

T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
YARATICI DRAMA YÖNTEMİNE İLİŞKİN YETERLİLİK VE
UYGULAMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL

HAZIRLAYAN

İnci Nur YILDIRIM

ŞUBAT-2008

ELAZIĞ

II

ÖNSÖZ

Gelişmiş ülkelerde yaratıcı drama eğitim-öğretim sürecinin her kademesinde büyük önem kazanmıştır. Ülkemizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşım felsefesini temel alan yeni öğretim programları hazırlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. Bu değişikliklerle beraber, ilköğretim kademesinde dramaya ilişkin ders, yöntem ve tekniklere önem verilmeye başlanmıştır. Ancak, önemin yeterince kavrandığı konusunda endişeler bulunmaktadır. Bu durumun en önemli nedeni yaratıcı drama yöntemini uygulayan öğretmenlerin nitel ve nicel olarak yetersiz olmalarıdır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemektir.

Araştırmaya bir çok kişinin eleştirileri ve katkıları olmuştur. Bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aysun Gürol'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca istatistiksel işlemlerin yapılmasında yardımını esirgemeyen Prof. Dr. Mehmet Gürol'a ve tez konumun belirlenmesinden itibaren sürekli destek ve yardımlarını gördüğüm Dr. Ali Yıldırım'a teşekkür ederim.

III

ONAY

T.C

FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI
DRAMA YÖNTEMİNE İLİŞKİN YETERLİLİK VE UYGULAMA
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez / / tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy
çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL

Üye

Yrd. Doç. Dr. Mehtap YEŞİLORMAN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Mehmet TURAN

Yukarıdaki Jüri Üyelerinin İmzaları Tasdik olunur.

Doç. Dr. Ahmet Aksın

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi

İnci Nur YILDIRIM

**Fırat Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı**

2008; Sayfa: XV+241

Yaratıcı dramanın eğitimdeki yeri oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemektir.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde, resmi ve özel ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan 360 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Toplanan veriler SPSS for Windows 12.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Yeterlilik düzeyini belirlemek için likert tipi ölçek geliştirilmiş, bunun için faktör analizi yapılmıştır (KMO: .907, Barlett testi: 8821,174).

Araştırmadan elde edilen bulgular: Öğretmenlerin, drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri, bilme ve uygulama düzeylerinde yeterli oldukları görülmüştür. Buna karşın drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerinde, yeterli olmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin, yaratıcı drama ve alt boyutlarına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.

Öğretmenlere göre; drama yöntemini bilmeme, maliyetin yetersizliği, sınavlara hazırlanma kaygısı drama yöntemini uygularken en çok karşılaşılan sorunlardır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yaratıcı drama niteliklerini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur.

Öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre; drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri, bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Buna karşın drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, Yeterlilik

SUMMARY

Masters Thesis

The determination of the levels about the adequacies and applications for the creative drama method of the elementary education first degree primary-school teachers

İnci Nur YILDIRIM

**University of Firat
The Institute of Social Science
Department of Primary Education**

2008, Page : XV+241

Creative drama has an important place in pre-school. The aim of this study is to determine the opinions and qualifications of pre-school education teachers and teacher candidates about drama in education.

A survey method was used in the study. The examples of the survey were formed by 360 pre-school teachers working in the formal and the private pre-school education programs, in the centre of Malatya, in 2006-2007 educational term. The data were analyzed by means of SPSS for Windows 12.0 packet program. A likert style questionnaire was used and factor analysis was used for it (KMO: .907, Barlett testi: 8821,174).

The results according to the application; it was observed that the teachers had the qualifications in the levels of the individual features about the drama method, the adequacies about the drama activities and learning conditions, the adequacies about the evaluations of the drama activities. However, it was observed that they didn't have the adequacy in the level of knowing and applying of the qualifications about the drama and drama applications.

There is a meaningful difference between the knowing and applying the qualifications about the creative drama and its lower dimensions.

According to teachers, unknowing of the drama method, economic insufficiency, the anxiety to work for the exams are the most faced problems.

VII

There isn't a meaningful difference between the level of knowing and applying the features of creative drama according to the sexual variable.

According to teachers, variable education about the drama; there isn't a meaningful difference between the levels of the individual features according to the drama method, their adequacies about the drama activities and learning conditions, their adequacies about the evaluations of the drama activities. However, there is a meaningful difference between the drama and the level of knowing and applying the qualifications about the drama activity.

Key Words: Creative Drama, Adequacy

VIII
İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
Önsöz.....	II
Onay.....	III
Özet.....	IV
Summary.....	VI
İçindekiler.....	VIII
Tablolar Listesi.....	XII
BÖLÜM:1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.Problem Durumu.....	1
2.Araştırmanın Amacı.....	5
3.Araştırmanın Önemi.....	6
4.Sayıtlılar.....	7
5.Sınırlılıklar.....	7
6.Tanımlar.....	8
BÖLÜM:2.....	9
KONUyla İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE ARAŞTIRMALAR...9	
1.GİRİŞ.....	9
1.1.Dramanın Tanımı.....	9
1.2. DRAMADA TEMEL KAVRAMLAR.....	10
1.2.1.Yaratıcılık.....	10
1.2.2.İletişim.....	13
1.2.3. Etkileşim.....	15
1.2.4.Eylem.....	16
1.2.5.Edim.....	17
1.3.Yaratıcı Drama.....	17
2.DRAMANIN TARİHİ.....	20
2.1.Batıdaki Dramanın Tarihi.....	20
2.2.Ülkemizdeki Dramanın Tarihi.....	25

	<u>Sayfa</u>
3.İLKÖĞRETİM ÇAĞINDA GELİŞİM VE DRAMA.....	27
3.1.Psikolojik Gelişim ve Drama.....	27
3.2.Bilişsel Gelişim ve Drama.....	28
3.3.Sosyal Gelişim ve Drama.....	30
4.DRAMA ve OYUN.....	30
4.1.Çocuk ve Oyun.....	30
4.3. Drama etkinliği ile oyun arasındaki benzerlikler ve farklılıklar....	33
5.YARATICI DRAMANIN AMAÇLARI.....	35
6. DRAMA SÜRECİNİN ÖĞELERİ.....	36
6.1.Çalışma Mekânı (Çevre, araç ve gereçler).....	36
6.2.Oyun Grubu.....	38
6.3.Çalışmanın Kendisi.....	40
6.4.Drama Lideri.....	42
7.YARATICI DRAMANIN UYGULAMA BASAMAKLARI.....	48
7.1. Isınma ve Rahatlama Çalışmaları.....	48
7.2. Oynama (Esas Çalışma).....	49
7.2.1.Pantomim.....	49
7.2.2.Rol oynama.....	50
7.2.3.Dramatizasyon.....	51
7.2.4.Doğaçlama.....	52
7.3.Oluşumlar.....	54
7.4.Rahatlama ve Değerlendirme Çalışmaları.....	54
7.5. Dramada değerlendirme.....	55
8. İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE YARATICI DRAMANIN ÖĞRETİM YÖNTEMİ OLARAK KULLANIMI.....	58
8.1. İlköğretimde Drama Yönteminin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Olarak Uygulanması.....	58
8.2. İlköğretim Programlarında Yaratıcı Dramanın Yeri.....	60
8.3.İlköğretim 1. Kademedeki Derslerde Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Dramanın Kullanımı.....	68
8.3.1.Türkçe.....	68
8.3.2.Sosyal Bilgiler.....	69

	<u>Sayfa</u>
8.3.3.Hayat Bilgisi.....	70
8.3.4.Matematik.....	72
8.3.5.Fen ve Teknoloji.....	73
9. DRAMADA ÖĞRENME TÜRLERİ.....	74
9.1.Yaşantılara Dayalı Öğrenme.....	74
9.2. Hareket Yolu ile Öğrenme.....	75
9.3.Aktif Öğrenme.....	75
9.4.Etkileşim Yolu İle Öğrenme.....	76
9.5.Sosyal Öğrenme.....	77
9.6.Tartışma Yöntemi.....	78
9.7.Keşfederek Öğrenme.....	78
9.8.Duygusal Öğrenme.....	79
9.9. İşbirliği Kurarak Öğrenme.....	80
9.10.Kavramsal öğrenme.....	81
10. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	81
BÖLÜM:3.....	88
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	88
1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	88
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	89
3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ.....	89
3.1.Denemelik Madde Yazımı.....	89
3.1.1.Ölçeğin Yapısı.....	90
3.1.2.Ön Denemenin Yapılması.....	91
3.1.3. Madde Analizi ve Güvenirlik Hesaplarının Yapılması.....	91
4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	94
5.VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	94
BÖLÜM:4.....	97
BULGULAR VE YORUMLAR.....	97
1-DENEKLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	97
2. AMAÇLARA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR.....	101
2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	101
2.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve yorumlar.....	147
2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	151
2.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	152

BÖLÜM:5.....	188
ÖZET , SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	189
1.ÖZET.....	189
2.SONUÇLAR.....	192
3.ÖNERİLER.....	222
KAYNAKLAR.....	224
Ekler.....	235
Özgeçmiş.....	241

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1: Ölçeği Oluşturulan Maddelerin Döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizine Göre Birinci Faktördeki Faktör Yükleri.....	92
Tablo 2: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul/Program.....	97
Tablo 3: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	98
Tablo 4: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Dağılımları.....	98
Tablo 5: Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	99
Tablo 6: Öğretmenlerin Drama İle İlgili Almış Oldukları Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	100
Tablo 7: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi.....	101
Tablo 8: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Bilme Düzeyi.....	102
Tablo 9: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Uygulama Düzeyi.....	109
Tablo 10: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Bilme Düzeyi	114
Tablo 11: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Uygulama Düzeyi	123
Tablo 12: Öğretmenlerin Drama Etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Yeterlilikleri Bilme Düzeyi.....	132
Tablo 13: Öğretmenlerin Drama Etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Yeterlilikleri Uygulama Düzeyi	136
Tablo 14: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Bilme Düzeyi	140

Tablo 15: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Uygulama Düzeyi	144
Tablo 16: Öğretmenlerin Yaratıcı Drama ve Alt Boyutlarına Yönelik Yeterlilikler ve Bu Yeterlilikleri Bilme İle Uygulamaya İlişkin Eşli Gruplar t-Testi Sonuçları	148
Tablo 17: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar.....	151
Tablo 18: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özellikleri Bilme Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (X, ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları).....	153
Tablo 19 : Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu.....	155
Tablo 20: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Bilme Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (X, ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları)	155
Tablo 21: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Bilme Düzeyinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu.....	157
Tablo 22: Öğretmenlerin Drama Etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Yeterlilikleri Bilme Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (X, ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları).....	158
Tablo 23: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Bilme Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (X, ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları).....	159
Tablo 24: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (X, ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları).....	160
Tablo 25 : Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu.....	162

Tablo 26: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (X, ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları)	163
Tablo 27: Öğretmenlerin Drama Etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Yeterlilikleri Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (X, ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları).....	164
Tablo 28: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (X, ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları)	165
Tablo 29: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu.....	166
Tablo 30: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Bilmenin Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	167
Tablo 31: Öğretmenlerin Drama Ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Bilmenin Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	168
Tablo 32: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Bilme ile Drama ile İlgili almış olduğu Eğitim Değişkeni Arasındaki Farklılıkların Scheffe Testi Sonuçları.....	170
Tablo 33: Öğretmenlerin Drama Ve Öğrenme Durumlarına Yönelik Yeterlilikleri Bilmenin Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	174
Tablo 34: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Bilmenin Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	175
Tablo 35: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Uygulamanın Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	177

- Tablo 36:** Öğretmenlerin Müzik Yeteneğine Sahip Olma Kişilik Özelliğini Uygulama ile Drama ile İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkeni Arasındaki Farklılıkların Scheffe Testi Sonuçları.....178
- Tablo 37:** Öğretmenlerin Drama Ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Uygulamanın Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları178
- Tablo 38:** Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Uygulama ile Drama ile İlgili almış olduğu Eğitim Değişkeni Arasındaki Farklılıkların Scheffe Testi Sonuçları.....180
- Tablo 39:** Öğretmenlerin Drama Ve Öğrenme Durumlarına Yönelik Yeterlilikleri Uygulamalarının Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları184
- Tablo 40:** Öğretmenlerin Hareket Yolu Uygulama ile Drama ile İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkeni Arasındaki Farklılıkların Scheffe Testi Sonuçları...185
- Tablo 41:** Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Uygulamalarının Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları186

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.Problem Durumu

Günümüzde yalnızca bireyin gözlenebilen davranışlarını, öğrenme ürünü olarak kabul eden davranışçı yaklaşım yerine, öğrenmenin bireysel bir süreç olduğunu, bilginin bireyden bireye doğrudan aktarılmayacağını, her bireyin kendi bilgi ve anlamını kendi zihinsel sürecinde inşa edebileceğini kabul eden oluşturmacı (yapılandırmacı) yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bu gelişmelerin doğrultusunda 2004 yılında eğitim sistemimiz yapılandırmacı yaklaşım felsefesi temel alınarak hazırlanmıştır.

Yapılandırmacı Yaklaşım, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu oluşur. Yani, öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir süreçtir. Bu durumda birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, fakat onların aktif çözümleyicisi ve davranış oluşturunucudur. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgileri insan zihninde aynen taşıyarak depolanmaz. Dolayısıyla, yapılandırmacı teoriye göre, her birey öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır (Saban,2002, akt; Kolukisa ve diğer., 2005:11).

Diğer taraftan günümüz çocuklarının, bir yandan yaşadığımız çağın güçlükleriyle bireysel olarak başa çıkabilmeleri, diğer yandan da yaşadıkları toplumun varlığını sürdürebilmesinde yeni itici güç olmaları amaçlanıyorsa, verilen eğitimin onlardaki yaratıcılık, kendine güven, inisiyatif alma, bağımsız düşünme, özdenetim ve sorun çözme potansiyellerini geliştirebilmesi, gerekmektedir. Hızla değişen ve hem ulusal, hem de uluslararası düzeyde rekabetin sertleştiği dünyamızda ayakta kalabilmenin, insan belleğine daha çok ezbere dayanan bilgi depolanması değil, sözü edilen niteliklere bağlı olduğu açıktır. Bu niteliklerin çocuk ve gençlere kazandırılması içinse, anlatmak, dikte etmek gibi geleneksel eğitim yöntemlerinden çok “sosyal ve fiziksel doğal çevrede yaşayarak eğitim” tekniklerinden yararlanılır. Bu tekniklerden biri, yaratıcı drama tekniğidir (Önder, 2002, s: 27).

Yaratıcı drama, bir eylemin, bir olayın, bir duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın konunun ya da öykünün, hatta şiirin, canlı ya da cansız varlıkların, sözel ve sözsüz, kendiliğinden davranışlarla, taklit yolu ile, temsili olarak ifade edilmesi, canlandırılmasıdır. Yaratıcı dramanın rol oynama, rol değiştirme, kenardan yönlendirme, katılımcı liderlik, paralel çalışma, doğaçlama, zihinde canlandırma, müzikle drama, pandomin, öykü/olay canlandırma, resim yapma, kukla draması, duygusal algılama, dans draması gibi özel teknikleri vardır (Önder, 2002, s: 32).

Yaratıcı drama yöntemi, gerek hazırlık gerekse uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi temel almaktadır. Amaç, çocukları öğrenme süreci boyunca etkin kılmak, bu süreç içerisinde neşeli vakit geçirmelerini ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaktır (Gürol, 2002:4). Zira duyduklarımızın %10'unu, gördüklerimizin %15'ini hem işitip hem gördüklerimizin %20'sini,

tartışıklarımızın %40'ını, katıldıklarımızın %80'ini, öğrettiklerimizin ise %90'ını öğrenip hatırlarız (Tan ve Erdoğan,2001, s:18).

Önder'in aktardığına göre; (2002, s. 71) yaratıcı dramadan, okul öncesi ve temel eğitim çağı çocuklarının eğitilmesinde elde edilebilecek yararlar, konu ile ilgili uzmanların (Balton, 1988; chambers ve diğerleri, 1977; Fein, 1981; Golomb ve Cornelius, 1987; :Herng, 1981; Janzon ve Sjoberg, 1984; McCaslin, 1984; Rosenberg, 1987; Rowan, 1982; Slade, 1995) görüşleri çerçevesinde şunlardır:

Çocukta yaratıcılığı ve hayal gücün geliştirilmesi, zihinsel kapasiteyi geliştirmesi, kendilik kavramının gelişmesine katkı, bağımsız düşünülebilme ve karar verebilme, duyguların farkına varılması ve ifade edilmesi, iletişim becerilerine olumlu katkı, sosyal farkındalığın artması ve problem çözme yeteneğinin gelişmesi, demokrasi eğitimine destek, grup içi süreçlere olumlu katkılar, öğretmenle çocuklar arasında olumlu ilişkilere katkı, genel öğrenci performansına olumlu etki, özel niteliklere sahip çocukların eğitilmesidir.

Ancak geleneksel eğitim kültürünün etkisinde kalan öğretmenlerin, bireyi öğrenme sürecinde etkili kılan, yaparak yaşayarak öğrenmesine, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı üretken bir birey olmasına olanak tanıyan bir yöntem olan yaratıcı drama yöntemini kullanmamaları önemli sorunlar oluşturmaktadır.

Çünkü, drama öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir eğitim yöntemidir. Bu yöntemde önemli olan, öğrencinin yaratıcılığını harekete geçirmek, bilgiye ulaşmanın yollarının sunmaktır. Çocuk oyun çağında ilkokula başlar.

Geleneksek 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 (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Bununla beraber Ülkemizde dramanın etkililiği ve yararlarına bağlı olarak MEB, 1998-1999 öğretim yılından itibaren, eğitim fakültelerinin programları yenilenirken, okulöncesi öğretmenliği programına “Okul Öncesi Eğitiminde Drama” ve sınıf öğretmenliği programına “İlköğretimde Drama “ adı altında dersler konulmuştur(Gürol,2002:6). Daha önceki programlarda bu dersler bulunmamakta idi. Bu nedenle bu dönemden önce mezun olan sınıf öğretmenleri drama konusunda yetersiz bilgi ve becerilere sahip olabilirler.

Öte taraftan, yaratıcı drama yöntemini uygulayan öğretmenlerin, bu yöntemden beklenen yararı sağlamak için, çeşitli koşulları yerine getirmesi gerekir. Önder’e göre; (2002, s: 89) dramadan beklenen yararların sağlanması için; drama için uygun çevre, uygun yaş, sonuca değil sürece yönelik yaklaşım, dramaya ayrılan süre, dramaya başlama aşaması, drama etkinliğine davet, çocuğun dramaya katılımı, çocuğun dramaya katkısı, gibi koşulların yerine getirilmesi gerekir.

Nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilmesinde, toplumu oluşturacak bireylerin yetişmesinde önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin; bireyi öğrenme sürecinde etkili kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine, kendisini gerçekleştirmesine ve yaratıcı üretken bir birey olmasına olanak sağlayan, yani tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem olan eğitsel/yaratıcı drama kullanılmaya

başlamaları ve bu yönetime ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları son derece önemlidir.

Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini uygulama düzeyleri ve bu yönetime ilişkin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

Alt amaçlar

1. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin;

1.1. Drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri,

1.2. Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikler,

1.3. Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikler,

1.4. Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilme

ve uygulama düzeyleri nelerdir?

2. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin genel olarak drama etkinliklerindeki yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri nelerdir ve yaratıcı dramaya yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

4. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin dramaya yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

4.1. Cinsiyet

4.2. Dramayla ilgili almış olunan eğitim

3.Araştırmanın Önemi

Günümüzde yalnızca bireyin gözlenebilen davranışlarını, öğrenme ürünü olarak kabul eden davranışçı yaklaşım yerine, her bireyin kendi bilgi ve anlamını kendi zihinsel sürecinde inşa edebileceğini kabul eden oluşturmacı (yapılandırıcı) yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bu gelişmelerin doğrultusunda 2004 yılında ilköğretim öğretim programları sistemimiz yapılandırmacı yaklaşım felsefesi temel alınarak hazırlanmıştır. Bu yenilen program; öğretmenlere, öğrencinin yaparak – yaşayarak öğrenmesine olanak tanıyan yöntem ve teknikleri önermektedir. Bu yöntem ve tekniklerden biri de yaratıcı drama yöntemidir.

Bu yöntemden beklenen yararın sağlanması önemli ölçüde öğretmenlerin yaklaşımlarına ve davranışlarına bağlıdır. Bunun için bir çok alanda önemli gelişmelere destek sağlayan drama etkinliklerini yönlendirecek olan öğretmenlerin eğitilmesi gerekmektedir. Ülkemizde MEB, 1998-1999 öğretim yılından itibaren, Eğitim Fakültelerinin programları yenilenirken , sınıf öğretmenliği programına “İlköğretimde Drama “ adı altında dersler konulmuştur. Ancak bu dönemden önce mezun olan sınıf öğretmenleri, drama konusunda yetersiz bilgi ve becerilere sahip

olabilirler. İlköğretimde drama yöntemine ilişkin öğretmenlerin yeterliliklerini belirlemek başlı başına bir sorun ve araştırma konusudur. Yaratıcı drama yöntemine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirleyerek, MEB'e ışık tutulmaya çalışılmıştır.

4.Sayıtlılar

1. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin yeterlilik düzeyleri ölçülebilir.
2. Yeterlilik ölçeğiyle elde edilen bilgilerin, yeterlilik ölçeğine katılanların görüşlerini tam olarak yansıtacağı düşünülmektedir.
3. Veri toplama aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
4. Örneklem evreni temsil edecek niteliktedir.

5. Sınırlılıklar

1.Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 360 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

2.Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yaratıcı dramaya ilişkin yeterlilik düzeyi, araştırmada kullanılacak olan "yaratıcı drama yeterlilik ölçeği"nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

6.Tanımlar

Yeterlilik: Mesleki yönden bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Şişman,2000:9).

Drama: Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir düşünceyi, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır(San, 2002:81).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

1.GİRİŞ

1. 1.Dramanın Tanımı

Drama sözcüğü Yunanca “dran”dan türetilmiş olup, “yapmak, etmek, eylemek” anlamını taşımaktadır. Drama ise, bugünkü anlamına yakın bir şekilde, eylem anlamını taşımakta ve Yunanca dramenondaki “seyirlik olarak benzetme” olgusuna dayanmaktadır. Drama kavramı, özellikle tiyatro bilimi çevresinde özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamını kazanmıştır (San, 2005: 111).

Türkçe’de Fransızca’daki “drame”dan esinlenerek acıklı oyun anlamında “dram” sözcüğü kullanılmıştır. Türkçe sözlükte, acıklı, üzüntülü olayları, kimi zaman da güldürücü yönlerini de oyuna katarak konu alan, sahnede oynama için yazılmış oyun türü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005:572).

Oysa drama, insanın her türlü eylem ve ediniminde var olan durumların bütünüdür. Özellikle insanın insanla ya da başka objelerle giriştiği her türlü iletişimde ve etkileşimde oluşan eylemsel ve edinimsel anlar dramatik alanlar oluşturmaktadır. Oyun pedogojisi açısından da dramatik olan, “acıklı olan” değil; “eylemsel, iletişimsel” olandır (San, 2005: 111; Aral ve diğerleri, 2000: 44).

Drama çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştiren, yaşantı yoluyla öğrenmelerine olanak sağlayan bir sanat dalıdır (Cottrell, 1987, Akt., Akyol ve Çifçibaşı, 2004:39).

Somers'a göre, drama yaşam paradigmaları yaratır. Bu paradigmlar katılımcıların içine rahatlıkla girip çıkabildiği, değişebilen, dinamik yaşam durumlarını yansıtır. Drama, yaşantıların oluşabilmesi için ilgili malzemeleri sağlar. Yoksulluk, arkadaşlık, tarihsel olaylar, yaşlılık, edebi öyküler, çeşitli kararlar vb. gibi (Okvuran, 2000:6). Böylelikle katılımcılar gerçek yaşamda karşılaşamayacağı yaşantıları yakalayabilir ve bu yaşantılar yoluyla yeni öğrenmeler sağlar.

1. 2. DRAMADA TEMEL KAVRAMLAR

Bu başlık altında , drama etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi ve dramanın daha iyi anlaşılması için gerekli olan kavramlar hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bu kavramlar; yaratıcılık, iletişim, etkileşim, edim, eylemdir.

1. 2. 1.Yaratıcılık

Yaratıcılık insana özgü bir yeti ve yetenektir. Yaratıcılık yüzyıllar boyunca yalnızca olağanüstü insanlara özgü bir Tanrı vergisi olarak kabul edilmiş; yaratıcılık kavramı ise en çok "güzel sanatlar alanında " kullanılmıştır.Çağcıl görüşlere göre yaratıcılık, her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösteren bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda başarılar ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir (San, 2002,s:128).

Yaratıcılıkla ilgili kuramlar, iki farklı bakış açısıyla birbirinden ayrılmaktadır. Kimi yaratıcılık kuramları yaratıcılığı salt ürün olarak sınırlamakta , kimileri ise yaratıcılığı süreç bağlamında ele almaktadır. Yaratıcılığı ürün olarak gören kuramlar, buluş kavramına salt "icat" anlamını yüklemişlerdir. Yaratıcılığı süreç bağlamında ele alan kuramlar ise buluş kavramına hem "keşif" hem de "buluş" anlamları yüklemişlerdir. Keşif, var olan bir şeyin farkına varılması, açığa çıkarılması iken; icat, var olandan yola çıkılarak yeni bir şeyin üretilmesidir. Örneğin, doğada var olan elektrik enerjisinin farkına varılması "keşif", elektrik enerjisinden yola çıkılarak doğada var olmayan ampulün üretilmesi "icat"tır. Bu örnekle sınırlı kaldığımızda, yaratıcılık yeni bir şeyin yaratılması olduğu için; yaratıcılığı açıklarken buluşa salt "icat" anlamını yükleyenler ilk bakışta doğru gözükmemektedir. Buluşa hem "keşif" hem de "icat" anlamını yükleyen ikinci yaklaşım ise, "icat" olarak ortaya çıkan ürünü göz önünde bulundurmamakla birlikte, ürünü oluştururken bir dizi keşif eyleminin gerçekleştiğini, ürünün gökten zembille inmediğini savunur. Dolayısıyla da yaratıcılığın "keşif"le "icat"ın diyalektik birliğini gerektiren bir süreç olduğunu savunur. Yukarıdaki örneğe tekrar baktığımızda, ampul oluşturuluncaya kadar, elektrik enerjisinin farkına varılması başta olmak üzere bir dizi keşif gerçekleştirilmiştir. Ampul, bu keşif eylemlerinin bir sonucudur (Çebi, 1996:98-99).

Yaratıcılığa bir süreç, bir kişilik özelliği ya da süreç sonunda ortaya çıkan ürün olarak bakan yaklaşımlar içinde, eğitimciler açısından, yaklaşımı ön plâna çıkmıştır. Çünkü yaratıcı bir eğitsel süreç sonunda araştırmacı, özgür düşünen, sorular soran bireylere ulaşılır (Aral ve diğerleri, 1999:12).

Süreç olarak yaratıcılığa bakıldığında, yaratıcılık, sezgi ve hayal gücünün ve çözümlene yetisinin, düşünme ile düşünmenin, ıraksak ve yakınsak yönlerin birleştirilmesi, bilgidaki problemlerin hissedilmesi, hipotezlerin oluşturulması, oluşturulan bu hipotezlerin sınanması , düşüncelerin geliştirilmesi, insanoğlu tarafından izlenen ana yoldan yeni yollara gidilmesi , oluşmuş kalıpların kırılması, yaşantıların açık tutulması gibi süreçleri kapsar (Rıza, 2001:17).

Torrance yaratıcılığı, boşluklara, rahatsız edici ya da eksik öğelere karşı duyarlı olma, bunlar hakkında düşünme, çözüm arama, varsayımlarda bulunma, bunları sınaama, sonuçları karşılaştırma ve bu varsayımları değiştirip yeniden sınaama olarak tanımlar (Turla, 2004:17).

Yaratıcı bir etkinlik hemen oluşmaz. Cesaretlendirme ve yol gösterme aracıyla yaşam biçimi haline alan, sürekli bir yöntemdir. (Adıgüzel, 1999: 98). Yaratıcı olabilmek için, her şeyden önce kişinin kendine güven duyması, çalışacağı alan hakkında bilgi birikiminin olması, bağımsızca düşünebilmesi, gerektiğinde alışılmış kalıpları ve kuralları kırabilmesi, yeti ve yeteneklerin sonuna kadar kullanabilme ortam ve özgürlüğün kendine sağlanmış olması gerekmektedir (San,2002:139).

Yaratıcı drama; yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliklerini kapsamaktadır. Drama her çocukta var olan yaratıcı güçleri, fantezileri açığa çıkarmakta ve geliştirmektedir (Turla,2003b, s:42). Drama sözlü yazılı veya dans, resim, tiyatro, müzik gibi etkinliklerle çocuklarda var olan yaratıcılıkları ifade etmelerini sağlamaktadır.

1.2.2.İletişim

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler birer iletişim etkinliğidir. Öğrenme ve öğretme amacıyla hazırlanmış eğitim ortamlarında, öğrenci, öğretmen ve çevre ile sürekli etkileşimde bulunur. Öğretmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm davranışları öğrencileriyle paylaşması bu etkileşimin nedenlerinden biridir. Bu tür bir iletişimde amaç daha önceden belirlenmiş bir takım davranışları geliştirmektir (Adıgüzel, 1993: 125).

İletişim öğrenme ile iç içedir. Öğrenme kavramı, birey ile çevresi arasındaki etkileşimle oluşan yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimleridir (Alkan, 2002:5). Öğrenme, iletişim etkinliklerinin sonunda bireylerde kalıcı izli davranış değişikliğinin oluşmasıdır (Ergin, 1991: 150).

TDK sözlüğüne göre iletişim, duygu, düşünce ya da bilgilerin usa gelebilecek yollarla, başkalarına aktarılmasıdır.(2005:954) A. Britanica'da ise (1988s: 20) iletişim, bireyler arasında ortak bir simgeler sistemiyle gerçekleştirilen anlam ve bilgi alışverişidir.

İletişim "ileti"nin gönderilmesini içeren bir süreçtir. İletişimin gerçekleşebilmesi için en az iki sistem gereklidir. Nitelikleri ne olursa olsun iki sistem arasında gerçekleşen iki yönlü bilgi alışverişi iletişim olarak tanımlanmaktadır (Aral ve diğerleri,2000: 60).

Bayram ve arkadaşlarına göre ise iletişim; duygu, düşünce ya da bilgilerin söz, devinim, yazı, görüntü vb. yardımıyla başkalarına aktarılması ve

paylaşılmasıdır (1999:17). Bir başka tanıma göre iletişim; duygu ve düşüncelerin bireysel, toplumsal kümeler ve toplumlar arasında söz, devinim, yazı görüntü vb. aracılığıyla paylaşılmasını sağlayan toplumsal bir etkileşimdir (Aral ve diğerleri,2000: 60).

İletişim süreci; kaynak, ileti, kanal, alıcı, dönüt ve ortam gibi çeşitli öğelerden oluşmaktadır. İletişim için; birisi gönderici rolünde, diğeri ise alıcı rolünde, en az iki kişiye gerek vardır. Gönderici yani kaynak, amaçları doğrultusunda iletiyi başlatan birey ya da bireylerdir. Sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi kaynağın bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışları ile iletişim becerilerine bağlıdır. İleti (mesaj), bir ya da birçok kişinin paylaşmak istediğı, duygu, düşünce, tasarım ya da izlenimleri içermektedir. Alıcı, kaynağın ilettiklerini alan birey ya da bireylerdir. Sağlıklı bir iletişim gerçekleşmesi için kaynaktan bulunması gereken özellikler, alıcı için de geçerlidir. Kanal iletinin alıcıya sunulmasını sağlayan araç, teknik ve yöntemlerdir. Alıcının kaynaktan gelen iletilere gösterdiği tepkilere ise dönüt denir. Kaynak, alıcı, ileti, kanal ve dönüt öğelerinin içinde bulunduğu doğal, toplumsal ve kültürel koşullara ise ortam denir (Adıgüzel 1993: 128; Aral ve diğerleri, 2000: 60; Önder, 2004: 13).

En az iki kişi arasında gerçekleşen bu iletişimde sembollerin ortak olması gerekmektedir. Dil bu iletişim işlevlerindeki sistemlerin tümünü anlamada etkilidir. İleti, kişiler arası olabileceğı gibi, kişi ve toplum arasında da olabilir. Sonuç olarak iletişim, düşünce veya bilginin, herkesçe aynı değerde anlaşılır hale getirilmesi, paylaşılması ve etkileşim sağlanmasıdır.

Drama etkinlikleri iletişim esasına dayanır. Drama etkinliklerinde bireyin yaratıcılığını ortaya çıkarması için bireyin kendisiyle, karşısındakiyle ve grupla iletişime geçmesi gerekmektedir. İletişim, drama etkinlikleri ile geliştirilmesi gereken en önemli beceridir (Bayram ve diğerleri,1999: 18).

Drama çalışmaları, birlikte yapılacak bir grup çalışmasıdır ve bu çalışmalara katılım esastır. Katılımcılar arasında sürekli bir duygu, düşünce ve bilgi paylaşımı olmakta ve karşılıklı etkileşim gerçekleşmektedir. Dolayısıyla iletişim drama uygulamalarında grubun ulaşması gereken ilk aktivitedir.

1.2.3. Etkileşim

Birbirini etkileme eylemi olan etkileşim, iletişime göre daha karmaşık ve derinlikli bir durumu ifade etmektedir. Etkileşimde, aynı anda birden fazla öznenin “etkilenme” eylemini birlikte ve karşılıklı olarak gerçekleştirmeleri söz konusudur (Aral ve diğerleri, 2000: 62).

San da (2002: 4) etkileşim kavramını, bir insanın başka bir insanla karşılaşması, insanın kendini diğer insana göre uydurması, karşılıklı koşullandırmalı davranışlarda birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini izlemesi, ama ikincinin eyleminin aynı zamanda yine onun etkinliğinden hareket kazanması olarak açıklamaktadır.

İletişim karşıdaki kişiyi etkilemek için yapılır. Etkileme durumu ise insanların birbirlerinin duygularını, düşüncelerini, tutumlarını, değer yargılarını iletişim süreçlerine kalarak paylaşmaları ve paylaştıklarını değişik açılardan

denetlemeleri ve bunun sonucunda elde edilenleri çevreleriyle bütünleştirmeleridir. İletiyi gönderen kaynak, iletiyi gönderdiği alıcıyı, çeşitli şekillerde etkilemeye çalışmaktadır. Bu etkilemenin düzeyi, iletinin niteliğine göre az ya da çok olabilmektedir. Ancak her düzeyde iletişim, kişiler arası etkileşimin sağlanması için oluşturulmaktadır (Aral ve diğerleri, 2000: 62; Adıgüzel, 1993: 133, Bayram ve diğerleri, 1999: 18).

1.2.4.Eylem

Eylem, yapılan iş ve hareket olarak tanımlanabilmektedir. İnsanın bir dış nedene bağlı olarak değil de, doğrudan kendisinin gerçekleştirdiği davranışlardır. Ayrıca eylem, bir durumu değiştirme ve daha ileri götürme yönünde etkide bulunma çabasıdır. Eylem insanın genel yetenekleri arasındadır. İnsanın bir iş yapabilmesi ve onu meydana getirmesidir. İnsan çalışır, yaptığı işten yararlanır. Tüm bunlar o kişinin eylemlerini oluşturmaktadır (Aral ve diğerleri, 2000:55).

Tokatlı'ya göre eylem, maddesel bir gücün ya da düşüncenin ortaya çıkışıdır. Psikolojik açıdan "oyun" ve "merak" olmak üzere iki biçimi vardır. Oyun özgür bir eylem olmasına rağmen, emek belli bir düzenleme ve yönetim gerektirir(Akt: Adıgüzel, 1993:134).

1.2.5.Edim

Edim, eylemin bir alt dalıdır. Eylem, içinde bir çok edimleri kapsamaktadır. Edim, eylemin daha amaçlı, planlı, özgün, zihinsel ve bitmiş halidir (Adıgüzel,1993:134-135).

Edim sözcüğü yapılmış, bitmiş iş anlamına gelmektedir. Edim sözcüğü eylem sözcüğüne göre, dramaya daha yakındır. Edim ruhbilim terimi olarak “performance” sözcüğü ile özdeşleştirilmiş ve kişinin belli bir durum karşısında yapabildikleri anlamını taşımaktadır. “Performance” eylemlerin bitmiş durumu, eylemlerin daha bilinçli kullanılması biçiminde tarif edilmektedir (Aral ve diğerleri, 2000:56).

1.3.Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama çalışmalarının Türkiye’de tanınmasına önemli katkılar sağlayan İnci San, yaratıcı dramayı, bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun ve oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler süreci olarak tanımlanmaktadır (2002:81).

Yaratıcı drama tiyatro tekniklerinden yararlanır ve özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki “oyun” kavramı bulunur. Ancak drama ne tiyatrodur, ne de oyunculuktur. Tiyatroda hazır bir metin vardır; amaç gösteridir. Drama da ise amaç bir tiyatro ya da oyunculuk örneği sergilemek değildir, drama yazılı bir metne dayanmaz ve sahneye konmaz (San, 2002: 81).

Üstündağ’a (1996) göre yaratıcı drama, bir öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ve bir disiplin olarak bireylerin ileriki yıllarda kendini rahatça ifade edebilen, yaratıcı grup çalışmalarına açık kişiler olarak katılmalarını sağlayacak bir

yaklaşımıdır (Koç, 1999:6). Howell da yaratıcı dramının, bir eğitim yöntemi ve bir disiplin olarak sarmal yapıya sahip olduğunu belirtmiştir (2003:11).

Sanat eğitimi her yaşta insanın yaratıcı performanslarını ortaya çıkaran ve kişiye sanat kültürü vermeyi amaçlayan çok yönlü eğitimsel süreçler bütünüdür. Drama da her sanat türü veya dalından bir araç ya da teknik olarak yararlanmaktadır. Sanatlarla, tiyatrodan edebiyata, müzikten resim ve heykele dek uzanan pek çok yaratıcı alanla ilişkisi olan drama, kendisi de bir sanat biçimi, estetik bir eylemdir (San, 2005: 114).

Gardner'e göre; drama ile bir sanat formu yaratılırken, öğrenciler şu alanlara deyinirler.

- Dramanın içerisinde metafor, yani mecazi anlatımlar vardır ki bu, ...miş gibi davranma şeklini gerektirir.
- Çocuklar drama ile ortak bir vizyon oluşturarak; yetenekleri ile bireysel tavırlarını sosyal bir konu ile birleştirerek aktör görevini üstlenirler.
- Bireysel ve sosyal sorumluluklara uyarak, fikirlerini ortaya koymak ve bunların harekete yansımalarını sağlayarak bir yönetmen görevini yüklenirler.
- Somut objeleri, sınıf içerisindeki çalışmaları, birer metafor, işaret olarak kullanıp onları harekete geçiren bir dizaynır görevini yüklenirler.
- Analiz ve sentezlerle oluşturulmuş deneyimleri içeren bir dille, düşünce ve duyguları yazıya dökerek bir oyun yazarı görevini yüklenirler (1996:22).

Yaratıcı drama bir sanat eğitimi alanı olarak incelendiğinde: sanat eğitimi; en geniş anlamıyla eğitim bilimin bir dalı olarak, sanat tarihinin, eğitim ve öğretimle ilgili bütün sorunlarıyla ilgilenen bir süreç olarak değerlendirilir. Sanat eğitimi her şeyden önce duyuların eğitimidir (Üstündağ, 2000:25).

Yaratıcı drama, görme, işitme, dokunma, koklama ve tatma duyularına yönelik etkinliklerle bu duyuların eğitimini sağlar (Üstündağ, 2000: 26). Üstündağ'ın İpşiroğlu'ndan (1994) aktardığına göre, yaratıcı drama geniş anlamda "görme"yi öğreten bir süreçtir. Düşünmeyle bütünleşerek görmeyi sağlar. Göz duyarlılığı gelişmiş, gördükleri, düşünmeyle bütünleşmiş olan, müzik dinlerken, öykü okurken, şiir dinlerken de o sanat yapısının iletisini "görerek " onu daha kolay anlayacaktır. Yaratıcı drama göz eğitiminin yanında, işitme eğitimine de yardımcı olmaktadır. İşitme eğitimi, önce dinlemeyi öğretir. Birey konuşurken önce kendi sesine kulak vermeyi öğrenir ve çevresindeki sesleri bilinçli olarak algılamaya, dinlemeye başlar (2000,:26).

Yaratıcı drama bir disiplindir. Bilim dallarının kendilerine özgü kuralları ve araştırma yöntemleri vardır. Bilim varsayımlara dayanır, bunları inceler, sınar ve kuramlar oluşturur. Bilim olanı inceler, disiplin ise olması gerekeni inceler. Disiplin iki-üç bilim dalının örtüştüğü, bilimler arası niteliktedir. Drama; psikoloji, sosyoloji, antropoloji, yazın, tiyatro, felsefe, dilbilim, sanat bilimi gibi birçok disiplinler ve bilimler ile yakın ilişkisinden dolayı bir bilimsel disiplindir (San,2005: 115).

Bir eğitim yöntemi olarak yaratıcı drama, çocukta var olan yaratıcılığın geliştirilmesini amaçlar. Çocuklara bilgi yükleyerek, onları belli kalıplara sokmak bu amaçla bağdaşmaz. Çocuğun “neyi” öğreneceği yerine “nasıl” öğreneceği üzerinde durmak, önemli bir noktadır. Bu noktada, yaratıcı drama genel olarak çocuğun kendini özgürce ifade etmesi, hoşgörülü, demokratik, yaratıcı bir kişilik geliştirmesi, bağımsız düşünebilmesi, kendini ve çevresini tanıması, işbirliği yapabilmesi, olaylara çok yönlü bakabilmesi açısından etkili bir eğitim yöntemi olarak düşünülmektedir (San, 2002: 84).

Yukarıdaki açıklamalara göre yaratıcı drama yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan bir öğretim yöntemi, birçok sanat alanı ile ilişkisi olan ve bireylerde sanat kültürü oluşturmayı amaçlayan bir sanat alanı, birçok disiplin ve bilimle ilişkili olduğundan dolayı bir bilimsel disiplindir. Araştırmanın konusu gereği, bundan sonraki bölümlerde yaratıcı drama bir öğretim yöntemi olarak ele alınacak ve açıklanmaya çalışılacaktır.

2.DRAMANIN TARİHİ

2.1.Batıdaki Dramanın Tarihi

Eğitimde yaparak ve yaşayarak uygulamanın öneminin vurgulanması, yeni değildir. XVII. yüzyılın sonlarında John Locke, yapma ve yaşama olgusunun eğitimde öneminden bahsetmiştir. Ancak, yaparak yaşayarak öğrenmenin benimsenip, bu konuda görüşlerin oluşturulması o kadar eskiye dayanmamaktadır. Eğitim tarihinin önde gelen eğitimcilerinden John Dewey, yaşantıların eğitimdeki önemini vurgulayıp, yaparak yaşayarak öğrenmeyi asıl

olarak ete-kemiğe bürümüştür. Eğitimde birçok drama kuramcısı ve uygulayıcısı Dewey'in bu görüşlerinden etkilenmiştir. Ancak Dewey drama olgusuna hiç değinmemiştir. Yine de dramanın gizli tarihinde Dewey'in çok önemli bir işlevi vardır (Çebi, 1996:126).

XX. yüzyılın başlarında eğitimde drama konusuna ilk kez eğilen kişi olarak Harriet Finlay-Johnson adıyla karşılaşıyoruz. Johnson okulda öğrencilere geleneksel biçimde davranıldığını gözlemleyerek; öğrenmeyi daha zevkli hale getirmek için, dramatik süreci kullanarak çeşitli denemeler yapmış ve bu yöntemi de "dramatik yöntem" olarak adlandırmıştır (Sağlam, 1997, Akt., Koç, 1999:9). Johnson (1911), okuldaki dramayı, okul tiyatrosundan farklı olarak uygulayan ilk kişidir (Aral ve diğerleri, 1981:35).

San da sınıfta dramayı ilk kullanan kişinin Harriet Finlay Johnson olduğunu belirtip, bu uygulamaların "öyleymiş gibi yapma" biçimde olduğunu ve diğer gelişmelerle eğitimde dramanın kuramsal temellerinin atıldığını belirtir (San, 2002:62).

Yine İngiltere'de aynı zaman kesiti içinde H. Caudwell Cook'un çabaları kendini gösterir. Cook'un 1917 yılında, "The Play Way" adında kitabı yayınlanmıştır. Bu kitap, drama yöntemi ile ilgili 3 temel ilkeye dayandırılıyor. Birinci ilke, gerçek öğrenmenin yalnızca okuyarak ve dinleyerek değil, yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilebileceği; ikincisi, isteksiz ve gönülsüz yapılan işlerin iyi ürün vermeyeceğini, tam tersine istekli ve gönüllü olarak yapılan işlerin ürün olarak kendini göstereceği ilkesi; üçüncüsü çocuklarda çalışmanın doğal anlamının oyun olduğu ilkesidir (Çebi, 1996:127).

Ayrıca Cook okullarda yapılmaya değer tek etkinliğin oyun olduğunu belirtmiştir. Böylece eğitimde dramanın kuramsal temellerini atmıştır. Cook okullarda “mum mery” ;(maskeli eğlence, soytarılık yapılan yer) olarak isimlendirdiği dramanın yapıldığı özel mekanların olması gerektiğini belirtmiştir (Aral ve diğerleri, 2000:38).

ABD’de ise, 1923’te Winifred Ward üniversitede yaratıcı drama eğitimine başlamıştır (Önder, 2002:35). Ward, dört kitap yazmıştır. 1930 yılında “Yaratıcı Drama”, 1939’da yayımlanan, 1948’te ikincisi baskısı yapılan “Çocuklar için Tiyatro”, 1947’de yayımlanan ve 1957’de ikinci baskısı yapılan “Çocuklarda oyun kurma” ve 1952’de Çocuk Tiyatrosu Yayınları’nın yayınlayacağı, “Dramatize Etmek İçin Öyküler”dir (Yücel, 2005:16). Ward tiyatroyu ve dramayı birbirinden ayırır. Çocuk tiyatrosu seyircilere mutluluk, neşe, güzellik ve zevk aktarır, yaratıcı drama ise yaşantılar yolu ile katılımcıların gelişimlerine ve grupla işbirliği yapabilmelerini sağlar. Tiyatroda gerekli olan yetenek, drama için gerekli değildir. Çünkü drama seyircileri eğlendirmek için oynanmaz, önemli olan drama süreçlerine katılmaktır (Önder, 2002: 35).

Bir İngiliz olan Peter Slade, 1920’lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamıştır (Önder, 2002: 33). 1950’lerde Peter Slade, o zamana kadar olan drama çalışmalarına karşı çıkar ve yapılanların “dramayı katletmek” olduğunu vurgular. Slade’e göre drama, saf oyundur ve hiçbir zaman bir şeyin öğretiminde bir yöntem olarak kullanılmamalı, başlı başına bir ders olmalıdır (Çebi, 1996:129). 1954’de kendisine özgü bir drama yöntemi geliştirmiş ve “Çocuk Draması” adlı kitabında yöntemini tanıtmıştır. “Çocuk Dramasına

Giriş” adlı kitabı ise 1976’da yayınlanmıştır. Dramayı tiyatroya alternatif olan, bir sanat türü olarak görmüştür. Drama, tüm çocuklar için doğal bir oyundur. Çocuklar drama etkinlikleri ile kendilerini farklı durumlara sokarak, farklı roller oynamaya çalışırlar. Böylece, gelişimleri için önemli beceriler kazanırlar. Ayrıca drama, toplumsal kuralları tanıma, iyiyi kötüyü fark etme gibi yönlerden de gelişime katkı sağlar (Slade, 1995, Akt. , Önder, 2002:3).

San’a göre Peter Slade, Finlay-Johnson’ın “muş gibi yapma” oyununa doğallık boyutunu katarak kendiliğindenlik öğesinin ve bugün kullanılan anlamda doğaçlama tekniğinin oluşmasında öncülük etmiştir (San, 2002 :63).

Peter Slade’nin öğrencisi Brain Way, İkinci Dünya Savaşı sırasında çeşitli güçlükler yaşayan çocuklara drama ile yardımcı olmuştur. Brain Way, “Drama Yolu ile Gelişim” (1967) adlı kitabın çocuklara kendine güvenin nasıl kazandırılacağı ve çocuklarının kendi kaynaklarını bulup, nasıl kullanacakları konularında örnekler vermiştir. Brain Way’e göre bedensel ve zihinsel özürlü çocuklar da dâhil olmak üzere, drama etkinliğine katılmayacak çocuk yoktur. Yaparak yaşayarak uygulanan drama etkinlikleri, çocuklarda kişilik gelişimine katkı sağlar. Way, drama ile tiyatroyu birbirinden kesinlikle ayırır. Tiyatro seyirciler için oynanır. Drama ise seyirciler için oynanmaz, katılanların kendi yaşantıları önemlidir. Drama da amaç, dramanın mükemmel oynanması değil, katılanların bu etkinlikler aracılığıyla kendilerini geliştirmeleridir (Önder, 2002:34).

Viola Spalin (1963) “Tiyatro İçin Doğaçlama” adlı kitabında, çocuğun içinden geldiği gibi rol oynamasının kendini ifade etmesi açısından önemini vurgulamıştır. Spalin çocukların da yetişkinler gibi rol oynayabileceği ve bu yolla

bedensel, zihinsel ve sezgisel olarak tecrübeler kazanabileceğini belirtmiştir. Çocuk doğaçlama esnasında, yani o anda içinden geldiği gibi oynarken, kim olduğunu, nerede olduğunu, ne yaptığını, ne hissettiğini, duygularını kendisi belirler (Aral ve diğerleri, 2000:35).

Dorothy Heathcote, 1970'lerde eğitimde drama konusunda çalışmalar yapmıştır. Betty Jone Wayner (1976), onun görüşlerini yansıtan bir kitap yazmıştır. Bu kitapta, dramanın okul programının her alanında kullanılabilmesi belirtilmiştir. Heathcote'nin tekniğinde öğretmen drama etkinliklerinde bir rol üstlenir ve gerekli gördüğü yerde etkinliği durdurup, açıklama yapar ve tartışmaya yönlendirir. Ona göre drama hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeyi amaçlamalıdır (Önder, 2002, s. 35).

Dorothy Heathcote dramayı önemli bir öğrenme yöntemi olarak kabul etmiştir. Ona göre drama çocukların oyun yaratması için değil, onların bilincini uyandırmalarını, gerçeğe fantezi yoluyla bakmalarını, davranışlarının ardındakilerini görebilmelerini sağlamak için kullanılır (Wagner, 1976, Akt., Koç, 1999:10).

Heathcote, drama ile oyunu özdeş görmez. Oyunu, yaratıcı dramanın zemini olarak görür, ama yaratıcı dramanın kendisi olarak görmez. Çünkü çocuk oyunlarının öykünme aşamalarına karşın, yaratıcı drama öykünmeden özellikle kaçınır (Çebi, 1996:130).

McCaslin ise (1984), televizyon, video oyunları çağının pasifleştirdiği çocukların, yaparak yaşayarak deneyerek daha aktif olmalarını sağlayan, yaratıcı drama olarak tanımladığı yaklaşımı önermiştir (Aral ve diğerleri, 2000:36).

2.2.Ülkemizdeki Dramanın Tarihi

Türkiye’de dramanın ya da yaygın kullanımı ile dramatisasyonun, eğitimde yer alması Cumhuriyet döneminde ol muştur. Ancak, Osmanlı döneminin de sonuna doğru bu alanda İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu görölmektedir (Adıgüzel, 1993:193). San da dramanın bir yöntem olarak ölkemizde gelişiminin 1908’de eğitsel programlar başkanlığı I. H. Baltacıoğlu ile başladığını belirtmektedir (San, 1998, Akt., Koç, 1999:10).

Akyüz, Osmanlı’nın 1914 yılında yayınlanan resmi anaokullarının ilk kapsamlı ve ayrıntılı programıyla ilgili şu görüşlerini belirtmiştir. Programda yer alan derslerle ilgili, özellikle lisan, jimnastik, Eşya ve Bahçe, Hayat ve Hareket derslerinin uygulanışında, çocukların özgürlüğüne ve kendilerini serbestçe ifadelerine, kendi hayal dünyalarını kurmalarına ve yaratıcılığına dayanan kurgusal bir yaklaşımın önerildiğini görmüştür. Ancak, bu programda dramatisasyon terimi henüz kullanılmamasına rağmen, anaokullarında dramatisasyona doğru götüren gelişmelerin ve ilk arayışların, Osmanlı’nın son dönemlerinde başladığını ortaya koymaktadır (Akyüz, 2004:16).

Kurtuluş Savaşı’nın önde gelen isimlerinden Kazım Karabekir Paşa, Erzurum’da bulunduğu 1910’lu yıllarda, ilkokullar için okul oyunları yazmış, ayrıca bu oyunların şarkılarını da yazıp bestelemiştir (Kavcar, 1985, Akt., Adıgüzel, 1993:193).

1950'de Selahattin Çoruh, "dramatizasyon" kuramını ve okullarda kullanımını konu alan "Okullarda Dramatizasyon" isimli bir kitap yazmıştır. Bu kitabında Çoruh, Cumhuriyet döneminde 1926 tarihli İlkokul Programında dramatik gösterilerin dersler içinde gerçek anlamda bir öğretim ve ifade aracı olarak ele alındığını belirtmiştir. Bu programda, Hayat Bilgisi derslerinde dramatik gösteriler, bu dersler için bir ifade yolu olarak kabul edilmiş ve buna öğretim programında rontlar, şarkılar, temsiller ve oyunlar adı altında yer verilmiştir (Çoruh, 1950, Akt., Koç, 1999:11).

Emin Özdemir'in 1965'te "Uygulamalı Dramatizasyon" isimli bir kitapçığı yayımlanmıştır. Bu kitapçığında yazar, dramatizasyon yönteminin eğlendirerek öğrettiğini ve çocuklar için yaratıcı bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden ana dili öğretiminde olduğu kadar, sosyal bilgiler, fen ve tabiat konularında da bu yöntemin gerekliliğini ifade eder (Özdemir, 1965, Akt, Koç, 1999, s.11).

1968 İlkokul Programında, çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutulmak şartı ile okuma etkinlikleri arasında kitaplardan ve dergilerden, masal, roman, şiir, temsil ve öykülerin okunabileceğini ve bunlardan bazı parçaların dramatize edileceğine ilişkin cümleler vardır. Zevk ve eğlence amacının birinci plânda tutulması, istenilen bu çalışmalar yanında, birkaç öğrencinin bir öyküyü canlandırarak oynaması ya da daha kalabalık kümelerle bir piyesin canlandırılması yine ilkokulun eğitsel etkinlikleri arasında yer almıştır (Aral ve diğerleri, 2000:9).

1980'li yıllardan sonra eğitimde dramatizasyon kavramı çağdaş yaklaşımlarla ve bilimsel olarak yeniden ele alınmaya başlanmıştır. Özellikle de

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinden Prof. Dr. İnci San ve Devlet Tiyatrosu sanatçılarından Tamer Levent'in Ankara'da birlikte yaptıkları çalışmalar sonucunda, eğitimde dramatisasyon, bilinen anlamı ile herhangi bir metni canlandırmanın ötesinde, "Eğitimde Yaratıcı Drama" kavramı olarak yerleştirilmeye çalışılmıştır (Adıgüzel, 1993: 197).

Eğitimde drama ya da yaratıcı drama kavramları 1985 yılından itibaren, resmi olarak 1990 yılında kurulan Çağdaş Drama Derneği tarafından düzenlenen uluslararası seminerlerde incelenip, eğitimcilerce tanınmaya başlamıştır. Bu seminerlerde drama kavramı, dramanın eğitimde ve özel eğitimde kullanılması, dramanın diğer alanlarla bağlantısı gibi konular yabancı uzmanların da katıldığı konferanslarda tartışılmıştır. Bu konularda birçok eğitimci düşünce atölyelerine katılmıştır (Koç, 1999: 12).

3.İLKÖĞRETİM ÇAĞINDA GELİŞİM VE DRAMA

Bu bölümde, ilköğretim çağının temel özellikleri, ilişkili olduğu gelişim alanları ve gelişim alanlarına dramanın sağlayabileceği katkılar üzerinde durulmaktadır.

3.1.Psikolojik Gelişim ve Drama

İlköğretim çağı çocuğunun psikolojik gelişiminde kendilik değerinin önemi üzerinde özellikle durulmaktadır. Kendilik değeri, bireyin kendi yeterlilikleri ve nasıl bir kişi olduğu ile ilgili algılarının tümüdür. Garbarino ve Benn'e (1992)'e göre, bu yaş çocuğunun en önemli psikolojik ihtiyacı olumlu kendilik değeridir.

Başkaları tarafından reddedilmek, olumlu kendilik değerinin gelişimini engeller. Bu reddedilme anne-baba tarafından olabileceği gibi, okul ortamında arkadaşları tarafından da olabilir. Bu dönemde çocuklarda bir grup içinde olmak, arkadaşları tarafından kabullenmek, önemsenmek olumlu kendilik değerinin oluşmasına yardım edebilir. Kendilik değerinin oluşması için, grup üyeleri arasında etkileşim önemli olduğundan, gruptaki çocuklar arasında ilişkilerin olumlu yönde gelişmesine olanak verecek tekniklere ihtiyaç vardır. Bu teknikler arasında drama önemli bir yer tutar. Çünkü drama etkinlikleri etkileşime dayalı bir tekniktir. Çocuklar hem bedensel hareketlerle hem de tartışarak, üstelik eğlenceli yollardan birbiriyle etkileşime girerler. Ayrıca drama etkinlikleri çocuklara kendini olduğu gibi ifade etme ve çocuğa, olduğu gibi kabul edilme koşulunu sunarak, onlara daha rahat ve özgür bir ortam yaratmaktadır (Önder, 2006; 25).

Ayrıca bu dönemde özellikle ilköğretime başlanılan sıralarda, oyun oynama ihtiyacı devam etmektedir. Ancak yetişkinler artık oyunun bittiğini, onun yerine ödevlerin, sorumlulukların olduğunu dayatmaya çalışırlar. Bu ise çocuklar ürkütür, onların okulu sıkıcı bir ortam olarak algılamasına neden olur. Bu noktada oyuna benzer yönleri ile çocukların zevk aldıkları ve aynı zamanda öğretici olan drama ve benzeri tekniklerin kullanılması, çocukların uyum sağlamasını kolaylaştırır (Yardley, 1984, Akt., Önder, 2006:26).

3.2.Bilişsel Gelişim ve Drama

7-12 yaş arasında yer alan ve ilköğretimin ilk beş yılına denk gelen bilişsel dönem, somut işlemler dönemidir. Somut işlemler döneminde çocukluğun işlemleri muhakeme edişi mantıklı hâle gelir. Çocuklar gördükleri ve dokundukları nesne, olay, kişi gibi somut malzemelerle mantıksal düşünme

süreçlerini kullanmaya başlarlar. Ayrıca çocuklar, sınıflama ve karşılaştırma işlemler için şemalar geliştirirler. Nesnelere renk, uzunluk gibi farklı özelliklerine göre sıralayabilirler (Erden ve Akman, 1998:67).

Bu yaşlarda ki çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlayabilecek yaşantıların mümkün olduğunca somut olması gerekir. Diğer yandan çocuğun yaşantılarını somut bir şekilde zenginleştirecek yaşantılar sunulmalıdır. Rol oynama, nesne, kişi ve olayları doğrudan oynamaya dayalı drama etkinlikleri tüm bu yönlerden çocuğa destek sağlayabilir (Önder, 2006: 27).

Somut işlemler döneminde çocukların bilişsel yapıları, bazı problemleri zihinsel olarak çözebilecek düzeye gelmiştir. Ancak problemin çözülmesi, somut nesnelere ilişki kurulmasına bağlıdır (Erden ve Akman, 1998: 68).

Zararsızca, özgür bir ortamda gerçekleştirilen drama etkinlikleri çocukların problem çözme becerilerini artırır. Çünkü problem çözebilmek için gerekli olan farklı yönlerden bakabilme, yeni bakış yönüne göre bilgi ve becerilerini kullanma, drama etkinlikleri ile gelişir. Drama çocuklara çok boyutlu yaşantılar sunar. Bu yaşantılar ile çocuklar gerçek hayata hazırlanırlar, yaşantıları sorgularlar, en önemlisi de doğrudan denemeler yaparak öğrenirler. Bunları yaparken bir yandan da eğlenirler (Önder, 2006: 27).

3.3.Sosyal Gelişim ve Drama

Bu dönemde, okula yeni başlayan çocuğun sosyal gelişiminde giderek önem kazanan bir boyut akran ilişkileridir. Çocuk ilköğretim çağında arkadaşlığa, okul

öncesi dönemde olduğundan daha fazla önem verir. Arkadaşlarının değerlendirme, düşünme ve davranma biçimlerine de dikkat eder. Bütün bunlar çocuğun sosyal alandaki kendilik değerinin niteliği belirler. Bu nedenle çocukların bu dönemde akranlarıyla olumlu etkileşimler kurabileceği drama etkinlikleri önem kazanır (Önder, 2006: 27).

Diğer yandan bu dönemdeki çocuklar karşı cinsten arkadaşları ile iyi geçinemezler. Kızlar ve erkekler hemcinsleri ile oynamaktan hoşlanırlar. Kız ve erkek çocukları arasında gerilimin azaltılmasını sağlamak için, dramının kaynaştırıcı etkisi kullanılabilir. Ancak çocukların arkadaş seçimlerine saygı duyulmalıdır ve bu konuda çocukların üzerine fazla gidilmemelidir (Önder, 2006:27).

4.DRAMA ve OYUN

4.1.Çocuk ve Oyun

Oyun, çocuğun gelişimi ve yetiştirilmesi açısından oldukça önemli bir olaydır. Oyuna çocuğun gözü ile bakıldığında, oyun çocuğun en önemli işidir (And, 1974: 39, Akt. Poyraz, 1999, s: 3). Oyun, kişiliğin gelişimi süresince diğer insanlarla paylaşarak, taklit ederek oluşturulan ve yaşamın temel dayanağı olan önemli bir etkinliktir. Oyun sadece çocukların keyif aldığı ortamlar oluşturmaz. Aynı zamanda yetişkinler de oyun ortamlarına vakit buldukça katılmaktan büyük keyif almaktadırlar (Şahin:2003a:11).

Oyun; bilişsel, duyuşsal ve bedensel etkinliklerin birbiriyle ilişkili olduğu tüm beceri ve deneyimlerin bütünüleştirildiği, olgunlaştırıldığı ve yaşama uyum sağlamak için gerekli olan davranışların kazanıldığı çok ciddi bir uğraşdır (Bayram ve diğ., 1999: 18).

Özdoğan'a göre oyun, karmaşık insan davranışdır. Oyunu, ilgi, kendiliğindenlik ve eğlenceyi içeren dinamik bir süreç olarak açıklamaktadır. Özdoğan oyun faaliyetlerinin ise şu özellikleri içerdiğini belirtmiştir:

- Oyun kendiliğinden ortaya çıkar, oynayanlara mutluluk ve rahatlık verir.
- Oyun, duyu organları, sinir ve kaslar, zihinsel düzey olmak üzere üç düzeyde oluşur ve bu düzeyler bir bütün halinde işler.
- Oyunda deneyimler tekrarlanır, çevreyi taklit görülür, yeni şeyler denenir, keşfedilir.
- Oyun, zaman ve mekânı kendi sınırlar.
- Oyun, çocuğun iç dünyasını, dıştaki sosyal dünya ile birleştirmesine yardım eder.
- Oyun, düzenli gelişim aşamaları gösterir (2000:101).

Yukarıda tanımları ve içerik özellikleri verilen oyun, çocuğun gelişimi ve yetiştirilmesi için çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü, çocuklar oyun yolu ile düşünür, deneyim kazanır. Kendisinin neler yapabileceğini, kendi sınırlarını deneme fırsatı bulur, yani oyun çocuğun kendini tanımasına ve kendi gücünün sınırlarını kavramasına yardım eder. Çocuk çevresi ve toplumun birçok niteliğini oyun yolu ile öğrenir. Oyun sırasında çocuğun duyu organları çok iyi çalışır,

hareket becerileri, zeka, mantık yürütme, merak, yeni fikirler üretme ve anlama becerileri gelişir. Çocuklar oyun sırasında yaşanan çatışmalarla paylaşmayı, arkadaşlarının isteklerini kabul etmeyi ve onlara kendi isteklerini nasıl kabul ettireceğini öğrenme fırsatları bulur (Şahin, 2003a: 11; Poyraz, 1999: 37; Bayram ve diğerleri, 1999: 18).

Oyun, çocuğun doğal ve en aktif öğrenme ortamıdır. Oyun ve eğitim bir bütün olarak düşünülmektedir. Eğitim ortamları çocuğun problem çözmesine, sosyal beceriler kazanmasına, bedensel, zihinsel ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağlamaktadır. Oyun sayesinde, çocuklar özgür olmanın tadına varır. Büyüklerin baskısından uzak, içlerinden geldikleri gibi oyun oynarlar. Yalnız öğrendiği oyunları aktarmakla kalmaz, kendi yetenekleri ile yeni şeyler yaratabilir (Şahin,2003a: 11, Önder, 2002: 48).

Bunların yanı sıra oyun, oyuncuların hayal gücünü geliştirir, dil gelişimine katkı sağlar, insanlar arası etkileşimi artırır. Çocuk oyun sayesinde fazla enerjisini olumlu yönde kullanır. Çocuk, oynadığı oyunlarla öfkesini, sevgisini, nefretini, problemlerini dile getirir. Oyunun kuralları vardır ve bu kurallar bağlayıcıdır. Çocuklar oyundan, hiçbir maddi kazanç ya da bir çıkar beklemeden kendini oyuna verir (Bayram ve diğer, 1999: 18 -19). Böylece çocuk oynayarak, rahatlama imkânı bulmuş olur.

4.3. Drama etkinliği ile oyun arasındaki benzerlikler ve farklılıklar:

Oyun, çocuğun gelişiminde çok önemlidir. Ancak her alandaki eğitim için oyunun tek başına yeterli olduğu düşünülemez. Özellikle çağımızda çocuğun

edinmesi gereken sosyal davranışlar, sosyal ve fiziki ortama ilişkin bilgiler arttığından ve daha karmaşık hâle geldiğinden, bazı yönleri ile oyuna benzeyen ve bu nedenle çocuğun her an ilgisini çekmeye hazır olduğu, ancak oyundan beklenen yararlardan daha fazlasını gerçekleştirmeye elverişli drama gibi etkinliklere gereksinim artmaktadır. Drama bazı yönleri ile oyuna benzerken, kendine ait birçok özelliği içermektedir (Ömeroğlu, 2002: 17; Aral ve diğerleri, 2000: 51).

Drama ve oyun arasında benzerlik ve farklılıklar şöyle özetlenebilir:

- Oyun daha çok kendiliğinden başlar ve eğitim amaçları belirsizdir. Drama planlı etkinliklerdir ve drama lideri tarafından amaçlar önceden belirlenmiştir. Etkinlik sonunda da belirlenen eğitim amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilir.
- Oyun ve drama arasındaki bir benzerlik de; gerek oyunda, gerekse dramada çocuk enerjisini ve dikkatini etkinlik üzerinde yoğunlaştırır.
- Her iki etkinlik türünde de kurallar vardır. Kuralsız çocuk oyunları olmakla birlikte, oyunda kurallar daha kesindir ve katılımcılar bu kurallara uymak zorundadır. Ama dramada oluşturulan kurallar daha esnektir.
- Oyunda bir başlangıç ve sonuç bölümü vardır. Sonuç önemlidir. Çünkü oyunda çoğunlukla kazanma ve kaybetme söz konusudur. Dramada sonuç önemli değildir, önemli olan çocukların sürece nasıl katıldıklarıdır. Drama etkinliklerinin doğrusu, yanlışı yoktur. İlk kez ve o anda oluşturulmuştur. Çocuklar yanlış yapma ve mükemmel oynama korkusu olmadan, sürece katılmaya çalışır.

- Oyun sonunda bir tartışma ve değerlendirme bölümü yer almaz. Ancak drama etkinliği sonunda değerlendirici, kavramsal bilgilerin altının çizildiği, duyguların tanımlandığı ve ayırt edildiği bir tartışma bölümü yer alır (Bayram ve diğerleri 1999: 21, Aral ve diğerleri, 2000: 51 - 52;Şahin, 2003a: 17 - 18; Önder, 2002: 54 -55).

5.Yaratıcı Dramanın Amaçları

Eğitim-öğretim sistemimizde eğitimcilerin görevi, çocukların ve ergenlerin yaşadığı çevreyi, dünyayı algılayıp, anlayabilmeleri, kendilerini tanıma ve başkalarıyla iletişime geçip, çeşitli etkileşimleri yaşayabilmeleri için olanaklar hazırlayıp, sunmaktır.

Özellikle günümüzde, okulda ve evde çocuklara ve ergenlere bu bakımdan sağlanan olanaklar kısıtlı olup, üstelik çevresi ve dünyası ile kurduğu iletişimde, arada hep bir araç bulunmaktadır. Öğretmen, ders kitabı, kitle iletişim aracı vb. Böylece çocuğun duyuşsal alanı ve özellikle duyuları ile düşünsel dünyası ve bilişsel alanı ister istemez birbirinden ayrılmakta, öğrenme yaşantısal olmaktan çıkıp, salt bilişsel yoldan gerçekleşmekte, çocuğun bilgilerini öznelletirmesine ve dolayısıyla onları yararlı ve işlevsel kılmasına çok az olanak tanınmaktadır. Fakat öğrenme sürecinde duyuşsal yaşantıların önemi büyük bir yere sahiptir. Öğrenme sürecine çocuğun etkince katılabilmesi için duygularını, düşlem gücünü, imgeleme yetisini, imgesel düşünceyi ve hatta düşlerini de devreye sokabilmesi gerekir. İşte bu noktada drama çalışmaları, belirtilen yeti ve değerlerin öğrenme süreçlerine katılmasını olanaklı kılmaktadır (San, 2002: 58 - 59).

Bunu sağlamak için öğretmen, çocuğa öğretilmek istenen şeyin ne olduğunu plânladıktan sonra drama aracılığıyla bir ortam yaratıp, çocuğu aktif olarak konunun içine sokunca, çocuğa, kendi yöntemleri ile olaya girip, sonuca kendisinin ulaşması için olanak sağlamalıdır. Bu sayede çocuk pasif bir dinleyici konumundan kurtularak, beş duyusunu, duygularını ve belleğini de harekete geçirerek yaşadığı dünyayı araştırarak, keşfederek gözlem yaparak öğrenmeye başlar (Güneysu, 2002: 96).

Bu nedenlerden dolayı, modern eğitim programlarında yaratıcı drama yöntemine yer verilmektedir. Modern eğitim sisteminde yaratıcı dramanın amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (Aral ve diğerleri, 2000: 43; Gönen ve Dalkılıç, 2000: 61; Ömeroğlu, 2002: 93; Üstündağ, 2002: 96):

- Özgüven duygusunu ve karar verme becerilerini geliştirebilme
- Eleştirel düşünme yeteneğini kazandırabilme,
- Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlayabilme,
- Sosyal gelişimi ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırabilme,
- İletişim becerilerini geliştirebilme,
- Toplumsal değerlerin gelişimini destekleyebilme,
- Farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazandırabilme,
- Başkalarını anlama ve hissetme becerisini geliştirebilme,
- İmgelem gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirebilme,
- Problem çözme becerilerini geliştirme ve yeni çözüm yolları bulmasına olanak sağlayabilme,
- Soyut kavramları, olayları ya da yaşantıları somutlaştırabilme,
- Kişi ve olayları çok yönlü değerlendirmesine katkıda bulunabilme,

- İnsanların benzer ve farklı özelliklerine dikkat ederek, gerektiğinde hoşgörölü bir yaklaşıma sahip olmalarına yardımcı olabılme,
- İçinde yaşanan dünyayı daha somut olarak görmeyi sağlayabilme.

6.Drama Sürecinin Öğeleri

Drama süreci birbirini tamamlayan çeşitli öğelerden oluşan ve bu öğelerin aralarındaki ilişkinin, süreci belirlediği bir bütündür. Drama sürecindeki öğeler; çalışma mekânı, oyun grubu, çalışmanın kendisi ve drama lideridir.

6.1.Çalışma Mekânı (Çevre, araç ve gereçler)

Drama etkinliklerini uygulamak için öncelikle uygun bir çevre olmalıdır. Çevre ya da alan çok geniş olmak zorunda değildir. Ancak etkinliğin türüne göre, çocuklara yeterli bir alan sağlanması da önemlidir. Özellikle rahatlama ve konsantrasyon çalışmaları sırasında çocukların birbirine dokunmayacakları kadar geniş bir alanın olması gerekir. Bununla birlikte drama uygulamalarının gereğinden çok geniş alanlarda yapılması, çocukların dikkatlerini, etkinliğe yoğunlaştırmasını zorlaştırabilir. Ayrıca, oyun grubunun çok geniş alanlara dağılması öğretmenin verdiği yönergelerin anlaşılmasını da engelleyebilir. Drama çalışmalarının yapılacağı ideal alan; ayakkabısız çalışmaların yapılacağı, gürültüsüz, güvenilir, sıcaklığı ve aydınlatma koşulları uygun, oyun sergilemeye elverişli, rahat bir ortam olmalıdır (Aral ve diğerleri, 2000: 97; Önder, 2002: 89).

Drama yapılacak yerde, tehlike yaratabilecek durumlarla ilgili önlemler alınması da çok önemlidir. Drama yapılacak ortam, çocuğun rahat hareket

edebileceği güvenli bir yer olmalıdır. Islak ve kaygan vb. yerlerde çocuklarda düşme tehlikesi olabileceği ve ortamda sivri, köşeli, vb. gibi gereksiz eşyalar ile çocuklar fiziksel zarar görebilecekleri için, öğretmenin ortamı iyice kontrol etmesi gerekir (Bayram ve diğerleri, 1999: 33; Kandır, 2003b:84).

Drama uygulanan çevre, çocuğa her ayrıntıyı hazır sunmamalıdır. Bu nedenle drama yapılan yerde, çocuğun zihninde canlandırmasına olanak vermek üzere, gerçek veya gerçeğe benzeyen nesnelerin ortama konulması yerine, o nesnelerin yerini tutabilecek daha basit nesnelere kullanılabilir ve bu nesnelere etkinlikten önce ortama yerleştirilebilir (Önder, 2002: 90). Böylelikle çocuğun yaratıcı ve özgün çalışmalarına fırsat verilmiş olur.

Drama etkinlikleri sırasında, canlandırmayı kolaylaştırmak, etkinlikleri daha eğlenceli ve zengin bir hale getirmek, konsantrasyonu sağlamak için bazı araç-gereçler ve aksesuarlar kullanılabilir. Drama çalışmaları tiyatro oyunu gibi düşünülmemeli, materyal kullanımına ve seçimine dikkat edilmelidir. Çünkü gereksiz ve fazla miktarda kullanılan malzemeler, oyun ve temanın kaybedilmesine ve karakterlerin yok edilmesine neden olabilir (Turla, 2003a: 85).

Dramada en sık kullanılan materyaller, teyp, ses bantları ya da müzik ileten diğer araçlardır. Teybin yanı sıra resim, fotoğraf, poster, yazı, gösterim tahtası gibi görsel araçlar; kartondan maskeler, kartona çizilmiş basit figürler, resim kağıdı, kukla, bozuk boya kalemleri, oyuncak, süs eşyası, kutu, vazo, ayakkabı vb. gerçek eşyalar; kitap, dergi, gazete ve bunlardan kesilmiş haberler, yazı, duyuru gibi basılı materyaller; tepegöz, projektör gibi aygıtlar önemli araç-gereçlerdir. Ancak bu materyaller gerektiğinde kullanılmalı diğer zamanlarda dolap, raf ya da bir kutu

içinde muhafaza edilmelidir. Çünkü bu araçların ortamda bulunması çocukların konsantrasyonunu bozabilir (Aral ve diğer, 2000: 98; Turla, 2003a: 86).

Bu materyaller, öğretmen tarafından satın alınabileceği gibi öğretmen ya da öğrenciler tarafından da hazırlanabilir. Hatta bazı materyallerin temininde veliler de yardımcı olabilir (Turla, 2003a: 86). Önder'e göre; çocukların kendilerinin hazırladıkları malzemeleri drama etkinliklerinde kullanmaları birden fazla yarar sağlar. Malzeme hazırlama çocuk için bir tür çalışmadır ve çocuk kendi hazırladığı araç-gereçle katılmaları, çocuğu drama etkilerine karşı güdeleyebilir (2002: 108).

Sonuç olarak drama için uygun çevre, çocuğa her yönden güven veren, çocuğun her bakımdan denemeler yapabileceği, rahatlatıcı, fiziksel mekân olarak sınırları olan ama hayali anlamda sınırları olmayan esnek bir çevre olmalıdır (Önder, 2002: 91).

6.2.Oyun Grubu

Oyun grubu, drama etkinliğine katılan bireylerden oluşur. Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bu yüzden drama programı oluşturulurken, katılımcıların çeşitli özellikleri dikkate alınarak program hazırlanmalıdır. Çünkü gruptaki katılımcıların yaşları, gelişim seviyeleri, cinsiyetleri, ilgi ve ihtiyaçları dramının nasıl yönlendirileceğini ve çalışmanın zamanını etkiler (Aral ve diğerleri, 2000: 98).

Araştırmacılar, çocukların okul öncesi dönemden başlayarak drama etkinliklerine katılmaya hazır olduklarını ortaya koyan çalışmalar yapmışlardır.

Fein'e göre (1981), çocuklarla drama türü etkinliklere 3,5 yaş civarında başlanabilir. Çünkü bu yaş döneminden başlayarak çocuklar, birbiriyle işbirliği kurmaya, rol oynama yolu ile duygularını bilinçli olarak ifade etmeye ve arkadaş edinmek için uygun davranışlar göstermeye başlarlar. Dramada önemli olan, mükemmel sonuç olmadığına göre, her yaştaki çocuğun drama etkinliğine katılmaları kabul edildiği takdirde, birçok drama etkinliği küçük yaştaki çocuklarda da uygulanabilir (Önder, 2002: 91 -92).

Hangi etkinliğin hangi yaşta uygun olduğunu kesin olarak belirlenmesinin güç olması, bu konuda ölçüt olarak gelişimsel düzeylerin dikkate alınmasını gerektirir. Drama etkinliklerinde gruba katılanların kronolojik yaşı (doğum tarihinden itibaren belirlenen yaşı) değil, herhangi bir etkinliğe dikkatini yoğunlaştırması, ilgi göstermesi, taklide dayalı hareketleri tekrarlayarak yapabilmesi gibi isteklilik ve gelişim seviyesi önemlidir (Aral ve diğerleri, 2000:99).

Drama etkinliğine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli hissetmeleri, kendilerinde yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazır olmaları gereklidir ve bu bir bakıma dramaya katılmak için ön koşuldur (San, 2002: 81).

Drama etkinliğine katılanlar arasında iyi bir işbirliği ve iyi bir grup ortamı yaratmak için, zamana karşı yarıştırmamalı, zaman stresine girilmemelidir. Çocuklarda yaratıcı ve geliştirici kaynaklar harekete geçirilmek isteniyorsa, bu koşul dikkate alınmalıdır. Bunun için, dramaya ayrılan sürenin, aşağı yukarı ne kadar zaman aldığı, denemeler yolu ile belirlenmelidir (Önder, 2002: 99).

İlk kez drama yapılan grupta, basit çalışmalardan başlanır, giderek daha karmaşık çalışmalar sunulur. Çocuklar drama etkinliklerine yavaş yavaş alıştırılmalıdır. Özellikle doğaçlama tekniği, çocuklar diğer drama tekniklerine bir süre alıştıktan sonra, uygulanmalıdır. Çünkü doğaçlama tekniği, çocukların kendilerinden bir şeyler yaratması, oynayacakları rolün sözlerini ve hareketlerini kendilerinin bulmalarını gerektirdiğinden, katılan çocuklar açısından “başarısız olma riski” taşır. Çocukları bu riskin olumsuz etkilerinden korumak için, doğaçlama tekniği, diğer teknikler bir süre uyguladıktan sonra, uygulanmalıdır (Aral ve diğerleri, 2000: 100; Önder, 2002: 100). Drama etkinliklerinde, etkinliğe katılan gruptaki çocukların sayısı, yaş ve gelişim düzeyi ile grubun özellikleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Sayı bu niteliklere göre değişmekle birlikte, ortalama 10-12 kişilik gruplar idealdir (Aral ve diğerleri, 2000: 100).

Grubun belirlenmesinden sonra seçilecek etkinlerde, çocukların önerileri dikkate alınmalıdır. Çocuklar kendi seçtikleri etkinliklere daha iyi konsantre olurlar, daha çok güdülenir ve daha fazla zevk alırlar. Uygulanacak drama etkinliği belirlendikten sonra, çocuklar drama etkinliğine davet edilirken zorlanmamalı, özendirilmelidir. Zaman içinde katılmak istemeyen çocuklar, diğer çocukların hareketlerini, keyif aldıklarını izledikçe kendilerinden katılmak isteyeceklerdir (Aral ve diğerleri, 2000: 100; Önder, 2002: 100).

6.3.Çalışmanın Kendisi

Her drama etkinliğinin belli bir yapısı ve düzeyi vardır. Belirlenen etkinliğin bir başlama noktası, geçtiği bir yeri ve oynanacak rolleri vardır. Drama etkinliğine

başlamadan önce iyi bir organizasyon yapılması gerekir. İyi bir drama programı hazırlanırken bazı noktalar göz önüne alınmalıdır. Bu noktalar şöyle sıralanabilir:

- Tema seçimi: Çocukların ne öğrenmesi isteniyor? Örneğin; alışveriş, işbirliği
- Çevre Düzenlenmesi: Öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleşebilir? Örneğin; müze, market
- Çocukların rol seçimi: Çocuklar etkinlikte hangi rolü alacak? Çocuklar deneyim kazandıkça değişik roller seçebilirler. Örneğin; market sahibi, müşteri, yolcu.
- Öğretmenin rol seçimi: Öğretmenin kim olacağı? Drama etkinliği içinde mi yer alacağı, yoksa drama etkinliğine katılmayıp etkinliği dışarıdan mı yönlendireceği belirlenir.
- Çevrenin belirlenmesi: Bu dramadaki rollerin hangi bakış açısından alınacağını belirler, konsantrasyonu artırır ve konunun dağılmasını önler.
- Odak noktası seçimi: Drama hakkında çözülecek problem nedir?
- Eylem seçimi: Drama etkinliğinde çocuklar ne yapacaklar?
- Püf noktasının belirlenmesi: Başlangıçta çocuğun dikkatini konuya çekebilmek için ne kullanılabileceği belirlenir. Bu işi, herhangi bir şekilde öğretmen yapabileceği gibi, herhangi bir kumaş, herhangi bir mektup, herhangi bir resim aracılığıyla da yapılabilir. Örneğin; öğretmenin Noel Baba kıyafetiyle içeri girmesi ya da elinde dikkat çeken bir kutu ile içeri girmesi vb. (Gönen, 1999: 36).

Bu basamaklara dikkat edilerek hazırlanan bir plan, dramanın hedeflerini gerçekleştirirken, başarılı bir uygulama yapılmasını sağlayacaktır.

6.4.Drama Lideri

Drama lideri drama sürecinin temellerinden ve en önemli öğelerinden biridir. Öğretmen, yönetici, yönlendirici ya da en çok kullanılan haliyle lider, dramaya rehberlik eden kişidir. Drama çalışmalarından beklenen yararın sağlanabilmesi önemli oranda liderin yaklaşımına ve davranışlarına bağlıdır. Liderin belirleyeceği hedefler ve teknikler ile katılımcılar bir yaşantıyı, bir olayı canlandırır ve anlamlandırır. Drama süresince ilk hareketi veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan kişi drama lideridir.

Bir drama liderinin bir grupta etkinliğe başlamadan önce yapacağı ilk iş; hedeflerini, yöntemlerini, içeriğini ve değerlendirmesini planlamış, kullanacağı malzemeyi sağlamış, çalışma ortamını da çalışma için uygun hale getirmiş olmalıdır. Bu çalışmaları, etkinlik öncesinde yapan drama lideri, çalışmalar esnasında telaşa kapılmaz, ne yapacağını önceden bilir. Kendinden emin, ne yapacağını bilen, etkinliğe en iyi şekilde hazırlanan öğretmen, çocukların kendine güven duymasını kolaylaştırır. Lider, etkinlikleri plânlarken; çocukların tanışma ve kaynaşmalarını sağlayacak iletişim, uyum, gözlem, etkileşim çalışmalarını uygulamalı ve uygularken de eğlence ve haz alma boyutunu göz ardı etmemelidir. Katılımcılar arasında oluşacak etkileşim, amaca daha çabuk ulaşmayı sağlar (Adıgüzel, 1993:169).

Eğitimde drama açısından karakteristik olan, drama liderinin kişiliğidir. Her toplumda var olan ve vakit geçirmeye, dinlenmeye ya da topluluk içinde bir yer kazanmaya yönelik oyunlar için formasyon gerekmez ve profesyonel bir oyun

yönlendiricisine de gereksinim duyulmaz. Oysa, çocukta var olan oyun oynama yetisini koruyarak ya da yeniden ortaya çıkararak ve geliştirerek üzerinde düşünülüp tartışılan ve sorumluluk duyulan bir oynamaya dönüştürülmesi için; pedagojik formasyonu olan bir kişiye ihtiyaç vardır. Bu kişinin aynı zamanda, ısınma çalışmaları, oynama, doğaçlama ve oluşum aşamalarını, gösterime hazırlamayı, danışma, görüşme ve bilgi edinmeyi, katılımcıların alıştırmalarını yürütmeyi ve en sonunda da bu tür çalışmaları grupta birlikte geliştirmeyi öğrenmiş olması gereklidir (San, 2002: 76-77). Bütün bunların gerçekleşebilmesi için de öğretmenin nitelikli bir eğitim donanımına sahip olması gerekir.

Drama etkinliklerini her yaş için yürütebilecek olan drama liderinin mesleki formasyonu; eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanları kapsamalı; disiplinler arası bir ilişkide kendini yetiştirmeli, yaratıcı, üretken, değişmeye ve gelişmeye açık bir kişiliğe sahip olmalıdır. Lider, anında durumlara çözüm getirici yaklaşımlarda bulunabilmeli, gerektiğinde hemen karar verebilmelidir. Aynı zamanda gerekli durumlarda farklı meslek uzmanları ile iletişime geçip işbirliğine giden, yetersiz kaldığı durumlarda ise hangi bilgi kaynaklarına ulaşması gerektiğini bilen, kendini ve başkalarını tanıyan, uygulama esnasında aktif rol oynayan bir kişi olmalıdır (Adıgüzel, 1993. 168, Aral ve diğerleri, 2000: 102).

Dramaya katılan çocukların o ana dek geliştirdikleri kişilik nitelikleri ve davranışları vardır. Bu özellikleri çocukların dramaya katılma davranışlarını etkileyebilir. Örneğin; aşırı hareketli ve dikkatini toplama sorunu olan çocuklar drama etkinliklerini sekteye uğratabilir. Drama liderinin bu konular için önlemler alması yararlı olabilir. Birden fazla aşırı hareketli çocuk varsa, bu çocukların yan

yana getirilmeleri engellenir. Ayrıca drama lideri uygulamaya başlamadan önce uygulamanın sınırları hakkında bilgi vermelidir.

Bunun yanında bazı çocuklar çekingenlik, kendine güvensizlik, başarısızlık kaygısı sebebiyle drama etkinliklerine aktif olarak katılmakta zorluk çekebilirler. Drama lideri öğrencileri etkinliğe katılmaları için zorlamamalıdır. Yine gruptaki bazı çocuklar arkadaşlarının rol oynama ya da taklit etme davranışları ile alay edebilirler. Alay edilen çocuk ise, grupta kendini özgürce ifade etme konusunda kendine güvenini yitirebilir. Drama liderinin bu konuyla ilgili önlem alması gerekir. Alay eden çocuk bir süreliğine grup dışına alınabilir. Ancak sorun çok ciddi bir sorun değilse, etkinliğin bölünmemesi daha yararlı olacaktır. Bazı çocuklar ise, en iyi olabilmeye çalışırlar ve öğretmenden de bu konuda ipuçları isterler. Öğrencilerin bu gereksinimleri drama dışında farklı çalışmalarla doyurulmalıdır. Dramada başarılı olmanın, iyi performans göstermenin önemli olmadığı önemli olanın sürece katılmak olduğu çocuklara belirtilmelidir (Önder, 2002: 155-156).

Çocuklarda görülen bu farklı kişilik niteliklerinden dolayı drama lideri katılımcıları kendi bütünlükleri içinde ele alıp değerlendirmeli, katılımcıların bireysel ilgilerini, ihtiyaçlarını ve farklılıklarını kabullenip gerekli önlemleri almalıdır (Akyol ve Çiftçi, 2004:43).

Bunun yanı sıra drama etkinlikleri lider ve öğrenciler arasında iletişimin, etkileşimin sağlanması ve sevgi bağlarının güçlenmesinde önemli bir fırsattır. Karşılıklı iletişiminin ve sevginin olduğu bir ortamda, öğrenci etkinliklere daha aktif katılır. Çünkü lidere duyulan sevgi, öğrencilerin liderin sunduğu etkinliklere

ilgiyle yaklaşmasına neden olur. Bu yüzden liderin çocuklarla çalışırken, onlara sevgi ile yaklaşması, hoşgörülü, güler yüzlü ve anlayışlı olması gerekir (Önder, 2002:152).

Msc Caslin'e göre; bir drama liderinin temel nitelikleri sembolik olması, hayal gücüne ve başkalarının düşüncelerine saygı duyması, başkalarına karşı duyarlı olmasıdır (Önder, 2003: 152).

Eğitmen (1999) drama liderinin taşıması gereken özellikleri üç süreçte toplamıştır. Birincisi, eğitim sürecidir. Lider, eğitimbilim, tiyatro, drama ve genel kültür alanlarında bilgi sahibi olmalıdır. İkincisi, uygulama sürecidir. Drama lideri dramanın hedeflerine ulaşabilmek için, yeterli ve iyi bir program hazırlayabilme, uygulayabilme becerilerine sahip olmalıdır. Üçüncüsü ise liderin kişilik yapısıdır. Drama lideri her şeyden önce kendini tanımalı; gelişmeye ve değişmeye açık olmalı; güvenli, rahat, dinamik, dikkatli olmalı; yaptığı işi sevmeli; işini ciddiye almalı; demokratik olmalı; mizah yönü güçlü olmalı; estetik bilgiye sahip olmalı, yaşamında sanatın anlamı ve değeri olmalıdır (Akyol ve Çiftçi, 2004: 44) .

Drama lideri aynı zamanda drama etiğine sahip olmalıdır. Pehlivan'a göre mesleki etik, belirli bir meslek grubunun mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu, meslek üyelerinin belli bir şekilde davranmaya zorlayan, meslek üyelerine emreden kişi eğilimlerini sınırlayan, yetersiz üyeleri meslekten dışlayan ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan ilkelere (Okvuran, 2000:186).

Okvuran'a göre drama etiği ise, drama öğretmenlerinin uymak zorunda oldukları yazılı ve yazısız mesleki kuralların bütünüdür. Drama etiğine sahip

olabilmesi için drama liderinde bulunması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir:

- Liderin kendi değerleri olmalı,
- Atölyede yaşananlar orada kalmalı,
- Drama lideri demokratik, insana saygılı olmalı ve insana değer vermeli,
- Lider sürekli olarak araştırmalı ve kendini geliştirmeli,
- İyi bir dinleyici olmalı,
- Lider, etkinlikleri durdurma, değiştirme ve yönlendirme hakkına sahiptir. Ancak grubun hak ve isteklerini de çiğnememelidir,
- Lider, empatik, doğal ve birleştirici olmalı,
- Lider kendisinin de gelişip öğrendiğinin farkında olmalı,
- Dramanın sınırlarını bilmeli,
- Dramaya katılanlarda değer ve vicdan duygusu oluşturarak drama etiğini geliştirmeli,
- Dramada işbirliği içinde olmalı ve dürüst bir şekilde hareket etmeli,
- Dramaya katılanların kendi yorumlarını, yargılarını, değer ve bakış açılarını oluşturmaları için fırsat verilmelidir (1999: 87-88).

Heathcote (2007)'ye göre drama lideri, kazanılmış bilgilerin değerlendiricisi değil, gizli bilgileri ortaya çıkaran kişidir ve öğrenme çoğunlukla öğrenenler hazır olduğunda gerçekleşir. Dramada öğretmenin rolü ise, klasik sınıf öğretmeni çizgisinden daha farklıdır. Öğretmen oyunu dışarıdan yöneten bir idareci değil, yaratıcı aşamaları sunan aktif bir katılımcıdır. Öğrencileri yaptıkları işe odaklanmaları için cesaretlendirir, insan davranışlarının karmaşık ve zengin yapısını onlara kabullendirir (<http://www.jstor.org>, 2007).

Nixon'a göre drama liderinin amaçları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Çocukları dramada, grup bilincine alıştırmayı, değer ve düşüncelerine yanıt verip geliştirebilmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü çeşitli durumları söz ve hareketlerle inceleyebilmesi için deneme olanağı sağlamalıdır.
- Çocuğun gelecekte kendi duygu ve düşüncelerini seçip, bunları drama ile şekillendirip sunarak ve yaşam deneyimini arttırması için çocuğa cesaret vermelidir.
- Lider, çocukların 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 (Adıgüzel, 1993: 170-171).

Dramayı kullanmayı planlayan bir öğretmen öncelikle dramanın önemine inanmalı, "Eğitimde dramanın önemine inanıyor muyum?" sorusunu kendine sormalıdır. Dramayı uygulamaya kesin karar verdikten sonra, gerekli organizasyonu yapmalıdır. Bunun için şu soruları cevaplandırması gereklidir:

- Grupların nasıl bölüneceğini,
- Dramaya girişi nasıl yapacağı
- Drama etkinliği için malzeme ve kostüm gerekli mi?
- Yansıtma çalışmaları için gerekli malzeme var mı?
- Sınıfın alanını nasıl kullanacağı
- Başka bir kaynak gerekli mi?

Lider, bu sorular doğrultusunda hedeflerini, içeriğini, yöntemlerini, değerlendirmesini plânlamış, etkinlik için gerekli malzemeleri hazırlamış ve ortamı uygulama için uygun hale getirmiş olmalıdır (Aral ve diğerleri, 2000: 104).

7.YARATICI DRAMANIN UYGULAMA BASAMAKLARI

Drama çalışmasında grubun yapısı ve katılımcıların özellikleri de dikkate alınarak belli bir esneklik çerçevesinde izlenmesi gereken aşamalar vardır. Bu aşamalar birbirinden biçim olarak farklılaşan ve her çalışmada bütün olarak yer alan aşamalardır. Bu şamalar şöyle sıralanabilir:

7.1. Isınma ve Rahatlama Çalışmaları

Drama lideri amacını seçip içeriği hazırladıktan sonra, gerekli organizasyonu sağlayıp, grubu ile kısa bir ön çalışma yapar. Bu çalışmalarda grubu oluşturan bireylerin birbiriyle bütünleşmesine yönelik etkinliklere yer verilir. Bu aşamada çocuk, yaşayacağı yeni yaşantılar için hazırlıklı ve istekli hâle gelir. Isınma çalışmaları; güven duyma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme bedenini ve beynini duyumsama gibi amaçları kapsar.

Isınma çalışmaları müzik ya da ritim eşliğinde yürüme, koşma, zıplama, çekme, itme, hayvan yürüyüşleri, çeşitli zemin ve zamanlarda yürüme, gösterilen harekete uygun ritim tutma gibi çalışmalardır. Bu çalışmalar yaş gruplarına göre farklılık gösterir. Örneğin, 4-7 yaş grubunda basit bir müzik ya da tempo ortak bir doyumaya yöneltirken, 12-15 yaş arasındaki çocukların ortak doyumaya ulaşmaları için

karmaşık bir müzik eşliğinde beden hareketleri yaptırılabilir. Çünkü, soyut düşünme yeteneği yaşa paralel olarak gelişir. Isınma aşamasındaki uygulamalar kesin kurallarla belirlenmiştir ve sadece drama lideri tarafından yürütülür (Aral ve diğerleri, 2000: 108, Adıgüzel, 1993: 153, San, 2002: 76; Gönen, 1999:37).

7.2. Oynama (Esas Çalışma)

Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmalarından oluşur. Grubun ve konunun özelliklerine uygun olarak çeşitli oyunlar oynatılabilir. Bu oyunlarda yaratıcılık ve imgeleme boyutları, özellikle, işin içine girer. Oyun oluşturmak için pandomim, rol oynama, doğaçlama, öykü oluşturma, dramatisasyon gibi etkinliklerden biri veya birkaçı seçilerek uygulama yapılabilir (Aral ve diğerleri, 2000: 110; Adıgüzel:154; San, 2002: 76).

7.2.1.Pandomim

Düşünceleri, duyguları ve yaşantıları, sözcük kullanmadan hareketlerle anlatmak demektir. Çocuklar bedenlerinin tümünü ya da bir bölümünü kullanarak anlatmaktan hoşlanırlar. Gündelik yaşamda çocukta tek başına ya da arkadaşları ile oynarken pandomimi serbestçe kullanmaktadır (Önder, 2002:142).

Gelişimin ilk yıllarında, pandomim sözcük kullanmadan, mimikler, hareketler kullanarak, bazen de sesler ilave edilerek yapılır. İlk defa pandomim yapan çocuklar bireysel olarak basit bir pandomimi canlandırabilirler. Pandomim çalışmaları uygulanırken, çocukların gözlemlerinden ve yaşadıkları tecrübelerden yararlanılmalıdır. Çocuklar, bu deneyimlerini hatırlamak için dikkatlerini yoğunlaştırırlar, gördüklerini hatırlamaya çalışırlar ve zihinsel olarak bütün bunları, resimleyip şekillendirirler (Aral ve diğerleri, 2000: 110, Ömeroğlu, 2002:117).

7.2.2.Rol oynama

Rol oynama imgelemeyle ya da açıkça, bir başkasının veya başkalarının işlevlerini ya da yerini kabullenmektir (Aral ve diğerleri,2000:111). Öğretim etkinliğini doğrudan somut olgulara dayamak ve öğretim konusuyla ilgili olayların kendilerini incelemek her zaman mümkün değildir. Böyle durumda kullanılacak en aktif öğretim yöntemlerinden biri rol oynama yöntemidir. Rol oynama yöntemi; düşünce, durum, problem, olay vb. bir grubun tümü tarafından ya da grup önünde gruptan seçilen belirli üyelerce dramatize edilmesi esasına dayanmaktadır (Adıgüzel, 1999: 115).

Çocuklar başkalarının kimliğine girerek, onların ne hissettiğini, nasıl düşündüğünü yaşama fırsatı bulur (Ömeroğlu , 2003:139). Bu sayede anne rolünü oynayan çocuk anne davranışlarını, öğretmen rolünü oynayan çocuk öğretmen davranışlarını anlamaktadır.

Rol oynama etkinliklerine başlarken çocukların basmakalıp, yüzeysel karakterleri oynamalarından çok, değişik meslek guruplarından ve bu meslek gurupları içinde de görevleri farklı olan insanlardan oluşmuş toplumu tanımaları ve bu kişilerin toplum içindeki rollerini kavramaları çok önemlidir. Bununla birlikte günlük yaşamın, öğretim ortamında canlandırılması, çocukların ilerideki yaşamlarında karşılaşacakları problemlerin çözümünde etkili bir deneyim ve yaşama hazır olmayı sağlar (Aral ve diğerleri, 2000:112).

7.2.3.Dramatizasyon

Drama insanın yaşamı boyunca süren eylemidir ve insanın kafaca sağlığına bağlıdır. Kısaca drama, yaşama sanatı, dramatizasyon ise; oyunlaştırma, yaşanır hâle getirmedir (Kavcar, 2002a:20).

Dramatizasyon yöntemi, bir duygu ve düşüncenin, hareket, mimik, jest ve sözle anlatılmasıdır. Bir başka deyişle bir konu ya da durumun canlandırılması, yaşantıya dönüştürülmesidir. Dramatizasyon yöntemi, öğrencilerin anlama, anlatma ve kişilik gelişimine katkı sağlar. Dramatizasyon bir yöntem olarak baktırarak değil, yaptırarak öğretim demektir (Kavcar, 2002b:40).

Dramatizasyon çocukların deneyimlerini zenginleştirir. Çocuklar, küçük yaşlardan başlayarak, bir hayvanı, bir satıcıyı, kendine gülünç gelen bir olayı canlandırma eğilimindedirler. Çevrelerinde gördükleri olayları, kişileri öykünmeler yoluyla eylemleştirmekte, yani dramatize etmektedirler. Doktorculuk, evcilik, hırsız- polis oyunlarını oynayan çocuklar kendileri olmaktan çıkıp, canlandığı kişiliklere bürünürler (Adıgüzel, 1993:108). Böylece öğrenciler, canlandığı kişiliklerin nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü ve nasıl davrandığını anlama olanağı elde ederler.

Dramatizasyon yöntemi, öğrencileri pasif bir dinleyici durumundan kurtarmakta, onların duyu organlarını harekete geçirerek aktif hâle gelmesini sağlamaktadır. Öğrenciler etkin olduğu ve kazanımlar yaşantılara dayandığı için öğretimin etkili, verimli ve başarılı olması sağlanmaktadır. Dramatizasyon dramatize edilen bir konunun eylemleştirmesini sağlar. Bu sırada çocuğun

bedensel, zihinsel, duyuşsal, sosyal, kültürel tüm özellikleri; eylemin anlamlandırılması için aktif hale gelmektedir (Adıgüzel, 1993:108).

Dramatizasyonda verim ve başarı için, öğretmenin yaratıcı, becerikli ve iyi bir lider olması gerekmektedir. Öğretmenin zamanı iyi planlaması ve oyun konusu hakkında öğrencilerin ön bilgiler edinmelerini sağlaması gerekmektedir. Öğretmen, öykülerin yorumlanması sırasında, çocukları oyuna kendilerinden bir şeyler katmaları için cesaretlendirmelidir (Adıgüzel, 1993:109).

7.2.4.Doğaçlama

Dramanın özü doğaçlamalara dayanmaktadır. Doğaçlama tüm grup tarafından yapılabileceği gibi, küçük gruplu doğaçlamalar da yapılabilir ve doğaçlamalar bireysel de olabilir. Doğaçlamaya hem öğretmenin hem de grubun hazır olduğu anda başlanmalıdır. Grup, dramada alacağı eğitim süreci ve o gün içinde yapacağı doğaçlamaya hazırlık amaçlı oyun süreçlerinin sonunda kendiliğinden ve akıcı olarak bir öyküyü canlandırma içine girebilir (Okvuran,2000:12).

Doğaçlama, iş alanı, terapi, eğitim ve bireysel gelişim gibi geniş bir alanda kullanılmakta olup, genel olarak monotonluktan ve tek tip insan olmaktan kurtulup, aniden gelişen olaylar karşısında yaratıcı olmak şeklinde tanımlanabilmektedir (Aral ve diğerleri,2000:113).

Doğaçlama, insan davranışlarını yönlendiren önemli bir öğedir. Yeni tanışan iki insanın birlikteliğinde doğaçlama süreci çok iyi gözlenmektedir. Böyle

bir durumda hiç kimse diğzerinin ne söyleyeceğini ve nasıl söyleyeceğini bilmez. Ancak karşısındakinin davranışına göre davranışını belirler. Bunu yaparken de önceki anılarından, bilgilerinden yararlanmaktadır. Demek ki doğaçlamalar aniden yaratılmış gibi gözükse de, belli bir hazırlık süreçlerini barındırmaktadır (Bayram ve diğzerleri, 2000:17).

Doğaçlama çalışmalarında çocuklar yetişkinlerden daha fazla zorlanırlar. Daha önceden canlandırılacak durum ya da hikâye bilinse bile, konuşma kolayca gelişmez. Çocukların doğaçlama yapabilmeleri için, önceden konu ile ilgili gerekli kavramsal bilgiler verilmeli, konu ya da roller iyi tanımlanmalıdır. Başlangıçta en basit hikayeler bile karmaşık gelebilmektedir.Ses efektleri , materyaller, kostümler , maskeler kullanılarak, çocuklarda fikirlerin oluşmasında, hayal gücünün uyarılmasında ve farklı karakterlerin oluşmasında yararlı olabilmektedir. Çocuk doğaçlama çalışmalarına alıştıkça kolayca gerçekleşmeyen konuşmalar, zamanla daha çabuk gelişir. Bu çalışmalar sırasında diyaloglar çocuklar tarafından oluşturulur, diyaloglar kendiliğinden oluştuğu için dil yeteneği en üst düzeye ulaşır (Önder,2000,s:141 , Aral ve diğzerleri, 2000,s:113).

Doğaçlama yapan kişi, çalışmasını nasıl plânlaması gerektiğini, yaratıcı olmayı, olayları geliştirmeyi ve durumlar yaratmayı öğrenmektedir. Bağımsız düşünebilme, karar alabilme, sorumluluk üstlenme, işbirliğine girebilme, sosyal duyarlılık yaratma, sözel ve eylemsel olarak daha iyi anlatım kazanmada da yardımcı olmaktadır. Doğaçlama yapmada başarısız olma diye bir şey olmadığı için, bireye tekrar tekrar deneme fırsatı verir. Doğaçlama yapan birey, kendi hatalarından, başkalarını da gözlemleyerek, doğruları bulmaya çalışır (Ömeroğlu,2003:152).

7.3. Oluşumlar

Ulaşılması hedeflenen en son aşamadır. Bu aşama özellikle önceden hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasından hareket etmektedir. Bu sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varacağı önceden belirsizdir.

Dramanın bu son aşamasında çocuklarda yaratıcılık en üst düzeyde gözlenir. Bu aşamada çeşitli araç gereç ya da materyal kullanılarak çocukların yeni yaşantılar geçirmeleri sağlanabilir (San, 2002: 76, Adıgüzel, 1993: 154, Aral ve diğerleri, 2000: 117).

7.4. Rahatlama ve Değerlendirme Çalışmaları

Rahatlama da hem fiziksel hem de zihinsel anlamda gerçekleşir. Etkinlik sonunda kullanılan rahatlama çalışmaları çocukları sakinleştirir. Ayrıca rahatlama çalışmaları stresi azaltır, gevşeme sağlar ve genel olarak rahat, hoş bir çevre yaratır. Rahatlamayı kolaylaştırmak için ortama sakin bir müzik veya sözel yönergeler verilebilir (Aral ve diğerleri, 2000:117, Önder, 2002: 205).

Dramada değerlendirme, çalışma öncesi, çalışma anı ve çalışma sonrasında yapılabilir. Değerlendirme ile, eleştiri, öz eleştiri, soru yanıt etkileşiminin başlaması ve sürecin gözden geçirilmesi sağlanır (Bayar ve diğerleri., 1999: 36).

7.5. Dramada değerlendirme

Drama etkinlikleri sonrasındaki paylaşım, bazı uzmanlar tarafından değerlendirme, bazıları tarafından ise tartışma olarak tanımlanmaktadır. Her iki tanımlamada da öğretmenin, çocukları, oynadıkları oyunlardan çeşitli sonuçlar çıkarmaları için yönlendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Önder, 2005: 171).

Drama etkinlikleri grup tartışması ile tamamlanmalıdır. Önder'e göre dramada üç temel yapı vardır: yönerge, yaşantı ve bilgi. Öğretmenin verdiği yönerge ile yaşantı başlar. Oynanan oyun, oynanan rol, yapılan hareket, dinlenen müzik gibi çalışmalarla yaşantı devam eder ve tamamlanır. Bilgi ise, o yaşantıdan soru-cevap yöntemi ile çıkarılan, hatırlanan, etiketlenen, kategorileşen sözel mesajlardır (2002: 117).

Çocuklar geçirdikleri yaşantılar üzerinde tartışıp konuştuklarında yaşadıklarını daha etkili olarak kodlarlar, grupları ayırt ederler, analiz ve sentez yaparlar. Tartışma bölümündeki amaç, çocukların kendi denemelerinden, yaşantılarından sonuçlar çıkarmalarını sağlamaktır. Drama etkinliği sonunda tartışmanın yapılmaması, drama etkinliğinden beklenen yararın sağlanmasını engeller. Çünkü bu durumda yapılan yalnızca bir oyun etkinliğidir (Önder, 2002: 117; Önder, 2006: 108).

Ancak drama sonrası yapılan değerlendirmelerin amacı, kesinlikle çocuğun performansının değerlendirilmesi değildir. Performansı değerlendirilen çocuk diğer drama etkinliklerine daha rahat katılması ve kendini özgür hissetmesi

engellenmiş olur. Zaten böyle bir değerlendirme şekli dramanın temelini oluşturan düşünceye terstir. Çünkü dramada mükemmel sonuç değil, sürece katılım önemlidir (Önder, 2005: 117).

Önder'e göre drama etkinliğinden sonra yapılan grup tartışmasının yararları şöyle sıralanabilir:

- Öğretmen, drama etkinliği sonrasında yaptığı değerlendirmeler ile, çocukların anlayıp anlamadıklarını görmüş olur. Buna bağlı olarak, etkinliğin bir sonraki uygulaması öncesinde, bazı hazırlık çalışmaları yapabilir.
- Etkinlik sırasında, geçirilen yaşantılar ile ilgili olarak sorulan sorular, çocukları yaşadıkları durumları tekrar düşünmeye yönlendirir. Böylece yaşantıların derlenip toplanması, düşüncelerin, bilgilerin tasnif edilmesi, üzerinde çalışılan kavramların, konuların tekrar tanımlanması, vurgulanması sağlanmış olur. Kısaca, bilgilerin bilişsel düzeyde öğrenilmesi ve kalıcılığı sağlanmış olur.
- Çocukların yapılan etkinlik konusunda bilinç düzeylerini geliştirmeye yardımcı olur. Çocuklar biraz önce yaşadıklarını, bir "resim" gibi ele alıp incelediklerinde "dışarıdan baktıklarında" yaşananlar daha somutlaştığında, farkındalık düzeylerinin yükselmesi sağlanır. Bu aşamada çocuk, kendi gerçek yaşantılarını da paylaşabilir, iç dünyası hakkında bilgi verebilir. Bu sayede grup paylaşımının rahatlatıcı etkisinden yararlanır (2002: 118 -119).

Etkinlik sonrasında yapılan tartışmanın farklı düzeylerde ele alınması uygun olur. Bu düzeyler:

1. Tanımsal
2. Duygusal
3. Bilişsel
4. Yaşantısal

1. Tanımsal düzey: Oyun esnasında yaşananların tanımlandığı düzeydir. Böylece etkinliğin hatırlanması ve süreç olarak gözden geçirilmesi sağlanmış olur. Öğretmen, "Biraz önce oynadığımız dramada kimler vardı?" gibi sorular sorabilir.

2. Duygusal düzey: Çocuğa yaşadıkları ile ilgili olarak ne hissettiği sorulur. Bu sayede çocuk duygularının farkına varır. İç görü kazanır ve duygularını sözel olarak ifade etmeyi öğrenir.

3. Bilişsel düzey: Drama etkinliğinde yaşananlar ile ilgili olarak bilişsel düzeyde bilgilenmeyi amaçlayan sorular sorulur. Bu tür soruların hazırlanmasında, grubun eğitim amaçları ve etkinliğe ilişkin olan konularla ilgili sorular hazırlanmaktadır. Bu aşamada da öğretmenin açıklamalarına ihtiyaç duyulur.

4. Yaşantısal düzey: Çocuklara, etkinlikte yaşadıkları ile gerek yaşantıları arasında ilişki kurabileceği sorular sorulur. Böylece çocuklar etkinlikle yaşadıklarını, gerçek yaşamları ile ilişkilendirerek belleklerinde temsil ederler ve daha kolay hatırlamak üzere konumlandırırılar (Önder,2002,119-120).

8. İLKÖĞRETİM I. KADEMEDE YARATICI DRAMANIN ÖĞRETİM YÖNTEMİ OLARAK KULLANIMI

8.1. İlköğretimde Drama Yönteminin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Olarak Uygulanması

Bilim ve teknoloji alanındaki değişmeler, eğitimin içeriğini ve öğrenme süreçlerini etkilemekte, eğitimin temel aldığı düşünce biçiminde ve uygulamalarında değişimleri zorunlu kılmaktadır. Bunun sonucunda geleneksel eğitim anlayışları yetersiz kalmakta, çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim gibi yaklaşımlar ön plâna çıkmaktadır.

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda, birey ve toplumun geleceği, bilgiyi depolamaya değil, bilgiye ulaşma ve üretme becerilerine bağlı olmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve sürdürülmesi için ezberlemeye dayalı bir eğitim değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim gerekmektedir (MEB,2005a:13). Bu amaçla geleneksel eğitim anlayışına dayanan program değişerek, yapılandırmacı anlayışı içeren bir dönüşüm içine girilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyler, kavramlar ve olaylar hakkında deneyim kazanır ve bilgi bu deneyimlerden etkilenerak kendi bilgi, görüş ve anlamlarını oluşturmaya başlarlar. Yeni bir şeyle karşılaştığında bireyler öncelikle bunu önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırır, bu bilgileri ya inandığına göre değiştirir ya da yeni bilgiyi alakasız bularak zihninden atabilir. Sonuçta insanlar kendi bilgisini zihinsel süreçlerinde kendileri oluştururlar (Yılmaz ve diğer.,2006:14)

Önder, yapılandırmacı öğrenmenin temel unsurlarını şu şekilde sıralamaktadır (Önder,2006: 60).

- Öğrencinin aktif olması gerekmektedir.
- Çabalayan öğrenci daha kolay öğrenmektedir.
- Anlamı kendi zihinsel sürecinde oluşturarak yaratan öğrencidir.
- Kendi yapan ve yaşayan anlamaktadır.
- Kendine güvenen öğrenci, zamanla daha kolay anlamaya başlamaktadır.
- Deneme ve yanılmalar en iyi öğrenme yollarından biridir.
- Öğrencilerin sezgisel bakış açılarından da öğrenmelerde yararlanılmaktadır.
- Bu yaklaşımda tündengelimden çok tümevarım etkili olmaktadır

Bir eğitim yöntemi olarak yaratıcı drama, birçok özelliği ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında yararlanabilecek en olanaklı yöntemlerden biridir. Öğrenciler, drama etkinliklerinde, kendisinin birey olarak üstlendiği roller sayesinde, aktif olarak katılımı gerçekleştirmekte ve yaşayarak öğrenme olanağına sahip olmaktadır. Drama etkinliklerindeki yaşantılar, çocuğun gerçeğe en yakın biçimde deneyim kazanmasına yardımcı olabilir. Dramada mükemmel rol oynama önemli olmadığından çocuk, kendini rahat ve özgür hissetmektedir. Bunun sonucunda çocuk, yeni denemeler yapmak için riskleri göze alarak, deneme yanılma yaşantılarına açık olur. Öğrencilerin kendi yaratıcılığına ve keşfetmesine olanak tanıyarak, kendi bireysel yaşantıları ile tek tek örneklerden genel bir anlam çıkarımı yapmalarını sağlayan drama, gerçeğe ulaşmada en elverişli yollardan biri olarak kabul edilmektedir. Çocuğa oynayacağı rolün tüm özelliklerinin anlatılmaması, çocuğun sezgilerini kullanarak canlandırma yapmasına ve dolayısıyla sezgisel yeteneğinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Dramanın

değerlendirme bölümünde öğrenciler; oyundan çıkarılacak derslerin neler olduğuna kendileri karar vermeye yönlendirildikleri için, anlama ulaşmada aktif olabilir ve daha kolay öğrenebilirler (Önder, 2006:62-63).

8.2. İlköğretim Programlarında Yaratıcı Dramanın Yeri

Yaratıcı dramanın ilköğretim programlarındaki yerini belirlemek için; ilköğretim programlarını, özel hedeflerini, programdaki temel becerileri incelemek bir kaynak olarak görülebilir.

Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda; ilköğretimin amaç ve görevleri şöyle özetlenebilir:

- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranışlar ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
- Her Türk çocuğunun ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak;
- İlköğretim son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayabileceği yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servisinde gerekli çalışmalar yapılmak; (<http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr>)

İlköğretimin amaç ve görevleri; Türk milli eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda böyle sıralanırken, Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler Derslerinin özel hedeflerinin bir bölümü de şöyledir:

Hayat Bilgisi: (MEB:2005b:18-25)

- Zaman, para, materyal gibi kaynakları etkin kullanma,
- Çevre bilinci kazanma ve çevredeki kaynakları etkin kullanma,
- Güvenlik ve korumayı sağlayabilme, (doğal afetlerden korunma, trafik kurallarına uyma, “Hayır” diyebilme, sağlığını koruyabilme)
- Öz yönetim (etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, kendini tanıma, kişisel gelişimini izleme, duygu yönetimi, sorumluluk,kariyer planlama, mekan ve zaman algılama) ,
- Bilinçli tüketici olma,
- Kalıtım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması becerilerini geliştirme,

Türkçe :(MEB:2005a:16)

- Dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma, görsel sunu dil becerilerini geliştirme,
- Türkçe’yi sevdirmeye, Türkçe’nin doğru ve etkili kullanımını sağlama,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma,
- Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma.

Fen ve Teknoloji: (Yılmaz ve diğer.,2006:13)

- Doğal dünyayı öğrenme ve anlama heyecanını yaşamalarını sağlama,
- Bilimsel ve teknolojik gelişmelere merak uyandırma,
- Fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim ve ilgi geliştirmelerini sağlama,
- Yeni bilgi elde etme ve problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanmalarını sağlama,
- Kişisel kararlar verirken uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanmalarını sağlama,
- Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik, etik ve çevresel sorunları fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlama,
- Meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmalarını sağlama.

Sosyal Bilgiler: (MEB:2005c:9)

- Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varma,
- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven,haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip bir vatandaş olarak yetiştirme,
- Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrama, laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olma,

- Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilme,
- Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etme,
- Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklama,
- Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanma, düzenleme ve geliştirme,
- Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrama,
- Meslekleri tanıma, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanma.
- Farklı dönem ve mekanlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılama.
- Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma,
- Bilimsel düşünmeyi temel referans kabul ederek bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretimde bilimsel ahlakı gözetme,
- Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanma,
- Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürme,

- İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenleme,
- Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz etme,
- İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterme.

Matematik: (MEB:2005d:9)

- Matematiksel kavramlar ve sistemler arasında ilişkiler kurarak bunları günlük hayatta kullanma,
- Matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanma,
- Mantıksal tümevarım ve tümdengelimle ilgili çıkarımlar yapma,
- Matematiksel problemleri çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilme,
- Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminolojiyi doğru kullanma,
- Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerileri geliştirme,
- Problem çözme stratejileri geliştirerek, bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanma,
- Model kurarak modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirme,
- Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek öz güven kazanma,
- Mesleki hesaplamaları matematik bilgilerinden yararlanarak çözme,
- Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirme,
- Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirme.

Ayrıca yenilenen 2004-2005 ilköğretim programında (1-5.Sınıflar), öğrencilere kazandırılmak üzere birtakım ortak beceriler belirlenmiştir.

Programla ulaşılması beklenen beceriler şunlardır:

- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Araştırma-sorgulama
- Problem çözme becerisi
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma (MEB,2005a:17)

İlköğretimin genel amaçları, özel hedefleri ve ilköğretim programıyla öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler incelendiğinde; programın, öğrencinin kişiliğinin geliştirilmesi ile ilgili tüm öğeleri içeren, öğrencinin duyarlı, yaratıcı ve yeteneklerinin farkında olmasını sağlayan, bu yeteneklerini hayatında uygulamasını koşul olarak gören bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu şekilde bir programın amaçlarına ulaşmasında, drama yararlı bir yöntem olabilir (San ve Diğerleri,1994; Akt. Üstündağ, 2002: 255).

Yeni ilköğretim programıyla öğrencilerin bilgileri yapılandırmaları ve yeni bilgiler üretmeleri amaçlanmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı önem kazanmaktadır. Bu çerçevede, öğretmen merkezli sınıflardan öğrencinin etkin kılındığı sınıflara doğru bir geçiş

yaşanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim için yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve bunun sınıfta uygulanması, plânlamanın en önemli bölümlerindedir. Program öğretmenlere bu noktada, belirlenen hedeflere ulaşmak için, bir takım yöntemler önermektedir. Drama ve rol oynama bu yöntemlerden bazılarıdır.

Çünkü San'a göre dramada öğrenme, bir tür yeniden yapılandırmadır. Çocuklar öğrendiklerini, bilgilerini yeni bir bakış açısı ile değerlendirirler. Kazanılmış kavramları irdeleyerek bu kavramlara yeni anlamlar yüklenir. Deneyim ve yaşantılar yolu ile doğal bir öğrenme gerçekleşir. Bu sayede edinilen bilgilenme okul disiplinleri içinde edinilen ezbere dayalı, kuramsal bilgilenme değildir; dramada çeşitli disiplinlerden gelen bilgi kullanılır; ama bu kez bilgiler tek (eşi olmayan) bir biçimde dünya ile kurulan öznel ve nesnel ilişkiler içinde yapılır. San, bu tür öğrenmelerin gerçekleşmesi için dramanın eğitimde kullanılması gerektiğini belirtmiştir (San, 2002. 69).

Drama yöntemi, öğretim programının eşsiz ve bütünüleyici bir unsurudur. Drama eğitimi ile, öğrencilerin değerlendirme, yaratma, keşfetme, çözümlenmeye yönelik soru sorabilme becerilerinde gelişmeler sağlanır. Drama etkinliklerinde süreç önemlidir. Öğrencilerin katılımı önemlidir. Bu sayede çocukların deneyimleri artar ve cesaretleri gelişir (Gönen, 1999:34).

Eğitimde drama, insanın kendini başkalarının yerine koyarak 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 öğretim isteğini arttırıcı bir eğitim yöntemidir (Güneysu,2002:97).

Drama, çocukların tüm duygularının etkin olarak kullanılmasına olanak verir. Geleneksel eğitim anlayışında daha çok işitme ve görmeye dayalı etkinlikler yer alır. Bu ise, çocukların gelişimsel gereksinimlerine uygun düşmemektedir. Çünkü çocuklar ilk olarak, harekete dayalı eylemlerle öğrenirler ve hatırlarlar. Bunu dokunma izler. Çocuklar ilgilerini çeken şeylere dokunarak, onlarla iletişim içine girerek öğrenirler. Sekiz yaş dolaylarında çocuklar öğrenmelerini, çevrelerini gözleme üzerine kurarlar. On bir yaş civarında dinleme tercihlerinde belirgin bir artış gözlenmiştir. Duyuların kullanılması öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Ayrıca duyuların birbiriyle etkileşimine de gereksinim vardır. Çünkü tek bir duyu daha az bilgi ve daha düşük kavrama sağlarken, daha çok duyunun birlikte kullanılması öğrenmenin niceliğini ve niteliğini artırır. Drama etkinliklerinde birçok duyunun bir arada kullanılması neticesinde öğrenme de daha kolay olmaktadır. Çünkü, çocuklar drama sürecinde konuşurlar, hareket ederler, bedenlerini seslerini, duygularını ve düşüncelerini kullanırlar, başkalarıyla iletişim içinde olurlar, somut ürünler oluştururlar, hayal kurarlar, eğlenirler ve mutlu olurlar (Tuğrul, 2005:125).

Öğretimde, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamak ve fazla sayıda duyu organına seslenmek önemli bir ilkedir. Drama da bu özelliklere sahip olduğundan dolayı ilköğretim programında yer alan derslerin pek çoğunda bir yöntem olarak uygulanabilir (Adıgüzel, 2002:173).

8.3.İlköğretim 1. Kademedeki Derslerde Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Dramanın Kullanımı

8.3.1.Türkçe

Türkçe dersinin öğretiminde öğrencilerin, okuma, yazma, dinleme, konuşma görsel okuma ve görsel sunu olan temel dil becerisini geliştirmek söz konusudur. Türkçe öğretiminde sözü edilen bu beş temel dil becerisini geliştirmek için yaratıcı dramının yer aldığı öğrenme öğretme sürecinde pek çok etkinlik yer alabilir (Üstündağ, 2002: 38).

Drama ile Türkçe dersinde metinler, olay ve durumlar metindeki kişiler canlandırılabilir ve öğrenciler farklı kimliklere bürünürler. Özellikle karşılıklı konuşmalı parçalar böyle bir uygulama için daha elverişlidir. Bu gibi etkinliklerle çocuklarda kendinde başkasını yaşama durumu ve yaşantı zenginliği oluşur. Öğrenci, parçaya göre bazen başka bir insan, bazen herhangi bir hayvan, bazen de başka bir varlık olabilir ve rolünü yansıtır. Bu arada öğrenci öyküyü oynar ve canlandırır. Bunun sonunda çocuk öyküyü yalnızca dinlediği durumdaki öğrenmelerine göre, daha fazla özümser. Öğrencilerin bildikleri bir öykünün kendileri tarafından canlandırılması veya o anda oluşan bir öykünün dramatize edilmesi onları içinde yaşadığı ortamdan alıp farklı ortamlara götürerek yaratıcılığın gelişmesine olanak sağlayabilir.

Başka bir kimliğe bürünen ve kendini başkasının yerine koyabilen çocuk her şeyden önce insan kişiliğine saygı duyar ve hoşgörülü olur. Bütün insanların aynı özellikte olmadığını fark eder. Böylece insana ve çeşitli kişiliklere saygı duymasını öğrenir. Bu ise öğrencilerde demokrasi anlayışının geliştirilmesine yardımcı olur (Kavcar, 2002: 25-26).

2006-2007 yılı ilköğretim Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında bu tür drama uygulamalarına yönelik örnekler yer almaktadır. Mesela öğretmen, bir metin konusunu işlerken, metnin sonunda o metindeki olayların, durumların, kişilerin öğrenciler tarafından dramatize edilmesini sağlayabilir. Bu etkinlik, o metnin öğrenciler tarafından daha iyi özümsemesini sağlar. Türkçe kitabındaki dinleme etkinliklerinde ise, öğretmen metni okurken bir noktada durarak öğrencilerden metnin devamı hakkında tahminler yapmalarını isteyebilir. Metinde var olan soruna çözüm önerileri getirmeleri ve sonunda bu çözüm önerilerini drama ile canlandırmaları sağlanabilir.

8.3.2.Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler programı bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, öğrencilerin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini ve sorun çözmesini geliştiren bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımda öğrenci dolayısıyla etkinlik merkezi olmalıdır. Öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevre ile etkileşimine olanak sağlayan, aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır. Programın belirlediği aktif öğrenme yöntemlerinden biri de dramatizasyon yöntemidir (MEB, 2005c:50-51).

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin belli kişileri, olayları ve konuları canlandırması, dramatize etmesi mümkündür. Böylece konular somutlaştırılır ve daha iyi öğrenilir. Yine bazı konularda öğrenciler, bir dağ, bir kent, bir ırmak

...olur ve bunların özelliklerini anlatır. Böyle bir çalışma öğrenciyi araştırma yapmaya da yönlendirir. Gerek etkili ve kalıcı öğrenme, gerekse öğrencinin gelişimi ve yaratıcılığı açısından bu tür çalışmalar yararlı olabilir (Kavcar, 2002:27).

Sosyal Bilgiler dersinde drama ile çocukların geçmişte yaşanan olayları yeniden canlandırmasına, ayrıntılar üzerinde düşünmesine ve geçmişi daha iyi anlamasına yardım edebilir. Böylelikle, olay, durum ve duyguların geçmişine bugünkü gözle bakarak, çocukların o dönemde yaşayan insanların duygularını daha kolay anlamalarına, empatik ilişkileri kurmalarına olanak anlamalarına, empatik ilişkileri kurmalarına, sağlanabilir (Üstündağ, 2002: 39).

Sosyal Bilgiler programında yer alan “Üretimden Tüketime” temasıyla ilgili alışverişe gidiyoruz, meslekler oyunu; “Hep Birlikte” temasıyla ilgili ailede dayanışma ve iş bölümü gibi konularda drama etkinlikleri düzenlenebilir. Bu etkinlik örnekleri çoğaltılabilir. Öğretmenlere sosyal bilgiler öğretmen kılavuzunda drama planları verilerek, rehberlik yapılmaktadır.

Bu tür drama etkinlikleri ile çocuklar olayların, duyguların, ilişkilerin dışına çıkıp, irdeleme imkânı bulur ve bu uygulama birçok açıdan yararlıdır. Böylece, katılanlar, içinde yaşarken tam olarak farkına varmadıkları unsurları fark edebilirler, doğru olarak kavrarlar ve daha somut algırlar (Önder, 2002: 77)

8.3.3.Hayat Bilgisi

Okula yeni başlayan çocukların dünyası, ailesiyle ve ailesinin onlara sundukları olanaklarla sınırlıdır. Okul, çocuklara farklı olanaklar sunarak, daha

geniş bir dünyaya açılmalarını sağlar. Hayat Bilgisi programı, çocukların bir bütün olarak gelişmesini ve okul dışındaki gerçek dünya ile uyum içinde olmasını sağlayacak beceriler kazanmasını hedeflemektedir. Çocukların yaşamlarının anlamlı olabilmesi, bu dersin içeriğinin hayat ile birebir ilişkilendirilerek çocuklara sunulmasına bağlıdır. Bu nedenle Hayat Bilgisi programı çocuğun öğrenme sürecinde aktif olması ve ezbercilikten uzak durması, eğlenirken öğrenmesi, yaşam için gerekli olan bilgi ve becerilere öncelik verilmesi ve bunlara kendisinin ulaşması, bireyin her yönüyle geliştirilmesi ilkelerini benimsemiştir (MEB,2005b:67).

Bu ilkeler doğrultusunda Hayat Bilgisi programında yer alan temalar, “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam”, “Dün, Bugün ve Yarın” olarak benimsenmiştir. Bu temalardan “Okul Heyecanım” temasıyla ilgili; okul heyecanı, taşıtlar, tanıdıklarım-tanımadıklarım, vücudumuzun değeri, sağlığı koruma yolları, meslekler ve özellikleri, duygu posterleri, birlikte başarabiliriz vb. konuları; “Benim Eşsiz Yuvam” temasıyla ilgili; Karagöz evini arıyor, telefon görüşmesi, yaşayacağımız yer, yemekte görgü kuralları, aile şemamız, ailede iş birliği, beş duyunun gezintisi, öfkeyle baş edebilir, “Hayır” diyebiliyor, düşüncelerimi açıklıyorum, hak ve hürriyetlerimiz vb. konuları; “Dün, Bugün ve Yarın” temasıyla ilgili; değişim fotoğrafları, duyuları tanı, mesleklerin dünü bugünü, Atatürk’ün önderliğinde gerçekleştirilenler, yağmur damlasının öyküsü, mevsimlere göre değişenler, büyüdükçe değişiyoruz, Güneş ve Dünya vb. konularının işlenişinde yaratıcı drama etkinlikleri yararlı olabilir. 2006-2007 Hayat Bilgisi öğretmen kılavuz kitabı bu ve benzeri konularının işlenişinde drama yönteminin kullanılmasını öğretmenlere önermektedir.

Hayat Bilgisi dersinde öğretmen ; neden bunları bilmek zorundayız?, eğer bunu yapmamış olsak ne olurdu?, bu durumu nasıl yorumlayabiliriz?, bu sonuca varmadaki gerekçelerimiz nelerdir?, başka neler yapılabilirdi?, vd. sorularına yanıtlar aramak için değişik yaratıcı drama tekniklerinden yararlanılabilir ve öğrencilerin bilişsel becerilerini karşılaştırabilir (Üstündağ, 2002: 37).

8.3.4. Matematik

Yenilenen matematik programı ile, hayatında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşan, matematik öğrenmekten zevk alan bireyler yetiştirmek istenmektedir. Bunları gerçekleştirmek için program, öğrencilerin aktif katılımını esas almaktadır. Ayrıca matematik ile ilgili kavramlar, doğası gereği, soyut niteliktedir. İlköğretim I. kademe öğrencileri gelişimsel açıdan somut işlemler döneminde olduğu için, programda yer alan kavramlar, somut ve sonlu yaşam modellerinden yola çıkılarak ele alınmalıdır (MEB:2005d:7-8).

Bu kavramları somutlaştırmak için drama etkinlikleri yararlı olabilir. Örneğin 2. sınıfta “eldeli çıkarma” konusu işlenirken çocuklara dramatizasyon yaptırılabilir. Küçük sayıdan büyük sayının niçin çıkarılmayacağını somutlaştırarak göstermekte ve o zaman “komşuya gider” diyerek işlemin nasıl yapılacağını kolayca yaşatarak ve kalıcı bir şekilde öğretir (Kavcar,2002:27). Ayrıca matematik ders kitabında konuya geçmeden önce, konularla ilgili küçük metinler yer almaktadır. Bunların dramatize edilmesi, öğrenme-öğretme sürecinde ısınma çalışmaları olarak kullanılabilir. Örneğin; “Sayarak Öğrenelim” konusuna

başlamadan önce, “Yaşlı Adamın Verdiği Ders” adlı metin dramatize edilerek, öğrencilerin derse karşı ilgileri arttırılabilir.

Bununla birlikte öğrencilerin; gerçek yaşamı algılamada ölçme işlemi yapma ve sayılarla göstermede, varlıkların benzerliklerini, farklılıklarını, büyüklük ve küçüklüklerini, korunumlarını anlamada, değişik rol oynamalara izin verebilir (Üstündağ,2002:37).

8.3.5.Fen ve Teknoloji

Yenilenen programı ile öğrencilerin bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri; yaşam boyu öğrenen birey olmaları ve etrafındaki dünya ile ilgili merak duygularını sürdürebilmeleri için, fenle ilgili beceri, tutum, değer anlayış ve bilgileri kazanmalarını sağlamak ve öğrencileri fen ve teknoloji okur yazarı olarak yetiştirilmek istenmektedir Bunları gerçekleştirmek için programın öğrenme- öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Bu yüzden, öğrenci merkezli ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak veren yöntemler kullanılmalıdır. Drama bu özellikleri taşıdığı için, Fen ve Teknoloji dersinde yararlı bir yöntem olabilir (Yılmaz ve diğer., 2006:12-15).

Örneğin Fen ve Teknoloji dersinde maddenin nitelendirilmesinde kullanılan renk, saydamlık, koku, tad, sertlik, yumuşaklık vd. özelliklere ilişkin genel kavramların bilinmesi, öğrencilerin duyu organları ile bu özellikleri algılamaları ve madde ile cisim arasındaki ilişkini görülmesi yaratıcı drama etkinlikleri ile sağlanabilir.

Bununla birlikte, dünyamız ve gökyüzünde görünenler, vücudumuzu tanıyalım, sağlıklı ve bozulmuş bir çevre arasındaki farklar, insan etkinliklerinin neden olduğu çevre sorunları, değişik rol kartları hazırlanıp, değişik grupların bağımsız çalışmalarıyla plânlanabilir (Üstündağ, 2002:38).

9. DRAMADA ÖĞRENME TÜRLERİ

Yaratıcı drama, katılanlara birçok öğrenme türünü bir arada sunabilen bir tekniktir (Önder,2002:55). Söz konusu öğrenme türleri aşağıda sıralanmıştır.

9.1.Yaşantılara Dayalı Öğrenme

Yaparak yaşayarak öğrenmede; çocuğu merkeze alma ve onun katılımını sağlama ön planda tutulmaktadır. Drama da çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunan bir tekniktir. Çünkü drama etkinlikleri ile çocuklara grup içinde bazı olayları, durumları, kavramları yaşayabilecekleri ortamlar sunulur. Çocuklar bu ortamlarda deneyerek, yaparak, görerek, hissederek öğrendiklerini yaşantılarına aktarırlar. Bu nedenle drama dışarıdan pasif olarak izlenen bir durum değil, katılanların içinde yaşadıkları bir süreçtir.

Canlandırılan farklı roller, oynanan herhangi bir olay, konu ya da nesne gerçekte olmasa da, yaşanan etkinliğin kendisi gerçektir. Çocuklar bizzat etkinliğin içinde yaşadıkları için, kendisi birtakım sonuçlar çıkarır. Böylece öğrenilenler daha derinlemesine öğrenilmiş olur. Zaten yaşayarak öğrenmenin kalıcı davranışlara yol açan etkili bir öğrenme olduğu kabul edilmektedir. Çocukların doğrudan dramada

kendi yaşantıları yolu ile öğrendiği bilgileri, benzer durumlarda kullanabilme ve başka gerçek durumlara genelleyebilme olasılığı yüksektir (Önder,2002: 55-56; Aral ve diğerleri, 2000:66)

9.2. Hareket Yolu ile Öğrenme

Çocuğun hareketi, onun çevresiyle etkileşimini başlatmakta, temel ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamakta ve yaşamının devam ettirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu öğrenme yolu; çocuğun kendi bedenini tanınmasına, vücut parçalarını ve bunların görevlerini öğrenmesine yardımcı olur. Dramada da çocuğun zihinsel gelişimiyle beraber, çocuğun kendini tanıması, denetim altına alması hareket yolu ile olur.

Yine drama çocukların duygularını ve düşüncelerini büyük beden hareketleri ile ifade ederek, çocuklarda rahatlama sağlar. Rahatlama ile çocuklar enerjilerini dışa vururlar. Aynı zamanda birçok kavramı ve süreci öğrenirler (Aral ve diğerleri, 2000:67).

9.3. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, etkin katılım ilkesine dayanmaktadır. Ülkemizde ezbersiz eğitim, etkileşimli eğitim olarak da tanınan bir yaklaşımdır (Aykaç,2005:64). Öğrenme sürecinde çocuğu merkeze alan ve onun aktif olmasını sağlayan yöntemler öteden beri kabul görmüştür.

Artık günümüzde çocuklar; bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları üzerinde yoğunlaşan, öğrenen merkezli, çağdaş yöntemler aracılığıyla; problem çözmeye, yaratıcılığa, eleştirel düşünmeye, kendi fikirlerini geliştirmeye ve ortaya koymaya yönelirler. Drama da çocuğu öğrenme sürecinde aktif kılan ve onun düşüncelerini ortaya koymasını sağlayan bir yöntemdir. Drama çalışmalarında çocuk kendini ve yakınındaki sosyal çevresini inceleme ve sosyal çevresinde denemeler yapma fırsatı bulmaktadır. Çocuklar drama etkinleri esnasında hem bilişsel hem de davranışsal anlamda etkinliklere aktif olarak katılırlar. Çocuklar bizzat katıldıkları ve hoşlandıkları etkinlikleri gerçekleştirirken daha fazla deneyim elde ederler. Duygularını ve düşüncelerini açıklama imkânı bulurlar. Çocuk, etkinliklerin pasif bir izleyicisi değildir. Çocuğun, drama ile hem sürece aktif bir şekilde katılması, süreci yorumlaması, analiz etmesi, hem de sentezleme yolu ile kendini, başkalarını, nesnelere öğrenme ve anlaması mümkün olur (Aral ve diğer.,2000:68).

9.4.Etkileşim Yolu İle Öğrenme

Drama çalışmaları esnasında çocuk arkadaşları ve öğretmeni ile hem sözlü olarak hem de beden yolu ile etkileşim halindedir. Çocukların kendilerini rahat hissettikleri, sevgi dolu ortamlarda etkinlikleri konuşarak, bedeni ile dokunarak, iletişime dayalı olarak etkileşimler kurarlar. Böylece çocuklar arkadaşlarından ve öğretmenlerinden birçok kavram, konu ve durum öğrenmektedir (Öner,2002: 61).

9.5.Sosyal Öğrenme

Günlük hayattaki öğrenmelerin büyük bir çoğunluğunu sosyal öğrenmeler oluşturur. Bu öğrenmeler diğer insanlarla ilişki içerisindeyken gerçekleşir. Konuşma, yeme, içme gibi davranışlar başkalarını gözleyerek öğrenilir. Sosyal

öğrenmeyi açıklayan Bandura; insan davranışlarının, sadece pekiştirme ile değil, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile olabileceğini ileri sürer. Birey başkalarını gözlemleyerek onları model alır.Sosyal olarak model alma,çoğu sosyal davranışların etkili olarak öğrenildiği bir süreç olarak kabul edilmektedir (Önder,2002:63; Aral ve diğerleri,2000:71).

Çocukların, drama etkinlikleri ile bir yandan içinde buldukları grup aracılığıyla birçok kavramı, konuyu; diğer yandan da sosyal çevreyi, yani grupta yaşam ile ilgili bilgileri, kuralları ve davranışları öğrenmeleri kolaylaşır.Aynı zamanda drama, etkinliğe katılan çocukların model işlevi görerek,diğer çocukların gözlem yoluyla öğrenmesine katkıda bulunabilir (Aral ve diğerleri,2000: 71).

Goleman (1998); çocukların uyumlu ve başarılı bireyler olarak yetişmesinde önceden sanıldığı gibi zekânın değil, sosyal ilişkilerde gerekli olan sosyal becerilerin gerekli olduğunu söylemektedir. Bunun sonucunda empati yapma, iletişim ve özgüven gibi nitelikler daha çok ön plana çıkmıştır. Bu beceriler geleneksel aktarmalar yolu le değil, ancak bir grupta çalışılırken kazanılabilir. Drama etkinlikleri grupla yapıldığı için çocuklara bu yönde katkı sağlar (Önder,2002:64). Ayrıca drama etkinlikleri ile verilen bilgiler sosyal yaşama en benzer koşullarda verildiğinde öğrencilerin hem daha fazla ilgisini çekmekte, hem de bu bilgileri gerçek yaşama genelleyebilmeleri daha kolay olmaktadır.

9.6.Tartışma Yöntemi

Herhangi bir grubun bir başkanın yönetimi altında, belli bir düzen içinde, hepsini ilgilendiren sorular üzerinde ve belirli bir amaca dönük karşılıklı

görüşmelerdir (Tan ve Erdoğan, 2001:32). Drama, oyuna katılmak, süreci yaşamak, tartışmak ve başka şekillerde ortaya koymaktır. Herkesin bir görev üstlendiği dramada pek çok farklı düşünce ve yorum ifade edilebilir. Böylece öğretmenle çocuklar arasında ve çocukların kendi aralarında tartışmalar oluşur ve bu tartışmalar öğrenmeler yönünden etkilidir. Özellikle drama etkinliği sonunda soru-cevap yöntemi ile yapılan tartışma bölümü, çocuğun yaşadıklarını daha iyi anlaması, kavramlaştırması yönünden yararlı kabul edilmektedir (Önder,2002:65; Aral ve diğer.,2000:72). Dramanın sadece oyun kısmının oynanıp bırakılması, bu yöntemden beklenen yararın sağlanmasını etkiler. Çünkü böyle bir uygulama çocukların yapılan etkinlikleri sadece oyun olarak algılamasını sağlar.

9.7.Keşfederek Öğrenme

Çocuklar, gerek fiziksel gerekse sosyal çevreye ilişkin yaşantılarını ve bunlarla ilgili algılamalarını, düşüncelerini değişik şekillerde simgeleştirerek yaratıcılıklarını ortaya çıkarırlar.Bu arada çocuklar önceki yaşantılarından öğrenmiş oldukları bilgilerden yararlanarak, yeni bir öğrenme düzeyine geçerler.Bu öğrenme, fiziksel ve sosyal çevrenin daha önce farkında olmadığı yönlerini keşfettiği bir öğrenmedir (Önder,2002:66; Aral ve diğer.,2000:73).

Keşfederek öğrenme, çocukta merak duygusunu uyandırarak ve çocuğun güdülenmişlik düzeyini arttırarak, yaratıcılığını geliştirmesini ve özgün ürünler ortaya koymasını sağlar. Bağımsız öğrenen, keşfederek öğrenen öğrenciler yetiştirmek için öğretmen; öğrenme -öğretme sürecinde çocukları doğal ilgilerine yönelterek, araştırmalarına, keşfetmelerine fırsat vererek, problemlerin cevaplarını

vermek yerine; problemleri kendi kendilerine ya da grupla işbirliği içinde çözmelerine teşvik etmelidir. Dramada keşfederek öğrenmeyi gerçekleştirirken öğretmen, çocuklara problem durumlarını verip, problemlerin cevaplarını; soru sorarak, denemelerini ya da canlandırmalarını sağlayarak, keşfetmelerine yardımcı olur (Aral ve diğer.,2000:74).

9.8.Duygusal Öğrenme

Öğrenme sırasında çocukların çok sayıda duyu organını kullanması öğrenmenin kalıcılığını arttırır. Demirel'e (2000) göre; dramada görme, koklama, tatma, dokunma duyularına yönelik etkinlikler yer alır. Drama etkinliklerinde kullanılan malzemelerin başında çocukların kendisi gelmektedir. Çocukların bizzat katıldığı, bütün duyularına hitap eden drama etkinlikleri öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrenilenlerin geç unutulmasını sağlar (Aydın,2002:38).

Duyularla öğrenme arasındaki ilişki de hatırlama açısından önemlidir.Duygusal öneme sahip olaylar daha kolay hatırlanırken; korku, kaygı gibi olumsuz heyecanların yanı sıra sevinç gibi aşırı heyecanlar da öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.Duyguların yaşanmasına , duyguların eğitime, çeşitli duyguların uyanmasına yol açan drama etkinlikleri, duyguların eşliğinde öğrenmelere olanak sağlamaktadır (Aral ve diğer.,2000:76).

9.9. İşbirliği Kurarak Öğrenme

Çocukların ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir

(Aykaç, 2005:77). İşbirliği kurarak öğrenmede çocuklardan beklenen, hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmelerini üst düzeye çıkarmalarıdır. Gruptaki her birey sorumluluk sahibi olup, grubun başarısı için eşit şansa sahiptir (Aral ve diğer.,2000: 76).

İşbirliği kurarak öğrenme yollarından biri de drama yöntemidir. Drama etkinliklerinde çocuk, grupta birlikte çalışır. Bu etkinliklerle grupta işbirliği kurma, yardım etme, yardım alma, içinde bulunduğu grup ile çalışma ve grup birliğinin farkında olma deneyimleri yaşanır. Öğretmen çocukları gruplara ayırarak, onlara belli roller verir. Her çocuk bulunduğu gruptaki akranlarına karşı, aldığı rolü canlandırma konularında sorumludur (Önder,2002:69; Aral ve diğer.,2000: 77)

9.10.Kavramsal öğrenme

Kavramlar düşünce birimleridir ve bilgilerin yapı taşlarını oluştururlar. Öğrenme-öğretme sürecinde birçok kavramın öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerekmektedir. Öğretmenler soyut düşünceler içeren kavramların öğrencilere kazandırılmasında sorunlar yaşamaktadır. Bunun nedeni öğretmenlerin kavramı geleneksel yöntemlerle tanımlamaya çalışmalarıdır. Bu şekilde kavramın somutlaşmadığı ve öğrencinin sürece katılmadığı öğrenmelerde, öğrencilerin kavramları algılamaları zor olmaktadır (Aykaç,2005:167).

Bunun için, özellikle küçük çocuklarda, temel kavramların öğretilmesinde, fiziksel ve sosyal çevreyle kurdukları etkileşim önemli olmaktadır. Bu tür yaşantıların sunulmasında drama etkinliklerinin kullanılması faydalı olmaktadır. Çocuklar dramaya katılırken kavramlarla ilgili belli yaşantılar geçirirler. Belirli bir kavrama ait ilgili ve ilgisiz somut örnekler, yaşanır hale getirirler. Dramanın

sonunda yapılan tartışma bölümünde de kavramın bilinçli olarak farkına varılması sağlanır (Aral ve diğer.,2000:77-78). Gavin Balton'a göre de, sınıfta drama etkinlikleri temelde çocukların kavrama gücünde değişiklikler yapmaktadır.(1996:5)

10. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alan yazın taraması sonucunda, araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen araştırmalar, yapıldıkları tarihlere göre özetlenmeye çalışılmıştır.

Üstündağ (1988), “Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği” başlıklı araştırmasında ilkokulda dramatizasyon ağırlıklı yöntemin, takrir yöntemine göre daha etkin olduğunu savunmuştur. Araştırma ilkokulun ikinci sınıfına giden 84 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Bunu hayat bilgisi dersinde yer alan “Çevremizde Sonbahar” ünitesinin işleyişinde ele almıştır. Deney grubu çocuklarına bu ünite dramatizasyon ağırlıklı yöntemle, kontrol grubuna ise takrir yöntemiyle öğretilmiştir. Ön ve son test olarak çocuklara konuyla ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla yazılı yapılmıştır. Sonuçta dramatizasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Aynal (1989) tarafından yapılan araştırmasında, ilkokul üçüncü sınıf İngilizce dersinde yer alan saatler, emir cümleleri ve isimler ile ilgili konularının öğretilmesinde, öğrenci başarısına etkisi yönünden dramatizasyon ağırlıklı yöntem ile takrir ağırlıklı yöntem arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonunda dramatizasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yöntemle göre öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Akın (1993), yaptığı araştırmada yaratıcı drama eğitiminin farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin toplumsallaşma düzeylerine etkisini incelemiştir. Ankara'da iki ayrı okulun 3. sınıf öğrencilerinden alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden öğrenciler, kontrol ve deney grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna on haftalık yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda grupların seçme-reddetme; seçilmeme-reddedilmeme ve sosyometrik statüleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama eğitimi alan deneklerin sosyalleşme düzeylerinde anlamlı ölçüde artma görülmüştür.

Okvuran (1993) tarafından "Yaratıcı drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi" başlıklı bir tez hazırlanmıştır. Bu araştırma Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2. ve 3. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olup, deney grubuna haftada bir gün ve iki saat olmak üzere toplam 14 haftalık yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Araştırmada empati ölçeği öntest ve sontest olarak kullanılmış ve yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına göre drama eğitiminin, deneklerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine anlamlı bir değişiklik yaramadığı görülmüştür.

Eğitmen'in (1995), arkeoloji müzelerinin eğitim ortamı olarak etkinliğinin artmasında yaratıcı dramının yeri ve önemi araştırmıştır. Bunun için ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinden on beşer kişi oluşturmuştur. Araştırmada çalışma grubunun bilişsel alan davranışlarından 'bilgi' düzeyini ölçen bir ölçme aracı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bağımsız değişkene göre bilgi düzeyinin değişip değişmediğini saptamak için t testi yapılan çalışmada, müze ziyaretinde, yaratıcı

drama yönteminin, uygulandığı deney grubunun bilgi düzeyinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür.

Yağcı (1995) yaptığı çalışmada, bir yöntem olarak yaratıcı dramının müzik eğitiminde uygulanabilirliğini araştırmıştır. Araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın, birinci aşamasında müzik eğitimi ve yaratıcı drama (bir yöntem olarak) ilişkisinin belirlenmesi için tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise bir yöntem olarak dramının müzik eğitiminde etkinliğinin belirginleştirilmesine yönelik 'tek grup son test' modeline göre desenlerine yapılmış ve bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Örneklem olarak müziksel davranışların ölçülebileceği üç yaş grubu seçilmiştir. On çocuktan oluşan bir grupta otuz dakikalık bir sürede uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamada oyun ve doğaçlama kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu ile toplanmıştır. Birinci aşamada, elde edilen kuramsal bilgilere göre müzik eğitiminde yaratıcı dramının bir yöntem olarak uygulanabileceği görülmüştür. İkinci aşamada, uygulama sonuçlarına göre, müzik eğitiminde hedeflenen müziksel davranışlara ulaşılmasında yaratıcı dramının etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Bayazitoğlu'da (1996) ilköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde Trafik ve Taşıtlar ile Haberleşme ünitesinde, eğitsel oyunların kullanıldığı grupta, programlandırılmış ve geleneksel öğretimin yapıldığı grupların erişim ortalamaları ve öğrenmelerinin kalıcılığı açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda eğitsel oyunlarla ve programlandırılmış öğretim yapılan gruplarda geleneksel öğretim yapılan gruplara oranla bilişsel

alanın bilgi, kavrama, uygulama düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Son testler uygulandıktan on beş gün sonra kalıcılığa bakmak için ünitelerle ilgili test ve gözlem formları uygulanmış, kazandırılan davranışlarla ilgili kalıcılık puanları elde edilmiş, aralarında fark olup olmadığına bakmak için varyans analizi kullanılmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yurdumuz Türkiye Ünitesi Karadeniz Bölgesi konusunda eğitsel oyunların kullanıldığı grupla, kullanılmayan grubun erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını inceleyen Karabacak (1996), dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde eğitsel oyunların kullanıldığı grupla, kullanılmayan gruptaki öğrencilerin toplam erişimleri, bilgi düzeyi erişimi ortalamaları ve kavrama düzeyi erişimi ortalamaları arasında yapılan t testi sonunda eğitsel oyunların kullanıldığı grup lehine fark bulunmuştur.

Üstündağ (1997) "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişime ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi" konulu araştırmasında, "Hürriyetçi Demokrasimizde Temel Hak ve Ödevlerimiz Ünitesinin Öğretimi"nde deney grubuna drama yoluyla bir eğitim verilerek deney ve kontrol gruplarının öntest sontest bilgi ve tutum puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında bilgi düzeyi ve tutum puanları açısından anlamlı farklar bulunmuştur.

Kaf (1999), Hayat Bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmıştır. Araştırma, Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan Özel Bilfen Okulu'nun ilköğretim üçüncü sınıflarında yapılmıştır. Deney grubunda 19, düz anlatım yönteminin kullanıldığı birinci

kontrol grubunda 17 ve ikinci kontrol grubunda 15 olmak üzere 50 öğrenci ile çalışılmıştır. Ön ölçüm ve son ölçüm olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Beceriler Gözlem Formu kullanılmıştır. Bulgular, Hayat Bilgisi Dersi'nde selam verme ve paylaşma-işbirliği becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkisinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Koç (1999), yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisini incelemek üzere iköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Türklerin Anadolu’ya Yerleşmesi” ünitesinin öğretiminde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanımının öğrencilerin erişilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bulunmuş ve yaratıcı drama ile öğretim daha etkili olmuştur.

Kocayörük (2000), “İlköğretimde Öğrencilerin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi” adında bir tez hazırlamıştır. Araştırma, Ankara Yasemin Karakaya ilköğretim Okulu 6-8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, drama ile yapılan eğitim programının öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Özdemir (2003), “Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi” adında bir tez hazırlamıştır. Araştırma Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Bu

çalışmanın sonucunda, Deney grubunu oluşturan öğrencilerde geçen süre zarfında toplam EQ puanları ve öz bilinç, empati ve sosyal beceriler alt puanlarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin söntest duygusal zeka puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Aksular (2003), "Resim- İş Eğitimi ve Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama İlişkisi" adında bir tez hazırlamıştır. Bu tez çalışmasında, Sanat Eğitiminin gerekliliği, Resim-İş dersinin amaçları ve yöntemleri ile dramanın çıkış noktası, işlevleri ve uygulama yöntemleri önce ayrı ayrı, sonra da Resim-İş ve Yaratıcı Drama İlişkisi kurulmaya çalışarak, uygulanmış ya da uygulanabilir örneklerle ele almıştır. Araştırmanın sonucunda Resim-İş ve Yaratıcı Dramanın birbirini çok olumlu bir şekilde desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Yalım (2003), "İlköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi dersinin yaratıcı drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin akademik branşlarına etkisi" adında bir tez hazırlamıştır. Yapılan bu araştırma sonunda, İlköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi dersinde yaratıcı drama yöntemiyle öğretim yapılan deney kümesinde bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile yaratıcı drama yöntemiyle öğretim yapılmayan kontrol kümesinde bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney kümesi lehine anlamlı fark vardır.

Karadağ ve Çalışkan "İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin drama yöntemine karşı tutumlarının değerlendirilmesi" adlı çalışmalarını, 2004-2005 eğitim öğretim yılı Kırşehir ili Merkez Sırrı Kardeş İlköğretim Okulunun 3/A ve 3/B sınıflarındaki öğrencileriyle çalışılmışlar ve Hayat Bilgisi dersinin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ünitesi seçmişlerdir. Seçilen ünite kontrol

grubuna geleneksel öğretim yöntemi, deney grubuna ise drama yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin araştırma sonunda tutumlarında nasıl bir farklılaşma gösterdiklerini tespit etmek amacıyla ünite başında ve ünite sonunda olmak üzere iki defa tutum ölçeği uygulanmıştır. Drama yönteminin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarında artı yönde değişikliklere neden olduğu saptanmıştır Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında drama yöntemi ile geleneksel yöntem arasında drama yöntemi lehinde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Özdemir ve Üstündağ (2007), çalışmasında fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarının yaşam öyküleri ve bilime olan katkıları yaratıcı drama yöntemi kullanılarak ele alınmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların yaratıcı drama yöntemi ile bilim adamlarının yaşam öyküleri ve bilime olan katkıları ile ilgili bilgi sahibi oldukları, yaratıcı drama yönteminde yaşayarak ve içselleştirerek öğrenme fırsatı buldukları söylenebilir

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması ve uygulanması ile veri toplama aracı yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe eğitim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerin yaratıcı drama ile ilgili yeterliliklerini ve görüşlerini belirlemeye çalıştığından, tarama niteliğinde bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan araştırmaya konu olan birey ya da nesneyi en uygun biçimde belirleyebilmektir (Karasar, 2005,s:77).

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Malatya ilinde görev yapan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise şu şekilde oluşturmaktadır.

Örneklem 2006-2007 eğitim- öğretim yılında Malatya ili merkez eğitim bölgelerindeki okullar göz önüne alınarak belirlenmiştir. Her eğitim bölgesinden 8 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 32 okul, Malatya ili merkezine bağlı 10 köy ilköğretim okulu ve 3 özel ilköğretim okulu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oransız küme örnekleme yoluyla seçilen 360 ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenden seçilecek ve benzerlik gösteren kümeler üzerinden yapıldığı ve evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip olduğu örnekleme türüne küme örnekleme (clustur sampling); küme içinden yansızlık kuralına göre yeterli sayıda alınan örnekleme türüne ise oransız küme örnekleme denir(Karasar,2005:114-115; Balcı, 2004:86-87)

3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

3.1.Denemelik Madde Yazımı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının mantıksal geçerliliğini sağlamak için ilk olarak ilgili literatür taranarak soru havuzu oluşturulmuş ve uzman kanısına başvurulmuştur. Alınan cevaplar ve tepkilere göre gerekli düzeltmeler yapılarak, anketin ön deneme formu hazırlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda altı yeterlilik alt boyutu içinde yer alan 71

adet davranış saptanarak geliştirilmiş olan ölçme aracı, ön deneme için hazır hale getirilmiştir. Ölçme aracının alt boyutları şunlardır:

1. Kişisel bilgiler,
2. Dramanın yararları,
3. Drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri,
4. Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikler,
5. Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler,
6. Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler,
7. Drama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar olmak üzere yedi bölümden oluşmaktadır.

3.1.1. Ölçeğin Yapısı

Geliştirilen ölçek, likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, iki boyutu ölçmektedir; 1.Bilme, 2.Uygulama. Ölçekte; katılanların bir davranışı ne düzeyde bildiği ve uyguladığı sorulduğundan, ölçekte yer alan davranışlar olumsuz olarak nitelendirilmemiştir. Buna göre beşli ölçek oluşturulmuş ve şu şekilde düzenlenmiştir.

5= Tamamen biliyorum-Uyguluyorum

4= Biliyorum-Uyguluyorum

3= Bilme ve uygulamada karasızım.

2= Bilmiyorum-Uygulamıyorum

1= Hiç bilmiyorum-Uygulamıyorum

3.1.2. Ön Denemenin Yapılması

Oluşturulan 71 maddelik deneme formu yeniden gözden geçirilerek ön denemeye hazır hale getirilmiştir. Bu aşamada ikinci alt boyut olan dramanın yararları bölümünün çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece madde sayısı 64 olmuştur. Bu 64 maddenin ilk 12 maddesi sınıf öğretmenlerinin “öğretmenlerin dramaya ilişkin kişilik özelliklerini”, 13. madde ile 33. madde arası “drama ve uygulamasına yönelik yeterlilikleri”, 34. madde ile 43. madde arası “drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri”, 44. madde ile 49. madde arası “drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri”, ve 50. madde ile 58. madde arası da “drama etkinliklerinde karşılaşılan sorunları” bulmaya yöneliktir. Hazırlanan form, ön deneme için Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınarak Malatya il merkezinde görev yapan 150 öğretmene uygulanmış ve hepsi işleme alınmıştır.

3.1.3. Madde Analizi ve Güvenirlik Hesaplarının Yapılması

Öğretmenlere uygulanan 58 maddelik deneme formuna ilişkin veriler üzerinde öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde öncelikle Döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda özdeğeri (eigenvalue) 1 ve üzerinde olan 10 faktör belirlenmiştir. Birinci faktörün testteki 58 madde içinde açıkladığı varyans miktarı 25,046 olmuştur. Bu analiz sonucunda birinci faktörde faktör yükü .40 ve üzerinde olan maddeler ikinci analize alınmasına karar verilmiş, ancak tüm maddelerin faktör yükleri .40 üzerinde olduğu için ikinci analiz yapılmamıştır. Bu uygulamada Barlett testi değeri

8821,174 bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında bir korelasyon olduğu ve faktör analizinin bu değişkenlere göre uygulanabileceği söylenebilir. KMO değeri de .907 olarak bulunmuştur.

Ölçek, tek boyutluluk özelliği taşıdığı için Eksen Rotasyonu (Quartimax Metodu) yapılmamış, birinci faktör altında yer alan 58 madde araştırmacı tarafından Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Ölçeği Oluşturan Maddelerin Döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizine Göre Birinci Faktördeki Faktör Yükleri

Madde No	ÖZELLİKLER	FAKTÖR YÜKLERİ
1. S22	Yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi	,676
2. S23	Yaratıcılığı	,645
3. S24	Estetik zevk ve becerileri	,633
4. S25	Eleştirilere açık olmayı	,547
5. S26	İletişim becerilerini	,610
6. S27	Hoşgörülü ve demokrat olmayı	,507
7. S28	Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmayı	,523
8. S29	Müzik yeteneğine sahip olmayı	,491
9. S31	Empatik düşünceyi	,590
10. S32	Duyguları koşulsuz kabul etmeyi	,612
11. S33	Liderlik yapmayı	,599
12. S34	Spontan(Kendiliğinden) olmayı	,622
13. S37	Dramada kullanılan yöntem ve teknikleri	,661
14. S38	Oyunculuk yeteneği ve becerisi	,646
15. S39	İlköğretime yönelik drama programını uygulama	,719
16. S40	Drama-oyun ilişkisini	,795
17. S41	Dramanın ilkelerini	,794
18. S42	Dramanın türlerini	,748
19. S43	Drama etkinliklerini	,765
20. S44	Dramanın aşamalarını	,756
21. S45	Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını	,731
22. S46	Etkinlikleri hazırlama ilkelerini	,783
23. S47	Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlamayı	,799

24.	S48	Drama ortamının nasıl hazırlanacağını	,812
25.	S49	Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları düzenlemeyi	,763
26.	S50	Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama	,751
27.	S51	Dramada kullanılan araç-gereçleri	,767
28.	S52	Araç-gereç hazırlama ilkelerini	,737
29.	S53	Dramada araç-gereçlerin önemini	,739
30.	S54	Araç-gereç hazırlamayı	,772
31.	S55	Artık malzemeleri	,787
32.	S56	Özgün araç-gereç tasarlamayı	,736
33.	S57	Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdaki kaldırılması gerekliliği	,750
34.	S58	Yaşantılara dayalı öğrenme	,412
35.	S59	Hareket yolu ile öğrenme	,769
36.	S60	Etkin öğrenme	,776
37.	S61	Etkileşim yolu ile öğrenme	,787
38.	S62	Sosyal öğrenme	,645
39.	S63	Tartışarak öğrenme	,633
40.	S64	Keşfederek öğrenme	,547
41.	S65	Duygusal öğrenme	,610
42.	S66	İşbirliğine dayalı öğrenme	,507
43.	S67	Kavram öğrenme	,523
44.	S68	Tartışmayı yönlendirmeyi	,491
45.	S69	Açık uçlu sorular sormayı	,590
46.	S70	Özetlemeyi	,612
47.	S71	Grup değerlendirmesini	,599
48.	S72	Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirmeyi	,622
49.	S73	Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları	,661
50.	S74	Drama yöntemini bilmiyorum	,646
51.	S75	Maliyetin yetersiz olması	,719
52.	S76	Programın drama yönteminin kullanılması için elverişsiz olması	,795
53.	S77	Yönetimin tutumu	,794
54.	S78	Velilerin tutumu	,748
55.	S79	Grubun büyüklüğü	,765
56.	S80	Araç-gereç temini	,756
57.	S81	Sınıfın dar oluşu	,731
58.	S82	Öğrencileri sınavlara hazırlama kaygısı	,783

Diğer taraftan 58 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,64 bulunmuştur. Buna göre ölçek homojen ve tek boyutluluk özelliği taşımaktadır.

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Son biçimi verilen ve uygulamaya hazır hale getirilen anketin, uygulanabilmesi için ilgili makamlardan gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Anketin uygulanmasına olanak veren il onayı ile anketin uygulanacağı okullara 27.04.2007-15.06.2007 tarihleri arasında gidilmiştir. Okullarda yöneticilerle görüşülmüş, anket hakkında bilgi verilmiş ve ilgili öğretmenlere anket formları dağıtılmıştır. Bu sırada vakti müsait olan öğretmenlerin anketi doldurmaları beklenerek, geri alınmıştır. Sadece öğretmen sayısı fazla olan dört okulda yöneticilerle görüşülmüş, anket formlarının dağıtılması ve toplanması işlemlerinin kendileri tarafından yapılması ve yine anketlerin belirlenen bir günde araştırmacı tarafından topluca alınması kararlaştırılmıştır. Belirlenen günlerde anketler araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Veri toplama aracı ile verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce veri toplama araçları tek tek incelenmiş, gerektiği biçimde doldurulup doldurulmadığına bakılmıştır. Gerektiği biçimde doldurulmamış olanlar "geçersiz" sayılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Geçerli olan veri toplama araçlarındaki veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçme aracındaki veriler SPSS for Windows 12.0 paket programına aktarılarak amaçlara uygun biçimde çözümlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama uygulamasına yönelik yeterlilikler, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler ve drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulamaya ilişkin maddelerle yapılan karşılaştırmalarda t- testi ve varyans analizi işlemleri yapılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda t- testi, üç ya da daha fazla değişkenin olduğu durumlarda varyans analizi (Anova) işlemleri yapılmıştır. Ancak varyans analizi ve t testi için önce Levene testi uygulanmış ve varyansların homejenliği test edilmiştir. Levene testinde $p < ,05$ bulunduğu (varyansların homejen olmadığı durumlarda), varyans analizi yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi, t testlerinin yerinede Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin genel olarak yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri ve bu düzeylerin karşılaştırılması için frekans tekniği kullanılmıştır. Drama yönteminde karşılaşılan sorunlarla ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin dramanın nitelilerini bilme ve uygulamaya ilişkin verilerin çözümlenmesi için beşli ölçek aralıkları 0,80 (5-1=4, 4/5=0,80) oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir (Gökdaş,1996:21, akt.,2002:73)

Tamamen biliyorum-Uyguluyorum	: 4.20 -5.00
Biliyorum-Uyguluyorum	: 3.40-4.19
Bilme ve uygulamada karasızım	: 2.60-3.39
Bilmiyorum-Uygulamıyorum	: 1.80-2.59
Hiç bilmiyorum-Uygulamıyorum	: 1.00-1.79

Aritmetik ortalama 3,40 ve üzeri "biliyor/uyguluyor", 3,39 ve altı da "bilmiyor/uygulamıyor" olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

1. ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ait bulgular tablolar haline getirilerek değerlendirilmiştir.

1.1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul/Program

Öğretmenlerin mezun oldukları Okul adları Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yüzde 20'si Eğitim Enstitüsü, yüzde 22,5'u Eğitim Ön Lisans/İki Yıllık Yüksek Okul, Yüzde 12,5'u Lisans Tamamlama, yüzde 16,7 Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı, yüzde 26,9'u Dört Yıllık Fakülte ve yüzde 1,4 'ü de başka programlardan mezun olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul/Program

Mezun Olunan Program	f	%
Eğitim Enstitüsü	72	20.0
Eğitim Ön Lisans/ İki Yıllık Eğitim Yüksekokulu	81	22.5
Lisans Tamamlama	45	12.5
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği.Programı	60	16.7
Dört Yıllık Yüksek Okul/ Fakülte	97	26.9
Başka	5	1.4
Toplam	360	100.0

1.2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'de görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yüzde 44.7'si kadın, yüzde 55.3'ü de erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	161	44.7
Erkek	199	55.3
Toplam	360	100.0

1.3. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Dağılımları

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre dağılımları Tablo 4'de görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yüzde 96.9'u ilköğretim okullarında ve yüzde 3.1'i ise özel ilköğretim okullarında çalışmaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Dağılımları

Çalışılan Kurum	F	%
İlköğretim Okulları	349	96.9
Özel İlköğretim Okulları	11	3.1
Toplam	360	100.0

1.4. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 5'te görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yüzde 3.9'u 0-5 yıl, yüzde 19.2'si 6-10 yıl, yüzde 21.4'ü 11-15 yıl, yüzde 19.4'ü 16-20 yıl, yüzde 10.6'sı 21-25 yıl ve yüzde 25.6'sı ise 26 yıl ve yukarısı hizmet sürelerine sahiptir. Sadece yüzde 23.1'i 10 yıl ve aşağısı hizmet süresine sahiptir. Çünkü araştırma merkeze bağlı ilköğretim ve özel ilköğretim okullarında yapılmakta ve buralarda genellikle hizmet süresi daha çok olan öğretmenler çalışmaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	f	%	%*
0-5 yıl	14	3.9	3.9
6-10 yıl	69	19.2	23.1
11-15 yıl	77	21.4	44.4
16-20 yıl	70	19.4	63.9
21-25 yıl	38	10.6	74.4
26 yıl ve yukarısı	92	25.6	100.0
Toplam	360	100.0	

1.5. Öğretmenlerin Drama İle İlgili Almış Oldukları Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 6'da görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yüzde 11.4'ü mezun olduğu programda drama yöntemine ilişkin ders aldığı, yüzde 5.6'sının drama ile ilgili hizmet içi eğitim programına katıldığı, yüzde 81.1'inin drama ile ilgili hiçbir eğitim almadığı ve yüzde 1.9'unun ise başka yollarla drama konusunda bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 81.1 gibi

büyük bir çoğunluğu drama ile ilgili hiçbir eğitim almadığını belirtmektedir. Bu durum beklenen bir durumdur. Çünkü drama dersinin eğitim fakültelerine ders olarak konulması daha çok yenidir. 1998-1999 yılından itibaren ilköğretim programına "İlköğretimde Drama" adı altında ders konulmuştur. Dolayısıyla bu dönemden önce mezun olan öğretmenlerin dramayla ilgili hiçbir eğitim almamışlardır. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'nun dramaya ilişkin açtığı hizmet içi kurs sayısının da az oluşu, bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Drama İle İlgili Almış Oldukları Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Drama Eğitimi Alma Durumu	F	%
Mezun olduğum programda drama yöntemine yönelik ders aldım.	41	11.4
Drama ile ilgili hizmet içi eğitim programına katıldım.	20	5.6
Drama ile ilgili hiçbir eğitim almadım.	292	81.1
Başka	7	1.9
Toplam	360	100.0

1.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı Tablo 7'de görülmektedir. Buna göre öğretmenlerinin yüzde 8.9'u görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerini yüksek, yüzde 50.3'ü orta ve yüzde 40.8'i ise düşük olduğunu belirtmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi

Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	f	%
Yüksek	32	8.9
Orta	181	50.3
Düşük	147	40.8
Toplam	360	100.0

2. AMAÇLARA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, genel amaç çerçevesinde geliştirilen alt amaçlara yönelik elde edilen bulgular ve bunların yorumlanması üzerinde durulmaktadır. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin yeterliliklerini belirlemek için elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

2.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

2.1.1. Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Bilme ve Uygulama Düzeyleri

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerinin bilme düzeylerinin frekans dağılımı, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 8'de görülmektedir

Tablo 8: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Bilme Düzeyi

Drama Yöntemine ilişkin kişilik özellikleri	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum		\bar{X}
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
Yapıcı ve yaratıcı eleştirel düşünmeyi	61	16,9	190	52,8	93	25,8	14	3,9	2	0,6	3,81
Yaratıcılığı	39	10,8	199	55,3	101	28,1	18	5,0	3	0,8	3,70
Estetik zevk ve becerileri	52	14,4	189	52,5	99	27,5	19	5,3	1	0,3	3,75
Eleştirilere açık olmayı	85	23,6	182	50,6	76	21,1	14	3,9	3	0,8	3,92
İletişim becerilerini	65	18,1	214	59,4	67	18,6	11	3,1	3	0,8	3,90
Hoşgörülü ve demokrat olmayı	108	30,0	196	54,4	50	13,9	4	1,1	2	0,6	4,12
Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmayı	83	23,1	199	55,3	62	17,2	12	3,3	4	1,1	3,95
Müzik yeteneğine sahip olmayı	35	9,7	100	27,8	143	39,7	69	19,2	13	3,6	3,20
Empatik düşünceyi	72	20,0	153	42,5	113	31,4	20	5,6	2	0,6	3,75
Duyguları koşulsuz kabul etmeyi	40	11,1	151	41,9	138	38,3	21	5,8	10	2,8	3,52
Liderlik yapmayı	66	18,3	178	49,4	99	27,5	16	4,4	1	0,3	3,81
Spontan (Kendiliğinden) olmayı	48	13,3	149	41,4	127	35,3	30	8,3	6	1,7	3,56

Tablo 8'de görüldüğü gibi, "Yapıcı, Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0,6'sı "hiç bilmiyorum", yüzde 3,9'u "bilmiyorum", yüzde 25,8'i "kararsızım", yüzde 52,8'i "biliyorum" ve 16,9'unun ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerinden, "yapıcı, yaratıcı ve eleştirel

Düşünme" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.81'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin, "yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünme" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin almış oldukları eğitim, bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir.

"**Yaratıcılık**" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0,8'i "hiç bilmiyorum", yüzde 5'i "bilmiyorum", yüzde 28.1'i "karasızım", yüzde **55.3'ü** " biliyorum" ve yüzde 10.8'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.70'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "yaratıcılık " kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenler yaratıcılık kişilik özelliğini, eğitim-öğretim sürecinde sıklıkla kullandıkları için, öğretmenlerin bu kişilik özellikleri gelişmiş olabilir.

"**Estetik Zevk ve Becerileri**" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.3'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 5.3'ü "bilmiyorum", yüzde 27.5'ü "karasızım", yüzde **52.5'ü** " biliyorum" ve yüzde 14.4'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.75'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Estetik Zevk ve Becerileri " kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve etkileşim içinde buldukları çevre, estetik zevk ve becerilerinin gelişmesinde etkili olmuş olabilir.

"**Eleştirilere Açık Olmayı**" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.8'i "hiç bilmiyorum", yüzde 3.9'u "bilmiyorum", yüzde 21.1'i "karasızım", yüzde **50.6'sı** " biliyorum" ve yüzde 23.6'sı ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.92'dir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Eleştirilere Açık Olmayı " kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**İletişim Becerileri**" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.8'i "hiç bilmiyorum", yüzde 3.1'i "bilmiyorum", yüzde 18.6'sı "karasızım", yüzde **59.4'ü** " biliyorum" ve yüzde 18.1'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.90'dır. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "İletişim Becerileri" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenler öğrencilerle sürekli bir iletişim halindedir. Zaten öğretmenlik iletişime dayalı bir meslektir. Öğretmenlerin sürekli iletişim halinde olmaları, kendilerinde bu becerilerin gelişmesine yol açmış olabilir. Dolayısıyla kendilerini iletişim özelliği açısından yeterli bilgiye sahip olarak görüyor olabilirler.

"**Hoşgörülü ve Demokrat Olma**" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.6'sı "hiç bilmiyorum", yüzde 1.1'i "bilmiyorum", yüzde 13.9'u "karasızım", yüzde **54.4'ü** " biliyorum" ve yüzde 30.0'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 4.12'dir. Bu ortalamaya göre

öğretmenlerin "Hoşgörülü ve Demokrat Olma" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Hoşgörünün ve demokrasinin olduğu ortamlar; öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine rahatlıkla katıldıkları, duygularını ve düşüncelerini açıklamaktan çekinmedikleri ortamlardır. Öğretmenlerin böyle bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri için, hoşgörülü ve demokrat olmayı bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin almış oldukları mesleki eğitim, hoşgörülü ve demokratik olmayı bilmelerinde etkili olmuş olabilir.

"**Türkçeyi Doğru ve Düzgün Kullanma**" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.1'i "hiç bilmiyorum", yüzde 3.3'i "bilmiyorum", yüzde 17.2'si "karasızım", yüzde **55.3'ü** " biliyorum" ve yüzde 23.1'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.95'dir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Türkçeyi Doğru ve Düzgün Kullanma" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenlerin almış oldukları mesleki eğitimin ve kitap, dergi, gazete vb. gibi yayınları okumalarının, Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmayı bilmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

"**Müzik Yeteneğine Sahip Olma**" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 3.6'sı "hiç bilmiyorum", yüzde 19.2'si "bilmiyorum", yüzde **39.7'si** "karasızım", yüzde 27.8'i " biliyorum" ve yüzde 9.7'si ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.20'dir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Müzik Yeteneğine Sahip Olma" kişilik özelliği hakkında bilgiye

sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenler, müziğin bir yetenek işi olduğunu, dolayısıyla bu yeteneğin kendilerinde olmadığını ve bu yüzden bilmediklerini düşünüyor olabilirler.

"**Empatik Düşünce**" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.6'sı "hiç bilmiyorum", yüzde 5.6'sı "bilmiyorum", yüzde 31.4'ü "karasızım", yüzde **42.5'u** " biliyorum" ve yüzde 20'si ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.75'dir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Empatik Düşünce" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenlerin gerek mesleki eğitimleri, gerekse drama ile ilgili almış oldukları hizmet içi kurslar, "empatik düşünceyi" bilmelerinde etkili olmuş olabilir.

"**Duyguları Koşulsuz Kabuletme**" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 2.8'i "hiç bilmiyorum", yüzde 5.8'i "bilmiyorum", yüzde 38.3'ü "karasızım", yüzde **41.9'u** " biliyorum" ve yüzde 11.1'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.52'dir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Duyguları Koşulsuz Kabuletme" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenlerin gerek mesleki eğitimleri, gerekse drama ile ilgili almış oldukları hizmet içi kurslar, "duyguları koşulsuz kabuletme"yi bilmelerinde etkili olmuş olabilir.

"**Liderlik Yapma**" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.3'i "hiç bilmiyorum", yüzde 4.4'ü "bilmiyorum", yüzde 27.5'u "karasızım", yüzde **49.4'ü** " biliyorum" ve yüzde 18.3'ü ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.81'dir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Liderlik Yapma" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki eğitimleri, drama ile ilgili almış oldukları hizmet içi kurslar, sınıf içi uygulamaları "liderlik yapmayı" bilmelerinde etkili olmuş olabilir.

"**Spontan (Kendiliğinden) Olma**" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.7'si "hiç bilmiyorum", yüzde 8.3'ü "bilmiyorum", yüzde 35.3'ü "karasızım", yüzde **41.4'ü** " biliyorum" ve yüzde 13.3'ü ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.56'dır. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Spontan (Kendiliğinden) Olma" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "Drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri"ni bilme düzeyini yansıtan tablo bütün olarak incelendiğinde, öğretmenlerin "Yapıcı ve Eleştirel Düşünme", "Yaratıcılık", "Estetik Zevk ve Becerileri" , "Eleştirilere Açık Olmayı" , "İletişim Becerileri" , "Hoşgörülü ve Demokrat Olma", "Türkçeyi Doğru ve Düzgün Kullanma", "Empatik Düşünce", "Duyguları Koşulsuz Kabuletleme", "Liderlik Yapma", "Spontan (Kendiliğinden)olma" alanlarında yeterli bilgiye ancak "'Müzik Yeteneğine Sahip Olma" alanında ise yetersiz bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Tablo 30'a göre

öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre, "drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri"ni bilmede anlamlı fark görülmemiştir. Öğretmenlerin mesleki eğitimleri, yenilenen programı tanıtan hizmet içi kurslar, sınıf içi uygulamaları bu kişilik özelliklerini bilmelerinde etkili olmuş olabilir

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerinin uygulama düzeylerinin frekans dağılımı, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, "**Yapıcı, Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme**" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.6 'sı "hiç uygulamıyorum", yüzde 3.6'sı "uygulamıyorum", yüzde 35'i "karasızım", yüzde **48.1'i** "uyguluyorum" ve 12.8'inin ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerinden, "Yapıcı, Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.68'dir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, "yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünme" kişilik özelliği hakkında uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Uygulama Düzeyi

Drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri	Tamamen Uyguluyorum		Uyguluyorum		Kararsızım		Uygulamıyorum		Hiç Uygulamıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yapıcı ve yaratıcı eleştirel düşünmeyi	46	12.8	173	48.1	126	35.0	13	3.6	2	0.6	3.68
Yaratıcılığı	27	7.5	189	52.5	121	33.6	19	5.3	4	1.1	3.60
Estetik zevk ve becerileri	34	9.4	182	50.6	124	34.4	19	5.3	1	0.3	3.63
Eleştirilere açık olmayı	58	16.1	191	53.1	91	25.3	18	5.0	2	0.6	3.79
İletişim becerilerini	47	13.1	203	56.4	98	27.2	10	2.8	2	0.6	3.78
Hoşgörülü ve demokrat olmayı	87	24.2	185	51.4	77	21.4	10	2.8	1	0.3	3.96
Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmayı	65	18.1	187	51.9	88	24.4	14	3.9	6	1.7	3.80
Müzik yeteneğine sahip olmayı	29	8.1	104	28.9	148	41.1	63	17.5	16	4.4	3.18
Empatik düşünceyi	54	15.0	162	45	117	32.5	22	6.1	5	1.4	3.66
Duyguları koşulsuz kabul etmeyi	38	10.6	142	39.4	147	40.8	26	7.2	7	1.9	3.49
Liderlik yapmayı	54	15.0	180	50.0	107	29.7	17	4.7	2	0.6	3.74
Spontan (Kendiliğinden) olmayı	40	11.1	150	41.7	133	36.9	32	8.9	5	1.4	3.52

"Yaratıcılık" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.1'i "hiç uygulamıyorum ", yüzde 5.3'ü " uygulamıyorum ", yüzde 33.6'sı "kararsızım", yüzde 52.5'i " uyguluyorum " ve yüzde 7.5'i ise "tamamen uyguluyorum " seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.60'dir. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "yaratıcılık " kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

"**Estetik Zevk ve Becerileri**" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.3'ü "hiç uygulamıyorum ", yüzde 5.3'ü " uygulamıyorum ", yüzde 34.4'ü "karasızım", yüzde **50.6'sı** " uyguluyorum " ve yüzde 9.4'i ise "tamamen uyguluyorum " seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.63'dür.Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Estetik Zevk ve Becerileri " kişilik özelliği hakkında uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Eleştirilere Açık Olmayı**" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.6'sı "hiç uygulamıyorum ", yüzde 5'i " uygulamıyorum ", yüzde 25.3'ü "karasızım", yüzde **53.1'i** " uyguluyorum " ve yüzde 16.1'i ise "tamamen uyguluyorum " seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.79'dur.Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Eleştirilere Açık Olmayı " kişilik özelliği hakkında uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**İletişim Becerileri**" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0'i "hiç uygulamıyorum ", yüzde 3.1'i " uygulamıyorum ", yüzde 18.6'sı "karasızım", yüzde **59.4'ü** " uyguluyorum " ve yüzde 18.1'i ise "tamamen uyguluyorum " seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.90'dır.Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "İletişim Becerileri" kişilik özelliği hakkında bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Hoşgörülü ve Demokrat Olma**" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.3'ü "hiç uygulamıyorum ", yüzde 2.8'i "

uygulamıyorum ", yüzde 21.4'ü "karasızım", yüzde **51.4'ü** " uyguluyorum " ve yüzde 24.2'si ise "tamamen uyguluyorum " seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.96'dır.Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Hoşgörülü ve Demokrat Olma" kişilik özelliği hakkında uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Türkçeyi Doğru ve Düzgün Kullanma**" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1,7'si "hiç uygulamıyorum ", yüzde 3.9'u " uygulamıyorum ", yüzde 24.4'ü "karasızım", yüzde **51.9'u** " uyguluyorum " ve yüzde 18.1'i ise "tamamen uyguluyorum " seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.80'dir.Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Türkçeyi Doğru ve Düzgün Kullanma" kişilik özelliği hakkında uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Müzik Yeteneğine Sahip Olma**" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 4.4'ü "hiç uygulamıyorum ", yüzde 17.5'i " uygulamıyorum ", yüzde **41.1'i** "karasızım", yüzde 28.9'u " uyguluyorum " ve yüzde 8.1'i ise "tamamen uyguluyorum " seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.18'dir.Bu ortalamaya göre öğretmenlerin "Müzik Yeteneğine Sahip Olma" kişilik özelliği hakkında uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Empatik Düşünce**" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.4'ü "hiç uygulamıyorum ", yüzde 6.1'i " uygulamıyorum ", yüzde 32.5'i "karasızım", yüzde **45.0'ı** " uyguluyorum " ve yüzde 15.0'ı ise

"tamamen uyguluyorum " seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.66'dır.Bu ortalama göre öğretmenlerin "Empatik Düşünce" kişilik özelliği hakkında uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Duyguları Koşulsuz Kabul etme**" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.9'u "hiç uygulamıyorum ", yüzde 7.2'si " uygulamıyorum ", yüzde **40.8'i** "karasızım", yüzde 39.4'ü " uyguluyorum " ve yüzde 10.6'sı ise "tamamen uyguluyorum " seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.49'dur.Bu ortalama göre öğretmenlerin "Duyguları Koşulsuz Kabul etme" kişilik özelliği hakkında uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Liderlik Yapma**" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.6'sı "hiç uygulamıyorum ", yüzde 4.7'si " uygulamıyorum ", yüzde 29.7'si "karasızım", yüzde **50.0'ı** " uyguluyorum " ve yüzde 15.0'ı ise "tamamen uyguluyorum " seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.74'dir.Bu ortalama göre öğretmenlerin "Liderlik Yapma" kişilik özelliği hakkında uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Spontan (Kendiliğinden) Olma**" kişilik özelliği hakkında uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.4'ü "hiç uygulamıyorum ", yüzde 8.9'u " uygulamıyorum ", yüzde 36.9'u "karasızım", yüzde 41.7'si " uyguluyorum " ve yüzde 11.1'i ise "tamamen uyguluyorum " seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.52'dir.Bu

ortalamaya göre, öğretmenlerin "Spontan (Kendiliğinden) Olma" kişilik özelliği hakkında uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "Drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri"ni uygulama düzeyini yansıtan tablo 9 bütün olarak incelendiğinde, öğretmenlerin "Yapıcı ve Eleştirel Düşünme", "Yaratıcılık", "Estetik Zevk ve Becerileri" , "Eleştirilere Açık Olmayı" , "İletişim Becerileri" , "Hoşgörülü ve Demokrat Olma", "Türkçeyi Doğru ve Düzgün Kullanma", "Empatik Düşünce", "Duyguları Koşulsuz Kabuletmeye", "Liderlik Yapma", "Spontan (Kendiliğinden)olma" alanlarında yeterli uygulama düzeyine sahip oldukları ve bu alanlardaki uygulama düzeylerininse "uyguluyor" düzeylerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler; etkili, verimli ve başarılı bir eğitim- öğretim süreci gerçekleştirmek için, bildiklerini düşündükleri bu kişilik özelliklerini öğretmenlik mesleğinin uygulamasında sıklıkla kullanıyor olabilirler. Bu durum yukarıda belirtilen kişilik özelliklerini yeterli uygulamalarının bir sebebi olabilir. Ancak öğretmenler, "Müzik Yeteneğine Sahip Olma" alanında ise, yetersiz bilgi düzeyinde oldukları için, uygulama düzeyinde kendilerini yetersiz görmüş olabilirler. (Kişilik özelliklerini bilme düzeyi için tablo-8'e bakınız.)

2.1.2.Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Bilme ve Uygulama Düzeyleri

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme düzeylerinin frekans dağılımı, yüzdeleri, ve aritmetik ortalamaları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi, " **Dramada kullanılan yöntem ve teknikleri** " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 3.6'sı

"hiç bilmiyorum", yüzde 23.9'u "bilmiyorum", yüzde 52.5'i "kararsızım", yüzde 16.7'si "biliyorum" ve 3.3'ünün ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Drama ve drama uygulamasına yönelik , " Dramada kullanılan yöntem ve teknikleri " uygulaması hakkında bilgiye sahip olma yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.92'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin, "Dramada kullanılan yöntem ve teknikleri " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini yetersiz **olarak algıladıkları** söylenebilir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Bilme Düzeyi

Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikler	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Dramada kullanılan yöntem ve teknikleri	12	3.3	60	16.7	189	52.5	86	23.9	13	3.6	2.92
Oyunculuk yeteneği ve becerisi	10	2.8	92	25.6	174	48.3	72	20.0	12	3.3	3.04
İlköğretime yönelik drama programını uygulama	12	3.3	68	18.9	194	53.9	76	21.1	10	2.8	2.98
Drama- Oyun ilişkisini	21	5.8	89	24.7	181	50.3	59	16.4	10	2.8	3.14
Dramanın ilkelerini	7	1.9	47	13.1	189	52.5	99	27.5	18	5.0	2.79
Dramanın türlerini	5	1.4	55	15.3	174	48.3	104	28.9	22	6.1	2.76
Drama etkinliklerini	5	1.4	57	15.8	182	50.6	106	29.4	10	2.8	2.83
Dramanın aşamalarını	6	1.7	36	10.0	193	53.6	112	31.1	13	3.6	2.75
Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını	6	1.7	28	7.8	167	46.4	136	37.8	23	6.4	2.60
Etkinlikleri hazırlama ilkelerini	2	0.6	38	10.6	172	47.8	125	34.7	23	6.4	2.64
Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri Hazırlamayı	11	3.1	69	19.2	188	52.2	83	23.1	9	2.5	2.97
Drama ortamının nasıl hazırlanacağı	10	2.8	60	16.7	181	50.3	90	25.0	19	5.3	2.86

Tablo-10'un Devamı												
Sınıf farklı ortamları düzenlemeyi	içerisinde eğitim	11	3.1	85	23.6	186	51.7	69	19.2	9	2.5	3.05
Müze,park,kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama		8	2.2	37	10.3	158	43.9	125	34.7	32	8.9	2.62
Dramada kullanılan araç-gereçleri		7	1.9	45	12.5	196	54.4	93	25.8	19	5.3	2.80
Araç-gereç hazırlama ilkelerini		7	1.9	49	13.6	177	49.2	109	30.3	18	5.0	2.77
Dramada araç-gereçlerin önemini		11	3.1	83	23.1	192	53.3	64	17.8	10	2.8	3.05
Araç-gereç hazırlamayı		5	1.4	69	19.2	185	51.4	89	24.7	12	3.3	2.90
Artık malzemeleri		7	1.9	74	20.6	180	50.0	87	24.2	12	3.3	2.93
Özgün araç-gereç tasarlamayı		9	2.5	61	16.9	179	49.7	95	26.4	16	4.4	2.86
Araç-gereçleri etkinlik bittiğinde ortamdankaldırılması gerekliliği		31	8.6	120	33.3	149	41.4	51	14.2	9	2.5	3.31

"Oyunculuk Yeteneği ve Becerisi" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 3.3'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 20.0'i "bilmiyorum", yüzde 48.3'ü "karasızım", yüzde 25.6'sı "çok biliyorum" ve yüzde 2.8'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.04'dür.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Oyunculuk Yeteneği ve Becerisi " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenler, oyunculuğun bir yetenek işi olduğunu, dolayısıyla bu yeteneğin kendilerinde olmadığını ve bu yüzden bilmediklerini düşünüyor olabilirler.

"İlköğretime yönelik drama programını uygulama" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 2.8'i "hiç bilmiyorum", yüzde

21.1'i "bilmiyorum", yüzde 53.9'u "karasızım", yüzde 18.9'u " biliyorum" ve yüzde 3.3'ü ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.98'dir.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "İlköğretime yönelik drama programını uygulama " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Drama oyun ilişkisini**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 2.8'i "hiç bilmiyorum", yüzde 16.4' ü "bilmiyorum", yüzde 50.3'ü "karasızım", yüzde 24.7'si " biliyorum" ve yüzde 5.8'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.14'dür.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Drama oyun ilişkisini " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir

"**Dramanın ilkelerini**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 5.0'ı "hiç bilmiyorum", yüzde 27.5' i "bilmiyorum", yüzde 52.5'i "karasızım", yüzde 13.1'i "biliyorum" ve yüzde 1.9'u ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.79'dur.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Dramanın ilkelerini " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir

"**Dramanın türlerini**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 6.1'i "hiç bilmiyorum", yüzde 28.0' u "bilmiyorum", yüzde 48.3'ü "karasızım", yüzde 15.3'ü "biliyorum" ve yüzde 1.4'ü ise "tamamen

"biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.76'dır. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Dramanın türlerini " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Drama etkinliklerini**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 2.8'i "hiç bilmiyorum", yüzde 29.4' ü "bilmiyorum", yüzde 50.6'sı "karasızım", yüzde 15.8'i "biliyorum" ve yüzde 1.4'ü ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.83'dür. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Dramanın etkinliklerini " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Dramanın aşamalarını**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 3.6'sı "hiç bilmiyorum", yüzde 31.1' i "bilmiyorum", yüzde 53.6'sı "karasızım", yüzde 10.0'i " biliyorum" ve yüzde 1.7'si ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.75'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Dramanın aşamalarını " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 6.4'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 37.8' i "bilmiyorum", yüzde 46.4'ü "karasızım", yüzde 7.8'i "biliyorum" ve yüzde 1.7'si ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.60'dir. Bu ortalamaya

göre, öğretmenlerin "Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Etkinlikleri hazırlama ilkelerini**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 6.4'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 34.7' si "bilmiyorum", yüzde **47.8'i** "karasızım", yüzde 10.6'sı " biliyorum" ve yüzde 0.6'sı ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.64'dür.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Etkinlikleri hazırlama ilkelerini " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlamayı**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 2.5'i "hiç bilmiyorum", yüzde 23.1' i "bilmiyorum", yüzde **52.2'si** "karasızım", yüzde 19.2'si " biliyorum" ve yüzde 3.1'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.97'dir.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlamayı " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Drama ortamının nasıl hazırlanacağını**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 5.3'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 25.0' ı "bilmiyorum", yüzde **50.3'ü** "karasızım", yüzde 16.7'si " biliyorum" ve yüzde 2.5'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.86'dır.Bu ortalamaya göre,

öğretmenlerin "Drama ortamının nasıl hazırlanacağını " uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları düzenlemeyi**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 2.5'i "hiç bilmiyorum", yüzde 19.2' si "bilmiyorum", yüzde **51.7'si** "karasızım", yüzde 23.6'sı "biliyorum" ve yüzde 3.1'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.05'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları düzenlemeyi" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 8.9'u "hiç bilmiyorum", yüzde 34.7' si "bilmiyorum", yüzde **43.9'u** "karasızım", yüzde 10.3'ü "biliyorum" ve yüzde 2.2'si ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.62'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Dramada kullanılan araç-gereçleri**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 5.3'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 25.8' i "bilmiyorum", yüzde **54.4'ü** "karasızım", yüzde 12.5'i "biliyorum" ve yüzde 1.9'u ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.80'dir. Bu ortalamaya göre,

öğretmenlerin "Dramada kullanılan araç-gereçleri" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Araç-gereç hazırlama ilkelerini**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 5.0'ı "hiç bilmiyorum", yüzde 30.3' ü "bilmiyorum", yüzde **49.2'si** "karasızım", yüzde 13.6'sı " biliyorum" ve yüzde 1.9'u ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.77'dir.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Araç-gereç hazırlama ilkelerini" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Dramada araç-gereçlerin önemini**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 2.8'i "hiç bilmiyorum", yüzde 17.8' i "bilmiyorum", yüzde **53.3'ü** "karasızım", yüzde 23.1'i "biliyorum" ve yüzde 3.1'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.05'dir.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Dramada araç-gereçlerin önemini" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Araç-gereç hazırlamayı**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 3.3'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 24.7' si "bilmiyorum", yüzde **51.4'ü** "karasızım", yüzde 19.2'si " biliyorum" ve yüzde 1.4'ü ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.90'dır. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Araç-gereç hazırlamayı" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Artık malzemeleri**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 3.3'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 24.2' si "bilmiyorum", yüzde 50.0'ı "karasızım", yüzde 20.6'sı "biliyorum" ve yüzde 1.9'u ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.93'dür. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Artık malzemeleri" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Özgün araç-gereç tasarlamayı**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 4.4'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 26.4'ü "bilmiyorum", yüzde 49.7'si "karasızım", yüzde 16.9'u " biliyorum" ve yüzde 2.5'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.86'dır. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Özgün araç-gereç tasarlamayı" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdan kaldırılması gerekliliği**" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 2.5'i "hiç bilmiyorum", yüzde 14.2'si "bilmiyorum", yüzde 41.4'ü "karasızım", yüzde 33.3'ü "biliyorum" ve yüzde 8.6'sı ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.31'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdan kaldırılması gerekliliği" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri" bilme düzeyini yansıtan Tablo 10 bütün olarak incelendiğinde, öğretmenlerin ilgili alanlarda yetersiz bilgiye sahip oldukları ve bu alanlardaki bilgi düzeylerinin de "bilmede karasız" düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu yeterlilik alanlarından "Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdan kaldırılması gerekliliği"nin bilme düzeyi "3.31" ortalamaya, "Drama-oyun ilişkisi" ise "3.14" ortalamaya sahip olup, en yüksek ortalamalara sahiptirler. En düşük ortalama sahip yeterlilik alanı ise; "2.60" ile "Drama etkinlik planını nasıl hazırlanacağı" yeterlilik alanıdır. Öğretmenler "Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikler" alanının bütününde kendilerini yetersiz bilgi düzeyinde algılamakta ve bu yeterlilikler içinde "Drama etkinlik plânını nasıl hazırlanacağı" alanında kendilerini en yetersiz algılamaktadırlar. Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 81.1'i drama ile ilgili hiç eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 31'e bakıldığında ise, öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre; drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilmede anlamlı fark olduğu görülmüştür. Tablo 32'ye farklılığın görüldüğü alt gruplarda drama ile ilgili eğitim alanların ve hizmet içi kurslara katılanların, drama ile ilgili hiç eğitim almayanlara göre bilmelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yukarıdaki belirtilen durum öğretmenlerin kendilerini "Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikler" alanının bütününde yetersiz bilgi düzeyinde algılamalarının sebebi olabilir.

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri uygulama düzeylerinin frekans dağılımı, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Uygulama Düzeyi

Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikler	Tamamen Uyguluyorum		Uyguluyorum		Kararsızım		Uygulamıyorum		Hiç Uygulamıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Dramada kullanılan yöntem ve teknikleri	9	2.5	48	13.3	206	57.2	79	21.9	18	5.0	2.86
Oyunculuk yeteneği ve becerisi	7	1.9	67	18.6	202	56.1	69	19.2	15	4.2	2.95
İlköğretime yönelik drama programını uygulama	13	3.6	69	19.2	188	52.2	75	20.8	15	4.2	2.97
DramaOyun ilişkisini	17	4.7	87	24.2	177	49.2	62	17.2	17	4.7	3.06
Dramanın ilkelerini	4	1.1	49	13.6	187	51.9	99	27.5	21	5.8	2.76
Dramanın türlerini	4	1.1	46	12.8	184	51.1	102	28.3	24	6.7	2.73
Drama etkinliklerini	6	1.7	49	13.6	190	52.8	98	27.2	17	4.7	2.80
Dramanın Aşamalarını	7	1.9	36	10.0	199	55.3	100	27.8	18	5.0	2.76
Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını	4	1.1	29	8.1	178	49.4	121	33.6	28	7.8	2.61
Etkinlikleri hazırlama İlkelerini	1	0.3	40	11.1	178	49.4	112	31.1	29	8.1	2.64
Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri Hazırlamayı	9	2.5	60	16.7	205	56.9	72	20.0	14	3.9	2.93
Drama ortamının Nasıl hazırlanacağı	7	1.9	48	13.3	195	54.2	86	23.9	24	6.7	2.80
Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları	11	3.1	76	21.1	187	51.9	70	19.4	16	4.4	2.98
Düzenleme Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri	9	2.5	33	9.2	174	48.3	114	31.7	30	8.3	2.65
tasarlama Dramada kullanılan araç-gereçleri	7	1.9	45	12.5	195	54.2	93	25.8	20	5.6	2.79

Tablo-11'in Devamı

Araç-gereç hazırlama ilkelerini	7	1.9	44	12.5	186	51.7	101	28.1	22	6.1	2.75
Dramada araç-gereçlerin önemini	10	2.8	75	20.8	193	53.6	69	19.2	13	3.6	3.00
Araç-gereç hazırlamayı	4	1.1	66	18.3	191	53.1	86	23.9	13	3.6	2.89
Artık malzemeleri	5	1.4	64	17.8	196	54.4	77	21.4	18	5.0	2.89
Özgün araç-gereç tasarlamayı	6	1.7	56	15.6	190	52.8	88	24.4	20	5.6	2.83
Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdaki kaldırılması gerekliliği	29	8.1	115	31.9	159	44.2	45	12.5	12	3.3	3.28

Tablo 11'de görüldüğü gibi, " **Dramada kullanılan yöntem ve teknikleri** " uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 5,0'ı "hiç uygulamıyorum", yüzde 21,9'u " uygulamıyorum ", yüzde 57,2'si "karasızım", yüzde 13,3'ü "uyguluyorum" ve 2,5'inin ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Drama ve drama uygulamasına yönelik, " Dramada kullanılan yöntem ve teknikleri" uygulama yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.86'dır. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin, "Dramada kullanılan yöntem ve teknikleri" uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Oyunculuk Yeteneği ve Becerisi**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 4,2'si "hiç uygulamıyorum ", yüzde 19,2'si " uygulamıyorum ", yüzde 56,1'i "karasızım", yüzde 18,6'sı "uyguluyorum" ve yüzde 1,9'u ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.95'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Oyunculuk Yeteneği ve Becerisi " uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**İlköğretime yönelik drama programını uygulama**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 4.2'si "hiç uygulamıyorum ", yüzde 20.8'i " uygulamıyorum ", yüzde **52.2'si** "karasızım", yüzde 19.2'si "uyguluyorum" ve yüzde 3.6.s'ü ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.97'dir.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "İlköğretime yönelik drama programını uygulama " uygulaması alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Drama oyun ilişkisini**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 4.7'si "hiç uygulamıyorum ", yüzde 17.2' si " uygulamıyorum", yüzde **49.2'si** "karasızım", yüzde 24.2'si "uyguluyorum" ve yüzde 4.7'si ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.06'dır.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Drama oyun ilişkisini " uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir

"**Dramanın ilkelerini**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 5.8'i "hiç uygulamıyorum ", yüzde 27.5'i " uygulamıyorum ", yüzde **51.9'u** "karasızım", yüzde 13.6'sı "uyguluyorum" ve yüzde 1.1'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.76'dır.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Dramanın ilkelerini " uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir

"**Dramanın türlerini**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 6.7'si "hiç uygulamıyorum ", yüzde 28.3' ü " uygulamıyorum ", yüzde **51.1'i** "karasızım", yüzde 12.8'i "uyguluyorum" ve yüzde 1.1'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin

aritmetik ortalaması 2.73'dür. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Dramanın türlerini " uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Drama etkinliklerini**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 6.7'si "hiç uygulamıyorum", yüzde 28.3' ü "uygulamıyorum", yüzde **51.1'i** "karasızım", yüzde 12.8'i "uyguluyorum" ve yüzde 1.1'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.80'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Dramanın etkinliklerini " uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Dramanın aşamalarını**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 5.0'ı "hiç uygulamıyorum ", yüzde 27.8'i " uygulamıyorum ", yüzde **55.3'ü** "karasızım", yüzde 10.0'ı "uyguluyorum" ve yüzde 1.9'u ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.76'dır. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Dramanın aşamalarını" uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 7.8'i "hiç uygulamıyorum ", yüzde 33.6'sı " uygulamıyorum ", yüzde **49.4'ü** "karasızım", yüzde 8.1'i "uyguluyorum" ve yüzde 1.1'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.61'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını " uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"Etkinlikleri hazırlama ilkelerini" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 8.1'i "hiç uygulamıyorum ", yüzde 31.1'i " uygulamıyorum ", yüzde **49.4'ü** "karasızım", yüzde 11.1'i "uyguluyorum" ve yüzde 0.3'ü ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.64'dür.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Etkinlikleri hazırlama ilkelerini " uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlamayı" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 3.9'u "hiç uygulamıyorum ", yüzde 20.0'ı " uygulamıyorum ", yüzde **56.9'u** "karasızım", yüzde 16.7'si "uyguluyorum" ve yüzde 2.5'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.93'dür.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlamayı " uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"Drama ortamının nasıl hazırlanacağını" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 6.7'si "hiç uygulamıyorum ", yüzde 23.9'u " uygulamıyorum", yüzde **54.2'si** "karasızım", yüzde 13.3'ü "uyguluyorum" ve yüzde 1.9'u ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.80'dir.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Drama ortamının nasıl hazırlanacağını " uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları düzenlemeyi" uygulamasına yönelik bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 4.4'ü "hiç

uygulamıyorum ", yüzde 19.4'ü " uygulamıyorum ", yüzde **51.9'si** "karasızım", yüzde 21.1'i "uyguluyorum" ve yüzde 3.1'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.98'dir.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları düzenlemeyi" uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 8.3'ü "hiç uygulamıyorum ", yüzde 31.7'si " uygulamıyorum ", yüzde **48.3'ü** "karasızım", yüzde 9.2'si "uyguluyorum" ve yüzde 2.5'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.65'dir.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama" uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Dramada kullanılan araç-gereçleri**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 5.6'sı "hiç uygulamıyorum ", yüzde 25.8'i " uygulamıyorum ", yüzde **54.2'si** "karasızım", yüzde 12.5'i "uyguluyorum" ve yüzde 1.9'u ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.79'dur.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Dramada kullanılan araç-gereçleri" uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Araç-gereç hazırlama ilkelerini**" uygulaması yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 6.1'i "hiç uygulamıyorum ", yüzde 28.1'i " uygulamıyorum ", yüzde **51.7'si**

"karasızım", yüzde 12.2'si "uyguluyorum" ve yüzde 1.9'u ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.75'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Araç-gereç hazırlama ilkelerini" uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Dramada araç-gereçlerin önemini**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 3,6'sı "hiç uygulamıyorum ", yüzde 19,2'si " uygulamıyorum ", yüzde **53.6'sı** "karasızım", yüzde 20.8'i "uyguluyorum" ve yüzde 2.8'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.00'dür. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Dramada araç-gereçlerin önemini" uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Araç-gereç hazırlamayı**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 3.6'sı "hiç uygulamıyorum ", yüzde 23.9'u " uygulamıyorum ", yüzde **53.1'i** "karasızım", yüzde 18.3'ü "uyguluyorum" ve yüzde 1.1'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.89'dur. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Araç-gereç hazırlamayı" uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Artık malzemeleri**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 5.0'ı "hiç uygulamıyorum ", yüzde 21.4'ü " uygulamıyorum ", yüzde **54.4'ü** "karasızım", yüzde 17.8'i "uyguluyorum" ve yüzde 1.4'ü ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin

aritmetik ortalaması 2.89'dur.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Artık malzemeleri" uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Özgün araç-gereç tasarlamayı**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 5.6'sı "hiç uygulamıyorum ", yüzde 24.4'ü " uygulamıyorum ", yüzde **52.8'i** "karasızım", yüzde 15.6'sı "uyguluyorum" ve yüzde 1.7'si ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 2.83'dür.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "**Özgün araç-gereç tasarlamayı**" uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdan kaldırılması gerekliliği**" uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 3,3'i "hiç uygulamıyorum ", yüzde 12.5'i " uygulamıyorum ", yüzde **44.2'si** "karasızım", yüzde 31.9'u "uyguluyorum" ve yüzde 8.1'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.28'dir.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "**Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdan kaldırılması gerekliliği**" uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri" uygulama düzeyini yansıtan tablo-11 bütün olarak incelendiğinde, öğretmenlerin ilgili alanlarda yetersiz uygulama düzeyine sahip oldukları ve bu alanlardaki uygulamanın "uygulamada kararsız" düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu yeterlilik alanlarından "**Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde**

ortamdan kaldırılması gerekliliği"nin uygulama düzeyi en yüksek ortalamaya (3.28) ve "Drama- oyun ilişkisi " ise (3.06) ortalamaya sahiptir."Drama etkinlik plânını nasıl hazırlanacağı" yeterlilik alanı ise (2.61) en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenler "Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikler" alanının bütününde kendilerini "yetersiz" uygulama düzeyinde algılamakta ancak "Drama etkinlik plânını nasıl hazırlanacağı" alanında kendilerini "en yetersiz" algılamaktadırlar. Öğretmenlerin Tablo-10'a göre, drama ve drama uygulamasına yönelik yeterliliklerini bilmede yetersiz olmaları, uygulamada yetersiz olmalarının sebebi olabilir.

2.1.3. Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini ve Öğrenme Durumlarına İlişkin yeterlilikleri Bilme ve Uygulama Düzeyleri

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerinin frekans dağılımı, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 12'de görölmektedir.

Tablo 12'de göröldüğü gibi, " **Yaşantılara dayalı öğrenme** "konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.3'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 4.7'si "bilmiyorum", yüzde 26.4'ü "karasızım", yüzde 57.2'si " biliyorum" ve 11.4'ünün ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin , " Yaşantılara dayalı öğrenme" konusunda bilgiye sahip olma yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.74'dür.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Yaşantılara dayalı öğrenme " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Drama Etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Yeterlilikleri Bilme Düzeyi

Drama Etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yaşantılara dayalı öğrenme	41	11.4	206	57.2	95	26.4	17	4.7	1	0.3	3.74
Hareket yolu ile öğrenme	35	9.7	203	56.4	98	27.2	23	6.4	1	0.3	3.68
Etkin öğrenme	33	9.2	190	52.8	112	31.1	22	6.1	3	0.8	3.63
Etkileşim yolu ile öğrenme	29	8.1	207	57.5	99	27.5	24	6.7	1	0.3	3.66
Sosyal öğrenme	35	9.7	181	50.3	118	32.8	22	6.1	4	1.1	3.61
Tartışarak öğrenme	39	10.8	202	56.1	97	26.9	21	5.8	1	0.3	3.71
Keşfederek öğrenme	37	10.3	191	53.1	106	29.4	23	6.4	3	0.8	3.65
Duygusal öğrenme	29	8.1	179	49.7	119	33.1	32	8.9	1	0.3	3.56
İşbirliğine dayalı öğrenme	37	10.3	208	57.8	93	25.8	19	5.3	3	0.8	3.71
Kavram öğrenme	30	8.3	173	48.1	120	33.3	34	9.4	3	0.8	3.53

"Hareket yolu ile öğrenme" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0,3'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 6,4'ü "bilmiyorum", yüzde 27,2'si "kararsızım", yüzde 56,4'ü "biliyorum" ve yüzde 9.7'si ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.68'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Hareket yolu ile öğrenme" konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"Etkin öğrenme" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.8'i "hiç bilmiyorum", yüzde 6.1'i "bilmiyorum", yüzde 31.1'i "kararsızım", yüzde 52.8'i "biliyorum" ve yüzde 9.2'si ise "tamamen biliyorum" seçeneğini

işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.63'dür. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Etkin öğrenme" konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Etkileşim yolu ile öğrenme**" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.3'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 6.7'si "bilmiyorum", yüzde 27.5'i "karasızım", yüzde **57.5'i** "biliyorum" ve yüzde 8.1'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.66'dır. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Etkileşim yolu ile öğrenme" konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Sosyal öğrenme**" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.1'i "hiç bilmiyorum", yüzde 6.1'i "bilmiyorum", yüzde 32.8'i "karasızım", yüzde **50.3'ü** "biliyorum" ve yüzde 9.7'si ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.61'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Sosyal öğrenme" konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Tartışarak öğrenme**" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.3'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 5.8'i "bilmiyorum", yüzde 26.9'u "karasızım", yüzde **56.1'i** "biliyorum" ve yüzde 10.8'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.71'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin

"Tartışarak öğrenme " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Keşfederek öğrenme**" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.8'i "hiç bilmiyorum", yüzde 6.4'ü "bilmiyorum", yüzde 29.4'ü "karasızım", yüzde 53.1'i "biliyorum" ve yüzde 10.3'ü ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.65'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Keşfederek öğrenme " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Duygusal öğrenme**" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.3'i "hiç bilmiyorum", yüzde 8.9'u "bilmiyorum", yüzde 33.1'i "karasızım", yüzde **49.7'si** "biliyorum" ve yüzde 8.1'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.56'dır. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Duygusal öğrenme " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**İşbirliğine dayalı öğrenme**" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.8'i "hiç bilmiyorum", yüzde 5.3'ü "bilmiyorum", yüzde 25.8'i "karasızım", yüzde **57.8'i** "biliyorum" ve yüzde 10.3'ü ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.71'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "İşbirliğine dayalı öğrenme " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Kavram öğrenme**" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.8'i "hiç bilmiyorum", yüzde 9.4'ü "bilmiyorum", yüzde 33.3'ü "karasızım", yüzde **48.1'i** "biliyorum" ve yüzde 8.3'ü ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.53'dür. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Kavram öğrenme " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri"nin bilme düzeyini yansıtan tablo 12 bütün olarak incelendiğinde, öğretmenlerin "Yaşantılara dayalı öğrenme", "Hareket yolu ile öğrenme", "Etkin öğrenme", "Sosyal öğrenme", "Tartışarak öğrenme", "Keşfederek öğrenme", "Duygusal öğrenme", "İşbirliğine dayalı öğrenme", ve "Kavram öğrenme" alanlarında yeterli bilgiye sahip oldukları ve bu alanlardaki bilgi düzeylerininse " biliyor" düzeyinde olduğu görülmüştür. Tablo-32'ye göre öğretmenlerin, drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre, "drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri" bilmede anlamlı fark görülmemiştir. Ancak öğretmenlerin almış oldukları mesleki eğitim ve bu öğrenme durumlarını eğitim-öğretim sürecinde kullanıyor olmaları, kendilerini belirlenen öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri bilmede yeterli görmelerinin sebebi olabilir.

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeylerinin frekans dağılımı, yüzdeleri, ve aritmetik ortalamaları Tablo 13'de görülmektedir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Drama Etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Yeterlilikleri Uygulama Düzeyi

Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler	Tamamen Uyguluyorum		Uyguluyorum		Kararsızım		Uygulamıyorum		Hiç Uygulamıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yaşantılara dayalı öğrenme	31	8.6	167	46.4	143	39.7	18	5.0	1	0.3	3.58
Hareket yolu ile öğrenme	35	9.7	156	43.3	150	41.7	18	5.0	1	0.3	3.57
Etkin öğrenme	33	9.2	154	42.8	146	40.6	27	7.5	–	–	3.53
Etkileşim yolu ile öğrenme	24	6.7	161	44.7	150	41.7	25	6.9	–	–	3.51
Sosyal öğrenme	33	9.2	138	38.3	166	46.1	21	5.8	2	0.6	3.49
Tartışarak öğrenme	32	8.9	163	45.3	147	40.8	18	5.0	–	–	3.58
Keşfederek öğrenme	28	7.8	158	43.9	152	42.2	21	5.8	1	0.3	3.53
Duyusal öğrenme	23	6.4	150	41.7	157	43.6	30	8.3	–	–	3.46
İşbirliğine dayalı öğrenme	32	8.9	165	45.8	145	40.3	17	4.7	1	0.3	3.58
Kavram öğrenme	24	6.7	141	39.2	160	44.4	32	8.9	3	0.8	3.41

Tablo 13’de görüldüğü gibi, “ **Yaşantılara dayalı öğrenme**” konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0,3’ü "hiç uygulamıyorum", yüzde 5.0’ı "uygulamıyorum", yüzde 39.7’si "kararsızım", yüzde **46.4’ü** "uyguluyorum" ve 8.6’sının ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin, " Yaşantılara dayalı öğrenme" konusunda uygulama yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.58'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Yaşantılara dayalı öğrenme" konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Hareket yolu ile öğrenme**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.3'ü "hiç uygulamıyorum", yüzde 5.0'ı "uygulamıyorum", yüzde 42.7'si "karasızım", yüzde **43.3'ü** "uyguluyorum" ve yüzde 9.2'si ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.57'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Hareket yolu ile öğrenme " konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Etkin öğrenme**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.0'ı "hiç uygulamıyorum", yüzde 7.5'i "uygulamıyorum", yüzde 40.6'sı "karasızım", yüzde **42.8'i** "uyguluyorum" ve yüzde 9.2'si ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.53'dür. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Etkin öğrenme " konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Etkileşim yolu ile öğrenme**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.0'ı "hiç uygulamıyorum", yüzde 6.9'u "uygulamıyorum", yüzde 41.7'si "karasızım", yüzde **44.7'si** "uyguluyorum" ve yüzde 6.7'si ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.51'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Etkileşim yolu ile öğrenme " konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Sosyal öğrenme**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.6'sı "hiç uygulamıyorum", yüzde 5.8'i "uygulamıyorum", yüzde **46.1'i**

"karasızım", yüzde 38.3'ü "uyguluyorum" ve yüzde 9.2'si ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.49'dur. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Sosyal öğrenme " konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Tartışarak öğrenme**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.0'ı "hiç uygulamıyorum", yüzde 5.0'ı "uygulamıyorum", yüzde 40.8'i "karasızım", yüzde **45.3'ü** "uyguluyorum" ve yüzde 8.9'u ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.58'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Tartışarak öğrenme " konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Keşfederek öğrenme**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.3'ü "hiç uygulamıyorum", yüzde 5.8'i "uygulamıyorum", yüzde 42.2'si "karasızım", yüzde **43.9'u** "uyguluyorum" ve yüzde 7.8'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.53'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Keşfederek öğrenme " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Duygusal öğrenme**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.0'ı "hiç uygulamıyorum", yüzde 8.3'ü "uygulamıyorum", yüzde **43.6'sı** "karasızım", yüzde 41.7'si "uyguluyorum" ve yüzde 6.4'ü ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen

verilerin aritmetik ortalaması 3.46'dır.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Duygusal öğrenme " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**İşbirliğine dayalı öğrenme**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.3'ü "hiç uygulamıyorum", yüzde 4.7'si "uygulamıyorum", yüzde 40.3'ü "karasızım", yüzde **45.8'i** "uyguluyorum" ve yüzde 8.9'u ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.58'dir.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "İşbirliğine dayalı öğrenme " konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Kavram öğrenme**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0,8'i "hiç uygulamıyorum", yüzde 8.9'u "uygulamıyorum", yüzde **44.4'ü** "karasızım", yüzde 39.2'si "uyguluyorum" ve yüzde 6.7'si ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.41'dir.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Kavram öğrenme " konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri"nin uygulama düzeyini yansıtan tablo bütün olarak incelendiğinde, öğretmenlerin "Yaşantılara dayalı öğrenme", "Hareket yolu ile öğrenme", "Etkin öğrenme", "Sosyal öğrenme", "Tartışarak öğrenme", "Keşfederek öğrenme", "Duygusal öğrenme", "İşbirliğine dayalı öğrenme" ve "Kavram öğrenme" alanlarında yeterli uygulamaya sahip olduklar ve bu

alanlardaki uygulama düzeylerinin de "uyguluyor" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri bilmede yeterli olmaları ve bu öğrenme durumlarını ilköğretim programındaki kazanımları öğrencilere kazandırmada kullanıyor olmaları, öğretmenlerin kendilerini "drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri" uygulamada yeterli bulmalarının sebepleri olabilir.

2.1.4.Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirmesine Yönelik Yeterlilikleri Bilme Ve Uygulama Düzeyleri

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin dramanın değerlendirilmesine ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerinin frekans dağılımı, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 14'de görülmektedir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Bilme Düzeyi

Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikler	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Tartışmayı yönlendirme	41	11.4	208	57.8	83	23.1	23	6.4	5	1.4	3.71
Açık uçlu sorular sorma	38	10.6	197	54.7	99	27.5	22	6.1	4	1.1	3.67
Özetleme	38	10.6	215	59.7	84	23.3	18	5.0	5	1.4	3.73
Grup değerlendirme	36	10.0	186	51.7	116	32.2	16	4.4	6	1.7	3.63
Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlatarak süreç değerlendirme	46	12.8	195	54.2	96	26.7	17	4.7	6	1.7	3.71
Sonuç değerlendirmede kullanılan testler	22	6.1	142	39.4	152	42.2	36	10.0	8	2.2	3.37

Tablo 14'de görüldüğü gibi, " **Tartışmayı yönlendirme** " konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.4'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 6.4'ü "bilmiyorum", yüzde 23.1'i "karasızım", yüzde **57.8'i** "biliyorum" ve 11.4'ünün ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin, " Tartışmayı yönlendirme" konusunda bilgiye sahip olma yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.71'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin, "Tartışmayı yönlendirme " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Tartışma hem dramanın değerlendirme bölümünde kullanılan hem de öğrencilerin görüşlerini belli bir düzen içinde ortaya koyduğu ve karşı gruptaki arkadaşlarına ispatlamaya çalıştığı bir yöntemdir. Ancak tartışmanın amacına ulaşabilmesi için, öğretmenlerin tartışmayı iyi bir şekilde yönlendirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bu değerlendirme yöntemini sıklıkla kullanmak durumunda kalmaları, bu değerlendirme yöntemini araştırmalarına ve dolayısıyla bu konuyu bilmede kendilerini yeterli görmelerine sebep olmuş olabilir.

"**Açık uçlu sorular sorma**" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.1'i "hiç bilmiyorum", yüzde 6.1'i "bilmiyorum", yüzde 27.5'ii "karasızım", yüzde **54.7'si** "biliyorum" ve yüzde 10.6'sı ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.67'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Açık uçlu sorular sormayı " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğrencileri, cevabı evet- hayır vb. gibi kısa cevaplı sorularla değerlendirmek, öğrencilerin öğrenip-öğrenmediğini anlamak için yeterli değildir. Bunun yerine, öğrencilerin görüşlerini açıklayabildiği açık uçlu sorularla değerlendirmek gereklidir. Bu yararlarından dolayı, öğretmenler mesleki

eğitimi sırasında, bu konu hakkında bilgilendirilmiş olabilirler. Bu da öğretmenlerin "açık uçlu sorular sorma" konusunda, bilgiye sahip olma alanında kendilerini yeterli görmelerinin sebebi olabilir.

"Özetleme" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.4'ü "hiç bilmiyorum", yüzde 5.0'ı "bilmiyorum", yüzde 23.3'ü "karasızım", yüzde 59.7'si "biliyorum" ve yüzde 10.6'sı ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.73'dür. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Özetleme" konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenlerin almış oldukları mesleki eğitim, katıldıkları hizmet içi kurslar, kendi çabaları ile yapmış oldukları araştırmalar, "özetleme" konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini yeterli görmelerinin sebepleri olabilir.

"Grup değerlendirmesi" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.7'si "hiç bilmiyorum", yüzde 4.4'ü "bilmiyorum", yüzde 32.2'si "karasızım", yüzde 51.7'si "biliyorum" ve yüzde 10.0'sı ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.63'dür. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Grup değerlendirmesi" konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Yenilenen ilköğretim programı, öğrencilerin daha çok grup çalışması yapmasına olanak tanıyan ve etkinliklerde sıklıkla kullanılmasını öneren bir programdır. Öğretmenlerin gerek drama gerekse işbirliği yaparak öğrenme gibi grupla yaptıkları çalışmaların arkasından, grup değerlendirmesi yapmaları gerekmektedir. Bu durum öğretmenleri bu değerlendirme yöntemi hakkında araştırma yapmaya yönlendirmiş olabilir. Ayrıca programı tanıtan hizmet içi kurslar da öğretmenleri bu konuda bilgilendirmiş olabilir.

"**Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirme**" konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.7'si "hiç bilmiyorum", yüzde 4.7'si "bilmiyorum", yüzde 26.7'si "karasızım", yüzde **54.2'si** "biliyorum" ve yüzde 12.8'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.71'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirme" konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenlerin almış oldukları mesleki eğitim, katıldıkları hizmet içi kurslar, kendi çabaları ile yapmış oldukları araştırmalar, "öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirme" konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini yeterli görmelerinin sebepleri olabilir.

"**Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları** " konusunda bilgiye sahip olma yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 2.2'si "hiç bilmiyorum", yüzde 10.0'ı "bilmiyorum", yüzde **42.2'si** "karasızım", yüzde 39.4'ü "biliyorum" ve yüzde 6.1'i ise "tamamen biliyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.37'dir. Buna göre, öğretmenlerin "Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir. Öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanmaları, testleri-formları hazırlamanın zaman alması nedeniyle bu değerlendirme yöntemini sıklıkla kullanmamaları, bu konuda bilgilenmelerini engellemiş olabilir. Bu durum öğretmenlerin, "sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini yetersiz olarak algılamalarının sebebi olabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler" i bilme düzeyini yansıtan tablo 14 bütün olarak incelendiğinde, öğretmenlerin " Tartışmayı yönlendirme ", "Açık uçlu sorular sorma", "Özetleme", "Grup değerlendirmesi", "Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirme" alanlarında yeterli bilgiye ancak "Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları" alanında ise yetersiz bilgiye sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin dramanın değerlendirilmesine ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeylerinin frekans dağılımı, yüzdeleri, ve aritmetik ortalamaları tablo 15'de görülmektedir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Uygulama Düzeyi

Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler	Tamamen Uyguluyorum		Uyguluyorum		Kararsızım		Uygulamıyorum		Hiç Uygulamıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Tartışmayı yönlendirme	33	9.2	176	48.9	131	36.4	16	4.4	4	1.1	3.60
Açık uçlu sorular sorma	33	9.2	165	45.8	139	38.6	20	5.6	3	0.8	3.56
Özetleme	35	9.7	184	51.1	122	33.9	15	4.2	4	1.1	3.64
Grup değerlendirme	30	8.3	161	44.7	145	40.3	18	5.0	6	1.7	3.53
Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlatarak süreç değeri.	39	10.8	169	46.9	131	36.4	17	4.7	4	1.1	3.61
Sonuç değerlendirmede kullanılan testler	20	5.6	123	34.2	176	48.9	34	9.4	7	1.9	3.31

Tablo 15'de görüldüğü gibi, " **Tartışmayı yönlendirme** " konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.1'i "hiç uygulamıyorum", yüzde 4.4'ü "uygulamıyorum", yüzde 36.4'ü "karasızım", yüzde **48.9'u** "uyguluyorum" ve 9.2'sinin ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin, " Yaşantılara dayalı öğrenme" konusunda uygulama yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.60'dır.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Tartışmayı yönlendirme " konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Açık uçlu sorular sorma**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 0.8'i "hiç uygulamıyorum", yüzde 5.6'sı "uygulamıyorum", yüzde 27.5'ii "karasızım", yüzde **54.7'si** "uyguluyorum" ve yüzde 10.6'sı ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.56'dır.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Açık uçlu sorular sormayı " konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Özetleme**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.1'i "hiç uygulamıyorum", yüzde 4.2'si "uygulamıyorum", yüzde 33.9'u "karasızım", yüzde **51.1'i** "uyguluyorum" ve yüzde 9.7'si ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.64'dür.Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Özetleme" konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Grup değerlendirmesi**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.7'si "hiç uygulamıyorum", yüzde 5.0'ı "uygulamıyorum", yüzde 40.3'ü "karasızım", yüzde **44.7'si** "uyguluyorum" ve yüzde 8.3'ü ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.53'dür. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Grup değerlendirmesi" konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirme**" konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.1'i "hiç uygulamıyorum", yüzde 4.7'si "uygulamıyorum", yüzde 36.4'ü "karasızım", yüzde **46.9'u** "uyguluyorum" ve yüzde 10.8'i ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.61'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirme" konusunda uygulama alanında kendilerini **yeterli olarak algıladıkları** söylenebilir.

"**Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları** " konusunda uygulama yeterliliğine, öğretmenlerin yüzde 1.9'u "hiç uygulamıyorum", yüzde 9.4'ü "uygulamıyorum", yüzde **48.9'u** "karasızım", yüzde 34.2'si "çok uyguluyorum" ve yüzde 5.6'sı ise "tamamen uyguluyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yeterlilik alanıyla ilgili elde edilen verilerin aritmetik ortalaması 3.31'dir. Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin "Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları " konusunda uygulama alanında kendilerini **yetersiz olarak algıladıkları** söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler "in uygulama düzeyini yansıtan tablo bütün olarak incelendiğinde, öğretmenlerin " Tartışmayı yönlendirme ", "Açık uçlu sorular sorma", "Özetleme", "Grup değerlendirmesi", "Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirme" alanlarında yeterli uygulamaya; ancak "Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları " alanında ise yetersiz uygulamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin tablo-13'e göre, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilmede yeterli olmaları ve bu değerlendirme yöntemlerini ilköğretim programındaki kazanımları öğrencilerin kazanıp-kazanmadığını değerlendirmede kullanıyor olmaları, öğretmenlerin kendilerini "drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri" uygulamada yeterli bulmalarının sebepleri olabilir.

2.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve yorumlar

İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Genel Olarak Yaratıcı Drama Yönteminin Bilme-Uygulama Düzeyleri ve Yaratıcı Drama Yöntemini Bilme İle Bu Yöntemi Uygulama Düzeylerinin Karşılaştırılması

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin genel olarak drama yönteminin bilme ve uygulama düzeylerindeki yeterliliklerin aritmetik ortalamaları ve yaratıcı drama yöntemi bilme ile bu yöntemi uygulama düzeyleri arasındaki karşılaştırmalar Tablo 16'da verilmiştir. Bunun için eşli gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 16: Öğretmenlerin Yaratıcı Drama ve Alt Boyutlarına Yönelik Yeterlilikler ve Bu Yeterlilikleri Bilme İle Uygulamaya İlişkin Eşli Gruplar t-Testi Sonuçları

		\bar{X}	S	T	df	p
Drama yöntemine ilişkin Kişilik Özellikleri	Bilme	3.754	,5113			
	Uygulama	3.656	,5535	5.324	359	,000
Drama ve uygulamasına Yönelik yeterlilikler	Bilme	2.888	,5638			
	Uygulama	2.858	,5878	2.024	359	,042
Drama etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına yönelik yeterlilikler	Bilme	3.653	,6106			
	Uygulama	3.527	,5861	5.565	359	,000
Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine Yönelik yeterlilikler	Bilme	3.641	,6512			
	Uygulama	3.547	,6382	4.241	359	,000

P<,05 anlamlı

Tablo 16'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini bilme yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.75 'dir Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini “biliyor” düzeyinde bildiklerini görmekteyiz. Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini uygulama yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.65 'dir Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini “uyguluyor” düzeyinde uyguladıklarını görmekteyiz. Ayrıca tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı drama ve alt boyutlarına yönelik yeterlilikleri bilme ile uygulama düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kişilik özelliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin bilmeye ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.754$ iken, uygulamaya ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.656$ 'dır (t=5.324, p= ,000). Buna göre, öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini bilme düzeylerinin, uygulama düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin drama ve drama uygulamalarına yönelik bilgiye sahip olma yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 2.88 'dir Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, drama ve drama uygulamalarına yönelik yeterlilikleri "kararsız" düzeyinde bildiklerini görmekteyiz. Öğretmenlerin drama ve drama uygulamalarına yönelik uygulama yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 2.85 'dir Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin, drama ve drama uygulamalarına yönelik yeterlikleri "kararsız" düzeyinde uyguladıklarını görmekteyiz. Ayrıca Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin drama ve drama uygulamalarına yönelik yeterlilikleri bilme ile uygulamaya düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Drama ve uygulamasına yönelik yeterliliklere ilişkin olarak öğretmenlerin bilmeye ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=2.888$ iken, uygulamaya ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=2.858$ 'dir ($t=2.024$, $p=,042$). Buna göre, öğretmenlerin drama ve uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme düzeylerinin, uygulama düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin bilgiye sahip olma yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.65 'dir Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarını "biliyor" düzeyinde bildiklerini görmekteyiz. Öğretmenlerin drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin uygulama yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.52 'dir Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarını "uyguluyor" düzeyinde uyguladıklarını görmekteyiz. Ayrıca tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilme ile uygulamaya düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Drama

etkinlikleri ve öğrenme durumlarına yönelik yeterliliklere ilişkin olarak öğretmenlerin bilmeye ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.653$ iken, uygulamaya ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.527$ 'dir ($t=5.565$, $p=,000$). Buna göre, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilme düzeylerinin, uygulama düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirmesine ilişkin bilgiye sahip olma yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.64 'dür Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin, drama etkinliklerinin değerlendirmesine ilişkin yeterlikleri “biliyor” düzeyinde bildiklerini görmekteyiz. Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin uygulama yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.54 'dür Bu ortalamaya göre, öğretmenlerin, drama etkinliklerinin değerlendirmesine ilişkin yeterlikleri “uyguluyor” düzeyinde uyguladıklarını görmekteyiz. Ayrıca Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yeterlilikleri bilme ile uygulamaya düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterliliklere ilişkin olarak öğretmenlerin bilmeye ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.641$ iken, uygulamaya ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.547$ 'dir. ($t=4.241$, $p=,000$) Buna göre, öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilme düzeylerinin, uygulama düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin yaratıcı drama ve alt boyutlarına ilişkin yeterliliklerin tamamında bilme düzeylerinin, uygulama düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 17 de öğretmenlerin, drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlar görülmektedir. Drama yöntemi bilmeme, maliyetin yetersiz olması, sınavlara hazırlanma kaygısı, araç- gereç temini, sınıfın

dar oluşu vb. gibi sorunlar nedeniyle öğretmenler, yaratıcı drama ve alt boyutlarına ilişkin bildiklerinin tamamını uygulamamış olabilirler. Bu yüzden yaratıcı drama ve alt boyutlarına ilişkin yeterliliklerin tamamında bilme düzeyleri, uygulama düzeylerinden yüksek olmuş olabilir.

2.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar

Öğretmenlerin okullarında yaratıcı drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunların neler olduğu belirlenmiştir. Veri toplama aracında kullanılan dördümlü derecelendirme ölçeğine uygun olarak, elde edilen verileri yorumlamalarda “Hiç” ve “Az” seçenekleri “**sorunla karşılaşmıyor**”, “Kısmen” ve “Çok” seçenekleri ise “**sorunla karşılaşıyor**” kabul edilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Drama Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar

Drama Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar	Karşılaşıyor		Karşılaşmıyor	
	f	%	f	%
Drama yöntemini bilmiyorum	311	86.4	49	13.6
Maliyetin yetersiz olması	301	84.1	59	16.4
Programın drama yönteminin kullanılması için elverişsiz olması	267	74.2	93	25.9
Yönetimin tutumu	213	59.2	147	40.8
Velilerin tutumu	215	59.7	145	40.3
Grubun büyüklüğü	257	71.4	103	28.6
Araç-gereç temini	271	75.3	89	24.7
Sınıfın dar oluşu	268	74.4	92	25.6
Öğrencileri sınavlara hazırlama kaygısı	272	75.6	88	24.4

Tablo-17'ye baktığımız zaman, öğretmenlerin yüzde **86.4'ü** drama yöntemini bilmediğini ve yüzde **83.6'sı** maliyetin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu iki sorun, öğretmenlerin karşılaştıkları birinci sıradaki en önemlileridir, diyebiliriz. Bunun yanında, yüzdeler açısından ikinci sırada önemli sorunlar olarak

yüzde 75.6 ile öğrencileri sınavlara hazırlama kaygısı, yüzde 75.3 ile araç-gereç temini, yüzde 74.4 ile sınıfın dar oluşu, yüzde 74.2 ile programın drama yönteminin kullanılması için elverişsiz olması, yüzde 71.4 ile grubun büyüklüğü gelmektedir. Yüzdeler açısından üçüncü sırada önemli sorunlar olarak yüzde 59.7 ile velilerin tutumu, yüzde 59.2 ile yönetimin tutumu gelmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin drama yöntemini uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunun drama yöntemini bilmemekten kaynaklandığını söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin yüzde 74.2'si programın drama yönteminin kullanılması için elverişsiz olduğunu belirtmiştir. Fakat; yeni hazırlanan program, drama yöntemini, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerine bütün derslerde kullanılabilecek bir yöntem olarak önermektedir. Buradan öğretmenlerin yeni programı çok iyi bir şekilde tanımadıkları sonucuna ulaşabiliriz.

2.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

2.4.1. Cinsiyet

2.4.1.1. Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilikleri Bilmeleri Cinsiyete (Kadın ve Erkek) Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinden elde edilen veriler yer almaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaratıcı drama yöntemini bilme boyutlarında ve alt boyutlarda karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı dramının niteliklerini bilmeye ilişkin maddelerle yapılan karşılaştırmalarda iki değişken olduğu için t- testi yapılmıştır. Ancak t-testi için önce Levene testi uygulanmış ve

varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testinde $p < ,05$ bulunduğu (varyansların homojen olmadığı durumlarda) , t testlerinin yerine Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 18: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Bilme Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (\bar{X} , ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları)

Kişilik özellikleri	Levene testi	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Yapıcı ve yaratıcı eleştirel düşünme	p>,297	Kadın	161	3.875	,7562	1.305	p>,193
		Erkek	199	3.768	,7893		
Estetik zevk ve beceriler	p>,083	Kadın	161	3.832	,7266	1.705	p>,088
		Erkek	199	3.695	,8049		
Eleştirilere Açık Olma	p>,655	Kadın	161	3.906	,7890	,321	p>,748
		Erkek	199	3.934	,8473		
İletişim Becerileri	p>,560	Kadın	161	3.944	,7180	,820	p>,412
		Erkek	199	3.879	,7690		
Türkçeyi Doğru ve Düzgün Kullanma	p>,071	Kadın	161	4.049	,7483	1.973	p<,049
		Erkek	199	3.884	,8298		
Müzik Yeteneğine Sahip Olma	p>,622	Kadın	161	3.273	,9746	1.131	p>,258
		Erkek	199	3.155	,9851		
Duyguları Koşulsuz Kabul Etme	p>,989	Kadın	161	3,608	,8815	1,588	p>,113
		Erkek	199	3,462	,8571		
Liderlik Yapma	p>,663	Kadın	161	3.813	,7681	,055	p>,956
		Erkek	199	3.809	,8126		
Spontan (Kendiliğinden) Olma	p>,282	Kadın	161	3.621	,8362	1.105	p>,267
		Erkek	199	3.517	,9202		
Toplam	p>,099	Kadın	161	3.769	,4583	1.665	p>,093
		Erkek	199	3.6784	,5597		

p<,05 anlamlı

Tablo-18'de t testi sonuçlarına baktığımız zaman öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dramaya ilişkin kişilik özelliklerinden "Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma" kişilik özelliği hariç belirlenen diğer kişilik özelliklerini bilme

düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Genel toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.769$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.6784$ 'dür ve ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=1.665$ $p=0.093$). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlardan sadece "müzik yeteneğine sahip olma "yı bilme "karasızlık" düzeyinde iken , diğer alt boyutları ise "biliyor" düzeyinde bilmektedirler. "Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma"yı bilmeye ilişkin kadınların aritmetik ortalaması $\bar{X} =4.049$, erkeklerin de $\bar{X}= 3.884$ olup, aradaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. ($t=1.973$ $p=0.049$) Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında kadınların erkeklere göre Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmayı bilmelerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kadınların boş vakitlerinde daha çok kitap, dergi, gazete vb. gibi yayınları okumaları; erkeklerin ise, boş vakitlerini genellikle arkadaşları ile geçirmek istemeleri bu durumun nedeni olabilir.

Yapılan Levene testinde "yaratıcılık", "hoşgörülü ve demokratik olma", "empatik düşünce"kişilik özelliklerinde $p < ,05$ bulunduğundan t testlerinin yerine Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır ve sonuçları tablo 19'da gösterilmiştir

Tablo 19 : Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Kişilik özellikleri testi	Levene	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Orta.	U	p
Yaratıcılık	p<,049	Kadın	161	3.782	191.10	14313.5	p>,053
		Erkek	199	3.638	171.93		
Hoşgörülü ve Demokratik Olma	p<,040	Kadın	161	4.124	178.12	15636.5	p>,664
		Erkek	199	4.120	182.42		
Empatik Düşünce	p<,043	Kadın	161	3.875	192.29	14121	p<,040
		Erkek	199	3.663	170.96		

p<,05 anlamlı

Tablo-19'a göre, cinsiyet değişkenine göre "yaratıcılık" kişilik özelliğini bilme düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=14313,5, p>,05). Cinsiyet değişkenine göre "hoşgörülü ve demokratik olma" kişilik özelliğini bilme düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir (U=15636,5, p>,05). Cinsiyet değişkenine göre "empatik düşünce" kişilik özelliğini bilme düzeyi arasında ise, anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=14121 p<,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların erkeklere göre empatik düşünceyi bilmelerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kadınların erkeklere göre daha hassas yapıya sahip olmaları, kendilerini karşıdakinin yerine koyarak düşünmelerinin nedeni olabilir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Bilme Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (\bar{X} , ss, t-Testi ve Levene Testi)

Drama ve drama uygulamasına Yönelik yeterlilikler	Levene Testi	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Oyunculuk yeteneği ve becerisi	p>,401	Kadın	161	3.055	,8605	,232	p>,816
		Erkek	199	3.035	,8188		
İlköğretime yönelik drama programını Uygulama	p>,153	Kadın	161	2.944	,8459	,946	p>,344
		Erkek	199	3.025	,7682		
Drama- Oyun ilişkisini	p>,092	Kadın	161	3.167	,9099	,459	p>,646
		Erkek	199	3.125	,8160		
Dramanın ilkelerini	p>,444	Kadın	161	2.739	,7625	1.183	p>,237
		Erkek	199	2.839	,8313		

Tablo-20'nin Devamı							
Dramanın türlerini	p>,693	Kadın	161	2.714	,8017	1.137	p>,256
		Erkek	199	2.814	,8531		
Drama etkinliklerini	p>,704	Kadın	161	2.819	,7655	,359	p>,719
		Erkek	199	2.849	,7768		
Dramanın aşamalarını	p>,276	Kadın	161	2.708	,7039	,960	p>,337
		Erkek	199	2.783	,7840		
Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını	p>,412	Kadın	161	2.577	,8188	,600	p>,548
		Erkek	199	2.628	,7670		
Etkinlikleri Hazırlama İlkelerini	p>,579	Kadın	161	2.646	,7938	,094	p>,925
		Erkek	199	2.638	,7652		
Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlamayı	p>,963	Kadın	161	2.956	,7854	,334	p>,738
		Erkek	199	2.984	,8194		
Drama Ortamının Nasıl Hazırlanacağı	p>,135	Kadın	161	2.863	,8909	,066	p>,947
		Erkek	199	2.869	,8183		
Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları düzenleme	p>,942	Kadın	161	3.031	,8094	,518	p>,604
		Erkek	199	3.075	,8036		
Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama	p>,913	Kadın	161	2.528	,8519	1.862	p>,063
		Erkek	199	2.698	,8759		
Dramada kullanılan araç-gereçleri	p>,394	Kadın	161	2.826	,7871	,559	p>,576
		Erkek	199	2.778	,8048		
Araç-gereç hazırlama ilkelerini	p>,300	Kadın	161	2.764	,7946	,172	p>,863
		Erkek	199	2.778	,8356		
Araç-gereç hazırlamayı	p>,528	Kadın	161	2.962	,7817	1.240	p>,215
		Erkek	199	2.859	,7915		
Artık malzemeleri	p>,344	Kadın	161	3.024	,8656	1.863	p>,063
		Erkek	199	2.864	,7565		
Özgün araç-gereç tasarlamayı	p>,584	Kadın	161	2.869	,8597	,059	p>,953
		Erkek	199	2.864	,8144		
Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde Ortamdan, kaldırılması gerekliliği	p>,226	Kadın	161	3.366	,9466	,985	p>,325
		Erkek	199	3.271	,8742		
Toplam	p>,421	Kadın	161	2.871	,5744	,099	p>,921
		Erkek	199	2.877	,5604		

Tablo-20'de t testi sonuçlarına baktığımız zaman, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (p>,05). Genel toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 2.871$ iken,

erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 2.877$ 'dir ve .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=,099$ $p=,921$). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu ve öğretmenlerin alt boyutları "karasızlık" düzeyinde bildiklerini görmekteyiz.

Yapılan Levene testinde "dramada kullanılan yöntem ve teknikler", "dramada araç -gereçlerin önemi" yeterlilik alanlarında, $p < ,05$ bulunduğundan t testlerinin yerine Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır ve sonuçları tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri
Bilme Düzeyinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Drama ve Drama uygulamasına Yönelik Yeterlilikler	Levene Testi	Cinsiy.	n	\bar{X}	Sıra Ortala.	U	p
Dramada kullanılan Yöntem ve teknikler	p<,002	Kadın	161	2.826	168.80	14136.5	p<,036
		Erkek	199	3.000	189.96		
Dramada araç-gereçlerin önemi	p<,039	Kadın	161	3.124	189.72	14535.0	p>,097
		Erkek	199	3.005	173.04		

Tablo 21'e göre cinsiyet değişkenine göre "dramada kullanılan yöntem ve teknikler" yeterliliğini bilme düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=14136,5$, $p < ,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin kadınlara göre dramada kullanılan yöntem ve teknikleri bilmelerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre "dramada araç-gereçlerin önemini" bilme düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($U=14535$ $p > ,05$).

Tablo 22: Öğretmenlerin Drama Etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Yeterlilikleri Bilme Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (\bar{X} , ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları)

Drama Etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Yeterlilikler	Levene testi	Cinsi.	n	\bar{X}	ss	t	p																																																																																																																				
Yaşantılara dayalı öğrenme	p>,064	Kadın	161	3.807	,6847	1.422	p>,156																																																																																																																				
		Erkek	199	3.698	,7584			Hareket yolu ile öğrenme	p>,785	Kadın	161	3.708	,7469	,439	p>,661	Erkek	199	3.673	,7445	Etkin öğrenme	p>,895	Kadın	161	3.652	,7604	,418	p>,675	Erkek	199	3.618	,7751	Etkileşim yolu ile öğrenme	p>,789	Kadın	161	3.683	,7195	,451	p>,652	Erkek	199	3.648	,7432	Sosyal öğrenme	p>,221	Kadın	161	3.621	,7240	,157	p>,875	Erkek	199	3.608	,8391	Tartışarak öğrenme	p>,170	Kadın	161	3.732	,7049	,437	p>,662	Erkek	199	3.698	,7782	Keşfederek öğrenme	p>,097	Kadın	161	3.658	,7340	,062	p>,950	Erkek	199	3.653	,8198	Duygusal öğrenme	p>,595	Kadın	161	3.602	,7605	,849	p>,396	Erkek	199	3.532	,7898	İşbirliğine dayalı öğrenme	p>,645	Kadın	161	3.695	,7335	,414	p>,679	Erkek	199	3.728	,7698	Kavram öğrenme	p>,420	Kadın	161	3.571	,7962	,745	p>,457	Erkek	199	3.507	,8218	Toplam	p>,174	Kadın	161	3.673	,6134	1,97	p>,053
Hareket yolu ile öğrenme	p>,785	Kadın	161	3.708	,7469	,439	p>,661																																																																																																																				
		Erkek	199	3.673	,7445			Etkin öğrenme	p>,895	Kadın	161	3.652	,7604	,418	p>,675	Erkek	199	3.618	,7751	Etkileşim yolu ile öğrenme	p>,789	Kadın	161	3.683	,7195	,451	p>,652	Erkek	199	3.648	,7432	Sosyal öğrenme	p>,221	Kadın	161	3.621	,7240	,157	p>,875	Erkek	199	3.608	,8391	Tartışarak öğrenme	p>,170	Kadın	161	3.732	,7049	,437	p>,662	Erkek	199	3.698	,7782	Keşfederek öğrenme	p>,097	Kadın	161	3.658	,7340	,062	p>,950	Erkek	199	3.653	,8198	Duygusal öğrenme	p>,595	Kadın	161	3.602	,7605	,849	p>,396	Erkek	199	3.532	,7898	İşbirliğine dayalı öğrenme	p>,645	Kadın	161	3.695	,7335	,414	p>,679	Erkek	199	3.728	,7698	Kavram öğrenme	p>,420	Kadın	161	3.571	,7962	,745	p>,457	Erkek	199	3.507	,8218	Toplam	p>,174	Kadın	161	3.673	,6134	1,97	p>,053	Erkek	199	3.636	,4344								
Etkin öğrenme	p>,895	Kadın	161	3.652	,7604	,418	p>,675																																																																																																																				
		Erkek	199	3.618	,7751			Etkileşim yolu ile öğrenme	p>,789	Kadın	161	3.683	,7195	,451	p>,652	Erkek	199	3.648	,7432	Sosyal öğrenme	p>,221	Kadın	161	3.621	,7240	,157	p>,875	Erkek	199	3.608	,8391	Tartışarak öğrenme	p>,170	Kadın	161	3.732	,7049	,437	p>,662	Erkek	199	3.698	,7782	Keşfederek öğrenme	p>,097	Kadın	161	3.658	,7340	,062	p>,950	Erkek	199	3.653	,8198	Duygusal öğrenme	p>,595	Kadın	161	3.602	,7605	,849	p>,396	Erkek	199	3.532	,7898	İşbirliğine dayalı öğrenme	p>,645	Kadın	161	3.695	,7335	,414	p>,679	Erkek	199	3.728	,7698	Kavram öğrenme	p>,420	Kadın	161	3.571	,7962	,745	p>,457	Erkek	199	3.507	,8218	Toplam	p>,174	Kadın	161	3.673	,6134	1,97	p>,053	Erkek	199	3.636	,4344																				
Etkileşim yolu ile öğrenme	p>,789	Kadın	161	3.683	,7195	,451	p>,652																																																																																																																				
		Erkek	199	3.648	,7432			Sosyal öğrenme	p>,221	Kadın	161	3.621	,7240	,157	p>,875	Erkek	199	3.608	,8391	Tartışarak öğrenme	p>,170	Kadın	161	3.732	,7049	,437	p>,662	Erkek	199	3.698	,7782	Keşfederek öğrenme	p>,097	Kadın	161	3.658	,7340	,062	p>,950	Erkek	199	3.653	,8198	Duygusal öğrenme	p>,595	Kadın	161	3.602	,7605	,849	p>,396	Erkek	199	3.532	,7898	İşbirliğine dayalı öğrenme	p>,645	Kadın	161	3.695	,7335	,414	p>,679	Erkek	199	3.728	,7698	Kavram öğrenme	p>,420	Kadın	161	3.571	,7962	,745	p>,457	Erkek	199	3.507	,8218	Toplam	p>,174	Kadın	161	3.673	,6134	1,97	p>,053	Erkek	199	3.636	,4344																																
Sosyal öğrenme	p>,221	Kadın	161	3.621	,7240	,157	p>,875																																																																																																																				
		Erkek	199	3.608	,8391			Tartışarak öğrenme	p>,170	Kadın	161	3.732	,7049	,437	p>,662	Erkek	199	3.698	,7782	Keşfederek öğrenme	p>,097	Kadın	161	3.658	,7340	,062	p>,950	Erkek	199	3.653	,8198	Duygusal öğrenme	p>,595	Kadın	161	3.602	,7605	,849	p>,396	Erkek	199	3.532	,7898	İşbirliğine dayalı öğrenme	p>,645	Kadın	161	3.695	,7335	,414	p>,679	Erkek	199	3.728	,7698	Kavram öğrenme	p>,420	Kadın	161	3.571	,7962	,745	p>,457	Erkek	199	3.507	,8218	Toplam	p>,174	Kadın	161	3.673	,6134	1,97	p>,053	Erkek	199	3.636	,4344																																												
Tartışarak öğrenme	p>,170	Kadın	161	3.732	,7049	,437	p>,662																																																																																																																				
		Erkek	199	3.698	,7782			Keşfederek öğrenme	p>,097	Kadın	161	3.658	,7340	,062	p>,950	Erkek	199	3.653	,8198	Duygusal öğrenme	p>,595	Kadın	161	3.602	,7605	,849	p>,396	Erkek	199	3.532	,7898	İşbirliğine dayalı öğrenme	p>,645	Kadın	161	3.695	,7335	,414	p>,679	Erkek	199	3.728	,7698	Kavram öğrenme	p>,420	Kadın	161	3.571	,7962	,745	p>,457	Erkek	199	3.507	,8218	Toplam	p>,174	Kadın	161	3.673	,6134	1,97	p>,053	Erkek	199	3.636	,4344																																																								
Keşfederek öğrenme	p>,097	Kadın	161	3.658	,7340	,062	p>,950																																																																																																																				
		Erkek	199	3.653	,8198			Duygusal öğrenme	p>,595	Kadın	161	3.602	,7605	,849	p>,396	Erkek	199	3.532	,7898	İşbirliğine dayalı öğrenme	p>,645	Kadın	161	3.695	,7335	,414	p>,679	Erkek	199	3.728	,7698	Kavram öğrenme	p>,420	Kadın	161	3.571	,7962	,745	p>,457	Erkek	199	3.507	,8218	Toplam	p>,174	Kadın	161	3.673	,6134	1,97	p>,053	Erkek	199	3.636	,4344																																																																				
Duygusal öğrenme	p>,595	Kadın	161	3.602	,7605	,849	p>,396																																																																																																																				
		Erkek	199	3.532	,7898			İşbirliğine dayalı öğrenme	p>,645	Kadın	161	3.695	,7335	,414	p>,679	Erkek	199	3.728	,7698	Kavram öğrenme	p>,420	Kadın	161	3.571	,7962	,745	p>,457	Erkek	199	3.507	,8218	Toplam	p>,174	Kadın	161	3.673	,6134	1,97	p>,053	Erkek	199	3.636	,4344																																																																																
İşbirliğine dayalı öğrenme	p>,645	Kadın	161	3.695	,7335	,414	p>,679																																																																																																																				
		Erkek	199	3.728	,7698			Kavram öğrenme	p>,420	Kadın	161	3.571	,7962	,745	p>,457	Erkek	199	3.507	,8218	Toplam	p>,174	Kadın	161	3.673	,6134	1,97	p>,053	Erkek	199	3.636	,4344																																																																																												
Kavram öğrenme	p>,420	Kadın	161	3.571	,7962	,745	p>,457																																																																																																																				
		Erkek	199	3.507	,8218			Toplam	p>,174	Kadın	161	3.673	,6134	1,97	p>,053	Erkek	199	3.636	,4344																																																																																																								
Toplam	p>,174	Kadın	161	3.673	,6134	1,97	p>,053																																																																																																																				
		Erkek	199	3.636	,4344																																																																																																																						

Tablo-22'de t testi sonuçlarına baktığımız zaman öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri bilme düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Genel toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 3.67$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 3.66$ 'dır ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t = 1.97$ $p = ,053$). Al t boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Öğretmenler alt boyutlarının tamamını "**biliyor**" düzeyinde bilmektedirler.

Tablo 23: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Bilme Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (\bar{X} , ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları)

Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikler	Levene testi	Cinsi.	n	\bar{X}	Ss	t	p
Tartışmayı yönlendirme	p>,194	Kadın	161	3.745	,7687	,670	p>,503
		Erkek	199	3.688	,8308		
Açık uçlu sorular sorma	p>,242	Kadın	161	3.683	,7451	,179	p>,858
		Erkek	199	3.668	,8230		
Grup değerlendirme	p>,130	Kadın	161	3.670	,7564	,130	p>,488
		Erkek	199	3.613	,8140		
Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlatarak süreç değerlendirme	p>,418	Kadın	161	3.701	,7813	,418	p>,754
		Erkek	199	3.728	,8328		
Sonuç değerlendirmede kullanılan testler	p>,634	Kadın	161	3.291	,8339	,634	p>,099
		Erkek	199	3.437	,8256		
Toplam	p>,124	Kadın	161	3.618	,5999	,123	p>,902
		Erkek	199	3.627	,7045		

Tablo-23'de t testi sonuçlarına baktığımız zaman öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yeterlilikleri bilme düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Genel toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.56$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.53$ 'dir ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=,123$ $p=,902$). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlarının tamamında bilmenin "**biliyor**" düzeyinde olduğunu görmekteyiz.

2.4.1.2. Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilikleri Uygulamaları Cinsiyete (Kadın ve Erkek) Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinden elde edilen veriler yer almaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaratıcı drama yöntemini uygulama boyutlarında ve alt boyutlarda karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı

dramanın niteliklerini uygulamaya ilişkin maddelerle yapılan karşılaştırmalarda iki değişken olduğu için t- testi yapılmıştır. Ancak t-testi için önce Levene testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testinde $p < ,05$ bulunduğu (varyansların homojen olmadığı durumlarda), t testlerinin yerine Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 24: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (\bar{X} , ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuç.)

Kişilik özellikleri	Levene testi	Cinsiy.	n	\bar{X}	Ss	t	p
Yapıcı ve yaratıcı eleştirel düşünme	p>,959	Kadın	161	3.751	,7828	1.405	p>,160
		Erkek	199	3.638	,7383		
Yaratıcılık	p>,835	Kadın	161	3.670	,7646	1.610	p>,108
		Erkek	199	3.542	,7364		
Estetik zevk ve beceriler	p>,573	Kadın	161	3.726	,7415	2.104	p<,036
		Erkek	199	3.562	,7281		
Eleştirilere Açık Olma	p>,101	Kadın	161	3.788	,7366	,062	p>,950
		Erkek	199	3.794	,8304		
İletişim Becerileri	p>,881	Kadın	161	3.857	,7319	1.683	p>,412
		Erkek	199	3.728	,7083		
Müzik Yeteneğine Sahip Olma	p>,310	Kadın	161	3.223	,9872	,661	p>,509
		Erkek	199	3.155	,9486		
Empatik Düşünce	p>,154	Kadın	161	3.782	,8268	2.447	p<,015
		Erkek	199	3.562	,8673		
Duyguları Koşulsuz Kabul Etme	p>,067	Kadın	161	3.577	,9126	1.660	p>,097
		Erkek	199	3.427	,7935		
Liderlik Yapma	p>,734	Kadın	161	3.757	,7808	,348	p>,727
		Erkek	199	3.728	,7965		
Spontan (Kendiliğinden) Olma	p>,530	Kadın	161	3.565	,8716	,854	p>,393
		Erkek	199	3.487	,8460		
Toplam	p>,878	Kadın	161	3.670	,5435	1,835	p>,067
		Erkek	199	3.562	,5599		

Tablo-24'te t testi sonuçlarına baktığımız zaman, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dramaya ilişkin kişilik özelliklerinden "Estetik zevk ve becerileri" ve "Empatik düşünce" kişilik özellikleri hariç belirlenen diğer kişilik özelliklerini uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Genel

toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.670$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.562$ 'dir ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=1.835$ $p=,067$).

Tablo-24 'e göre, alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlardan sadece "müzik yeteneğine sahip olma "yı uygulama "karasızlık" düzeyinde iken , diğer alt boyutları ise "uyguluyor" düzeyinde uygulamaktadırlar. "Estetik zevk ve becerileri" uygulamaya ilişkin kadınların aritmetik ortalaması $\bar{X}=3.72$, erkeklerin de $\bar{X}=3.56$ olup, aradaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=2.104$ $p=0.036$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında kadınların erkeklere göre estetik zevk ve becerileri uygulamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kadınların güzel görünmeye ve güzel görmeye önem vermeleri bu durumun bir nedeni olabilir."Empatik düşünce"yi uygulamaya ilişkin kadınların aritmetik ortalaması $\bar{X}=3.78$, erkeklerin de $\bar{X}=3.56$ olup, aradaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=2.447$, $p=0.015$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında kadınların erkeklere göre empatik düşünceleri uygulamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 18'e göre kadınların erkeklere göre empatik düşünceyi bilmelerinin yüksek olması, bu düşünceyi daha çok uygulamalarının bir nedeni olabilir.

Yapılan Levene testinde "hoşgörülü ve demokrat olma", "Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma" kişilik özelliklerinde $p<,05$ bulunduğundan t testlerinin yerine Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Kişilik özellikleri	Levene testi	Cinsi.	N	\bar{X}	Sıra Ortal.	U	p
Hoşgörülü ve Demokratik Olma	p<,002	Kadın	161	4.012	185.38	15234.5	p>,383
		Erkek	199	3.924	176.56		
Türkçeyi Doğru ve Düzgün kullanma	p<,045	Kadın	161	3.906	193.51	13925.5	p<,020
		Erkek	199	3.728	169.98		

p<,05 anlamlı

Tablo-25'e göre cinsiyet değişkenine göre "hoşgörülü ve demokrat olma" kişilik özelliğini uygulama düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. (U=15234,5, p>,05). Cinsiyet değişkenine göre "Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma" yeterliliğini uygulama düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=13925,5, p<,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların erkeklere göre "Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma" uygulamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 18'e göre kadınların erkeklere göre "Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmayı" bilmelerinin yüksek olması, daha çok uygulamalarının bir nedeni olabilir.

Tablo-26'da t testi sonuçlarına baktığımız zaman, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri uygulama düzeylerinin tamamı arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (p>,05). Genel toplama baktığımız zaman, kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=2.86$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=2.85$ 'dir ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir (t=,184 p=,854). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlarının tamamını ise "karasızlık" düzeyinde uygulamaktadırlar.

Tablo 26: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (\bar{X} , ss, t-Testi ve Levene)

Drama ve drama uygulamasına Yönelik yeterlilikler	Levene Testi	Cins.	N	\bar{X}	Ss	t	p
Dramada kullanılan Yöntem ve teknikler	p>,201	Kadın	161	2.832	,8080	,675	p>,500
		Erkek	199	2.889	,7899		
Oyunculuk yeteneği ve becerisi	p>,874	Kadın	161	2.975	,7742	,545	p>,586
		Erkek	199	2.929	,8009		
İlköğretime yönelik drama programını uygulama	p>,707	Kadın	161	2.950	,8426	,443	p>,658
		Erkek	199	2.989	,8468		
Drama- Oyun ilişkisini	p>,166	Kadın	161	3.099	,9097	,573	p>,567
		Erkek	199	3.045	,8721		
Dramanın ilkelerini	p>,425	Kadın	161	2.757	,7727	,190	p>,848
		Erkek	199	2.773	,8190		
Dramanın türlerini	p>,828	Kadın	161	2.708	,7877	,534	p>,593
		Erkek	199	2.753	,8255		
Drama etkinliklerini	p>,573	Kadın	161	2.764	,7459	,840	p>,399
		Erkek	199	2.834	,8273		
Dramanın aşamalarını	p>,563	Kadın	161	2.732	,7310	,624	p>,533
		Erkek	199	2.783	,8093		
Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını	p>,614	Kadın	161	2.559	,7893	1.12	p>,260
		Erkek	199	2.653	,7884		
Etkinlikleri hazırlama ilkelerini	p>,434	Kadın	161	2.614	,8067	,633	p>,527
		Erkek	199	2.668	,7853		
Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlamayı	p>,837	Kadın	161	2.950	,7729	,247	p>,804
		Erkek	199	2.929	,8009		
Drama ortamının nasıl Hazırlanacağı	p>,606	Kadın	161	2.832	,8384	,668	p>,505
		Erkek	199	2.773	,8128		
Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları düzenleme	p>,918	Kadın	161	2.987	,8138	,027	p>,979
		Erkek	199	2.989	,8645		
Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama	p>,696	Kadın	161	2.596	,8542	1.243	p>,215
		Erkek	199	2.708	,8501		
Dramada kullanılan araç-gereçleri	p>,754	Kadın	161	2.801	,7970	,144	p>,885
		Erkek	199	2.788	,8075		
Araç-gereç hazırlama ilkelerini	p>,736	Kadın	161	2.770	,8385	,246	p>,805
		Erkek	199	2.748	,8022		
Dramada araç-gereçlerin önemi	p>,579	Kadın	161	3.049	,8046	1.046	p>,296
		Erkek	199	2.959	,8155		
Araç-gereç hazırlamayı	p>,988	Kadın	161	2.981	,7942	1.914	p>,056
		Erkek	199	2.824	,7549		
Artık malzemeleri	p>,559	Kadın	161	2.962	,8358	1.515	p>,131
		Erkek	199	2.834	,7638		
Özgün araç-gereç tasarlamayı	p>,996	Kadın	161	2.875	,8197	,888	p>,374
		Erkek	199	2.799	,8101		
Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde Ortamdan, kaldırılması gerekliliği	p>,183	Kadın	161	3.354	,9314	,1.226	p>,221
		Erkek	199	3.236	,8816		
Toplam	p>,512	Kadın	161	2.864	,5803	,184	p>,854
		Erkek	199	2.853	,5953		

Tablo-27'de t testi sonuçlarına baktığımız zaman, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Genel toplama baktığımız zaman, kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 3.54$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 3.51$ 'dir ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t = ,563$ $p = ,574$). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlarının tamamını ise "uyguluyor" düzeyinde uygulamaktadırlar.

Tablo 27: Öğretmenlerin Drama Etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Yeterlilikleri Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (\bar{X} , ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları)

Drama Etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Yeterlilikler	Levene testi	Cins.	N	\bar{X}	Ss	t	p																																																																																																																						
Yaşantılara dayalı öğrenme	$p > ,310$	Kadın	161	3.621	,7660	,942	$p > ,346$																																																																																																																						
		Erkek	199	3.547	,7010			Hareket yolu ile öğrenme	$p > ,276$	Kadın	161	3.627	,7731	1.256	$p > ,210$	Erkek	199	3.527	,7233	Etkin öğrenme	$p > ,396$	Kadın	161	3.559	,7893	,509	$p > ,611$	Erkek	199	3.517	,7443	Etkileşim yolu ile öğrenme	$p > ,789$	Kadın	161	3.515	,7168	,104	$p > ,917$	Erkek	199	3.507	,7307	Sosyal öğrenme	$p > ,413$	Kadın	161	3.496	,7342	,007	$p > ,994$	Erkek	199	3.497	,7905	Tartışarak öğrenme	$p > ,520$	Kadın	161	3.602	,7095	,518	$p > ,604$	Erkek	199	3.562	,7350	Keşfederek öğrenme	$p > ,604$	Kadın	161	3.521	,7253	,604	$p > ,838$	Erkek	199	3.537	,7435	Duygusal öğrenme	$p > ,876$	Kadın	161	3.509	,7426	,876	$p > ,265$	Erkek	199	3.422	,7335	İşbirliğine dayalı öğrenme	$p > ,858$	Kadın	161	3.571	,7307	,858	$p > ,781$	Erkek	199	3.593	,7317	Kavram öğrenme	$p > ,783$	Kadın	161	3.441	,7972	,783	$p > ,638$	Erkek	199	3.402	,7648	Toplam	$p > ,726$	Kadın	161	3.546	,5890	,563	$p > ,574$		
Hareket yolu ile öğrenme	$p > ,276$	Kadın	161	3.627	,7731	1.256	$p > ,210$																																																																																																																						
		Erkek	199	3.527	,7233			Etkin öğrenme	$p > ,396$	Kadın	161	3.559	,7893	,509	$p > ,611$	Erkek	199	3.517	,7443	Etkileşim yolu ile öğrenme	$p > ,789$	Kadın	161	3.515	,7168	,104	$p > ,917$	Erkek	199	3.507	,7307	Sosyal öğrenme	$p > ,413$	Kadın	161	3.496	,7342	,007	$p > ,994$	Erkek	199	3.497	,7905	Tartışarak öğrenme	$p > ,520$	Kadın	161	3.602	,7095	,518	$p > ,604$	Erkek	199	3.562	,7350	Keşfederek öğrenme	$p > ,604$	Kadın	161	3.521	,7253	,604	$p > ,838$	Erkek	199	3.537	,7435	Duygusal öğrenme	$p > ,876$	Kadın	161	3.509	,7426	,876	$p > ,265$	Erkek	199	3.422	,7335	İşbirliğine dayalı öğrenme	$p > ,858$	Kadın	161	3.571	,7307	,858	$p > ,781$	Erkek	199	3.593	,7317	Kavram öğrenme	$p > ,783$	Kadın	161	3.441	,7972	,783	$p > ,638$	Erkek	199	3.402	,7648	Toplam	$p > ,726$	Kadın	161	3.546	,5890	,563	$p > ,574$			Erkek	199	3.511	,5847								
Etkin öğrenme	$p > ,396$	Kadın	161	3.559	,7893	,509	$p > ,611$																																																																																																																						
		Erkek	199	3.517	,7443			Etkileşim yolu ile öğrenme	$p > ,789$	Kadın	161	3.515	,7168	,104	$p > ,917$	Erkek	199	3.507	,7307	Sosyal öğrenme	$p > ,413$	Kadın	161	3.496	,7342	,007	$p > ,994$	Erkek	199	3.497	,7905	Tartışarak öğrenme	$p > ,520$	Kadın	161	3.602	,7095	,518	$p > ,604$	Erkek	199	3.562	,7350	Keşfederek öğrenme	$p > ,604$	Kadın	161	3.521	,7253	,604	$p > ,838$	Erkek	199	3.537	,7435	Duygusal öğrenme	$p > ,876$	Kadın	161	3.509	,7426	,876	$p > ,265$	Erkek	199	3.422	,7335	İşbirliğine dayalı öğrenme	$p > ,858$	Kadın	161	3.571	,7307	,858	$p > ,781$	Erkek	199	3.593	,7317	Kavram öğrenme	$p > ,783$	Kadın	161	3.441	,7972	,783	$p > ,638$	Erkek	199	3.402	,7648	Toplam	$p > ,726$	Kadın	161	3.546	,5890	,563	$p > ,574$			Erkek	199	3.511	,5847																				
Etkileşim yolu ile öğrenme	$p > ,789$	Kadın	161	3.515	,7168	,104	$p > ,917$																																																																																																																						
		Erkek	199	3.507	,7307			Sosyal öğrenme	$p > ,413$	Kadın	161	3.496	,7342	,007	$p > ,994$	Erkek	199	3.497	,7905	Tartışarak öğrenme	$p > ,520$	Kadın	161	3.602	,7095	,518	$p > ,604$	Erkek	199	3.562	,7350	Keşfederek öğrenme	$p > ,604$	Kadın	161	3.521	,7253	,604	$p > ,838$	Erkek	199	3.537	,7435	Duygusal öğrenme	$p > ,876$	Kadın	161	3.509	,7426	,876	$p > ,265$	Erkek	199	3.422	,7335	İşbirliğine dayalı öğrenme	$p > ,858$	Kadın	161	3.571	,7307	,858	$p > ,781$	Erkek	199	3.593	,7317	Kavram öğrenme	$p > ,783$	Kadın	161	3.441	,7972	,783	$p > ,638$	Erkek	199	3.402	,7648	Toplam	$p > ,726$	Kadın	161	3.546	,5890	,563	$p > ,574$			Erkek	199	3.511	,5847																																
Sosyal öğrenme	$p > ,413$	Kadın	161	3.496	,7342	,007	$p > ,994$																																																																																																																						
		Erkek	199	3.497	,7905			Tartışarak öğrenme	$p > ,520$	Kadın	161	3.602	,7095	,518	$p > ,604$	Erkek	199	3.562	,7350	Keşfederek öğrenme	$p > ,604$	Kadın	161	3.521	,7253	,604	$p > ,838$	Erkek	199	3.537	,7435	Duygusal öğrenme	$p > ,876$	Kadın	161	3.509	,7426	,876	$p > ,265$	Erkek	199	3.422	,7335	İşbirliğine dayalı öğrenme	$p > ,858$	Kadın	161	3.571	,7307	,858	$p > ,781$	Erkek	199	3.593	,7317	Kavram öğrenme	$p > ,783$	Kadın	161	3.441	,7972	,783	$p > ,638$	Erkek	199	3.402	,7648	Toplam	$p > ,726$	Kadın	161	3.546	,5890	,563	$p > ,574$			Erkek	199	3.511	,5847																																												
Tartışarak öğrenme	$p > ,520$	Kadın	161	3.602	,7095	,518	$p > ,604$																																																																																																																						
		Erkek	199	3.562	,7350			Keşfederek öğrenme	$p > ,604$	Kadın	161	3.521	,7253	,604	$p > ,838$	Erkek	199	3.537	,7435	Duygusal öğrenme	$p > ,876$	Kadın	161	3.509	,7426	,876	$p > ,265$	Erkek	199	3.422	,7335	İşbirliğine dayalı öğrenme	$p > ,858$	Kadın	161	3.571	,7307	,858	$p > ,781$	Erkek	199	3.593	,7317	Kavram öğrenme	$p > ,783$	Kadın	161	3.441	,7972	,783	$p > ,638$	Erkek	199	3.402	,7648	Toplam	$p > ,726$	Kadın	161	3.546	,5890	,563	$p > ,574$			Erkek	199	3.511	,5847																																																								
Keşfederek öğrenme	$p > ,604$	Kadın	161	3.521	,7253	,604	$p > ,838$																																																																																																																						
		Erkek	199	3.537	,7435			Duygusal öğrenme	$p > ,876$	Kadın	161	3.509	,7426	,876	$p > ,265$	Erkek	199	3.422	,7335	İşbirliğine dayalı öğrenme	$p > ,858$	Kadın	161	3.571	,7307	,858	$p > ,781$	Erkek	199	3.593	,7317	Kavram öğrenme	$p > ,783$	Kadın	161	3.441	,7972	,783	$p > ,638$	Erkek	199	3.402	,7648	Toplam	$p > ,726$	Kadın	161	3.546	,5890	,563	$p > ,574$			Erkek	199	3.511	,5847																																																																				
Duygusal öğrenme	$p > ,876$	Kadın	161	3.509	,7426	,876	$p > ,265$																																																																																																																						
		Erkek	199	3.422	,7335			İşbirliğine dayalı öğrenme	$p > ,858$	Kadın	161	3.571	,7307	,858	$p > ,781$	Erkek	199	3.593	,7317	Kavram öğrenme	$p > ,783$	Kadın	161	3.441	,7972	,783	$p > ,638$	Erkek	199	3.402	,7648	Toplam	$p > ,726$	Kadın	161	3.546	,5890	,563	$p > ,574$			Erkek	199	3.511	,5847																																																																																
İşbirliğine dayalı öğrenme	$p > ,858$	Kadın	161	3.571	,7307	,858	$p > ,781$																																																																																																																						
		Erkek	199	3.593	,7317			Kavram öğrenme	$p > ,783$	Kadın	161	3.441	,7972	,783	$p > ,638$	Erkek	199	3.402	,7648	Toplam	$p > ,726$	Kadın	161	3.546	,5890	,563	$p > ,574$			Erkek	199	3.511	,5847																																																																																												
Kavram öğrenme	$p > ,783$	Kadın	161	3.441	,7972	,783	$p > ,638$																																																																																																																						
		Erkek	199	3.402	,7648			Toplam	$p > ,726$	Kadın	161	3.546	,5890	,563	$p > ,574$			Erkek	199	3.511	,5847																																																																																																								
Toplam	$p > ,726$	Kadın	161	3.546	,5890	,563	$p > ,574$																																																																																																																						
		Erkek	199	3.511	,5847																																																																																																																								

Tablo-28'e t testi sonuçlarına baktığımız zaman, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Genel toplama baktığımız zaman, kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 3.506$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 3.511$ 'dir ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t = ,073$ $p = ,941$). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlarının tamamında bilmenin "biliyor" düzeyinde olduğunu görmekteyiz.

Tablo 28: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları (\bar{X} , ss, t-Testi ve Levene Testi Sonuçları)

Drama Etkinliklerinin Yönelik Değerlendirilmesine Yeterlilikler	Levene testi	Cins.	n	\bar{X}	Ss	t	p
Açık uçlu sorular sorma	$p > ,188$	Kadın	161	3.614	,7336	1.018	$p > ,311$
		Erkek	199	3.532	,7962		
Grup değerlendirme	$p > ,708$	Kadın	161	3.559	,8127	,615	$p > ,538$
		Erkek	199	3.507	,7645		
Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlatacak süreç değerlendirme	$p > ,383$	Kadın	161	3.602	,7605	,309	$p > ,757$
		Erkek	199	3.628	,8055		
Sonuç değerlendirmede kullanılan testler	$p > ,479$	Kadın	161	3.248	,7986	,479	$p > ,129$
		Erkek	199	3.376	,7937		
Toplam	$p > ,082$	Kadın	161	3.506	,6142	,073	$p > ,941$
		Erkek	199	3.511	,6928		

Tablo-28'ye göre, yapılan Levene testinde "Tartışmayı yönlendirme" ve "özetleme" yeterlilik alanlarında, $p < ,05$ bulunduğundan t testlerinin yerine Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır ve sonuçları Tablo -29'da gösterilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Uygulama Düzeyinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu

Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikler	Levene testi	Cins.	N	\bar{X}	Sıra Orta.	U	p
Tartışmayı yönlendirme	p<,019	Kadın	161	3.695	191.59	14233.5	p<,046
		Erkek	199	3.532	171.53		
Özetleme	p<,009	Kadın	161	3.683	187.52	14889.5	p>,206
		Erkek	199	3.608	174.82		

Tabo-29'a göre cinsiyet değişkenine göre "Tartışmayı yönlendirme" yeterliliğini uygulama düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=14233,5$, $p<,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların erkeklere göre tartışmayı yönlendirme uygulamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre "özetleme" yeterliliğini uygulama düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($U=14889,5$, $p>,05$).

2.4.2. Eğitim

2.4.2.1. Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilikleri Bilmelerinin Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler yer almaktadır. Öğretmenlerin drama ile ilgili almış olduğu eğitime göre yaratıcı drama yöntemini bilme boyutlarında ve alt boyutlarda karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı dramının niteliklerini bilmeye ilişkin maddelerle yapılan karşılaştırmalarda dört değişken olduğu için varyans analizi (anova) yapılmıştır. Ancak varyans analizi için önce Levene testi uygulanmış ve varyansların

homojenliği test edilmiştir. Levene testinde $p < ,05$ bulunduğunda (varyansların homojen olmadığı durumlarda) , varyans analizi yerine Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır.

Tablo 30: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Bilmenin Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Drama yöntemine ilişkin Kişilik özellikleri	Levene Testi	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	
Eleştirilere açık olma	p>,206	Gruplar ara.	3	,0655	,218	,322	p>,809
		Gruplar içi	356	241.167	,677		
		Toplam	359	241.822			
Müzik yeteneğine Sahip olma	p>,633	Gruplar ara.	3	4.176	1.392	1.452	p>,227
		Gruplar içi	356	341.199	,958		
		Toplam	359	345.375			
Empatik düşünce	p>,097	Gruplar ara.	3	3.310	1.103	1.518	p>,209
		Gruplar içi	356	258.665	,727		
		Toplam	359	261.975			
Duyguları koşulsuz Kabul etme	p>,747	Gruplar ara.	3	,564	,188	,247	p>,864
		Gruplar içi	356	271.158	,762		
		Toplam	359	271.722			
Liderlik yapma	p>,385	Gruplar ara.	3	,830	,277	,439	p>,725
		Gruplar içi	356	224.326	,630		
		Toplam	359	225.156			
Spontan (kendiliğinden) Olma	p>,454	Gruplar ara.	3	2.901	,967	1.240	p>,295
		Gruplar içi	356	277.630	,780		
		Toplam	359	280.531			
Toplam	p>,843	Gruplar ara.	3	,516	,172	,537	p>,657
		Gruplar içi	356	114.188	,321		
		Toplam	359	114.704			

Tablo 30'da öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 26'ya göre; tek tek alt boyutlara ve genel toplama bakıldığında drama ile ilgili kişilik özelliklerini bilmede .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($f=,537$ $p=,657$). Anlamlı bir farklılaşma göstermemesinin nedenlerinden birinin öğretmenlerin bu kişilik özelliklerinin kendilerinde zaten var olan özellikler olduğunu düşünmeleridir, diyebiliriz.

Tablo 31: Öğretmenlerin Drama Ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri

Bilmenin Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans

Analizi Sonuçları

Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikler	Levene Testi	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	f	P	
Dramada kullanılan Yöntem ve teknikler	p>,767	Gruplar ara.	3	14.728	4.909	7.629	p<,000
		Gruplar içi	356	229.095	,644		
		Toplam	359	243.822			
Oyunculuk yeteneği Ve becerisi	p>,547	Gruplar ara.	3	5.119	1.706	2.468	p>,062
		Gruplar içi	356	246.170	,691		
		Toplam	359	251.289			
İlköğretime yönelik Drama programını Uygulama	p>,752	Gruplar ara.	3	11.107	3.702	5.968	p<,001
		Gruplar içi	356	220.848	,620		
		Toplam	359	231.956			
Drama-oyun ilişkisi	p>,793	Gruplar ara.	3	9.929	3.310	4.629	p<,003
		Gruplar içi	356	254.560	,715		
		Toplam	359	264.489			
Dramanın ilkeleri	p>,541	Gruplar ara.	3	11.353	,3784	6.139	p<,000
		Gruplar içi	356	219.436	,616		
		Toplam	359	230.789			
Dramanın türleri	p>,252	Gruplar ara.	3	13.092	4.364	6.618	p<,000
		Gruplar içi	356	234.771	,659		
		Toplam	359	247.864			
Drama etkinlikleri	p>,272	Gruplar ara.	3	18.971	6.324	11.583	p<,000
		Gruplar içi	356	194.360	,546		
		Toplam	359	213.331			
Drama etkinlik planının Nasıl hazırlanacağı	p>,384	Gruplar ara.	3	14.244	4.748	8.059	p<,000
		Gruplar içi	356	209.745	,589		
		Toplam	359	223.989			
Etkinlikleri hazırlama İlkeleri	p>,071	Gruplar ara.	3	9.204	3.068	5.262	p<,001
		Gruplar içi	356	207.571	,583		
		Toplam	359	216.775			
Çocuğun kişiliğine göre Etkinlikleri hazırlama	p>,808	Gruplar ara.	3	6.258	2.086	3.294	p<,021
		Gruplar içi	356	225.464	,633		
		Toplam	359	231.722			
Drama ortamının nasıl Hazırlanacağı	p>,966	Gruplar ara.	3	14.157	4.719	6.845	p<,000
		Gruplar içi	356	245.443	,689		
		Toplam	359	259.600			
Sınıf içerisinde farklı Eğitim ortamları düzenleme	p>,131	Gruplar ara.	3	6.474	2.158	3.393	p<,018
		Gruplar içi	356	226.415	,636		
		Toplam	359	232.889			
Dramada kullanılan Araç-gereçleri	p>,368	Gruplar ara.	3	5.314	1.771	2.837	p<,038
		Gruplar içi	356	222.286	,624		
		Toplam	359	227.600			

Tablo-31'un Devamı							
Araç-gereç hazırlama İlkeleri	p>,317	Gruplar ara.	3	8.889	2.963	4.577	p<,004
		Gruplar içi	356	230.434	,647		
		Toplam	359	239.322			
Dramada araç-gereçlerin Önemi	p>,263	Gruplar ara.	3	5.962	1.987	3.161	p<,025
		Gruplar içi	356	223.813	,629		
		Toplam	359	229.775			
Araç-gereç hazırlama	p>,237	Gruplar ara.	3	2.851	,950	1.538	p>,204
		Gruplar içi	356	219.937	,618		
		Toplam	359	222.789			
Artık malzemeleri	p>,614	Gruplar ara.	3	2.423	,808	1.233	p>,297
		Gruplar içi	356	233.108	,655		
		Toplam	359	235.531			
Özgün araç-gereç Tasarlama	p>,514	Gruplar ara.	3	2.996	,999	1.442	p>,230
		Gruplar içi	356	246.604	,693		
		Toplam	359	249.600			
Araç-gereçlerin etkinlik Bittiğinde ortamdan Kaldırılması gerekliliği	p>,807	Gruplar ara.	3	6.086	,2029	2.495	p>,060
		Gruplar içi	356	289.444	,813		
		Toplam	359	295.531			
Toplam	p>,514	Gruplar ara.	3	7.731	2.577	8.512	p<,000
		Gruplar içi	356	107.773	,303		
		Toplam	359	115.504			

Tablo 31'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre drama ve drama uygulamasının "oyunculuk yeteneğine becerisi, araç- gereç hazırlama, artık malzemeler, özgün araç-gereç tasarlama, araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdan kaldırılması gerekliliği" alt boyutlarını bilmede **.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.** Drama ve drama uygulamasına ait diğer alt boyutları bilmede ise .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Genel toplama baktığımızda da .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir (f=8.512 p=,000). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Bilme ile Drama ile İlgili almış olduğu Eğitim Değişkeni Arasındaki Farklılıkların

Scheffe Testi Sonuçları

	\bar{X}	Drama ile ilgili eğitim alma durumları	Anlamlı fark
Dramada kullanılan Yöntem ve teknikler	3.292	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.400	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.825	Hiçbir eğitim almadım	
	3.428	Başka	
İlköğretime yönelik drama Programını uygulama	3.297	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.500	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.907	Hiçbir eğitim almadım	
	3.142	Başka	
Drama – Oyun ilişkisi	3.414	Ders aldım	2-3
	3.650	Hizmet içi eğitime katıldım	
	3.068	Hiçbir eğitim almadım	
	3.285	Başka	
Dramanın ilkeleri	3.146	Ders aldım	1-3
	3.200	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.708	Hiçbir eğitim almadım	
	3.142	Başka	
Dramanın türleri	2.951	Ders aldım	2-3
	3.400	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.688	Hiçbir eğitim almadım	
	3.285	Başka	
Drama etkinlikleri	3.268	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.400	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.726	Hiçbir eğitim almadım	
	3.285	Başka	
Drama etkinlik planının nasıl Hazırlanacağı	2.975	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.100	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.510	Hiçbir eğitim almadım	
	3.000	Başka	
Etkinlikleri hazırlama ilkelerini	3.000	Ders aldım	1-3
	2.950	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.565	Hiçbir eğitim almadım	
	2.857	Başka	
Çocuğun kişiliğine göre Etkinlikleri hazırlamayı	3.170	Ders aldım	
	3.400	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.914	Hiçbir eğitim almadım	
	3.000	Başka	

Tablo-32'nin Devamı			
Drama ortamının nasıl Hazırlanacağı	3.243	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.400	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.774	Hiçbir eğitim almadım	
	3.000	Başka	
Sınıf içerisinde farklı eğitim Ortamları düzenleme	3.243	Ders aldım	
	3.500	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.996	Hiçbir eğitim almadım	
	3.142	Başka	
Dramada kullanılan Araç-gereçleri	3.000	Ders aldım	
	3.150	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.743	Hiçbir eğitim almadım	
	3.000	Başka	
Araç-Gereç hazırlama İlkelerini	3.024	Ders aldım	
	3.150	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.698	Hiçbir eğitim almadım	
	3.285	Başka	
Dramada araç-gereçlerin önemi	3.390	Ders aldım	1-3
	3.200	Hizmet içi eğitime katıldım	
	3.000	Hiçbir eğitim almadım	
	3.142	Başka	

Tablo 32'de görüldüğü gibi drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.292$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.825$) göre **dramada kullanılan yöntem ve teknikleri bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.297$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.500$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.907$) göre **ilköğretime yönelik drama programını uygulamayı bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.650$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=3.068$) göre **drama-oyun ilişkisini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.146$) drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.708$) göre **dramanın ilkelerini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.680$) göre **dramanın türlerini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenleri mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.268$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.726$) göre **drama etkinliklerini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=2.975$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.100$), drama ile ilgili hiçbir eğitim

almayanlara ($\bar{X}=2.510$) göre **drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.000$) drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.565$) göre **etkinlikleri hazırlama ilkelerini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.243$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.774$) göre **drama ortamının nasıl hazırlanacağını bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.390$) drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=3.000$) göre **dramada araç gereçlerin önemini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Tablo 32'deki "çocuğun kişiliğine göre etkinlik hazırlama, sınıf içinde farklı eğitim ortamları düzenleme, dramada kullanılan araç-gereçleri ve araç-gereç hazırlama ilkeleri" alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Farklılaşmanın olduğu diğer alt boyutlarda ise, mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ve hizmet içi eğitime katılanların , drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara göre bilmelerinin daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; **drama ile ilgili alınan eğitimin bilme düzeyini arttırdığını söyleyebiliriz.**

Tablo 33: Öğretmenlerin Drama Ve Öğrenme Durumlarına Yönelik Yeterlilikleri Bilmenin Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Drama etkinlikleri ve Öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler	Levene Testi	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	f	p	
Yaşantılara dayalı Öğrenme	p>,116	Gruplar ara.	3	2.059	,686	1.300	p>,274
		Gruplar içi	356	187.939	,528		
		Toplam	359	189.997			
Etkin öğrenme	P>,583	Gruplar ara.	3	2.663	,888	1.513	p>,211
		Gruplar içi	356	208.937	,587		
		Toplam	359	211.600			
Etkileşim yolu ile Öğrenme	P>,286	Gruplar ara.	3	3.900	1.300	2.456	p>,063
		Gruplar içi	356	188.430	,529		
		Toplam	359	192.331			
Duygusal öğrenme	p>,385	Gruplar ara.	3	1.601	,534	,884	p>,450
		Gruplar içi	356	214.930	,604		
		Toplam	359	216.531			
İşbirliğine dayalı Öğrenme	P>,353	Gruplar ara.	3	1.621	,540	,953	p>,415
		Gruplar içi	356	201.909	,567		
		Toplam	359	203.531			
Kavram öğrenme	P>,629	Gruplar ara.	3	2.578	,859	1.313	p>,270
		Gruplar içi	356	232.953	,654		
		Toplam	359	235.531			
Toplam	P>,726	Gruplar ara.	3	1.574	,525	1.364	p>,253
		Gruplar içi	356	136.864	,384		
		Toplam	359	138.437			

Tablo 33’de öğretmenlerin drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 33’e bakıldığında drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilmede ve genel toplamda **.05 düzeyinde**

anlamli bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($f=1.364$ $p=,253$).Öğretmenlerin drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilmeye ilişkin varyans analizi sonuçlarının anlamlı bir farklılaşma göstermemesinin nedenlerinden birinin, öğretmenlerin drama ile ilgili eğitim alsın ya da almasın bu öğrenme durumlarını drama yöntemi dışında da sınıf içinde kullanıyor olmalarıdır , diyebiliriz.

Tablo 34: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Bilmenin Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler	Levene Testi	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	
Özetleme	P>,161	Gruplar ara.	3	4.467	1.489	2.544	p>,056
		Gruplar içi	356	208.397	,585		
		Toplam	359	212.864			
Grup değerlendirmesi	P>,316	Gruplar ara.	3	1.993	,664	1.070	p>,362
		Gruplar içi	356	221.062	,621		
		Toplam	359	223.056			
Sonuç değerlendirmede kullanılan testler-formlar	P>,675	Gruplar ara.	3	3.303	1.101	1.601	p>,189
		Gruplar içi	356	244.820	,688		
		Toplam	359	248.122			
Toplam	P>,624	Gruplar ara.	3	2.480	,827	1.806	p>,146
		Gruplar içi	356	162.963	,458		
		Toplam	359	165.442			

Tablo 34'de öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.Tablo 33'e bakıldığında drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilmede ve genel toplamda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($f=1.806$

$p=,146$).Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilmeye ilişkin varyans analizi sonuçlarının anlamlı bir farklılaşma göstermemesinin nedenlerinden birinin, öğretmenlerin drama ile ilgili eğitim alsın ya da almasın bu değerlendirme yöntemlerini drama yöntemi dışında sınıf içinde diğer etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanıyor olmalarıdır, diyebiliriz.

2.4.2.2. Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilikleri Uygulamalarının Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Bu başlık altında; araştırmanın genel amacına yönelik olarak, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler yer almaktadır. Öğretmenlerin drama ile ilgili almış olduğu eğitime göre yaratıcı drama yöntemini uygulama boyutlarında ve alt boyutlarda karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı dramanın niteliklerini uygulamaya ilişkin maddelerle yapılan karşılaştırmalarda dört değişken olduğu için varyans analizi (anova) yapılmıştır. Ancak varyans analizi için önce Levene testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testinde $p < ,05$ bulunduğu (varyansların homojen olmadığı durumlarda) , varyans analizi yerine Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır.

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.439$) drama ile ilgili başka şekillerde eğitim alanlara ($\bar{X}=3.428$) göre **müzik yeteneğine sahip olma kişilik özelliğini uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir**. Drama ile kendi çabaları ile bilgi edinen öğretmenler uygulama şansına sahip olmadıkları için, dramada müziğin önemini anlamamış, dolayısıyla daha az uyguluyor olabilirler.

Tablo 35: Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Uygulamanın Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin

Varyans Analizi Sonuçları

Drama yöntemine ilişkin Kişilik özellikleri	Levene Testi	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	f	P	
Yapıcı ve yaratıcı Eleştirel düşünme	P>,148	Gruplar ara.	3	1.272	,424	,733	p>,533
		Gruplar içi	356	205.884	,578		
		Toplam	359	207.156			
Estetik zevk ve beceriler	P>,282	Gruplar ara.	3	1.786	,595	1.095	p>,351
		Gruplar içi	356	193.544	,544		
		Toplam	359	195.331			
Eleştirilere açık olma	P>,075	Gruplar ara.	3	,735	,245	,392	p>,759
		Gruplar içi	356	222.640	,625		
		Toplam	359	223.375			
İletişim becerileri	P>,096	Gruplar ara.	3	1.261	,420	,808	p>,490
		Gruplar içi	356	185.269	,520		
		Toplam	359	186.531			
Hoşgörülü ve demokratik Olma	P>,551	Gruplar ara.	3	1.189	,396	,667	p>,572
		Gruplar içi	356	211.342	,594		
		Toplam	359	212.531			
Türkçeyi doğru ve düzgün Kullanma	P>,186	Gruplar ara.	3	,432	,144	,206	p>,893
		Gruplar içi	356	249.343	,700		
		Toplam	359	249.775			
Müzik yeteneğine Sahip olma	P>,899	Gruplar ara.	3	8.991	2.997	3.277	p<,021
		Gruplar içi	356	325.540	,914		
		Toplam	359	334.531			
Empatik düşünce	P>,452	Gruplar ara.	3	1.534	,511	,697	p>,554
		Gruplar içi	356	261.122	,713		
		Toplam	359	262.656			
Duyularını koşulsuz Kabul etme	P>,590	Gruplar ara.	3	,620	,207	,284	p>,837
		Gruplar içi	356	259.369	,729		
		Toplam	359	259.989			
Liderlik yapma	P>,220	Gruplar ara.	3	,302	,101	,161	p>,923
		Gruplar içi	356	222.673	,625		
		Toplam	359	222.975			
Spontan (kendiliğinden) Olma	P>,134	Gruplar ara.	3	4.582	1.527	2.098	p>,1.00
		Gruplar içi	356	259.240	,728		
		Toplam	359	263.822			
Toplam	P>,947	Gruplar ara.	3	,310	,103	,332	p>,802
		Gruplar içi	356	110.852	,311		
		Toplam	359	111.162			

Müzik yeteneğine sahip olma kişilik özelliğini uygulamada ise .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36: Öğretmenlerin Müzik Yeteneğine Sahip Olma Kişilik Özelliğini Uygulama ile Drama ile İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkeni Arasındaki Farklılıkların Scheffe Testi Sonuçları

	\bar{X}	Drama ile ilgili eğitim alma durumları	Anlamlı fark
Müzik yeteneğine sahip Olma	3.439	Ders aldım	1- 4
	3.000	Hizmet içi eğitime katıldım	
	3.184	Hiçbir eğitim almadım	
	3.428	Başka	

Tablo 37: Öğretmenlerin Drama Ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Uygulamanın Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikler	Levene Testi	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	
Dramada kullanılan Yöntem ve teknikler	P>,319	Gruplar ara.	3	12.016	4.005	6.592	p<,000
		Gruplar içi	356	216.314	,608		
		Toplam	359	228.331			
Oyunculuk yeteneği Ve becerisi	P>,492	Gruplar ara.	3	3.008	1.003	1.622	p>,184
		Gruplar içi	356	220.092	,618		
		Toplam	359	223.100			
İlköğretime yönelik Drama programını Uygulama	P>,866	Gruplar ara.	3	11.210	3.737	5.440	p<,001
		Gruplar içi	356	244.513	,687		
		Toplam	359	255.722			
Drama-oyun ilişkisi	P>,421	Gruplar ara.	3	13.385	4.462	5.885	p<,001
		Gruplar içi	356	269.879	,758		
		Toplam	359	283.264			
Drama etkinlikleri	P>,511	Gruplar ara.	3	13.364	4.455	7.494	p<,000
		Gruplar içi	356	211.633	,594		
		Toplam	359	224.997			
Dramanın aşamaları	P>,148	Gruplar ara.	3	13.659	4.553	8.032	p<,000
		Gruplar içi	356	201.796	,567		
		Toplam	359	215.456			

Tablo 37'nin Devamı							
Drama etkinlik planının Nasıl hazırlanacağı	P>,288	Gruplar ara.	3	14.685	4.895	8.343	p<,000
		Gruplar içi	356	208.871	,587		
		Toplam	359	223.556			
Çocuğun kişiliğine göre Etkinlikleri hazırlama	P>,331	Gruplar ara.	3	3.900	1.300	2.116	p>,098
		Gruplar içi	356	218.755	,614		
		Toplam	359	222.656			
Drama ortamının nasıl Hazırlanacağı	P>,257	Gruplar ara.	3	10.487	3.496	5.339	p<,001
		Gruplar içi	356	233.113	,655		
		Toplam	359	243.600			
Sınıf içerisinde farklı Eğitim ortamları düzenleme	P>,066	Gruplar ara.	3	4.146	1.382	1.969	p>,118
		Gruplar içi	356	249.810	,702		
		Toplam	359	253.956			
Dramada kullanılan Araç-gereçleri	P>,393	Gruplar ara.	3	8.876	2.959	4.746	p<,003
		Gruplar içi	356	221.913	,623		
		Toplam	359	230.789			
Araç-gereç hazırlama İlkeleri	P>,075	Gruplar ara.	3	5.565	1.855	2.817	p<,039
		Gruplar içi	356	234.410	,658		
		Toplam	359	239.975			
Dramada araç-gereçlerin Önemi	P>,601	Gruplar ara.	3	9.998	3.333	5.250	p<,001
		Gruplar içi	356	226.002	,635		
		Toplam	359	236.000			
Araç-gereç hazırlama	P>,713	Gruplar ara.	3	6.704	,2.235	3.801	p<,010
		Gruplar içi	356	209.285	,588		
		Toplam	359	215.989			
Artık malzemeleri	P>,893	Gruplar ara.	3	8.273	2.758	4.452	p<,004
		Gruplar içi	356	220.502	,619		
		Toplam	359	228.775			
Özgün araç-gereç Tasarlama	P>,540	Gruplar ara.	3	4.474	1.491	2.274	p>,080
		Gruplar içi	356	233.526	,656		
		Toplam	359	238.000			
Araç-gereçlerin etkinlik Bittiğinde ortamdan Kaldırılması gerekliliği	P>,919	Gruplar ara.	3	7.764	2.588	3.219	p<,023
		Gruplar içi	356	286.192	,804		
		Toplam	359	293.956			
Toplam	P>,630	Gruplar ara.	3	7.853	2.618	7.900	p<,000
		Gruplar içi	356	117.960	,331		
		Toplam	359	125.813			

Tablo 37'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre drama ve drama uygulamasının "oyunculuk yeteneği ve becerisi, çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlama , sınıf içinde farklı eğitim ortamları düzenleme, özgün araç-gereç tasarlama, " alt boyutlarını uygulamada .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı

görülmektedir. Drama ve drama uygulamasına ait diğer alt boyutları uygulamada ise .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ayrıca genel toplama bakıldığında da .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($f=7.900$ $p=,000$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Yönelik Yeterlilikleri Uygulama ile Drama ile İlgili almış olduğu Eğitim Değişkeni Arasındaki Farklılıkların Scheffe Testi Sonuçları

	\bar{X}	Drama ile ilgili eğitim alma durumları	Anlamlı fark
Dramada kullanılan yöntem ve teknikler	3.170	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.350	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.777	Hiçbir eğitim almadım	
	3.285	Başka	
İlköğretime yönelik drama programını uygulama	3.341	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.400	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.890	Hiçbir eğitim almadım	
	3.000	Başka	
Drama – Oyun ilişkisi	3.463	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.550	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.979	Hiçbir eğitim almadım	
	3.142	Başka	
Drama etkinlikleri	3.122	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.350	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.712	Hiçbir eğitim almadım	
	3.142	Başka	
Dramanın aşamaları	3.122	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.200	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.667	Hiçbir eğitim almadım	
	3.285	Başka	
Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağı	3.024	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.050	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.513	Hiçbir eğitim almadım	
	3.000	Başka	
Drama ortamının nasıl Hazırlanacağı	3.122	Ders aldım	1-3, 2-3
	3.250	Hizmet içi eğitime katıldım	
	2.719	Hiçbir eğitim almadım	
	3.000	Başka	

Dramada kullanılan araç-gereçleri	3.122	Ders aldım	1-3	
	3.150	Hizmet içi eğitime katıldım		
	2.719	Hiçbir eğitim almadım		
	3.000	Başka		
Araç-Gereç hazırlama ilkelerini	2.951	Ders aldım		
	3.000	Hizmet içi eğitime katıldım		
	2.702	Hiçbir eğitim almadım		
	3.285	Başka		
Dramada araç-gereçlerin önemi	3.390	Ders aldım		
	3.300	Hizmet içi eğitime katıldım		1-3
	2.921	Hiçbir eğitim almadım		
	3.142	Başka		
Araç-gereç hazırlamayı	3.195	Ders aldım		
	3.150	Hizmet içi eğitime katıldım		1-3
	2.828	Hiçbir eğitim almadım		
	3.142	Başka		
Artık malzemeleri	3.097	Ders aldım		
	3.400	Hizmet içi eğitime katıldım		2-3
	2.825	Hiçbir eğitim almadım		
	3.000	Başka		
Araç-gereçlerin etkinlik Bittiğinde ortamdan Kaldırılması gerekliliği	3.463	Ders aldım		
	3.800	Hizmet içi eğitime katıldım		
	3.226	Hiçbir eğitim almadım		
	3.428	Başka		

Tablo 38’de görüldüğü gibi drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.170$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.350$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.777$) göre **dramada kullanılan yöntem ve teknikleri uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.341$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.890$) göre **ilköğretime yönelik drama programını uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.463$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.550$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.979$) göre **drama-oyun ilişkisini uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.122$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.350$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.712$) göre **drama etkinliklerini uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.122$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.200$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.667$) göre **drama aşamalarını uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.024$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.050$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.513$) göre **drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.122$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.250$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.719$) göre **drama ortamının nasıl hazırlanacağını uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.122$) drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.719$) göre **dramada kullanılan araç-gereçleri uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.390$) drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.921$) göre **dramada araç gereçlerin önemini uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.195$) drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.828$) göre **araç-gereç hazırlamayı uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.825$) göre **artık malzemeleri uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

Tablo 38'deki "araç-gereç hazırlama ilkeleri ve araç-gereçleri etkinlik bittiğinde ortamdan kaldırılması gerekliliği " alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Farklılaşmanın olduğu diğer alt boyutlarda ise, drama ile ilgili mezun olduğu programda ders alanların ve hizmet içi eğitime katılanların, drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara göre uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre; **drama ile ilgili alınan eğitimin uygulama düzeyini arttırdığını söyleyebiliriz.**

Tablo 39'da öğretmenlerin drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 39: Öğretmenlerin Drama Ve Öğrenme Durumlarına Yönelik Yeterlilikleri Uygulamalarının Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin

Varyans Analizi Sonuçları

Drama etkinlikleri ve Öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler	Levene Testi	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	
Hareket Yolu Öğrenme	P>,726	Gruplar ara.	3	4.455	1.485	2.702	p<,045
		Gruplar içi	356	195.667	,550		
		Toplam	359	200.122			
Etkin öğrenme	P>,390	Gruplar ara.	3	3.381	1.127	1.946	p>,122
		Gruplar içi	356	206.150	,579		
		Toplam	359	209.531			
Etkileşim yolu ile Öğrenme	P>,124	Gruplar ara.	3	1.889	,630	1.205	p>,308
		Gruplar içi	356	186.066	,523		
		Toplam	359	192.331			
Sosyal öğrenme	P>,067	Gruplar ara.	3	1.768	,589	1.008	p>,389
		Gruplar içi	356	208.229	,585		
		Toplam	359	209.997			
Duygusal Öğrenme	P>,656	Gruplar ara.	3	3.228	1.076	1.993	p>,115
		Gruplar içi	356	192.227	,540		
		Toplam	359	195.456			
Kavram öğrenme	P>,270	Gruplar ara.	3	1.695	,565	,931	p>,426
		Gruplar içi	356	215.969	,607		
		Toplam	359	217.664			
Toplam	P>,231	Gruplar ara.	3	1.768	,589	1.615	p>,186
		Gruplar içi	356	129.926	,365		
		Toplam	359	131.694			

Tablo 39'da bakıldığında drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterliliklerden hareket yolu ile öğrenme dışındaki diğer yeterlilikleri uygulamada .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ayrıca genel toplama bakıldığında da .05 düzeyinde de anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($f=1.615$ $p=,186$). Öğretmenlerin drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri uygulamaya ilişkin varyans analizi sonuçlarının anlamlı bir farklılaşma göstermemesinin nedenlerinden birinin, öğretmenlerin drama ile ilgili eğitim alsın ya da almasın bu öğrenme durumlarını drama yöntemi dışında da sınıf içinde kullanıyor olmalarıdır diyebiliriz. Hareket yolu ile öğrenme yeterliliğini uygulamada ise .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 40'da verilmiştir

Tablo 40: Öğretmenlerin Hareket Yolu Uygulama ile Drama ile İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkeni Arasındaki Farklılıkların Scheffe Testi Sonuçları

	\bar{X}	Drama ile ilgili eğitim alma durumları	Anlamlı fark
Hareket yolu ile öğrenme	3.780	Ders aldım	
	3.800	Hizmet içi eğitime katıldım	
	3.537	Hiçbir eğitim almadım	
	3.142	Başka	

Tablo 40'a göre hareket yolu ile öğrenme alt boyutunda drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Tablo 41'de öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri uygulamalarının drama ile ilgili almış olduğu eğitim

değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 40'a bakıldığında drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri uygulamada ve genel toplama bakıldığında **.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir**($f=,933$ $p=,425$). Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri uygulamaya ilişkin varyans analizi sonuçlarının anlamlı bir farklılaşma göstermemesinin nedenlerinden birinin, öğretmenlerin drama ile ilgili eğitim alsın ya da almasın bu değerlendirme yöntemlerini drama yöntemi dışında da sınıf içinde diğer etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanıyor olmalarıdır, diyebiliriz.

Tablo 41: Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Uygulamalarının Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler	Levene Testi	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortal.	F	P	
Tartışmayı yönlendirme	P>,149	Gruplar ara.	3	1.448	,483	,832	p>,477
		Gruplar içi	356	206.540	,580		
		Toplam	359	207.989			
Açık uçlu sorular sorma	P>,454	Gruplar ara.	3	1.416	,472	,797	p>,496
		Gruplar içi	356	210.848	,592		
		Toplam	359	212.264			
Özetleme	P>,376	Gruplar ara.	3	1.381	,460	,798	p>,496
		Gruplar içi	356	205.394	,577		
		Toplam	359	206.775			
Grup değerlendirmesi	P>,479	Gruplar ara.	3	1.961	,654	1.059	p>,366
		Gruplar içi	356	219.703	,617		
		Toplam	359	221.664			
Öğrencileri gözlemleyerek yorumlayarak süreç değerlendirme	P>,397	Gruplar ara.	3	2.711	,904	1.473	p>,221
		Gruplar içi	356	218.389	,613		
		Toplam	359	221.100			
Sonuç değerlendirmede kullanılan testler-formlar	P>,929	Gruplar ara.	3	2.995	,998	1,578	p>,194
		Gruplar içi	356	225.269	,633		
		Toplam	359	228.264			
Toplam	P>,413	Gruplar ara.	3	1.141	,380	,933	p>,425
		Gruplar içi	356	145.111	,408		
		Toplam	359	146.252			

Öğretmenlerin yaratıcı dramının niteliklerini bilme ve uygulamaya ilişkin maddelerle yapılan karşılaştırmalarda Levene testinde $p < ,05$ bulunduğunda (varyansların homojen olmadığı durumlarda) , varyans analizi yerine Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Hepsi de 0.05 düzeyinde anlamlı çıkmamıştır.

BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın özeti, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı öneriler yer almaktadır.

1.ÖZET

Günümüzde artık çocuklardan beklentiler değişmiştir. Uysal, verileri alan, hiç değiştirmeden, bir şey katmadan geri veren, soru sormayan, öğretmeni ya da ana babaları rahatsız etmeyen çocuk değil de, aktif, sosyal yönden uyanık, yaratıcı, kendine güvenen, inisiyatifi olan, bağımsız düşünen, özdenetim ve sorun çözme potansiyelleri gelişmiş, kendisi ve çevresi ile barışık, araştırmacı kişiler yetiştirmek istenmektedir (Güneysu, 2002:95; Önder, 2002, s: 27).

Bu nitelikleri çocuk ve gençlere kazandırmak için, eğitimcinin liderliğinde, anlatıma, dikte ettirmeye ve insan belleğine daha çok bilgi depolanmaya çalışan geleneksel eğitim yöntemlerinden çok yaparak yaşayarak eğitim tekniklerinden yararlanılmalıdır. Bu tekniklerinden biri de, yaratıcı dramadır (Önder, 2002: 27).

Diğer yandan, çocuklara bu nitelikleri kazandırmak için, davranışçı yaklaşımı temel alan eğitim programları değişerek, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci, kendi öğrenmelerini kendi zihinsel süreçlerinde oluşturur. Öğrenme mevcut bilgiler üzerinde temellendirilir ve yeni düşünceler adapte olduğu zaman eski düşünceler

değişir (Gürol,2002:162). Çocukta bu tür bir öğrenme gerçekleştirmek için, çocuğun sınıfta aktif olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak tanıyan yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Drama yöntemi; yaratıcılığa katkı, sorunlarla yüz yüze gelme, hata yapma korkusu olmaksızın davranış deneme, dil ve düşünme becerilerini geliştirme, bilişsel ve duyuşsal özellikleri kazanma, sanat formlarına duyarlılık gösterme, hayal kurma, taklit etme, oyun gibi çocukların içgüdülerinden yararlanma sağladığından dolayı temel eğitim kurumlarında pek çok derste bir öğretim yöntemi olarak kullanılmalıdır (Üstündağ,2002:255). Dramanın bu yararlarından dolayı ilköğretim programı öğretmenlere, öğrenme öğretme sürecinde drama yönteminin kullanılmasını önermektedir.

Ancak drama yönteminden beklenen yararın sağlanması için, drama liderinin; yapıcı, yaratıcı ve drama ile ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. İlköğretimde dramanın bir öğretim yöntemi olarak derslerde kullanılması ve bu öğretim yönteminden beklenen yararın sağlanabilmesi için, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemiyle ilgili yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmanın genel amacı; ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin;
 - 1.1.Drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri,
 - 1.2.Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikler,
 - 1.3.Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikler,

1.4.Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri nelerdir?

2. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin genel olarak drama etkinliklerindeki yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri nelerdir ve yaratıcı dramaya yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

4. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin dramaya yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

4.1.Cinsiyet

4.2. Dramayla ilgili almış olunan eğitim

Araştırma “betimsel survey-betimsel tarama” modeline dayalı olarak yapılmıştır.Mevcut sınıf öğretmenlerin drama ile ilgili görüşlerini ve yeterliliklerini belirlemeye çalıştığımız için betimsel bir araştırmadır.

Araştırmanın evrenini Malatya ilinde görev yapan tüm ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise şu şekilde oluşmaktadır

Örnekleme 2006-2007 eğitim- öğretim yılında Malatya ili merkez eğitim bölgelerindeki okullar göz önüne alınarak belirlenmiştir. Her eğitim bölgesinden 8 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 32 okul, Malatya ili merkezine bağlı 10 köy ilköğretim okulu ve 3 özel ilköğretim okulu belirlenmiştir. Araştırmanın

örneklemine bu okullarda görev yapan 360 ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veriler literatür taraması ve yeterlilik ölçeği ile toplanmıştır. Deneklere uygulanmak üzere likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Hazırlanan form ön deneme için 150 öğretmene uygulanmış ve işleme alınmıştır. Deneklere uygulanan 58 maddelik deneme formuna ilişkin veriler üzerinden öncelikle faktör analizi yapılmıştır.

Deneklerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama uygulamasına yönelik yeterlilikler, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler ve drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulamaya ilişkin maddelerle yapılan karşılaştırmalarda t- testi ve varyans analizi işlemleri yapılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda t- testi, üç ya da daha fazla değişkenin olduğu durumlarda varyans analizi (Anova) işlemleri yapılmıştır. Ancak varyans analizi ve t testi için önce Levene testi uygulanmış ve varyansların homejenliği test edilmiştir. Levene testinde $p < ,05$ bulunduğu (varyansların homejen olmadığı durumlarda), varyans analizi yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi, t testlerinin yerinde Mann Whitney- U Testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin genel olarak yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri ve bu düzeylerin karşılaştırılması için frekans alma tekniği ve eşli gruplar t-testi kullanılmıştır. Drama yönteminde karşılaşılan sorunlarla ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır.

2.SONUÇLAR

2.1.Kişilik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 20'si Eğitim Enstitüsü, yüzde 22,5'u Eğitim Ön Lisans/İki Yıllık Yüksek Okul, Yüzde 12.5'u Lisans Tamamlama, yüzde 16.7 Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı, yüzde 26.9'u Dört Yıllık Fakülte ve yüzde 1.4 'ü de başka programlardan mezun olan öğretmenlerden oluşmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 44.7'si kadın, yüzde 55.3'ü de erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 96.9'u ilköğretim okullarında ve yüzde 3.1'i ise özel ilköğretim okullarında çalışmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 3.9'u 5 yıl ve aşağısı, yüzde 19.2'si 6-10 yıl, yüzde 21.4'ü 11-15 yıl, yüzde 19.4'ü 16-20 yıl, yüzde 10.6'sı 21-25 yıl ve yüzde 25.6'sı ise 26 yıl ve yukarısı hizmet sürelerine sahiptir. Sadece yüzde 23.1'i 10 yıl ve aşağısı hizmet süresine sahiptir. Çünkü araştırma merkeze bağlı ilköğretim ve özel ilköğretim okullarında yapılmakta ve buralarda öğretmenler yer değişikliklerini hizmet puanının çokluğuna göre yapmaktadırlar. Bu nedenle genellikle hizmet süresi yani hizmet puanı daha çok olan öğretmenler merkezde çalışmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 11.4'ü mezun olduğu programda drama yöntemine ilişkin ders aldığı, yüzde 5.6'sının drama ile ilgili hizmet içi eğitim programına katıldığı, yüzde 81.1'inin drama ile ilgili hiçbir eğitim almadığı ve yüzde 1.9'unun ise başka yollarla drama konusunda bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 81.1 gibi büyük bir çoğunluğu drama ile ilgili hiçbir eğitim almadığını belirtmektedir. Bu durum beklenen bir durumdur. Çünkü drama dersinin eğitim fakültelerine ders olarak konulması daha çok yenidir.1998-1999 yılından itibaren ilköğretim programına "İlköğretimde Drama" adı altında ders konulmuştur. Dolayısıyla 1998-1999'dan önce mezun olan öğretmenlerin dramayla ilgili hiçbir eğitim almamışlardır. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'nın dramaya ilişkin açtığı hizmet içi kurs sayısının da az oluşu, bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerinin yüzde 8.9'u görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerini yüksek, yüzde 50.3'ü orta ve yüzde 40.8'i ise düşük olduğunu belirtmiştir.

2.2.Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

2.2.1.Öğretmenlerin Drama Yöntemine İlişkin Kişilik Özelliklerini Bilme Ve Uygulama Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenler, "Drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri"nden "Yapıcı ve Eleştirel Düşünme", "Yaratıcılık", "Estetik Zevk ve Becerileri", "Eleştirilere Açık Olma" , "İletişim Becerileri" , "Hoşgörülü ve Demokrat

Olma", "Türkçeyi Doğru ve Düzgün Kullanma", "Empatik Düşünce", "Duyguları Koşulsuz Kabuletme" , "Liderlik Yapma", "Spontan (Kendiliğinden)olma" alanlarında **yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler.** Öğretmenlerin mesleki eğitimleri, yenilenen programı tanıtan hizmet içi kurslar, sınıf içi uygulamaları bu kişilik özelliklerini bilmelerinde etkili olmuş olabilir. Ancak "Müzik Yeteneğine Sahip Olma" alanında ise **yetersiz bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler.** Öğretmenler, müziğin bir yetenek işi olduğunu, dolayısıyla bu yeteneğin kendilerinde olmadığını ve bu yüzden bilmediklerini düşünüyor olabilirler. Bu konu ile ilgili doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak benzer bir araştırma, Gülhan (2001)'de "ilköğretim birinci kademesinde görev yapan öğretmenlerin kişilik özelliklerini kendi görüşleri ve öğrencilerin görüşleri açısından karşılaştırılması" araştırmasında drama içinde ortak olan hoşgörülü olma, güven verme, demokratik olma gibi özellikler açısından öğretmenlerin kendilerini yeterli bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler "Drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri"nden "Yapıcı ve Eleştirel Düşünme", "Yaratıcılık", "Estetik Zevk ve Becerileri" , "Eleştirilere Açık Olmayı" , "İletişim Becerileri" , "Hoşgörülü ve Demokrat Olma", "Türkçeyi Doğru ve Düzgün Kullanma", "Empatik Düşünce", "Duyguları Koşulsuz Kabuletme" , "Liderlik Yapma", "Spontan (Kendiliğinden)olma" alanlarında **yeterli uygulama düzeyine sahip olduklarını düşünmektedirler.** Öğretmenlerin bu alanlardaki uygulama düzeylerininse "uyguluyor" düzeylerinde olduğu görülmüştür. Ancak "Müzik Yeteneğine Sahip Olma" alanında ise **yetersiz uygulama düzeyine sahip olduklarını düşünmektedirler.** Öğretmenler; etkili, verimli ve başarılı bir eğitim- öğretim süreci gerçekleştirmek için, bildiklerini düşündükleri bu kişilik özelliklerini

öğretmenlik mesleğinin uygulamasında sıklıkla kullanıyor olabilirler. Bu durum yukarıda belirtilen kişilik özelliklerini yeterli uygulamalarının bir sebebi olabilir. Ancak öğretmenler, "Müzik Yeteneğine Sahip Olma" alanında ise, yetersiz bilgi düzeyinde oldukları için, uygulama düzeyinde kendilerini yetersiz görmüş olabilirler. (Kişilik özelliklerini bilme düzeyi için tablo-7'ye bakınız.)

2.2.2.Öğretmenlerin Drama ve Drama Uygulamasına Ait Yeterlilikleri Bilme ve Uygulama Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenler, "Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikler"den "Dramada kullanılan yöntem ve teknikler", "Oyunculuk yeteneği ve becerisi", "İlköğretime yönelik drama programını uygulama", "Drama – oyun ilişkisi", "Dramanın ilkeleri", "Dramanın türleri", "Drama etkinlikleri", "Dramanın aşamaları", "Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağı", "Etkinlikleri hazırlama ilkeleri", "Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlama", "Drama ortamının nasıl hazırlanacağı", "Sınıf içinde farklı eğitim ortamları düzenleme", "Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama", "Dramada kullanılan araç-gereçler", "araç-gereç hazırlama ilkelerini", "Dramada araç-gereçlerin önemini", "Araç-gereç hazırlamayı", "Artık malzemeleri", "Özgün araç-gereç tasarlama", "Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdan kaldırılması gerekliliği" alanlarında yetersiz bilgi düzeyine sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu alanlardaki bilgi düzeylerininse "bilmede karasız" düzeyinde olduğu görülmüştür. Tablo-6 göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 81.1'i drama ile ilgili hiç eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Tablo-31'e bakıldığında ise, öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre; drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilmede

anlamli fark olduğu görülmüştür. Tablo 32’de farklılığın görüldüğu alt gruplarda drama ile ilgili eğitim alanların ve hizmet içi kurslara katılanların, drama ile ilgili hiç eğitim almayanlara göre bilmelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yukarıdaki belirtilen durum öğretmenlerin kendilerini "Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikler" alanının bütününde yetersiz bilgi düzeyinde algılamalarının sebebi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, "Drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikler"den "Dramada kullanılan yöntem ve teknikler", "Oyunculuk yeteneği ve becerisi", "İlköğretime yönelik drama programını uygulama", "Drama – oyun ilişkisi", "Dramanın ilkeleri", "Dramanın türleri", "Drama etkinlikleri", "Dramanın aşamaları", "Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağı", "Etkinlikleri hazırlama ilkeleri", "Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlama", "Drama ortamının nasıl hazırlanacağı", "Sınıf içinde farklı eğitim ortamları düzenleme", "Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama", "Dramada kullanılan araç-gereçler", "araç-gereç hazırlama ilkelerini", "Dramada araç-gereçlerin önemini", "Araç-gereç hazırlamayı", "Artık malzemeleri", "Özgün araç-gereç tasarlama", "Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdan kaldırılması gerekliliği" **alanlarında yetersiz uygulama düzeyine sahip olduklarını düşünmektedirler.** Öğretmenlerin bu alanlardaki uygulama düzeylerininse "**uygulamada karasız**" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin Tablo-10’a göre, drama ve drama uygulamasına yönelik yeterliliklerini bilmede yetersiz olmaları, uygulamada yetersiz olmalarının sebebi olabilir.

2.2.3.Öğretmenlerin Drama Etkinlikleri ve Öğrenme Durumlarına İlişkin Yeterlilikleri Bilme ve Uygulama Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenler, "Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler"den "Yaşantılara dayalı öğrenme", "Hareket yolu ile öğrenme", "Etkin öğrenme", "Sosyal öğrenme", "Tartışarak öğrenme", "Keşfederek öğrenme", "Duygusal öğrenme", "İşbirliğine dayalı öğrenme", ve "Kavram öğrenme" **alanlarında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler.** Öğretmenler bu alanlardaki bilgi düzeylerininse "**biliyor**" düzeyinde olduğu görülmüştür. Tablo-33'ye göre öğretmenlerin, drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre, "drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri" bilmede anlamlı fark görülmemiştir. Ancak öğretmenlerin almış oldukları mesleki eğitim ve bu öğrenme durumlarını eğitim-öğretim sürecinde kullanıyor olmaları, kendilerini belirlenen öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri bilmede yeterli görmelerinin sebebi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, "Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler"den "Yaşantılara dayalı öğrenme", "Hareket yolu ile öğrenme", "Etkin öğrenme", "Sosyal öğrenme", "Tartışarak öğrenme", "Keşfederek öğrenme", "Duygusal öğrenme", "İşbirliğine dayalı öğrenme", ve "Kavram öğrenme" **alanlarında yeterli uygulama düzeyine sahip olduklarını düşünmektedirler.** Öğretmenler bu alanlardaki uygulama düzeylerininse "**uyguluyor**" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tablo-12'ye göre, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri bilmede yeterli olmaları ve bu öğrenme durumlarını ilköğretim programındaki kazanımları öğrencilere kazandırmada kullanıyor olmaları, öğretmenlerin kendilerini "drama

etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri" uygulamada yeterli bulmalarının sebepleri olabilir.

2.2.4.Öğretmenlerin Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Yeterlilikleri Bilme ve Uygulama Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenler "Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler "den " Tartışmayı yönlendirme ", "Açık uçlu sorular sorma", "Özetleme", "Grup değerlendirmesi", "Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirme" **alanlarında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler.** Öğretmenlerin almış oldukları mesleki eğitim, katıldıkları hizmet içi kurslar, kendi çabaları ile yapmış oldukları araştırmalar, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini yeterli görmelerinin sebepleri olabilir. Ancak "Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları " alanında ise yetersiz bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanmaları, testleri- formları hazırlamanın zaman alması nedeniyle bu değerlendirme yöntemini sıklıkla kullanmamaları, bu konuda bilgilenmelerini engellemiş olabilir. Bu durum öğretmenlerin, "sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları " konusunda bilgiye sahip olma alanında kendilerini yetersiz olarak algılamalarının sebebi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler "Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler "den " Tartışmayı yönlendirme ", "Açık uçlu sorular sorma", "Özetleme", "Grup değerlendirmesi", "Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirme" **alanlarında yeterli uygulama düzeyine sahip olduklarını**

düşünmektedirler. Öğretmenlerin tablo-14'e göre, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilmede yeterli olmaları ve bu değerlendirme yöntemlerini ilköğretim programındaki kazanımları öğrencilerin kazanıp-kazanmadığını değerlendirmede kullanıyor olmaları, öğretmenlerin kendilerini "Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri" uygulamada yeterli bulmalarının sebepleri olabilir. Ancak öğretmenler, "Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları " alanında ise yetersiz uygulama düzeyine sahip olduklarını düşünmektedirler.

2.3.İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin Genel Olarak Drama Etkinliklerindeki Yeterlilikleri Bilme ve Uygulama Düzeyleri Nelerdir ve Yaratıcı Dramaya Yönelik Yeterlilikleri Bilme ve Uygulama Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

- Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini bilme yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.75 'dir Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri alanında **yeterli** bilgiye sahip olduklarını ve bu alanda "biliyor" düzeyinde bildiklerini görmekteyiz. Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini uygulama yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.65 'dir Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri alanında **yeterli** uygulama düzeyine sahip olduklarını ve bu alanda "uyguluyor" düzeyinde uyguladıklarını görmekteyiz. Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini

bilme ile uygulamaya düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kişilik özelliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin bilmeye ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.754$ iken, uygulamaya ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.656$ 'dır($t=5.324$, $p= ,000$). Buna göre, öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini bilme düzeylerinin, uygulama düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

- Öğretmenlerin drama ve drama uygulamalarına yönelik bilgiye sahip olma yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 2.88 'dir Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, drama ve drama uygulamalarına yönelik yeterlilikler alanında **yetersiz** bilgiye sahip olduklarını ve bu alanda “kararsız” düzeyinde bildiklerini görmekteyiz. Öğretmenlerin drama ve drama uygulamalarına yönelik uygulama yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 2.85 'dir Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, drama ve drama uygulamalarına yönelik yeterlikler alanında **yetersiz** uygulama düzeyine sahip olduklarını ve bu alanda “kararsız” düzeyinde uyguladıklarını görmekteyiz. Öğretmenlerin drama ve drama uygulamalarına yönelik yeterlilikleri bilme ile uygulamaya düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Drama ve uygulamasına yönelik yeterliliklere ilişkin olarak öğretmenlerin bilmeye ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=2.888$ iken, uygulamaya ait aritmetik ortalamaları $\bar{X} =2.858$ 'dir($t=2.024$, $p= ,042$). Buna göre, öğretmenlerin drama ve uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme düzeylerinin, uygulama düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

- Öğretmenlerin drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin bilgiye sahip olma yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.65 'dir Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, drama etkinlikleri ve öğrenme durumları alanında **yeterli** bilgiye sahip olduklarını ve alanında “biliyor” düzeyinde bildiklerini görmekteyiz. Öğretmenlerin drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin uygulama yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.52 'dir Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, drama etkinlikleri ve öğrenme durumları alanında **yeterli** uygulama düzeyine sahip olduklarını ve bu alanda “uyguluyor” düzeyinde uyguladıklarını görmekteyiz. Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına yönelik yeterliliklere ilişkin olarak öğretmenlerin bilmeye ait aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 3.653$ iken, uygulamaya ait aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 3.527$ 'dir ($t = 5.565$, $p = ,000$). Buna göre, Drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilme düzeylerinin, uygulama düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirmesine ilişkin bilgiye sahip olma yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.64 'dür Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, drama etkinliklerinin değerlendirmesine ilişkin yeterlikler alanında **yeterli** bilgi düzeyine sahip olduklarını ve bu alanda “biliyor” düzeyinde bildiklerini görmekteyiz. Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin uygulama yeterliklerinin tümünün aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3.54 'dür Bu ortalamaya göre öğretmenlerin, drama etkinliklerinin değerlendirmesine ilişkin yeterlikler alanında **yeterli** uygulama düzeyine sahip olduklarını ve bu alanda “uyguluyor” düzeyinde uyguladıklarını

görmekteyiz. Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yeterlilikleri bilme ile uygulamaya düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterliliklere ilişkin olarak öğretmenlerin bilmeye ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.641$ iken, uygulamaya ait aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.547$ 'dir. ($t=4.241$, $p= ,000$) Buna göre, öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilme düzeylerinin, uygulama düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. **Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin yaratıcı drama ve alt boyutlarına ilişkin yeterliliklerin tamamında bilme düzeylerinin, uygulama düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.** Tablo -17 da öğretmenlerin, drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlar görülmektedir. Drama yöntemi bilmeme, maliyetin yetersiz olması, sınavlara hazırlanma kaygısı, araç- gereç temini, sınıfın dar oluşu vb. gibi sorunlar nedeniyle öğretmenler, yaratıcı drama ve alt boyutlarına ilişkin bildiklerinin tamamını uygulamamış olabilirler. Bu yüzden yaratıcı drama ve alt boyutlarına ilişkin yeterliliklerin tamamında bilme düzeyleri, uygulama düzeylerinden yüksek olmuş olabilir.

2.4.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerinin drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Öğretmenlerin yüzde 86.4'ü drama yöntemini bilmediğini ve yüzde 83.6'sı maliyetin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu iki sorun, öğretmenlerin

karşılaştıkları birinci sıradaki en önemlileridir diyebiliriz. Bunun yanında, yüzdeler açısından ikinci sırada önemli sorunlar olarak yüzde 75.6 ile öğrencileri sınavlara hazırlama kaygısı, yüzde 75.3 ile araç-gereç temini, yüzde 74.4 ile sınıfın dar oluşu, yüzde 74.2 ile programın drama yönteminin kullanılması için elverişsiz olması, yüzde 71.4 ile grubun büyüklüğü gelmektedir. Yüzdeler açısından üçüncü sırada önemli sorunlar olarak yüzde 59.7 ile velilerin tutumu, yüzde 59.2 ile yönetimin tutumu gelmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin drama yöntemini uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunun drama yöntemini bilmemekten kaynaklandığını söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin yüzde 74.2'si programın drama yönteminin kullanılması için elverişsiz olduğunu belirtmiştir. Fakat yeni hazırlanan program drama yöntemini ilköğretim birinci kademe öğretmenlerine bütün derslerde kullanılabilecek bir yöntem olarak önermektedir. Buradan öğretmenlerin yeni programı çok iyi bir şekilde tanımadıklarını söyleyebiliriz. Yeni program öğretmenlere hizmet içi seminerler yoluyla tanıtılmıştı. Buradan yeni programı tanıtan hizmet içi seminerlerin yeterli olmadığını söyleyebiliriz. Yapıcı (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yeni programı tanıtmada hizmet içi seminerlerin yetersiz olduğu görüşünü ileri sürdüğünü belirtmiştir. Yaşar ve arkadaşları da (2005), hizmet içi seminerlerin yetersizliğini , yeni ilköğretim programı açısından bir sınırlılık olarak ileri sürmektedirler. Yine öğretmenlerin yüzde 71.4'ü grubun büyük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir araştırma olan Korkmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada, sınıfların kalabalık oluşunun öğretmenler tarafından bir dezavantaj olarak ileri sürüldüğü görülmektedir.

2.5.Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin dramaya yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri aşağıdaki değişkenler açısından bir farklılık göstermekte midir?

2.5.1.Cinsiyet

2.5.1.1. Öğretmenlerin dramaya yönelik yeterlilikleri bilme düzeyi cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık göstermekte midir?

2.5.1.1.1.Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini bilme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları

Dramaya ilişkin kişilik özelliklerinden "Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma" kişilik özelliği hariç belirlenen diğer kişilik özelliklerini bilme düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Genel toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.769$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.6784$ 'dür ve ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir($t=1.665$ $p=0.093$). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlardan sadece "müzik yeteneğine sahip olma "yı bilme "karasızlık" düzeyinde iken , diğer alt boyutları ise "çok" düzeyinde bilmektedirler. "Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma"yı bilmeye ilişkin kadınların aritmetik ortalaması $\bar{X}=4.049$, erkeklerinde $\bar{X}= 3.884$ olup, aradaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. ($t=1.973$ $p=0.049$) Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında kadınların erkeklere göre Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmayı bilmelerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. .

Kadınların boş vakitlerinde daha çok kitap, dergi, gazete vb. gibi yayınları okumaları; erkeklerin ise, boş vakitlerini genellikle arkadaşları ile geçirmek istemeleri bu durumun nedeni olabilir.

Cinsiyet değişkenine göre "yaratıcılık" kişilik özelliğini bilme düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($U=14313,5$, $p > ,05$). Cinsiyet değişkenine göre "hoşgörülü ve demokratik olma" kişilik özelliğini bilme düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($U=15636,5$, $p > ,05$). Cinsiyet değişkenine göre "empatik düşünce" kişilik özelliğini bilme düzeyi arasında ise, anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=14121$, $p < ,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların erkeklere göre empatik düşünceyi bilmelerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kadınların erkeklere göre daha hassas yapıya sahip olmaları, kendilerini karşıdakinin yerine koyarak düşünmelerinin nedeni olabilir.

2.5.1.1.2. Öğretmenlerin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Genel toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=2.871$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=2.877$ 'dir ve .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=,099$, $p=,921$). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu ve öğretmenlerin alt boyutları "karasızlık" düzeyinde bildiklerini görmekteyiz.

Cinsiyet değişkenine göre "dramada kullanılan yöntem ve teknikler" yeterliliğini bilme düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur($U=14136,5$, $p < ,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin kadınlara göre dramada kullanılan yöntem ve teknikleri bilmelerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre "dramada araç - gereçlerin önemini" bilme düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir($U=14535$ $p > ,05$).

2.5.1.1.3 Öğretmenlerin drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri bilme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri bilme düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir($p > ,05$). Genel toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.67$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.66$ 'dır ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=1.97$ $p=,053$).Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Öğretmenler alt boyutlarının tamamını " **biliyor**" düzeyinde bilmektedirler.

2.5.1.1.4.Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yeterlilikleri bilme düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir($p > ,05$).Genel toplama baktığımız zaman

kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.56$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.53$ 'dir ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=,123$ $p=,902$). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlarının tamamında bilmenin " **biliyor**" düzeyinde olduğunu görmekteyiz.

2.5.1.2. Öğretmenlerin dramaya yönelik yeterlilikleri uygulama düzeyi cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık göstermekte midir?

2.5.1.2.1.Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini uygulama düzeyinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dramaya ilişkin kişilik özelliklerinden "Estetik zevk ve becerileri" ve "Empatik düşünce" kişilik özellikleri hariç belirlenen diğer kişilik özelliklerini uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Genel toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.670$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.562$ 'dir ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=1.835$ $p=,067$). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlardan sadece "müzik yeteneğine sahip olma "yı uygulama "karasızlık" düzeyinde iken , diğer alt boyutları ise "uyguluyor" düzeyinde uygulamaktadırlar. "Estetik zevk ve becerileri" uygulamaya ilişkin kadınların aritmetik ortalaması $\bar{X}=3.72$, erkeklerinde $\bar{X}= 3.56$ olup, aradaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=2.104$ $p=0.036$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında kadınların erkeklere göre estetik zevk ve becerileri uygulamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kadınların güzel görünmeye ve güzel

görmeye önem vermeleri bu durumun bir nedeni olabilir "Empatik düşünce"yi uygulamaya ilişkin kadınların aritmetik ortalaması $\bar{X}=3.78$, erkeklerinde $\bar{X}= 3.56$ olup, aradaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur($t=2.447$, $p=0.015$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında kadınların erkeklere göre empatik düşünceleri uygulamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 19'a göre kadınların erkeklere göre empatik düşünceyi bilmelerinin yüksek olması, bu düşünceyi daha çok uygulamalarının bir nedeni olabilir.

Cinsiyet değişkenine göre "hoşgörülü ve demokrat olma" kişilik özelliğini uygulama düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. ($U=15234,5$, $p> ,05$). Cinsiyet değişkenine göre "Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma" yeterliliğini uygulama düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur($U=13925,5$, $p<,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların erkeklere göre Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma uygulamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 18'e göre kadınların erkeklere göre "Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmayı" bilmelerinin yüksek olması, daha çok uygulamalarının bir nedeni olabilir.

2.5.1.2.2.Öğretmenlerin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri uygulama düzeyinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri uygulama düzeylerinin tamamı arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir($p> ,05$).Genel toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X} =2.86$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=2.85$ 'dir ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=,184$ $p=,854$). Alt

boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlarının tamamını ise "karasızlık" düzeyinde uygulamaktadırlar.

2.5.1.2.3.Öğretmenlerin drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeyinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir($p > ,05$).Genel toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.54$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.51$ 'dir ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t=,563$ $p=,574$). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlarının tamamını ise "uyguluyor" düzeyinde uygulamaktadırlar.

2.5.1.2.4.Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri uygulama düzeyinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre drama etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir($p > ,05$).Genel toplama baktığımız zaman kadınların aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.506$ iken, erkeklerin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=3.511$ 'dir ve ,05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir($t=,073$ $p=,941$). Alt boyutlarla ilgili aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu da görmekteyiz. Alt boyutlarının tamamında bilmenin "biliyor" düzeyinde olduğunu görmekteyiz.

Cinsiyet değişkenine göre "Tartışmayı yönlendirme" yeterliliğini uygulama düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur($U=14233,5$, $p<,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların erkeklere göre tartışmayı yönlendirme uygulamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre "özetleme" yeterliliğini uygulama düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir($U=14889,5$, $p>,05$).

2.5.2. Drama ile ilgili almış olunan eğitim

2.5.2.1.Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin yeterlilikleri bilmelerinin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine göre sonuçları

2.5.2.1.1.Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin sonuçları

Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçlarına göre; tek tek alt boyutlara ve genel toplama bakıldığında drama ile ilgili kişilik özelliklerini bilmede .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($f=,537$ $p=,657$). Anlamlı bir farklılaşma göstermemesinin nedenlerinden birinin öğretmenlerin bu kişilik özelliklerinin kendilerinde zaten var olan özellikler olduğunu düşünmeleridir, diyebiliriz.

2.5.2.1.2.Öğretmenlerin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin sonuçları

Öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre drama ve drama uygulamasının “oyunculuk yeteneğine becerisi, araç- gereç hazırlama, artık malzemeler, özgün araç-gereç tasarlama, araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdaki kaldırılması gerekliliği” alt boyutlarını bilmede .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.Drama ve drama uygulamasına ait diğer alt boyutları bilmede ise .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Genel toplama baktığımızda da .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir($f=8.512$ $p=,000$).

- Öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.292$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.825$) göre **dramada kullanılan yöntem ve teknikleri bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.297$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.500$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.907$) göre **ilköğretime yönelik drama programını uygulamayı bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.650$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=3.068$) göre **drama-oyun ilişkisini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.146$) drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.708$) göre **dramanın ilkelerini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.680$) göre **dramanın türlerini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenleri mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.268$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.726$) göre **drama etkinliklerini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=2.975$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.100$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.510$) göre **drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.000$) drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.565$) göre **etkinlikleri hazırlama ilkelerini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.243$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.774$) göre **drama ortamının nasıl hazırlanacağını bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.390$) drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=3.000$) göre **dramada araç gereçlerin önemini bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

“Çocuğun kişiliğine göre etkinlik hazırlama, sınıf içinde farklı eğitim ortamları düzenleme, dramada kullanılan araç-gereçleri ve araç-gereç hazırlama

ilkeleri” alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.Farklılaşmanın olduğu diğer alt boyutlarda ise, mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ve hizmet içi eğitime katılanların , drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara göre bilmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.Bu sonuçlara göre; **drama ile ilgili alınan eğitimin bilme düzeyini arttırdığını söyleyebiliriz.**

2.5.2.1.3.Öğretmenlerin drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin sonuçları

Öğretmenlerin drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçlarına göre; drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilmede ve genel toplamda **.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir (f=1.364 p=,253)**. Öğretmenlerin drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilmeye ilişkin varyans analizi sonuçlarının anlamlı bir farklılaşma göstermemesinin nedenlerinden birinin, öğretmenlerin drama ile ilgili eğitim alsın ya da almasın bu öğrenme durumlarını drama yöntemi dışında da sınıf içinde kullanıyor olmalarıdır, diyebiliriz.

2.5.2.1.4.Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin sonuçları

Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçlarına göre; drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilmede ve genel toplamda **.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($f=1.806$ $p=,146$)**. Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri bilmeye ilişkin varyans analizi sonuçlarının anlamlı bir farklılaşma göstermemesinin nedenlerinden birinin, öğretmenlerin drama ile ilgili eğitim alsın ya da almasın bu değerlendirme yöntemlerini drama yöntemi dışında sınıf içinde diğer etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanıyor olmalarıdır, diyebiliriz.

2.5.2.2.Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin yeterlilikleri uygulamalarının drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine göre sonuçları

2.5.2.2.1.Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini uygulamalarının drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin sonuçları

Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini uygulamalarının drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçlarına göre; drama ile ilgili kişilik özelliklerini uygulamada müzik yeteneğine sahip olma özelliği dışında diğer kişilik özelliklerinde **.05 düzeyinde**

anlamli bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ayrıca genel toplama bakıldığında da .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($f=,332$ $p=,802$). Öğretmenlerin drama ile ilgili kişilik özelliklerini uygulamaya ilişkin varyans analizi sonuçlarının, drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemesinin nedenlerinden birinin, öğretmenlerin kendilerinde zaten var olduğunu düşündükleri bu özellikleri drama yönteminin dışında da diğer etkinliklerde uyguluyor olduklarını düşünmeleridir, diyebiliriz. Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.439$) drama ile ilgili başka şekillerde eğitim alanlara ($\bar{X}=3.428$) göre **müzik yeteneğine sahip olma kişilik özelliğini uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.** Drama ile kendi çabaları ile bilgi edinen öğretmenler uygulama şansına sahip olamadıkları için, dramada müziğin önemini anlamamış, dolayısıyla daha az uyguluyor olabilirler.

2.5.2.2.2. Öğretmenlerin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri uygulamalarının drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin sonuçları

Öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre drama ve drama uygulamasının “oyunculuk yeteneği ve becerisi, çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlama , sınıf içinde farklı eğitim ortamları düzenleme, özgün araç-gereç tasarlama, ” alt boyutlarını uygulamada .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Drama ve drama uygulamasına ait diğer alt boyutları uygulamada ise .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ayrıca genel toplama bakıldığında da .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($f=7.900$ $p=,000$).

- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.170$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.350$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.777$) göre **dramada kullanılan yöntem ve teknikleri uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.341$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.890$) göre **ilköğretime yönelik drama programını uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.463$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.550$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.979$) göre **drama-oyun ilişkisini uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.122$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.350$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.712$) göre **drama etkinliklerini uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.122$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.200$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.667$) göre **drama aşamalarını uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.024$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.050$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.513$) göre **drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.122$) ve drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.250$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.719$) göre **drama ortamının nasıl hazırlanacağını uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.122$) drama ile

ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.719$) göre **dramada kullanılan araç-gereçleri uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.390$) drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.921$) göre **dramada araç gereçlerin önemini uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından öğretmenlerin mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanların ($\bar{X}=3.195$) drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.828$) göre **araç-gereç hazırlamayı uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**
- Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.400$), drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara ($\bar{X}=2.825$) göre **artık malzemeleri uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.**

“Araç-gereç hazırlama ilkeleri ve araç-gereçleri etkinlik bittiğinde ortamdan kaldırılması gerekliliği ” alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Farklılaşmanın olduğu diğer alt boyutlarda ise, drama ile ilgili mezun olduğu programda ders alanların ve hizmet içi eğitime katılanların , drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara göre uygulamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.Bu sonuca göre; **drama ile ilgili alınan eğitimin uygulama düzeyini arttırdığını söyleyebiliriz.**

2.5.2.2.3. Öğretmenlerin drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri uygulamalarının drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin sonuçları

Öğretmenlerin drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri bilmenin drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçlarına göre; drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterliliklerden hareket yolu ile öğrenme dışındaki diğer yeterlilikleri uygulamada .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ayrıca genel toplama bakıldığında da .05 düzeyinde de anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir ($f=1.615$ $p=.186$). Öğretmenlerin drama ve öğrenme durumlarına yönelik yeterlilikleri uygulamaya ilişkin varyans analizi sonuçlarının anlamlı bir farklılaşma göstermemesinin nedenlerinden birinin, öğretmenlerin drama ile ilgili eğitim alsın ya da almasın bu öğrenme durumlarını drama yöntemi dışında da sınıf içinde kullanıyor olmalarıdır , diyebiliriz. Hareket yolu ile öğrenme alt boyutunda drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından guruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

2.5.2.2.4. Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri uygulamalarının drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin sonuçları

Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri uygulamalarının drama ile ilgili almış olduğu eğitim değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçlarına göre; drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri uygulamada ve genel toplama bakıldığında .05 düzeyinde

anlamalı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir($f=,933$ $p=,425$).Öğretmenlerin drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri uygulamaya ilişkin varyans analizi sonuçlarının anlamalı bir farklılaşma göstermemesinin nedenlerinden birinin, öğretmenlerin drama ile ilgili eğitim alsın ya da almasın bu değerlendirme yöntemlerini drama yöntemi dışında da sınıf içinde diğer etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanıyor olmalarıdır, diyebiliriz.

3.ÖNERİLER

- Öğretmenlere drama etkinliklerinin uygulamasında yetersiz oldukları alanlara yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim kurslarının sayısını ve niteliğini arttırarak devam etmelidir.
- Öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında yer alan drama dersinin etkili olup olmadığı araştırılabilir.
- Öğretimde kullanılacak drama yöntemine ilişkin olarak öğretmenlere kılavuz kitaplar hazırlanmalı, öğretmenleri bilgilendirici web sayfaları, CD'ler, kitaplar ve programlar hazırlanabilir.
- Yaratıcı dramanın yapıldığı ortamın özellikleri belirlenmeli ve fiziksel ortam ona göre düzenlenmelidir.
- Okullarımızda yaratıcı dramanın çeşitli derslerle işbirliğini kapsayan özgün projeler hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. (müzik, görsel sanatlar, edebiyat vb.)
- İlköğretim kurumlarında seçmeli ders olarak alınan "drama" dersine ilişkin mevcut uygulamaları belirleyen araştırmalar yapılabilir.
- İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin yeterlilikleri hakkında araştırmalara devam edilmelebilir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yeterlilik listesi, yeniden incelenerek yeterlilikler boyutunda yeniden araştırılmalı ve geliştirilmelidir.

- İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin yeterlilikleri değerlendirilmesine yönelik nitel türde araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. ,*Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*, (Ankara Üniversitesi EBE Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) ,Ankara,1993
- , "Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin Yaratıcı Drama", *Yaratıcı drama 1985- 1995 -Yazılar-* (Editör: H. Ömer Adıgüzel) Naturel Kitap Yayıncılık, Ankara, 2002
- Akın, M., *Farklı Sosyo- Ekonomik Düzeylerdeki İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine Yaratıcı Dramanın Etkisi*, (A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 1993
- Aksular, F., *Resim- İş Eğitimi ve Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama İlişkisi*, (Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul,2003
- Akyol, A. K. , "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenin Yetişmesinde Dramanın Önemive Okul Öncesi Eğitimde Drama Dersini Veren Öğretim Elamanlarında (Liderde)Olması Gereken Özellikler" , *Türkiye 6. Drama Liderleri Buluşması Drama Liderliği*, (Editör:Naci Aslan) Oluşum Yayınları, Ankara ,2004
- Akyüz, Y. , "Osmanlıda Dramatizasyonun İlk İzleri" , *Türkiye 6. Drama Liderleri Buluşması Drama Liderliği*, (Editör:Naci Aslan) Oluşum Yayınları, Ankara, 2004

Ana Biritannica, Ana Yayıncılık. C:11, İstanbul, 1988

Aral Neriman, Gülen Baran, Şenay Bulut ve Serap Çimen, *Drama*, Ya- Pa Yayın
Pazarlama San. Ve Tic. A. Ş. 1. Baskı, İstanbul, 2000

Aydın, M., *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama
Etkinliklerindeki Yeterlilikleri*, (Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir, 2004

Aykaç, N., *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*, Naturel
Yayıncılık, Ankara, 2005

Aynal, S., *Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimine Etkisi*, (Ç. Ü. Sosyal
Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi), 1989

Bayram ve Diğerleri, *İlköğretim Drama 1 (Öğretmenler İçin)*, Milli Eğitim
Bakanlığı Yayınları 1. Baskı, Ankara , 1999

Balcı, A., *Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)*, Pegem A
Yayıncılık, Ankara, 2005

Balton, G., "Drama Matters", *The Journal Of The Ohio Drama Education
Exchange*, 1(1), 5, 1996 (<http://teach-learn.org/mlk/drama> matters, 15.10.2007'de
indirildi.)

- Beyazitoğlu, E. N., *İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyunlar, Erişii ve Kalıcılık*, (H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1996
- Bowell, P., *Drama ve Öğretim Bilgisi (V. Uluslar Arası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri Atölye ve Konferans Etkinlikleri) (İkinci Baskı)*, Naturel Yayıncılık, Ankara, 2004
- Çebi, A. , *Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*, (Ankara Üniversitesi SBE Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara,1996
- Eğitmen, A., *Arkeoloji Müzelerinin Eğitim Ortamı Olarak Etkinliğinin Artmasında Yaratıcı Dramanın Yeri ve Önemi. (A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Ankara, 1995
- Erden, M ve Akman, Y. ,*Gelişim Öğrenme – Öğretme Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yayınları 2. Baskı, İzmir, 2001
- Ergin, A. ,*Eğitim Teknolojisinde Kuramsal Bir Temel Olan İletişimin Öğretmenin Niteliğini Arttırmadaki Yeri Eğitimde Nitelik Geliştirme*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul , 1991
- Gardner, Drama Matters.,*The Journal Of The Ohio Drama Education Exchange*,1(1),22-23, 1996 (<http://teach-learn.org/mlk/drama> matters,

15.10.2007'de indirildi.)

Gönen M. , “Çocuk Eğitiminde Drama Yönteminin Kullanılması”, *Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması*, (Derleyen: Naci Aslan) Fersa Matbaacılık, Ankara, 1999

Gülhan,N., *İlköğretim Birinci Kademesinde Görev Yapan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerini Kendi Görüşleri ve Öğrencilerin Görüşleri Açısından Karşılaştırılması*, (Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon, 2001

Güneysu, S. , “Eğitimde drama” , *Yaratıcı drama 1985- 1995 -Yazılar-* (Editör: H. Ömer Adıgüzel) Naturel Kitap Yayıncılık, Ankara, 2002

Gürol, A., *Okulöncesi Eğitim Öğretmenleri İle Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramaya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi* (Fırat Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ, 2002

Gürol, M., “Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık” , *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C:12, S:1, Elazığ, 2002

Heathcote, Dorothy. And Herbert, Phyl., “A drama of learning: Mantle of the Expert”, *Theory into Practice, Educating Throug Drama*, Vol:24, No:3, 173-180, 1985, (<http://www.jstor.org>, 17.10.2007'de indirildi)

Kaf, Ö., *Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi*, (Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri

Anabilim Dalı Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 1999

Kandır, A. , “Yaratıcı Dramanın Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri ve Hedefleri” , *Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*, Kök Yayıncılık 1. Baskı, Ankara,2003a

-----, “Yaratıcı Dramada Eğitim Ortamları Drama Oyun Alanının Hazırlanması” , *Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*, Kök Yayıncılık 1. Baskı, Ankara,2003b

Karabacak, N., *Sosyal Bilimler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Etkisi*, (H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 1996

Karadağ, E. Ve Çalışkan, N., *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Drama Yöntemine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi*
(<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makele/say>, 15.02.2008’de indirildi.)

Karasar, N.,*Bilimsel Araştırma Yöntemi (14. Baskı)*,Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,2005

Kavcar, C. , “Örgün Eğitimde Dramatizasyon” , *Yaratıcı Drama 1985- 1995 -Yazılar-* (Editör: H. Ömer Adıgüzel) Naturel Kitap Yayıncılık, Ankara, 2002a

-----, “Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi” , *Yaratıcı Drama 1985- 1995 -Yazılar-* (Editör: H. Ömer Adıgüzel) Naturel Kitap Yayıncılık, Ankara, 2002b

- Kocayörük, A., *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi*, (A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2000
- Koç, F. , *Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak*, (Ankara Üniversitesi SBE Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara,1999
- Kolukısa ve diğer., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Klavuz Kitabı*, A Yayınları, Ankara, 2005
- Korkmaz, İ.,"Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi", *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi 14-16 Nisan 2006*,Cilt:2,Kök Yayıncılık, 2006
- MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (1-5. Sınıflar)*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2005a
- MEB, *İlköğretim 1,2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2005b
- MEB, *Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi Ankara, 2005c
- MEB, *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (1-5. Sınıflar)*, Devlet

Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2005d

Yılmaz ve diğer., *İlköğretim Fen ve Teknoloji 5 Öğretmen Klavuz Kitabı, (ikinci baskı),*
Devlet Kitapları, İstanbul, 2006

Okvuran, A., *Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi, (A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi),*
Ankara, 1993

Okvuran, A. , *“Drama Etiği” Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması, (Derleyen: Naci Aslan) Fersa Matbaacılık, Ankara, 1999*

-----, *Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar, (Ankara Üniversitesi SBE Basılmamış Doktora Tezi) ,Ankara, 2000*

Ömeroğlu, Esra, Özlem Ersoy, Fatma Tezel şahin, Adalet Kandır ve Ayşe Turla,
Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya, Kök Yayıncılık 1. Baskı,
Ankara,2003

Ömeroğlu, E. , *“Okul Öncesi Öğretmeninin Niteliğinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Eğitiminin Rolü”, Yaratıcı Drama 1985- 1995 -Yazılar- (Editör: H. Ömer Adıgüzel) Naturel Kitap Yayıncılık, Ankara, 2002*

Önder, A. , *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama: Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri, Epsilon Yayıncılık 4. Baskı, İstanbul, 2002*

-----, *Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003

-----, *Ailede İletişim "Konuşarak ve Dinleyerek Anlaşalım"*, Morpa Kültür Yayınları 2. baskı, İstanbul, 2004

-----, *"Okul Öncesinde Drama Sonrasındaki Etkinlikler"*, *Çocukta Yaratıcılık Ve Drama*, (Editör: Ali Öztürk) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 2005

Önder, A. ,*İlköğretimde Eğitici Drama. Temel İlkeler, Uygulama Modelleri Ve Örnekleri*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2006

Özdemir, L.,*Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi*,(Uludağ Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, 2003

Özdemir, P. ve Üstündağ, T., "Fen ve Teknoloji Alanındaki Ünlü Bilim Adamlarına İlişkin Yaratıcı Drama Eğitim Programı", *İlköğretim Online*. 6(2), 226-233, 2007 ([http://ilkogretim- Online org. tr. 05.02.2008](http://ilkogretim-online.org.tr)'de indirildi.)

Özdoğan, B. ,*Çocuk ve Oyun*, Anı Yayıncılık, Ankara ,1999

Poyraz, H. ,*Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*, Anı Yayıncılık, Ankara ,1999

Rıza, E. T. ,*Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*, Kanyılmaz Matbaacılık 2. Baskı,

İzmir, 2001

San, İ. , “Eğitimde Yaratıcı Drama”, *Yaratıcı Drama 1985- 1995 -Yazılar-* (Editör: H.Ömer Adıgüzel) Naturel Kitap Yayıncılık, Ankara, 2002

-----, “Yaratıcı Drama - Eğitsel Boyutları”, *Yaratıcı Drama 1985- 1995 -Yazılar-* (Editör: H.Ömer Adıgüzel) Naturel Kitap Yayıncılık, Ankara, 2002

-----, “Sanatta Yaratıcılık Oyun, drama” , *Yaratıcı Drama 1985- 1995 -Yazılar-* (Editör: H.Ömer Adıgüzel) Naturel Kitap Yayıncılık, Ankara, 2002

-----, “Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro” , *Yaratıcı Drama 1985- 1995 -Yazılar-* (Editör: H.Ömer Adıgüzel) Naturel Kitap Yayıncılık, Ankara, 2002

-----, “Dramada Temel Kavramlar” , *Çocukta Yaratıcılık Ve Drama*, (Editör: Ali Öztürk) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 2005

Şahin, F. T. , “Oyun ve Drama”,*Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*, Kök Yayıncılık 1. Baskı, Ankara,2003a

-----, “Rol Oynama ve Doğaçlama”, *Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*, Kök Yayıncılık 1. Baskı, Ankara,2003b

Tuğrul, B. , “Drama ve Öğrenme- Öğretme”, *Çocukta Yaratıcılık Ve Drama*, (Editör: Ali Öztürk) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları,

Eskişehir, 2005

Turla, A. , “Yaratıcı Dramada Kullanılan Materyaller”, *Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*, Kök Yayıncılık 1. Baskı, Ankara,2003a

-----, “Yaratıcılık ve Drama”, *Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*, Kök Yayıncılık 1. Baskı, Ankara,2003b

-----,Çocuk ve Yaratıcılık “Çocuğum Daha Yaratıcı Olabilir mi?”, Morpa Kültür Yayınları 2. Baskı, İstanbul, 2004

Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları 10. Baskı, Ankara, 2005

Üstündağ, T., *Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkiliği*, (Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 1988

Üstündağ, T., *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiyeye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi*, (H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 1997

Üstündağ, T. , *Yaratıcı Drama Öğretmenin Günlüğü*, Pegem A Yayınevi Tic. Ltd. Şti. ,Ankara, 2000

-----, *Yaratıcılığa Yolculuk*, Pegem A Yayınevi Tic. Ltd.Şti. ,Ankara, 2002

Yağcı, Ç., *Müzik Eğitimi ve Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama İlişkisi: Örnek Bir Model Önerisi*, (A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 1995

Yalım. N., *İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi İle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*, (Anadolu Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir, 2004

Yapıcı, M. ve Leblebiciler, M. N., "Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri", *İlköğretim Online* ,6(3), 480-490, 2007, (<http://ilkogretim-online.org.tr>, 10.01.2008' de indirildi)

Yaşar Ş. Ve Arkadaşları, "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin ve Öğretim Gereksinimlerinin Belirlenmesi", *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara, 2005

EKLER

- 1.Öğretmenlere Uygulanan Anket
2. Ön Uygulama ve Uygulama İçin Alınan İzin Belgesi

ACIKLAMA:Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, "İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Uygulama Ve Yeterlilik Düzeylerini" belirlemeye yöneliktir.

Her bir madde için uygun gördüğünüz yere (X) işareti koyunuz. Soruları yanıtlarken, göstereceğiniz samimiyet ve sabır var olan durumun ortaya çıkarılması için önemlidir. Bu nedenle Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Öğretmen **İnci Nur YILDIRIM**

İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Uygulama Ve Yeterlilik Düzeyleri (Malatya Örneği)

I. KİŞİSEL BİLGİLER

1.En son mezun olduğunuz okul/ program:

- () a. Eğitim Enstitüsü () b. Eğitim Ön Lisans/İki yıllık Eğitim Yüksek Okulu
 () c. Lisans Tamamlama () d. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı
 () e. Dört Yıllık Yüksekokul – Fakülte () f. Başka (Lütfen Belirtiniz)

2. Cinsiyetiniz? () Kadın () Erkek

3. Çalışmakta olduğunuz kurum:

- () İlköğretim okulları () Özel İlköğretim Okulları

4. Öğretmenlik mesleğinde hizmet süreniz:

- () 5 yıl ve aşağısı () 6-10 yıl () 11-15 yıl
 () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26 yıl ve yukarısı

5. Drama ile ilgili almış olduğunuz eğitim:

- () Mezun olduğum programında drama yöntemine yönelik ders aldım.
 () Drama ile ilgili hizmet içi eğitim programına katıldım
 () Drama ile ilgili hiçbir eğitim almadım
 () Başka (Lütfen belirtiniz.)

44.Dramanın aşamalarını											
45.Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını											
46.Etkinlikleri hazırlama ilkelerini											
47.Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri Hazırlamayı											
48.Drama ortamının nasıl hazırlanacağını											
50.Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları düzen											
50.Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama											
51.Dramada kullanılan araç-gereçleri											
52.Araç-gereç hazırlama ilkelerini											
53.Dramada araç-gereçlerin önemini											
54.Araç-gereç hazırlamayı											
55.Artık malzemeleri											
56.Özgün araç-gereç tasarlamayı											
57.Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdaki kaldırılması gerekliliği											

V.Aşağıda drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler verilmiştir.Bu özellikleri bilme düzeyinizi ve uygulama düzeyinizi belirtiniz.

	Bilme Düzeyiniz					Uygulama Düzeyiniz				
	Tamamen Biliyorum	Biliyorum	Karasızım	Bilmiyorum	Hiç Bilmiyorum	Tamamen Uyguluyorum	Uyguluyorum	Karasızım	Uygulamıyorum	Hiç Uygulamıyorum
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
58.Yaşantılara dayalı öğrenme										
59.Hareket yolu ile öğrenme										
60.Etkin öğrenme										
61.Etkileşim yolu ile öğrenme										
62.Sosyal öğrenme										
63.Tartışarak öğrenme										
64.Keşfederek Öğrenme										

65. Duygusal öğrenme														
66. İşbirliğine dayalı öğrenme														
67. Kavram öğrenme														

F. Aşağıda drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler verilmiştir.

Bu özellikleri bilme düzeyinizi ve uygulama düzeyinizi belirtiniz.

68. Tartışmayı yönlendirmeyi														
69. Açık uçlu sorular sormayı														
70. Özetlemeyi														
71. Grup değerlendirmesini														
72. Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirmeyi														
73. Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri- Formları														

VI. Aşağıda drama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlarla karşılaşma durumlarınızı belirtiniz.

	ÇOK	KISMEN	AZ	HİÇ
74. Drama yöntemini bilmiyorum.				
75. Maliyetin yetersiz olması				
76. Programın drama yönteminin kullanılabilirliği için elverişsiz olması				
77. Yönetimin tutumu				
78. Velilerin tutumu				
79. Grubun büyüklüğü				
80. Araç- gereç temini				
81. Sınıfın dar oluşu				
82. Öğrencileri sınavlara hazırlama kaygısı				

T. C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.44.00.07.0.21843/19874
Konu : Anket İzni

27-04-2007

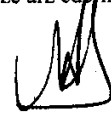
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Elazığ Fırat Üniversitesi Rektörlüğünün 26.04.2007 tarih ve 510/610/4531 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İnci Nur YILDIRIM' ın, ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yönetimini uygulama ve yeterlilik düzeyleri konulu; ilimiz merkez ilköğretim okullarında anket yapmak istediği rektörlüğün ilgi sayılı yazısı ile bildirilmekte olup, yazı örneği ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen öğrencinin merkez ilköğretim okullarında anket uygulaması müdürlüğümüzde uygun görülmektedir.


Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.



Mehmet BULUT
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

27.04/2007


İnci SEZER BECEL
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

İnci Nur Yıldırım, 1979 yılında Gazintep'te doğdu. İlk, orta, lise ve üniversite eğitimini Malatya'da tamamladı. Liseyi Malatya Sağlık Meslek Lisesi'nde, yükseköğrenimini Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde tamamladı.

Kasım 2004'de Şanlıurfa iline bağlı Suruç ilçesine öğretmen olarak atandı.2005 yılında, eş durumundan Malatya Hatunsuyu İlköğretim Okulu'na tayin oldu. Halen aynı okulda görevine devam etmektedir. 2005-2006 öğretim yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimine başladı.