T.C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİKLİ DRAMATİZASYONUN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

SERAY KORTAN

İZMİR

2010

T.C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİKLİ DRAMATİZASYONUN İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

SERAY KORTAN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN

İZMİR

2010

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Müzikli Dramatizasyonun İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.../..../.....

Seray KORTAN

İmza

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından.....
.....Güzel Sanatlar Eğitimi..... Anabilim Dalı
.....Müzik Öğretmenliği..... Bilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Sermin Bilen

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz Hadiye

Üye : Yrd. Doç. Dr. Müntaz Hakan SAKAR

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

28/06/2010

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ/PROJE VERİ FORMU

Tez/Proje No: **Konu Kodu:** **Üniv. Kodu:**

Tez/Proje Yazarının
Soyadı: KORTAN **Adı:** SERAY

Tezin/Projenin Türkçe Adı: Müzikli Dramatizasyonun İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi

Tezin/Projenin Yabancı Dildeki Adı: Effect Of Musical Dramatization On Empathy Tendencies Of Secondary School Students

Tezin/Projenin Yapıldığı
Üniversitesi: D.E.Ü. **Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ **Yıl:** 2010

Diğer Kuruluşlar :

Tezin/Projenin Türü:

Yüksek Lisans: ■ Dili: TÜRKÇE

Doktora: ☐ Sayfa Sayısı:

Tıpta Uzmanlık: ☐ Referans Sayısı: 53

Sanatta Yeterlilik: ☐

Tez/Proje Danışmanlarının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr. **Adı:** SERMİN **Soyadı:** BİLEN

Türkçe Anahtar Kelimeler:
1- Müzik Eğitimi
2- Müzikli Dramatizasyon
3- Empatik Eğilim

İngilizce Anahtar Kelimeler:
1- Music Education
2- Musical Dramatization
3- Empathy Tendency

Tarih:
İmza:

Tezimin Erişim Sayfasında Yayınlanmasını İstiyorum Evet ■ Hayır ☐

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ilk adımından son adımına kadar her zaman değerli görüşleri ile bana yardımcı olan, bilgi ve deneyimlerini her zaman benimle paylaşan, beni destekleyen başta değerli danışmanım Sn. Yrd. Doç. Dr. Sermin BİLEN'e, deney sürecinde yardımlarını ve imkanlarını esirgemeyen Konak Vasıf Çınar İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerine, verilerin analizinde araştırmama sunduğu katkıları için Pınar ÖZBEŞER'e, lisans eğitimimden bu yana yardımlarını ve desteklerini benden esirgemeyen Dr. Banu Özevin TOKİNAN'a ve Dr. Esin Uçal CANAKAY'a, hayatımda her konuda desteğini yanımda hissettiğim sevgili Umut ALBAYRAK'a ve her zaman çıktığım yolda beni destekleyen, yaşamım boyunca bana her türlü olanağı sağlayan annem Nefise KORTAN ve babam Adnan KORTAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Seray KORTAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa Numaraları
Yemin Metni	i
Tutanak	ii
Yüksek Öğretim Kurulu Dökümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Ekler Listesi	ix
Tablolar Listesi	x
Şekiller Listesi	xi
Fotoğraflar Listesi	xii
Notalar Listesi	xiii
Özet	xiv
Abstract	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu	1
Empati	2
Empatinin Tarihçesi ve Tanımı	2
Empatinin Kuramsal Açıklaması	7
Ben-merkezcilik ve Empati	7
Yardım Etme Davranışı ve Empati	8
Empatinin Sınıflandırılması ve Bu Sınıflandırmaya Dayanarak Geliştirilen Ölçme Araçları	9
Aşamalı Empati Sınıflaması	9
Empati Ölçme Araçları	12

Empatinin Kişilerarası İletişimdeki Yeri 14

Empatinin İletişimle ve İletişim Çatışmalarıyla İlişkisi 15

Empatinin Ana- Baba, Yetişkin ve Çocuk Benlik Durumları İle İlişkisi 15

Yetişkin Benlik Durumu ve Empati 16

Çocuk Benlik Durumu ve Empati 16

Ana- Baba Benlik Durumu ve Empati 16

Empati Mekanizması ile Aşamalı Empati Sınıflamasının İlişkisi 18

Empatinin Günlük Yaşamdaki Önemi ve Empati İle İlişkili Değişkenler 18

Empati Eğitimi 22

Empati Eğitimi Teknikleri 23

Öğretmen- Öğrenci İlişkisi Açısından Empatinin Önemi 25

Yaratıcı Drama 27

Eğitimde Yaratıcı Drama 30

Yaratıcı Dramanın Özellikleri 39

Yaratıcı Drama Oyun ve Eğitim İlişkisi 41

Müzik Eğitimi ve Yaratıcı Drama 45

Yaratıcı Drama ve Empati 48

Araştırmanın Amacı ve Önemi 51

Problem Cümlesi 51

Alt Problemler 52

Denenceler 52

Sınırlılıklar 53

Sayıltılar 53

Tanımlar 53

Kısaltmalar 53

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Empati İle İlgili Yayın ve Araştırmalar 54

Yaratıcı Drama İle İlgili Araştırmalar 62

BÖLÜM III

YÖNTEM

Deney Deseni 65

Denekler 66

Denel İşlemler 67

Müzikli Dramatizasyon Ön Hazırlık Etkinlikleri 68

Etkinlik 1. Heykel Oyunu 68

Etkinlik 2. Eller İle Öykü Anlatma 70

Etkinlik 3. ÇOKS Oyunu 71

Deney ve Kontrol Gruplarına Yönelik Gerçekleştirilen Etkinlikler 72

Veri Toplama Araçları 103

Veri Çözümleme Teknikleri 103

Zaman Çizelgesi 103

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Müzikli Dramatizasyonun İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi 105

Müzikli Dramatizasyonun İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Empatik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi 111

Müzikli Dramatizasyonun İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin 7. Sınıf Tüm Derslerdeki Akademik Düzey Ortalamalarına Göre Empatik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi 112

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuçlar 115

Tartışma 116

Öneriler 118

KAYNAKÇA 120

İNTERNET KAYNAKÇASI 124

EKLER LİSTESİ

Sayfa No

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu 125

Ek 2: Çoks Oyunu 126

Ek 3: Etkinlik 7 127

Ek 4: Etkinlik 9 128

Ek 5: Etkinlik 10 129

Ek 6: Empatik Eğilim Ölçeği 130

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Deney Deseni 66

Tablo 2: Öğrencilerin Aile Eğitim Durumları 67

Tablo 3: Çalışma Planı 104

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları 105

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest Puanları Karşılaştırması 106

Tablo 6: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları 107

Tablo 7: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasında Farklılık Karşılaştırması 107

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları 108

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Sontest Puanları Karşılaştırması 109

Tablo 10: Deney Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları 110

Tablo 11: Deney Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasında Farklılık Karşılaştırması 110

Tablo 12: Deney Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasında Farklılık Karşılaştırması 112

Tablo 13: Deney Grubundaki Öğrencilerin 7. Sınıf Tüm Derslerdeki Akademik Düzey Ortalamalarına Göre Empatik Eğilim Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklılık Karşılaştırması 113

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: Aşamalı Empati Sınıflaması 10

Şekil 2: Çatışmalı, Çatışmasız ve Empatik İletişimde Bilgi Aktarımı ve Yalnızlık 15

Şekil 3: Empatik Anlayışın ve Empatiden Kaynaklanan Yardım Davranışının Mekanizması 17

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Sayfa No

Fotoğraf No:1 Deney grubundan bir grup heykel oluştururken 69

Fotoğraf No:2 Deney grubu öğrencileri heykel oluştururken 69

Fotoğraf No:3 Deney grubu öyküyü dramatize ederken 77

Fotoğraf No:4 Deney grubu Funga şarkısını söylerken 86

Fotoğraf No:5 Deney grubu Carnival of the Animals'ı dramatize ederken 89

Fotoğraf No:6 Öğrenciler grup çalışmasında fikirlerini sunarken 92

Fotoğraf No:7 Deney grubu öğrencileri "taş" şarkısını dramatize ederken 96

Fotoğraf No: 8 Dinledikleri müzikten esinlenerek şiir yazmaya çalışan bir grup 98

Fotoğraf No:9 Yazdıkları ve müziklendirdikleri şiiri sergileyen bir grup 98

Fotoğraf No:10 Deney grubu öyküyü dramatize ederken 102

NOTALAR LİSTESİ

	Sayfa No
Örnek Nota no:1 Tanışma Şarkısı	73
Örnek Nota no:2 Tartım	73
Örnek Nota no:3 Güzel Günler	83
Örnek Nota no:4 Funga	85
Örnek Nota no:5 Haydi Paylaş	93
Örnek Nota no:6 Taş	95
Örnek Nota no:7 İzin Alalım	101

ÖZET

Bu araştırma, müzikli dramatizasyon eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri üzerindeki etkisini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 2009-2010 öğretim yılında İzmir Konak Vasıf Çınar İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören ve toplam 50 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deney grubunda (n=26) edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi, kontrol grubunda (n=24) ise edilgin müzik eğitimi ile ders işlenmiştir. Dersler her iki grupta da araştırmacı tarafından işlenmiştir. Veriler Üstün Dökmen tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

- Edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi alan deney grubunun empatik eğilim düzeyleri, edilgin müzik eğitimi alan kontrol grubunun empatik eğilim düzeylerine göre anlamlı fark oluşturmamıştır.
- Müzikli dramatizasyon eğitimi alan deney grubunun deney sonrası empatik eğilim düzeyleri deney öncesine göre anlamlı düzeyde gelişmiştir.
- Edilgin müzik eğitimi alan kontrol grubunun deney sonrasındaki empatik eğilim düzeylerinde deney öncesine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.
- Deney grubunun empatik eğilim düzeyleri ile cinsiyetleri ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: müzik eğitimi, müzikli dramatizasyon, empatik eğilim.

ABSTRACT

Purpose of this study was to examine the effects of musical dramatization training on empathy tendencies of secondary school students.

In this study, pretest-posttest with control group design was used. Study was conducted with a total of 50 7th grade students attending İzmir Konak Vasıf Çınar Elementary School in 2009-2010 academic year. The experiment group (n=26) received musical dramatization training in addition to passive music education, whereas control group (n=24) received lessons only with passive music education. Data was collected using Empathy Tendency Scale developed by Üstün Dökmen. Main results of the study are as follows:

- Empathy tendency levels of the experiment group receiving musical dramatization training in addition to passive music education did not show a significant difference compared to empathy tendency levels of the control group receiving only passive music education.

- Empathy tendency levels of experiment group receiving musical dramatization training showed a significant development after the experiment compared to the levels before the experiment.

- Empathy tendency level of the control group which received passive music education did not show a significant difference before and after the experiment.

- No significant correlation between empathy tendency levels of the experiment group and their gender and academic achievement levels has been detected.

Key words: music education, musical dramatization, empathy tendency.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, denencelere, sayıltılara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Giderek gelişen toplumlarda sanayileşme ve nüfus artışıyla birlikte kentleşmenin daha karmaşık hale gelmesi, yaşamı zorlaştırdığı gibi bireylerin ruh halini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kalabalık bir toplum içinde yaşamanın bireye verdiği sorumluluklar çoğu zaman gerginliğe ve çatışmalara yol açabilir. Bireyler arası iletişim becerilerinin geliştirilmesi çatışmaların azalmasına ve daha mutlu bir yaşam biçimine olanak sağlayabilir. Bireyler arası ilişkilerde çatışmaların en belirgin özelliği, bireylerin birbirini anlayamamasından kaynaklanmaktadır. Günlük yaşamda çatışmasız ilişkiler kurabilmek, başkalarının görüşlerine, düşüncelerine saygılı ve hoşgörülü olabilmek, huzurlu bir yaşamın temel gereksinmeleridir. Bu amaçla geliştirilen iletişim becerileri, hem bireylerin toplum içinde hem de kişiler arası ilişkilerinde etkili ve yapıcı roller üstlenmesini sağlayabilir. Geliştirilecek iletişim becerileriyle bireylerin iş, sosyal ve özel yaşamlarında kendileriyle ve diğer insanlarla barışık bir tutum sergilemesi, kendilerini doğru ifade edebilmesi ve çevresindekilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, daha anlayışlı ve saygı temelli bir toplum yaratmada önemli olabilir. Bu bağlamda başka bireylerle empati kurabilmek, mutlu bir yaşamın en önemli becerilerinden biri kabul edilebilir. Yaşamın her döneminde başkalarıyla ilişki kurmak ve bu ilişkilerde başarılı olmak, insanın kendisini ve başkalarını anlayabilmesiyle mümkün olabilir. Bireyler yaşamın her döneminde empatik anlayışlarını geliştirerek nitelikli bir iletişim becerisi kurabilir ve karşısındakileri daha kolay anlayabilirler.

Empati

Empatinin Tarihçesi ve Tanımı

Bugün kullanmakta olduğumuz "empati" (empathy) teriminin iki atası vardır; bunlar, Almanca'daki "einfühlung" ve eski Yunanca'daki "empatheia" terimleridir. Geçen yüzyılın sonlarında Almanca'da, estetik ve psikoloji alanlarındaki çalışmalar kapsamında "einfühlung" adı verilen bir kavram ortaya atılmış ve bu kavramı ilk kullananlardan birisi Alman psikolog Tpeodor Lipps olmuştur. 1897 yılında Lipps "einfühlung"u, "bir insanın, kendisini karşısındaki bir nesneye –örneğin bir sanat eserine yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak (özümseyerek) anlama süreci" olarak tanımlamaktaydı. Burada tanımlandığı şekliyle "einfühlung", bir insanın karşısındaki bir nesneyi algılamasında ortaya çıkmaktadır. Lipps'in daha sonraki çalışmalarında, nesnelerin yanı sıra insanların algılanması sırasında da "einfühlung"un ortaya çıkabileceğinden söz edilmektedir. Lipps bir insan için üç tür bilgiden söz etmektedir; bunlar; nesnelere ilişkin, kişinin kendisine ilişkin ve diğer insanlara ilişkin bilgilerdir (Lipps, 1903'ten aktaran; Dökmen, 2009: 367). Üçüncü tür bilgiyi elde etmenin yolu ise "einfühlung"dan yaralanmaktır. Bir insan karşısındaki bir insana kendisini yansıtarak, iç taklit yoluyla onunla paralellik kurarak, onu anlamaya çalışmasına "einfühlung" adı verilmektedir. 1909 yılında Titchener, "einfühlung" terimini, eski Yunanca'daki "empatheia" teriminden yararlanarak İngilizce'ye "empathy" olarak çevirmiştir. Yunanca'da "em" "içine", "patheia" ise "algılama" anlamı taşımaktaydı (Dökmen, 2009: 368).

Empati kişiler arası ilişkilerde geçerliliği olmasının yanı sıra, psikiyatride ve psikolojide adından sıklıkla söz edilen önemli bir kavramdır. Gerek psikiyatride gerekse psikolojinin çeşitli dallarında, özellikle klinik ve sosyal psikolojide gelişim, danışma, okul ve iletişim psikolojisi alanlarında, empati ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Dökmen, 2009: 156). İlgili bilimsel yayınlara bakıldığında, farklı yıllarda farklı araştırmacıların empatiyi değişik şekillerde tanımladıkları ve bu yayınlar ışığında, empatiye ilişkin tanımların yıllar boyunca üç temel aşamadan geçtiği görülmektedir (Batson ve diğer., 1987; Dökmen, 1988b'ten aktaran; Dökmen, 2009: 368). Bu aşamalar şöyledir: Başlangıçtan 1950'lerin sonlarına kadar empati, bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmış, "empati ölçümü" adı altında daha çok

kişilerin birbirlerinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıkları ölçülmüştür. 1960'lı yıllarda ise empatinin bilişsel boyutunun yanı sıra duygusal boyutu da vurgulanmıştır; bu yıllarda bir kişinin karşısındaki kişi gibi hissetmesi, empati kabul edilmiştir. 1970'lerde ise üçüncü aşamaya geçilmiştir. Bu dönemde empati, bir kişinin belirli bir duygusunu anlama ve durumu ona iletme olarak tanımlanmıştır (Dökmen, 2009: 368).

Günümüzde empatinin, "karşısındaki bireyin duygularını anlama", "karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlama" , "karşısındaki bireyin hissettiklerini hissetme" gibi değişik şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlar görünürde birbirlerine benzeseler de, aslında aralarında bir takım temel farklılıklar bulunmaktadır. En azından "empati, onu anlamaktır" dediğimizde, empatinin bilişsel yönünü, "empati, onun gibi hissetmektir" dediğimizde ise duygusal yönünü vurguluyoruz demektir (Shantz, 1975'ten aktaran; Dökmen, 1988: 155).

Empatinin bileşenlerinin neler olduğu konusunda araştırmacılar arasında bazı görüş farklılıkları vardır. Bazı araştırmacılar empatinin bilişsel yönünü, bazıları ise duygusal yönünü vurgulamaktadırlar; buna göre Dymond, Shelton ve Hogan empatinin bilişsel yönüne, Stewart, Shaw ve Brewer duygusal yönüne, Rogers, Carkhuff ve Truax ise empatinin hem bilişsel hem duygusal yönüne dikkat çekmektedirler. Hoffman'a göre ise empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel (motivasyonel) olmak üzere üç bileşeni vardır. Bunlara ek olarak, geliştirdikleri empati ölçümleri ile empatinin bilişsel yönünü vurgulayanlar arasında Chandler, Krauss ve Glucksberg, Maratsos, Piche, Hoy; duygusal yönünü vurgulayanlar arasında ise Rothenberg, Borke, Mehrabian ve Epstein bulunmaktadır. Ancak çoğunluğun üzerinde uzlaştığı görüş, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluştuğu yönündedir (Dökmen, 1988: 158).

Bugün empati denildiğinde ilk olarak akla, Carl Rogers ve onun konuya ilişkin çalışmaları gelmektedir. Psikoterapi alanında empatik iletişim kurma becerisiyle ünlenmiş olan Rogers'ın adı empati kavramı ile özdeşleşmiştir. Rogers'ın 70'li yıllarda ulaştığı empati anlayışı bugün çoğunluğun üzerinde uzlaştığı bir tanıma dönüşmüştür. Buna göre; bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak

olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine "empati" adı verilir (Rogers, 1970 ve 1983, çev. Akkoyun!dan aktaran; Dökmen, 2009: 157). Bu tanım Dökmen'e (2009: 157) göre üç temel öğeden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi; empati kuracak kişi kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. İkincisi; empati kurulan kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamak gerekmektedir. Empati kurulan kişinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamak yeterli değildir. Üçüncüsü; empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşısındaki kişiye iletilmesi gerekmektedir. Dökmen, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, anladığımızı ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamadığımızı belirtmektedir. Rogers, danışmanın danışana kendi duygularını yansıtmaması gerektiğinden, bunun yanı sıra kafasında oluşan empatik tepkiyi danışana iletirken kendi cümlelerine ek olarak zaman zaman danışana ait sözcüklere de yer vermesi gerektiğinden söz etmektedir (Rogers, 1970,1975'ten aktaran; Dökmen, 1988: 157).

"Rogers öncesi" adının verilebileceği dönemde empati, Rogers'ın bugün benimsenen tanımından oldukça farklı bir biçimde tanımlanmaktaydı. Rogers öncesi yaklaşımda "empati kurma" sözüyle, bir insanın karşısındakinin hangi durumlarda ne tür davranışlarda bulunacağını önceden tahmin etmesi kastediliyordu; bu durumda empati, insanların birbirlerinin kişilik özelliklerini algılamaları anlamıyla sınırlandırılmış olmaktaydı (Dymond, 1949,1950; Lindgren ve Robinson, 1953'ten aktaran; Dökmen, 1987: 184). Konuyu bu anlamda ele alan araştırmacılar empatiyi kısaca, "insanları tanıma, insanları anlama yeteneği" olarak tanımlamaktaydılar (Taft, 1955; Ünal, 1971, 1973'ten aktaran; Dökmen, 1987: 184). Dökmen'e (1987: 185) göre Rogers'ın empati anlayışı ile Rogers öncesi empati anlayışı arasındaki başlıca farklılık, Rogers'ın kendisinden önce sadece bilişsel düzeyde ele alınan empatiye, duyuşsal boyutu eklemesidir. Bu yaklaşımıyla Rogers, empatiye, klinik psikolojisi ve danışma psikolojisi alanlarında vazgeçilmez bir yer kazandırmıştır.

Empatinin farklı şekillerde tanımlanmasının yanı sıra, empati anlamına gelen değişik terimler de kullanılmaktadır. Bunlar arasında, kişi algısı, sosyal duyarlılık, duygusal duyarlılık, rol alma, perspektif alma gibi kavramlar yer almaktadır. Ayrıca empati, ben-merkezci olmayan davranış olarak da ifade edilmektedir. Borke ve Ford,

empatik olmayan davranışa "ben merkezcilik" adını vermektedirler. Bender ve Hastorof ile Rothengers empatik davranışı "sosyal duyarlılık" adı altında incelemekte, Campell ve arkadaşları ise empatiyi, duygusal duyarlılık ile eş anlamlı olarak kullanmaktadırlar (Dökmen, 1988: 155). Çeşitli araştırmacıların empati ile ilgili tanımları ise şöyledir:

Berger empatiyi, bir başkasının duygu ve deneyimlerini paylaşabilme olarak tanımlarken Kohler, başkalarının duygularını paylaşmak olarak değil onların dünyasını, duygu ve düşüncelerini anlamak olarak tanımlamaktadır. Feldstein ve Goldstein ise, bir başkasının duygu ve düşüncelerini anlamanın yanı sıra bu duyguların paylaşımı ve bu deneyimin karşılıklı olarak iletilmesi olarak empatiyi tanımlamaktadır. Marguues'e göre empati, diğerlerinin iç dünyalarını bilebilme yeteneği, Kohut'a göre ise, bir kişinin bir başkasının duygusal anlatımının etkisiyle oluşan kendi duygularını objektif kalarak analiz etmesi olarak tanımlanmaktadır (Angelo, 1999; Chambers, 2000'den aktaran; Yıldırım, 2005: 33-36-37)

Hogan, bireyin gerçekte karşısındaki kişinin duygularını deneyimlemese de diğer kişinin yaşadığı durumu, duygularını bilişsel olarak veya hayalleme yoluyla anlaması şeklinde, Zielinski ise, "diğer kişilerin duygularını doğru bir şekilde tanımlayabilme yeteneği" şeklinde empatiyi tanımlamışlardır. Davis, Rogers'ın tanımından yola çıkarak "karşıdakini etkin bir şekilde yargılamadan dinleyerek ve bireysel farkındalığı devam ettirerek ortaya çıkan zaman içinde gelişen bireyler arasındaki bir süreç" olarak empatiyi tanımlamıştır. Klinik psikologlar 1930'lu yıllarda empatiyi "karşıdaki kişinin bakış açısının ve deneyiminin yerine kendini koyabilme" olarak tanımlamışlar ve empatinin anlamını, diğer kişinin gözleriyle görmek, kulakları ile işitmek ve onun kalbiyle hissetmek olarak açıklamışlardır (Jarski, 1985; Carlozzi, 1983; Borke, 1973; Wiseman, 1996'dan aktaran; Seymen, 2007: 10). Empati ile yapılan bir başka tanıma göre ise, her insan bir kültür içinde yaşamakta ve empatinin bireyin içinde yaşadığı kültür ile birlikte ele alınarak kurulabileceğinden söz edilmektedir (Ivey, 1987'den aktaran; Dökmen, 1988: 157).

Empati ve sempatinin kelime olarak ve başkalarına gösterilen duygusal tepkiler olmaları yönündeki benzerliği, fark göstermelerine rağmen sıklıkla birbirleri ile karıştırılmaktadır. Eski Yunanca'daki "sympatheia" teriminden İngilizce'ye

"sympathy" olarak aktarılan terimin kelime anlamı "birisiyle birlikte acı çekmek" tir. İlk olarak 18. yüzyıl ortalarında araştırma konusu yapılan sempati, içinde bulunduğumuz yüzyılda psikoloji kapsamında, daha çok sosyal psikoloji alanında ele alınmıştır. Günümüzde psikoterapi veya psikolojik danışma alanında sempati, özellikle empati kavramının yanlış anlaşılmasını önlemek amacıyla inceleme konusu yapılmıştır (Dökmen, 2009: 161).

Sempati, bireyin hangi durumda olduğunu anlama ve anlayış gösterme durumudur. Oysa empatide hemfikir olma ya da olmama durumu söz konusu olmayıp, yaşantı olarak sanki bir anlamda empati kurulan kişi olma durumu vardır (Cüceloğlu, 1993). Empatide birey anlama aracıdır ve asla kendi kimliğini kaybetmemektedir. Aksine sempati duygu katılımı ile ilgilidir ve kendi farkındalığını azaltmaktadır. Empatide birey diğer bireye ulaşmakta, sempatide ise birey, diğer bireyden hareket etmektedir. Empatide bireyler başkaları için, sempatide ise bireyler kendileri için kendilerini başkalarının yerine koymaktadırlar. Empatide diğer kişi gibi davranırken, sempatide diğer kişi olunur (Wispe, 1986'dan aktaran; Köksal, 1997: 6).

Kalliopuska'ya göre empati her zaman duruma karşı psikolojik bir mesafeyi korumayı içerirken, sempati olayı duygusal olarak paylaşmayı gerektirir. Yani sempati öznelken empatide net olarak nesnel bir gözlem bulunmaktadır. Empati insan ilişkilerinde o kadar hassas bir şekilde görülür ki sezgiye dayalı yaratıcı bir süreçten söz edilebilir (Kalliopuska&Ruokonen, 1993: 131).

Dökmen'e (2009: 161) göre, bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Karşımızdaki kişiye sempati duyuyorsak onunla birlikte acı çekeriz ya da seviniriz. Dökmen, empati kurmada ise karşıdaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlamanın esas olduğundan söz etmektedir. Ona göre sempatide kendimizi karşımızdaki bireyin yerine koymak ve onu anlamak zorunlu değildir, önemli olan yandaş olmaktır. Empati kurduğumuzda ise karşımızdaki kişiyle aynı duyguları ve görüşleri paylaşmamız gerekmez; sadece onun duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışırız. Empatide anlamak, sempatide ise anlama olsun ya da olmasın karşımızdakine hak vermek söz konusudur. Günlük yaşamda, çevremizdeki insanlara

hem sempati duymakta hem de empati kurmakta bir sakınca görülmemektedir. Kişiye çevresindekilerin sempati duyması bir gruba ait olduğunu, empati kurması ise anlaşıldığı hissini vermektedir.

Empatinin Kuramsal Açıklaması

Ben-merkezcilik ve Empati

Empatik anlayışın ne olduğu, nasıl ortaya çıktığıyla ilgili yapılmış kuramsal açıklamalarda ben-merkezcilik önemli bir yer tutmaktadır. Dökmen'e (2009: 163) göre empati kurmanın ön şartı empati ile bağdaşmayan bir kavram olan ben-merkezcilikten kurtulmaktır. Ben-merkezcilik ve empati birbirleriyle bağdaşmayan kavramlardır. Ben-merkezci davranan bireyin, karşısındakinin rolüne girmesi ve olaylara onun bakış açısından bakması, yani empati kurması mümkün değildir. Empati, "ben-merkezcilikten uzak davranış" olarak tanımlanmaktadır ve üç tür ben-merkezcilikten söz edilmektedir. Bunlar görsel/uzaysal ben-merkezcilik, bilişsel ben-merkezcilik, duygusal ben-merkezciliktir (Ford, 1979'dan aktaran; Dökmen, 2009: 164). Söz konusu ben-merkezcilik türlerine sahip olanlar, nesnelere ve başka insanlara ilişkin gerçekleri fark etmekte, diğer insanların rolüne girmekte güçlük çekerler. Böylece diğer insanların bakış açılarını, neler düşündüklerini ve hissettiklerini yeterince anlayamazlar (Dökmen, 2009: 164).

Kudrek ve Rodgon, üç tür perspektif almadan (empati) söz etmektedirler: Algısal perspektif alma; diğer kişinin bakış açısını fark edebilme, bilişsel perspektif alma; diğer kişinin ne düşündüğünü fark edebilme, duygusal perspektif alma; diğer kişinin yaşamakta olduğu duyguların neler olduğunu fark edebilme şeklinde tanımlanmaktadır. Algısal, bilişsel ve duygusal açıdan karşılarındaki insanın perspektifini alamayanlar, ben-merkezci davranmakta, dolayısıyla da onlarla empati kuramamaktadırlar (Kudrek&Rodgon, 1975'ten aktaran; Dökmen, 2009: 164). Kişiler arası iletişimlerde algısal, bilişsel ya da duygusal açıdan ben-merkezci davranmak insanlarla sıcak ilişkiler kurulmasını engellemekte ve bir takım iletişim çatışmalarına yol açabilmektedir (Dökmen, 2009: 167).

Yardım Etme Davranışı ve Empati

Empati kurma ve yardım etme davranışı arasında ilişkilerin incelendiği araştırmalarda yardıma ihtiyacı olan kişilere bu kişilerle empati kuranlar, kurmayanlara oranla daha fazla yardımda bulunduklarından söz edilmeketedir (Thakkar ve Kanekar, 1989'dan aktaran; Dökmen, 2009: 168). Empati kuramının yardım davranışına nasıl dönüştüğüyle ilgili iki kuramsal açıklamayla karşılaşılmaktadır. Bunlardan birincisine göre, empati kuran kişi, sıkıntılı olan bireyin durumunu anladığı için sıkıntı duymakta ve bu bireysel üzüntüsünü gidermek için yani kendisini rahatlatmak için o bireye yardımda bulunmaktadır. İkincisine göre, sıkıntıda olan birey ile empati kurarak onun durumundan haberdar olan birey, diğergam (altruistic) bir davranışta bulunarak, sıkıntıdaki kişiyi rahatlatmak amacıyla ona yardım etmektedir. Bu açıklamalardan birincisine göre yardım davranışının temelinde egoist bir güdü, ikincisine göre ise diğergam bir güdü bulunmaktadır (Baston ve diğer., 1983; Smith ve diğer., 1989; Baston 1987,1990; Davido ve diğer., 1990'dan aktaran; Dökmen, 2009: 168).

Aynı şekilde, empatisi yüksek ve düşük olan çocukların karşılaştırıldığı araştırmalarda, empatik becerisi yüksek olan çocukların empatik becerisi düşük olan çocuklara göre işbirliği ve yardım etme davranışlarını göstermeye daha eğilimli oldukları, arkadaşları tarafından daha çok kabul edildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu bulgulara dayanarak empatinin, arkadaş ilişkilerinin düzenlenmesinde etkili bir role sahip olduğunu ileri sürmektedirler (Roberts&Strayer, 1996'dan aktaran; Yüksel, 2004: 344).

Yardım davranışının temelinde egoistik ya da diğergam güdüden hangisinin bulunduğu konusunda araştırmalar ve kuramsal tartışmalar yapılmaktadır (Dökmen, 2009: 168). Yapılan çalışmalarda bireysel üzüntünün egoist motivasyona, empatinin ise diğergam motivasyona neden olduğu belirlenmiştir (Batson et al. 1983, 1987'den aktaran; Köksal, 1997: 8). Dökmen'e (2009: 168) göre empatik yardım davranışının temelinde her iki güdü birlikte yer almaktadır. Yani empati kuran kişi, hem sıkıntılı kişiyi rahatlatmak hem de sıkıntılı kişiyi gözlerken duyduğu kendi sıkıntısını gidermek için yardım davranışında bulunur. Bazen de yerine ve zamanına göre bu iki

güdüden birisi bireyi yardım etmeye yöneltebilir. Nedeni ne olursa olsun bütün yardım davranışları kişiler arası ilişkileri olumlu yönde etkileme gücüne sahiptir.

Empatinin Sınıflandırılması ve Bu Sınıflandırmaya Dayanılarak Geliştirilen Ölçme Araçları

Dökmen'e (2009: 173) göre, kişilerin empatik becerilerinin ve eğilimlerinin ölçülmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar genelde, belirli bir empatik tepki sıralamasına dayanır ve bu sıralamalar, çeşitli durumlar karşısında verilebilecek empatik tepkilerin, en kalitesizden en kaliteliye doğru sıralanmasıyla oluşturulur. Farklı yıllarda farklı araştırmacıların empatik tepki basamakları ile ilgili çalışmaları literatürde yer almaktadır; Truax/Carkhuff, Egan, Hammond ve arkadaşları en tanınmış isimlerdendir. Yine literatürde gerek bu basamaklara gerekse başka kuramsal görüşlere dayanılarak geliştirilmiş çok sayıda ölçme aracına rastlanmaktadır. Dökmen, söz konusu sıralamalara ve ölçme araçlarına ilişkin eleştirileri dile getirerek bu alanda yeni sınıflamalara ve ölçme araçlarına ihtiyaç bulunduğunu belirtmiş, "Aşamalı Empati Sınıflaması" adlı yeni bir empati sınıflaması ve buna dayanan "Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ)" ve "Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)" adlı iki ölçme aracı geliştirmiştir. Dökmen'e (1988: 159) göre kişiler farklı ortamlarda ve zamanlarda değişik kalitelerde empatik tepkiler ortaya koyacaklardır. Kişiler arası iletişimde ortaya konması olası tepkilerin ardışık basamaklar halinde tanımlanmasıyla empatik iletişimler daha rahat değerlendirilebilecektir.

Aşamalı Empati Sınıflaması

Dökmen'in (2009: 173) ortaya koyduğu "Aşamalı Empati Sınıflaması"na göre üç temel empati basamağı bulunmaktadır; "Onlar basamağı", "Ben basamağı" ve "Sen basamağı" olarak adlandırılan basamakların her birisi de kendi içerisinde "Düşünce" ve "Duygu" olarak iki alt basamaktan oluşmaktadır.

Onlar Basamağı: Bu basamakta tepki veren bir kişi, karşısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerine düşünmez, sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine

dikkat etmez, bu soruna ilişkin kendi düşünce ve duygularından da söz etmez. O ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirir, birtakım genellemeler yapar, atasözleri kullanır.

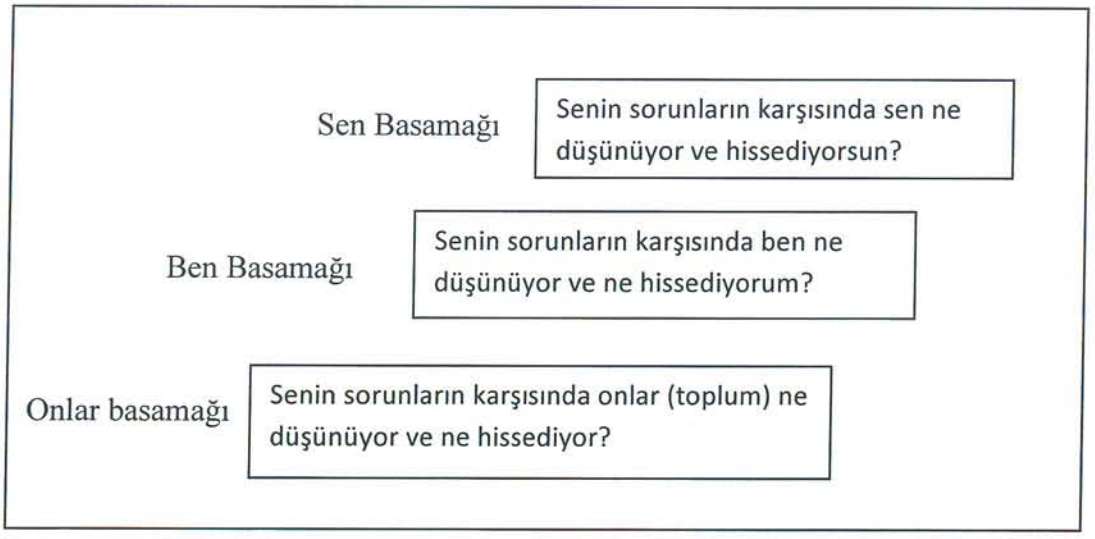
Ben Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, ben-merkezcidir. Kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir bazen de kişiyi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar.

Ben basamağında empatik tepki veren kişi, karşısındakini bir ölçüde rahatlatabilir. Bu yüzden buradaki tepkiler, Onlar Basamağı'ndaki tepkilere oranla daha kaliteli sayılabilir. Ancak, bilişsel ve duygusal açıdan karşılarındaki kişinin rolünü alamadıkları için yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmazlar.

Sen Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar, kendisine iletilen sorun karşısında toplumun ya da kendisinin düşüncelerine değil, karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerine yoğunlaşarak o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır.

Şekil 1.

Aşamalı Empati Sınıflaması



Dökmen, yukarıda belirtilen üç temel empati basamağını kapsayan ve en kalitesiz tepkiden en kaliteliye doğru olmak üzere on alt basamak oluşturmuştur. Bunlar;

1- **Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder:** Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, genellemeler yapar, toplum görüşlerine ve atasözlerine başvurabilir, kişiyi toplumun değer yargıları açısından eleştirir.

2- **Eleştiri:** Dinleyen kişi, sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar.

3- **Akıl verme:** Karşısındakine akıl verir, ona ne yapması gerektiğini söyler.

4- **Teşhis:** Kendisine anlatılan soruna ya da sorunu anlatan kişiye teşhis koyar.

5- **Bende de var:** Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de olduğunu söyleyip kendi sorununu anlatmaya başlar.

6- **Benim duygularım:** Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder; örneğin "üzüldüm" ya da "sevindim" der.

7- **Destekleme:** Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan, onu anladığını, onu desteklediğini belirtir.

8- **Soruna eğilme:** Kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler ve konuya ilişkin sorular sorar.

9- **Tekrarlama:** Kendisine iletilen mesajı (sorunu), gerektiğinde mesaj sahibinin kullandığı bazı kelimelere de yer vererek özetler; yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtmış olur.

10- **Derin duyguları anlama:** Empati kuran kişi, kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği tüm duygularını ve onlara eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder.

Dökmen'e göre bu basamaklardan 1. basamak Onlar Basamağı'na, 2., 3., 4., 5. ve 6. basamaklar Ben Basamağı'na, 7., 8., 9. ve 10. basamaklar ise Sen Basamağı'na

ilişkindir. On basamaktan birincisinin kalitesi en düşük empatik tepki, sonuncusunun ise kalitesi en yüksek empatik tepkidir. Gerçek anlamda empati sadece son dört basamakta, yani Sen Basamağı'nda ortaya çıkmaktadır (Dökmen, 1988 ve 2009: 175)

Empati Ölçme Araçları

Literatürdeki çeşitli araştırmalar bize empatinin ölçülebilir bir davranış olduğunu söylemektedir. Buna göre Dökmen, geliştirdiği Aşamalı Empati Sınıflaması'nı kuramsal temel alarak iki ölçme aracı geliştirmiştir. Bunlar: Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ) ve Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)'dir.

EBÖ, Aşamalı Empati Sınıflaması'nın basamakları üzerine kurulmuş olan ve deneklerin bu basamaklardaki yerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir. EBÖ, A ve B olmak üzere iki ayrı formdan oluşmakta ve her iki formda da 6 tane günlük yaşamla ilgili kısa paragraflarla ifade edilmiş psikolojik sorundan bahsedilmektedir. EBÖ-A Formu'nda bu sorunlar karşısında deneklerden istedikleri empatik tepkiyi vermeleri beklenmektedir. Açık uçlu sorulardan oluşan EBÖ-A Formu'na verilen empatik tepkilerin kalitesi bir cevap anahtarına dayanılarak puanlanmaktadır. EBÖ-B Formu'nda ise yine altı psikolojik sorun yer almakta, ancak A formuna ek olarak her bir sorunun altında, böyle bir sorunu dile getiren kişiye verilebilecek 12 empatik tepki sıralanmaktadır. Bu 12 tepkiden bir tanesi, tesadüfi cevaplayanları belirtmek amacıyla konulmuş olan ilgisiz bir tepkidir. Deneklerden bu tepkilerden beğendikleri dört tanesini seçmeleri istenmektedir. Ölçekteki altı sorunla ilgili olarak dörder tane, toplamda 24 tane empatik tepki seçen deneklere, seçtikleri her bir tepkinin karşılığı olan puan, ölçeğin cevap anahtarına bakılarak verilmektedir. Ölçek güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinden rast gele 60 kişiye ve çeşitli kurumlarda çalışan 24 psikoloğa uygulanmıştır. Bunun sonucunda EBÖ-B Formu'nun güvenirlik çalışması 60 deneğe iki hafta arayla uygulanmış ve bu iki ölçüm arasındaki ilişki $r = .83$ ($p < .001$) düzeyinde bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması ise üniversite öğencilerinden oluşan bir gruba ve bir grup psikoloğa uygulanmıştır. Bu iki grubun ortalaması arasında psikologların lehine ($t = 8.15$, s.d.= 46, $p < .001$) anlamlı fark bulunmuştur (Dökmen, 1990: 42).

EEÖ ise likert tipi bir ölçme aracıdır ve kişilerin başka insanlarla empati kurma eğilimlerini/potansiyellerini ölçmektedir. EEÖ Aşamalı Empati Sınıflaması'nın basamaklarından değil de teorik özünden yola çıkılarak geliştirilmiştir. EEÖ'de 12 olumlu, 8 olumsuz olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Bu maddelerdeki ifadeler için "Tamamen Aykırı", "Oldukça Aykırı", "Kararsızım", "Oldukça Uygun" ,"Tamamen Uygun" seçeneklerinden birinin seçilmesi istenmektedir. Bu seçeneklere 1'den 5'e kadar olan puanlar verilmiştir ve maddelerin puanlaması buna göre yapılmıştır. EEÖ'nin güvenirlik çalışması, Dökmen tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna üç hafta arayla iki defa uygulanmış ve bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasında r = .82 düzeyinde ilişki bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmasında ise 24 kişilik bir denek grubuna EEÖ'den ve Edward Kişisel Tercih Envanteri'nin (Edwards Personal Preference Schedule) "Duyguları Anlama (Intraception)" adlı bölümünden aldıkları puanlar arasında r = .68 düzeyinde ilişki bulunmuştur. Dökmen'in geliştirdiği EBÖ-B Formu empatinin bileşenlerinden ağırlıklı olarak bilişsel yönüne, EEÖ ise empatinin duygusal yönüne vurgu yapmaktadır (Dökmen, 1988: 177).

Empati ölçekleri ile ilgili olarak literatürde, birbirlerinden oldukça farklı çok sayıda empati ölçeğinin olduğu görülmektedir. Bu farklılık ölçeklerin farklı empatik bileşenlerini ölçüyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda bazı araştırmacıların bu ölçekleri çeşitli gruplara ayırdığı görülmektedir. Bunlardan Hoffman, empati ölçümlerini fizyolojik ve sözel/davranışsal ölçümler olarak ikiye, Gladstein bilişsel/duygusal ve objektif/subjektif ölçümler olarak ikiye ve Ford ise görsel, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Dökmen (1988: 162) ise bu gruplamalardan yararlanarak empati ölçeklerini dört ana grupta toplamıştır. Bunlar:

a-) Kişilerarası algıyı ölçen empati ölçekleri

b-) Empati kurma becerisini kişiliğin bir boyutu olarak ele alan ölçekler

c-) Bir başkasının rolünü alma, onu doğru algılama becerisini ölçen ölçekler

d-) Belli uyarıcılar karşısındaki empatik tepkilerin ölçüldüğü ölçekler.

Empatinin Kişilerarası İletişimdeki Yeri

Bir sorunu çözmek için insanların düşünce alışverişinde bulunmaları, yani iletişim kurmaları gerekmektedir. Uygarca konuşma ve tartışma becerisinin geliştirilmemiş olduğu toplumlarda bir sorunu çözmek amacıyla başlatılan etkileşim kısa sürede çatışmaya dönüşebilmektedir (Cüceloğlu, 2009: 12). İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak da tanımlanmaktadır. Genel anlamda iletişimin gerçekleşmesi için iki sistem gerekmektedir. Bu sistemler iki insan, iki hayvan, iki makine şeklinde olabilir. Nitelikleri ne olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi iletişim olarak kabul edilmektedir. Kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişimlere "kişilerarası iletişim" adı verilmektedir. Karşılıklı iletişimde bulunan kişiler, bilgi-sembol üreterek, bunları birbirine aktararak ve yorumlayarak iletişimi sürdürürler. Mesajın iletilmesinde gönderen de alan da bir organizma, örneğin birer insan ise bu iletişim şekline "sosyal iletişim" adı verilmekte ve zaman, mekan birliği bulunması gerekmemektedir. Gönderici ve alıcı arasında zaman ve mekan birliği bulunması durumunda ise bu iletişime "sosyal etkileşim" adı verilmektedir. Sosyal etkileşim olarak adlandırılan davranış şekline bazı kaynaklar "kişilerarası iletişim" de demektedirler (Dökmen, 2009: 37, 41, 42). Araştırmalara göre bir iletişimin kişilerarası iletişim sayılabilmesi için aşağıdaki üç ölçütün bulunması gerekmektedir:

a) Kişilerarası iletişime katılanlar, belli bir yakınlık içinde yüz yüze olmalıdırlar.
b) Katılımcılar arasında tek yönlü değil, karşılıklı mesaj alışverişi olmalıdır.
c) Söz konusu mesajlar sözlü ve sözsüz nitelikte olmalıdır; bu iki tür mesaj dışındaki mesajların kullanıldığı iletişimler, örneğin yazışmalar, kişilerarası iletişim sayılmaz (Tubbs&Moss, 1974'ten aktaran; Dökmen, 2009: 42).

Bu ölçütler, empatik iletişimde ve davranışta karşımıza çıkabilen maddelerdir. Kişilerarası iletişimlerin sorunsuz, yapıcı ve sağlam temeller üzerine oturmasında empati önemli bir rol oynayabilir. Dökmen (2009: 177), oluşturduğu Aşamalı Empati Sınıflaması'ndan sonra empati ile ilgili yeni görüşler geliştirmiş ve bu yeni görüşleri eski modelle bağdaştırarak bu konudaki yeni kuramsal açıklamalarını iki grupta toplamıştır. Bunlardan birincisi, "Empatinin İletişimle ve İletişim Çatışmalarıyla İlişkisi", diğeri de "Empatinin Ana-baba, Yetişkin ve Çocuk Rolleri İle Olan İlişkisi" dir.

Empatinin İletişimle ve İletişim Çatışmalarıyla İlişkisi

Dökmen'e (2009: 177) göre, insanın temel amacı, yaşamını sürdürebilmektir. Bunu yapabilmesi için bilgi edinmeye ve yalnız kalmamaya ihtiyacı vardır. Örneğin yemek yemek veya üremek gibi birtakım temel yaşam fonksiyonlarının yerine getirilebilmesi için bu iki özellikten birisine ya da ikisine ihtiyaç vardır. Bilgi edinme ve yalnız kalmama isteği kişiler arası iletişimlerin niteliğini belirlemektedir. Dökmen, "Çatışmalı İletişim", "Çatışmasız İletişim" ve "Empatik İletişim" olmak üzere üç tür iletişimden söz etmektedir.

Şekil 2.

Çatışmalı, çatışmasız ve empatik iletişimde bilgi aktarımı ve yalnızlık

Çatışmalı İletişim	Çatışmasız İletişim	Empatik İletişim
-Bilgi aktarımı yok -Yalnızlık var	-Bilgi aktarımı var -Yalnızlık var	-Bilgi aktarımı var -Yalnızlık yok

Şekilde de görüldüğü gibi, çatışmalı iletişim kurmaya çalışan taraflar hem yeterli bilgi edinememekte hem de yalnız kalmaktadırlar. Çatışmasız iletişimde taraflar birbirlerine yeterli bilgiyi aktarabilmekte ancak yine de yalnız kalmaktadırlar. Empatik iletişimde ise hem yeterli bilgi aktarımı gerçekleşmekte hem de taraflar yalnız kalmamaktadırlar (Dökmen, 2009: 178).

Empatinin Ana-Baba, Yetişkin ve Çocuk Benlik Durumları İle İlişkisi

Dökmen'e (2009: 178) göre, insanların empati kurma gücüne sahip olması ve gerektiğinde empati kurmayı istemesi için, Ana-baba, Yetişkin ve Çocuk benlik-durumlarını (kişisel rollerini), Yetişkin'in denetiminde dengeli bir şekilde kullanabiliyor olması gerekir. Ana-baba, Yetişkin ve Çocuk benlik durumlarına yeterli düzeyde sahip olamayanlar ya da üçüne de sahip oldukları halde bunları

Yetişkin yanlarının denetiminde dengeli bir şekilde kullanamayanlar, empati kurmayı ya istemezler ya da isteseler bile beceremezler.

Dökmen, Ana-baba, Yetişkin ve Çocuk benlik durumlarının empati kurmaya katkılarını aşağıdaki gibi belirtmektedir:

Yetişkin benlik durumu ve empati: Empati kurabilmek için ben-merkezci olmaktan uzaklaşıp karşıdaki kişinin rolünü almak gereklidir. Karşıdakinin rolünü alabilmede özellikle algısal ve bilişsel rol almalar için sahip olunması gereken özelliklerden birinin Yetişkin rolü olduğunu vurgulayan Dökmen, bu rol ile fiziksel gerçek karşısında akılcı davranmak ve ben-merkezcilikten uzaklaşmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda fiziksel ve sosyal çevreleriyle kendileri arasında ayrım yapamayan çocukların ben-merkezci davranışlar sergilediğinden söz edilmektedir (Piaget, 1926; Cox, 1980'den aktaran; Dökmen, 2009:179). Algısal ve bilişsel rol almada, nesnelere ve karşımızdaki insanlara ait fiziksel gerçeklerin kavranması esastır. Bu yüzden algısal ve bilişsel rol almanın gerçekleşebilmesi için "yetişkin benlik durumu"na sahip olmanın bir ön şart olduğu söylenebilir.

Çocuk benlik durumu ve empati: Empati kurabilmek için Yetişkin benlik durumu gereklidir ancak yeterli değildir. Empati için gerekli bir başka koşul ise "çocuk benlik durumu"na sahip olmaktır. Çocuk benlik durumu Doğal Çocuk ve Uslu Çocuk olarak iki gruba ayrılmaktadır (Köksal, 1997: 13). Çocuk benlik durumu merak, spontanlık, yaratıcılık gibi bazı "doğal çocuk" eğilimlerini kapsar. Empati kurabilmek için özellikle merak ve yaratıcılığa gereksinim duyulmaktadır. Bir insanın yaratıcılık gösterebilmesi için, Çocuk benlik durumunu kullanıyor olması, özellikle Doğal Çocuk'unun bastırılmamış olması gereklidir.

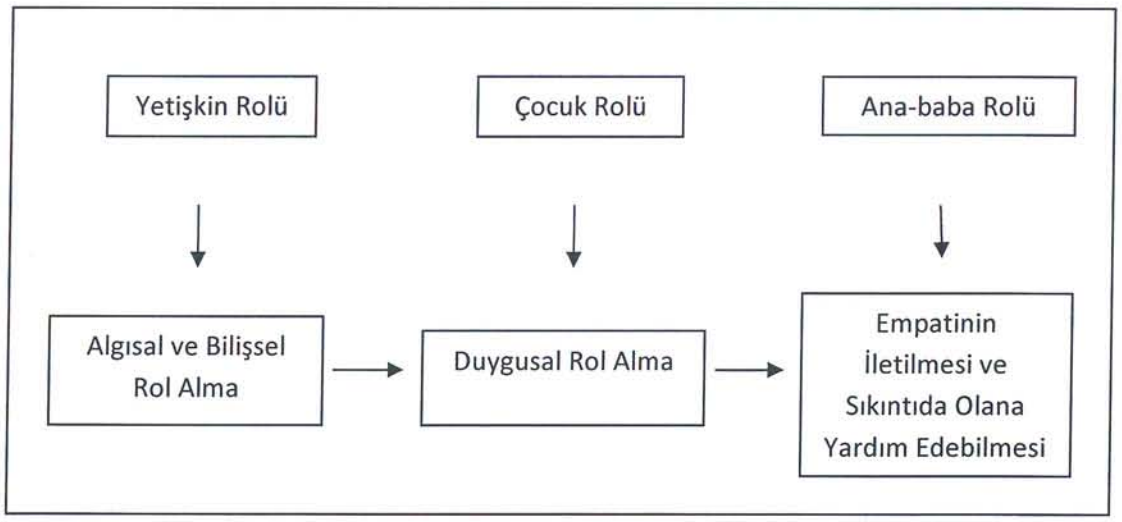
Algısal ve bilişsel rol alma için Yetişkin benlik durumu, duygusal rol alma için de Çocuk benlik durumunun gerekli olduğu düşünülebilir.

Ana-baba benlik durumu ve empati: Empati için gerekli bir başka benlik durumu ise Ana-baba benlik durumudur. Bir insanın çevresindekilere empatik ilgi duyabilmesi ve onlara empatik tepki verebilmesi için Ana-baba benlik durumuna sahip olması gereklidir. Ana-baba benlik durumu Koruyucu Ana-baba ve Eleştirici Ana-baba olarak ikiye ayrılır (Köksal, 1997: 13). Özellikle Koruyucu Ana-baba

benliğine sahip kişilerin empatik tepki vermeleri ve empatik uyaranların etkisiyle sıkıntıda olanlara yardım etme olasılıkları artmaktadır.

Dökmen'e (2009: 180) göre bir kişi yalnızca Yetişkin benlik durumunu kullanarak, algısal ve bilişsel rol alma yoluyla empati kurabilir; ancak bu kişi, içinde oluşturduğu empatik anlayışı karşısındakine ifade edemez ve içinde saklar. Yalnızca Yetişkin ve Çocuk benlik durumlarını kullanan bir kişi, algısal ve bilişsel rol almanın yanı sıra duygusal rol alma yoluyla da empati kurabilir; ancak bu kişi de kendi içinde oluşan empatik anlayışı, insanların yararlanabileceği şekilde sergileyemez. Yetişkin benliği, algısal ve bilişsel rol almanın ön şartıdır. Algısal ve bilişsel rol alma da duygusal rol almanın ön şartıdır. Dolayısıyla Yetişkin benliğine sahip olunmaksızın, sadece Çocuk ya da Ana-baba benlik durumlarıyla empati kurulamaz. Bu durumda kişi ilişkilerinde ancak empati değil sempati sergileyebilir. Dökmen'in "Empati Mekanizması" olarak nitelendirdiği bu sistem şekildeki gibidir:

Şekil 3.
Empatik anlayışın ve empatiden kaynaklanan yardım davranışının mekanizması



Şekilde de görüldüğü gibi, empati kurabilmek için birey öncelikle Yetişkin benlik durumuna sahip olmalıdır; böylece algısal ve bilişsel rol ama gerçekleşebilir. Algısal ve bilişsel rol almayı gerçekleştiren birey eğer Çocuk benliğine de sahipse duygusal rol almayı da gerçekleştirebilir. Bunlarla birlikte birey eğer Ana-baba benliğine de sahipse, zihninde oluşan empatik anlayışı sözlü ve sözsüz iletişim

yoluyla karşısındaki bireye ifade edebilir ve gerekiyorsa yardım da edebilir. Kişilerin, karşılarındakiyle empati kurabilmesi için, kendilerine ait üç benlik durumunu, Yetişkin yanlarının denetiminde dengeli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Empati Mekanizması İle Aşamalı Empati Sınıflamasının İlişkisi

Dökmen'e (2009: 183) göre, Çocuk ve Ana-baba benlik durumlarına sahip olan kişiler, 10 basamaktan oluşan Aşamalı Empati Sınıflaması'nda ilk altı basamağa uygun şekilde tepkiler verebilirler. Ancak Yetişkin benlik durumuna sahip olmadıkları için algısal ve bilişsel açıdan karşılarındakinin rolünü alamazlar. 7. ve 8. basamaklara uygun tepkiler verebilenler Yetişkin benlik durumuna sahiptirler, böylece algısal ve bilişsel açıdan başka insanların rollerini alabildikleri için empati kurabilirler. 9. ve 10. basamaklarda olanlar ise Çocuk benlik durumlarını devreye sokarak duygusal açıdan diğer insanların rolüne girebilirler. Bu sınıflamaya göre son basamakta empatik tepki verebilen kişiler, üç benlik durumlarını Yetişkin benlik durumlarının denetiminde dengeli bir şekilde kullanabilmektedirler.

Empatinin Günlük Yaşamdaki Önemi ve Empati İle İlişkili Değişkenler

Empatik anlayış günlük yaşamın her kesiminde insanları birbirine yaklaştırma ve iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Diğer insanlar tarafından anlaşılmak ve önem verilmek ise bireyi rahatlatmakta ve kendisini iyi hissetmesine neden olmaktadır (Dökmen, 2009:169). Araştırmacılar empatinin, sosyal uyuma katkısı olan temel insan özelliklerinden birisi olduğunu, bu yüzden de sadece terapi ortamlarında değil, günlük yaşamın her alanında kullanılması gerektiğini belirtmekle birlikte, insanlarla yoğun iletişimde bulunmayı gerektiren mesleklerde çalışanların, örneğin yöneticilerin ve öğretmenlerin, empati kurmalarını gerektiren durumlarla çok karşılaştıklarından söz etmektedirler (Borke, 1973; Byrnes&Yamamato, 1981'den aktaran; Dökmen, 1987: 188).

Rogers'a (1983: 115) göre, empatik anlayış gören bir kişi için birisinin ona değer ve önem vermesi, onu olduğu gibi kabul etmesi anlamına gelir. Bir kişiye değer ve önem vermedikçe, o kişiyi doğru olarak algılayıp hissedebilmek mümkün değildir. Rogers, empatik anlayış gören kişiye "birisi bana güveniyor, benim değerli olduğumu düşünüyor. Ben belki de bir şeye değerim. Belki de kendime değer vermeliyim, belki de kendime önem vermeliyim" şeklinde mesaj ulaştığından söz etmektedir.

Araştırmalarda empatik sürecin, kişiler arasında iyi bir ilişki biçiminin oluşmasına, hatta empati kurulan kişinin zamanla empati kuran kişiden farkında olarak ya da olmayarak karşısındakinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama becerisini kazandığına ilişkin bilgilerden söz edilmektedir. Bir başka ifadeyle, kişiler arası ilişkilerde empatik beceriyi kullanan bir birey zamanla karşısındaki kişiye model olabilmektedir. Dolayısıyla empatik becerinin kişilerar arasında sağlıklı iletişimin kurulmasında önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Kişiler arası ilişkilerde empati düzeyi yüksek ya da düşük yetişkinlerin kişilik özelliklerini karşılaştıran araştırma bulguları, empati düzeyi yüksek kişilerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Empatik becerisi yüksek kişilerin sevecen, hoşgörülü, kendini olduğu gibi kabul eden kişiler oldukları saptanmıştır. Bunların yanı sıra empatik becerisi yüksek kişilerin olumlu ruhsal gelişime sahip oldukları, özsaygı düzeylerinin de yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir (Kalliopuska, 1992'den aktaran; Yüksel, 2004: 343).

Akkoyun (1983: 121), Rogers'ın düşüncelerini şöyle çevirmektedir:

> "Kendisini doğru ve duyarlı olarak anlaşılmış hisseden bir kimsenin, kendine karşı bir seri terapatik tutum geliştirdiği söyleyebiliriz. Bunu şöylece açıklayabilirim: Empati ortamının, değerlendirici olmayan ve kabul edici özelliği..., danışanın kendisine karşı özenli ve ödüllendirici bir tutum geliştirmesini sağlar. Anlayışlı bir insan tarafından dinlenilmek,... kendini daha doğru olarak dinlemesini sağlar. ... kendini daha iyi anlar, ödüllendirir ve yaşantılarına yeni bir yön verir.... Böylece kişinin kendine karşı olan tutumları da daha özenli ve kabul edici, daha empatik ve anlayışlı, daha gerçek ve tutarlı olmuştur...."

Dökmen (2009: 169), empatinin sadece kendisiyle empati kurulan için değil empatiyi kuran kişi için de önemli olduğunu; empatik becerileri ve eğilimleri yüksek olan, bu yüzden de diğer insanlara yardım eden kişilerin çevreleri tarafından sevilme ihtimallerinin yüksek olduğunu; empatinin kişiler arası iletişimi kolaylaştırıcı özelliği

bilindiği için empatik becerilerini artırmak amacıyla çeşitli meslek gruplarına empati eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yapılan araştırmalarda, çok sayıdaki değişken ile empatik beceri ve eğilim arasında ilişki bulunmuştur. Bunlardan bazıları şöyledir:

Kişilerin empati kurma becerisi ile işbirliği arasında (Marcus et al., 1979'dan aktaran; Dökmen, 2009. 170); empati kurma becerisi ile liderlik özellikleri arasında ilişki olduğundan söz edilmektedir (Bell&Hall, 1954'ten aktaran; Dökmen, 2009: 169). Bazı araştırmalara göre empatik davranış ile yardımseverlik arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Mehrabian&Epstein, 1972; Ornum ve diğer., 1981'den aktaran; Dökmen, 1987: 190). Başka bir araştırmada ise empati kurma becerisi ile saldırganlık arasında negatif ilişki bulunmuş ve empati eğitimi verilen çocukların okulda daha az saldırganlık gösterdikleri saptanmıştır (Mehrabian and Epstein 1972'den aktaran; Dökmen, 1987: 189). Araştırmalar bunun yanı sıra moral gelişimle empatik davranış arasında da ilişki olduğunu göstermektedir. Birisine zarar veren bir çocuğun dikkati, verdiği zarara yönelmektedir, ancak kendisini zarar verdiği kişinin yerine koyarak, yani onunla empati kurarak çocuğun moral gelişiminin olumlu yönde etkileneceği araştırmalarda belirtilmiştir (Hoffman&Saltzstein, 1967; Kağıtçıbaşı, 1976'dan aktaran; Dökmen, 1987: 189).

Piyano ve keman çalan gençlerin empatik becerileri ve kendilerine yönelik saygı düzeyleri, müzikle uğraşmayan gençlerinkine oranla daha yüksek bulunmuştur (Hietolahti-Ansten&Kalliopuska, 1991). Bir diğer araştırmaya göre de, kedi köpek gibi evcil hayvanların beslendiği evlerdeki çocukların empatik becerileri (bilişsel ve duygusal rol alma becerileri), evcil hayvan beslenmeyen evlerdeki çocukların empatik becerilerine oranla daha yüksek bulunmuştur (Poresky&Hendrix, 1990'dan aktaran; Dökmen, 2009: 170). Bu bulgular, kişilerin ilgi alanları ile empatik becerileri arasında ilişki bulunduğu anlamına gelmektedir. Müzik, evcil hayvan gibi uğraşlar edinmek, kişilerin empatik anlayışlarını artırabilir (Dökmen, 2009: 170).

Araştırmalara göre cinsiyet ile empati kurma becerisi arasındaki ilişki konusunda farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Çoğunlukla kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde empati kurma becerisine sahip oldukları bulunsa da bunun aksi yönünde de çalışmalar elde edilmiştir. Araştırmalar annelerin babalara,

kızların ise oğlanlara oranla daha fazla empati kurma becerisine sahip olduklarını, sosyo-ekonomik düzeyle ilgili olarak alt sosyal sınıfa mensup çocukların, üst sosyal sınıfa mensup olanlara oranla daha fazla empatik davranma eğilimine sahip olduklarını ve çok çocuklu ailelerde büyük kardeşlerin küçüklere oranla daha fazla empati kurma becerisine sahip olduklarını göstermektedir (Kalliopuska, 1984a; 1984c; 1984d'den aktaran; Dökmen, 1987: 190).

Bir başka araştırmaya göre ise, empati kurma becerisi ile rekabet eğilimi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Anne-babaları tarafından rekabetçi olmaya teşvik edilen çocukların empati kurma becerileri düşük olmaktadır (Roe, 1977'den aktaran; Dökmen, 1987: 190). Ayrıca empati kurma becerileri yüksek olan kişilerin, yakın kişiler arası ilişkilerin bulunduğu ailelerden geldikleri ve empati kurma becerileri düşük olanlara oranla insanlarla daha fazla ilgilendikleri saptanmıştır (Dymond, 1950'den aktaran; Dökmen, 1987: 190). Bu araştırmaya benzer olarak, meraklarına anne ve babalarından karşılık bulan çocuklar, yetişkin olduklarında, aynı ortamda yetişmeyenlere oranla daha yüksek empatik ilgiye sahip oldukları yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Koestner ve diğer., 1990'dan aktaran; Dökmen, 2009: 170).

Dökmen'e (2009: 171) göre, diğer insanlara kişisel duygu ve düşüncelerini iyi ifade edebilen, topluma uyumlu ve sosyal duyarlılığı yüksek olan kişiler aynı zamanda empati kurma becerisine de sahiptirler. Kaygılı ve depresyon düzeyi yüksek olanların başka insanların iç dünyalarına ilgi göstermeleri ve onlarla empati kurma ihtimalleri düşüktür. Yine, çocuklara kötü davranan ya da genelde saldırgan olan kişilerin, çevrelerindeki insanlarla empati kurma ihtimalleri düşüktür.

Araştırmalar suç işleme ile empatik ilgi ve beceri arasında da ilişki bulunduğunu göstermektedir. Suç işlemiş kişilerin empatik ilgi ve becerilerinin, suç işlememiş kişilerinkine oranla daha düşük olduğu belirtilmektedir (Chlopan ve arkadaşları, 1985'ten aktaran; Dökme, 2009: 171).

Dökmen'e göre (2009: 171) , empati kurma becerisi ve eğilimi ile ilgili olarak çeşitli değişkenler arasında ilişkiler vardır. Empati kurma becerisinin her zaman sebep, diğer değişkenlerin de sonuç olduğu söylenemez, yani insanlar empati kurmadıkları için suç işlerler; bu yüzden de empati kurma becerisi düşük olanlar

potansiyel suçludurlar şeklinde genellemeler yapılamaz. Empati ile diğer değişkenler arasında ilişki bulunuyor olması, empatinin günlük yaşamımızdaki yerini vurgulamaktadır.

Empati Eğitimi

İnsanların birbirlerini anlamaları ve dolayısıyla mutlu bir yaşam sürebilmeleri için empatinin bir yaşam tarzı haline getirilmesi gerektiği düşünülebilir. Bu noktada, özellikle küçük yaşlardan itibaren çocuklara sunulacak olan empati eğitimi önemli bir role sahiptir. Empatik davranışın gelişmesinde ilk durak ev olabilir. Evdeki ortam ve ailenin bu konuya verdiği değer empati eğitimi açısından yarar sağlayabilir.

Empati erken yaşta öğrenildiğinde hem toplum hem de bireye yarar sağlayabilir. Okul, çocuklarda empatiyi geliştirmek için evle işbirliği yapmalıdır. Kişisel gelişimin evde başlatılması ve daha sonra okulda sürdürülmesi empatik davranışın kazanılması açısından önemlidir. Empati çocukken, genç yaşta ve yetişkinlikte bilinçli olarak geliştirilebilir. Kişiliğin yapısı daha erken yaşlarda hala esnek olduğundan, empati eğitimi ne kadar erken başlarsa öğrenmenin sonuçlarının o kadar sağlam olması beklenmektedir (Kalliopuska, 1983: 14).

Empati eğitiminin amacı, insanlarda var olan empati kurma yeteneğini geliştirmek, her yaş grubundan bireylerlerin birbirleriyle ve kişiler arası ilişkilerinde sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlamaktır. Bireyin empatik yeteneklerini geliştirmek için yapılan eğitim, empatik tepkiyi içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmakta; empatik aşamada gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da içermektedir (Kalliopuska, 1992: 5). Literatürde, empati eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların bir kısmı "empati eğitimi (empathy training)" adı altında yapılırken bir kısmı ise "iletişim becerisi eğitimi (communication skills training)" adı altında yapılmaktadır. Araştırmacılar empatik beceriyi, genel iletişim becerisinin bir parçası olarak görmektedirler (Dökmen, 1988: 166).

Empati eğitiminin herkese yararlı olabileceği, fakat belirli alanlarda çalışan kişilerin bu tür bir eğitime özellikle ihtiyaçları bulunduğu yapılan araştırmalarda

belirtilmektedir. Empati eğitiminin verilmesinin son derece gerekli olduğu düşünülen gruplar arasında doktor ve doktor adayları, hemşireler, tıp öğrencileri, ticaret alanında çalışanlar, evli çiftler, öğretmenler, sosyal çalışmacılar, psikiyatristler, psikologlar ve danışmanlar bulunmaktadır. (Ward et al., 1975; McEuen, 1985; Benson et al., 1975; Avery&Thiessen, 1982; Collingwood, 1971; Egan, 1975'ten aktaran; Dökmen, 1988: 166)

Empati Eğitimi Teknikleri

Empati becerisini geliştirmede kullanılan teknikler başlıca dört grupta toplanabilir; (Dökmen, 1988; 167)

a) **Didaktik Yaklaşım (didactic):** bu yaklaşımda bir uzman, deneklere sağlıklı iletişim ve empati konusunda teorik bilgiler verir.

b) **Yaşantısal Yaklaşım:** deneklerin bir başkasıyla gerçekleştirdiği iletişim, eğitimi veren uzman tarafından gözlenerek ya da banttan izlenerek eleştirilir.

c) **Rol Oynama Yaklaşımı (role playing) :** bu yaklaşımda denek, duruma göre bazen kendisi bazen de karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişim kurar.

Rol oynama tekniği, psikodrama içinde sık kullanılmakta, iletişim becerisini, özellikle empatik duyarlılığı artırmada etkili olmaktadır (Dökmen, 1986, 1987; Özbek ve Leutz, 1987'den aktaran; Dökmen, 1988: 167). Rol oynama tekniğinde kişi, karşısındaki kişinin rolüne girerek, olaylara onun bakış açısından bakmaya ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışır. Yapılan araştırmalarda empatik davranışın "rol alma" ya da "karşısındakinin bakış açısından bakma" becerisi olarak tanımlanması, rol oynama tekniğinin empati eğitiminde çok etkili bir yaklaşım oyduğunu göstermektedir.

d) **Modelden Öğrenme Yaklaşımı (modeling):** bu yaklaşımda denek uzmanların danışanlarla gerçekleştirdiği iletişimleri, doğrudan ya da videodan gözlemleyerek empati kurmayı öğrenir; bu yaklaşımda denek, uzmanı model almaktadır.

Belirtilen bu dört yaklaşımdan sadece bir tanesi kullanılabileceği gibi, birkaçı bir arada da kullanılabilir. Empati eğitimi vermenin bir başka yolu ise onlara

başkalarına ait duygusal yüz ifadelerini teşhis etme konusunda eğitim vermektir. Bazı araştırmacılar, duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisini genel empatik becerinin bir parçası olarak kabul etmektedirler (Allport, 1924; Izard, 1971; Mann, 1975; Stick&Pellegreno, 1982; Dökmen, 1986'dan aktaran; Dökmen, 1988: 168).

Bu yaklaşımlara bağlı olarak, yapılan bir araştırmaya göre 11-13 yaş arasındaki kronik suçlu çocuklara, video filminden ve dramatizasyondan yararlanılarak empati eğitimi verilmiş ve deneklerin suçla ilgili davranışlarında büyük oranda azalma belirlenmiştir (Payne ve diğer., 1972'den aktaran; Dökmen, 1988: 168). Çocuklarla yapılan diğer araştırmalara göre ise, empatik becerisi yüksek olan çocukların kişisel ve sosyal uyumlarının empatik becerisi düşük olan çocuklara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca saldırganlık düzeyi yüksek olan çocukların empatik beceri düzeylerinin düşük olduğu, yani saldırganlık ve empatik beceri arasında ters yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Çocuklara verilen empati eğitiminin saldırganlığı ve antisosyal davranışı azalttığı, sosyal uyumu artırdığı da araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Eisenverg & Fabes, 1990; Feschbach 1982'den aktaran; Yüksel, 2004:344).

Yapılan araştırmalarda, empati kurma yeteneğini geliştirmek üzere verilen eğitimin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Verilen empati eğitiminin kalıcı olup olmadığı ile ilgili yapılan bir araştırmada da, çalışmanın yapılmasından dokuz ay sonra bile empatik tutum üzerinde eğitiminin etkilerinin devam ettiği bulunmuştur (Kalliopuska and Ruokonen, 1993: 131). Rogers'a (1983: 113) göre, doğru empati kurabilme yeteneği eğitim yoluyla geliştirilebilir. Terapistler, anne babalar, öğretmenler empatik olmaya yardımcı olabilirler. Empati yeteneği, doğuştan kazanılmaz, zamanla öğrenilir ve en hızlı da empatik ortamda öğrenilir.

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Açısından Empatinin Önemi

İnsan ilişkileri iyi, çözüm üretebilen, başarılı kişilerin topluma kazandırılması sağlıklı bir eğitim sürecinden geçer. Bir etkileşim süreci olan eğitim çalışmaları kapsamında, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında öğrencileri olumlu veya olumsuz her yönden etkilemeleri kaçınılmazdır. Bu nedenle öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin etkisi önemli olabilir. Sınıf içinde birbirlerini dinlemek, anlamak ve geribildirimde bulunmak eğitim sürecinin önemli unsurları olarak kabul edilirse empatik iletişim becerilerine sahip öğretmenlerin bu süreçte öğrencilere daha etkili ve faydalı olacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle kuracakları sıcak iletişim ve sınıfta empatik bir ortamın yaratılması, öğrencilerin okuldan daha çok yararlanmalarını sağlayabilir, motivasyonlarını etkileyebilir ve bilgi aktarımını kolaylaştırabilir.

Empatik anlayış ve insan doğasına ilişkin olumlu görüş ve düşünceler, öğretmen olacak bireylerde bulunması gereken temel kişilik özellikleri arasında yer almaktadır (Karahan, 1998'den aktaran; Barut, 2004: 2). Yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenin empati kurması öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta, kişilere verilecek olan empati eğitimi, günlük yaşantılarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Waxman, 1983'ten aktaran; Dökmen, 1987: 189).

Olumlu iletişimler bireyin olumlu davranışlar geliştirmesini etkiler. Bu nedenle öğrenci öğretmen arasındaki etkili iletişimin gerçekleşmesi her iki taraf için de istendik bir durum olup eğitim açısından özel bir önem taşımaktadır. İletişim olmaksızın eğitimin gerçekleşemeyeceği, iletişimin olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabileceği, araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları iletişim becerileri, öğrenmeyi ve öğrencilerin gelişimlerini, davranışlarını, duygu ve tutumlarını, en önemlisi kendilerini algılama biçimlerini ve çevreleriyle iletişim becerilerini etkileyeceği beklenmektedir (Dökmen'den aktaran; Barut, 2004: 3).

Rogers'a (1983: 118) göre, empatinin yalnızca teke tek ilişkilerde etkili olduğunu düşünmek yanlış bir yaklaşımdır. Sınıf ortamında önemli farklılıklar gözlendiğini belirten Rogers, öğretmenlerin ders yaşantılarının, öğrenciler için olan anlamını anladıklarının gözlendiği durumlarda, öğrenmede artış olduğunu

savunmaktadır. Empatinin, psikoterapide danışana kendini daha çok tanıma olanağı yaratması gibi, anlayışlı öğretmenle karşı karşıya olan öğrenci de, konularını öğrenme ortamı bulmaktadır. Yapılan araştırmalarda, üst düzeyde anlayışlı öğretmenlerin olduğu sınıfların başarısı, bunun olmadığı sınıflara göre anlamlı bir farklılık yaratmaktadır (Aspy, 1972; Aspy&Roebuck, 1975'ten aktaran; Rogers, 1983: 118). Empatinin psikoterapide danışana kendini daha çok tanıma olanağı yaratması gibi, anlayışlı bir öğretmenle karşı karşıya olan öğrenci de, konularını öğrenme ortamını bulmaktadır (Rogers, 1983: 118).

Rogers, (1983) empatinin eğitilebilir bir davranış biçimi olduğundan söz etmektedir. Empatik davranışın geliştirilmesinde müzik eğitimi önemli bir araç oluşturabilir. Müziğin temel eğitimdeki ilk amacı öncelikle çocukta müzik sevgisini uyandırmak, hayal dünyasını geliştirmektir. Müzik derslerinde bir yandan çocuğun sesi, müzikal işitme yetisi, estetik beğenileri geliştirilirken diğer yandan da çalgı öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu derslerin müzik sevgisini geliştirecek nitelikte ve çocukların zevk alabileceği biçimde düzenlenmesi önemlidir. Birçok aktif öğrenme modelleri ile etkin hale getirilebilecek bu çalışmalarda, eğitimin birçok alanında aktif öğrenme yöntemi olarak kullanılan yaratıcı dramadan kaynak alan müzikli dramatizasyon, önemli bir yer tutmaktadır (Bilen, 2006).

Yapılan araştırmalar ve edinilen deneyimler sonucu geleneksel eğitimin oyun çağındaki çocukların doğasına uygun olmadığı bilinmektedir. Oyun çağındaki çocukların dikkatleri dağılmadan bilgiyi rahatça anlamaları ve kavramaları için öğrenime aktif olarak katılmaları gerekir. Açıkgöz'ün (2007: 17) tanımıyla: "Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir".

Piaget'e göre geleneksel eğitim ve eğitimcilerin görevi çocukların zihinsel yapılarına uygun değildir, çocuğu sınırlandırmaktadır. Öğretmen etkin, çocuk ise edilgindir. Öğretmen bir merkezde hazırlanan programdakileri çocuklara aktarmaya çalışmaktadır. Oysa Piaget'e göre eğitimin görevi, bireyin sosyal çevresine uyumunu sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmesi için eğitim, çocuğun katılımla getirdiklerini,

bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemelidir. Okul, çocuğa dışardan baskı yapmak yerine çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermelidir. Piaget'e göre çocuk pasif alıcı değildir, bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir (Senemoğlu, 2004: 51).

Yaratıcı drama yöntemi ile işlenen müzik eğitiminin, çocuğun hayal gücünü geliştirerek, ritm çalışmalarına kendi yorumunu katmasına yardımcı olduğundan ve ses, kulak, müzik beğenisini geliştirebilmesine olanak sağladığından söz edilmektedir (Öztürk, 1996'dan aktaran; Akyüzlüer, 2007). Bu açılardan yaratıcı dramanın ayrıca incelenmesinde yarar vardır.

Yaratıcı Drama

Yaratıcı dramadan söz ederken "drama" ve "dramatizasyon" gibi kavramlarla karşılaşılabilir. Hepsinin kökünde "dram" sözcüğü yer almaktadır. Türkçe'de kullanılan "dram" kavramı Fransızca'da "drame" kelimesinden gelmektedir. Fransızca'da "burjuva tiyatrosu" anlamına geldiği halde Türkçe'de ve özellikle halk dilinde "acıklı oyun" anlamında daha çok kullanılmaktadır. Drama kavramının tam bir Türkçe karşılığı bulunmamaktadır. Sözcük olarak Yunanca'da "dran"dan türetilmiştir. Dran, "yapmak, etmek, eylemek" anlamlarını taşımaktadır. Drama sözcüğü ise eylem anlamını taşıyan, yine Yunanca'daki "dromenon" sözcüğüyle benzer bir biçimdedir (San, 1990: 573). Drama sözcüğünün yabancı literatüründe birkaç anlam içermesi, Türkçe'de de özünde aynı birkaç anlamı içinde barındırmasına neden olmuştur. Drama, hem tiyatro metni anlamını (şiir biçiminde ya da düz yazı olarak kaleme alınmış, bir yaşamı ya da bir karakteri diyaloglarla ve eylemlerle tanımlayan, sahnede bir gösterime yol açan metin), hem de yalnızca okumak için yazılmış bir oyun metni anlamını taşıdığı gibi, dramatik bir bütünlüğe sahip bir dizi gerçek olay için de kullanılabilir (San, 2006: 433).

Türk Dil Kurumu'nun verdiği tanıma göre drama; sahnede oynamak için yazılmış oyun; tiyatro yazını; acıklı, hüzünlü olayları bazen güldürücü yönlerini de ekleyerek konu alan sahne oyunu anlamına gelmektedir. Dramayı ilk kullanan isimlerden olan Slade, 1920'lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmalarını

denemeye başlamıştır. Slade'nin drama ile ilgili görüşleri şu şekildedir (Önder, 2002: 33):

> "Drama, tüm çocuklar için doğal bir süreçtir ve çocuk gelişimine önemli katkılarda bulunabilir. Çocuk kendini farklı durumlara sokarak, farklı rolleri oynamaya çalışarak kendi gelişimi için önemli olan beceriler kazanır. Drama sayesinde çocuğun tüm kişiliği, hem bedeni hem de zihinsel yapısı gelişebilir. Yeter ki yetişkinler çocuğa kendini ifade etme serbestliği tanısınlar."

Kavcar'a (2006: 19) göre drama, içinde eylem, hareket olan her şeydir. Köküne inildiğinde "yapmak, uğraşmak" anlamlarına gelen drama, bugün daha çok "oyun", "tiyatro sanatı" gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Drama, insanın yaşamı boyunca süren eylemdir. Kısacası drama yaşama sanatı, dramatizasyon ise oyunlaştırma, yaşanır hale getirmedir.

Dramanın zaman içindeki gelişimi ile ilgili San'dan (1990: 576) edinilen bilgiler aşağıdaki gibidir:

1870'lerden başlayarak eğitimde yapılan yeniliklerle çocuk, eğitimde odak haline gelmekteydi. Zamanla dönemin ilerici eğitimcileri, özellikle İngiltere'dekiler dramaya özel bir yer vermişlerdi. "Oynayarak davranış geliştirme (Acting behaviour)" çocuk oyunlarından yola çıkarak uygulanmaktaydı ve merkezi çocuğa yönelikti. Bu oyunlarda ortaya bir ürün çıkmasından çok sürece önem verilmekteydi. Bu olgu, edilgin olmayan, etkin bir süreçti ve bireyin kendisini ifade etmesine olanak sağlamaktaydı. 20. yy.'ın başında bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay-Johnson'un adı, sınıfta ilk drama derslerini işleyen kişi olarak geçmektedir. Bu ilk uygulamalar bir tür "öyleymiş gibi yapma (make believe play)" biçimindeydi. Bu arada dramanın kuramsal temelleri de atılmakta, Sully gibi çocuk psikologları okul oyununun, okul temsilleri ve tiyatrodan çok farklı olduğu konusunda kişileri aydınlatmaktaydılar. Sully'e göre dramatizasyon, çocuğun kendine yeni bir çevre yaratmasıydı ve dramada rol oynayan çocuğun aldığı zevk, herhangi bir izleyicinin değerlendirmesine bağlı değildi (Sully, 1897'den aktaran; Sun, 1990: 577). Böylece drama, bir süreç ve özellikle bir öğrenme süreci olarak Finlay-Johnson'un doğru olarak anlayıp uyguladığı şekliyle gelişimine başlamıştı. Ancak sonraki elli-altmış yıl içinde o kadar iyi değerlendirilememiş, çoğunlukla dil ve sözellik ağırlıklı ya da hünerlerin

sergilendiği gösterimlere dönüşerek sürmüştü. Arada Peter Slade ve Brian Way gibi isimler drama için çalışmalar yürütmüş, Slade 1950'lerde Finlay-Johnson'ın "make believe play"ine doğallık boyutunu katarak "kendiliğindenlik (spontanlık)" öğesinin ve bugün kullandığımız anlamda "doğaçlama" tekniğinin de işin içine girmesini sağlamıştır. 1960'larda Brian Way ise sınıfta dramaya duygusal yaşantılar eklemiştir. Anında yaşanan ve simgesel olmayan duygusal yaşantılarla, öğrencinin dikkatinin yoğunlaşması, duyarlı olması ve imgeleme gücü gelişecekti. 1970'lerde ise Dorothy Heathcote ile drama yeniden tanımlamaya girmiş ve drama ile eğitim arasındaki ilişkiler yeni baştan irdelenmişti. Heatcote'ın yöntemine göre; çocuk ve ergenlere kendilerini ifade etme fırsat ve özgürlüğü hemen verilmemeliydi, bağımsızlıkları için önce uğraşıp hak kazanmaları gerekmeliydi. Öğrencilere güçlerini kullanmayı yavaş yavaş öğreten Heathcote, bu yaklaşımı ile birçok tepki alsa da çalışmalarında ortaya çıkan sonuçlarda duyguların ve coşkuların gerçek duygulardan oluştuğu gözlemlenmişti. Böylece eğitimde drama tarihinde, öğrencilerde gerçek yaşantılar yaşatma dönemi başlamış olmuştu.

Yaratıcı dramadan söz ederken karşılaştığımız dramatizasyon kavramını, Eğitim Terimleri Sözlüğü (1981) "oyunlaştırma" olarak belirtirken dikkati oyun ve çocuk ilişkisine çekmektedir (Sağlamöz, 2006: 89). Dramatizasyon, daha çok metine dayalı, başta çocuklar olmak üzere bireylerin öykünme, devinim, dille ifade gibi güçlerine dayanan, doğal, kültürel ve toplumsal tüm olayların, imgelerin daha yoğun olduğu bir ortamda oynandığı bir öğrenme yoludur (Adıgüzel, 2006: 259). Bu açıdan dramatizasyonun eğitimdeki yerinin çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Türk eğitiminde dramatizasyon, çağdaş yaklaşımlarla ve bilimsel olarak 1980'li yıllardan sonra ele alınmaya başlanmıştır. Dramatizasyon daha çok öğretmen merkezli ve herhangi bir metne dayalı olarak yapılan canlandırmaları kapsamaktadır. San ve Levent'in Ankara'da birlikte yaptıkları çalışmalar sonucunda, eğitimde bilinen anlamı ile dramatizasyon, bir metnin canlandırılmasından öte "Eğitimde Yaratıcı Drama" kavramı olarak yerleştirilmeye çalışılmıştır. San ve Levent'in yaptıkları çalışmalarda katılımcıların, önce yaratıcılık yeteneklerini geliştirmeye, iletişim becerilerini artırmaya çalışılmış, bireyin kendisini ve başkalarını tanımasına yönelik bir dizi drama semineri ve kurslar düzenlenmiş, sonra öğrenilen bu anlayışla

kendi hedef kitlelerine yönelip aynı aşamaların bu kitlelerce yaşanması sağlanmıştır. 1985'te Ankara'da ilk kez gerçekleştirilen Birinci Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon Semineri'nde, "Eğitimde Yaratıcı Drama"nın bilinen "dramatizasyon" kavramından farklı ve çağdaş anlamına yönelik genel bir bilgilendirme amaçlanmıştır. Bu anlamda yaratıcı dramanın Türkiye'deki çağdaş kullanımının kamuoyuna açılması yönünde 1985 başlangıç yılı sayılabilir. 1985'te Levent tarafından, gönüllü gruplarla başlatılan eğitimde drama atölye çalışmaları ve 1990'lı yıllarda San'ın çabaları ile Ankara'da kurulmuş olan Çağdaş Drama Derneği sayesinde gönüllü eğitimciler ve yurt dışından davet edilen birçok drama liderleri bir araya getirilerek atölye çalışmaları yapılmıştır (Adıgüzel, 2006: 218).

Eğitimde Yaratıcı Drama

Yüzyıllar boyu yaratıcılık, yalnızca olağanüstü insanlara bir tanrı vergisi olarak düşünülmüş ve bu kavram daha çok güzel sanatlar alanındaki yaratıcılık için kullanılmıştır. Yaratıcılık, toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli yer tutar. Bu durumuyla yaratıcılık her bireyde var olan ve insanın yaşamı boyunca bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir (San, 1995'ten aktaran; Akyüzlüer, 2007: 36).

Genel olarak yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni düşünüler ve yeni ürünler ortaya koyma yetisidir (San, 2006: 169). Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerle her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcılık yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir (San, 1985'ten aktaran; Adıgüzel, 2006: 161).

Hem düşünsel hem duygusal yaşamı kapsayan yaratıcılığın, kendiliğinden oluşmayan bir etkinlik olduğu yönünde görüşler vardır. Bu görüşlere göre yaratıcılığın ortaya çıkması ve gelişimi için bireylerin yaratıcı etkinliklere katılımları

sağlanmalıdır. Bu nedenle bireylere yol gösterilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Etkinliklerin sonlandırılabilmesi ve bireydeki özgür ve esnek düşünme, merak ve hayal güçlerinin harekete geçirilmesi ile mümkün olunacağından söz edilmektedir. Bu tarz bir harekete geçirmeyi "yaratıcı drama eğitimi"nin en etkili şekilde gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Özellikle sanat eğitiminde yaratıcı drama yöntemlerinin kullanımı, neredeyse bir zorunluluk gibi görülmektedir (Adıgüzel, 1993'ten aktaran; Akyüzlüer, 2007: 38).

San (2006: 434), özellikle ve bilerek önüne "yaratıcı" sözcüğünün eklendiği dramanın, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalar olduğunu belirtmektedir. San'a (1990: 574) göre, oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik anların uzmanlarca, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, yaratıcı drama çalışmaları olarak nitelenmektedir. Daha çok ABD'de kullanılan bir kavram olan yaratıcı drama, eğitim süreçleri içerisinde kullanılması bakımından en deneyimli ülke olan İngiltede'de "eğitimde drama", Almanya'da ise "okul oyunu" ya da "oyun ve etkileşim" adı altında kullanılmaktadır.

San'ın (2006: 113) tanımı ile yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama v.b. tiyatro ya da darama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da soyut bir kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıları gözden geçirerek "oyunsu" süreçlerde anlamlandırması ya da canlandırmasıdır. Oyunsu süreçlerde anlamlandırmak ve canlandırmak, diğer geleneksel eğitim yöntemleriyle kıyaslandığında, yaratıcı dramanın en belirleyici farkıdır.

Benzer başka bir tanıma göre yaratıcı drama; herhangi bir konuyu doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupla ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanılır (Adıgüzel, 2006'dan aktaran; Akyüzlüer, 2007: 22). Amerika'daki en büyük Çocuk Tiyatrosu Derneği yaratıcı dramayı şu şekilde açıklamıştır: "Doğaldır, yazılı bir metni yoktur,

sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez, olay merkezlidir, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları, yaratıcı drama şekli içinde yansıtırlar. Lider grubun keşfetmesi, gelişmesi, fikirlerini, duygularını dramada oyunlar yoluyla ifade etmesi için rehber olur" (Heinig, 1981'den aktaran; Ömeroğlu, 2006: 143). Bu tanımın daha iyi anlaşılması için bazı terimlerin açıklanması gerektiği düşünülmektedir. Yaratıcı dramanın doğal ya da doğaçlama şeklinde olması onun bir metne bağlı olmadığını; yaratıcı dramanm sunuşsal olmaması onun seyircilere sergilenmesinin gerekli olmadığını göstermektedir. Yaratıcı dramaya katılan kişilere katılımcı, yöneten kişilere de öğretmen yerine lider denmektedir. Liderin görevi katılımcıları rollere yönlendirmek değil, "rehberlik" etmektir (Rosenberg, 1987'den aktaran; Ömeroğlu, 2006: 143).

Yaratıcı drama, yaşamı çok yönlü algılamaya, araştırma, istek ve duygusunun gelişmesine, eğitim ve öğretimin buyurgan, kısırlaştırıcı ve angaryaya dönüştürülmesine karşın, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı eğitim yöntemidir (Bozdoğan, 2003: 26). Araştırmacılara göre yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme şeklinde bulunan pekçok becerinin yaratıcı dramaya katılım yoluyla elde edilebibeceğinden söz edilmektedir. Yaratıcı drama etkinliklerinde katılımcı diğerleriyle birlikte düşünür, hisseder ve hareket eder. Drama yoluyla çocuk kendi yaşantılarından yola çıkarak daha büyük keşifler yapar. Drama etkinliklerine aktif olarak katılarak yeni ve farklı öğrenme yollan bulur (Rosenberg, 1987; Booth, 1989'dan aktaran; Ömeroğlu, 2006: 144).

Eğitim sistemlerinde yaratıcılığın önemli araçlarından biri olan yaratıcı drama, Türk eğitim sisteminde daha çok dramatizasyon adıyla anılmaktadır (Adıgüzel, 2006: 161). Kavcar'a (2006: 20) göre dramatizasyon, yani oyunlaştırma; bir duygunun, düşüncenin hareket, mimik, ses ve sözle anlatılmasıdır. Anlama ve anlatma yeteneklerini, kişiliği geliştirir; eğitim ve öğretimin daha etkili, daha canlı ve daha kalıcı olmasını sağlar. Çocukların küçük yaşlardan itibaren, bir satıcıyı, bir hayvanı taklit etmesi, bir hareketi canlandırması şeklindeki oyunlaştırma etkinliklerinden, örgün eğitimin bütün derslerinde yararlanılabilir. Kavcar oyunlaştırmanın, her şeyden önce çocuklara neşe veren ve öğrencinin ilgisini çeken

bir etkinlik olduğundan söz etmektedir; kelimeleri doğru söylemeye, sözü duygu ve düşünceye göre tonlandırmaya, topluluk karşısında konuşmaya, heyecanları kontrol etmeye, vücudu ve yüzü, sözün anlamına göre hareketlendirmeye alıştırdığını belirtmektedir. Adıgüzel (2006: 161) dramatizasyonun, çocukların yaşamında geniş ölçüde yer aldığından, çocukların oynadıkları oyunların hemen hepsinin kendi kendine bir gelişimi olduğundan ve öykünmeye özgü dramatizasyon etkinliklerini içerdiğinden söz eder.

Dramatizasyona, içindeki canlandırma durumundan dolayı eğitim ve öğretimde rol oynama yöntemi de denilebilir, bunun etkili bir öğretim yöntemi olduğu belirtilir. Kavcar'a (2006: 22) göre bu yöntemde bir duygu, düşünce, durum, sorun ya da olay, bir grup önünde canlandırılır, yani dramatize edilir. Grubun üyeleri, yalnızca dinlemek ya da tartışmak yerine, olayın nasıl oluştuğunu canlandırırlar, izlerler ve konunun ayrıntısına inerler. Kavcar bu yöntemle, öğrencilerin başka kimliklere büründüklerini, başkalarının nasıl düşündüğünü ve hissettiğini, nasıl davrandığını anlama olanağı elde ettiklerinden söz ederek yöntemin eğitim ve öğretimde özel bir değere sahip olduğunu vurgular. Örneğin bir iş veya pazarlık görüşmesinin dramatizasyonla canlandırılması, öğrencinin ileride karşılaşacağı sorunlar hakkında önceden haberdar olmasını sağlayacağından ve öğrencinin, beklenmedik durumlarla da karşılaşabileceği konusunda uyarılacağından söz eder. Dramatizasyonun bu yönü, çağdaş toplumların gelişmesinde etkin rol oynayan iletişim ve empatiye sağlam bir zemin hazırlayabilir.

Dramatizasyon zaman zaman ve yerine göre, çocuklara anlatılan bir öykünün, ya da çocuklar tarafından yaratılan bir öykünün, içlerinden geldiği gibi, söz ve hareketlerin bir arada kullanılarak canlandırılmasıdır. Bu çalışmalarda öğretmen çocuklara yakın, anlayışlı davranan ve sözlü anlatımın gelişmesinde rehber olan bir kişidir. Öğretmen, öykülerin yorumlanması sırasında çocukları, oyuna kendilerinden bir şeyler katmaları için cesaretlendirir. Bunun için, aynı öykü birkaç kez dramatize edilse bile birbirine benzemez, her defasında yeni bir oyun gibi canlı ve tazedir. Böylece dramatizasyon hiç bir zorlama olmadan, öğretmenin anlattığı bir öykünün ya da çocukların başından geçen bir olayın veya öğretmenin çocuklarla birlikte karar verdikleri bir durumun canlandırılmasıdır. Bu canlandırma hiçbir zaman piyes

çalışması gibi kurallara bağlı değildir. Çocuklar hiçbir sözü ezbere tekrar etme zorunluluğunda değildir (Oğuzkan, 1998'den aktaran; Adıgüzel, 2006: 162).

Araştırmacılar dramatizasyonun uygulanış biçimiyle ilgili olarak; başlarda, canlandırılacak hikâyenin fazla uzun tutulmaması ve çocuklara yardımcı olmak amacıyla öğretmenin de bir rol alması gerekliliğinden söz etmektedirler. Bu şekilde öğretmen, çocukların hikâyedeki durum ve karakterlerini organize etmelerine ve kendi çalışmalarını ortaya koymalarına daha kolay yardımcı olabilmektedir (Mc Clintock, 1984'ten aktaran; Ömeroğlu, 2006: 158).

San (2006: 113), drama etkinliğine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları; kendilerini rahat ve güvenli hissetmeleri, kendilerinde yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gerekliliğinden ve bir bakıma bunun yeterli bir ön koşul olduğundan söz eder. Bir dramanın gerçekleştirilebilmesi için, grup içinde, daha küçük gruplarla tartışarak fikir alışverişi yapma, değerlendirme, tartışma, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılmasının da gerekliliğinden söz eder. Bunun için, bireyin kendini bu küçük grup ya da büyük grupta rahat ve güvenli hissetmesi gerekli olduğundan öncelikle kendini ve karşısındakini tanımaya ve kendini karşısındakine de tanıtmaya yönelik çalışmalara gereksinim duyulduğunu belirtir. Olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik olan drama çalışmalarında, tiyatro olgusunda olduğu gibi, bir başlangıç ve bir son bölümü olmayabilir; ama çocuk oyunlarındaki gibi, belli kuralları ve belli kurallar içinde sonsuz özgürlükleri içermektedir. San'a göre gruptaki bireyler, kendilerince saptanmış olan konunun ya da tartışılması istenen bir kavramın veya davranış biçiminin getirdiği belli sınırlılıklar içinde kalırlar; ama bu çerçeve içinde birey, kendi yaratıcılığı, içselliği, önceki yaşantıları, bilgileri ışığında, deneyim ve izlenimlerinin etkisi ve rehberliğinde olabildiğince özgündür, dolayısıyla da özgürdür. Birey canlandırmalar süresinde, tiyatroda olduğu gibi, tipler, roller ve kişilikler yaratıp bunları deneyebilir.

San'a (2006: 354) göre, drama çalışmaları süresi, içinde birbirinden üslup açısından farklılaşan ve her çalışmada biri, birkaçı ya da tümünün yer aldığı dört tip uygulama vardır:

a) **Isınma ve rahatlama çalışmaları:** Bu çalışmalarda grubu oluşturan bireylerin birbiriyle bütünleşmesine yönelik alıştırmalara yer verilir. Tanışma ile başlayan ve güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanmayla devam eden, gözlem yetisini geliştirmeyle, bedenini, beynini duyumsamayla sürdürülen çalışmalar bu aşamada yer alır. Bu aşama kesin kurallarla belirlenmiş olup, grup yönlendiricisi tarafından yürütülür.

b) **Oynama:** Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmalarından oluşur. Pandomim ve rol oynama gibi oyunlarla yaratıcılık ve imgeleme boyutları işin içine girer.

- Pandomim; drama etkinlikleri sırasında duygu, düşünce ve yaşantıların sözlere başvurulmadan hareketlerle anlatılmasıdır.

- Rol oynama; kişinin kendisinin olmayan bir rolü davranışlarla oynamasıdır. Çocuk rol oynama sayesinde ses yüksekliği, diksiyon, telaffuz gibi dilin konuşulan unsurlarını, konuşma sırasında bekleme, başkasının sözünü kesmeme gibi iletişim unsurarını öğrenir. Ayrıca başka birinin rolüne girerek empati becerisini de geliştirir (Önder, 2002'den aktaran; Akyüzlüer, 2007: 52).

c) **Doğaçlama:** Genel olarak bir metne bağlı olmadan, içten geldiği gibi ve aniden oluşan durum olarak tanımlanır. Önceden belirlenmemiş bir süreç olup, saptanan bir konu ya da temadan yola çıkılır ya da saptanan bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alınır. Bireysel ve grupsal yaratıcılığın en çok ön plana çıktığı çalışmalardır.

d) **Oluşumlar:** Bu süreç, özellikle önceden hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasından başlar. Sürecin nasıl gelişeceği, nereye varacağı önceden belirsizdir. Katılımcıların yaratıcılıklarının en üst düzeyde gözlenebildiği süreci kapsar.

Dramatizasyon katılım gerektiren, uygulayana neşe veren, birlikte paylaşma, üretme ve oyun oynama imkanı sağlayan bir çalışma olarak nitelendirilebilir. Dramatizasyonun, bir öykü içinde sunulan olayların veya durumların oynanması

olduğundan söz edilmektedir. Özellikle ne denildiğini anlayan ama kendini ifade edemeyen çocukların dili kazanmaları ve etkileşim içine girmeleri açısından çok etkili bir metottur. Dramatizasyon çocuğun taklit ettiğinde sebep sonuç ilişkilerini anlamasına ve ilişki kurarak kendini ifade etme yolları bulmasına yardımcı olmaktadır (Mc Clintock, 1984'ten aktaran; Ömeroğlu, 2006: 158).

Tüm eğitim programlarının temel hedefinin, çocuğun hem bireysel hem de toplumun bir bireyi olarak potansiyelini en üst düzeye çıkarmak olduğu söylenebilir. Bu hedef doğrultusunda modern eğitim sistemi içinde yer alan, dramatizasyon ya da rol oynama olarak yöntemsel bir işlevi olan yaratıcı dramanın amaçlarından biri Adıgüzel'e (2006: 217) göre, bireyin kendini tanıması, kendi kendine yetmesi, başkaları ile ilişkiye geçmesi ve yaratıcılığını geliştirip çok yönlü kullanabilmesidir. Yine Adıgüzel'e (2006: 164) göre yöntemsel olarak düşünüldüğünde eğitim ortamında değişik konuları öğretmek, çocukların ve ergenlerin ilgilerini genişletmek, gerçekliğe imgeleme aracılığı ile bakabilmelerini ve ulaşabilmelerini sağlamak, oynamaktan çok anlamalarını sağlamak yaratıcı dramanın amaçlarındandır. Adıgüzel, kişinin kendi bedenine, duygularına, düşüncelerine ve çevresinde olup bitenlere karşı bilinçli olmasının; oyun içinde yer alan çağrışımların, duyguların, bilgi ve deneylerin özgürleştiği bir ortamın sağlanmasının da yaratıcı dramanın amaçlarından olduğunu söylemektedir.

Bunların dışında yaratıcı dramanın amaçları aşağıdaki gibi de sıralanabilir (Fleming, 1995; McCaslin, 1967, 1990; Nixon, 1988; O'Neill, 1990; Ömeroğlu, 1990; Stabler, 1978'den aktaran; Üstündağ, 2006: 471):

- Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama,
- Eleştirel düşünme yeteneği kazanma,
- Kendine güven duyma ve karar verme becerileri kazanma,
- Sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerilerini kazanma,
- Hayal gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme,

- Kendini ve başkalarını anlama, hissetme, yani empati kurma becerisini geliştirme,
- Farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazanma,
- Moral ve manevi değerlerin gelişmesine olanak sağlama,
- Bir grup olarak beraber çalışabilme becerilerini geliştirme,
- Problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bir bakış açısıyla inceleme,
- Kazanılan, değiştirilen ya da düzeltilen davranışlar hakkında bireye bilgi verme,
- Hoşlanılmayan olay, olgu ya da durumlarla nasıl başa çıkılacağını gösterme,
- İçinde yaşanılan dünyayı daha somut olarak görmeyi sağlama,
- Soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırma,
- Bireyler arasındaki farklılıklara hoş görüyle bakabilmeyi sağlama.

Yaratıcı drama çok yönlü işlevselliği nedeniyle sınıf dışındaki amaçlara uygun her türlü ortamlarda, özellikle yaşantılara dayalı öğrenmeyi gerçekleştirmede çocuklar için etkili bir yöntem ve disiplin olarak görülmekte; çocukların, ergenlerin ve gençlerin gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında gidip gelmelerini olanaklı kılmasının da etkililiğini artırdığına dikkat çekilmektedir (Adıgüzel, 2006'dan aktaran; Akyüzlüer, 2007: 23).

Yaratıcı drama, nerede uygulanırsa uygulansın bir öğrenme yöntemi, kendini ifade etmede bir araç ya da bir sanat biçimi olarak kabul edilebilir. Drama süreçlerinde bir öğrenme, etkileşim sağlama ve sosyalleşme ile birlikte güven ve kendine saygıyı geliştirir. Ayrıca bir topluma ait olma ya da bir grubun üyesi olmanın getirdiği güç, iletişim ve problem çözme yetilerinin geliştirilmesi yaratıcı dramanın önemli boyutlarındandır (San, 1990'dan aktaran; Adıgüzel, 2006: 216).

Yaratıcı drama etkinliklerinin eğitim-öğretim açısından yararları ve önemi maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

1. Fazla duyu organını harekete geçirdiği için öğrenciyi aktifleştirir, eğitim-öğretimin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlar.
2. Öğrencilerin kendilerini ve başkalarını daha iyi tanımalarına fırsat verir.
3. Zaman ve mesafe yönünden ulaşılamayan olay ve durumların yaşanır hale getirilmesini, incelenmesini sağlar.
4. Karmaşık ve öğrenci tarafından anlaşılması güç olayları, anlaşılır hale getirir.
5. Öğrencilerin yaratıcı güçleri, kendilerine güveni artar ve kişilik gelişmeleri hızlanır.
6. Utangaç ve içe dönük öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar.
7. Ekip çalışması nedeniyle öğrenciye sorumluluk alma ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır. Böylece sevinçte ve tasada ortaklık gerçekleşir.
8. Öğrencide kendini başkasının yerine koyabilme dayanışma ve hoşgörü duygularını geliştirir.
9. Öğrencinin bireysel ve sosyal beceriler bakımından daha iyi yetişmesini, başkalarıyla rahat ve sağlıklı ilişkiler kurnasını, toplumsallaşmasını sağlar.
10. Soyut olay ve durumları somutlaştırır, onların kavranmasını kolaylaştırır.
11. Öğrencilerin dikkat, konuşma, dinleme, anlatım, algılama ve yorumlama gibi iletişim yeteneklerini geliştirir. Böylece anadilini daha iyi öğrenmede yardımcı olur, sözcük dağarcığını zenginleştirir, etkili konuşmayı hızlandırır.
12. Öğrenciler güdülenirler. Onlara, durumu yalnızca kavrama yerine hissetme olanağı verilir.
13. İleride yüz yüze kalacakları gerçek durumlar için daha iyi hazırlanırlar.
14. Öğrencilerin daha düzenli, disiplinli ve uyumlu yetişmesi, iç disiplin kurmaları gerçekleşir (Kavcar, 2006: 23).

Yaratıcı drama çalışmalarının dinamik olduğu ve çocuk, genç her yaş için uygun olduğundan söz edilmektedir. Katılanların fikirlerini, kavramlarını, duygularını, dramatik canlandırma aracılığıyla ifade etmeleri ve iletişime geçirmeleri için lider, gruba rehberlik etmektedir. Grup, yaratıcı dramada keşfedilen içeriğe uygun olarak diyalogu ve hareketi doğaçlamakta, dramanın öğelerini kullanarak deneyime anlam ve biçim vermektedir. Yaratıcı dramanın temel hedefi, sahne için aktör yetiştirmek değil; kişiliği geliştirebilmek ve katılımcının öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Drama sanatını öğretmek, motivasyonu artırmak, diğer alanlardaki öğrenimleri geliştirmek için yaratıcı drama kullanılabilir. Yaratıcı drama çalışmaları, dil ve iletişim yeteneklerini, problem çözme becerilerini, olumlu benlik kavramını, sosyal farkındalığı, empatiyi artırabilmeyi, değer ve tutumları aydınlatabilmeyi ve tiyatro sanatını anlamaya yönelik potansiyeli geliştirmektedir (Uşaklı, 2006'dan aktaran; Akyüzlüer, 2007: 31).

Yaratıcı Dramanın Özellikleri

Yaratıcı drama çalışmaları grup etkinliğine dayanmaktadır ve katılımda gönüllülük esastır. Her yaştan insan katılımcı olabilir. Bir liderin rehberliğinde çalışmalar yürütülür. Yaratıcı drama çalışmaları belli kuralları ve belli kurallar içinde sonsuz özgürlükleri içermektedir. Çalışmalarda ortaya konulanlar o anda yaratılanlardır, dolayısıyla ortaya çıkan şeylerin doğrusu yanlışı yoktur. Yaratıcı drama gerçek dünya ile kurgusal dünyanın etkileşiminden örülüdür. Aynı zamanda yaratıcı drama, bir eylem durumu olması yanında bir de soyutlamadır. Oynanan kişi tarafından gerçekmiş gibi duyumsanır ve gerçek duygular yaşanmaktadır (Adıgüzel, 2006: 261). Adıgüzel'e (2006: 210) göre liderinin yönlendirmesi ile birey, konu ya da konuları grup etkileşimi yoluyla birlikte yaşar, dener ve öğrenir. Bireyin kazanacağı ya da kazandığı tüm beceriler onun katılımı ile gerçekleşir.

Yaratıcı drama, bütün sanatlar içinde katılanı entelektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve toplumsal olarak en çok kuşatan bir alandır. Oynayarak canlandırılan şeylerin gerçek olmadığını katılımcılar bilir ve çocuk oyunlarının belirgin özelliği olan "mış gibi yapma" yaratıcı dramada ortaya çıkar. Ortaya çıkan tüm konuların

doğrusu yanlışı yoktur ve o anda yaratılırlar. Drama çalışmalarında birey, canlandırmalar sürecinde, tiyatroda olduğu gibi tipler, roller ve kişilikler yaratıp bunları deneyebilir. Yaratıcı drama, içerdiği oyunsal ve tiyatral boyutlar nedeniyle, katılımcıların eğlenmelerini ve haz almalarını sağla; gruptakilerin paylaştığı bu haz, estetik bir hazdır. Çünkü tiyatro ve oyun formları sanatsal ve estetik nitelikler taşırlar. Bu yüzden drama, eğitimin temellerinden biri olan estetik eğitimi de gerçekleştirir (San 1992'den aktaran; Adıgüzel, 2006: 258).

Üstündağ'a (2006: 244) göre eğitimde yaratıcı dramanın sahip olduğu özellikler aşağıdaki gibidir:

- **Hayal gücü ve yaratma:** Hayal gücü ve yaratma, dramada başlıca öğelerdir. Bu kavramlar belli durumlar karşısında insanların nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını anlamaya ışık tutar. Ömeroğlu'na (2006: 145) göre, yaratıcı drama etkinliklerinde çocuk çevreyle etkileşim içine girerek hayal gücünü geliştirir. Yaşantılarından elde ettiği sonuçlar yoluyla eski imgelemlerini seçer, tekrar düzenler ve yenileriyle birleştirir.

- **Oyun:** Oyun, kişiliğin gelişimi sürecinde diğer insanlarla paylaşarak ve onları taklit ederek gerçekleştirilen en önemli etkinliktir.

- **Dramanın sosyal görüşü:** Drama bireyin, sorunlarını çözmek için çaba göstermesine, duyarlılığını artırma yoluyla çözüme katılmasına ve diğer insanlarla paylaşmasına, yaşamak için nasıl bir dünya istediğine karar vermesine yardım eder. Drama yoluyla yaratıcı problem çözme: Drama bireylerin, üzerinde birlikte çalışarak bir problemi çözebildikleri, kendi çözümlerini yaratabildikleri sosyal bir süreçtir.

- **Gösteri:** Dramatik etkinliklerin amacı izleyiciye gösteri yapmak değildir ve her zaman izleyici önünde sergilenmeyebilir. Ancak dramatik etkinliklerin sergilenmesi durumunda drama, bireylerin başkalarıyla iletişim kurmasını kolaylaştırıcı bir rol oynar.

Eğitimin hedeflerinden olan bireyin kendini gerçekleştirmesi, eğitimde drama yolu ile birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma fırsatı verilen öğrenciler

tarafından daha kolay gerçekleşmektedir. Eğer birey kendini gerçekleştirmişse, yaratıcı, dürüst, iletişime açık ve bağımsız olma olabilir (Üstündağ, 2006: 245).

Yaratıcı Drama, Oyun ve Eğitim İlişkisi

Oyun, kişiliğin gelişimi sürecinde diğer insanlarla paylaşarak, onları taklit ederek gerçekleştirilen ve yaşamın temel dayanağı olan en önemli etkinliktir. Bu özelliği ile çocukluktan başlayarak her yaştan insanın fırsat buldukça içinde olmaktan keyif duyduğu ortamlar oyunlarla geliştirilen ortamlardır (Üstündağ, 2006: 476). Yaratıcı dramada yaratıcılığın gelişmesi bir hedef olarak düşünülmektedir. Çocuklarda yaratıcılığın gelişimini, doğal bir ortam olan oyunlarla sağlamak etkili bir yöntem olabilir.

Yaratıcı drama tiyatro formlarını kullanmakta, özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki "oyun" kavramı bulunmaktadır. Tıpkı bir tiyatro ürününün sahneye konuş süreçlerinde yaşandığı gibi, drama çalışmalarında katılımcılar belli bir atmosferi, oyun oynamaktan duyulan hazzı paylaşırlar. Oyun ya da drama yönlendiricisi de bir bakıma tiyatro yönetmenine benzetilebilir. Ancak drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk örneği sergilemek değildir; yazılı bir metine dayanmaz, sahneye konmaz. (San, 2006: 113). Yaratıcı drama, katılımcılarını seyirci önündeki performansa hazırlamaktan çok, katılımcıların eğitim ve gelişimi için tasarlanan dramatik deneyimleri içermektedir (Freeman, 2005'ten aktaran; Akyüzlüer, 2007: 27). Yaratıcı drama çalışmaları tiyatro yapmak ya da oyunculuk sergilemek anlamlarında kullanılmamaktadır. Drama, oyunsal ve tiyatral boyutları ile katılımcıların "eğlenme ve haz" almasına neden olmaktadır (San, 1996'dan aktaran; Akyüzlüer, 2007).

Dramanın çıkış noktasının oyunlar olduğu ve öğrenmenin bu şekilde en doğal yolla gerçekleşebileceği düşünülebilir. Oyunla birlikte çocuk hem eğlenir hem de öğrenir. Oyun sırasında çocukların tüm ilgilerinin yoğunlaştığını, tüm algılarının açık olduğunu düşünürsek oyunla öğrenmenin ne kadar kolaylaşacağını ve öğrenilen bilginin unutulamayacağını, gerçek bir öğrenme yaşanacağını söyleyebiliriz. Oyunla

çocuk keşfedebilir, yaratıcılığını en üst seviyede kullanabilir ve bunları yaparken de eğlenebilir.

Erikson, oyunun çocuğun psikososyal gelişiminin aynası gibi olduğunu ve gelişim dönemleri boyunca ilerlediğini savunmaktadır. Oyun yoluyla çocuk gerçek durumlarla başa çıkmak için yeni modeller yaratır. Oyun, doğuştan bir yeteneği geliştirme isteği; belli kuralları olan bir eğlencedir. Schiller'e göre oyun, tüm yetilerin uygunluğu, eğilimlerin uyumu, duyguların özgürlüğüdür. Oyun insanın nesnel dünyası ile öznel dünyası arasında bir köprüdür, nesnelle öznelin hesaplaşması, düşle gerçeğin uzlaşmasıdır (Güvenç, 1960; Ömeroğlu, 1990'dan aktaran; San, 2006: 189). Çocuk oyunla öğrenir. Yaratıcı drama ile çocuğun yaratıcılığı geliştirilebilir; oynayarak kendini ifade edebilir; iletişim becerilerini geliştirerek, insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, özgür düşünceli hoşgörülü, saygılı ve demokratik kişilik özelliklerine sahip bireyler olarak yetiştirilebilir (Ak ve diğer. 2002'den aktaran; Akyüzlüer, 2007: 45).

Oyun etkinlikleri başlıca altı öğe ile karakterize edilir. Oyunun kendi dışında bulunan amaç ve hedeflerden bağımsızca oluşması "özgürlük öğesi"ni; oyunların özel bir zaman yapısına sahip oluşu ve kendisini sürekli yinelemesi "içsel sonsuzluk öğesi"ni; kendine özgü bir gerçekliğin, bir kurgunun bulunması "öyle imiş gibi olma öğesi"ni; oyunların insana hem gerginlik hem de heyecan ve haz vermesi "ikili durum öğesi"ni; oyunların özgürlükleri içeren sınırlılık taşıması, dağınıklığa yol açmaması için belirlenmiş kurallara bağımlı olması "kapalı bütünlük öğesi"ni; oyunların şekillendirilmiş zamanlar içerisinde bir başlayış bir de bitiş durumu sırasındaki süreç oluşu da "şimdiki zaman öğesi"ni oluşturur (Scheuerl, 1981'den aktaran; San, 2006: 189).

Çocuk, drama etkinliklerini genelde oyun olarak algılamakta ve böyle algıladığı için de tüm enerjisini ve dikkatini oyun sırasında olduğu gibi bu etkinlikler üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Böylece çocuk, hem oynamış, hem de bir kavram, konu ve sosyal davranışları daha etkili öğrenme şansını elde etmiş olur (Balıkçı, 2001'den aktaran; Akyüzlüer, 2007: 43). Çocuk ve ergenin öğrenme alanı olarak oyunun, en doğal formlara sahip bir alan olduğu ve yaratıcılığın bu doğal yolla geliştirilebileceğinden söz edilmektedir. Oyunun amacının, özünde bulunan zevk

verici herhangi bir etkinlik olduğu ve ileriye dönük bir memnunluk duygusu yarattığı belirtilmektedir (Adıgüzel, 2001'den aktaran; Akyüzlüer, 2007: 47).

Adıgüzel (2006: 210) katılımcıların hangi yaş grubunda olursa olsun, yaratıcı drama çalışmalarında oyunlarla önemli değerler kazandıklarını, hayal güçlerini geliştirdiklerini, bağımsız düşünebilmeyi, işbirliği yapabilmeyi, sosyal duyarlılık yaratmayı, duygunun sağlıklı bir biçimde boşalımı ve kontrolünü, dil gelişimi ve daha iyi konuşma alışkanlığı gibi değerleri edindiklerini belirtmektedir.

Yukarda belirtilenlerin dışında dramatik oyun aracılığıyla çocuklar şu öğrenmeleri gerçekleştirirler:

- Diğerlerinin fikirlerini kabul etmeyi öğrenmek,
- Kişiler arası becerileri ve grup dinamiği duygusunu geliştirmek,
- Bir grubun nasıl çalışacağını bilmek,
- Farklı öğrenme biçimlerini kabul etmek,
- Başka insanların yaşamlarını, onların ilgisini ve kişisel problemlerini bir dereceye kadar tutmak,
- Grup içerisinde içtenlik ve güven duygusu içinde diğerleriyle işini paylaşmak,
- Ne söylediklerini ve nasıl saygı oluşturduklarını bilmek,
- Öncü düşünce ve davranışlar için sorumluluğu kabul etmek (Beans, 2005'ten aktaran; Akyüzlüer, 2007: 45).

Oyunun, öğrenme, deneyim kazanma ve üretim aracı olduğundan söz edilir. Çocuk çevresindeki dünyada gözlemlediği uğraş ve becerileri oyun sırasında taklit eder ve uygular. Buna bağlı olarak birçok analiz ve sentezi, kendi dünyasında gerçekleştirir. Oyun çocuğun dil becerilerinin, fiziksel ve sosyal kapasitesinin gelişmesine fırsat vererek toplum içindeki sosyal rolünün, özdeşiminin ve kendini diğer bireylerden ayıran özelliklerinin farkına varmasını sağlar. Çocuk oyun sırasında kendisini ve çevresi ile ilgili bilgileri ifade etme olanağı bulmaktadır (Bozoklu, 1994'ten aktaran; Akyüzlüer, 2006: 46).

Yaşamda ve oyunlardaki temel yapıların benzeşmesi, oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin benzer olması, oyunun eğitimde kullanılmasına başlıca neden olmuştur. Ancak, gelenekselleşmiş, kalıplaşmış oyunların yaratıcı dramada yer alması mümkün değildir. Yaratıcı dramada bir yöntem olarak benimsenen doğaçlama süreçleri, değişebilirliği ve yaratmayı sağlar. Grup içindeki bireyler belli bir konuyu irdeler, oynar yeniden gözden geçirir, rolleri değiştirir, edinilmiş bilgileri yeniden ve yeniden yaşama geçirir (San, 1990: 575).

San (2006: 190), eğitimde drama kullanımının ileri ülkelerdeki yaygınlığının temelinde oyunun gücünün yattığını söyler. Eğitimde drama ya da yaratıcı drama, bir disiplin ve yöntem olarak oyunun gücünü eğitme eylemine sokan, oyun kuramlarından yola çıkarak, eğitimde drama kuramlarını geliştiren pedagojik bir uzmanlık alanıdır. Eğitimde drama süreçleri ile oyunun nitelikleri arasındaki benzerlikler şöyle özetlenebilir;

- Görünürdeki özgürlük-anlık doğaçlamalar
- Kurallara bağlılık
- Yapılamayanın yapılması
- Öyleymiş gibi yapmak
- Kendi dışındaki amaç ve hedeflerinden bağımsız olma, kendisi için var olma
- Gerginlikle karışık heyecan vermesi-gerginlikten kurtulma
- Şimdi ve burada ilkesi
- Etki-tepki alışverişi etkileşim
- Devinim
- Ortaklaşmacı üretim ve yönetim
- Şaşırtmaca, mizah ve sürprizlerin oluşumu
- Gerçeklikle olan ilişkiler gerçek dünya ve kurgusal dünyanın bir aradalığı.

Bu öğelere bakıldığında yaratıcı dramanın oyunsu karakteri ve bunun yanında yaratıcı edimlere ve yaratıcılık süreçlerine tam uygunluğu, onun eğitimde kullanılmasının gerekliliğini göstermektedir (San, 1992'den aktaran; San, 2006:191).

Müzik Eğitimi ve Yaratıcı Drama

"Sanatın her dalıyla ve her biçimiyle çocuklarımız ne kadar erken tanışırsa, o kadar hoşgörülü, sanat konusunda bilgili, yaratıcı ve donanımlı olurlar, sosyokültürel kimliklerini o denli güçlü yapılandırırlar."sözüyle San yaratıcı dramanın eğitsel bir yöntem olarak sanata olan bakışına ve taşıdığı öneme vurgu yapmıştır (San, 1996'dan aktaran; Akyüzlüer, 2007: 30). Yaratıcılığın gelişmesinde sanat derslerinin rolü öenmi olabilir. Bu dersleri yaratıcı drama etkinlikleri ile desteklemekle bireyin yaşantısındaki yaratıcılık ve sosyal gelişim üst düzeylere çıkartılabilir.

Müziğin doğası gereği duygularımızı ortaya çıkaran, bir anda bizi olduğumuz yerden alıp başka boyutlara taşıyıp daha sonra tekrar olduğumuz yere getirebilen, içinde sayısız duyguyu barındıran bir sanat olduğu söylenebilir. Müziğin insanlarda uyandırdığı duygular farklı olduğundan ortaya çok çeşitli anılar, düşünceler ve fikirler çıkabilir. Bu nedenle müziğin evreni içerisinde yaratıcılığın doğmasının kaçınılmaz olduğu düşünülebilir.

Müziğin insan duygularını, düşüncelerini seslerle anlatmaya yarayan bir sanat olduğundan, sözcüklerle anlatılamayan duygularımızı, heyecanlarımızı, bu duygu ve heyecanları sezdirecek, duyuracak tarzda düzenlenmiş sesler aracılığı ile başka ruhlara yansıtma sanatı olduğundan söz edilmektedir (Ünal, 2006'dan aktaran; Akyüzlüer, 2007: 63). Bloomfield'e (2000: 8) göre, drama mimik, hikaye, ses, ritim ve ruh durumuyla ilgili olması bakımından müziğe yakındır. Müzik dersleri de, içeriği gereği karakter, konu ve ruh durumunu mimik ve hikayeye dayandırarak anlatıma uygundur ve bu şekliyle dramaya yakındır. Müzik gösterilerine hazırlanan öğrenciler, görsel imaj, ses resimleri, maskeler ve kuklalar gibi sanatsal materyaller kullanırlar. Müzik; tonlamaya ilişkin ilkelere göre sesi oluşturan, çocukların kendilerini ve dünyayı nasıl algıladıklarını ifade eden öğeler aracılığı ile düzenlenebilir ve öğretilebilir.

Yaratıcı dramayı müzikle işlemek "müzikli dramatizasyon" kavramını ortaya çıkarır. Yaratıcı dramadan eğitim sistemindeki tüm alanlar yararlanabilir. Özellikle müzik gibi yaratıcılık gerektiren alanlarda yaratıcı dramanın işlevselliği, etkisi ve katkısı bu alanlarda daha güçlü fikirlerin ve daha çok ürünün çıkmasına ön ayak olabilir. Aynı şekilde drama etkinliklerinde yaratıcılık gerektiren sanat dallarından yararlanmak, drama sürecinin daha etkili ve daha çok ürünle ilerlemesini sağlayabilir, daha çok oyunsu yaşantıların doğmasına sebep olabilir.

Müzik dans etme, rahatlama, moral bulma, eğlence ve duyguları ön plana çıkarma gibi etkiler yaratabilir. Bunların, yaratıcı dramanın oyunsu süreçlerinde rol alarak, canlandırma yaparak, sözel ve sözel olmayan iletişim kurarak bireye yaşatılması, o ders veya etkinlik için katılanın motivasyonunu, ilgisini, derse karşı sevgisini yükseltebilir. Drama etkinliklerinde birey, birçok olay veya kişiyle karşı karşıya kalabilir, onların içinde bulundukları ruh halini ve duyguyu yansıtmaya çalışabilir. Bu anlarda bireye duygularını yoğun olarak hissettirme gücüne sahip olan müzik, bu duyguların daha doğru anlarda ve şekilde ortaya çıkmasını sağlayabilir. Bu açıdan müziğin drama sürecine katkısının önemli olduğu düşünülebilir.

Müzikte hareket söz konusudur ve bu açıdan dramaya önemli bir zemin hazırlayabilir. Dans etmek, müziğin getirdiği hareketten doğar. Müziğe ritmik hareketlerle eşlik etmek dansın başlangıcı olarak düşünülebilir. Bloomfield'e (2000: 10) göre, bazı danslar müziğe bedeni uydurmaktan doğar. Dans mimik, hikaye ve kareografik düzenlemeler bakımından dramaya benzetilebilir. Çocuklar kendilerini ve dünyayı nasıl algıladıklarını dans aracılığı ile ifade edebilirler.

Müzik ve dansın birlikteliğinin çocukların kendi farkındalığına varmalarında etkili olduğu ve çocuğun doğal yapısının müzik ve dans aracılığıyla beslenmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Hareket ve müzik çocukların ilgisini çekmekte, gelişimlerini, büyümelerini beslemekte ve çevreleriyle olan ilgilerini geliştirmektedir (Hindu, 1999'dan aktaran; Akyüzlüer, 2007: 68). Hareket ve vücut dilinin dramanın bir parçası olduğu ve dramayı diğer sanat biçimlerinden ayıran en önemli özelliğin, zihinsel, fiziksel ve sesli bileşenlerin olmasından kaynaklandığı belirtilmekte,

dramanın duygusallık içermesinin de ona özel bir değer kazandırdığından söz edilmektedir (Mc Caslin, 2000'den aktaran; Akyüzlüer, 2007: 28).

Dramanın resim, müzik ve dans ile özel bağlar kurması onun yaşamsal rolünü vurgular. Çocuklar tarafından müzikle ilgili amatörce yazılan besteler, yazılı metin ve hareketin modu eşleştirilerek, etkileyici bir biçimde kullanılabilir (Bloomfield, 2000: 38) Çocuklar mimik ve karşılıklı konuşmayı ayrı ayrı, ses ve hareketi ise aynı zamanda kullanırlar. Drama tabanlı birleştirilmiş oyunlar, tüm sınıf veya grup aktiviteleri, hem drama becerilerini kazanma yöntemi olarak, hem de oyun metinlerini, yazılı senaryoları, öyküleri yaratma ve yorumlama aracı olarak doğaçlamayı geliştirir. Müzik ve oyunu içeren yaratıcı dramaya, çocukların tam katılımı, aynı zamanda onların konuşma, okuma dinleme ve hareket etme yeteneklerine bağlıdır (Bloomfield, 2000: 9).

Müzik eğitimini yaratıcı drama yöntemi ile işleyerek, edilgin (geleneksel) müzik eğitiminden farklı olarak, bireyin kendi bedeninde müziği hissetmesi, algılaması ve uygulamasına fırsat verdiği söylenebilir. Yine karmaşık gelen konu ve teknikler, yaratıcı dramanın oyun süreçlerinden geçirilerek bireye kazandırılabilir. Çocuklar oyun oynarken müziğin içeriğini ve bize neyi anlatmak istediğini öğrenebilirler.

İlköğretimdeki çocuklar, dans ve dramada olduğu gibi, heyecanlı ve uyarıcı bir müzik repertuarı oluşturmaktan kişisel zevk alırlar. Bunun anlamı şudur: dansla paralel olarak, değişik müzik parçalarını yaratmak; bilinen müzik terimlerini ve gösterisi yapılan müziği birbirinden ayırıp sınıflandırmak, çocuğu mutlu edecek bir aşama olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar bu deneyimler aracılığı ile sesin doğasını ve sesi üreten müzik aletini hassas bir biçimde algılamayı öğrenirler. Melodik çizgi, ritim, sessizlik ve ses arasındaki ilişki ve duyguları uyandıran sesleri üretmekten zevk alırlar (Bloomfield, 2000: 10).

Müzik çocuklara çok büyük bir haz vermektedir. Çocuk ister müzik aleti çalsın, ister sesini kullansın, müzik, hem düşüncelerini, hem de duygularını ifade edebileceği ve hissedebileceği, dolayısıyla işitsel zekayı zenginleştireceği özgün bir deney türü sunmaktadır. Çocukların tüm yetenekleri müzik yapmanın yaratıcı

sürecine sürüklenir. Bu sayede, ses perdesine ilişkin özellikleri, ritim ve melodik ses üretme becerilerini kazanırlar. Bunu başarmak için, vurularak çalınan müzik aletlerini, akort gerektiren müzik aletlerini ya da elektronik müzik aletlerini etkili bir biçimde ileten nesneleri de kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Seslendirme ve sesi yaratıcı bir biçimde kullanma yeteneği, beste çalışmalarına derinlik katar (Bloomfield, 2000: 10).

Müzik verdiği mesajla, dünya üzerindeki insanlar tarafından anlaşılan evrensel bir dile sahiptir. Bu dilin yapı taşları küresel dinleyiciye ulaşır. Müziğin drama, dans, bale gibi diğer sanatsal aktivitelerin anlamını güçlendirme ve deneyimini arttırma yetisi vardır. Eğitimin diğer birimlerinde de, öğrenmeyi zevkli, ilginç, eğlenceli bir hale getirmek mümkündür. Bu doğrultuda müzik eğitiminin olumlu katkıları olabilir (Bloomfield, 2000: 67).

Yaratıcı Drama ve Empati

Çağdaşlaşmanın bir ölçüsü de insanların birbirleriyle daha iyi iletişim ilişkilerine girmeleridir. Oysa günümüzde karmaşık ve yoğun ilişkiler dostluk yerine geçici, yüzeysel ilişkileri getirmektedir. Buna karşın gelişmiş iletişim tekniklerinden yararlanan insanlar daha geniş, çok boyutlu ve derin anlamı olan ilişkiler kurma gereksinimini duyacaklardır (Cüceloğlu, 1987'den aktaran; Okvuran, 1994: 187). Demokratik toplum yaratabilmek için, önce bireylerin kendi günlük yaşamlarında, diğer kişilerin görüşlerine saygılı ve hoşgörülü olmayı öğrenmeleri gerekir. Bu amaçla geliştirilmiş yeni iletişim becerileri, hem bireyin hem de toplumun yaşamına zenginlik ve saygınlık getirir (Cüceloğlu, 2009: 13).

İnsanların, iletişim sorunlarını çözebilmek, çatışmasız iletişimler kurabilmek ve daha mutlu bir yaşam elde edebilmek için başvuracakları en etkili yolun, birbirlerini anlamaya çalışmak olduğu söylenebilir. Kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun düşüncelerini anlamaya ve duygularını hissetmeye çalışması, yani empati kurması, kişilerin birbirleriyle ve toplumla olan iletişim sorunlarını çözebilir. Empatik eğilimleri ve becerileri yüksek olan kişilerin çevreleriyle olan iletişimlerinin yüksek düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Cüceloğlu'na (2009: 68) göre iletişim iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişidir. Bu nedenle iletişim hayatın her alanında gerçekleşmektedir. Özellikle öğrenme-öğretme, sanat eğitimi gibi etkileşim gerektiren süreçlerdeki önemli bir rol üstlenebilir. Eğitimde bir yöntem olarak kullanılan yaratıcı drama çalışmalarında da iletişim öncelikli olarak yer alan süreçlerdendir. Yaratıcı dramada katılımcıların etkileşimi, sözlü veya sözsüz her tür iletişimin kullanılmasına ve oluşmasına sebep olabilir.

Yaratıcı dramada katılanlar, iletişim kurma becerilerini kazanmakta ve geliştirmektedirler. Bu etkinlik içinde düşünme, konuşma, dinleme ve anlatma becerileri de kazanılmaktadır. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında katılımcılar iletişim aracılığı ile hayali karakterlerle karşılıklı diyaloglar kurar, doğal, içlerinden geldiği gibi ve hayal gücüne dayanarak konuşurlar. İletişim, yaratıcı dramanın kapsamında, amaçlarında, tekniklerinde, boyutlarında yer alan bir kavramdır ve drama sürecindeki katılımcılar için oldukça önemlidir. İletişim yaratıcı drama çalışmalarında grubun ulaşması gereken ilk aktivitesidir (Adıgüzel, 2006: 201).

Yaratıcı dramanın en etkili yöntemleri olan oyun oynama, canlandırma ve rol oynama, kişilerde empatik duyguların gelişmesi için önemli katkılar sağlayabilir. Etkinliklerdeki rol oynama yöntemiyle kişiler başka birinin kimliğine bürünerek, o kişinin nasıl hissettiğini, nasıl davrandığını ve nasıl düşündüğünü anlama olanağı elde edebilirler. Dolayısıyla empati kurabilmenin de gerekçelerini kendi içlerinde fark etmeden yerine getirme fırsatı sağlayabilirler. Kavcar'a (2006: 25) göre, başka bir kimliğe bürünen ve kendisini başkasının yerine koyabilen bir insan, her şeyden önce insan kişiliğine saygı duyar ve hoşgörülü olur, herkesin aynı özellikleri taşımadığını anlar, böylece insana ve çeşitli insan kişiliklerine saygı duymayı öğrenir.

Oyun oynarken çocuk, paylaşmayı ve işbirliğini öğrenebilir, en doğal şekilde iletişim kurarak çeşitli fikirler edinebilir, yaratıcılığını kullanabilir ve dikkatini yoğunlaştırabilir. Bir grup içinde oyun oynarken bencillik duygusu azalabilir, bu da empati kurmaya kolaylık sağlayabilir. Yaratıcı drama yönteminin bu özellikleri, çocuğun toplumsal bir varlık olarak gelişimini önemli ölçüde etkileyebilir ve çağdaş

toplumların gelişmesinde etkin rol oynayan iletişim ve empatiye sağlam bir zemin hazırladığı düşünülebilir.

Drama süreçlerinde öğrenme, etkileşim sağlama ve sosyalleşme ile birlikte kişinin kendine olan güveni ve saygısı da gelişmektedir. Bu doğrultuda bir topluma veya bir gruba ait olmanın getirdiği mutluluk ve güç yaratıcı dramanın önemli boyutlarındandır (San, 1990'dan aktaran; Adıgüzel, 2006: 216). Empati denildiğinde akla gelen ilk isim olan Rogers (1983: 114), empatiyi şöyle ifade eder: "Empati her şeyden önce yalnızlığı çözmektedir. En azından bir an için olsun empatik anlayış gören kimse, kendisinin insan ırkının bir parçası olduğunu hissetmektedir." Bu görüşle empati kuran kişinin de tıpkı yaratıcı dramadaki gibi kişide ait olma duygusuyla birlikte gelen olumlu tutumu yarattığı desteklenmektedir. Bu nedenle yaratıcı dramanın empatiyi etkilediğini söyleyebiliriz.

Empati sürecinde kişi geçici olarak başka birinin fikir ve duyguları ile özdeşleşmektedir. Bir anlamda kişi, karşısındaki kişinin rolüne girerek, duygu, düşünce ve deneyimlerini paylaşabilir; bu sırada kendi bakış açısını bir kenara bırakarak empati kurduğu kişiye yardımcı olabilir. Yaratıcı dramada da katılımcı canlandırma yaparken veya rol oynarken başka bir kişinin kimliğine bürünerek, kendi kişiliğini ve düşüncelerini bir yana bırakıp oyuna katılır. Bu açıdan empati süreci ile yaratıcı drama sürecinin kişide benzer his ve davranışlar geliştirdiği söylenebilir.

Yaratıcılık empati kurabilmek için gerekli bir özelliktir. Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska'ya (1991) göre empati bir yaratıcılık sürecidir; bu yüzden de özellikle güzel sanatlarla uğraşan yaratıcı kişilerin empatik becerileri, uğraşmayanlarınkine oranla daha yüksektir. Bu görüşle müzik dersini yaratıcı drama yöntemleriyle işleyerek çocukların empatik eğilimlerinin gelişebileceği düşünülebilir.

Empatik bireyler yetiştirmek için müzik eğitiminden yararlanılabilir. Müzik eğitiminde yaratıcı dramanın temel alındığı müzikli dramatizasyon oyun çağındaki çocukların kendi yaşantılarından yola çıkarak, merak ederek, keşfederek, oyunlarla var olan yaratıcılık güçlerini müzik aracılığıyla ortaya çıkararak ve karşılaşılan bir problem karşısında çözüm üretebilecek yetkinliğe ulaştırarak açılımlar sunabilir.

Müzikli dramatizasyon ile işlenen müzik dersleri, kişinin kendisini ve karşısındakini anlayabilmesini ve onlarla sağlıklı iletişim kurabilmesini sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı müzikli dramatizasyon eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri üzerindeki etkilerini araştırmaktır.

Problem durumunda da belirtildiği gibi bireyler arası nitelikli bir iletişim kurmak ve karşısındakini anlayabilmek, kısaca empati kurabilmek mutlu bir yaşamın en önemli becerilerinden biridir. Bireylerin iş, özel ve sosyal yaşamlarındaki iletişim sorunlarından kaynaklanan güçlükler empatik anlayışla giderilebilir. Empati çeşitli alanlardan destek alarak eğitilebilir. Yaratıcı drama, içinde canlandırma, rol alma gibi ögelerin bulunması nedeniyle empati eğitimi için iyi bir araç olabilir. Müziğin bireylerde uyandırdığı duygular eşliğinde yaratıcı dramadan yararlanarak empati eğitimine destek verilebilir. Bu bağlamda yaratıcı dramadan destek alan müzikli dramatizasyonun müzik dersinde bir yöntem olarak kullanılması empatik düzeyin gelişimi için yararlı olabilir. Tartışılan bu konular ışığında, müzikli dramatizasyonun öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde etkili olup olmadığı merak edilmektedir. Araştırmanın bulgularının, müzik derslerinde müzikli dramatizasyon aracılığı ile öğrencilerin empatik düzeylerinin geliştirilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmasında etken olacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi alan deney grubunun empatik eğilim düzeyleri, edilgin müzik eğitimi alan kontrol grubunun empatik eğilim düzeylerine göre deney grubunun lehine çeşitli değişkenler açısından anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

Alt Problemler

- Edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri, edilgin müzik eğitimi alan öğrencilere göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
- Edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin deney sonrası empatik eğilim düzeylerinde deney öncesine göre müzikli dramatizasyon eğitiminin lehine anlamlı fark oluşmakta mıdır?
- Müzikli dramatizasyon, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri üzerinde cinsiyete göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
- Müzikli dramatizasyon, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin 7. sınıf tüm derslerdeki akademik düzey ortalamaları ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

Denenceler

- Edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi alan deney grubunun empatik eğilim düzeyleri, edilgin müzik eğitimi alan kontrol grubunun empatik eğilim düzeylerine göre deney grubunun lehine anlamlı fark oluşturur.
- Edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin deney sonrası empatik eğilim düzeylerinde deney öncesine göre müzikli dramatizasyon eğitiminin lehine anlamlı fark oluşur.

Sınırlılıklar

- Araştırma Konak Vasıf Çınar İlköğretim Okulu'nun iki 7. sınıfı ile sınırlıdır.
- Araştırma 12 haftalık deney süreci ile sınırlıdır.
- Araştırmadaki cinsiyet ve diğer derslerdeki akademik ortalama değişkeni sadece deney grubu ile sınırlıdır.

Sayıltılar

- Öğrenciler E.E.Ö'ni içtenlikle yanıtlamışlardır.
- Deneysel çalışmanın kontrol edilemeyen değişkenleri deney ve kontrol grubu öğrencilerini aynı oranda etkilemiştir.

Tanımlar

Müzikli Dramatizasyon: Drama, doğaçlama, yaratıcı dans gibi tekniklerden yararlanarak grup çalışması içinde bireylerin dinletilen bir müziğin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri öyküleştirme, şiirleştirme, dansa dönüştürme ya da soyut resim, öykü ve şiirleri müziklendirerek canlandırmaya dayalı yaratıcı bir öğrenme yöntemidir (Bilen, 2010).

Edilgin Müzik Eğitimi: Öğretmenin müzik bilgilerini çoğunlukla sözel yolla aktardığı, şarkıyı kendi sesi ya da çalgısıyla seslendirdikten sonra sözleri ya da notaları ile öğrencilere taklit ettirmesine dayalı, daha çok öğretmen odaklı bir öğretim biçimidir (Bilen, 2006).

Kısaltmalar

E.E.Ö: Empatik Eğilim Ölçeği

E.B.Ö: Empatik Beceri Ölçeği

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde empati ve yaratıcı drama ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Empati İle İlgili Araştırmalar

Thompson ve Hoffman (1980), araştırmalarında, çocuklarda empati ve suçluluk duygusunun gelişimini incelemişlerdir. 1. 3. ve 5. sınıflara devam eden çocuklara özellikle olumsuz davranışların yer aldığı yarı perspektif öyküler gösterilmiş; öyküdeki kötü davranan kişiler olsalardı kendilerini nasıl hissedecekleri sorulmuş ve onlardan öyküyü tamamlamaları istenmiştir. Sonuçta öyküdeki kuurbanı, empatik olarak anlama konusunda desteklenen çocukların desteklenmeyen çocuklara oranla daha çok suçluluk duygusu hissettikleri bulunmuştur. Büyük çocuklar öyküdeki kurbana ilgi göstermişler ve içsel adalet prensiplerine güvenmişlerdir. Küçük çocuklar ceza ve benzeri durumlardan korkmuşlardır.

Bryant (1982), çocuklar ve ergenlerde kullanılmak üzere bir empati ölçeği geliştirmek amacıyla yaptığı bir çalışmada araştırma örneklemine 1., 4. ve 7. sınıfa devam eden toplam 258 öğrenci almıştır. Analizler sonucunda, geliştirilen ölçeğin tatmin edici bir güvenirlik ve yapı geçerliği gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyetin (kızlar erkeklerden daha empatik) ve sınıfın (7. sınıflar 4. sınıflardan daha empatik) etkileri $p<0,01$ düzeyinde önemli bulunmuştur.

Kalliopuska (1983a), empati ve ahlaki yargı arasındaki ilişkiyi; 9-12 yaşları arasında olan toplam 342 okul çağındaki çocuklar üzerinde incelemiştir. Sonuçlar empati ile ahlaki yargının olumlu yöndeki ilişkisini doğrular niteliktedir. Ayrıca kızların empati puanlarının erkeklerinkinden önemli oranda yüksek olduğu ve empatinin yaşın ilerlemesi ile geliştiği sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Kalliopuska (1983), Helsinki'deki öğrencilerin empati seviyelerini ve empati kampanyalarının empatinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaşları 11 ile 18 arasında değişen 665 öğrenci (%49 kız, %51 erkek) üzerinde bir empati kampanyası uygulamıştır. Kampanya, duvara yerleştirilen sembolik bir poster ile bir sabah töreninden oluşan, orta seviyeden öğrenciler ve öğretmenler tarafından planlanan bir haftalık bir tema programını içeren ve en yoğun seviyeye kadar değişen çeşitli yoğunluk seviyelerinde sunulmuştur. 92 öğrenciden oluşan bir kontrol grubuna herhangi bir kampanya uygulanmamıştır. Duygusal empatiye yönelik Mehrabian-Epstein Ölçeği ile öğrenci ve arkadaşların prososyal davranış değerlendirmeleri kampanya etkinliğini ölçmek için ön ve son test olarak kullanılmıştır. Sonuçlar empatinin, okul kampanyaları aracılığıyla artırılabileceğini göstermiştir. Toplamda, kızların erkeklerden anlamlı ölçüde daha empatik olduğu görülmüştür. Ancak, test grubundaki erkeklerin duygusal açıklığı kampanya sırasında, kontrol grubundaki erkek ve kızlara göre anlamlı ölçüde artmıştır. En büyük olumlu değişimler, test grubundaki alt sınıf öğrencilerde görülmüştür. En dengeli empati gelişimi ise en yoğun kampanyaya katılan grupta görülmüştür.

Kalliopuska ve Ruokonen (1986), yapmış oldukları araştırmada, müzik eğitiminin çocuklardaki empati gelişimi etkileme durumunu, deney ve kontrol grubunda 15'er kişi olmak üzere toplam 30 çocuk üzerinde incelemişlerdir. Müzik programı şarkı söylemeyi, müzik aleti çalmayı, müzik dinlemeyi, müzikli yaşantıları, müzikle resim yapmayı, müzikli dramayı ve çocuklarla yaşantıları sırasındaki duygularını tartışmayı içermektedir. Müzik programı, müzik öğretmeni tarafından yürütülmüş ve programa başlamadan önce ve sonra çocuklara test uygulanmıştır. Bu araştırmada, deney grubundaki çocukların empatilerinin kontrol grubundaki çocuklara oranla önemli ölçüde yükseldiği, ayrıca empati gelişiminin sosyalleşmeyi artırdığı sonucuna da varılmıştır.

Kalliopusa 'nın (1987) bu çalışmasında, empati ve özsaygı ile aktif spor alışkanlığı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Denekler, Fin beyzbol takımlarının, yaşları 8 ile 16 arasında değişen 1381 üyesinden oluşmaktadır. Deneklerin test edilmesinde kullanılan araçlar şunlardır: (1) Değiştirilmiş Mehrabian & Epstein Empati testi (1972); (2) Battle Özsaygı Ölçeği, Form-B (1981); (3) Coopersmith değiştirilmiş

Özsaygı Ölçeği (23 madde); Osborn & Harris Girişkenlik Ölçeği (1978); (5) Emmons Narsizm Ölçeği (1984) ve (6) Torrance Yaratıcılık Ölçeği (Biçimsel form). Çalışma için ayrıca ilgi alanları ve psikosomatik semptomları araştıran bir anket planlanmıştır. Bulgular; (1) hem empati hem de özsaygı ve girişkenliğin yaşla birlikte istatistiksel olarak anlamlı ölçüde arttığını; (2) kızların, erkeklere göre daha empatik ve duyarlı olduğunu; (3) özsaygı açısından cinsiyetler arasında fark olmadığını ; (4) aktif sporla geçen yıllar içinde deneklerin giderek daha narsist ve girişken ancak daha az duyarlı hale geldiğini ve (5) sporla geçen yıllar içinde özsaygının artmasına rağmen toplam empati skorlarına herhangi bir etki olmadığını göstermiştir. Sonuçların bir analizi sunulmaktadır.

Dökmen'in (1988) psikodrama yaparak bireylerde empatik beceriyi geliştirmeyi amaçlayan araştırması için denekler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü birinci sınıf öğrencileri arasından tesadüfen seçilmiştir. Yaklaşık olarak yarısı kız yarısı erkek olan deney ve kontrol gruplarına sekiz aylık uygulamanın öncesinde ve sonrasında "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu" ve "Empatik Eğitim Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada, hem deney ve kontrol grupları arasında hem de ilk ve son ölçümleri arasında "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu" puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunurken, "Empatik Eğitim Ölçeği" puanları açısından gruplar ve ölçümler arasında önemli düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Kalliopuska (1989) bu çalışmasındada, hobi olarak baleyle aktif olarak uğraşmanın kişilik üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma grubu, Fin Ulusal Operası'nın, yaşları 9 ila 17 arasında değişen ve çoğunluğu 14 yaş altında olan 62 üyesinden oluşmaktadır. Dansçılara empati, yaratıcılık ve diğer kişisel faktörleri ölçen dört öz-saygı anketi verilmiş ve ayrıca dansçıların eğilimlerini ölçmek için ilgi alanlarına ilişkin bir liste kullanılmıştır. Kontrol grubu işlevi gören Fince konuşan okul öğrencileri ile karşılaştırıldığında, bale dansçılarının müzik, şarkı söyleme, oyunculuk, yazma, çizme ve el sanatlarına anlamlı ölçüde daha yüksek, teknolojiye ise daha düşük ilgisi olduğu görülmüştür. Balenin büyük ölçüde, gençlerin kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirdiği, özsaygılarını iyileştirdiği, özgüven oluşturduğu, duyarlılık ve empatiyi geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Hietoloahti-Ansten ve Kalliopuska (1991), müzikle ilgilenen çocuklarda empati ve özsaygı konusunda bir araştırma yapmışlardır. Örnekleme, 25'i altı yıldır piyano ve keman çalan; 30'u müzikle ilgilenmeyen ergenler alınmıştır. Çocukların yaş ortalaması 12'dir. Araştırmada deneklere "Mehrabian ve Epstein Empati Ölçeği" ve "Battle Özsaygı Ölçeği-B Formu" uygulanmıştır. Müzikle aktif ilgilenmenin hem özsaygıyı (özellikle de genel özsaygıyı ve sosyal özsaygıyı) hem de empatiyi artırdığı görülmüştür. Müzikle uğraşmayan ergenlerin özsaygılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Kalliopuska (1991), müzik eğitimi alan çocukların empati düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, müzik sınıflarına devam eden ve etmeyen 14-15 yaşlarındaki 8. sınıf öğrencileri ile çalışmasını yürütmüştür. Müzik sınıfındaki çocukların testten aldıkları empati puanlarının, müzik sınıfına devam etmeyen çocukların puanından daha yüksek olduğu, ancak ortalamalar arasındaki farklılığın oldukça düşük olduğu; ayrıca müzik sınıflarına devam eden ve etmeyen kızların empati puanlarının erkeklerin puanlarından önemli ölçüde daha yüksek olduğu da saptanmıştır.

Kalliopuska ve Titinen (1991), 6-7 yaşlarındaki çocuklarla yaptıkları bir araştırmada, örnekleme alınan çocukları üç gruba ayırmışlardır. Birinci gruba şarkı söyleme, müzikle fiziksel etkinlik yapma ve müzikle resim yapmadan oluşan ikinci gruba rol oynama, öykü anlatmayı içeren bir empati programı uygulanmıştır. Üçüncü grup ise kontrol grubu olarak alınmış ve her üç gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında test yapılmıştır. Araştırma sonucunda birinci ve ikinci grupta olan çocukların eğitim programı sonrasında empati düzeyi ve sosyalleşmelerinde önemli bir artışın olduğu saptanmıştır.

Kalliopuska (1992) bu araştırmasında, empatinin psikanaliz, bilişsel psikoloji ve humanistik psikolojiye göre tanımlarını tartışmakta, kinestetik, duygusal, motivasyonel ve bilişsel unsurları içeren bir empati modeli sunulması gerekliliğinden söz etmektedir. Helsinki, Finlandiya'daki ilk ve orta okul öğrencilerini kapsayan bu çalışmada, okul içi empati bilgilendirme kampanyasına katılan öğrencilerde, kampanya sonrasında, duygusal açıklık seviyelerinde yükselme, duyguları reddetme seviyelerinde ise azalma görülmüştür. Tartışılan diğer çalışmalar şunları

incelemektedir: a) Empati ve öz saygı arasındaki bağlantı ve ilk ve orta okul öğrencilerinde madde kullanımı; b) yuvaya devam eden çocukların sosyal davranışı; c) empati bilgilendirme kampanyasının okul öncesi yaştaki çocuklarda empati gelişimine etkileri; d) müzik eğitiminin 6 yaş çocuklarda empatiye etkisi. İnsanın yaşam süresi boyunca kullanılan empati eğitim araçları ile empati ve prososyal davranışı teşvik eden eylemler listelenmektedir. 17 maddelik bir referans listesi sunulmaktadır.

Kalliopuska ve Ruokonen (1993), çocukların sosyalleşmeleri ve empati gelişimleri üzerinde müzik eğitiminin etkilerini belirleyebilmek amacıyla bir çalışma planlamışlardır. Çocuklar eğitim ve kontrol grupları olmak üzere ayrılmışlardır. Eğitim grubuna haftada birer saat olmak üzere üç ayrı süreyle müzikli empati eğitim programı (şarkı söyleme, enstrüman çalma, müzik dinleme, müzikle resim yapma, müzikli dramatizasyon ve çocuklarla bu faaliyetler sırasında yaşadıkları ve hissettiklerini tartışma) uygulanmıştır. Her iki gruba da ön test, son test ve son testten dokuz ay sonra tekrar test uygulanmıştır. Ön test ve son test ölçümlerinde eğitim grubunda, empati ve sosyalleşmede önemli bir artış kaydedilirken, kontrol grubu için bu artışın önemsiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ön test ile eğitimden dokuz ay sonra yapılan tekrar test arasındaki farklılık eğitim grubu için önemli, ancak kontrol grubu için önemsiz bulunmuştur.

Okvuran (1994), yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisini incelemiştir. "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu" ve "Empatik Eğilim Ölçeği" deney ve kontrol gruplarına haftada bir gün iki saat olmak üzere 14 haftalık yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuyla eğitimin 8. haftasında bir görüşme yapılarak yaratıcı drama hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda yaratıcı drama eğitimi almanın deneklerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Araştırmacı bunun sebebinin, dramanın etkilerinin hemen fark edilememesi olabileceğini belirtmiştir.

Köksal (1997), müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerileri ve uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması ve cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeşe sahip olup olmama, doğum sırası, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi gibi

değişkenlerin ergenlerin empatik becerileri ile uyum düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı ve Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Devlet Konservatuvarına devam eden 103 ergen ile lise düzeyine devam eden 103 ergen olmak üzere toplam 206 ergen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, ergenler ve ebeveynler hakkında genel bilgileri toplayabilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", ergenlerin empatik beceri düzeylerini belirleyebilmek amacıyla "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu", uyum düzeylerini belirleyebilmek için ise "Hacettepe Kişilik Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik eğitimi alıp almamanın cinsiyetin, sınıf düzeyinin, kardeşe sahip olup olmamanın, doğum sırasının, anne öğrenim düzeyinin ve baba öğrenim düzeyinin ergenlerin empatik beceri puanları üzerinde istatistiksel açıdan önemli bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Müzik eğitimi alıp almamanın ve müzik eğitimi ile kardeşe sahip olup olmama interaksiyonunun ergenlerin kişisel uyum ve genel uyum puanları üzerinde; cinsiyetin ergenlerin kişisel uyum puanları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı; buna karşılık cinsiyetin ergenlik sosyal uyum puanları üzerinde, sınıf düzeyinin, kardeşe sahip olup olmamanın, doğum sırasının, anne ve baba öğrenim düzeyinin ergenlerin kişisel uyum, sosyal uyum ve genel uyum puanları üzerinde önemli bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin empatik becerileri ile kişisel, sosyal ve genel uyumları arasında ilişkinin istatistiksel açıdan önemli olmadığı bulunmuştur.

Öz (1998) araştırmasında, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinde empatik eğilim, empatik beceri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, empatik eğilim ve empatik beceri arasında pozitif yönde ve önemli bir ilişki, empatik beceri ve akademik başarı arasında pozitif yönde fakat önemsiz bir ilişki, empatik eğilim ve akademik başarı arasında da pozitif yönde, önemsiz bir ilişki bulunmuştur.

Köksal (2000), bu araştırmasında müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerileri ve uyum düzeylerinde cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin farklılığa neden olup olmadiğini incelemiştir. Araştırma 206 ergen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada "Empatik Beceri Ölçegi - B Formu" ve "Hacettepe Kişilik Envanteri" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler "Çift

Yönlü Varyans Analizi" ve "Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi" ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik eğitimi alıp almamanın, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin ergenlerin empatik beceri puanları üzerinde istatiksel açıdan önemli bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur ($p>(0.05)$. Müzik eğitimi alıp almamanın ergenlerin kişisel ve genel uyum, cinsiyetin ise sadece kişisel uyum puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ($p<0.01$, $p<0.05$) saptanmıştır.

Yüksel (2004), yaptığı araştırmada empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik beceri düzeyini artırmadaki etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol grubunda 10'ar kişi olmak üzere toplam 20 denekle çalışılmıştır. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve rol oynama, bilgilendirme, model almaya dayalı olarak hazırlanmış empati eğitim programı uygulanmıştır ve haftada bir defa olmak üzere toplam sekiz hafta uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı ölçüde arttığı görülmüştür.

Barut (2004), araştırmasında öğretmenlerin Empatik Eğilim ve Çatışma Eğilimi düzeylerini etkilediği düşünülen bazı bağımsız değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Bağımsız değişken olarak cinsiyet, yaş, branş, hizmet yılları ve mezun oldukları okullar alınmıştır. Bağımlı değişken olarak öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği ve Çatışma Eğilimi Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar alınmıştır. Araştırma örneklemini şehir merkezindeki bazı liselerde çalışan 199 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Üstün Dökmen tarafından geliştirilen Empatik Eğilim ve Çatışma Eğilimi ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, cinsiyetleri ve mezun oldukları okullara göre anlamlı bir değişme gösterdiği yaş, hizmet yılları, branşlara göre anlamlı bir değişme göstermediği bulunmuştur.

Ruokonen (2004), 6-7 yaş arası belirli bir grup çocuğun, bütünleşik bir sanat eğitim programındaki empati ve prososyallik özellikleri ve müziğin çocukların empati ve prososyalliğine olan bağlantısı ile ilgili çalışmasında denekler, bütünleşik bir sanat eğitimi programına katılan okul öncesi çağındaki 40 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların yarısı müzik odakli bir program, diğer yarısı ise sadece müziğin eksik olduğu benzer bir programa katılmışlardır. Empati, Freshbach&Roe empati testiyle

ölçülmüş, çocukların prososyal davranışları ise Weir&Duveen ve Kalliopuska değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir. Araştırma ayrıca, müziğin özünü ve müzikte duygusal anlamlar deneyimleme olasılıklarını da incelemektedir. Araştırmadaki eylem süreçleri, video malzemelerinden yapılan gözlemlere dayanılarak açıklanmış, öğretime ilişkin pedagojik fikirler, Macar müzik eğitimcisi Dr. Klara Kokas'ın müzik dinleme pedagojisine göre geliştirilmiştir. Bu süreçte çocukların eylemlerine ilişkin temel faktörlerin tam olarak neler olduğunun tespiti için video malzemeleri kulanılmış ve ayrıca empati ve prososyalliğe ilişkin faktörlerin gözlenmesine özellikle dikkat edilmiştir. Eylem sürecinin video malzemesinde görüldüğü şekilde gözlemlenmesi, çocuklar arasında karşılıklı bir etkileşim şekli olarak hayal ürünü oyunların kritik önemini ortaya çıkarmıştır. Çocuklar, oyun ve sanatta yeni fikirler oluşturmak için hayal güçlerini kullanmışlardır. Gözlemlenen malzemeler ayrıca müziksiz gruptaki çocukların, oyunlarıyla ilgili olarak kısa bölümler halinde kendi müzikal ses dünyalarını (kendi müzikal doğaçlamalarını) oluşturduklarını göstermiştir. Çocuklarının eylem sürecinin gözlemlenmesinden alınan sonuçlar, sanat ve oyunun herhangi bir biçiminin, çocuğun tüm gelişim aşamalarına ve deneysel nüanslarına yayılan bir "açık plan" olarak, çocuğun zihinsel süreçlerinin bir sembolü olarak hareket edebileceğini göstermektedir.

Seymen (2007), KKTC Gazimağusa Devlet Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve hastaların hemşirelere karşı duydukları memnuniyet düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, kadın hemşirelerin empatik eğilim düzeylerinin erkek hemşirelere oranla daha yüksek olduğu, 41 yaş üstü hemşirelerin empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu, kadın hastaların hemşireye karşı duyduğu memnuniyetin erkek hastalara göre daha yüksek olduğu, 30-40 yaşındaki hastaların hemşireye karşı duyduğu memnuniyetin daha fazla olduğu, hastaların öğrenim durumlarına göre, hiç okula gitmemis olan hastaların hemsireye karsı duydukları memnuniyetin daha fazla olduğu, öğrenci olan hastaların hemsireye karsı duydukları memnuniyetin daha az olduğu, hemsirenin empatiyi kullanma isteğinin hastaların hemsirelerle ilgili genel memnuniyetinde önemli bir etkiye sahip olduğu, hastaların

hemsirelerle ilgili genel memnuniyeti hastaya duyulan empatinin, hemsirenin empatiyi kullanma isteği üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Bilen (2008), Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 4. Sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, yaratıcı dansın müzik öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. 2008-2009 güz yarıyılında öğretime devam eden 29 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada Üstün Dökmen'in geliştirdiği Empatik Eğilim Ölçeği deney öncesinde ve yaratıcı dans süreci sonrasında gruplara verilerek ölçümler yapılmıştır. Araştırma bulgusu, yaratıcı dansın müzik öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri üzerinde anlamlı fark oluşturduğu yönündedir.

Yaratıcı Drama İle İlgili Araştırmalar

Morgül (1995), 2-6 yaş çocuklar için hazırladığı "Çocukluk Çağı Müzik Eğitimi" adlı kitabında; ilkokul ve okul öncesi çocuklarının müzikal gelişimleriyle birlikte fiziksel, ruhsal ve bedensel gelişimlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirterek, bu noktada yaratıcı dramanın, çocuğun gelişiminde sağlayacağı olumlu etkilerinden bahsetmiştir.

Rowland (2002), "Her Çocuk Özdeğere İhtiyaç Duyar- Yaratıcı Drama Kendini İfade Etme Yoluyla Özgüven Oluşturur" konulu doktora tezinde, çocuklara yaratıcı dramanın kullanımındaki en son gelişmeleri sunmuştur. Bu çalışma yaratıcı dramanın, sosyal olarak mahrum bırakılmış çocukların sınıf dışında eğitimli liderin direktifleriyle uygulanmasına dayanmaktadır. Çalışmada dramanın oyun öğrenebilmek için kuvvetli bir yol olduğu vurgulanmıştır. Yapılandırılmış, doğal bir ortamda çocukların özdeğer kimliklerini nasıl yükselttikleri gösterilmiştir. Testler, çocukların aslı olan oyun oynama, merak etme, deney yapma ve keşfetme özgürlüğünü koruyarak, bu doğal pedagojinin onların gelişmesine, kararlı ve başarılı olmalarına nasıl yardım ettiğini göstermiştir. Bu teori yaratıcı drama programındaki bir grup çocuğa uygulanmıştır. Değerlendirme araçları risk altındaki çocuklarda duygularını ifade etmek için güvenli bir yer verildiğinde, teyit ve destek aldıklarında kendi potansiyellerinin farkına vardıklarını ve uygulanabilir alternatifleri ve pozitif

tutumlar geliştirmeyi öğrendiklerini göstermek için kullanılmıştır. Tiyatronun büyüsü yoluyla, yaratıcı drama teknikleri kullanıldığında çocuklar yaratıcılık göstermiş, özbenlik geliştirmiş, işbirliği ve sorumluluk öğrenmişlerdir. Bu sonuçlar her haliyle çocuğun yaratıcı ifadesini besleyen çocuk merkezli ve oyun tabanlı bir program yaratılmasına yol açmış; ardından bir el kitabının geliştirilmesi bu programı başkalarının kendi toplumlarına uyarlamalarına olanak sağlamıştır.

Akyüzlüer (2007), "İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi" konulu doktora tezinde öğrencilerin drama ve müziksel becerilerinin; temel müzik bilgisi, müziksel işitme, şarkı söyleme, müziğe bedeni ile uyum gösterme, müzik yeteneğine ilişkin özgüveni ve müzik dersine olan tutumlarıyla etkilenim düzeylerini araştırmıştır. Bu çalışmanın örneklemi, evrenin içinde kontrol grubu 45, deney grubu 44 kişi olmak üzere, toplam 89 kişiden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında deney grubuna drama yöntemi ile kontrol grubuna ise, geleneksel müzik öğretim yöntemlerinden biri olan kulaktan notalı müzik öğretim yöntemi ile müzik dersi verilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları "Yaratıcı Drama Yöntemi"nin, "Temel Müzik Bilgisi"öğrenimi bakımından, "Müziksel İşitme Becerisi"nde, "Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüveninin Gelişme Düzeyi"nde, "Müzik Dersine Yönelik Tutum"da, "Müziğe Bedensel Uyum Becerisi"nde ve "Şarkı Söyleme Becerisi"nde, "Geleneksel Yöntem"e göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Önder (2007), "İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersinin Drama İle Birleştirilerek Uygulanması ve Öğrenciler Üzerindeki Öğrenme Farklılıklarının Tespit Edilmesi" konulu yüksek lisans tezinde ilköğretimde müzik eğitiminin drama ile birleştirilerek uygulanması sonucunda, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde ne gibi bir değişiklik yarattığını görmek ve dramalı müzik eğitimi ile drama yönteminin uygulanmadığı müzik eğitimi sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Müzik derslerinde yürütülen bu çalışma, deney grubuna, üniteye başlamadan 2 hafta önce drama ile müzik dersi işlenerek örnek çalışma yapılmıştır. Uygulamaya başladıktan sonra deney grubuna dramayla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle öğretim gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın bitiminde gruplara okul şarkıları öğretilmiş ve derecelendirme ölçeği ile puanlandırılmıştır.

Araştırmanın sonunda ilköğretim 5. sınıf müzik dersinde yaratıcı drama ile uygulama yapılan deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile, geleneksel öğretim ile uygulama yapılan kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarısı arasında deney kümesi lehine anlamlı bir fark vardır.

Freeman; Sullivan; Fulton (2003), "Yaratıcı Dramanın Özbenlik, Sosyal Yetenekler ve Problem Davranışına Etkileri" adlı makalede yazarlar, yaratıcı drama etkinliklerinin özbenlik, problem davranışı ve sosyal yetenekler üzerine etkilerini araştırmışlardır. 3. ve 4. sınıf seviyesinden rastgele seçilen 237 öğrenci çalışmaya katılmaları için seçilmiş ve gruplara ayrılmışlardır. Bir Solamon 4- grup tasarımı kullanılmıştır. Uygulama grubuna katılan öğrenciler 18 hafta boyunca haftada bir gün yaratıcı drama etkinliklerine katılmışlardır. Yazarlar, bilgileri değişkenin 2x2 faktöriyel analizini kullanarak analiz etmişlerdir. Sonuç olarak da bağımlı değişkenlerin hiçbirinde uygulamaya bağlı önemli bir etki bulunamamıştır. Cinsiyetin sonuca etkisi olmadığı gözlemlenmiştir. Ön-testin etkileri önemsiz çıkmıştır. Ölçülmesi gereken özel değişkenler ve ön-test ölçümlerinin çarptırılmış olma ihtimali, yaratıcı dramanın uygulama olarak kullanıldığı çalışmalarda düşünülecek faktörlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde deney deseni, denekler, denel işlemler, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

Deney Deseni

Bu araştırma bir deneme modelidir. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2002: 87).

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD) yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. ÖSKD ilişkili bir desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen ilişkisizdir. Bundan dolayı ÖSKD bir karışık desen olarak ele alınmaktadır (Büyüköztürk, 2001: 19).

Aşağıdaki tabloda deney deseni yer almaktadır.

Tablo 1.
Deney Deseni

Grubun Adı	Deney Öncesi	Denel İşlemler	Deney Sonrası
Deney Grubu	E.E.Ö.	Edilgin Müzik Eğitimi (Haftada 40')	E.E.Ö.
		Müzikli Dramatizasyon Eğitimi (Haftada 80')	
Kontrol Grubu	E.E.Ö.	Edilgin Müzik Eğitimi (Haftada 40')	E.E.Ö.

Denekler

Araştırmanın deneklerini Konak Vasıf Çınar İlköğretim Okulu'nun 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 2009/2010 öğretim yılının ilk yarıyılında 7/A ve 7/B sınıfları araştırma kapsamına alınmıştır. Gruplardan birisi rastlantısal olarak deney, diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmayı etkileyeceği düşünülen öğrencilerin aile eğitim durumları ve müzik yaşantıları ile ilgili olarak grupların birbirine denk olduğu görülmüştür. Öğrencilerin aile eğitim durumları Tablo 1'de verilmiştir. Ayrıca kişisel bilgi formundan (Ek 1) edinilen bilgilere göre her iki grupta da anne-babası müzikle ilgili bir meslekte çalışan öğrenci bulunmamaktadır. Sadece kontrol grubunda ders dışında çalgı eğitimi alan bir öğrenci bulunmaktadır. Her iki grupta da drama ile ilgili ders dışında bir etkinliğe katılan öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 2.

Öğrencilerin Aile Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	Deney Grubu n=26		Kontrol Grubu n=24	
	Anne (f)	Baba (f)	Anne (f)	Baba (f)
Okur- Yazar	13	8	10	8
İlkokul	12	14	11	13
Ortaokul	1	2	2	1
Lise		2		1
Üniversite			1	1

Denel İşlemler

12 haftalık deney sürecinin ilk haftasında her iki gruba "Empatik Eğilim Ölçeği" öntest olarak verilmiştir. 10 hafta süreyle deney grubunda edilgin müzik eğitimi ve müzikli dramatizasyon eğitimi, kontrol grubunda ise edilgin müzik eğitimi gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, edilgin müzik eğitimine ek olarak uygulanan ve iki ders saati süresini kapsayan müzikli dramatizasyon eğitimi, sınıf ortamının yeterince uygun olmamasından dolayı ders saatleri dışında ve sınıf sayısını ikiye bölerek uygulanmıştır. 12. haftanın sonunda ise sontest olarak "Empatik Eğilim Ölçeği" deney ve kontrol gruplarına tekrar uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere, drama ile ilgili deneyimlerinin olmaması nedeniyle uygulanacak etkinliklerin bazılarından önce bir ön çalışma olarak yaklaşık 40 dakika süreli dramaya giriş niteliğinde dersler uygulanmıştır.

Müzikli Dramatizasyon Ön Hazırlık Etkinlikleri

Etkinlik 1. Heykel Oyunu

Kazanımlar

- Bedenlerini kullanabilme yetisini geliştirir.
- Mimiklerini değişik duyguları yansıtacak biçimde kullanır.
- Arkadaşları ile onlara dokunarak iletişim kurar.

Öğrenme-Öğretme Durumları

- Öğrencilere bir müzik dinlettirilip (Cajun, 2001) sınıfın her yerini kullanmak koşuluyla dans ederek dolaşmaları istenir.
- Öğretmen müziği belirli aralıklarla durdurarak öğrencilere;
  - "Olduğunuz yerde durarak bedenlerinizle bir heykel oluşturun"
  - "Herhangi bir renge (örn: kırmızı) dokunun"
  - "Size en yakın arkadaşınızın omzuna dokunun"
  - "Size en yakın ahşaba dokunun" gibi yönergelerde bulunur. Bu oyun müzik bitene kadar devam eder.
- Öğrencilere çeşitli yüz ifadelerinin bulunduğu resimler (gülen, kızgın, şaşkın vb.) gösterilir ve bu resimlerdeki ifadeleri taklit etmeleri istenir.
- Öğrenciler üç gruba ayrılır ve her grup gösterilen yüz ifadelerinden bir tanesini kullanmak için seçer.
- Bu üç gruba çeşitli soyut heykel resimleri verilir ve içlerinden bir tanesini seçmeleri istenir.
- Öğretmenin yönlendirmeleriyle, her gruptan, seçtikleri yüz ifadelerini taklit ederek seçtikleri heykel resimlerini oluşturmaları istenir.
- Onlara çalışmaları için süre verilir, bu sırada klasik müzik arkadan fon olarak verilir. (örn: Beethoven Romance No.2)
- Her grubun çalışması, müzik eşliğinde sınıf önünde sergilenir.

Fotoğraf No: 1
Deney grubundan bir grup heykel oluştururken

Fotoğraf No: 2
Deney grubu öğrencileri heykel oluştururken

Etkinlik 2. Eller İle Öykü Anlatma

Kazanımlar

- Bir öyküyü sözsüz olarak mimik ve el yardımıyla ifade eder.

Öğrenme-Öğretme Durumları

- Öğrenciler gruplara ayrılır ve her gruba, içinde küçük bir öyküyü anlatan kartlar verilir.
- Her gruptan kendi öykülerini, sadece ellerini ve yüz ifadelerini kullanarak anlatmaları istenir.

Öykü 1: Dört arkadaş bir araya gelirler ancak yapacak bir şey bulamadıkları için sıkılmaktadırlar. İki tanesi bilye oynayarak vakit geçirirken birisi elindeki topla oyalanırken, bir diğeri de kaldırımda oturmuş yerdeki taşlarla oynamaktadır. İçlerinden birinin aklına aniden denize gidip yüzme fikri gelir. Bunu sevinçle karşılayan diğer çocuklar heyecanla yola koyulurlar.

Öykü 2: Beş arkadaş okulda düzenlenen etkinlikte müzik kolunu temsilen sahnede, hazırladıkları şarkıyı çalacaklardır. Keman, gitar, org ve darbukadan oluşan orkestra üyelerine beşinci kişi de şarkı söyleyerek katılacaktır.. Hazırladıkları şarkıyı sahnede seslendirmek üzere çalışmaya başlarlar. Hazırlık sonunda şarkıyı sahnede seslendirirler.

Öykü 3: Dört arkadaş okulda basketbol oynarlarken içlerinden biri, elindeki topu diğer arkadaşına çok sert bir şekilde atar. Omzuna vuran topla canı yanan çocuk kızgın bir şekilde arkadaşına doğru yönelir. Kavgaya tutuşan iki arkadaş, diğer iki arkadaşın araya girmesiyle ayrılır ve birbirlerinden özür dilerler.

Etkinlik 3. "ÇOKS" Oyunu

Kazanımlar

- Grup içinde çalışma yetisi kazanır.
- Grup ürünü olarak bir tekerleme yazar.
- Yazılan tekerlemeyi beden perküsyonu ve ritmik konuşmayla canlandırır.

Öğrenme-Öğretme Durumları

- Öğrencilerden dört grup oluşturulur.
- Her gruba "ç,o,k,s" harflerinden bir tanesi verilir.
- Her grup, ellerindeki harfle başlayan birçok sözcüğü bir kağıda yazar.
- Her grup, kendi kağıtlarına yazdıkları sözcüklerden üç tanesini seçip bunları arka arkaya grupça okurlar.
- Bu sırada öğretmen dört grubu tempo ve nüans bakımından yönetir.
- İsteyenler şeflik görevini üstlenir ve oyun devam eder.
- Ardından her grup, diğer gruplardan birer sözcük seçer ve bir tekerleme oluştururlar.
- Bu tekerlemeler, her grup tarafından beden perküsyonu eşliğinde ritmik konuşma ile seslendirilir (Ek 2).

Denel işlemler öncesinde deney ve kontrol grupları için araştırmacı tarafından planlanmış olan derslerin haftalara göre dağılımı şöyledir:

Deney ve Kontrol Gruplarına Yönelik Gerçekleştirilen Etkinlikler

1. Hafta

Grupların her ikisine de ön test olarak "Empatik Eğilim Ölçeği" uygulanmıştır.

2. Hafta

Deney Grubu

ETKİNLİK 1

Kazanımlar

- Öğrenciler şarkı aracılığıyla öğretmenle iletişim kurar.
- Şarkıyı ritmik ve ezgisel hata yapmadan söyler.
- Verilen ritmik eşliği bedenine vurarak uygular.

Öğrenme-Öğretme Durumları (Bilen, Özevin, Canakay, 2009: 29)

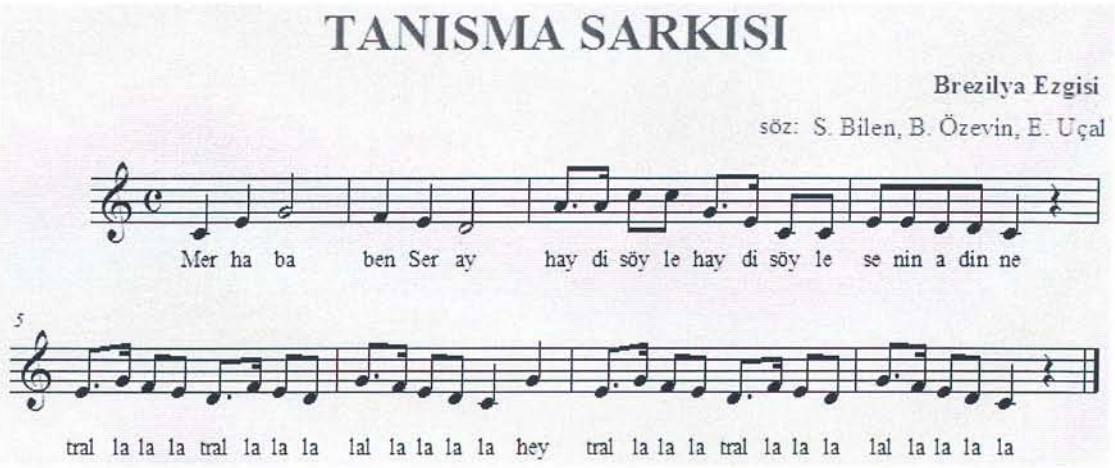
- Öğretmen ve öğrenciler çember şeklinde durur.
- Etkinliğe ilk olarak öğretmenle başlanır.
- Öğretmen :

"Merhaba, ben Seray
Haydi söyle haydi söyle
Senin adın ne?"

mısralarını melodisiyle birlikte söyler. *"Ben"* denilen yerde eliyle kendisini gösterir. *"Haydi söyle haydi söyle"* denilen yerde önce sağ kolunu ve sağ avucunu sonra sol kolunu ve sol avucunu öne doğru açar. *"Senin adın ne?"* denilen yerde ise sağ taraftaki öğrencinin sol omzuna dokunur.

- Mısra hareketlerle tamamlandıktan sonra herkes el ele tutuşur ve çember etrafında dönmeye başlar. Bu sırada nakarat bölümündeki *"Hey"* sözcüğü ile birlikte her söylenişte farklı bir figür yapılır. (örn: el çırpma, ayak vurma vb.)
- Öğretmen kendini bu şekilde tanıttıktan sonra aynı etkinliği sırayla tüm öğrenciler yapar.

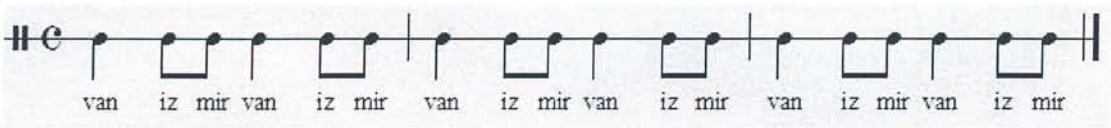
ÖRNEK NOTA NO:1



Kontrol Grubu

Öğretmen kendi ismini söyledikten sonra tüm öğrencilerin ayağa kalkıp kendi isimlerini söylemelerini ister. Ardından "Tanışma" şarkısını örnekler ve öğrencilerin yinelemesini ister. Varsa ritmik ve ezgisel hatalar düzeltir. Aşağıdaki ritmik eşlikle son kez şarkı söyletilir.

ÖRNEK NOTA NO: 2



3. Hafta

Deney Grubu

ETKİNLİK 2

Kazanımlar

- Tempo farklılaşmalarını hisseder.
- Nüans farklılaşmalarını hisseder.
- Müzikte hangi enstrümanların kullanıldığını fark eder.
- Öykü ile müzik arasında bağ kurar.
- Öyküyü müziğe uygun olarak canlandırır.
- Öyküdeki karakterlerin duygularını anlamaya çalışır.

Materyaller

Edvard Grieg'in "In The Hall Of The Mountain King" adlı eseri, cd çalar, eser içerisindeki enstrümanların resimleri.

Öğrenme-Öğretme Durumları [1]

- Seçilen müzik dinlettirilir.
- Öğrencilere müzik dinlerken ne hissettikleri sorulur. (örn: sessiz, tedirginlik içeren, parmak ucunda yürüyormuş hissi vb.)
- Müzikteki temponun ve ses gürlüğünün, müziğin başından sonuna kadar nasıl bir değişime uğradığı sorulur.
- "Dinlediğimiz müzik nasıl bir hikaye anlatıyor olabilir?" sorusu sınıfa yönlendirilir ve çeşitli fikirler alınır.
- Müziğin gerçek öyküsünün ilk dört paragrafı anlatılır ve geri kalanının ise müziğin akışına göre öğrenciler tarafından tahmin edilmesi istenir.

---

[1] Bu etkinlik Minnesota Orkestrası Eğitim Müfredatı'ndan esinlenerek düzenlenmiştir.

- Öğretmen öykünün son paragrafını anlatır. Öğrencilerin daha önce yaptıkları tahminlerle karşılaştırılır.
- Müzikte hangi enstrümanların kullanıldığının tahmin edilmesi istenir.
- Öyküdeki olaylarla müzikte duyulan seslerin benzetilmesi ya da eşleştirilmesi istenir. Bununla ilgili en az üç soru sorulur. Bunlar:
  - "Müziğin ilk başlarda oldukça sessiz olması ve ayak uçlarında yürüyormuş hissini vermesi Can'ın öyküdeki hangi anını anlatıyor olabilir?" şeklinde sorulur.
  - "Müzikte temponun hızlandığı ve sesin gürlüğünün yüksek olduğu bölüm Can'ın öyküdeki hangi anını anlatıyor olabilir?" şeklinde sorulur. (Müzikte, temponun gittikçe hızlandığı bölümü öğrencilerin parmakları ile sıranın üzerine vurarak belirtmeleri istenir. Müzikte sesin gürlüğünün arttığı bölümü öğrencilerin ellerini havaya kaldırıp indirerek belirtmeler istenir.
  - "Müziğin sonlarında duyulan zillerin çarpma sesi öyküde neyle eşleşiyor olabilir?" şeklinde sorulur.
- Öğrencilerden, Can'ın kraldan kaçma sahnesini müziğin gidişatına göre kendi yaratıcılıklarını da kullanarak ve eklemeler yaparak dramatize etmeleri istenir.

Bu etkinlikte, müzikli dramatizasyon eğitimine hazırlık için "Heykel Oyunu"ndan yararlanılmıştır.

Öykü :

Can tarladaki işlerde ve evdeki günlük işlerde dul olan annesine yardım etmeyen haylaz ve tembel bir çocuktur. Gününün büyük bir kısmı çeşitli maceraları konu alan sayısız öyküler anlatarak ve bir gün dünyanın kralı olacağını hayal ederek geçmekte idi. Etrafındaki insanlar, ne zaman bu uzun hikayeleri anlatmaya başlasa ondan uzak durmaya çalışırlardı çünkü Can, anlattığı hikayelere kendini o kadar kaptırırdı ki her defasında başını belaya sokardı. Bu durum karşısında annesi de, doğru hikayeler anlatmadığı ve tembellik yaptığı için Can'a sürekli kızardı. Can ise

"Bir gün kral olacağım, sadece biraz zaman lazım, bunu herkes görecek!" diye bağırmayı tercih ederdi.

Can bir gün, bölgedeki herkesin davetli olduğu, sadece kendisinin davetli olmadığı bir düğüne katılmaya karar verir. Düğün açık havada, çimenlerin üzerinde bir kır düğünü şeklinde idi. Can da biraz eğlence ve heyecan yaratmak için gelini kucağına alır ve karşıdaki dağlara doğru koşmaya başlar. Tabii ki öfkeli damat ve davetliler de onların arkasından koşmaya başlar. Sonunda gelini, ağaçların arasında yerde bulurlar. Can ise çoktan kaçmıştı.

Gelini bıraktıktan sonra koşmaya devam eden Can, birden yere düşer ve başını kötü bir şekilde yerdeki taşlara çarpar. Yaklaşık bir saat yerde baygın yatan Can, sonunda gözlerini açar ve kendisini çok garip bir yerde, yanında da tümüyle yeşil giyinmiş bir kızla bulur. Kız kendini Troll prensesi olarak takdim eder. Babasının Troll Kralı olduğunu ve diğer Troll halkının da dağın altında yaşadıklarını söyler ve Can'ı saraylarına davet eder. Saraya vardıklarında asası ve tacıyla baş köşede oturan Troll kralı ve onu koruyan onlarca Troll askeriyle karşılaşırlar. Can'ı gören kral, kimsenin güzel bulmadığı kızı için iyi bir eş olacağını düşünür ve kızıyla evlenmesi halinde krallığını ona vereceğini söyler. Ancak öncelikle tam bir Troll olması gerektiğini de ekler. Bunu duyan Can, hayalini gerçekleştireceğini, en sonunda kral olabileceğini düşünür ve kralın teklifini hemen kabul eder.

Bunun üzerine kral Can'a, Troll olması için yapılması gerekenleri söylemeye başlar. Öncelikle güneş ışığına çıkmamalı, çnkü Troller kayaların arasında karanlık yerlerde yaşarlardı. Can kabul eder. Ardından iğrenç Troll yemeklerinden yemesi gerektiğini ve bir Troll gibi giyinmesi gerektiğini söyler. Can her ikisini de kabul eder. Kral son olarak Can'a bir troll gibi görmesi gerektiğini, bunu da insanların gördüğü şeylerin tam tersini görerek yapacağını belirtir. (Örneğin siyahı beyaz, beyazı siyah, çirkini güzel)

Bunu duyan Can, öfkelenerek teklifi red eder. Bunun üzerine kral da askerlerine Can'ın yakalanması emrini verir. Can yavaşça kaçmaya başlar. Kral ise gülerek kaçışın mümkün olmadığını, saray kapılarının dışarıya açık olmadığını söyler. Kralın askerleri ile Can arasında bir kovalama başlar. Can tam

yakalanıyorken ve bu esnada tam annesine yardım için çığlık atıyorken sarayın çanları duyulur. Troll askerlerini korkutup kaçıran çan sesi Can'ın da uyanmasına neden olur. Can etrafına bakar ve tüm hikayenin bir rüya olduğunu anlar.

Fotoğraf No:3
Deney grubu öyküyü dramatize ederken

Kontrol Grubu

Edvard Grieg'in "In The Hall Of The Mountain King" adlı eseri dinlettirilir. Müziğin ilk başlarda nasıl bir durumda olduğu sorulur. (örn: sessiz, tedirginlik içeren, parmak ucunda yürüyormuş hissi vb.) Müzikteki temponun ve ses gürlüğünün, müziğin başından sonuna kadar nasıl bir değişime uğradığı sorulur. Müzikte hangi enstrümanların kullanıldığının tahmin edilmesi istenir ve bu enstrümanların resimleri sınıfta gösterilir. Müzikteki öykü sınıfa anlatılır.

4. Hafta

Deney Grubu

ETKİNLİK 3

Kazanımlar

- Müzikteki temel hız basamaklarını öğrenir.
- Yönlendirmelerdeki hız farklılaşmalarına grupça uyum gösterir.
- Eşli çalışmalarda eşinin hangi tempoda yürüyeceğini hissederek ona uyum sağlar.

Materyaller

"Allegro", "Moderato", "Andante"nin yazılı olduğu yazı kartları, W.A.Mozart'ın "Küçük Bir Gece Müziği" adlı eseri, cd çalar, metronom.

Öğrenme-Öğretme Durumları[2]

- Öğretmen yazı kartlarını tahtaya asar.
- Sınıfta serbest adımlarla tüm mekan kullanılarak dolaşılır.
- Sınıftakilerin her biriyle tek tek selamlaşılır ve herkes birbirine "Günaydın" der.
- Öğretmen, *"Arkadaşınız sizi konsere davet etti. Arkadaşınızla birlikte neşeli adımlarla çabucak konser salonuna doğru yürüyünüz."* diyerek öğrencilerin sınıf içindeki yürüyüşlerini metronomla yönlendirir. Bir yandan da içlerinden "Allegro" demelerini ister.

---

[2] Bu etkinlik Fatıma Akyüzlüer'in "İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi" adlı doktora tezindeki "Şarkılarımızda, oyun müziklerimizde temel hız özelliklerinin adlandırılımı" konulu etkinlikten esinlenerek düzenlenmiştir.

- Öğretmen, *"Artık konser salonuna yaklaştınız, orta hızda yürüyüp içimizden de Moderato diyelim"* şeklinde sınıfı metronomla yönlendirir.
- Öğretmen, *"Konser salonuna neredeyse geldik, daha zamanımız bile kaldı, artık yavaş yürüyebiliriz, içimizden de Andante diyelim"* şeklinde sınıfı metronomla yönlendirir.
- W.A.Mozart'ın "Küçük Bir Gece Müziği" adlı eserinin bölümleri sınıfta dinletilir. Bu bölümlerden hangilerinin "Allegro" ya da "Andante" oldukları sınıfa sorulur.
- Sınıfta, ikili gruplar halinde konser salonuna gidişlerinin canlandırılması istenir. İkili grupları oluşturan öğrencilerden bir tanesi "+" diğeri "-" olur. "+" ve "-" birbirlerine omuzları ile yapışık gezerler.
- Grupta "+"yı temsil eden öğrenci dersin başında öğrenilen hız terimlerini seçip o hıza uygun olarak yürür ve "-"yi temsil eden öğrenci de "+"dan kopmadan onun yürüyüşüne ayak uydurur.
- Sınıfta her grup tüm hız terimleri ile yürüdükten sonra gruptaki roller değişir ve canlandırmaya devam edilir.

Kontrol Grubu

"Allegro", "Moderato", "Andante" terimlerinin anlamları açıklanır. W.A.Mozart'ın "Küçük Bir Gece Müziği" adlı eseri dinletilir. Eserdeki bölümlerin ne oldukları öğrencilere sorulur. Bu terimlerin anlamları defterlerine yazdırılır.

5. Hafta

Deney Grubu

ETKİNLİK 4

Kazanımlar

- ✷ "Güzel Günler" adlı şarkıyı doğru, güzel ve etkili söyler.
- ✷ Öyküyü dramatize eder.
- ✷ Canlandırdığı karakterin duygularını hissetmeye çalışır.
- ✷ Öykü içindeki diğer karakterlerin duygularını hssetmeye çalış.

Materyaller

"Güzel Günler" adlı şarkı, şarkıya uygun olarak yazılmış öykü, W.A. Mozart'ın "K.331 La Majör Piyano Sonatı", cd çalar.

Öğrenme-Öğretme Durumları

- Öğretmen sınıfa, "Birbirimizle iyi geçinmek ve iyi anlaşmak bizim için önemli midir? Eğer önemliyse neden önemlidir?" şeklinde soru sorar.
- Öğretmen sınıfa, "Birbirimizi iyi anlamak ve birbirimizle iyi geçinmek için nasıl bir konuşma şekliyle konuşmalıyız?" şeklinde soru sorar.
- Çeşitli fikirler alındıktan sonra onlara bir öykü anlatmaya başlar.
- Öğretmen öyküyü anlattıktan sonra bu öyküden ne anladıklarını sınıfa sorar.
- Öykünün sonunda Hasan, Zeynep ve Ayşe arasında geçen diyaloğun Zeynep için ne kadar yararlı olduğu sınıfta konuşulur.
- Şarkının sözleri sınıfça incelenir.
- Öğretmen ilk olarak şarkıyı örnekler, ardından şarkı sınıfça söylenir.

- Rastlantısal olarak seçilmiş ve öyküdeki karakterleri yansıtan 8'er kişilik gruplar oluşturulur.
- Öyküyü fonda verilecek müzikle birlikte dramatize etmeleri istenir.
- Bir süre çalışmaları için her gruba süre verilir.
- Her grup dersin sonunda çalışmalarını sınıf önünde sergiler.

Bu etkinlikte, müzikli dramatizasyon temelli müzik eğitimine hazırlık için "Eller İle Öykü Anlatma" oyunundan yararlanılmıştır.

Öykü

Ayşe, Hasan ve Zeynep aynı mahallede oturan ve yedinci sınıfa giden çok yakın üç arkadaştırlar. Sürekli beraber oyunlar oynar, ödevlerini de beraber yaparlardı. Bir hafta sonu üçü de ödevlerini yaptıktan sonra Zeynepler'de toplanıp film izlemeye karar verdiler. İzleyecekleri film uçmak isteyen "Batu" isimli bir çocuğu anlatmaktaydı. Filmin konusu üçüne de çok ilginç gelmişti çünkü insanlar uçamazlardı ve filmdeki kahramanın bunu nasıl başaracağını merak ediyorlardı. Film başlamadan herkes kendine güzel bir koltuk seçti ve filmi izlemeye başladılar.

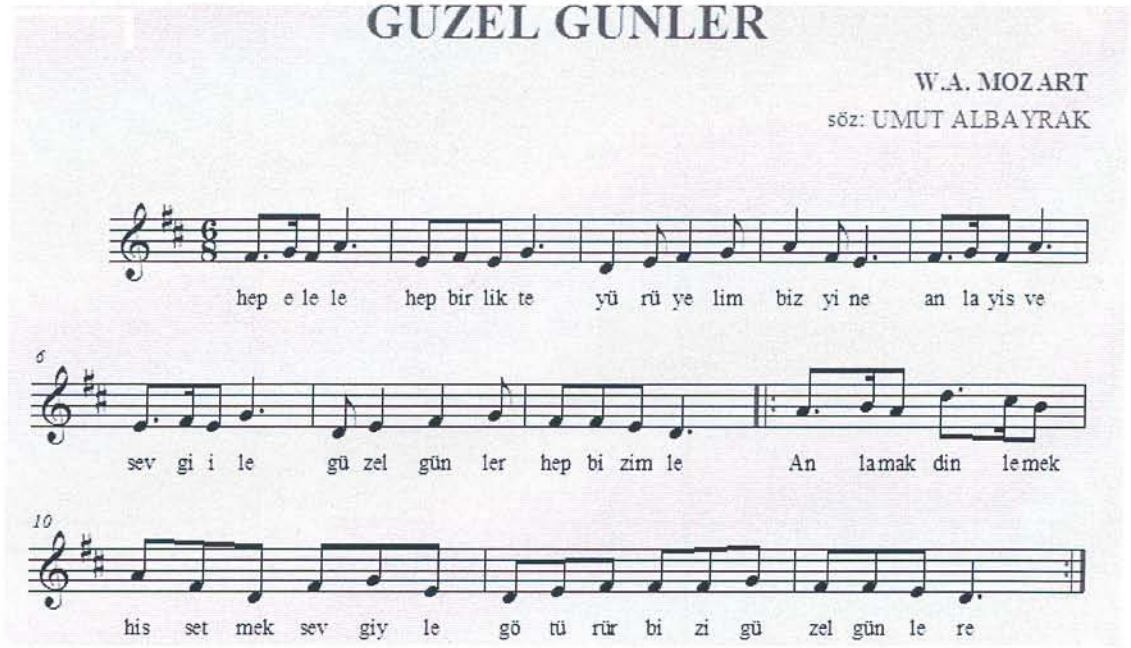
Filmin khramanı Batu, çok neşeli, hareketli ve bir o kadar da hayal kurmayı seven bir çocuktu. Hayal ettiği zaman en çok kendini uçarken görüyordu. Batu'nun uçmaya karşı çok büyük bir hevesi vardı. Evde ödevlerini bitirdikten sonra sürekli gökyüzündeki kuşları ve geçen uçakları seyrederdi. Bu incelemelerinin sonunda kuşların da uçakların da kanatları olduğunu ve bu sayede uçuyor olabileceklerini düşündü. Uçabilmek için hemen işe koyuldu. Yan odada çizgi film izleyen küçük kardeşine planını anlattı ve ondan yardım istedi. Kardeşi de abisinin fikrini duyunca çok heyecanlandı, abisinden sonra kendisinin de uçabileceğini düşündü. Hemen evdeki kartonları birleştirerek iki tane kanat hazırladılar ve karşıdaki ağaca doğru yürümeye başladılar. Küçük kardeşini aşağıda bırakan Batu ağaca tırmanarak kendine uygun bir yer buldu. Sonunda istediği şeye kavuşacaktı. Kanatlarını bir

güzel sırtına taktı ve kendini aşağıya bıraktı. Kanatlarını daha oynatamadan yere düştü.

Batu uyandığında kendini hastanede buldu ve bir bacağı ile bir kolunun alçıda olduğunu gördü. Doktor üzülerek bacağının ve kolunun bir süre alçıda kalacağını söyledi, Batu ağlamaya başladı. Başucundan ayrılmayan annesi ve babası onu teselli etmeye çalışsalar da Batu yaptığı şeye çok üzülmüştü, üstelik küçük kardeşine de kötü örnek olmuştu. Birkaç hafta sonra hastaneden evine gelen Batu, odasındaki pencereden atladığı ağaca doğru baktı. Artık sadece tekrar yürüyüp koşabileceği günlerin hayalini kurmaya başladı...

Filmden etkilenen Zeynep göz yaşlarına hakim olamadı. Bunu gören Hasan, Zeynep'in bu davranışına anlam veremedi ve Zeynep'e dönerek *"Uçmaya çalışması zaten çok aptalca bir hareketti, kolunu ve bacağını kıracağı belliydi, şimdi sen niye ağlıyorsun ki? Hem zaten bu sadece bir film, kahramanı aptal olan bir film !"* dedi. Zeynep de neden bu kadar etkilendiğini anlayamamıştı. Bu sırada Ayşe ise *"Hasan neden böyle söylüyorsun?"* diyerek Hasan'ın tam aksine Zeynep'i teselli etmeye başladı. Zeynep hissettiklerini Ayşe'ye anlatmaya çalıştı. Büyük bir dikkatle onu dinleyen Ayşe, Zeynep'in bu kadar etkilenmesinin altında yatan sebebi tahmin etmişti. Zeynep'e *"Küçükken tırmandığın ağaçtan düşmüş, ayağını incitmiş ve çok istediğin yaz kampına katılamamıştın. Hatırladın mı?"* şeklinde bir soru sordu. O an Zeynep, filmden neden bu kadar etkilendiğini anlamıştı. Ayşe'nin onu dikkatle dinlemesi ve ona olan tavrı Zeynep'i olumlu yönde etkilemişti. Zeynep artık ağlamıyordu. Ayşe'nin bu davranışının Zeynep üzerindeki olumlu etkisini gören Hasan ise o an Ayşe gibi davranması gerektiğini anlamıştı ve birden geçenlerde öğrendikleri şarkıyı mırıldanmaya başladı.

ÖRNEK NOTA NO: 3



Kontrol Grubu

"Güzel Günler" adlı şarkı kulaktan öğretilir. Şarkının sözlerine dayalı olarak insanların birbirlerini anlayabilmesinin insanlar arası ilişkilerde ne kadar faydalı olabileceği sınıfta tartışılır.

6. Hafta

Deney Grubu

ETKİNLİK 5

Kazanımlar

- Şarkıyı farklı hızlarda söyler.
- Şarkıyı beden dilini kullanarak söyler.
- Şarkıda kullanılan beden dilinin ne ifade ettiğini tahmin eder.

Öğrenme-Öğretme Durumları [3]

- Öğretmenle öğrenciler daire şeklinde otururlar ve öğretmen onlara kısa bir öykü anlatır. Öykü şöyledir:

  "Bir zamanlar ormanda iki tane kabile yaşarmış. İkisi de birbirlerinin dillerinden anlamıyorlarmış. Bir gün içlerinden bir kabile diğerinin topraklarına yaklaşmış ve birbirleriyle karşı karşıya gelmişler. Onlara kendi dillerinde bir şarkı söylemeye başlamışlar. Ancak anlamayacaklarını da düşünerek bunu beden dilini kullanarak anlatmaya çalışmışlar."

- Öğretmen burada şarkıyı beden dilini kullanarak söyler.

- Öğretmen, hareketlerin neyi anlatıyor olabileceğini tahmin etmelerini ister.

- Öğretmen şarkı sözlerinin neyi anlattığını hareketleri de kullanarak açıklar. Şarkıda ilk *"funga"* denilen yerde öğretmen elleriyle alnını tutar *"alafia"* denilen yerde avuç içi açık olarak elleriyle bacaklarına vurur,

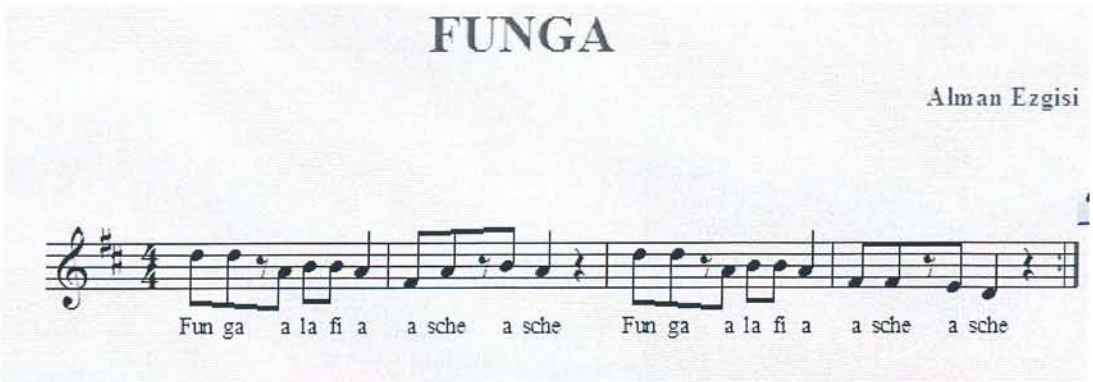
[3] Bu etkinlik, Onur EROL ve Banu ÖZEVİN'in 8-9 Kasım 2008 tarihinde düzenledikleri "Yeni Başlayanlar İçin Orff Schulwerk Müzik, Dil ve Hareket- "Ayrılmaz Üçlü"" konulu seminerden esinlenerek düzenlenmiştir.

"asche" denilen yerde elleriyle ağzını tutar ikinci *"asche"* denilen yerde avuç içi açık olarak elleriye bacaklarına vurur, ikinci *"funga"* denilen yerde ellerini kalbinin üzerinde birleştirir ikinci *"alafia"* denilen yerde avuç içi açık olarak elleriye bacaklarına vurur, üçüncü *"asche"* denilen yerde elleriyle vücudunda çarpraz oluşturur ve son *"asche"* denilen yerde de ellerini yukarıya kaldırır. Sözler; *"Biz size aklımızla geldik, sözlerimizle geldik, sevgimizle geldik, savunmasız olarak karşınızda duruyoruz."* şeklinde bir ifadeyi anlatmaktadır.

- Şarkı hep beraber hareketleriyle birlikte söylenir.
- Şarkı sözleri ve hareketleri iyice anlaşıldıktan sonra aralarından bir şef seçilerek şarkı "Allegro", "Moderato" ve "Andante" hız terimlerini de dikkate alarak yönetilir, sınıfça hareketleri yapılarak şarkı söylenir.
- Öğrencilerden iki grup oluşturulur ve iki kabileyi temsil etmeleri istenir. Oluşturulan gruplar, isteğe bağlı olarak kendi içlerinde "ritm tutan" ve "şarkı söyleyen" olarak da ikiye ayrılabilirler. Öğrencilerin yaratıcılıklarına göre beden dilini kullanarak anlaşmaları ve "Funga" parçası kullanılarak küçük bir gösteri yapmaları istenir.

Bu etkinlikte, müzikli dramatizasyon eğitimine hazırlık için "Heykel Oyunu"nun ilk iki maddesinden yararlanılmıştır.

ÖRNEK NOTA NO:4



Fotoğraf No: 4

Deney grubu Funga şarkısını söylerken

Kontrol Grubu

" Funga" adlı şarkı kulaktan öğretilir. Şarkının hikayesi ve kullanılan beden dili sınıfta konuşulur. Şarkı temel hız basamakları dikkate alınarak tekrar okunur.

7. Hafta

Deney Grubu

ETKİNLİK 6

Kazanımlar

- Çeşitli enstrümanları tanır.
- Müzik eşliğinde dans ederek hayvanların yürüyüşlerini taklit eder.
- Müziği dinler, hangi çalgıların hangi hayvanları ifade ettiğini tahmin eder.
- Müziğin ilgili bölümü geldiğinde hayvanların hareketlerini dans ederek taklit eder.

Materyaller

Etkinlikte kullanılacak hayvanların ve müzik aletlerinin resimlerinin bulunduğu kartonlar, Saint Seans'ın "Carnival Of The Animals" adlı eseri, cd çalar.

Öğrenme-Öğretme Durumları

- Öğretmen, üzerinde hayvan resimleri olan kartonu göstererek bu hayvanlar hakkında sınıfla konuşur. (Sırayla; aslan, fil, kanguru, akvaryumda balıkları, kafeste kuşlar)
- Öğretmen, üzerinde müzik aletlerinin resimleri olan kartonu sınıfa gösterir ve bunlar hakkında neler bildiklerini sınıfa sorar. (sırayla; yaylı çalgılar/keman, kontrabass, piyano, flüt-yaylılar-piyano-glockenspiel-armonika grubu, yaylılar- piyano-flüt grubu)
- "Müzik aletleriyle doğada var olan hayvanların seslerini taklit edebilir miyiz?" Bununla ilgili örnek vermek isteyen var mı?" şeklinde öğretmen sınıfa sorar.
- Öğretmen hayvanların bulunduğu kartonla müzik aletlerinin bulunduğu kartonu yan yana koyarak hangi hayvanın hangi çalgıyı ya da çalgı grubunu temsil ediyor olabileceği sınıfta tartışılır. Bu sırada gösterilen çalgılarla ilgili sınıfın eksik olan bilgileri tamamlanır.

- "Carnival Of The Animals" adlı eserde sırayla "aslan", "fil", "kanguru", "akvaryum balıkları" ve "kafesteki kuşlar" ı anlatan bölümler dinletilir.
- Bu bölümlerde ön plana çıkan çalgı ya da çalgı grupları belirlenir.
- "Carnival Of The Animals" adlı eserin final bölümü sınıfa dinletilir.
- Final bölümünde, çalgıların ve hayvanların nasıl bir durumda anlatıldığı sınıfta tartışılır.
- Öğretmen rastgele olarak "aslan", "fil", "kanguru", "akvaryum balıkları" ve "kafesteki kuşlar" adlı beş grup oluşturur.
- Tüm sınıftan bu hayvanları sırayla taklit ederek dans etmeleri istenir.
- Öğretmen az sonra yapacakları oyun için öğrencilere ön bilgiler verir, bunun için eserin final bölümü cd çalara takılır; önce herkes yerde diz çökmüş bir şekilde durur. Parçada aslan sesini andıran bölüm gelince sadece aslan grubu kalkıp aslan taklidi yaparak dans ederler. Ardından fil grubu, kanguru grubu, akvaryum balıkları grubu ve kafesteki kuşlar grubu gerek solo bölümlerinde gerekse karma bir şekilde öğretmenin komut vermesiyle sınıfta dans ederler. Final bölümünün sonunda ise tüm gruplar sınıfta müziğe göre dans ederek dolaşırlar.

Bu etkinlikte, müzikli dramatizasyon eğitimine hazırlık için "Heykel Oyunu"nun ilk iki maddesinden yararlanılmıştır.

Fotoğraf No:5

Deney grubu Carnival of the Animals'ı dramatize ederken

Kontrol Grubu

Saint Seans'ın "Carnival Of The Animals" adlı eseri sınıfta dinletilir. Hangi çalgıların hangi hayvanları temsil ettiği sınıfta tartışılır. Üzerinde, eserde anlatılan hayvanların ve onları temsil eden çalgıların bulunduğu kartonlar sınıfta gösterilir.

8. Hafta

Deney Grubu

ETKİNLİK 7

Kazanımlar

- ✸ "Haydi Paylaş" adlı şarkıyı doğru, güzel ve etkili söyler.
- ✸ Şarkıya uygun olarak yazılmış olan öyküyüdeki olayı tartışır.
- ✸ Grupça öyküdeki karakterin sergilediği davranışın tersini yansıtan bir öykü oluşturur.
- ✸ Yarattıkları öyküye uygun bir şiir yazar.
- ✸ Şiiri ritm ve beden perküsyonu ile seslendirir.
- ✸ İki öyküdeki karakter ve olayları tartışır.

Materyaller

"Haydi Paylaş" adlı şarkı, şarkıya uygun olarak yazılmış öykü

Öğrenme-Öğretme Durumları

- Öğretmen, "Zaman zaman hepimizin bazı sorunları olabiliyor. Bunlarla ilgili etrafınızdakilerden yardım almayı hiç denediniz mi?" şeklinde sınıfa soru sorar.
- Öğretmen en çok hangi derslerde zorluk çektiklerini sınıfa sorar.
- Öğretmen, anlamadıkları konularda sınıftaki arkadaşlarından yardım isteyip istemediklerini sorar.
- Bununla ilgili öğretmen bir öykü anlatır.
- Öyküde esas olarak anlatılmak istenen fikir sınıfta tartışılır.

- Öğretmen, "Sizce öyküdeki Gamze'nin Türkçe dersi ile gerçekten sorunu var mı? Yoksa Sevinç'e yardım edebilmek için mi böyle söyledi?" şeklinde sınıfa sorar. Bununla ilgili sınıfta konuşulur.
- "Haydi Paylaş" adlı şarkı kulaktan öğretilir.
- Şarkının sözleri üzerine öğrencilerle konuşulur.
- Rastlantısal olarak üç grup oluşturulur ve öğrencilerden hayal güçlerini kullanarak, anlatılan öykünün tersine birbirini anlamayan ya da anlamak istemeyen iki arkadaş arasında geçen bir olayı kısaca yazmaları istenir.
- Dersin sonunda her grup hem anlatılan öyküyü hem de kendi yazdıkları öyküyü öğrendikleri şarkıya uygun sözlere dönüştürerek, ritm ve beden perküsyonunu da kullanarak seslendirirler.
- Her iki öyküdeki olaylardan hangisinin daha güzel, daha yapıcı olduğu sınıfta tartışılır (Ek 3).

Öykü

Gamze ve Sevinç 7. sınıfa giden iki öğrencidirler. Gamze, çevresi tarafından çok sevilen, arkadaşlarının sorunlarıyla ilgilenen, cana yakın birisidir. Sevinç ise içine kapanık, çevresiyle pek konuşmayan, sınıfta genelde tek başına vakit geçiren birisidir. Sevinç'in kimseyle paylaşamadığı bir sorunu vardır. Diğer dersleri iyi olmasına rağmen matematikte zorluk çekmektedir. Sınıfta öğretmeninin sorularını cevaplayamadığında bu duruma çok üzülüyor ancak bunun için kimseden yardım isteyemiyordu. Arkadaşlarının sorunlarıyla yakından ilgilenen Gamze ise Sevinç'in bu sorununu fark etmişti. Gamze Sevinç'e yardım etmek istiyordu ama bunu Sevinç'i rahatsız etmeden nasıl yapacağını bilmiyordu. Biden aklına güzel bir fikir geldi. Öncelikle Sevinçle arkadaş olmalıydı ve bazen dersleri anlamamanın çok doğal olduğunu ona hissettirmeliydi.

Teneffüste Sevinç'in yanına yaklaşan Gamze *"Merhaba, yanına oturabilir miyim?"* der ve oturur. *"Bu aralar Türkçe'yle başım dertte, son öğrendiğimiz konuyu bir türlü anlayamıyorum, keşke bununla ilgili bana yardım edebilecek biri olsa"* der. Matematik dışındaki diğer dersleri iyi olan Sevinç de ona yardım etmeyi teklif eder.

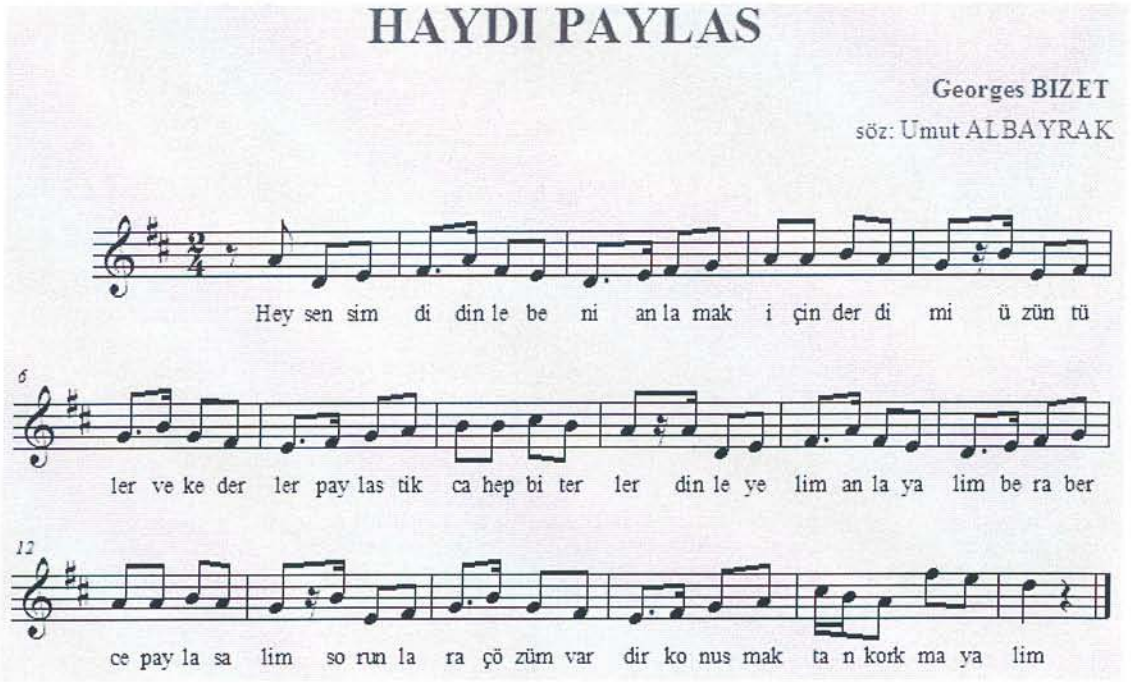
Gamze için anlaşılmayan bölümü anlatan Sevinç'in de kendine güveni yavaş yavaş gelmeye başlar. Bunun üzerine matematikle ilgili sorununu bu kez Sevinç Gamze'ye açar.

Her iki arkadaş arasında yapılan bu çalışmalar onların dostluklarını ilerletir. Sevinç tıpkı kendisi gibi başka öğrencilerin de zaman zaman bazı dersleri anlamakta güçlük çekebileceğini, bunun utanılacak ya da üzülecek bir sorun olmadığını anlamış olur.

Fotoğraf No:6

Öğrenciler grup çalışmasında fikirlerini sunarken

ÖRNEK NOTA NO:5



Kontrol Grubu

"Haydi Paylaş" adlı şarkı kulaktan öğretilir. Şarkıya doğru yerlerde giriş yapmalarına dikkat edilir. Sınıfta şarkının sözlerine dikkat çekilir ve sorunlarımızı paylaşmanın bizim için ne kadar yararlı olup olmadığı sınıfta tartışılır.

9. Hafta

Deney Grubu

ETKİNLİK 8

Kazanımlar

- Şarkıdaki hız farklılaşmalarını bedeninde hisseder.
- Ritmik algı aracılığıyla grup üyeleri arasında iletişim kurar.
- Şarkıyı, sözleri de dikkate alarak dramatize eder.

Materyaller

Deniz taşları, gitar.

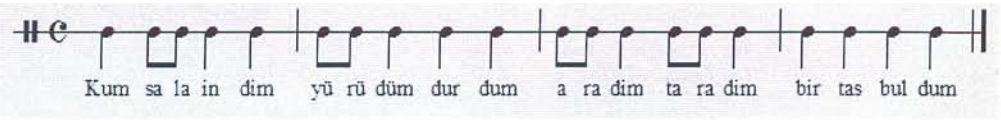
Öğrenme-Öğretme Durumları[4]

- Herkes çember şeklinde oturur, gözlerini kapar ve ellerini arkaya koyar. Bu sırada bir kişi diğerlerinin ellerine ikişer taş koyar.
- Taşlarla ne tür sesler çıkarılabileceği sınıfta konuşulur.
- Herkes taşlarını vücutlarının değişik yerlerine koyarak sınıfta dolaşır ve merhabalaşılır.
- Sınıfta herkes kendine bir yer seçer ve taşlarını oraya bırakır. Taşların önünde durulur.
- Bu sırada öğretmen "Taş" adlı şarkıyı gitarıyla çalar ve öğrencilerden taşlarını koydukları yerde bırakıp sınıf içinde dolaşmalarını ister. Şarkı bitimine yakın herkes taşlarına doğru yönelir ve şarkı tam bittiğinde herkes taşlarının üzerine çıkar. Öğretmen bunu birkaç kez tekrarlar.

---

[4] Bu etkinlik, Onur EROL ve Banu ÖZEVİN'in 8-9 Kasım 2008 tarihinde düzenledikleri "Yeni Başlayanlar İçin Orff Schulwerk Müzik, Dil ve Hareket- "Ayrılmaz Üçlü"" konulu seminerden esinlenerek düzenlenmiştir.

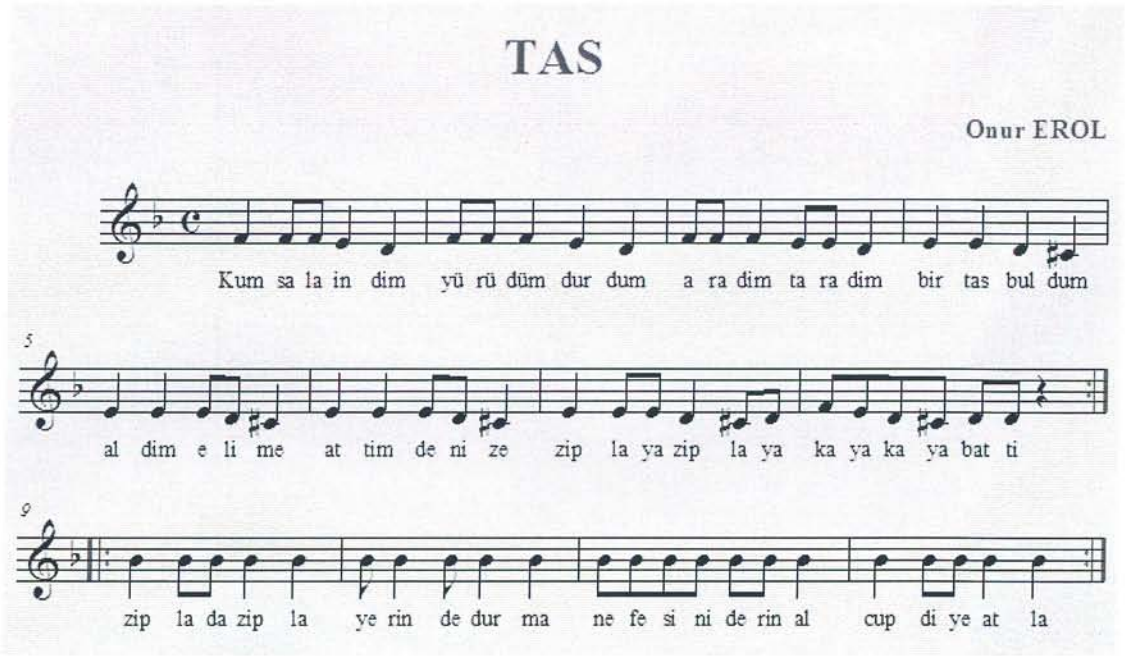
- Herkes çember şeklinde durur. Öğretmen burada şarkıyı da söyleyerek şarkının ritmini önce elleriyle vurarak örnekler ve aynısını öğrencilerin yapmasını ister. Örnek :



- Çember içinde herkes birbirine sırtlarını döner ve her öğrenci parmak uçlarıyla şarkının ritmini önündeki arkadaşının sırtına vurur. Bir yandan da içlerinden şarkıyı söylerler.

- Şarkı, sözleri de dikkate alınarak dramatize edilir, bir yandan da söylenir.

ÖRNEK NOTA NO:6



Fotoğraf No: 7

Deney grubu öğrencileri "taş" şarkısını dramatize ederken

Kontrol Grubu

Öğrencilere "Taş" adlı şarkı kulaktan öğretilir. Şarkı söylenirken öğretmen gittikçe şarkıyı hızlandırır, zaman zaman da yavaşlatır. Şarkının ritmi, bölüm bölüm alkış vurularak öğretmen tarafından örneklernir, öğrenciler öğretmeni taklit ederler. Şarkı ritm eşliğiyle söylenir.

10. Hafta

Deney Grubu

ETKİNLİK 9

Kazanımlar

- Grup çalışması içinde müziğin yarattığı duyguya dayalı şiir yazar.
- Grupça yazdıkları şiiri müziklendirir.
- Müziğin kendisinde yarattığı duygunun yanı sıra farklı kişilerin müzikten neyi duyumsadıklarını anlamaya çalışır.

Materyaller

Cd çalar, Mendelssohn'un Mi minör Keman Konçertosu, sınıftaki müzik aletleri.

Öğrenme-Öğretme Durumları

- Öğretmen herkesin sıralarına yaslanıp gözlerini kapamalarını ve çalınacak olan müziği dinleyerek hissettiklerini tek bir sözcüğe taşımalarını ister.
- Mendelssohn'un Mi minör Keman Konçertosu'nun ilk bölümü dinletilir.
- Müzik bittiğinde öğrencilerin duygularını yansıtan sözcükler tahtaya yazılır. Benzer sözcükler bir araya toplanır.
- Benzer sözcükleri seçen öğrencilerden gruplar oluşturulur.
- Bu sözcükleri kullanarak her grubun bir şiir yazması istenir.
- Yazdıkları şiiri bestelemeleri istenir.
- Gruplar çalışmalarını tamamlayınca bestelemiş oldukları şiirlerini seslendirmeleri istenir.

Bu etkinlikte, müzikli dramatizasyon eğitimine hazırlık için "ÇOKS Oyunu"ndan yararlanılmıştır (Ek 4)

Fotoğraf No: 8

Dinledikleri müzikten esinlenerek şiir yazmaya çalışan bir grup

Fotoğraf No: 9

Yazdıkları ve müziklendirdikleri şiiri sergileyen bir grup

Kontrol Grubu

Mendelssohn'un Mi minör Keman Konçertosu sınıfta dinletilir. Eserin öğrencilere hissettirdiği duygular sınıfta konuşulur ve bunları yansıtan sözcükler tahtaya yazılır. Müziğin insan duygularında ne kadar etki uyandırdığı sınıfta tartışılır.

11. Hafta

Deney Grubu

ETKİNLİK 10

Kazanımlar

- Öyküye uygun olarak seçilen şarkıyı doğru, güzel ve etkili söyler.
- Grupça bir öykünün sonuç bölümünü farklı biçimde oluşturur.
- Öyküyü kendi yazdıkları sonuç bölümüne göre dramatize eder.
- İki farklı sonucu ve etkilerini tartışır.

Materyaller

"İzin Alalım" adlı şarkı ve şarkıya uygun olarak yazılmış öykü, N. Paganini'nin "Keman ve Orkestra İçin No:5 La Minör Konçertosu", cd çalar.

Öğrenme-Öğretme Durumları

- Öğretmen, geçen yaz tatilinde neler yaptıklarını sınıfa sorar.
- "Hiç başka birinin bahçesine izinsiz girdiğiniz oldu mu?" şeklinde sınıfa sorar.
- Öğretmen bununla ilgili bir öykü anlatmaya başlar.
- Öyküdeki karakterlerin yaptıklarının doğru olup olmadığı sınıfta tartışılır.

- Öğretmen "Öyküdeki yaşlı kadının yerinde siz olsaydınız nasıl hissederdiniz?"şeklinde sınıfa sorar ve konuşulur.
- Öğretmen "Öyküdeki çocukların yerinde siz olsaydınız nasıl hissederdiniz?" şeklinde sınıfa sorar ve konuşulur.
- "İzin Alalım" adlı şarkı kulaktan öğretilir.
- Rastlantısal olarak yedi kişilik gruplar oluşturulur.
- Gruplardan, öyküdeki sonun olumlu olarak nasıl sonuçlanabileceği hakkında fikir üretip yazmaları istenir.
- Yazılan hikayeyi fonda verilecek olan N. Paganini'nin "Keman ve Orkestra İçin No:5 La Minör Konçertosu" ile birlikte dramatize etmeleri istenir.

Bu etkinlikte, müzikli dramatizasyon eğitimine hazırlık için "Heykel Oyunu"nun ilk iki maddesinden yararlanılmıştır (Ek 5).

Öykü

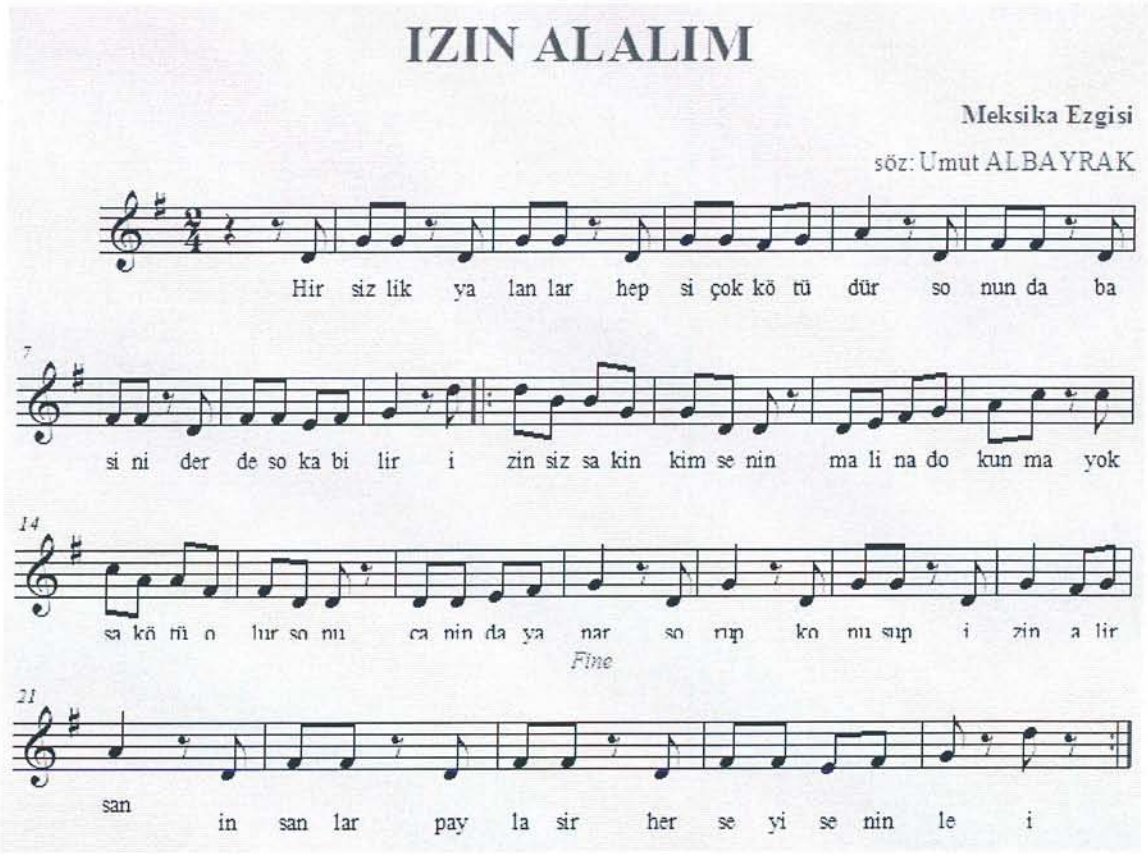
Yaz gelmişti. Çocuklar karnelerini almış kimi sevinmiş kimi üzülmüştü. Mahallenin haylaz çocuklarından olan Osman, Volkan, Emre ve Bülent'in de karnelerinde kırıklar vardı. Ancak onlar kırıkları çabuk unutmuş, yazın keyfini çıkarmaya başlamışlardı. Her gün denize gidiyor, bisiklete biniyor, biraraya gelerek oyunlar oynuyorlardı.

Bir gün grubun en yaramazı olan Osman, "*Aynı şeylerden sıkıldım, bugün köşedeki büyük evin o muhteşem bahçesine gidip erik toplayalım*" dedi. İlk başta bu tekliften korkan arkadaşları ona ev sahibinin ne kadar huysuz olduğunu, bahçesine giren çocukları kovaladığını anlatmaya çalıştılarsa da Osman onları kendi tarafına çekmeyi başardı. Hemen eve doğru koştular. Büyük demir bahçe kapısının üzerinden atlayıp kocaman bahçeye girdiler. Bahçenin eşsiz güzelliği karşısında kimse bir süre kıpırdayamadı. Bahçede sıra sıra dizilmiş erik ağaçları ilk göze çarpan şeydi. Vakit kaybetmeden dördü de ağaçlara tırmandılar ve ceplerini eriklerle doldurdular. Tam ağaçlardan aşağıya inmişlerdi ki kendilerine doğru koşan iki kocaman ve korkunç köpeği gördüler. Korkuyla çığlık atarak tekrar ağaçlara tırmandılar. O sırada

kendilerine doğru gelen yaşlı kadını, ardından da sesleri duyup içeriye giren polisleri gördüler. Onları aşağıya indiren polisler "*Söyleyin bakalım çocuklar, burada ne işiniz var? İzinsiz bir eve girmek suçtur, bunu bilmiyor musunuz?*" diye sordular. Korku ve endişeyle titreyen çocuklar ne söyleyeceklerini bilemediler. Bahçeye erik toplamak için geldiklerini, kötü bir niyetlerinin olmadıklarını anlatmaya çalıştılarsa da çok sinirlenen yaşlı kadını ikna edemediler. Yaşlı kadının şikayeti doğrultusunda polisle birlikte karakola gittiler.

Yaptıkları karşısında çok üzgün ve pişman olan Osman, Volkan, Emre ve Bülent ailelerinin yanına götürüldüler. Yeni başlayan yaz tatili onlar için artık bitmişti çünkü tüm yaz boyunca aileleri tarafından cezalandırılmışlardı.

ÖRNEK NOTA NO:7



Fotoğraf No: 10
Deney grubu öyküyü dramatize ederken

Kontrol Grubu

"İzin Alalım" adlı şarkı kulaktan öğretilir. Varsa ritmik ve ezgisel hatalar düzeltilir. Şarkının sözlerine sınıfta dikat çekilir. Bununla ilgili sınıfa bir öykü anlatılır. Öykü anlatılırken fonda Paganini'nin "Keman ve Orkestra İçin No:5 La Minör Konçertosu" dinletilir.

12. Hafta

Grupların her ikisine de son test olarak "Empatik Eğilim Ölçeği" uygulanmıştır

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Üstün Dökmen'in Empatik Eğilim Ölçeği ile toplanmıştır (Ek 6). Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. EEÖ 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek olumlu ve olumsuz ifadeler içermektedir. Bu ifadeler için ise "Tamamen Aykırı", "Oldukça Aykırı", "Kararsızım", "Oldukça Uygun" ,"Tamamen Uygun" seçeneklerinden birinin seçilmesi istenmektedir. Her bir olumlu ifadeye "Tamamen Uygun" diyenler 5 puan, "Oldukça Uygun" diyenler 4 puan, "Kararsızım" diyenler 3 puan, "Oldukça Aykırı" diyenler 2 puan, "Tamamen Aykırı" diyenler ise 1 puan alırken, her bir olumsuz ifadeye "Tamamen Uygun" diyenler 1 puan, "Oldukça Uygun" diyenler 2 puan, "Kararsızım" diyenler 3 puan, "Oldukça Aykırı" diyenler 4 puan, "Tamamen Aykırı" diyenler ise 5 puan almaktadır. Bu doğrultuda ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .82'dir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 10.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmadaki veriler Shapiro Wilks Normallik Testi, T-Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi istatistik teknikleriyle çözümlenmiştir.

Zaman Çizelgesi

Bu bölümde yapılan çalışmaların planı yer almaktadır. Bu plana göre araştırma Şubat 2009'da başlayıp Mayıs 2010'da sonlanmak üzere toplam 15 ayda tamamlanmıştır. Çalışma planı Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.
Çalışma Planı

Yapılan Çalışma	Tarih
Literatür tarama	Şubat- Nisan 2009
Ders etkinliklerini hazırlama	Mayıs- Haziran 2009
Ders etkinliklerinin gözden geçirilmesi ve ilgili yayın ve araştırmaların incelenmesine devam edilmesi	Temmuz- Eylül 2009
Deney sürecinin gerçekleştirilmesi	Eylül- Ocak 2009
Verilerin çözümlenmesi	Şubat- Mart 2010
Araştırmanın raporlaştırılması	Nisan- Mayıs 2010

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan alt probleme ait bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

Müzikli Dramatizasyonun İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın birinci denencesi şöyledir: "Edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi alan deney grubunun empatik eğilim düzeyleri, edilgin müzik eğitimi alan kontrol grubunun empatik eğilim düzeylerine göre deney grubunun lehine anlamlı fark oluşturur." Araştırmanın birinci denencesinin sınanması için deney ve kontrol gruplarına E.E.Ö öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına öntest olarak verilen E.E.Ö verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilks Normallik Testi uygulanmıştır. Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre E.E.Ö'nin Shapiro-Wilks Normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Kontrol	24	71,08	8,225	0,956	50	0,062
Deney	26	66,04	9,648			

(p>0,05)

Tablo 4'teki verilere göre, deney ve kontrol gruplarına ait Shapiro-Wilks Normallik Testi sonucunda bulunan p değeri .05'ten büyüktür. Bu bulguya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin E.E.Ö öntest puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p=.062>.05). Bu bulguya göre, verilerin analizinde parametrik testlerden olan t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları ilişkisiz gruplardır. İlişkisiz iki grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında t-testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007: 39).

Deney aşamasından önce, deney ve kontrol gruplarının empatik eğilimlerini birbiriyle karşılaştırmak ve aralarında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla E.E.Ö öntest puanlarına göre yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest Puanları Karşılaştırması

Grup	n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kontrol	24	71,08	8,225	1,982	0,053
Deney	26	66,04	9,648		

(p> 0,05)

Tablo 5'teki verilere göre p değeri, .053'tür. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi E.E.Ö öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p=.053>.05).

Kontrol grubuna öntest ve sontest olarak verilen E.E.Ö verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilks Normallik Testi uygulanmıştır. Tablo 6'da kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına göre E.E.Ö'nin Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Öntest	24	71,08	8,225	0,984	48	0,735
Sontest	24	72,46	6,685			

(p>0,05)

Tablo 6'daki verilere göre deney ve kontrol gruplarına ait Shapiro-Wilks Normallik Testi sonucunda bulunan p değeri .05'ten büyüktür. Bu bulguya göre kontrol grubundaki öğrencilerin E.E.Ö öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p=.735>.05). Buna göre verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin E.E.Ö öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 7'de kontrol grubu öntest ve sontest puanlarına göre yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasında Farklılık Karşılaştırması

Grup	Test	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kontrol	**Öntest**	24	71,08	8,225	-1,093	0,286
	Sontest	24	72,46	6,685		

(p> 0,05)

Tablo 7'deki verilere göre p değeri .286'dır. Bu bulguya göre kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasında uygulanan E.E.Ö öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p=.286>.05).

Deney ve kontrol gruplarına sontest olarak verilen E.E.Ö verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilks Normallik Testi uygulanmıştır. Tablo 8'de deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına göre E.E.Ö'nin Shapiro-Wilks Normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Kontrol	24	72,46	6,685	0,975	50	0,351
Deney	26	70,15	10,608			

(p>0,05)

Tablo 8'deki verilere göre p değeri .05'ten büyüktür. Bu bulguya göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin E.E.Ö sontest puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi sonucunda normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p=.351>.05). Buna göre, verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Deney aşamasından sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin E.E.Ö sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 9'da deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına göre E.E.Ö'nin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Sontest Puanları Karşılaştırması

Grup	n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kontrol	24	72,46	6,685	0,910	0,367
Deney	26	70,15	10,608		

(p>0,05)

Tablo 9'daki verilere göre p değeri .367'dir. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının E.E.Ö sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p=.367>.05). Bu bulgu araştırmanın birinci denencesini desteklememektedir.

Araştırmanın ikinci denencesi şöyledir: "Edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin deney sonrası empatik eğilim düzeylerinde deney öncesine göre müzikli dramatizasyon eğitiminin lehine anlamlı fark oluşur." Araştırmanın ikinci denencesinin sınanması için deney grubuna E.E.Ö öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Deney grubuna öntest ve sontest olarak verilen E.E.Ö verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilks Normallik Testi uygulanmıştır. Tablo 10'da deney grubunun öntest ve sontest puanlarına göre E.E.Ö'nin Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Göre Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro Wilks	Serbestlik Derecesi	p
Öntest	26	66,04	9,648	0,978	52	0,428
Sontest	26	70,15	10,608			

(p>0,05)

Tablo 10'daki verilere göre p değeri .05'ten büyüktür. Bu bulguya göre, deney grubundaki öğrencilerin E.E.Ö öntest-sontest puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi sonucunda normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p=.428>.05). Buna göre, verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin E.E.Ö öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 11'de deney grubu öntest ve sontest puanlarına göre yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasında Farklılık Karşılaştırması

Grup	Test	n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Deney	**Öntest**	26	66,04	9,648	-2,096	**0,046**
	Sontest	26	70,15	10,608		

(p<0,05)

Tablo 11'deki verilere göre, p değeri .046'dır. Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrasında uygulanan E.E.Ö öntest-sontest

puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın sontest puanlarındaki artıştan kaynaklandığı görülmektedir ($p=.046<.05$). Bu bulgu, araştırmanın ikinci denencesini desteklemektedir. Bu bulgu doğrultusunda edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin deney sonrası empatik eğilim düzeylerinde deney öncesine göre müzikli dramatizasyon eğitiminin lehine anlamlı fark oluştuğu söylenebilir.

Müzikli Dramatizasyonun İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Empatik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi

Aşartırmanın üçüncü alt problemi şöyledir: "Müzikli dramatizasyon, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri üzerinde cinsiyete göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?" Bu alt problemin sınanması için E.E.Ö öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin E.E.Ö öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler Testi olarak da bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk: 2007, 162). Tablo 12'de deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin öntest ve sontest puanlarına göre yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12.

Deney Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasında Farklılık Karşılaştırması

Cinsiyet	Grup	Test	n	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Kız	Deney	Öntest	13	70,62	6,702	(-)Sıra 4,40	22,0	-1,482	0,138
		Sontest	13	74,54	8,511	(+)Sıra 8,63	69,0		
Erkek	Deney	Öntest	13	61,46	10,179	(-)Sıra 4,75	19,0	-0,118	0,906
		Sontest	13	65,77	10,971	(+)Sıra 7,38	59,0		

(p>0.05)

Tablo 12'deki verilere göre, deney grubundaki kızlar için p değeri .138, erkekler için ise .906'dır. Bu bulguya göre, deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin deney öncesi ve sonrasında uygulanan E.E.Ö puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Müzikli Dramatizasyonun İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin 7. Sınıf Tüm Derslerdeki Akademik Düzey Ortalamalarına Göre Empatik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın dördüncü alt problemi şöyledir: "Müzikli dramatizasyon, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin 7. sınıf tüm derslerdeki akademik düzey ortalamaları ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır? Bu alt problemin sınanması için E.E.Ö öntest ve sontest olarak uygulanmıştır

Deney grubundaki öğrencilerin 7. sınıf tüm derslerdeki akademik düzey ortalamalarına göre E.E.Ö öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 13'te deney grubundaki öğrencilerin diğer derslerdeki akademik ortalamalarının öntest ve sontest puanlarına göre yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13.

Deney Grubundaki Öğrencilerin 7. Sınıf Tüm Derslerdeki Akademik Düzey Ortalamalarına Göre Empatik Eğilim Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklılık Karşılaştırması

Not Ortalaması	Grup	Test	n	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	Z	p
Geçer-Orta	Deney	Öntest	11	63,82	10,638	(-)Sıra 3,63	14,5	-1,328	0,184
		Sontest	11	69,00	9,033	(+)Sıra 6,75	40,5		
İyi	Deney	Öntest	9	64,89	7,785	(-) Sıra 4,50	13,5	-1,068	0,285
		Sontest	9	67,67	13,038	(+)Sıra 5,25	31,5		
Pekiyi	Deney	Öntest	6	71,83	9,411	(-) Sıra 1,50	3,0	-1,577	0,115
		Sontest	6	76,00	8,509	(+)Sıra 4,50	18,0		

(p>0.05)

Tablo 13'teki verilere göre, deney grubunda geçer-orta derecede not alan öğrenciler için p değeri .184, iyi derecede not alan öğrenciler için p değeri .285, pekiyi derecede not alan öğrenciler için p değeri .115'tir. Bu bulguya göre, deney grubundaki öğrencilerin 7. sınıf tüm derslerdeki derslerdeki akademik düzeylerine göre deney öncesi ve sonrasında uygulanan E.E.Ö puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara, bu sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırma, müzikli dramatizasyon eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri üzerindeki etkilerini araştırmak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırmanın sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi alan deney grubunun empatik eğilim düzeyleri, edilgin müzik eğitimi alan kontrol grubunun empatik eğilim düzeylerine göre deney grubunun lehine anlamlı fark oluşturmamıştır.

- Edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatizasyon eğitimi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin deney sonrası empatik eğilim düzeylerinde deney öncesine göre müzikli dramatizasyon eğitiminin lehine anlamlı fark oluşmuştur.

- Edilgin müzik eğitimi alan kontrol grubunun deney sonrasındaki empatik eğilim düzeylerinde deney öncesine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

- Müzikli dramatizasyon eğitimi ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ancak kızların empatik eğilim düzeylerinin erkeklerinkine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

- Müzikli dramatizasyon eğitimi ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin 7. sınıf tüm derslerdeki akademik düzey ortalamaları ile empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Tartışma

Araştırmanın sonuçlarından biri, müzikli dramatizasyon eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri üzerindeki etkisinin edilgin müzik eğitimine göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak müzikli dramatizasyon eğitimi sonucunda öğrencilerin empatik eğilimlerinde edilgin müzik eğitimindeki öğrencilere göre daha fazla artış olduğu yönündedir.

Müzikli dramatizasyon eğitimi, deney grubu içinde anlamlı bir fark yaratmasına rağmen, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yaratmamıştır. Ancak deney grubunun empatik eğilim sontest düzeyleri öntest düzeylerine göre anlamlı fark oluşturmuştur. Bu artış, müzikli dramatizasyon eğitiminin empatik eğilim gelişimi üzerinde etkili olabileceği ipucunu vermektedir.

Bu sonuç, deney aşamasından önce deney ve kontrol gruplarının empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamasına karşı, kontrol grubunun deney grubuna göre daha yüksek bir ortalama ile sürece başlamasından kaynaklanmış olabilir ($\bar{X}_{\text{Kont}}$: 71,08, $\bar{X}_{\text{Deney}}$: 66,04). Deney aşamasından sonra kontrol grubunun düzeyi % 1.38 oranında artış gösterirken deney grubunda % 4.11 oranında artış oluşmuştur. Ayrıca bu sonuç deney sürecinin bir yarıyılla sınırlı olmasından da kaynaklanabilir.

Araştırmanın bu sonucu Okvuran'ın, Kalliopuska ve Ruokonen'in, Kalliopuska ve Titinen'in araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Okvuran (1994) araştırmasında, yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeyleri üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı bulgusunu, yaratıcı drama eğitiminin kısa süreli olması yönünde yorumlamaktadır. Kalliopuska ve Ruokonen'in (1986) araştırma bulguları, şarkı söyleme, müzik aleti çalma, müzik dinleme, müzikli yaşantılar, müzikle resim yapma ve müzikli dramayı içeren müzik

eğitiminin, çocukların empati gelişimlerini ve sosyalleşmelerini artırtıdığı yönündedir. Benzer olarak Kalliopuska ve Titinen'in (1991) araştırmalarında, içeriğinde şarkı söyleme müzikle fiziksel etkinlik yapma, müzikle resim yapma ile rol oynama, öykü anlatma gibi aktiviteler olan bir empati programının, çocukların empati düzeylerinin artması ve sosyalleşmeleri üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucu; müzikli dramatizasyon eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri üzerindeki etkisinin, öğrencilerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı, ancak kızların empatik eğilim düzeylerinin erkeklerinkine göre daha yüksek olduğu yönündedir. Genellikle kız çocuklarının erkek çocklara göre küçük yaşlardan itibaren daha çok evcilik oyunu oynamaları bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Evcilik oyunlarının, çocukların değişik rolleri canlandırması yoluyla, empatik davranış geliştirmeye elverişli oldukları söylenebilir.

Araştırmanın cinsiyetle ilgili bulgusu, çeşitli araştırmalarla kısmen örtüşmektedir. Bryant'ın (1982) araştırma bulgusu, kızların erkeklere göre anlamlı düzeyde daha fazla empatik olduğu yönündedir. Dökmen (1987), Ornum ve arkadaşlarının çalışmasında kız öğrencilerin erkeklere oranla, Hoffman ve Levine'in çalışmasında kız çocukların erkek çocuklarına oranla, Kalliopuska'nın çalışmasında annelerin babalara ve yine kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha yüksek empati kurma becerisine sahip oldukları araştırma bulgularından söz etmektedir (Ornum ve arkadaşları, 1981; Hoffman&Levine, 1976; Kalliopuska, 1984'ten aktaran; Dökmen, 1987: 189). Araştırmanın bulgusu, Köksal'ın (2000) araştırma bulgusuyla ise tamamen örtüşmektedir. Köksal, müzik eğitimi alıp almamanın, cinsiyete göre ergenlerin empatik beceri puanları üzerinde istatiksel açıdan önemli bir farklılığa neden olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucu; müzikli dramatizasyon eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri üzerindeki etkisi ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı yönündedir.

Bu araştırmanın bulgusu Öz'ün araştırması ile örtüşmektedir. Öz'ün (1998) araştırma bulguları hemşirelik yüksekokulu son sınıf öğrencilerinde empatik eğilim ve empatik beceri arasında pozitif yönde ve önemli bir ilişki, empatik beceri ve empatik eğilim ile akademik başarı arasında bir ilişki olmadığı yönündedir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak müzik öğretmeni yetiştiren kurumlara ve bu kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarına, müzik eğitimi alanında çalışan araştırmacılara ve müzik öğretmenlerine, sınıf öğretmenlerine, okul öncesi öğretmenlerine şunlar önerilebilir:

- Bu araştırmada müzikli dramatizasyon eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri üzerindeki etkisinin, edilgin müzik eğitimine göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak müzikli dramatizasyon eğitimi sonucunda öğrencilerin empatik eğilimlerinde, edilgin müzik eğitimindeki öğrencilere göre daha fazla artış olduğu saptanmıştır. Deney grubu lehine olan pozitif yöndeki bu artış, daha uzun süreli araştırmalarla anlamlı düzeye ulaştırılabilir. Bu bulgu ve görüşe dayalı olarak empatik davranış eğitimi içerikli müzikli dramatizasyon çalışmaları en az iki yarıyıl süreyle gerçekleştirilmelidir.
- Bu araştırmada müzikli dramatizasyon eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri üzerindeki etkisinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı, ancak kızların empatik eğilim düzeylerinin erkeklerinkine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Empatik davranış geliştiren programlar, erkek çocukların özelliklerini de dikkate alarak yapılandırılabilir ve böylece her bireyin empatik davranış eğitiminden yararlanması sağlanabilir.
- Empatik davranış geliştirebilecek öğrenciler yetiştirmesi beklenen öğretmen adaylarının da empatik bireyler olarak yetiştirilmeleri için eğitim programları düzenlenmelidir.
- Araştırma sonuçları akademik başarının empati ile doğrudan bağlantılı olmadığını göstermektedir. Empati sadece okulda değil, yaşamın her

döneminde kişiye gerekli olan bir iletişim şeklidir. Çocukların derslerde akademik başarıya yönelmelerinin yanı sıra onların bir birey olarak yetişmesi için de uygun olan derslerde empatiyi geliştirecek etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ve bu şekilde bir eğitim yapılandırılmasına gidilmesinde yarar vardır.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). **Aktif Öğrenme** (9. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.

ADIGÜZEL, H.Ö. (2006). **Yartıcı Drama.** (2. Baskı). Ed. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayınları.

AKYÜZLÜER, F. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi. Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BARUT, Y. (2004). **Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Eğilimi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. (6-9 Temmuz 2004). Malatya İnönü Üniversitesi.

BİLEN, S. (2006). **Özel Öğretim Yöntemleri**. Yayınlanmamış Ders Notları. Buca Eğitim Fakültesi Müzik A.B.D.

BİLEN, S. (2008). Yaratıcı Dansın Müzik Öğretmeni Adaylarının Empatik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Araştırma. İzmir.

BİLEN, S. ve Özevin, B ve Canakay; E.U. (2009). **Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi.** Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

BİLEN, S. (2010). **Özel Öğretim Yöntemleri**. Yayınlanmamış Ders Notları. Buca Eğitim Fakültesi Müzik A.B.D.

BLOOMFİELD, A. and Childs, J. (2000). **Teaching Integrated Arts in the Primary School: Dance, Drama, Music and the Visual Arts**. London: Davit Fulton Publishers.

BOZDOĞAN, Z. (2003). **Okul Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama.** Ankara: Nobel Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **Deneysel Desenler: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen.** (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). **Veri Analizi El Kitabı.** (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

CÜCELOĞLU, D. (1993). **İyi Düşün Doğru Karar Ver.** İstanbul: Sistem Yaıncılık.

CÜCELOĞLU, D. (2009). **Yeniden İnsan İnsana.** (39. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

DÖKMEN, Ü. (1987).Empati Kurma Becerisi İle Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 20 (1-2): 183-207.

DÖKMEN, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 21 (1-2): 155-190.

DÖKMEN, Ü. (1990). Yeni Bir Empati Modeli ve Empatik Becerinin İki Farklı Yaklaşımla Ölçülmesi. **Psikoloji Dergisi.** 7, 24, 42-50

DÖKMEN, Ü. (2009). **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati.** (40.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

HİETOLAHTİ-ANSTEN, M. and KALLİOPUSKA, M. (1991). Self-Esteem and Empathy Among Children Actively Involved in Music. **Perceptual and Motor Skills.** 72, 1364-1366.

KALLİOPUSKA, M. (1983). Empathy in School Students. University of Helsinki Department of Psychology. 18 p.

KALLİOPUSKA, M. (1987). **The Relation of Empathy and Self- Esteem With Active Sporting.** Biennial Meeting of The International Society for The Study of Behavioral Development. (July 12-16 1987). Tokyo. Japan.

KALLİOPUSKA, M. and RUOKONEN, I. (1986). Effects of Music Education on Development of Holistic Empathy. **Perceptual and Motor Skills.** 62, 187-191

KALLİOPUSKA, M. (1989). Empathy, Self- Esteem and Creativty Among Junior Ballet Dancers. University of Helsinki Department of Psychology. 14 p.

KALLİOPUSKA, M. (1991). Empathy Among Children in Music. **Perceptual and**

Motor Skills. 72, 383-386.

KALLİOPUSKA, M. and TITIEN, U. (1991). Influence of Two Devolopmental Programmes on The Empathy and Prosociability of Preschool Children. **Perceptual and Motor Skills.** 72, 323-328.

KALLİOPUSKA, M. (1992). **Holistic Empathy Education Among Preschool and School Children.** The International Scientific Conference on Comenius' Heritage and the Education of Man. (23-27 Mart 1992). Prague, Czechoslovakia.

KALLİOPUSKA, M. and RUOKONEN, I. (1993). A study With A Follow-Up of The Effects of Music Education On Holistic Development of Empathy. **Perceptual and Motor Skills.** 76, 131-137

KARASAR, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

KAVCAR, C. (2006). **Yartıcı Drama.** (2. Baskı). Ed. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayınları.

KÖKSAL, A. (1997). Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

KÖKSAL, A. (2000). Müzik Eğitimi Alma, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniverstesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 18, 99-107.

MORGÜL, M. (1995) **Yaratıcı Drama ile Oynayarak, Yaşayarak Öğren(2-6 Yaş Çoçukları İçin), Çoçukluk Çağı Müzik Eğitimi.** İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

OKVURAN, A. (1994). Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 27, 1, 185-194.

ÖMEROĞLU, E. (2006). **Yartıcı Drama.** (2. Baskı). Ed. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayınları.

ÖNDER, A. (2002). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**. (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi

ÖNDER, S. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersinin Drama ile Birleştirilerek Uygulanması ve Öğrenciler Üzerindeki Öğrenme Farklılıklarının Tespit Edilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZ, Fatma.(1998). Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. **C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi.** 2, 2.

ROGERS, C. R. (1983). Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. Çev. F. Akkoyun. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 16,103-124

RUOKONEN, I. (2004). **The Imaginative Minds- The Relationship Between The Artistic Experiences of Preschool Children and The Development of Empathy and Prosocialty.** The second International Conference on Imagination and Education (July 14-17 2004). Vancouver

SAĞLAMÖZ, G. (2006). **Yartıcı Drama.** (2. Baskı). Ed. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayınları.

SAN, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 23, 2, 573-582.

SAN, İ. (2006). **Yartıcı Drama.** (2. Baskı). Ed. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayınları.

SEYMEN, S.(2007). K.K.T.C Gazi Mağusa Devlet Hastanesinde Çalışan Yüksek Hemşire ve Hemşirelerin Empatik eğilimleri ile Yatan Hastaların Hemşirelere Karşı Duydukları Mmenuniyet Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, K.K.T.C Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SENEMOĞLU, N. (2004). Gelişim, **Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Fersa Matbaacılık.

ÜSTÜNDAĞ, T. (2006). **Yartıcı Drama.** (2. Baskı). Ed. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayınları.

YILDIRIM, A.(2005). **Empati ve Çatışmalar.** Ankara: Yargı Yayınevi

YÜKSEL, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 17, 2 , 341-554.

İNTERNET KAYNAKCASI

BRYANT, B.K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolesents. http://www.jstor.org/pss/1128984. (5 Nisan 2010).

FREEMAN, D.G. and SULLİVAN, K. And FULTON, C.R. (2003). Effect of Creative Drama on Self Concept, Social Skills and Problem Behavior. http:/www.jstore.org/pss/27542424. (3 Mayıs 2010).

KALLIOPUSKA, M. (1983a). Relationship Between Moral Judgment and Empathy. http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&uid=1984-11923-001. (27 Ocak 2010).

MINNESOTA ORCHESTRA. http://www.minnesotaorchestra.org/education/curricula/spooktacular/spook_4 Hall%20of%20Mtn%20King.pdf (2008).

ROWLAND, G.E. (2002). Every Child Needs Self Esteem: Creative Drama Builds Self Confidens through Self Expression. PreQuest İnformation and Learning Company. http://www.umi.com. (13 Nisan 2010).

THOMPSON, R.A and Hoffman, M. L (1980). Empathy and Development of Guilt in Children. http://psycnet.apa.org/journals/dev/16/2/155/ (14 Mayıs 2009).

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sınıfınız: .....

Adınız, Soyadınız: .....

1-) Annenizin eğitim durumu aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

a ( ) Okur-yazar

b ( ) İlkokul

c ( ) Ortaokul

d ( ) Üniversite

2-) Babanızın eğitim durumu aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

a ( ) Okur-yazar

b ( ) İlkokul

c ( ) Ortaokul

d ( ) Üniversite

3-) Anneniz müzikle ilgili bir meslekte çalışıyor mu?

Evet ( ) Hayır ( )

4-) Babanız müzikle ilgili bir meslekte çalışıyor mu?

Evet ( ) Hayır ( )

5) Ders dışında müzikle ilgili (çalgı, koro eğitimi vb) bir eğitim alıyor musunuz?

Evet ( ) Belirtiniz: .....

Hayır ( )

6-) Drama ile ilgili ders dışı herhangi bir etkinliğe katıldınız mı?

Evet ( ) Belirtiniz .....

Hayır ( )

EK 2

ÇOKS Oyunu:

Aşağıda ÇOKS oyunu ile ilgili olarak öğrencilerin yazdığı tekerlemelerden iki tanesi verilmiştir.

"Ormanda elimde kahvemle ben,
Ağzımda sakız karşımda sen,
Çalıya düştüm sana bakarken"

"Çantama girmiş tatlı bir sincap,
Odun toplarken okudum kitap"

EK 3

Etkinlik 7

Aşağıda, sınıfta anlatılan öykünün tersi olarak öğrencilerin yazdıkları öykülerden bir tanesi ve şarkıya uyumlu hale getirdikleri sözler verilmiştir.

Öykü: *"Gamze derslerinde iyi notlar alan, bu sebepten ötürü de diğer arkadaşlarından kendini üstün gören birisidir. Sevinç'in durumu ile ilgili olarak sürekli onunla alay etmektedir. Bu tavır, Sevinç'i olumsuz etkiler ve Sevinç'le Gamze'nin tartışmalarına yol açar. Sevinç'in matematik dersiyle ilgili kendine olan güvensizliği daha da büyür."*

Sözler: *"Anlayamazsın hiçbir zaman,*
Kendini benim yerime koyamazsın,
Derdini paylaşamazsın
Sorunlu bir insan olmadığından,
Kimseye olumlu yaklaşamazsın."

EK 4

Etkinlik 9

Aşağıda, sınıfta dinletilen eserin, öğrencilerde uyandırdığı duygulardan hareketle oluşturulan gruplardan üç tanesinin duygularını ifade eden sözcüklerle yazmış oldukları şiirler verilmiştir.

"Korku filmi gibi gıcıklık yapma
Macera filmi bu işte abartma
Heyecanlanma sakın bir şey olmaz
Gerelim filminden bir şey çıkmaz
Gerilim, korku, heyecean ve endişe
Hepsi bir arada bu filmde
Adrenalini de kattık mı içine
İşte oldu bize bir efsane"

"Ayrılığın ilk günü hüzün
Devamı göz yaşıyla bitti
Aşk tutku ile bağlandığım
Bıçak yarası kadar derin
Küçük çocuk kadar hareketli
Bir o kadar da neşeliydi"

"Aşk bir macera
Aynı zamanda heyecan aksiyon da vardır içinde
Bazen korku dolu anlarla dolup taşar günler
Mutluluk da vardır hüzünle beraber"

EK 5

Etkinlik 10

Gruplara ayrılan öğrencilerin, sınıfta anlatılan öykünün sonunu değiştirerek yazdıkları öykülerden bir tanesi aşağıda verilmiştir.

"Osman, Volkan, Pınar ve Bülent köşedeki büyük evin bahçesinden erik toplamak için içeriye gizlice girerler. Tüm ceplerini eriklerle doldururlar ve hızla evden uzaklaşırlar. Ancak yaptıklarının doğru olmadığını anlayan çocuklar pişman olurlar ve erikleri geri getirmek için tekrar içeriye girerler, yaşlı kadınla karşılaşırlar. Yaşlı kadın çocukların bu davranışını çok beğenir ve onlara çok sıcak davranarak bundan sonra istedikleri her an evinden erik toplamaya gelebileceklerini söyler. Sonuçta çocuklar da yaşlı kadın da mutlu bir şekilde günlerine devam ederler."

EK 6:

Bu ölçek müzik eğitiminin empati becerileriniz üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla size uygulanmaktadır. Ölçekte 20 ifade bulunmaktadır. Her bir ifade için uygun gördüğünüz seçeneği aşağıdaki örnekte olduğu gibi (x) koyarak işaretleyiniz.

Bu ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağından tüm ifadeleri değerlendirmeniz önem taşımaktadır.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Seray Kortan

Örnek:

1. Çok sayıda dostum var.			X		

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ	Tamamen Aykırı	Oldukça Aykırı	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1. Çok sayıda dostum var.					
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.					
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.*					
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar.					
5. Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.					
6. Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.*					
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.*					
8. Birisiyle tartışırken bazen dikkatim, onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.*					

9. Çevremde çok sevilen bir insanım.					
10. Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.					
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmekte gçlük çektiğim olur.*					
12. İnsanların çoğu bencildir.*					
13. Sinirli bir insanım.*					
14. Genellikle insanlara güvenirim.					
15. İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.*					
16. Girişken bir insanım.					
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.					
18. Genellikle hayatımdan memnunum.					
19. Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.					
20. Genellikle keyfim yerindedir.					