b>	: 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
<b>Süre</b>	: Sekiz Ders Saati
<b>Yöntem ve Teknikler</b>	: Geleneksel Yöntem
<b>Kaynak,</b>	
<b>Araç ve Gereçler</b>	: Ders Kitabı, Ünite Dergisi.

### **Hedef:**

- e. Birinci Dünya Savaşı ve Yurdumuzun İşgalini kavrayabilme.
- f. Kurtuluş Savaşını kavrayabilme.
- g. TBMM'nin açılmasını kavrayabilme.
- h. Bayramın anlamını kavrayabilme.

## **Davranışlar:**

- a.** Osmanlı Devletinin Birinci Dünya savaşına hangi ülkenin yanında katıldığını söyleme/yazma.
- b.** Birinci Dünya ve Kurtuluş Savaşının sonunda imzalanan anlaşmaları söyleme/yazma.
- c.** Osmanlı Devletinin yöneticilerini söyleme/yazma.
- d.** T.B.M.M.'sinin nerede, ne zaman ve kimlerin katılımıyla açıldığını söyleme/yazma.
- e.** Atatürk'ün 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının çocuklara armağan ettiğini söyleme/yazma.
- f.** Mondros Ateşkes Antlaşmasının sonuçlarını söyleme/yazma.
- g.** Atatürk'ün 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının niçin çocuklara armağan ettiğini söyleme/yazma.
- h.** Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı için yapmış olduğu hazırlıkları söyleme/yazma.
- i.** Kurtuluş Savaşının yapılmasının nedenlerini söyleme/yazma.
- j.** Kurtuluş Savaşının sonuçlarını söyleme/yazma.
- k.** Mondros Ateşkes Antlaşması ile Kurtuluş Savaşının bağlantısını kurabilme.
- l.** Kurtuluş Savaşı sonrası bağımsızlığımıza kavuştuğumuzu söyleme/yazma.
- m.** Önemli olayları tarih sıralaması yapabilme.
- n.** Savaşlar ve Antlaşmalar arasında eşleşmeler yapabilme.
- o.** Osmanlı Devletinin yönetimi ile Türkiye Cumhuriyetinin yönetimleri arasındaki farkları söyleme/yazma.

## **Dersin İşlenişi**

Önceki konular kısa soru-cevaplarla hatırlatılacak. Konu dergi ve ders kitabından öğrenciler tarafından sesli ve sessiz okunacak. Tahtaya kaldırılıp anlatılacak. Öğretmen tarafından tekrar edilip deftere özet yazdırılacak.

## **Değerlendirme**

Hazırlanan 15 soruluk başarı testi uygulanacak.

**EK VI**





## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.,(1994) **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Adıgüzel, H. Ö., 1993, **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Akarsu, A. 1974, **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, TDK Yayınları, Ankara.
- Akçay, C., 1996, **Okul Yönetimi**, 72 Ofset Tesisleri, Ankara.
- Akın, M., 1993, **Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeyine Yaratıcı Dramanın Etkisi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Aklan C. ve Kurt, M., 2002, **Özel Öğretim Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aklan, E.1984, “Gerçeküstücülük”, *Düşün*, Sayı 6: 94, İstanbul.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, F., 1976, **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, İnkılap ve Aka Yayıncılık, İstanbul.
- Alkan, C. ve diğerleri, 1995, **Eğitim Teknolojisine Giriş**, Ankara.
- Alkan, C., 1981, **Eğitim Teknolojisi**, Aşama Matbaası, Ankara.
- And, M., 1979, **Oyun ve Bugü**, İş Bankası Yayınları, Ankara.
- And, M., 1997, **Çocuk Evreninde ‘Oyun İçin Oyun’ Kuramı**, T.C. Kültür Bakanlığı Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- And, M., 1997, **Yaratıcı Drama ve tiyatro ilişkisi, Drama Maske Müze**, Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın dizisi 12-15, Ankara.
- Aral, N. ve diğerleri, 2000, “Okulöncesi Eğitim ve Anasınıfı Programı” Ya-pa Semineri, İstanbul.
- Aristo, 1987, **Poetika** (Çev. İsmail Tunalı), Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Arnold, A., 1972, **Children’s Games**, World Publising, New York.
- Aşkar, P., 1986, “Matematik Dersine Yönelik Tutumu Ölçen Likert-Tipi Ölçeğin Geliştirilmesi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 11 (62).
- Aydın M., 1998, **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.

- Aydın, M., 2000, **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara
- Aydın, O., Aydın, H., 1999, **Okulöncesi Çocuğun Gelişim Özellikleri**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Aynal, S., 1989, **Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkisi**, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Bacanlı, H., 2004, **KPSS Eğitim Bilimleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Balıkçı, T., 2001, **Sanat Eğitimde Drama ve Yaratıcılığın Önemi**, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde
- Bandura, A., 1977. **Social Learning Theory**, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Barker,P., 1984, **Basic Child Development**, Allyn and Box, London.
- Başar, H., 2000, **Eğitim Denetçisi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Başaran, İ.E., 1982, **Temel Eğitim ve Yönetimi**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, No:112, Ankara.
- Başaran, İ.E., 1994, **Eğitime Giriş**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ.E., 1996, **Eğitim Yönetimi**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Baykal, A., 1982, “Eğitimde Kurgu Donanımlar”, Eğitim ve Bilim, Cilt 7 (Sayı37): 35, Ankara.
- Bayram, E. ve diğerleri, 1999, **İlköğretim Drama I**, MEB. Yayınları, Ankara.
- Benjamin R., 1981, **The Rose in The Forest: a City Principal Who Beast an Argument for Palacing Drama at the Odds**, Princepel.
- Berk, L.E., 1997, **Child Development**, Allyn and Bacom, London.
- Biehler, R.F. ve Hudson, L.M., 1986 **Developmental Psychology an Introduction**, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Bilen, M., 1996, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Aydan Web Tesisleri, Ankara.
- Bilen, M., 2002, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara



Bloom, B.S., 1979, **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme** (Çev.D.A. Özçelik), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Boal, G., 1996, "Myth and Metaxy", web: <http://www.perseus.edu/cgi-bin/resolve>

Bode, U. ve Gunter O., 1979 **Yaratıcılık Eğitimi** (Çev. Berna Can), Friedrich Verlag Veelbor, Boon-Bad.

Bolton, G., 1984, **An Argument For Placing Drama at the Centre of the Curriculum**, Longman.

Bozdağın, Z., 1993, **Yaratıcı Drama**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Bursalıoğlu, Z., 1991, "**Eğitimde Yenileşme ve Demokratik Liderlik**". Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:24, Sayı:2, s.669-674. Ankara

Bursalıoğlu, Z., 1999, **Okul Yönetimde Yeni Yapı ve Davranış**, Doğuş Maatbası, Ankara.

Bursalıoğlu, Z., 2001 **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Busbridge, J., Özçelik, D.A., 1997, **İlköğretim Matematik Öğretimi**, Yök/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, Ankara.

Buscaglia, L., 1994, **Yaşamak, Sevmek, Öğrenmek**, İnkılâp Kitap Evi, İstanbul.

Büyükkaragöz, S. Ve Çici, C., 1994, **Genel Öğretim Metotları**, Öz Yayınları, Ankara.

Cabral, B., 1997, "Teacher in Role and The Children's Zone of Proximal Development a Partnership For Acting and Reading Physical Signs, Researching Drama and Theatre in Education", İnternasyonal Conference, University of Exeter.

Cam, S., 1997, **İletişim Becerileri Eğitim Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algularına Etkisi**, A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Carroll, J.B., 1965, "School Learning Over The Long Haul", Learning and The Education Process, Rand McNally, Chicago.

Celep, C., 2004, **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Connoly, A.J. , Doyle A.B., 1999, "Relation of social Fantasy Play to social Compedence in Preschoolers" Development Psychology: 5-20.

Cottrel, J., 1987, **Creative Drama in The Clasroom Grades 1-3 Teacher's Resource Book For Theatre Arts National Textbook Company**, Westn Michigan University, U.S.A.

Crawford, M. Ve Witte, M., 1999, "Strategies For Mathematics: Teaching in Context", Education Leadership, Vol:57 (Issue:3).

Çağdaş, A. ve diğerleri., 2003, **Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler**, Eğitim Kitapevi, Konya.

Çalışkan, N., 2003, **Sınıf Öğretmenlerinin Sözel Olmayan İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesi**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

Çaplı, O., 1993, **Çocukların, Gençlerin Eğitimi**, Bilgi Yayın Evi, Ankara.

Çebi, A., 1996, "Öğretim Amaçlı Eğitimde Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Çoruh, S., 1950, **Okullarda Dramatizasyon**, Işıl Matbaası, İstanbul.

Davis, B.W., 1987, "Some Roots and Relatives of Creative Drama as an Enrichment Activity For Older Adults", Educational Gerontology v.13 (n.4): 297-306

Demirel ve Diğerleri, 2002, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegame Yayınları, Ankara.

Demirel, Ö., 1993, **Genel Öğretim Yöntemleri**, Usem Yayınları, Ankara

Demirel, Ö., 1995, **Genel Öğretim Yöntemleri**, Usem Yayınları, Ankara.

Demirel, Ö., 2000, **Türkçe Öğretimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara

Demirel, Ö., ve Kaya Z., 2001, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Deniz, V., 1997, **İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim-Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterliliklerinin Sınıf ve Branş Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Dewey, J., 1996, **Demokrasi ve Eğitim**, (Çev: Salih Otaran), Başarı Yayıncılık, İstanbul.

Dowling, M. ve Dauncey, E., 1989, **Teaching 3-9 year olds, The ory into Practice**, Professional Library, Sussux.

Dökmen, Ü., 1995, **Sosyometri ve Psikodrama**, Sistem Yayınları, İstanbul.

- Dökmen, Ü., 2002, **İletişim Çatışma ve Empati**, Sistem Yayınları, İstanbul.
- Ensari, H., 2003, **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2000, **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ., 2004, **Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler**, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Ergün, M., Özdaş, A., 1997, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, İstanbul.
- Erhan, T.Ü., 2000, **İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinin Drama İle Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine ve Çocukların Benlik Kavramlarına Etkisinin İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ersoy, Y., 1997, “Türk Eğitim Sisteminde Gözlenen Bazı Sorunlar ve Öğretmenlerin Sürekli Eğitimi”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı: 234.
- Ertuğrul, H., 2000, **Öğretmenin Başarı Kılavuzu, Öğretmenlik Mesleği Nedir?**, Nesil Basım Yayın, İstanbul.
- Ertük, S., 1984, **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- Ertürk, K., 1988, **Çağdaş Bilimsel Eğitim Nedir?**, Varol Matbaası, Ankara.
- Erwin, P., 1993, **Friendship And Eer Relation in Children**, John Wiler and Sons, Sussex.
- Evans, W.H. ve diğerleri, 1986, **Assessment for Instruction**, Allyn and Bacom, Boston.
- Evertson, C.M., ve diğerleri, 1997, **Classroom Management for elementary teachers**, Allyn and Bacon, Boston.
- Farris, J.P.ve Parke, J., 1993, “To Be or Not To Be: What Student Think About Drama”, *The Clearing House*, :231-234
- Fein, G.G., 1981 “Pretend Play: New Perspectives”, In E. M. Hetherington and R. D. Parke (eds), *Contemporary Reading in Child Psychology*, McGraw-Hill, New York
- Fidan, N., 1985, **Okullarda Öğrenme ve Öğretme**, Alkım Yayınları, Ankara.
- Fidan, N., 1996, **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Alkım Yayınları, İstanbul.
- Fleming, M., 1995, **Starting Drma Teaching**, David Fulton Publishers, London.

- Flennoy, A.J., 1992, **Improving Communication Skills of Grade Low Achieves Through Whole Language, Cretive Drama and Different Sytles of Writing**, Theisi Nova Üniversty, Florida.
- Freericks, M. ve Segal, J., 1979, **Cretive Puppets in The Classroom**, New Plays Inc, Rowaytın, Cann.
- Fuller, B., 1987, "What School Factors, Achievemen in The Third World?", Rewiew of Educational Research, LVII.
- Gökdağ, R., 1999, "Psikodrama Eğitimde ve Tiyatroda", Yaratıcı Drama, (Sayı 3-4): 7-9
- Gönen , M., 1986, "Hikaye Anlatmada Kitap Dışında Kullanılan Yöntemler", Okul Öncesi Eğitimi, Mart (Sayı:31):15-17
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U., 1998, **Çocuk Eğitimde Drama**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U., 2003, **Çocuk Eğitimde Drama**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Gönen, M., "Çocuk ve Yaratıcılık" 8. YA-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Bursa, 1992.
- Gözübüyük, Ş. Ve Eşref, T., 1992, **Yönetim Hukuku**, Ankara.
- Güçlü, N., 1997, "Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi", Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 134.
- Güneysu, G., 1993, "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Personel Güdüleme", Ya-Pa 8. Okul Öncesi Eğitim Semineri, İstanbul.
- Güneysu, S., 1991, "Eğitimde Drama", Ya-Pa 7. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Yaygınlaştırma Semineri, Eskişehir 1991.
- Hacıoğlu, F., 1991, "Öğretmelik Uygulamalarında Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmesi", Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi I. Eğitim Kongresi, 25-27 Kasım 1991, İzmir.
- Heinig, R.B., 1981, **Creative Drama For The Classroom Teacher**, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Heining, R.B., 1988, **Creative Drama For The Classroom Teacher**, Westrenn Mechigan University Prentice, New Jersey Usa.
- Hening, R.B., 1983, **Creative Drama For The Classroom Teacher**, Westrenn Mechingun University Orantice, New Jersey.
- Hesapçioğlu, M., 1992, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Basım Yayın, İstanbul.

- Hıfzırahman, R.Ö., 1969, **Doğulu ve Batılı Eğitim Yönü İle Eğitim Tarihi**, Ankara.
- Holden, S., 1981, **Drama in Language Teaching**, Longman.
- Hornbrook, D., 1989, **Education and Dramatic Art**, Blackwell Education.
- [http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/okul\\_mudurleri\\_standardlar](http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/okul_mudurleri_standardlar)
- <http://www.denizlimeb.gov.tr/modules>
- <http://www.perseus.edu>
- Hunt, T. ve Renfro, N., 1982, **Puppetry in Early Childhood Education**, Nancy Renfro Studios, Austin.
- Ilgar, L., 1996, **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, MEB Yayınları, İstanbul.
- İşman, A., ve Eskicumalı, A., 2003, **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**, Değişim Yayınları, İstanbul.
- Kalkancı, A., 1991, **Dramatizasyon Yönteminin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kaner, S., 1990 “Psikodrama-Kuram, Teknik ve Araçlar” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Fakülte Dergisi Cilt 23 (Sayı 2): 457, Ankara
- Kardash, C.A. ve Wright, L., 1987, “Does Creative Drama Benefit Elementary School Students: A Meta Analysis”, Jouth Theatre Journal v.1 (n.3): 11-18
- Kaya Y. K., 1999, **Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performansın Bakımından Üstleri ve Astarınca Değerlendirilmesi**. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Kaya, Y. K., 1991, **Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**. Bilim Yayınları. 4. Baskı, Ankara
- Kaya, Y.K., 1999, **Eğitim Yönetimi**, Bilim Yayıncılık, Ankara.
- Kayıkçı, K., 2001, "Yönetici Yetiştirme Sorunu" Milli Eğitim Dergisi, Sayı:150.
- Kepçeoğlu, M., 1993, **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Kadioğlu Maatbası, Ankara.

- Koç, F., 1999, **Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi, (Sosyal Bilimler Dersinde Bir Yöntem Olarak)**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Korkmaz, F., 1997, **Eğitim Bilimine Giriş**, Gazi Kitap Evi Yayıncılık, Ankara.
- Köksal, A., 2000, “Çocukta Empatinin Gelişmesi”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi (Sayı 66), İstanbul.
- Köksal, H., 1998, **Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi**, Dünya Yayıncılık, İstanbul.
- Kuzey, M., 2002, **Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Sorunları ve Bazı Çözüm Önerileri**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Küçükahmet, L., 1989, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Gazi Üniversitesi Yay., Ankara.
- Küçükahmet, L., 1998, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Alkım Yayınları, İstanbul.
- Ladousse, P.G., 1987, **Role Play**, Oxford University Pres, Oxford.
- Langeheim, L. 1987, “Am I Me? – Roleplay for Intermediate to Advanced Students”, Towards The Creative Teaching of English, Lou.Spaventa, Pilgrims English Language Courses.
- Lazarus, M., 1883, “Über die Reize des Spiels”, Analyse des Kinderspiels, Berlin.
- Leven, T., 1993, **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Levent, T., 1990, “Büyük Britanya Adası Oyun Sahnesi” Milliyet Sanat, (Sayı 212): 40-42 İstanbul.
- Levent, T., 1999, “Drama Kültürünü Oluşturmak”, Eğitimde Yaratıcı Drama (ÇDD Bülteni). Ekin Maatbacılık (Sayı 2): 7–9, Ankara.
- Lovaas, I., 1981, **Teaching Developmentally Disabled Children**, Tunbridge Wells, Costello Educationa.
- Maden, F., 1988, **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Karşılaşılan Yönetimle İlgili Problemler**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y., 1993, “Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi”, Yaşadıkça eğitim, (Sayı:26) İstanbul.

- McCaslin, N., 1990, **Creative Drama İn The Clasroom**, Longman, London.
- MEB, 1991, Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB, 1997, **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB, 1999, “Öğretmen Yeterlilikleri (Taslak) Komisyon Çalışması”, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, 2000, “Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönergesi”, Tebliğler Dergisi, Cilt 63 (sayı:2508).
- MEB., 2000, “Tebliğler Dergisi”, Cilt 63 (Sayı 2508): 65
- Meydan Larousse, 1979, Gençlik Ansiklopedisi, Cilt:3,
- Montessori, M., 1965, **Spontaneous Activity in Education**, Schoken Boks, New York.
- Moore, H.M. ve Caldwell, H., 2002, “Drama and Drawing For Narrative Writing in Primary Grades”, The Journal of Educational Research, v.87 (n.2): 100-110
- Morgan, N. S., 1987, “J.Enriching Language Through Drama” Languages Arts, v.60:731-736
- Nickel, H.W., 1985, **Spiel und Theater**, İn Israel LAG, Berlin.
- Nixon, J., 1988, “**Teaching Drama” A teaching skills workbook, fokus on education**, Mac Millan Education Ltd., london.
- Oğuzkan, F., 1985, **Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç ilke yöntem ve teknikler)**, Emel Matbaası, Ankara.
- Oğuzkan, Ş., 1986, “Okul Öncesi Dönemde Dramatik Etkinlikler”, Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri, İstanbul 1986.
- Oğuzkan, Ş., ve diğerleri, 1988, **Yaratıcı Çocuk Faaliyetleri**, Remzi Kitapevi İstanbul.
- O'Hara, M., 1997, “Process and Product: Some Perspectives on The Effect of Presentation and Performance in Preparing PGCE Secondary English Students to Teach Drama, Researching Drama and Theatre in Education”, International Conference, University of Exeter, 1997
- Oktay, A., 1985, “Okul Öncesi Eğitimine Toplu Bir Bakış”, Okulöncesi Eğitim ve Sorunları, Ted Yayınları, Ankara.

Okvuran, A., 1993, **Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Okvuran, A., 1995, “Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitimin Önemi ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi”, A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:27 (Sayı1): 185-194, Ankara

Okvuran, A., 2000, **Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar, Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

O'Neill, C. ve Lambert, A., 1990, **Drama Structures A Practical Handbook For Teachers**, Heinemann Educational Book Inc. London.

Ozankaya, Ö., 1984, **Toplum Bilim Terimleri Sözlüğü**, Savaş Yayınları, Ankara.

Ömeroğlu, E., 1990, **Ana Okuluna Giden Beş Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişmesine Dramanın Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara.

Önder, A., 1999, **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Önder, A., 2004, **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Özttürk, C. ve diğerleri, 1999, “Drama Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Yönelik Ağılısı Üzerine Etkisi” 9. Eğitim Bilimleri Kongresi, Trabzon, 1999.

Özdaş, A., 1996, “Ülkemizdeki Genel Eğitim Sorunları içerisinde Matematik Eğitimi ve Sorunları”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6 (Sayı:2), Eskişehir.

Özdemir, E., 1965, **Uygulamalı Dramatizasyon**, Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu Yayınları, Ankara.

Özgü, M., 1997, **Çocuk ve Tiyatro**, T.C. Kültür Bakanlığı Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü Yayın No:3, Maya Yayıncılık Ankara.

Özoğlu, S.Ç., 1987, “Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimine Genel Bir Bakış ve Ülkemizdeki Durum”, Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları TED. V. Öğretim Toplantısı, Ankara

Özsoy, O., 2003, **Etkin Eğitim**, Hayat Yayıncılık İstanbul.

Özttürk, C. ve Baysal, N., 1998, “İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu”, 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Denizli, 1998.



- Öztürk, M., 2005, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Piaget, J., 1963, **The Psychology of Intelligence**, Little field, Adams, Totiwa.
- Rosenberg ve diğerleri 1985, “The System: İmagery and Creative Drama” , The Journal of Creative Behavior.
- Saban, A., 2000, **Öğrenme ve Öğretme Süreci (Yeni Teori ve Yaklaşımlar)**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Sağlam, T., 1997, **Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunların Eğitiminde Drama Kullanılması**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Samurçay, N., 1981, “Dramatik Oyun”, Okul Öncesi Eğitim Dergisi:19.20, Ankara.
- San, İ., 1985, “Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt,18: 99-112, Ankara.
- San, İ., 1990, “ Eğitimde Yaratıcı Drama” Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 23 (Sayı:2): 573-574.
- San, İ., 1990, “Güzel Sanatlar Eğitimi Raporu” Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi Değerlendirme Raporları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- San, İ., 1990, Resim-İş Eğitimde Yaratıcılık Resim İş Öğretimi ve Sorunları Ankara TED Yay. Ss. 143-177
- San, İ., 1990. "**Eğitimsel Yaratıcı Drama" Yaratıcılık Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin**, Assitej Yayını, Ankara.
- San, İ., 1991, “Eğitim öğretimde yaşayarak öğrenme yöntemi ve estetik süreç olarak yaratıcı drama”, Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde arayışlar 1. Sempozyumu, İstanbul.
- San, İ., 1991, “Yaratıcı Drama, Eğitimsel Boyutları”, I. İzmir Eğitim Kongresi Bildirileri.
- San, İ., 1992, **Eğitimsel drama**, Assitej Yayınları, Ankara.
- San, İ., 1992, “Eğitimsel Eğitimde Drama”, Assitej Türkiye Merkezi Semineri Ankara, 1992.
- San, İ., 1996, “Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin : Eğitimsel Drama”. Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı.
- San, İ., 1998, “The Development of Drama in Educaiton in Turkey”, Research In Drama Education Vol.3(no.1).

San, İ., 2001, “Yaratıcı Düşünme ve Tümel Öğrenme”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, Aralık 2001

Scrivener, J., 1994, **Learning Teaching**, Heinemann Publishers.

Seçkin, G., 2003, **İlköğretim Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Süreçlerine İlişkin Yeterliliklerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi (Kırıkkale İli Örneği)** Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.

Sel, R., 1985, **Oyunlar-Rondlar**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Sergiovanni T., 1980, **The New Shool Executive A Theory of Administration**, Comer Fred, New York.

Sergiovanni, T.J. ve R.J. Starratt (1988) **Supervision: Human Perspectives**, McGraw Hill Book Company, New York.

Sezgin, İ., 1987, “Açılış Konuşması”, Gazi Üniversitesi Sempozyumu, Ankara.

Sıvacı, S.Y., 2003, **Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Alan ve Meslek Bilgisi Yeterlilikleri ile Derse Yönelik Tutumları**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Siks, B.G., 1983, **Drama With Childiren**, Herper and Row Publisher, New York.

Skinner, B.F., 1971, **Science and Human Behavior**, MacMillan, New York.

Somers, J. 1991, “Time Capsule: a Fusion of Drama and History”, Teaching History, V.October: 26-29

Sönmez, V., 2004, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara, Anı Yayıncılık.

Sözmez, V., 1994, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Pegem Yayınları, Ankara

Stabler, T., 1978, **Drama in Primary School**, Macmillan Educational Ltd, London.

Stewing, J.W., 1988, “The Clasroom Connection: The Teachers We Teach”, Jouth Theatre Journal v.3 (n.1):22-24

Sükan, Z. ve Diğerleri, 1978, **Okulöncesi Eğitimi El Kitabı**, Redhause Yayınları, İstanbul.

Şimşek, E., 2001, **Sosyal Bilimler Öğretimde Drama Tekniğinin Kalıcılığın Artırılmasında Kullanılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şişman, M., 2000, **Öğretmenliğe Giriş**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Tan, H., 1989, “Türk Eğitiminde Kalite Sorunu”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, İstanbul.

Tanrıseven, I., 2000, **Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

TDK, 1983, **Türkçe Sözlük**, TDK Yayınları, Ankara.

Tekin, H., 1980, **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okulumuzdaki Türkçe Öğretimi**, Mars Matbaası, Ankara.

Tekin, H., 1982, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Mezen Yayınları, Ankara.

Trudgill, P., 1975, **Accent, Dialect and The School**, Penguin Boks, Middlesex.

Tuncor, F., 1996, **Eğitici Çocuk Oyunları**, Esin Yayınevi, İstanbul.

Tutar, H., Yılmaz, K., 2000, **Genel İletişim**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,

Turgut, M.F., 1982, **Program Değerlendirme, Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Tuzcuoğlu, N. ve diğerleri, 1998 “Dramanın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kavram Öğrenmeleri Üzerine Etkisi” Öneri Dergisi (sayı 9): 163–167

Uluğ, F., 1999, **Eğitimde Grup Süreçleri**, Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.

Ünal, S., 2000, “Öğretmenlerin İş Güdülemede Yöneticilerin Uyguladıkları Yolların Değerlendirilmesi”, Milli Eğitim Dergisi Sayı: Eylül

Ünlü, S., 1995, **Psikoloji**, AÖF Yayınları, Eskişehir.

Üstündağ, T., 1988 **Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği**, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Üstündağ, T., 1994, “Günümüz Eğitimde Dramanın Yeri”, Yaşadıkça Eğitim, 9 (37).

- Üstündağ, T., 2000, **Yaratıcı Drama Öğretmeninin Günlüğü**, Pegem Yayınları, Ankara.
- Variş F. (editör), 1998, **Eğitim Bilimine Giriş**, Alkım Yayınları, İstanbul.
- Variş, F. ve diğerleri, 1991, **Eğitim Bilimine Giriş**, A.Ü. EBF Yayınları, Ankara.
- Variş, F., 1985, **Eğitim Bilimine Giriş**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Variş, F., 1994, **Eğitim Bilimine Giriş**, Alkım Yayınları, Ankara.
- Variş, F.,1995, **Eğitim Bilimine Giriş**, Atlas Kitap Evi, Konya.
- Vural, B., 2004, **Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem-Teknik ve Etkinlikler**, Hayat Yayıncılık, İstanbul
- Vygotsky, L., 1986, **Thought and Language**, MİT Press. Cambridge.
- Wagner, B.J., 1990, **Dorothy Heathcode Drama As A Learning Medium**, Publishers Ltd., Stanley Thorner
- Watcyn-Jones, P., 1983, **“Act English” A Book of Roleplay**, Penguin Boks, Middlesex.
- Wills, C.D. ve Stegeman, W.H., 1995, **Living in The Kindergarten**, Follett Publishing Company, Chiago.
- Workmann, S. ve Anziona M.C., 1993, “Curriculum Webs; Weaning Connection From Children to Teachers”, *Young Children*, January 1993: 4-9
- Yavuzer, H., 2000, **Okul Çağı Çocuğu**, Remzi Kitapevi, İstanbul
- Yıldırım, R., 1998, **Yaratıcılık ve Yenilik**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Yılmaz, T., 2000, **Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi ile Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yörükoğlu, A., 1992, **Çocuk Ruh Sağlığı**, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.
- Yörükoğlu, A. 1979, **Çocuk Oyunu ve Yaratıcılık**, T.C. Kültür Bakanlığı Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü Yayın No:3, Maya Yayıncılık, Ankara.
- Yörükoğlu, A., 1992, **Çocuk Psikolojisi**, Bilgi Yayın Evi, Ankara.

**ÖZGEÇMİŞ**  
**Engin KARADAĞ**

**Kişisel Bilgiler:**

Doğum Tarihi : 11.02.1981  
Doğum Yeri : Hacıbektaş  
Medeni Durumu : Bekâr

**Eğitim:**

İlkokul	1987–1992	Nevşehir Karahöyük Köyü İlköğretim Okulu
Orta Okul	1992–1995	Kırşehir Merkez Kızılırmak İlköğretim Okulu
Lise	1995–1999	Mucur Sağlık Meslek Lisesi Tıb. S. Bölümü
Lisans	2000–2004	Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD
Yüksek Lisans	2004-D.E.	Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bil. Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

**Çalıştığı Kurumlar:**

03.09.2005-Devam Ediyor	Yeditepe Üniveristesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi
24.06.2005–01.09.2005	Kırşehir Devlet Hastanesi Çocuk Sağlığı ve Ruh Sağlığı Merkezi Çocuk Gelişimcisi
15.01.2001–23.06.2005	Kırşehir Devlet Hastanesi