

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ

**DRAMA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN RESİM-İŞ BÖLÜMÜ  
ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ TUTUM VE  
BAŞARILARINA ETKİSİ**

**Reyhan DEMİR BAĞATIR**

**Danışman  
Prof. Bedri KARAYAĞMURLAR**

**İZMİR  
2008**

Doktora tezi olarak sunduğum “**Drama Öğretim Yönteminin Resim-İş Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Tutum ve Başarılarına Etkisi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırır düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

14/04/2008

Reyhan DEMİR BAĞATIR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İş bu çalışma, j¼rimiz tarafından G¼zel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-iş Öğretmenliği Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.


Başkan (Danışman) : Prof. Bedri KARAYAĞMURLAR



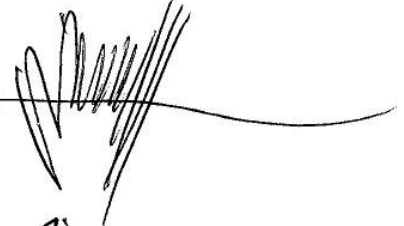
¼ye : Yrd. Doç. Dr. Emine HALIÇINARLI



¼ye : Yrd. Doç. Dr. Hadiye K¼¼KKARAG¼Z



¼ye : Prof. M¼mtaz SAĞLAM



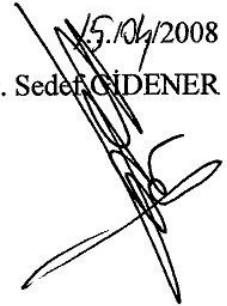
¼ye : Doç. Erol TURGUT



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

15.10/2008  
Prof. Dr. Sedef GIDENER



**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ  
TEZ VERİ FORMU**

**Tez No : 307233 Konu Kodu : Üniv. Kodu :**

**Not : Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

**Tez yazarının**

**Soyadı : DEMİR BAĞATIR Adı : Reyhan**

**Tezin Türkçe adı: “Drama Öğretim Yönteminin Resim-iş Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Tutum ve Başarılarına Etkisi”**

**Tezin yabancı dildeki adı: “The Effect Of Drama Teaching On The Vocational Attitudes And Success Of Arts Students”**

**Üniversite: DOKUZ EYLÜL Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ Yılı: 2008**

**Diğer kuruluşlar**

**Tezin türü: 1- Yüksek Lisans Dili: Türkçe  
2- Doktora (X ) Sayfa sayısı: 270  
3- Sanatta Yeterlilik Referans sayısı:**

**Tez Danışmanının**

**Ünvanı: Prof. Adı: Bedri Soyadı: KARAYAĞMURLAR**

**Türkçe anahtar kelimeler: İngilizce anahtar kelimeler:**

**1- Sanat Eğitimi 1- Art Education  
2- Drama öğretim yöntemi 2- Drama teaching method  
3- Sanat 3- Art  
4- Drama 4- Drama  
5- Temel Tasarım 5- Basic Design**

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada drama öğretim yöntemi kullanılarak sanat eğitimi alan öğrencilerin mesleki tutumlarını geliştirmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda önerilen drama öğretim yöntemi ile Temel Tasarım ders kazanımları ve drama başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Güncel olan drama konusunda yurt içinde ve yurt dışında farklı alanlarda birçok araştırma ve çalışma yapılmasına karşın, bu araştırmanın üniversitelerde sanat eğitimcisi yetiştirme sürecine önemli katkılar sunacağı düşünölmektedir.

Tez danışmanım Sayın Prof. Bedri KARAYAĞMURLAR'a ve tez komitesi üyeleri Sayın Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ'e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Emine HALIÇINARLI'ya - ayrıca sınıfını ve derslerini benimle paylaştığı için, sabırları ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Yrd. Doç. şükrü KARA'ya, çalışmalarına içtenlikle katılan Adnan Menderes ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 2006 ve 2007 öğretim yılı 1. sınıf öğrencilerine, sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmada bana yardımcı olan; sevgili dostlarım Fırat YAĞDIRAN, Arzu UYSAL ve Dizar ZENCİRCİ'ye, istatistiksel konularda yardımcı olan Sinem NALBANT'a, yabancı kaynaklar konusunda yardımcı olan Özgün KOŞANER'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım sırasında bana manevi destek gösteren geniş ailem; DEMİR, KAYMAKCAN ve BAĞATIR ailelerine, sevgi ve sabırla yanımda olan biricik eşim Ulaş BAĞATIR'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Reyhan DEMİR BAĞATIR

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo No</b>	<b>Sayfa No</b>
Tablo 1 Örneklem Cinsiyet Dağılımı .....	107
Tablo 2 Ölçek B Deneme Formunun Madde Toplam Test Korelasyonları ve Anlamlılık Düzeyleri .....	110
Tablo 3 Öğretim Elemanı Değerlendirme Ölçütleri.....	115
Tablo 4 Denel İşlemler.....	121
Tablo 5 Örneklem Ölçek A'daki Değişkenlere Göre Dağılımı .....	138
Tablo 6 Mezun Olunan Lise Türü Kay-kare Değerinin Üniversitelere Göre Dağılımı .....	140
Tablo 7 Ölçek B' nin Öntest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	144
Tablo 8 Ölçek B(Öntest) Madde 1'e Göre Cevapların Dağılımı.....	146
Tablo 9 Ölçek B(Öntest) Madde 2'ye Göre Cevapların Dağılımı.....	146
Tablo 10 Ölçek B(Öntest) Madde 3'e Göre Cevapların Dağılımı.....	147
Tablo 11 Ölçek B(Öntest) Madde 4'e Göre Cevapların Dağılımı.....	147
Tablo 12 Ölçek B(Öntest) Madde 5'e Göre Cevapların Dağılımı.....	148
Tablo 13 Ölçek B(Öntest) Madde 6'ya Göre Cevapların Dağılımı.....	148
Tablo 14 Ölçek B(Öntest) Madde 7'ye Göre Cevapların Dağılımı.....	149
Tablo 15 Ölçek B(Öntest) Madde 8'e Göre Cevapların Dağılımı.....	149
Tablo 16 Ölçek B(Öntest) Madde 9'a Göre Cevapların Dağılımı.....	150
Tablo 17 Ölçek B(Öntest) Madde 10'a Göre Cevapların Dağılımı.....	150
Tablo 18 Ölçek B(Öntest) Madde 11'e Göre Cevapların Dağılımı.....	151
Tablo 19 Ölçek B(Öntest) Madde 12'ye Göre Cevapların Dağılımı.....	151
Tablo 20 Ölçek B(Öntest) Madde 13'e Göre Cevapların Dağılımı.....	152
Tablo 21 Ölçek B(Öntest) Madde 14'e Göre Cevapların Dağılımı.....	152
Tablo 22 Ölçek B(Öntest) Madde 15'e Göre Cevapların Dağılımı.....	153
Tablo 23 Ölçek B(Öntest) Madde 16'ya Göre Cevapların Dağılımı.....	153
Tablo 24 Ölçek B(Öntest) Madde 17'ye Göre Cevapların Dağılımı.....	154
Tablo 25 Ölçek B(Öntest) Madde 18'e Göre Cevapların Dağılımı.....	154
Tablo 26 Ölçek B(Öntest) Madde 19'a Göre Cevapların Dağılımı.....	155
Tablo 27 Ölçek B(Öntest) Madde 20'ye Göre Cevapların Dağılımı.....	155
Tablo 28 Ölçek B(Öntest) Madde 21'e Göre Cevapların Dağılımı.....	156

Tablo 29 Ölçek B(Öntest) Madde 22'ye Göre Cevapların Dağılımı.....	156
Tablo 30 Ölçek B(Öntest) Madde 23'e Göre Cevapların Dağılım.....	157
Tablo 31 Ölçek B(Öntest) Madde 24'e Göre Cevapların Dağılımı.....	157
Tablo 32 Ölçek B(Öntest) Madde 25'e Göre Cevapların Dağılımı.....	158
Tablo 33 Ölçek B(Öntest) Madde 26'ya Göre Cevapların Dağılımı .....	158
Tablo 34 Ölçek B(Öntest) Madde 27'ye Göre Cevapların Dağılımı.....	159
Tablo 35 Ölçek B(Öntest) Madde 28'e Göre Cevapların Dağılımı.....	159
Tablo 36 Ölçek B(Öntest) Madde 29'a Göre Cevapların Dağılımı.....	160
Tablo 37 Ölçek B(Öntest) Madde 30'a Göre Cevapların Dağılımı.....	160
Tablo 38 Ölçek B(Öntest) Madde 31'e Göre Cevapların Dağılımı.....	162
Tablo 39 Ölçek B (öntest) İçin Tanımlayıcı İstatistiksel Değerler.....	162
Tablo 40 Ölçek B -Madde 3'ün Kay-Kare Değerlerinin Üniversiteye Göre Dağılımı.....	163
Tablo 41 Ölçek B -Madde 6'nın Kay-kare Değerlerinin Üniversiteye Göre Dağılımı .....	164
Tablo 42 Ölçek B -Madde 9'un Kay-kare Değerlerinin Üniversiteye Göre Dağılımı .....	164
Tablo 43 Ölçek B -Madde 18'in Kay-kare Değerlerinin Üniversiteye Göre Dağılımı .....	165
Tablo 44 Ölçek B -Madde 15'in Kay-kare Değerlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	165
Tablo 45 Ölçek B -Madde 26'nın Kay-kare Değerlerinin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Dağılımı.....	166
Tablo 46 Ölçek B Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Örneklem Korelasyonu.....	168
Tablo 47 Ölçek B Öntest-Sontest Puanlarının t- Testi Sonuçları.....	169
Tablo 48 Ölçek B (Sontest) Madde 1 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı.....	170
Tablo 49 Ölçek B (Sontest) Madde 2 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	170
Tablo 50 Ölçek B (Sontest) Madde 3 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	171

Tablo 51 Ölçek B (Sontest) Madde 5 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı.....	171
Tablo 52 Ölçek B (Sontest) Madde 7 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	172
Tablo 53 Ölçek B (Sontest) Madde 9 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	172
Tablo 54 Ölçek B (Sontest) Madde 13 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	173
Tablo 55 Ölçek B (Sontest) Madde 18 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	173
Tablo 56 Ölçek B (Sontest) Madde 20n Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	174
Tablo 57 Ölçek B (Sontest) Madde 22 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	174
Tablo 58 Ölçek B (Sontest) Madde 23 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	175
Tablo 59 Ölçek B (Sontest) Madde 24 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	175
Tablo 60 Ölçek B (Sontest) Madde 26 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	176
Tablo 61 Ölçek B (Sontest) Madde 28 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı.....	176
Tablo 62 Ölçek B (Sontest) Madde 30 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	177
Tablo 63 Ölçek B (Sontest) Madde 31 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı .....	177
Tablo 64 Ölçek B (Sontest) Madde 30 Kay-kare Değerlerinin Ölçek D'ye Göre Dağılımı .....	178
Tablo 65 Ölçek C(Öntest-Sontest) Değerlerinin Eşleştirilmiş İstatistikleri.....	178
Tablo 66 Ölçek C(Öntest-Sontest) Değerlerinin Eşleştirilmiş Korelasyonları.....	179
Tablo 67 Ölçek C(Öntest-Sontest) Değerlerinin Eşleştirilmiş	



t-testi Değerleri.....	179
Tablo 68 Ölçek C(Öntest-Sontest) Puanlarının Frekans ve Yüzde Değerleri.....	180
Tablo 69 Ölçek C(Sontest) Puanlarının Deney Gruplarına Göre Dağılımı.....	182
Tablo 70 Ölçek C(Sontest) Puanlarının Gruplara Göre Çapraz Dağılımı .....	182
Tablo 71(Sontest) Deney Grupları Ölçek C ve Ölçek D Puanları İçin Kay-kare Dağılımı.....	183
Tablo 72 Deney Grupları Ölçek C ve Ölçek D(Sontest) Kay-kare Testi sonuçları.....	183
Tablo 73 Ölçek D(Öntest) Başarı Ortalamaları.....	184
Tablo 74 Ölçek D(Öntest-Sontest) Başarı Ortalamaları.....	185
Tablo 75 Deney Gruplarının Ölçek D(Sontest) Puanlarının Frekans ve Yüzde Değerleri.....	186
Tablo 76 Ölçek D(Deney Grubu) Öntest-Sontest Başarı Ortalamaları.....	187
Tablo 77 Ölçek D(Deney Grubu) Öntest-Sontest Korelasyonu.....	188
Tablo 78 Ölçek D(Deney Grubu) Öntest-Sontest t-testi Değerleri.....	188
Tablo 79 Ölçek D(Deney Grubu) Kay-kare Değerlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı .....	189

**ŞEKİL LİSTESİ**

<b>Şekil No</b>	<b>Sayfa No</b>
Şekil 1 Metaxis.....	33
Şekil 2 Dramanın Özellikleri.....	39
Şekil 3 Öğrenme Aşamaları.....	41
Şekil 4 Sınıf İçi Kontrol Dengesi.....	42
Şekil 5 Dramada Olayların Algılanma Çerçevesi.....	43
Şekil 6 Dramanın Basamakları.....	73
Şekil 7 Örneklemin Üniversite Dağılımı.....	139
Şekil 8 Örneklemin Grup Değişkeni Dağılımı.....	140
Şekil 9 Örneklemin Cinsiyet Değişkeni Dağılımı.....	141
Şekil 10 Yaş Değişkeni Dağılımı.....	142
Şekil 11 Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Dağılımı.....	142
Şekil 12 Örneklemin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkeni Dağılımı.....	143
Şekil 13 Ölçek C(Sontest) Puan Dağılımları.....	181
Şekil 14 Ölçek D(Deney Grubu) Puan Dağılımları.....	187

## İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	
Değerlendirme Kurulu Üyeleri	
YÖK Dokümantasyon Merkezi ve Tez Veri Formu	
Önsöz.....	i
Tablo Listesi.....	ii
Şekil Listesi.....	vi
Özet.....	xii
Abstract.....	xiv

### BÖLÜM I

<b>GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1. Problem Durumu</b> .....	1
<b>1.1.1. Türkiye’de Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci</b> .....	7
<b>1.1.2. Sanat Eğitimi Programlarının Gelişimi</b> .....	13
<b>1.1.3. Sanat Eğitimi Önemi ve Gerekliliği</b> .....	20
<b>1.1.4. Sanat Eğitiminde Öğretim Yöntemleri ve Yeni Anlatım Olanakları</b> .....	23
<b>1.1.5. Sanat ve Oyun Bağlamında Drama</b> .....	29
<b>1.1.6. Dramada Kuram-Yöntem Olarak Yaklaşımlar ve Eğitimde Drama</b> .....	36
<b>1.1.7. Dramada Temel Kavramlar ve Bileşenler</b> .....	49
- Yaratıcılık.....	50
- Tiyatro.....	51
- İletişim ve Etkileşim.....	52
- Dramatik Oyun.....	52
- Rol Oynama.....	53
- Doğaçlama.....	53
- Dramatizasyon.....	55
- Ritüel (kuttören) .....	55
- Drama Lideri.....	56

- Grup Ataleti.....	56
- Uygun Ortam.....	56
- Etkinliğin Planlanması.....	56
- Süreç.....	57
- Risk ve Güven.....	58
- Drama Çalışmasının Aşamaları.....	58
- Dramada Teknikler.....	60
- Dramada Kullanılan Araç, Gereç ve Materyaller.....	67
1.1.8. Dramada Lider ve Özellikleri.....	71
1.1.9. Dramada Yabancılaşma.....	77
1.1.10. Temel Sanat Eğitimi.....	78
1.1.11. Tutum.....	80
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	80
1.3. Problem Cümlesi.....	81
1.4. Alt Problemler .....	81
1.5. Sayıtlar .....	82
1.6. Sınırlılıklar .....	83
1.7. Tanımlar .....	83
1.8. Kısaltmalar.....	85

## **BÖLÜM II**

<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>86</b>
2.1. Yurtdışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	86
2.2. Yurtiçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	101

## **BÖLÜM III**

<b>YÖNTEM .....</b>	<b>106</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	106
3.2. Evren ve Örneklem .....	106
3.2.1. Evren.....	106
3.2.2. Örneklem.....	107
3.3. Veri Toplama Araçları.....	108

<b>3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Ölçek A)</b> .....	108
<b>3.3.2. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği</b>	
Özgeçmiş (Ölçek B).....	108
- Ölçeğin Yapısı.....	108
- Tutum Ölçeğinin Deneme Formunun Uygulanması ve Geçerlik- Güvenirlik Analizleri.....	109
<b>3.3.3. Drama Etkinlikleri Başarı Testi (Ölçek C)</b> .....	112
<b>3.3.4. Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama</b>	
Anahtarı (Ölçek D) .....	113
- Boyut 1.....	116
- Boyut 2.....	117
- Boyut 3.....	117
- Boyut 4.....	117
- Boyut 5.....	117
- Boyut 6.....	118
- Boyut 7.....	118
- Boyut 8 ve 9.....	118
<b>3.3.5. Denel İşlemler</b> .....	118
<b>3.3.6. Drama Temelli Temel Tasarım Dersi Programı</b>	
Oturumları ve Eğitim Süreci.....	122
- 1. Oturum.....	122
- 2. Oturum.....	122
- 3. Oturum.....	124
- 4. Oturum.....	125
- 5. Oturum.....	126
- 6. Oturum.....	127
- 7. Oturum.....	128
- 8. Oturum.....	129
- 9. Oturum.....	131
- 10. Oturum.....	132
- 11. Oturum.....	134
- 12. Oturum.....	134

- 13. Oturum.....	135
- 14. Oturum.....	136
<b>3.4. Veri Çözümleme Teknikleri .....</b>	<b>137</b>

## **BÖLÜM IV**

<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>138</b>
<b>4.1. Örneklem Bulguları ve Yorumlar.....</b>	<b>138</b>
<b>4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</b>	<b>143</b>
<b>4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</b>	<b>163</b>
<b>4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</b>	<b>167</b>
<b>4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</b>	<b>180</b>
<b>4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</b>	<b>184</b>

## **BÖLÜM V**

<b>SONUÇ- TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>190</b>
<b>5.1. Sonuç.....</b>	<b>190</b>
<b>5.2. Tartışma.....</b>	<b>196</b>
<b>5.3. Öneriler.....</b>	<b>200</b>

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>204</b>
-----------------------	------------

## **EKLER**

<b>EK-1 Özel Yetenek Sınavı Sonuçlarına Göre Öğrenci Olan Üniversitelerin Resim-iş Bölümleri 2006-2007 yılı Kontenjanları .....</b>	<b>218</b>
<b>EK-2 Ölçek B Hazırlık Anket Formu.....</b>	<b>219</b>
<b>EK-3 Ölçek A .....</b>	<b>223</b>
<b>EK- 4 Ölçek B Deneme Formu.....</b>	<b>224</b>
<b>EK-5 Ölçek B .....</b>	<b>226</b>
<b>EK-6 Ölçek C.....</b>	<b>228</b>
<b>EK-7 Ölçek D .....</b>	<b>230</b>
<b>EK-8 Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırmalı Temel Tasarım Dersi Çalışma Programı .....</b>	<b>231</b>
<b>EK-9 Günlük Çalışma Raporu.....</b>	<b>234</b>

EK-10 Drama Etkinlikleri ve Çalışmalarına Ait Fotoğraflar.....	236
EK-11 Drama Etkinlikleri Uygulama Örnekleri.....	240
EK-12 .....	252
EK-13 .....	253
EK-14 .....	254
EK-15 .....	255

# DRAMA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN RESİM-İŞ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ TUTUM VE BAŞARILARINA ETKİSİ

DEMİR BAĞATIR, Reyhan

Doktora Tezi, DEÜ Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı.

Danışman: Prof. Bedri KARAYAĞMURLAR

Nisan 2008, 255 sayfa.

## ÖZET

Bu araştırmada bir öğretim yöntemi olarak önerilen dramanın, sanat eğitimi alan öğrencilerin mesleki tutum ve başarılarına olan etkisi araştırılmıştır.

Yarı deneysel olarak desenlenen bu araştırmanın örneklemini İzmir Dokuz Eylül ve Aydın Adnan Menderes Üniversiteleri'nin Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıflarında 2006- 2007 yıllarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme 2 deney ve 2 kontrol grubunda toplam 52 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmalar Temel Tasarım dersi kapsamında, haftada 1 oturum olan 14 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır.

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen 4 ölçek kullanılmıştır;

- 1- Kişisel Bilgi Formu – Ölçek A
- 2- Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği – Ölçek B
- 3- Drama Başarı Testi – Ölçek C
- 4- Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama Anahtarı – Ölçek D

Verilerin analizinde SPSS 11.0 programında Tanımlayıcı İstatistik Analizi (Ortalama ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma (SS), Korelasyon testi, Frekans ve Yüzde Dağılımı, Kay-kare (Chi-Square) bağımsızlık testi ve  $t$  testi kullanılmıştır.



Bulgular; drama öğretim yönteminin, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını geliştirdiğini, drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım dersinin kazanımlarını ve öğrenci başarılarını olumlu yönde arttırdığını göstermektedir. Sanat eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının geliştirilmesi ile drama öğretim yönteminin kullanılması arasında paralellik olduğu ortaya konulmuştur. Aynı zamanda bulgular, sunulan tablo ve grafiklerle de paralellik göstermektedir. Çalışmanın sonucunda kısaca şu önerilerde bulunulmuştur;

Eğitim Fakültelerinin Resim-iş Eğitimi Bölümü 1. sınıflarında öğrenim gören bazı öğrencilerde öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar gelişmemiş olabilir. Drama öğretim yöntemi kullanılarak, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar geliştirilebilir ve Temel Tasarım dersi kazanımlarının oluşmasında geleneksel yöntemlere göre daha olumlu etkiler sağlanabilir.

Drama öğretim yöntemi ile yürütülen Temel Tasarım dersi, dramanın doğasında var olan yaklaşımlarla kalıplaşmış bir yapıdan çıkarılabilir. Bu yöntem ile kendiliğinden oluşan özgür bir ortamda, öğrenciye kendini ifade edebilme seçeneği sunulabilir. Öğrencilerin iletişim becerileri ve empati kurabilme yetenekleri geliştirilebilir. Bununla beraber diğer sanat alanlarıyla ve farklı disiplinlerle sıkı ilişkiler kurarak farklı bakış açıları kazandırma ya da bunu geliştirmeleri sağlanabilir.

Dramanın duygusal yapısı gereği öğrencilerin etkinliğe kendiliğinden başlayarak zevk almalarını sağlaması ile ortaya çıkan eğitim öğretim faaliyetlerinin öğretim süreçlerinde (sanat eğitimcisi yetiştirmede) olumlu etkileri olabilir. Aynı zamanda bu yöntem öğrenci kazanımlarında (programın genel amaçları çerçevesinde) daha yetkin olunabileceğini ortaya koymaktadır.

# **THE EFFECT OF DRAMA TEACHING ON THE VOCATIONAL ATTITUDES AND SUCCESS OF ARTS STUDENTS**

DEMIR BAGATIR, Reyhan

Doctoral Thesis, DEU The Department of Fine Art Education, Fine Art Training Programme.

Supervisor: Prof. Bedri KARAYAGMURLAR

April 2008, 255 pages.

## **ABSTRACT**

In this study, the effect of drama teaching method on the vocational attitudes and success of the students who are studying art education is researched.

The sampling of this study which is patterned semi-empirically comprises of freshmen -which are studying on 2006-2007 academic year-, studying Fine Art Training at Dokuz Eylül University in İzmir and Adnan Menderes University in Aydın. A total of 52 students were used as 2 experiment and 2 control groups. The studies were finished on a 14 weeks period and one session per week basis in the context of Basic Design courses.

4 scales developed by the researcher were used in data collection process;

- 1- Personal Inquiry Form– Scale A
- 2- Attitude Scale on Teaching Profession– Scale B
- 3- Drama Activities Achievement Test– Scale C
- 4- Basic Design Course Measured Grading Key – Scale D

In analysing the data Descriptive Statistical Analysis (Average ( $\bar{X}$ ), Standard Deviation (SS), Correlation test, Frequency and Percentage Distribution, Chi-square independence test and the ' $t$ ' test were used in SPSS software program.

The findings of the study show that the drama teaching method increased the student success of Basic Design course positively and also developed the attitudes relative to teaching profession. It is also set out that there is a parallelism between the development of attitudes relative to teaching profession and the drama teaching method. The findings also run alongside with the tables and the graphics.

At the conclusion chapter of the study the advices given below are proposed;

In some of the freshmen studying in Fine Art Training Programs of Educational Faculties, the attitudes relative to the teaching profession may not be well developed. Via the improvement of the success in Basic Design through drama teaching method, the attitudes relative to teaching profession may be enhanced.

The Basic Design course conducted with the drama teaching method, may be removed out of its stereotyped structure via the approaches inherent in drama. With this method, the student is presented with the option to express himself, and his communicative skills and the ability to emphasize are developed. Nevertheless, this can enable to give or develop different points of view by establishing firm relations with other disciplines of art.

This method has positive effects on the training processes (in art educator training) of the education & training activities due to drama, for its emotional nature, enabling the students to begin the activity and to enjoy it. Concurrently, this method proves the fact that it is possible to be more competent in students' achievements (in the context of the general aims of the curriculum).

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın gerekçesini içeren problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, tanımlara, sayılıtlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir. Araştırmanın temel değişkenleri sanat eğitimi ve drama yöntemidir. Bu nedenle kavramsal çerçeve bu konuları içeren başlıklarda incelenmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

20. yüzyılın başında yaşanan büyük krizler ve travmalardan sonra, insanın bu dünyadaki yeri, ahlaki değerleri ve kimliği yeniden sorgulanmaya başlanmıştır. Aynı zamanda bu yüzyıl sanattaki büyük dönüşümler ve modern sanat hareketlerinin kaynağı olmuştur. “Büyük bunalımların beşiği olan bu yüzyıl bilimde yeni buluşların yapıldığı, teknolojinin büyük bir hızla geliştiği, düşünsel alanda fikir çatışmalarının yaşandığı bir dönemdir. Çağın mizacını ve ruhunu yansıtmaya endişesi yüzyılın sanat hareketlerine çeşitli biçimlerde yansımış ve dolayısıyla, her alanda olduğu gibi, plastik sanatlarda da gelenek zincirinin kopmasına neden olmuştur” (Karayağmurlar, 2000:128). Bu yeni insanın sanata bakışı, insanı değerlendirışı de farklılaşmıştır. Kaçınılmaz olarak da sanat, yeniçağın ve insanının sorularına, tavrına göre değişime ayak uydurmuştur.

Sanatta ‘antiform’ adı altında 1960’ların hemen başında gelişen bir dizi yeni sanatsal sunumun sanat yapıtını duygusal izlerden uzaklaştırarak, düşünsel bir alana çekmeye çalıştığını belirten Germaner de, (1997: 45-48) sanatçının özde yeni

bir form oluşturma'nın anlamsızlığını vurgulayan ve ancak sözcükler ve dil aracılığıyla belirlenen düşünsel süreçlere yönelik bir sanat anlayışına yöneldiğini belirtmektedir.

1970'lerde yaygınlaşan Process Art (süreç sanatı)'da okunan, görsel bir işarete dönüşmüş ve yeni bir anlamlandırma alanını belirlemiştir. "Zaman ve uzam ilişkisinin beden diliyle yorumlandığı oluşumlarda özellikle Rinke'in çalışmalarının temel esprisi seri biçimde işleyen görüntülerin ve jestlerin ardındaki mantıktı. Bu seri kayıt mantığı Process Art'la yakından ilgilidir. Beden dili, gösteriştten tümüyle uzak bir biçimde kaydedilmişti. Sanatçının ifadesinin olabildiğince azaltılması ve fiziksel hareketlerin açıkça sergilenmesiyle, Rinke'nin fiziki kimliği (physical persona) öne çıkıyordu. Bu da görünüşlerin ardındaki varoluşsal boyutların belirginleşmesine olanak sağlıyordu. Yüzün, kendi bedeniyle örtülmesi; tüm gizliliğine ve otantikliğine rağmen, etkinin farklılaştırılması ve yabancılaşmanın yaratılmasıyla sonuçlanıyordu" (Schmitz 1997: 96, Aktaran; Şahiner, Şahiner, 2000: 49) .

Sanatçılar kendilerini vücut çalışmaları (body works), performanslar, filmler ve video sanatından oluşan kayda dayalı 'happening'lere adamaya başlamışlardı. "Beuys'un oluşumlarındaki gibi bunlar da, insan yaratıcılığının zenginliğine ve farklılığına dikkat çeken sanatsal ifadelerdi" (Şahiner, 2000: 49-50). Artık sanatın özerkliği tartışılıyor, sanat düşünce içinde gerçekleşiyordu. Sanatın eski özgül yapısı yine sanatçılar tarafından dışlanıyor ve artık sanatçılar günlerce atölyelerine kapanıp eser yaratmaktan çok, yaratıcı düşünceyi gerçekleştirmek için farklı formlar, malzemeler sesler bedenler kullanıyorlardı ve hatta bazen bunların hepsi yadsınabiliyordu.

*Bu etkinlik aynı zamanda, ortaklaşa üretimin ve birlikte çalışmanın her alanda gerçekleştiği çağımızda artık basma kalıp olmasına rağmen süregelmekte olan duygusal, bunalımlı, tek başına çalışan sanatçı imgesinin yıkılması ve sanatın da topluca ortaklaşa yapılabilecek bir eylem olabileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Çağdaş sanat kendini sürekli açılmakla, sanat ürünlerinin tüketim malına dönüşümü, sanatın satılabilirliği olgusu tartışılmakta, sanatın bir yaşam etkinliği olduğunu öne süren sanatçılar plastik sanatların geleneksel sınırlarını aşmaktadırlar.*

*Çağdaş müzik, çağdaş felsefe, çağdaş fizik, çağdaş sanatla içiçe geçmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak çeşitli disiplinler arası çalışmalar yapılmaktadır* (Aksel, 1986: 13; Aktaran: Karayağmurlar, 2000: 126-129).

Sanatta ortaya çıkan bu oluşumlar her alanda olduğu gibi eğitimde de etkisini göstermeye başlamış ve sanat eğitiminin niteliğinin arttırılmaya çalışılması, eğitimcileri yeni yaklaşımlar, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya zorlamıştır. Bu yaklaşımlardan biri olan dramanın, bireylerin kişiliklerinde çeşitli olumlu gelişmeler sağlayarak hedeflenen davranışların işevuruk (operational) bir hale dönüştürülmesinde önemli bir yere sahip olduğu birçok araştırma sayesinde kanıtlanmıştır (Bakınız Bölüm II- İlgili Yayın ve Araştırmalar). Plastik sanatlar pratiği kişiye özel bir üretim alanıdır. Sanat eğitimi burada kişiselliği oluşturan ve öne çıkaran değerleri geliştirmeyi hedefler. Ancak sanat eğitimcisi yetiştirme sürecinden bahsedildiğinde bu kişisellik yerini kolektifliğe bırakmalıdır.

1920'lerde Thorndike'in çoklu faktörler kuramı ile başlayan, Weschler'in zeka üzerine yaptığı araştırmalar sonucunda duygusal zekayla ilgili çıkarımları (Weschler, 1943) ve Gardner'in çoklu zeka kuramını ortaya atmasıyla birlikte devam eden süreçte yapılan araştırmalarla birlikte eğitimde öğretmene de çok önemli bir rol düşmeye başlamıştır (Bakınız: Arıcıoğlu, 2002: 26-29). Çünkü artık eğitimin merkezinde olan birey her yönüyle sorgulanmaya ve farklı yönleri keşfedilmeye başlanmıştır.

Moffett'in dramatik etkileşimlerin, düşünme ve dil gelişiminin ilk aracı olduğuna inanan görüşleri, Wagner tarafından yapılan bir araştırmada bulunan sonuçlarla desteklenmiştir. "Wagner; dramanın öğrenme üzerindeki etkilerini araştırarak, dramanın dil gelişiminin yanı sıra kendine güven, benlik kavramı, kendini gerçekleştirme, empati, yardımseverlik ve işbirliği gibi, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Nixon'a göre de; dramanın amaçları arasında, bireyin yazılı ya da sözlü olarak kullandığı dilin sınırlarını genişletme ve dili etkili olarak kullanmadaki katkılarını gösterme, Wagner'in görüşlerini destekler niteliktedir" (Üstündağ, 2002: 245-246).

Başlı başına bir alan ya da öğretim yöntemi olarak birçok alanda kullanılmasının yanı sıra, ülkemizde drama alanı üzerinde 1980’li yıllardan sonra durulmaya başlanmıştır. İlköğretim programında 1915-1917 yıllarında 2 yıl kadar, 2004-2005 öğretim yılında yürürlüğe giren programda da seçmeli sanat etkinlikleri dersinin içeriğinde yer almıştır. Yükseköğretimde ise Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Eğitimi Bölümlerinde *Eğitimde Drama* dersi olarak lisans ve lisansüstü eğitiminde yer almaktadır. Drama yönteminin, yakın süreçte birey üzerindeki etkilerini görme ve araştırmada, uzak süreçte toplumun eğitim seviyesi üzerindeki etkilerini tahmin etmede önemli bir gösterge olacağı düşünülmektedir.

Eğitsel drama, oyunu ve tiyatronun unsurlarını eğitim süreci açısından ele alır ve bu süreçte kullanılan bütün yaratıcı, dramatik yaklaşımları ifade eder. Bu yaklaşımla öğrencilerin zihinsel ve duygusal gelişimleri hedeflenir. Bu hedef bağlamında yaratıcı ve dramatik yaklaşım noktasında oyun ve tiyatro unsurlarına yer verilir; yani öğrencilerin empati kurabilmelerine, kişileştirmeye başvurmalarına, hayal güçlerini kullanmalarına yardımcı olacak oyunlar, rol oyunları, doğaçlama çalışmaları gibi yaratıcılığı tetikleyen unsurlar kullanılır. “Bu tiyatro tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireyler bir yaşantıyı, olayı, fikri, kavramı ya da davranışı, kendi deneyim ve duygularının ekseninde -ve onları yeniden gözden geçirerek- “oyunsu” ve dramatik süreçlerde yeniden anlamlandırır, canlandırır. Bir başka deyişle, oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik anların uzmanlarca, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, drama çalışmaları olarak nitelenmektedir” (Cottrell, 1987: 2-4, Aktaran Uyanıksoy, 2007: 14-16).

Sanat öğretiminde yöntemler çoğu zaman tek başlarına kullanılmamaktadır. Bireylerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları içeren kazanımlar doğrultusunda iki ya da daha fazla yöntem birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir. Bu ilişkilendirme, sanat eğitimcisinin öğretim yöntemleri hakkında yetkin durumda bulunmasıyla gerçekleşebilmektedir. “Eğitimde geleneksel olarak adlandırılan yöntemler çoğunlukla öğrenciye ‘kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı’ mesajını vermektedir. Bu durum öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını yok etmektedir” (Açıkgöz, 2003: 33).

Sanat öğretimi ve diğer alanlarda geleneksel yöntemi benimseyen öğretmen sınıfta düz anlatım, soru-cevap, okuma, anlatma gibi klasik yöntemleri kullanırken çoklu zeka kuramını benimseyen öğretmen ise dersin bir kısmında düz anlatım yaparken diğer kısmında tahtada resimler çizerek, tepegöz kullanarak, video göstererek, ayrıca müzikten de yararlanmaya başlamıştır. Geleneksel yöntemler ise otoriter ve katı eğitim anlayışını sınıf içinde etkili kılmıştır. Sanat eğitimi ve öğretimi alanında geleneksel olarak adlandırılan yöntemler yerini yeni ve etkili yöntemlere bırakmaya başlamıştır. Geleneksel sanat öğretimi yapılan usta ve çırak ilişkili atölyelerin yerine etkileşimli ortamlar yaratılmaya başlanmıştır. Öğrenmenin önkoşullarından biri duyguları harekete geçirmektir. Bu ise, bilgileri monoton bir şekilde başkalarından değil, yaparak, yaşayarak öğrenmekle gerçekleşebilmektedir. Geleneksel eğitim sistemleri ve yöntemleri öğrencinin pasif olarak dinlemesini öngördüklerinden, öğrenci duygularını harekete geçirmek yerine, hazır olanı almaya zorlanmakta ve kendisinden bir şeyler katarak oluşturamadığı bu hazır bilgiyi de özümsemekte zorlanmaktadır.

Araştırmada tanımlanan geleneksel öğretim yöntemleri; temel tasarım konularına yönelik uygulama ağırlıklı çalışmaları, örnek gösterme, öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımı ve konunun teorik olarak anlatılmasını içerir. Geleneksel yöntemlere alternatif olarak öne sürülen drama öğretim yöntemini etkili ve çekici kılan şeyin, bu durağan yapıdan farklı oluşu, çok yönlülüğü ve oynamaya-canlandırmaya dayalı etkili dili olduğu düşünülmektedir. “Drama yönteminin merkezinde oyun yer almaktadır” (San, 2002: 55). Oyun yöntemi ile bireyler oynayarak, özgür bir ortamda kazanımlarını gerçekleştirebilirler. Ancak, tüm diğer bilimsel alanlar gibi, drama eğitiminin de uzun bir süreç içinde öğrenilebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda drama yönteminin kullanılması ile sanat eğitimcisinin aktif ve yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturarak öğrenim sürecinde birebir rol almasıyla öğretmenlik becerilerini geliştirebileceği ve drama yöntemi ile sayısız yollar keşfedebileceği düşünülmektedir.

Sanat eğitimcisinin rolü burada kaçınılmazdır. Hem kendi mesleksen bilgi ve becerilerini sıcak tutacak hem de aktif bir öğretim süreci ve ortamı



hazırlayabilecektir. Sanatta ve eğitimde yaşanan gelişmelerin çok iyi anlaşılması, özümsemesi ve eğitimsel araçlarla bireylere aktarılması ile toplum ve sanat arasında bağlantı kurulabilir. Aksi takdirde yetişen bireyler de tüm farkındalıklardan uzak ve yeniliklere kapalı bir bakış açısı ile sanata yaklaşacaklardır. Bu nedenle sanat ve toplum arasındaki bağların temellerinin atıldığı; hem sanatçı, hem de eğitimci kişiliğin oluşturulduğu sanat eğitimcisi yetiştiren kurumların bu bağları çok sıkı kurmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Gözlemlenen tüm bu problemlerin yanında Türkiye genelinde Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda (RİEABD) öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Tutumu oluşturan sebeplerden çok onun geliştirilebilmesi için drama temelli bir öğretim modeli önerilmektedir. “Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilere; kazandıkları bilgi ve becerileri uygulayabilme, karar verebilme, sorumluluk alabilme, iletişim kurabilme, ekip halinde çalışabilme gibi yeterlikler kazandırmayı amaçlamaktadır” (Doğan, 1997: 1). Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına bu yeterliklerin kazandırılması yöntem sorununu gündeme getirmektedir. “Sorunun giderilebilmesi ise ancak amaçlara uygun yöntemin bulunup uygulanmasıyla mümkün olabilmekte, işlerlik kazanabilmektedir” (Oğuzkan, 1989: 54).

Drama temelli öğretim modeli sanat eğitiminde bir başlangıç özelliği taşıyan Temel Tasarım dersinin kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. Çünkü Temel Tasarım, öğrencileri sanatsal yaratıcılık ve problem çözmede görme-düşünme alışkanlıklarının yanında, kendi bilişsel ve duyuşsal güçlerini tanımaya da yöneltebilir. Bu anlamda da yöntem olarak drama ile Temel Tasarımın amaçları arasında bağlantı kurulabileceği düşünülmüştür. Drama çalışmalarında görselliğe ilişkin verilen yaratıcı imgeleme yönergeleri, yazdırılan öyküler, dinletilen müzik, sunulan görsel örnekler, katılımcıların ses ve davranışları görsel imgeleri bütünleştirmektedir (Bakınız İngiliz çoklu okuryazarlık eğitimcileri). “Sanat eğitimi duyu algılarının eğitimi olarak düşünüldüğünde drama; çok yönlü imgelem, çoklu iletişim, çoklu ifade olanakları sunması nedeniyle imgeyi, imgeleme dönüştürmekte,

yapılan alıştırmalarla oluşan her yeni imgenin transferini görsel olarak sunabilmektedir” (Yüksel, 2005: 18-19).

Sanat eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora seviyesindeki tez çalışmalarının, düzenlenen kongre, sempozyum ve seminerlerin ve diğer tüm araştırmaların tamamına yakınında ortak olarak görülen sorunlar sanat eğitimi dersliklerinde, yeterli eğitim teknolojilerinin bulunmaması, en önemlisi de ders saatlerinin yetersizliği ve programlara sürekli yapılan müdahaelerdir (Bakınız: Bölüm II). Bu yetersizliklerin yanında yanlış ya da eksik eğitim politikalarıyla eğitimciler, sanat alanının sistematığına tamamen ters düşen bazı uygulamalar ve dayatmalarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Alan derslerinin saatlerinin azaltılması buna en iyi örnektir. Önceki yıllara nazaran Temel Tasarım dersi 2006-2007 yılında DEÜ’nde 2+4 şeklinde 6 kredi, ADÜ’nde ise 4+4 6 kredilik bir ders olarak okutulmuştur. Durum sadece Temel Tasarım dersi için geçerli değildir, örnekler çoğaltılabilir.

Bu araştırmada farklı alanlarda yapılan araştırmalarla etkisi ortaya konulmuş olan drama yöntemi, sanat eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak önerilmektedir. Önerilen drama yöntemi; alanda, öğrencilerde oluşması beklenen kazanımların elde edilmesinde bir araç olarak, bir öğretim modeli olarak sunulmaktadır. Yöntem olarak dramanın kullanılmasıyla bu kazanımların, “özgür bir ortamda kendiliğinden oluşan yaşantılarla” daha etkin elde edilmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Yöntemin başarısı ile de öğrencilerdeki öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun yükselebileceği savı ortaya atılmaktadır.

### **1.1.1. Türkiye’de Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci**

Türk sanatının, 1700’den itibaren Batı’ya yönelmesiyle birlikte, saraya yabancı sanatçıların yerleştiğini, usta-çırak ilişkileriyle süren bir sanat eğitimi üslubunun olduğunu ve babadan oğula, ustadan çırağa şeklinde de devam ettirildiğini görürüz. “1795 yılında *Mühendishane-i Berri Hümayun*’ün ve *Harbiye Mektebi*’nin kurulmasıyla birlikte, batı perspektif kurallarıyla nesnelere modle ederek göstermeye

yarayan ışık gölge uygulaması gibi kurallar resim eğitime girmiştir” (Cezar, 1971). Cumhuriyet öncesinde sanat eğitimi verilen kurumlardaki sanat dersleri, daha çok mesleki amaçlı olsalar bile(haritacılık bilgisi, topçuluk, istihkâm gibi) sanat eğitimi konusunda ortaya atılan ilk hareket olmaları bakımından önemlidirler. 1883’te kurulan *Sanayi-i Nefise Mektebi* (Güzel Sanatlar Akademisi ve bugünkü Mimar Sinan Üniversitesi) akademik anlamda ve çağdaş sanatın gelişiminde öncü sayılan bir kurum özelliğini taşımıştır. 1928 yılında adı Güzel Sanatlar Akademisine dönüştürülmüş olan kurumla birlikte asker ressamlar yerlerini bu okuldan mezun olan sivil sanatçılara bırakmışlardır. Böylelikle ilk defa resim öğrenimi sivilere geçmiştir. 1911 yılında kız öğrencilerinin de sanat öğrenmelerine imkan sağlayan *İnas Sanayi-i Nefise Mektebi* Sami Bey’in müdürlüğünde açılmış ve bu okulda da bir çok kadın sanatçı yetişmiştir.

Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte Atatürk’ün sanat ve eğitime önem vermesi, bu konulara karşı ilgili olmayı devlet politikası haline getirmiş, sanat ve milli eğitimi temel kültür sorunlarının merkezine koymuş ve özellikle resim sanatçılarının güçlerini birleştirerek birlikler oluşturmalarına destek vermiştir. Bu amaçla 1921’de *Türk Ressamlar Cemiyeti* kurulmuş, 1924’den itibaren Avrupa sanatını kaynağında inceleyebilmek amacıyla yurt dışına birçok sanatçı burslu olarak gönderilmiştir. Sanatçılar döndüklerinde ise sanat ve eğitim ortamını hareketlendirmişler, 1926 yılında *Türk Sanayi-i Nefise Birliği* daha sonra da adı değiştirilerek *Güzel Sanatlar Birliği* ve 1928 yılında da *Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği*’ni kurmuşlardır.

1924 yılında *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* ile ilköğretim zorunlu ve parasız hale getirilmiştir. Dewey raporu ile birlikte; okullarda, resim ve iş atölyeleri kurulması, yükseköğrenime devam etmeyecek kişiler için, kendilerine bilgi ve beceri kazandıracak uygulamalı çalışmalara ve el işlerine önem verilmesi, resim, çizgi, boya sanatları gibi görsel sanat etkinlikleri, kişisel ve toplumsal önemi ve yararı açısından yeteneklerin geliştirilmesine önem verilmesi çalışmalarına dikkat çekilmiştir (Bakınız: Bal, 1991). Bu rapordan yola çıkarak, ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 1926 yılında Ankara’da Tonguç tarafından *Gazi Öğretmen Okulu* (Gazi

Eğitim Enstitüsü) kurulmuştur. 1932-1933 öğretim yılında, *Gazi Öğretmen Okulu* bünyesinde Resim Bölümü açılmıştır. Batı'da gelişen *El İşleri Hareketi* olarak bilinen bir akımın etkisiyle de Resim Bölümünden bağımsız İş bölümü kurulmuş ve bir süre sonra da bu iki bölüm birleştirilerek Resim-İş Bölümü adını almıştır.

1932 yılında, güzel sanatlar yoluyla halkı çalışmaya yöneltmek amacıyla *Halkevleri* kurulmuş, 1950'de *Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulları*'na dönüştürülmüştür. Sırasıyla *Şehir ve Köy Öğretmen Okulları* (1926), *Eğitim Enstitüleri* (1926), *Köy Enstitüleri* (1940), *İlköğretmen Okulları* (1954), açılmıştır.

Türkiye'deki sanat eğitiminin yapılandırılması çalışmaları doğrultusunda Milli Eğitim Şuralarının önemli bir yer tuttuğu görülmüştür. 1962'deki 7. şurada Kültür İşleri ve Güzel Sanatlar Komisyonunun hazırladığı raporda dile getirilen önerilerle, sanat eğitiminin bazı temel ilke ve amaçları benimsenmiştir.

*Güzel Sanatlar Akademisinin memleket kültür ve sanat hayatı içinde kendisine verilmiş eğitim ve öğretim görevini ve sanat faaliyetini hakkıyla yerine getirebilmesi, araştırma ve yayın yapabilmesi, tarihi ve geleneksel bünyesi zedelenmeksizin en uygun şekilde gelişmesi ve öğretim personeline daha müsait şartlar sağlanması için, Güzel Sanatlar Akademisi Kanunu'nun hazırlanması hususundaki Koordinasyon Grubu teklifi Millî Eğitim Şûrasınca da muvafık bulunmuştur. Koordinasyon Grubu "Akademiye özerklik ve tüzel kişilik tanınmasını ve öğretim personeline üniversite unvanları verilmesini" prensip olarak uygun görmemiş, ancak bu kavramlarla müesseseye ve öğretim personeline sağlanmak istenen imkân ve şartların kanunda muhafaza edilmesini esas olarak kabul etmiştir. Aynı konuda VII. Millî Eğitim Şûrası "Akademinin özerkliği ve tüzel kişiliği haiz bir müessese hâline getirilmesini" teklif etmiştir (Bakınız: M.E. 7. şurası: <http://ttkb.meb.gov.tr>).*

1974'deki 9. şurada da, ortaöğretim kurumlarında (şimdiki ilköğretim 2. kademe) öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre seçecekleri kol faaliyetleriyle sanat eğitiminin desteklenmesi öngörülmüş; lise ve dengi okullarda da sanat eğitimi dersleri seçmeli dersler arasına konulmuştur. "Ortak dersler, öğrencilere temel nitelikte genel kültür veren ve her öğrencinin alması gereken derslerdir. Bu dersler şunlardır: Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, yabancı dil, sanat ve iş eğitimi, müzik, beden eğitimi ve ahlâk (Karar-4)" (Bakınız: M.E. 9.şurası: <http://ttkb.meb.gov.tr>).

1988-1989 öğretim yılında 2547 sayılı Kanunun 5. maddesi ile birlikte “Güzel Sanatlar Eğitimi; Fakülte ve Yüksekokulların birinci sınıflarından itibaren eğitime başlayanlara seçmeli dersler olarak uygulanmaktadır” denilmiştir. Böylece, tüm yüksekokul kademelerinde, plastik sanatlar eğitimi alanlarından biri seçmeli ders olarak verilmiş; 1991-1992 öğretim yılında ise, bu kapsama Müzik dersi de alınmıştır. Ayrıca, zorunlu olmamak koşuluyla beden eğitimi veya güzel sanat dallarındaki derslerden birisi okutulur. Bütün bu dersler en az iki yarı yıl olarak programlanır ve uygulanır (Bakınız: 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu).

1994 yılında başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında, MEB ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) iş birliğinde eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme süreci yeniden düzenlenmiştir. 4306 sayılı yasa ile uygulamaya giren 8 yıllık ilköğretimin getirdiği öğretmen gereksinimi de göz önünde bulundurularak, ilk ve ortaöğretim kurumlarında kısa ve uzun vadede gereksinim duyulacak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni sistemde; Okul öncesi ve İlköğretim öğretmenlerinin lisans düzeyinde, Ortaöğretim öğretmenlerinin ise Yabancı Dil, Müzik, Resim, Beden Eğitimi, Özel Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanlarında dört yıllık lisans düzeyinde, Fen, Matematik ve Sosyal Alan öğretmenlerinin ise tezsiz yüksek lisans (3,5+1,5=5 yıl veya 4+1,5=5,5 yıl) seçeneğiyle yetiştirilmesi esası getirilmiştir. Ayrıca, bir öğretmenden birkaç alanda yararlanmak amacıyla, ilköğretim okullarında görev alacak öğretmenlerin yetiştirildiği programlarda, yan alan uygulaması zorunluluğu uygulamaya konulmuştur. 1997 yılında, 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren 8 yıllık İlköğretim Yasası ile branş ve sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamak ve ortaöğretim branş öğretmenini lisansüstü düzeyde yetiştirmek amaçlanmıştır (Bakınız: 4306 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu).

Bu uygulamalarla beraber Resim-İş Eğitimi Bölümleri, Müzik Eğitimi Bölümü ile birlikte, kurulan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde Anabilim Dalları olarak yer almıştır. İdari yapılanmanın yanı sıra, her iki bölümdeki sanat derslerinin

yarıyıllara göre ders dağılımları, kredileri ve içerikleri de değiştirilmiş ve 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirilme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi ile birlikte 1997-1998 yıllarından itibaren Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarında Eğitim Fakültelerinin kurumsal kimlikleri ve ders programları-içerikleri bakımından gidilen yapılanma kapsamında Türkiye’de Disipline Dayalı Sanat Eğitimi modeline uygun öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim-öğretim programı izlenmeye başlanmıştır.

Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (DTSE) bir başlangıç olarak görülmektedir (Aykut, (2006), Erbay, (1995), Etike, (1991); İnce, (2007) ve diğerleri). Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği Projeleri içerisinde branşlarla ve öğretmenle ilgili yeterliklerin tespitine bu bağlamda önem vermeye başlamıştır. Eğitimde toplam kaliteyi sağlama çabaları branşlarda standartların oluşturulması için atılan ilk adım olabilir. Ancak eğitim alanında yapılan uygulamalarda süreklilik şarttır. 2007 yılında Türkiye’de yeni açılan üniversiteler de dahil olmak üzere 26 adet Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı bulunmakta ve her yıl yaklaşık 1450 öğrenci bu okullara kayıt yaptırmaktadır (YÖK, 2006 ÖSYS Kılavuzu, Bakınız Ek-1). Bu öğrenciler eğitimlerini tamamlayıp mezun olduklarında donanım eksikliği nedeniyle çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Dersin amacına ulaşabilmesi, görsel sanat eğitimcilerinin bireysel çabalarını gerektirmektedir. Temel bilgilerde alanyazın eksikliği de görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden müfredat programını “çoklu zeka” kuramı çerçevesinde hazırlaması ve derslerini bu zeka alanlarına göre yapılandırması beklenmektedir (MEB, 2006). Görsel Sanatlar Eğitimi açısından bakıldığında öğretmenlerin “çoklu zeka” uygulamalarını DTSE yöntemi uygulamalarına uygun hale getirilmesi beklenebilir. Bu yolla öğretmenler DTSE yöntemi ile ders programları arasında ilişki kurabilirler ancak alan hakkında yeterli donanıma sahip olmadıkları düşünülmektedir. Bu sorunun kaynağı da uygun niteliklere sahip akademik personel açığının bulunmasıdır. Üniversitelerin programlarındaki eksiklikler ve aynı zamanda fiziki olanakların programı destekleyebilecek düzeyde olmaması da sorunlar arasında yer almaktadır.

Yeni yapılanma çabalarının ve yürürlüğe giren programların ışığında ilköğretim sanat eğitimi (görsel sanatlar) alanında çözümlenemeyen ve açık olarak görünen şu sorunlar ve ihtiyaçlardan söz edilmektedir (Aykut, (2006), Erbay, (1995), Etike, (1991); İnce, (2007) ve diğerleri):

Türkiye'nin uzun süreli Milli Eğitim politikalarına ihtiyacı vardır. Milli Eğitim politikalarının oluşmasında her disiplinin kendi sorunlarını çözebilecek, alanlarında yeterli bilimsel temele sahip eğitimcilere, bilim insanlarına ve yöneticilere ihtiyaçları vardır. Eğitim Fakülteleri ve Milli Eğitim içindeki sanat eğitimi program ve uygulamalarında yer alan farklılıkların eğitime çeşitlilik getireceği şüphesizdir. Ancak uygulanan yöntemlerin sistemli ve planlı olması gerekmektedir. Bu anlamda branşlarda standartlaşmanın sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim ve öğretim alanında yapılanmaya ilişkin araştırmaların yetersizliği veya tekrarı ile değişken eğitim politikaları yaşanan belirgin sorunlar arasında sayılabilir. Milli Eğitim programı içerisine siyasi görüşlerin sızması, her siyasi dönemde eğitim politikalarının değişmesi gibi olumsuzluklar konusu birey olan bir alan için oldukça tehlikelidir ve eğitim gibi sonuçlarına uzun zaman içerisinde ulaşabileceğimiz bir sistemin düzenli ilerlemesine de engel olmaktadır.

Bu yeniden yapılanma süreciyle birlikte Temel Sanat Eğitimi ve Form- İnşa derslerinin yerine Temel Tasarım dersi konulmuştur. Sanat eğitimcisi yetiştirme sürecinde öğrenimin ilk yılında alanla ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışların temelini atıldığı düşünüldüğünde öğrenimin ilk yılının önemi anlaşılmaktadır. Sanat eğitimi programlarında içerik itibarıyla başlangıç özelliği taşıyan Temel Tasarım dersi, öğrencileri sanatsal yaratıcılık ve problem çözmede görme-düşünme alışkanlıklarının yanında, kendi bilişsel ve duyuşsal güçlerini tanımaya da yöneltmeyi amaçlar. Öğrencinin bu süreçte karşılaştığı problemlere yönelik ürettiği çözümleri diğer problemlere uyarlayabilmesi, yeni denenceler geliştirebilmesi, geliştirdiği denencelere bağlı olarak kendi bilgisini üretebilmesi, her yeni probleme karşı farklı yaklaşım biçimleri geliştirebilmesi ve çoklu çözümler üretebilmesini

sağlamak dersin ana karakteristiğini oluşturmaktadır. Çağdaş yaklaşımlar problem çözmeye yönelerek Temel Tasarımın bir sanatsal düşünce üretimi, problem kurma ve çözme bağlamında ele alınmasını, gözlem, araştırma ve incelemeye dayalı yürütülmesini öneren yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak bazı üniversitelerde Temel Tasarımın başlı başına bir ders olarak programda yer alması yerine, lisans eğitimi boyunca sürdürülmesinin gerekli olduğu düşünülmüş ve dersin adı sınırlandırılmadan, konu ve içerik itibarıyla programa yayılmıştır.

### 1.1.2. Sanat Eğitimi Programlarının Gelişimi

Sanat eğitiminin programlarda yer alışı sürecine genel olarak baktığımızda başlangıçta “çizim” ve “el becerileri”nin ön planda olduğunu görürüz. Çizek (1920) ve Dewey (1924) ile beraber çocukta özgür anlatım ve yaratıcılık kavramları ön plana çıkmıştır. Lowenfeld (1947)’in *Creative and Mental Growth* (Yaratıcı ve Zihinsel Gelişme) da üzerinde durduğu konular öğretmenler için bir kaynak teşkil etmiştir. 70’li ve 80’li yıllarda çeşitli sanat eğitimi programları ortaya atılmıştır. Bunlar; “Okulda Sanatçılar, Güzel Sanat Programları, Çevresel Sanat Eğitimi, Özürlüler için Sanat, Sanat Terapisi, Yetenekliler için Sanat şeklinde özetlenebilir” (Aktaran: Artut, 2001: 99).

1980’lere gelindiğinde Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (Disipline Dayalı ya da Çok Alanlı Görsel Sanat Eğitimi) olarak adlandırılan düşüncenin kuramsal temelleri Amerikan eğitim sistemi içerisinde müfredat geliştirme programı araştırmaları yolu ile atılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde, J. Poul Getty Vakfı tarafından Görsel Sanatlar (*Visual Art*) eğitimi yoluyla paylaşılan, iletişimi sağlanan düşüncelerin ve değerlerin, her çocuğun eğitiminin önemli bir parçası olması gerektiği inancıyla 1982’de, Getty Güzel Sanatlar Eğitim Merkezi (*The Getty Center For Education In The Arts*)’ni kurulmuştur. Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Merkezi sanat eğitimi için okulların estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve sanat üretimi konularında birbirini izleyen sistematik ilişkide bir eğitim vermeleri konusunda önerilerde bulunmuştur. “Enstitüde görevli uzman sanat eğitimcilerinin çalışmalarına



başkanlık eden W. Dwaine Greer, bu yeni teoriyi Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (*Discipline-Based Art Education*) olarak isimlendirmiştir” (Stinespring, 1992: 48).

“Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (DTSE) yönteminin başlangıçtaki eksiklikleri veya yetersizlikleri olarak görülen “müze eğitimi” ve “kültürler arası” yönlerde yapılan ek araştırmalarla ve bunlarla ilgili gerçekleştirilen program çalışmalarıyla giderilmektedir” (Özsoy, 2003). Ülkemizde ise DTSE yöntemi YÖK/ Dünya Bankası MEGP dahilinde yapılan bir çalışma ile 1997 yılından itibaren Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Öğretmenliği (Görsel Sanatlar Eğitimi) lisans programlarında Özel Öğretim Yöntemleri dersi içerisinde öğretilmeye başlanmıştır. Bu yapılanmayla eğitim fakültelerinde köklü bir değişimin yaşandığı söylenebilir. Ancak daha önce de belirttiğimiz gibi yaşanan değişimi etkinleştirecek öğretim elemanlarının konuya hakim olabilecek bilgide olup olmadıkları tartışma konusu olmuştur. Bu yeni sanat eğitimi anlayışının eğitim fakültelerinde, işlevsel duruma gelmesinin, fakülte öğretim üyelerinin etkin katılımı ve programın gerekleri doğrultusunda donanmalarıyla ve aynı zamanda bu yaklaşımlara karşı olumlu tutum ve ilgiye sahip olmalarına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Teknolojik gelişmenin yarattığı iş bölümü ve parçalanmayı, kentleşmenin meydana getirdiği kirliliği bireyin yabancılaşmasını ve insan ilişkilerindeki kopukluğu gidermede sanat eğitimi eskiden olduğundan daha büyük bir işlevi üstlenmektedir. Ekonomik büyümeyi, sosyal değişmeyi kapsayan kalkınma süreci; davranış değişikliğinin, başka bir deyişle eğitimin sorunudur. Eğitim kalitesini yükseltmekle istenilen davranış biçimi kazandırılan insanın; sahip olduğu bilgileri sadece zihinsel değil, duyuşsal ve devinişsel olarak yansıtabilen üretken bir insan olması beklenmektedir. Nitelikli insan tipinin yetiştirilmesi için öğretmenin de nitelikli olması gerekmektedir. Öğretmen eğitimi bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde eğitim kurumlarında görev yapmakta olan sanat (resim) eğitimcilerinin yetişmiş olduğu kurumlar; günümüzde fakültelere dönüştürülen eski Eğitim Enstitüleri, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ve Güzel Sanatlar Akademileri'nin Resim/Resim-İş/Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Eğitim Fakülteleri, Resim-İş Eğitimi bölümleri, Meslekî Eğitim Fakülteleri, Uygulamalı

Resim Eğitimi Bölümleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri Resim Bölümleri (mezun olduktan sonra Pedagojik Formasyon Sertifikası almış olanlar), İlköğretmen ya da Eğitim Yüksek Okulları'dır.

Ülkemizde üniversitelerin sanat eğitimcisi yetiştiren bölümlerine öğrenci seçimi yapılırken adaylar çeşitli yetenek sınavlarından geçirilirler. Birden çok aşaması olan bu sınavlarda üniversitelere göre uygulama farklılığı bulunmasına karşın, başarılı olan öğrencilerin, yaratıcılık ve yetenek gerektirdiği açıkça belli olan “sanat” ve “eğitim” alanlarında da başarılı olacakları kabul edilmektedir. Böyle bir varsayım ile öğrenimlerine başlayan öğrenciler, öğrenimleri süresince sanat ve eğitim alanlarında çeşitli davranış ve tutumları kazanırlar. Öğrenim süreleri tamamlandığında ise Resim-iş Öğretmeni olarak vasıflandırılır ve (isteğe bağlı olarak) alanlarında eğitimci olarak görevlendirilirler.

Gelişen teknolojinin ve buna paralel olarak yapılan araştırmaların etkisiyle sanatta anlatım olanaklarında çeşitlilik artmış ve bunun etkisiyle öğretim yöntemlerinde de farklılıklar oluşmuştur. Eğitim alanında görülen gelişmeler, görsel sanatlar alanında ve eğitiminde yansıma bulmuş, programlarda kendini göstermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çeşitli komisyonlar kurarak bu gelişmeleri süreç içinde değerlendirmektedir.

Programlarda da belirtildiği üzere sanat eğitimcisinin görevi; görsel sanatlar eğitimi yoluyla toplumsal ve bireysel duyarlılık bilincini kazandırmak; sanat eğitiminin sosyal, kültürel, eğitsel önemini kavratmak; sosyalleşmede paylaşımcı ve katılımcı kişilik oluşturmak; nitelikli bakış açısı ve eleştirel düşüncüyü geliştirmek için sanatın işlevinden yararlanarak çağdaş bir birey yetiştirmektir. Bireylere, hedeflenen bu davranışları kazandırmak onların kendilerine olan güvenlerinin artmasında ve toplumda iyi bir yer edinmelerinde önemli rol oynayabilmektedir.

Eğitim çok uzun bir süreçtir, eğitimciler bu süreçte birçok zorlukla karşılaşabilirler ve bilgi birikimleri yeterli değilse, bu zorluklar karşısında ne yapmaları gerektiğine çoğu zaman karar veremeyebilirler. Karşılarına çıkan engeller

kimi zaman program, okul ortamı, velilerle ilgili kimi zaman da öğrencilerle ilgili olabilir. Çeşitli yaş gurubundaki öğrenciler eğitime ve özellikle görsel sanatlar derslerine karşı bir direnç ve olumsuz tutum içinde olabilirler. Öğrencilerin bu derslere karşı çeşitli nedenlerden dolayı oluşan olumsuz tutumlarının değiştirilmesi gereği olduğu düşünülmektedir. Bireyleri kendi mesleğe ilişkin tutumları ve başarıları ile yönlendirip etkileyebilecek olan eğitimcilerdir. Aksi takdirde Görsel Sanatlar Eğitimi dersi ve eğitim programları derinden hasara uğrayabilir. Bu değişimi sağlayacak en önemli etken de sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlardır. Çevreye karşı duyarlı, paylaşmasını bilen, duygu, düşünce ve eylemlerinde girişimci olabilen, yaratıcı, kendine güvenen insan tipi yetiştirmede sanat eğitiminin rolünün büyük olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle sanat eğitimcisi yetiştirme sürecinde öğretmenlik formasyon derslerinin uygulamadan kopuk olmaması gerektiği düşünülmektedir.

Sanatın ve sanat eğitiminin gerekliliği sonucunda, bugüne kadar 1948, 1968 İlkokul, 1951, 1962, 1971 Ortaokul ve 1992 İlköğretim Programları geliştirilmiştir. Talim Terbiye Kurulunun *11.09.1992* tarih ve *287* sayılı kararı ile kabul edilen “İlköğretim Resim-İş (1–8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı”, *11/09/2006* tarih ve *352* sayılı karar ile yürürlükten kaldırılmış, dersin adı Görsel Sanatlar olarak değiştirilmiş ve öğretim programı 2006-2007 öğretim yılından itibaren kademeli olarak yürürlüğe konmuştur. Görsel Sanatlar dersi öğretim programının hazırlanmasının amaçları da; “öğrencilerin buldukları yaş düzeyinden başlayarak bütün yaşamları boyunca temel bir kazanım olarak kendilerini ifade etme yollarını keşfetmeleri ve bunları kullanarak duygusal, bilişsel, kültürel ve toplumsal yönlerden donanımlı hale gelmeleri; sağlıklı, dengeli bir kimlik oluşturmaları ve nitelikli alışkanlıklar edinmeleri” şeklinde belirtilmiştir. Programın yapısı dersin genel amaçları, temel becerileri, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri, açıklamalar, Atatürkçülükle ilgili konular ve ara disiplinlerden oluşmaktadır. Programda genel amaçlar bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olarak gruplandırılmıştır (MEB, 2006).

### Bireysel ve Toplumsal Amaçlar

1. Öğrenciye doğayı gözlemlene duyarlılığı kazandırmak,
2. Öğrencinin, analiz ve sentez yeteneği (seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme) ile eleştirel bakış açısını geliştirmek,
3. Öğrencinin yeteneklerini fark etmesini, kendine güven duygusu kazanmasını ve geliştirmesini sağlamak,
4. Öğrencinin görsel biçimlendirme yolları ile kendini ifade etmesini sağlamak,
5. Öğrencinin ilgisini, bu alandaki çeşitli kaynaklarla besleyebilmek (müze, galeri, tarihî eser vb.), bu yolla geçmişine sahip çıkma ve geleceğini yapılandırma bilinci kazandırmak,
6. Öğrencinin her alanda kullanılabilecek yaratıcı davranışlar geliştirmesini sağlamak,
7. Öğrencinin ulusal ve evrensel sanat eserlerini ve sanatçıları tanımasını sağlamak,
8. Ulusal ve evrensel değerleri tanıyabilme ve anlayabilme bilincini kazandırmak,
9. Geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma ve onur duyma duyarlılığını kazandırmak,
10. İş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendi işine saygı duyduğu kadar başkalarının işine de saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmak,
11. Öğrencinin ruh sağlığını koruma, iç dünyasını anlatma, duygusal tepkilerini ortaya koyma ve bedenine saygı duyma bilinci geliştirmesini sağlamak,
12. Öğrenciye aklını, duygularını, zevklerini sorgulama bilinci kazandırmak.

### Algısal Amaçlar

1. Öğrencinin algı birikimini ve hayal gücünü geliştirmek,
2. Öğrencinin görsel algı ve birikimleri ile öznel algılarını sanatsal anlatımlara dönüştürebilmesine imkan tanımak,
3. Öğrencinin birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirmek,

4. Öğrenciye bilgiyi ve birikimi dönüştürme yeteneği kazandırmak,
5. Öğrenciye yeni durumlar karşısında özgün çözümler geliştirme becerisi kazandırmak.

#### Estetik Amaçlar

1. Öğrencinin, sanatın ve sanat eserlerinin her zaman önemsenecek birer değer olduğunu kavramasını sağlamak,
2. Öğrenciye doğadan, çevreden ve geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma, onlarla gurur duyma ve onları koruma bilincini kazandırmak,
3. Öğrencide görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi yaşamın her alanına yansıtabilme, bunu davranış biçimi haline getirebilme yetisi kazandırmak,
4. Öğrenciye, doğada olan ve insan eli ile üretilen her şeyi estetik değerlendirme birikimi kazandırmak,
5. Öğrenciye kendini ifade edebilmede estetik değerlerden yararlanma yeteneği kazandırmak.

#### Teknik Amaçlar

1. Öğrenciye her türlü araç ve gereci kullanarak görsel anlatım diline dönüştürme isteği ve kullanma becerisi kazandırmak ve öğrencinin gelişmesine imkan tanımak,
2. Öğrenciye değişik tekniklerle elde edilen sonuçların etkilerini sezdirebilmek ve öğrencilerin farklılıklardan zevk alabilmelerini sağlamak,
3. Öğrenciyi farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin farkına vardırabilmek,
4. Öğrenciye kullandığı tekniklerin dışında yeni teknikler arama isteği ve cesareti kazandırmak,
5. Öğrenciye, amacına uygun malzemeyi seçme, malzemedен anlam çıkarma becerisi kazandırmak,
6. Öğrenciye kendini ifade etme sürecinde çıkacak sorunlara teknik çözümler üretebilme becerisi ve güveni kazandırmak.

Belirlenen bu amaçlar doğrultusunda Görsel Sanatlar Dersi ğretim Programı'nın 3 öğrenme alanından teşkil olduğu söylenebilir;

1. Görsel Sanatlarda Biçimlendirme,
2. Görsel Sanat Kültürü,
3. Müze Bilinci.

Programda Müze Bilinci alanı ve ğrenci süreç dosyasının yeri alması oldukça sevindiricidir. nceki davranıŐçı yaklaŐımlı programa göre yeni ğrenci merkezli yaklaŐımlı programda sanat eğitimcisinin de yeni olanakları araŐtırması ve değerlendirmesi, aynı zamanda derslerinde kullanabilmesi üzerinde bir zorlama da vardır. Bunun anlamı teknik ve yöntemlerin hazır olarak sanat eğitimcisine sunulmamıŐ olmasıdır. Sanat eğitimcisi bu yöntemleri kendisi geliştirecek ve uygulayacaktır.

Programda belirlenen kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru aŐamalı olarak verilmiştir. Sanat eğitimcisi kazanımlara uygun malzeme, teknik ve yöntemi kendisi belirleyecektir. Görsel Sanat Kültürü ğrenme alanında, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve programın tümüne yayılan uygulama aşamaları ifade edilmeye çalışılmıştır. Ancak, kimi dönemlerde sanatta “ğretim” ve “ğrenme” sözcüklerinden kaçınılmıŐtır. Bunun nedeni sanatın kapalı bir süreç içinde gerekleŐmesindedir. Süreç yapıt ortaya çıktığında anlaşılır duruma gelmekte ve bundan dolayı öğretilemez ve öğrenilemez görülmektedir. Sanatsal yaratmanın bu yapısından dolayı “znel” olduğu dŐnlmekte aynı zamanda sezgiye dayalı gizemli bir süreç olarak ele alınmaktadır. Buna karşılık “nesnel” olan, teknik bilgi ve beceriye dayandığı için öğretilbilir ve öğrenilebilir görülmüştür. Bu türden yaklaŐımların yanı sıra; kuramsal ve uygulama boyutlarının birbirini tamamlayıcı olmaması sanat eğitimini olumsuz yönde etkileyebilmiŐtir. Bu nedenle programda disiplinler arası bütünlüğün sağlanmaya çalışılması da önemli bir adımdır. Programda sanat terminolojisi de bilişsel değil, bir değer olarak fark etme anlamında duyuşsal olarak programın bütününe yayılmıştır.

### 1.1.3. Sanat Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği

Sanat, duygu ve düşünce arasındaki iç içe geçmiş bağlantıyı vurgularken, öğrenme ve gelişim sürecinin de etkin bir yardımcısıdır. Sanat eğitimcisi her yönü ile yetkin olma bilinciyle, kendini sürekli sorgulayarak var olan yeterliklerini geliştirme çabasında olmalıdır. Sanata ve duyguların eğitimine önem veren okul ya da eğitim sistemlerinde, duygular eğitilirken, zihinsel yeteneklerin, düşüncenin ve zekanın da geliştiği gözlenmiştir. “Sanat eğitimi; kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi de öğretir” (Sungur, 2001: 28). Sanat eğitimi, sanatçı yetiştirmeye değil; yetiştirmek durumunda olduğu her kişiyi yaratıcılığa yöneltip, onun bilgisel, bilişsel, duyuşsal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir.

Toplumda birçok birey vardır ki ilgi ve yeteneklerinin fark edilmemesi ya da üzerinde durulmaması nedeniyle gerçek anlamda kendilerini tanıma şansı elde edememişlerdir. Farkına varılsa bile motive edilmedikleri için ilgi alanlarına yönelememişlerdir. Bu bireyler genellikle doyurulmamış bu durumlarını başka meslekler içindeki boş zamanlarında ya da mesleğin süresini tamamladıktan sonra değerlendirebilmektedirler. Mesleği içinde ortak ilgi grupları oluşturarak ya da sanatla ilgili program yürüten kurslara katılarak doyum sağlamaya çalışmaktadırlar.

Sanat eğitimi, her yaştaki birey için gereklidir ve insan hayatında önemli bir yer tutar. Sanat eğitimi; bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için gereklidir. Sanat, bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, işbirliği ve yardımlaşmayı, doğruyu seçme ve ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp bitirme sevincini tatmayı, üretken olmayı sağladığı için gereklidir. “Sanat eğitimi, gözlem yapma, buluş ve kişisel yaklaşımları destekler, pratik düşünceyi geliştirir” (Karayağmurlar, 1990: 183). Olayları, olmadan da beyinde gerçekleştirilebilme gücünü artırır. Bireyin el becerisini geliştirir ve sentez yapmasına yardımcı olabilir.

İnsanın genel eğitimi bir bütün içinde değerlendirildiğinde, sanat eğitimi bu bütünün ayrılmaz bir parçasıdır. Sanatın özgünlük ve bireysel yaratıcılık olgusu olduğunu dikkate alırsak, sanat eğitiminin de kendine özgü çok özel yasalarının ve ilkelerinin varlığını kabul ederiz. Sanat eğitimi bireyin estetik yolu ile eğitimi şeklinde düşündüğümüzde, bu eğitimin yalnızca yetenekli kişiler için gerekli olan bir eğitim olmadığını da anlamış oluruz. Sanat eğitimi her birey için gerekli olan kişilik eğitimidir. “Gardner’e (1994) göre zihinsel gelişimin en son vardığı yerlerden biri sanattır. Bu da, sanat yoluyla değil, ancak sanatın içinde gerçekleşir” (San, 1985: 20-32).

İlköğretimde hedeflenen yenilikler ve yaklaşımlar, bireyin doğal yeteneklerini ortaya koyan bir profil tanımlamak ve güçlü olduğu yönlere yüklenip, zayıf yönlerini desteklemek etrafında biçimlendirilmiştir. Her birey doğuştan yaratıcıdır ve yüksek IQ(*intelligence quotient*) sahibi olmaktan çok, çok yönlü düşünme yetisine sahip olanlar yaratıcıdır. Zaman içinde bu özellik çeşitli yaşantılar yoluyla kısıtlanmakta ve yok olup gitmektedir. Birey çoğu zaman kendisinde olan bu yeteneğin farkında bile değildir. “Ancak yaratıcılık yetisi çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazandırılabilir ve geliştirilebilir” (Gençaydın, 1990: 45).

Yaratıcılık sorun çözme ya da ürün yaratma yeteneği olarak tanımlanır (May, 1987: 48-49). Bireyin hangi alanda yaratıcı olduğu, onun malzeme ve nesnelere olan ilişkisinin iyi gözlemlenmesiyle saptanabilir ki öğretim programları da bu yeteneklere göre düzenlenmelidir. Beyindeki yaratıcı süreçlerin en başta sanat eğitimi olmak üzere çeşitli eğitim yöntemleriyle gerçekleştirilebildiğini, bu eğitimsel süreçler sonunda bireylerdeki bilişsel düşünmenin, akademik zekanın ve akademik başarının da olumlu etkilendiğini kanıtlayan pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür (Bakınız: Gordon, 1944; Aktaran: Çellek, 2001: 17-19).

Sanat eğitimi bireyi görmeye, araştırmaya, denemeye ve sonuçlandırmaya yönlendirir. Eğitim sistemi içinde sanat eğitiminin, ne diğer derslerin kolay başarılması için kullanılacak bir araç, ne de diğer çalışmalarda yorulmuş öğrencilerin



dinlenmesi amacıyla düzenlenecek bir etkinlik olmadığı düşüncesinin yerleşmesi gereklidir. Bu bilinç kazandırıldığında sanat eğitimi, eğitim sistemi içinde asıl yerini ve önemini kazanabilecektir.

San (1997: 30); çocuğun sanat eğitimiyle kavrayabildiği şeyleri resim, şiir, müzik ya da dramatik oyunlar haline getirebildiğini; kavramları malzemeyle bağdaştırıp ifade edebilmesinin kıvanç kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bir sanat etkinliği süreci ya da bir yaratma; duyularla ve duyularla işe başlayıp, bunlar arasında alıcı ve dengeli etkileşimi sağladıktan sonra, bilişsel süreçlere yer vererek uygun mecazları bulma olduğuna göre; çocuğun duygusal ve zihinsel süreç ve yetilerini en anlamlı biçimde eğitmeyi de beraberinde getirmektedir. Ancak zihinsel süreçlerin içinde de duygusallığın olduğunu unutmamak gerekir. Zihinsel gelişimin evreleri içinde sanatsal etkinliğin de boyutlarını genişletecektir. Analizci, buluşçu ve özgün tavırların, çeşitli alanlarda kendini göstermesi bakımından feda edilmeyecek bir konu olmalıdır.

Çocuk, kurallar, mantıki bağlar, ikinci, üçüncü boyut kaygıları dışında şaşırmadan, özgür bir gerçekçilik içinde, tıpkı bir sanatçı gibi yaratır, anlatır. Sanat eğitimi, her bireyde var olduğu düşünülen bu orijinalitenin belli bir yaşa kadar, sınırlamadan sürdürülmesine yardımcı olur. Eisner (1982: 227-237), çocuklarda düşünme ve algılama yeteneklerinde kalitatif (niteliksel) değişikliklere sebep olarak çeşitli sanat faaliyetlerinden söz etmektedir. Çocuklar;

1. İmajlar (imgeler) yaratabilirler.
2. Bu imajlar semboller yerine geçebilir.
3. Semboller ve imajlar onları bir hayal dünyasına götürebilir.
4. İmaj yaratma süreci, önce yargıya varmayı gerektirir.
5. İmajlar başka imajlarla ilişkili olarak bir bütün yaratır.
6. Fiziksel olarak mevcut olmayan düşünce ve duygular imajlarla sembolize edilebilir.
7. Sadece görsel şekilde dışavurumlaşabilecek bazı imaj ve duygular vardır.
8. Dünyayı estetik yaşantının bir kaynağı olarak görmeyi öğrenirler.

Birey eğitim ortamı içine girdiğinde bu yaratıcı ve özgün yeteneğini yavaş yavaş kaybeder. “Beyni tutsak olanların dünyayı ve insanı anlamaları mümkün olmadığı gibi, böyle bireylerden oluşan toplumların geleceğin dünyasında var olmaları da zordur” (Karayağmurlar, 2007:2). Katı kurallar, sınırlanmış bir yaşam ve hatta sınırlanmış okul ve sınıf içine giren çocuk bu ortamın kaçınılmaz sonucu olarak hayal gücü ve yaratıcılığını da o sınırlara sokmak zorunda kalır. Sanat eğitimi programları, bireyin bu geriye dönüşünü engellemek amacı ile eğitim programlarında yerini alır.

#### **1.1.4. Sanat Eğitiminde Öğretim Yöntemleri ve Yeni Anlatım Olanakları**

Sanat eğitiminde öğretim alanları kuramsal ve kılışsal(eylemsel-uygulamalı) çalışmalar olarak ayrılmaktadır. Kuramsal çalışmaların kapsamına sanat tarihi, sanat eserleri inceleme, estetik, biçimsel ve estetik elemanların öğretimi, araç-gereç ve teknik bilgilerin öğretimi girmektedir. Kılışsal çalışmaların kapsamına ise iki boyutlu çalışmalar (çizgi, leke, renk gibi biçimsel elemanlara dayalı olarak yapılan resim çalışmaları, imgesel çalışmalar, modelden çalışmalar... vb.) ve üç boyutlu çalışmalar(form, hacim kavramları ile birlikte, dekoratif işlevsel çalışmalar, form-inşa çalışmaları, heykel, rölyef çalışmaları, seramik, örgü ve dokuma çalışmaları... vb.) girmektedir.

1945 sonrasında teknolojinin tüm olanakları ile sınırsız malzeme ve teknik zenginliğine ulaşan sanat, yaratmada kullanılan bu olanakların artmasına bağlı olarak gelişmiş ve bu sınırsız olanaklar zengin sanat ürünü ve kültürünü de beraberinde getirmiştir. Kullanılan malzemelerin, tekniklerin ve ifade biçimlerinin farklılığını ve zenginliğini göz önüne aldığımızda bunun sanat eğitime etki etmemesi düşünülemezdi. Geleneksel boya malzemeleri yerini çok farklı kullanım seçenekleri sunan malzemelere bırakmış, boya sanayisinin gelişimi bir çok alternatif ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra inşaat, makine ve imalat sanayisinde geliştirilen teknikler de kullanım olanakları ve çeşitliliğini arttırmıştır.

Aynı gelişim, grafik sanatlarda da görülmüştür. Kitle iletişim araçlarının gelişimi ve bilgisayar teknolojilerinin gelişimi ve yaygınlaşması sanatta yeni anlatım olanaklarının sunulmasına sebep olmuştur. İki boyutlu çalışmalarda bilgisayar, video teknolojileri, lazer ve holografi kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle bilgisayarlar, kullanım kolaylığı ile (çeşitli programların da geliştirilmesiyle birlikte), pek çok alanın olanaklarını sunar hale gelmiştir. Örneğin kalemle çizilen her türlü model, farklı şekillerde renklendirilebilir. Üç boyutlu tasarım olanaklarını sunmasıyla da bilgisayarlar düşünce sürecini sürekli bir senteze dönüştürerek farklı ve sonsuz yöntem seçenekleri de sunar (üç boyutlu grafikler, çizgi filmler, vb.). Siberetik resimler de sonradan üzerine müdahale edilerek farklı şekillerde uygulanabilir.

II. Dünya savaşı sonrasında heykellerin hurda, endüstri artığı malzemeler, demir, çelik, alüminyum gibi maddelerden oluşturulması tek parça heykel özelliğini de ortadan kaldırmıştır. Ayrıca plexi, polyester gibi sentetik maddeler de üç boyutlu çalışmaların temel malzemeleri olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1950'lerden sonra elektrik ışığı, lazer, elektronik, stroboskopik ışık, mıknatıs gücü gibi farklı malzemelerin kullanım olanakları gelişmiştir.

Plastik sanatların birçok dalının yeni teknolojik gelişmelerden büyük ölçüde etkilendiği açıkça görülmektedir. Bu gelişmelerin, gelecek yüzyılda da devam etmesi ve bu alanı daha da zenginleştirmesi beklenmektedir. “Hedef; yaratıcı, üretken, düşünen, tartışan, katılarak öğrenen özgür ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle, Güzel Sanatlar Eğitiminin, çağdaş eğitim kavramı ve uygulamaları içinde, bilim ve teknik eğitiminin yanında özel bir yeri vardır” (San, 1990: 29). Bu nedenle de “21.yy öğretmeni sürekli değişen rol beklentilerine cevap verebilecek; öğrenme teorilerini, eğitim yöntemleri ve müfredatı devamlı sorgulayıp, yeniden tasarımıyacak nitelikte olmalıdır” (Dede, 1992: 45).

Sanatsal anlatım, düşünsel bir çaba ve tavır almayı gerektirebilir, imgeler halinde düşünme de sanatsal anlatımın kaynağını oluşturabilir. Bu da, sanatsal etkinliğin kuramsal boyutunun sağlıklı bir şekilde algılanıp kavranmasıyla yakından ilişkilidir. Sanatsal anlatım gücünün yetkinleşmesi, işlerlik kazanması, düşüncenin

iyi tasarlanmış duyuşal, algılanabilir bir biçimde etkili olabilmesi ile de bağlantılıdır. “Çünkü sanatsal düşünme biçimi, imge ile etkinlik arasındaki ilişkiyi ve karşılıklı etkileşimi içeren önemli bir olgudur. Bu olgunun gerçekleşmesinde önemli yeri olan sanat eğitimi, eğitim ortamı içindeki bireylerin ortak özelliklerine göre bir program hazırlamak için; bireyin zihinsel, duyuşal ve sosyal değişimlerini incelemek durumundadır” (San, 1983: 2-10). Bu nedenle gelişim, öğrenme ve sosyal psikoloji verilerine özgü yapısının psikoloji kaynaklarıyla nasıl ve hangi kriterlerde karşılık bulabileceğinin araştırılması gerekmektedir. Çünkü “bu bulguların alana sağlayacağı kaynak yeterli olmayacak, kendi amaçları doğrultusunda bu alandan yararlanabilecek yöntemleri geliştirmek gerekecektir” (Gençaydın, 1990: 44-46).

Görsel Sanatlar Eğitimi, eğitim ile sanatın farklı konumlarda, boyutlarda ve ağırlıklarda bir araya geldiği alandır. Kırışoğlu’na (1991: 32-45) göre çevreyle tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenleme ile başlayan sanat eğitimi daha sonra ürün verme ve tat alma olarak gelişir. Bilgi ve deneyimler örgün eğitim ile verilen sanatsal ürünlerde bütünleşir ve bir disiplin alanı oluşturur. Okul düzeyinde ise sanatsal bilgi ve deneyimin çocuğa, gence, yetişkine belirli bir düzen içinde kazandırdığı bir disiplin alanı olur. Burada artık sanat, ürünü, tarihi, eleştirisi ve estetiği ile öğretilen ve öğrenilen bir ders olma durumundadır.

Sanatın doğasından kaynaklanan sözel ve soyut sembollerin kullanılması, öğretim etkinliğinin azalmasında ve hatırlanma düzeyinin düşük olmasında en önemli etkenler olarak değerlendirilebilir. Sanat tarihi derslerinin tüm öğretim kademelerinde öğrenciler tarafından sıkıcı ve zor anlaşılan bir ders şeklinde algılanmasının ya da ezber dersi olarak anlaşılmasının nedeni de budur. İlköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerin çoğu görsel sanatlar eğitimi derslerinde sanatı neden yaptıklarına ilişkin değer yargılarına sahip değildirler. Bunun nedeni sanat ve estetik hakkında alan bilgisine sahip olmayışlarıdır. “Öğrencilere yardım edebilecek şey “sanat kuramları”dır. Sanat kuramlarının iyi algılanması ile sanat eserlerini hangi değerlere göre yargılayabileceklerini öğrenebilirler” (Rosalinda, 1995). Özellikle öğrencilere görsel not alma yöntemleri öğretilmelidir. “Bazı eğitimciler görsel sanatlar dersi müfredatının, çocukları daha çok çabayla düşünmeye ittiğini ve bu

konuda en basit araçları sunanlardan birisi olduğunu gördüklerinde şaşırılmışlardır” (Aktaran: Özsoy, 2003).

Buna benzer bir yaklaşımla, üniversite öğrencilerinin sanat eleştirisi derslerine karşı tutumları hakkında yapılan bir araştırmada bireysel kazanımlar açısından ele alındığında şunlar söylenebilir;

*(...)öğrencilerin çoğunluğunun, sanat eleştirisi dersinin; çevredeki sanat etkinliklerine duyarlı olma alışkanlığı kazandırdığını, sanat yapıtlarıyla ilgili öznel yargı gücünü geliştirdiğini, sanat alanıyla ilgili bilgi birikimini pekiştirerek kalıcı hale getirdiğini, sanat yapıtları hakkında yorum yapma yeteneğini geliştirdiğini düşünmektedirler. Bunlara ek olarak, biraz daha düşük ortalama ile sanat eleştirisi dersinin tasarım elemanlarının anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve sanat terminolojisine bilgisinin gelişmesine katkı sağladığını düşünenler çoğunluktadır (İnce, 2007:207).*

Sanat eğitimi modellerinde teori ve uygulama birbirinden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Çünkü sanat öğretiminin temelinde verilen kuramsal bilgiler, teknikler ve buna bağlı olarak gerçekleşebilecek deneysel çabalar sanatsal öğrenmenin kalıcılığına olanak sağlayabilir. Nitekim eski İlköğretim Resim-iş Eğitimi Programında sanat eğitiminin kuramsal boyutlarının ihmal edildiği söylenebilir. Yeni Görsel Sanatlar Eğitimi Programında yer alan kuramsal boyutlara ilişkin verileri almak ve sonuçlarını değerlendirmek ise süreç içinde gerçekleşecektir. Sanat eğitiminde teori ve uygulamalar birbirlerini tamamlayan önemli iki unsurdur. Dolayısıyla “çağdaş sanat öğretimi, zihinsel artistik süreçleri canlı tutan uygulamalarla öğrencilerin gelişimleri sorgulayan, eleştiren, üretici, yapıcı, aktif, sorumlu, bağımsız düşünebilen, yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmesi esasına dayandırılmalıdır” (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997: 32).

Yapılan araştırmalara göre “ilköğretimde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sanatsal etkinliklerin içerikleriyle bağlantılı olan kuramsal bilgilerden yoksundur” (Artut, 2004:1-7). Dolayısıyla görsel sanatlar eğitimi deneysel uygulamalı etkinlikler olarak düşünülmüş olup, bugüne kadar okullarda sanatın sadece uygulanmasına yani işlik çalışmalarına önem verilmiştir. Bu nedenle “öğrenciler sanatsal dili, bir sanat yapıtına nasıl bakılacağını, kültürel varlık anlamında sanat yapıtı üzerinde tartışmayı öğrenememişlerdir” (Kırıçoğlu ve Storocki, 1997: 33). Eğitim kurumlarında

gerçekleştirilecek eğitim ve öğretimin kalitesini belirleyecek en önemli etkenise “onları yetiştirecek eğitimcilerin ne ölçüde çağın gereklerine uygun olarak yeni roller üstlenebilecek biçimde yetiştirilebildiklerine bağlıdır” (Ataman, 1996:6). Sanat eğitimcilerinin kuramsal ve uygulama alanlarının bağlantısını iyi kurmalarıyla ancak bu sorunların aşılabileceği düşünülmektedir.

Görsel Sanatlar Eğitiminde kullanılan yöntemler çok çeşitli yollarla sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama genellikle “eğitmenin tutumuna göre uygulanan yöntemler, teknik özelliklere göre uygulanan yöntemler, kullanılan malzemeye göre uygulanan yöntemler ve bireysel özelliklere göre uygulanan yöntemler olarak sınıflandırılmaktadır” (Erbay, 1995: 23).

Sanat eğitiminde yöntem ve teknikler, eğitimin genel prensiplerine uygun olarak, bireylerin ilgileri yönünde ve döneminin bilimsel-teknolojik gelişmelerinden yararlanılarak geliştirilebilir. Burada kastedilen yöntem önerilen tek tip bir şablon ya da örnek çalışmanın öğrenciler tarafından yinelenmesi değildir. Bu geleneksel yöntem olarak nitelenen yöntemdir. Seçilen malzeme ve teknik, bireyin yaratıcılığını ortaya koyabileceği, kendini ifade edebileceği çalışmalarda etkili olduğundan büyük önem taşımaktadır. Malzeme ve teknik öğrenciyi yaratma sürecine yönlendirecek ve yeni fikirler ortaya koymasını sağlayabilecektir. Onun için bir çıkış noktası olabilir. Bu nedenle tek tip malzeme öğrencinin yaratıcılığına ve dolayısıyla bu yöndeki beklentisine cevap vermeyebilir. Öğrencinin tercih ettiği alanla ilgili malzemeler küçümsenmemelidir, aksine bu yönde teşvik edilmelidir. Öğretimde güdülemenin önemi araştırmalar tarafından ortaya konmuş bir gerçektir. Öğretmenin öğrenme sürecine ortak olması gerekmektedir.

Sanat eğitimi bir disiplin eğitimidir. Öğrenciyi çalışma tarzında özgür bırakmak ama çalışmasından disiplin istemek gerekmektedir. Ancak bu disiplinle düşünsel derinlik sağlanabilir ve problemlere çözüm yolları bulunarak estetik tasarımlar yaratılabilir. Yaratıcı yöntemler (Artut, 2001:102-104; Varış, 1988: 221); kapsamlı düşünme, beyin fırtınası(*grup çalışması*), kuluçka dönemi (*bir konu üzerinde uzunca çalıştıktan sonra dikkat başka bir konuya çevrilir, kuluçkaya*

*yatırılan esas konuya dönünce yaratıcılıkta sıçrama söz konusu olabilir), not alma yöntemi - eskiz (bir çok yaratıcı düşünce ya da buluş kağıt üzerine çabucak aktarılır. Bulunan çözümler, sürekli evrime uğrayarak gelişir ve zenginleşir. Her türlü malzeme kullanılır, eskiz kağıdı, bilgisayar... vb.), sentez yöntemi (buluşlar çoğu kez birbiriyle çelişen, aykırı unsurların bir araya gelmesiyle ortaya çıkmıştır), görsel incelemeler (bakma, gözden geçirme, denetleme) ve tasarım süreci (problemin tanımı, bilgi toplama, yaratıcılık, buluş süreci ve olasılıkların araştırılmasına yönelik çalışmaları içerir)’nden oluşur.*

Eğitim yöntemleri öğrencilere göre değişebileceği gibi doğrudan, rehberlik anlamında ya da serbest tarzda da gerçekleştirilebilir. Sanat eğitiminde yöntem her ne olursa olsun öğretmen müdahale eden değil, yönlendiren, organize eden ve değerlendirmeyi yapan olmalıdır. Hatta öğrencinin kendi kendini eleştirmesi sağlanmalıdır. Tüm bunlar içinde öğrenciyi tanımak gerekir. Böylece öğrencinin kendi tarzını oluşturmaya olanak sağlanmış olabilir.

Sanat eğitimi programlarında tüm bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için çeşitli yöntemler vardır ve bir tek yöntem olarak kullanılabilmesi gibi birlikte de uygulanabilirler. Bunlar; “Kolaydan zora gitme yöntemi, bellek eğitimi yöntemi, kopya yöntemi, Psikolojik yöntem, drama yöntemi, demonstrasyon yöntemi, müzikli yöntem, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi, gezi-gözlem yöntemi, soru-cevap yöntemi, bireysel ya da grup çalışması yöntemi, oyun yöntemi, beyin fırtınası yöntemi... vb. Geçmişten günümüze sanat eğitimi tarihinde uygulanan yöntemler ise şu şekilde özetlenebilir (Kırıçoğlu, 1991:250-253);

*Çocuk Merkezci Yaklaşım;* küçük çocuğun kendi kendini düzenleyen özgür bir ortamda dinamik bir sistem içinde sanat öğrenmesidir. Bunun için önce yaygın bir programla, bol araç ve gereç ile ve özgür ortamda yüreklendirilmesi gerekir. Görsel algının geliştirilmesi, görmeyi öğrenmeyi amaçlar. Algılamada gelişme; uygulamalı etkinliklerle öğrenilmelidir. Çocuğun doğal büyümesine bağlı olarak görsel algısı da gelişir ancak algısal gelişme öğretimle de gerçekleşir. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutta amaçlanan davranışlar geliştirilmelidir.

*Disiplin Merkezci Yaklaşım;* görsel sanat alanı ile ilgili her türlü bilgi, beceri ve değer öğretim yolu ile öğrenciye kazandırılır. Bu görüşün ön gördüğü öğretim yolları ile sanat eğitiminde derinleşmeye gidilebilir.

*DeneySEL Yaklaşım;* çocukların kendi başlarına çeşitli gereçlerle deney yapmalarını, sanatsal süreci yaşamalarını estetik ve sanatsal gelişmede temel almaktadır. Bu yaklaşım “bırakınız yapsınlar” anlayışına dönüştürülmedikçe derslerde diğer yaklaşımlarla birlikte uygulanabilir.

Eğitim sistemli bir programlar bütünü ise belirli bir sistemin içine bu ifade olanaklarının yerleşmesi uzun bir süreci de gerekli kılmakta ve bu görev öncelikle toplumun aydın kesimini oluşturan bilim insanları, sanatçılar ve eğitimcilere düşmektedir. Bütün bu yöntemlerin uygulanabilmesi için; deneyimler, birikimler, donanımlı ve özgür ortam koşullarının sağlanması gerekmektedir. Deneyimler, birikimler, sanat eğitimcisinin alanında çok iyi yetişmiş olması da başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir.

### **1.1.5. Sanat ve Oyun Bağlamında Drama**

*“İnsan yalnızca oynadığı zaman tam bir insan varlığıdır” Schiller*

Çocukluktan başlayarak oyun bireylerin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çocuk oyun ile yaşantıyı ve çevreyi tanıma olanağı bulabilir. Oyun ve özgürlük kavramlarının temellerinin Kant'ta atıldığını görüyoruz. Schiller ise estetik tavrı oyun kavramı ile metafizik bir temele oturtmaya çalışmıştır.

*Kant estetiği ile başlayan estetik yarguları sorgulayan Gadamer, daha önce Schiller ve Heidegger felsefelerinde gördüğümüz oyun kavramını kullanarak sanatı anlamayı dener. Kant'ın özneyi nesneden soyutlayarak, güzel konusunda ileri sürdüğü yargı, zihinsel güçlerin içlerindeki oyun ereğinden kaynaklanan özgürlük duygusundan başka hiçbir ölçütü yoktur. Doğadaki ve sanattaki güzel aynı apriori ilkeye sahiptirler. Oysa*



*Gadamer sanatı oyunu fenomenoloji içinde değerlendirir*  
(Karayağmurlar, 2005: 56-59).

Oyun itkisi, zamanı zaman içinde ortadan kaldırmaya yöneliktir, mutlak varlıkla birlik olup kimlik ile değişimi uzlaştırmaya götürür. “Oyunun kültüre katkı niteliği üzerinde duran Huizinga, oyun amacının maddi çıkar ve yarar sınırları dışında olduğunu vurgulamıştır” (Aktaran; Nutku, 1998: 13). Çocuk davranışlarını inceleyen birçok psikolog; oyun oynayan ve rol yapan çocukların, yaşantıları için bir ön hazırlık yaptıklarını düşünmüşlerdir.

Oyun kuramlarının tamamına yakınında ortak olan nokta, oyunun oyun olmayan bir hedefe varmaya yaradığı varsayımdır. Çocuklar oyunlarında, yetişkinlerin davranışlarını taklit eder ve içgüdüsel olarak yetişkin ve güçlü olma isteklerini ifade ederler. Çocuğun ileriki yaşamında neşeli mi, tutuk mu, dengeli mi, dengesiz mi olacağını, yaşamın ilk üç yılının belirlediği ve bu konuda oyun kavramının etkileri hususunda kanıtlar vardır. Araştırmacı Braun (Aktaran; Verlag, 2002:7) bir söyleşide, yaratıcılık ve oyunda söz konusu olan şeyleri şöyle sıralamıştır;

*Bilinen şeyleri, icatları, konstrüksiyonları yeni bir biçimde kullanmak, birbiriyle şimdiye değin olduğundan başka bir biçimde birleştirmektir. Bilinen şeyler yeni bir biçimde düzenlenip, başka bir biçimde kullanılmalıdır. Çocuklar bunu oyunlarında yapıyorlar-sedirin üzerindeki örtüyü alıp, masanın üzerine örtüyor ve masanın bacakları arasında “inbilimcilik” oynuyorlar. Örtü ve masa gibi gündelik hayatımızda kullandığımız eşya, hayal yardımıyla birdenbire yepyeni bir fonksiyon kazanıyor.*

Çocuk, oyunda duyu algısıyla algıladığı nesnelere yeniden düzenler. Oyun oynayan çocuk yetişkinlerin katı kurallarına ve yaşantılarına uymak zorunda hissetmez kendisini. Kaldı ki zoraki oynanan bir oyun, oyun olma özelliğini kaybeder çünkü amacı artık kendisinin dışında başka bir şeye yönelmiştir. Fröbel (1991) oyun ve özgürlük konusunda şöyle der; Çocuk oyun içinde, özündeki ebedi, değişmez olan kutsal şeyi-yaratıcılık yeteneğini geliştirmek durumundadır, yaratma eylemi de ancak özgürlük içinde olur (Aktaran; Yıldırım, 1998:6-8).

Ne sanat ne de oyun, birey için zararlı ve sakıncalı durumlar taşıyamaz. Amaç sanat yapmak, yaratmak ya da oyun oynamaktır. Burada iki etkinliğin de auto-telos (ereği içinde) bir tavır olduğu üzerinde duruyoruz. *Sanatta ve oyunda ortaya çıkan özgür tavır, yalnız sanatçıyı ve oyundaki insanı değil, onunla iletişim kurabilen bütün insanları da özgürleştirir. Çünkü oyun da sanat gibi, ereği kendi içinde olan (Auto-Telos) bir davranıştır* (Karayağmurlar, 1990: 197). Her iki etkinliğin, yaşamı sürdürebilmede birey için zorunlu olmadığını, maddi ve pratik bir yararlılık taşımadığını söyleyebiliriz. “Bir oyun, bu bakımdan, olağan yaşamdan ayrılan ve bizim her zamanki, çetrefil varoluşumuzdan daha düzenli bir mikrokozmostur. (...) Aynı şekilde sanat yapıtları da düzenle ilgilidir. Büyük yaratıcılar sık sık kuralları yıkma eğilimleriyle tanınmalarına karşın, onların kırabilecekleri kurallar her zaman vardır. Hiçbir düzen ya da dizge içermeyen sanat yaptı düşünülemez” (Tunalı, 1993: 10-18). Oyunun uyum ve tartıma dönüşmesiyle sanatsal yönelişin adımları atılabilir. Oyun kavramı sanatın kaynağında kültürel açıdan çok önemli bir rol oynasa da, tek başına onunla da açıklanamamaktadır. “Kaynak olarak oyun, kültürden ve sanattan öncedir” (Karayağmurlar, 1990: 196).

Oyun; özgürlük, ciddiyet, gerilim, düzen, paylaşma ve haz duyma kavramlarını içerir. “Çocuk oyun yoluyla birçok kavramı, deneyimi, düşünceyi, sosyal becerileri, çatışmayı... vb. özgür bir ortamda, öğrenme fırsatı elde eder. Oyunun öğretim yöntemleri içinde kullanılmasının olumlu sonuçları araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur” (San, 1989: 58). Günümüzde birçok alanda yöntem olarak oyundan yararlanılmaktadır. Ancak her alandaki eğitim için oyunun tek başına yeterli olacağı düşünülmemelidir. Bu bağlamda yaratıcı drama çalışmaları, oyunun okulun içine çekilmesini sağlar. Yaratıcı drama çalışmalarında eğitim için önemli bir yeri olan yaşayarak öğrenme olanağı bulunur. Böylelikle konu merkezli, ezberci ve yapılandırılmış eğitim anlayışı yerini öğrenci merkezli, bütüncül yaklaşımli eğitim anlayışına bırakmaktadır.

Drama yaratıcılık ve inceleme boyutlarının içinde olduğu, kimi zaman bilinen çocuk oyunlarından yararlanılan, belirlenen kurallar çerçevesinde sınırsız özgürlükte oyun geliştirme çalışmalarından oluşmaktadır. Dramanın bireyi özgürleştiren bir yapıya sahip olması nedeniyle oyun ve sanat ile sıkı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle dramanın da sanat gibi auto-telos bir yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Scheuerel'e göre (1981) oyun etkinliklerini başlıca altı öge ile karakterize etmek mümkündür:

**Özgürlük ögesi:** Oyun, kendi dışında bulunan amaç ve hedeflerden bağımsızca oluşur.

**İçsel sonsuzluk ögesi:** Oyunlar kendi içerisinde özel bir zaman yapısına sahiptirler. Ayrıca kendisini sürekli yenileme eğilimi gösterirler.

**“Öyle imiş gibi” olma ögesi:** Kendine özgü bir gerçekliğin, bir kurgunun bulunmasıdır.

**İkili durum ögesi:** Oyunların insanda farklı hislerin bir arada olmasına sebep olma durumudur. Oyunların insana hem gerginlik, hem de heyecan ve haz vermesi durumudur.

**Kapalı bütünlük ögesi:** Oyunların özgürlük içeren sınırlılık taşıması, şekilsizliği, dağınıklığa yol açmaması için belirlenmiş kurallara bağımlı olmasıdır: tematik yönlendirme vb.

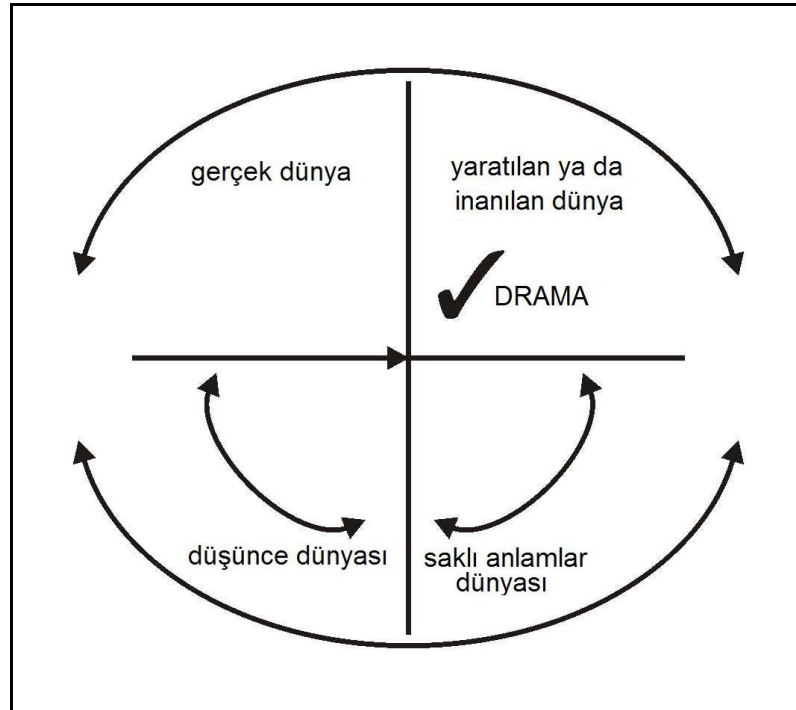
**Şimdiki zaman ögesi:** Oyunlar, bir başlangıç bir bitiş durumu sırasındaki birer süreçtir. Yani belirlenen zamanlar içerisinde yer alırlar (Aktaran; Adıgüzel, 1993: 160-175).

Drama sözcüğünün kökeninin Yunan düşüncesinden geldiği ve “dran” sözcüğünden türediği düşünülmektedir (San, 1989; Aktaran: Tuluk, 2004: 11). Dran, bir şey yapmaya azmetmek anlamına gelmektedir ve bu anlamıyla tragedyanın asal öğelerini ifade etmektedir. Dram sözcüğü Eski Yunanca’daki anlamı ile hareketi imler. Bu hareket, öznesi, amacı, etkisi olan bir eylemdir. Başlar, gelişir ve bir sonuca ulaşır (Aktaran; Aslan,1999). Bu bağlamda drama ve oyun bağlantısının ele alınmasında fayda vardır.

Metaxis, Yunan dramasında bilincin farklı bölüm ve işlevlerinin drama aktiviteleri ya da hareketleri esnasında ortaya çıkarılması anlamına gelmektedir. Bolton aşağıdaki şekilde bu süreci açıklamaya çalışmıştır (Abbott, 1995:9, Aktaran: Gallegar, 2004).

### Şekil 1

**Metaxis** (Abbott,1995; Aktaran: Gallegar, 2004: 73)



Burada iki farklı durumdan söz edilir; “olağan zamandan akıldakiler” ve “tamamen hayaldekiler”. Metaxis, kurgu ile gerçek arasında olma durumudur. Dramanın doğasının en temel ögesi ve dramanın özüne ait bir kavramdır. Katılımcının drama oyunlarında gerçek ile imge arasında olması durumudur.

*Heathcote'un “a moment of ave” (bir selamlaşma, karşılaşma anı) dediği, Bolton'ın metaxis dediği an, spontan olarak oluşan bir duygu durumu, iklimi ya da anıdır. Bu an dramatik duygulanımın, gerilimin, durum ve öğelerinin kontrolünü pekiştirmeye odaklanmıştır. Bolton'a göre bu gerçekten dramadır. Bu an gerçek ve kurgusal bağlam arasında metaxis'in oyunlaştırılmasıdır. Gerçek bir dramada kurgusal ve gerçek bağlam her zaman var olur (O'Toole,1992: 25, Aktaran: Okvuran, 2000b:13-18).*

İlkellerden bu yana, insanın oyuna, taklide ve oyunu paylaşmaya değer vermesinde iki neden olduğunu düşünüyoruz: biri, insanın kendinden ötede olmaya yönelik içgüdüsel eğilimi, öteki de, onu bilinmeyen şeylere, kutsal ve gizemli olana karşı duyduğu korkuyla karışık merakıdır. “Dramanın kaynağı, yaşamsal gereksinimlerini sağlayan ilkel insanların, onları yaşatan, üreten, geliştiren ve öldüren eylemlere, duygulara ve düşüncelere karşı takındıkları tavırda bulunmaktadır. Bu tavır zamanla çeşitli kuttörenlere (ritüel) dönüşmüş, giysiler, maskeler, sesler, başka bir deyişle yapay doğayı getirerek sanat dediğimiz imgesel yaşama giriş yapmıştır” (Nutku,1998: 50-51). Bu kuttörenlerle birlikte oyuna, her çağda ve her sınıfta rastlanabilir. Arkeoloji müzelerinde taşlardan, topraktan, bakırdan... vb. birçok farklı malzemeden yapılmış oyun araçları bulmak mümkündür.

18.yy Avrupa'sı, filozofların akıl ve bilgi üzerine araştırmalar yaptıkları ve bilimsel buluş çabalarının oldukça yoğun yaşandığı bir dönem olmuş, bu nedenle Aydınlanma dönemi olarak anılmıştır. Genel anlamda Aydınlanma Döneminde üç eğilimden söz edilebilir. Bunlar hümanizm, akılcılık ve evrensel düşüncedir. “Hümanizmde; dünya Tanrı tarafından yaratılmış ve insanın ellerine bırakılmıştır. İnsan doğasına büyük önem verilir. Akılcılık; insanın doğuştan akla sahip olduğunu ve tüm kavrayışların akılla mümkün olduğunu savunur. Evrensel düşünce ise; insan doğasının evrensel olduğunu ve tüm insanların akla sahip olduğu için, aynı ölçüde

eğitim görmeleriyle uygun bir sonuca ulaşabileceğini savunur” (Cevizci, 1996: 57). Aynı zamanda 18.yy, eğitim görüşleri açısından da oldukça ilginç bir dönemdir. Hıristiyanlığın insanın doğuştan kötü olarak yaratıldığı görüşüne karşı olarak, bu dönemde insanın doğuştan iyi yaratıldığını ve akılla her türlü sorunun çözülebileceğine inanılmıştır. Bu dönemin filozofları, akıl ile insanların hatalı davranış ve görüşlerden, geleneğe bağlı kalmış, çürük ve bozulmuş inançlardan kurtulabileceğini, bu nedenle eğitim ile akılların aydınlatılabileceğini savunmuşlardır.

Bu düşünceler ve inanışlar birçok eğitimciyi etkilemiş olsa da, akılcılığa karşı çıkararak yine de bazı noktalarda onlarla birleşerek eğitimde kendi modelini oluşturan Rousseau, dönemin önemli eğitimcilerinden biri olmuştur. “Rousseau’ya göre eğitimin üç temel kaynağı vardır; eğitim ya tabiattan, ya insanlardan, ya da eşyadan gelir. Yetilerimizin ve organlarımızın büyüyüp gelişmesi tabiatın işi, gelişmeyi hızlandırmak için verilen alışkanlıklar insanoğlunun eğitimi, üzerimizde etkisi olan eşyaya kendi deneyimlerimizin etki yapması da eşyanın eğitimidir” (Aktaran; Kansu, 1952: 104). Bireyi yaratıldığı gibi kabul eden, yaptırım ve önyargılardan uzak tutacak basit, sade ve tabii varlık olarak koruyacak bir eğitimi öngörür. Eğitim çocuk merkezli olmalıdır. Eğitimde çocuğun karşısına çıkacak engelleyici davranışlar olmamalıdır. *Emir ve itaat çocuğun lügatında mevcut değildir* der (Aktaran; Aytaç, 1980: 189).

İlerletilmiş eğitim- ileri seviyede eğitim (progressive education) birçok farklı şekilde tanımlanmış olmasına rağmen bu kavramdan asıl anlaşılması gereken, program ve öğretmen gelişiminden çok öğrencinin eğitimidir. Burada iki önemli yaklaşım göze çarpar; çocuğun özgür, doğal ve demokratik bir ortamda eğitim görmesini tanımlayan öğrenci merkezli (*child-centred*) eğitim ve sosyal reform, yapılanma (*social-reconstructionism*)’dır. Bu görüş 19. yy’da Pestalozzi ve Froebel, 20.yy’da Dewey ve Montessori tarafından kullanılmış ve geliştirilmiştir.

İlk İngiliz öğrenci merkezli okul olan *The New Education Movement* 19.yy sonu 20.yy başında kurulmuştur. Bunların çoğu deneysel olarak çalışan ve hoşgörü

disiplini, yüreklendirici sanat ve yaratıcılık, eliş çalışmalarının kullanıldığı fiziksel görünüş eğitimi ve yaşamı kolaylaştırma üzerine eğitim olmuştur. Bunlardan en başarılıları *Abbotsholme* (Cecil Reddie tarafından 1889'da kurulmuş), *Bedales* (J.H. Badley tarafından 1893'de kurulmuş) ve *Summerhill* (A.S. Neill tarafından 1921'de kurulmuş)'dir. Bu okullarda resmi, kurumsallaşmış bir eğitim yerine bireysel duyarlılık ön plana çıkarılmıştır (Institute of Education, 2007:1).

### 1.1.6. Dramada Kuram-Yöntem Olarak Yaklaşımlar ve Eğitimde

#### Drama

Eğitim kuramcılarının eğitimin merkezine bireyi almalarıyla başlayan süreçle birlikte, bu tutumu destekleyen birçok araştırmacı ve eğitimci ortaya birçok farklı eğitim yöntemi ve kuramı atmışlardır. “Drama da bu süreçte 20. yy'ın başlarında Amerika'da “yaratıcı drama” ve İngiltere'de “eğitimde drama” ile eğitim sistemine dahil edilmiş aynı zamanda öncü olmuş, ardından Almanya'da “okul oyunu”(oyun ve etkileşim, oyun ve etkileşim eğitbilimi) olarak programda yerini almıştır” (San, 1990a:574). Okulda dramanın savunucuları eğitimde insancıl ve çocuk merkezli bireyselliğe inanmışlar ve kendi kendine öğrenmenin özgürleştirici gücünden söz etmişlerdir.

Türkiye'de 1924 yılında kurulan Sanat Kurumu Deneme Sahnesinde seyirci ile bağlantı kurarak, seyirciden alınan tema üzerine oyunlar oynanmıştır. Ülkemizdeki drama çalışmalarının gerçek anlamda ilk yaygın örneği olmuştur. “Brecht'in de savunduğu Epik Diyalektik Tiyatro anlayışına göre oynanan oyunların temeli, geleneksel tiyatromuzda yer alan ve kökeni *Kel Hasan Efendi* ve *Komik-i Şehir Abdülrezzak Efendi*'ye kadar dayandırılmaktadır” (Şensoy, 1999: 89).

1942 yılında Ankara Üniversitesi öğretim üyeliğine getirilen Baltacıoğlu, okul oyunlarının nasıl öğretilereği, toplum bakımından eğitim, okul kuralları gibi konularda çalışmalar yapmış, Osmanlı dönemi eğitimine karşı modern eğitim reformunun temsilcisi sayılmıştır. Günümüz eğitiminin düşünsel temellerinin atıldığı o dönemde felsefeden sanata birçok alanda makale ve kitap yazmış (*Tiyatro Nedir,*

*Terbiye İlmî, Demokrasi ve Sanat, Pedagojide İhtilal...* vb.), yaptığı çalışma ve araştırmalarıyla pedagoji-tiyatro alanlarında ülkemizde çalışma yapmak isteyenlere bir yol gösterici olmuştur.

Baltacıoğlu (1964: 48)'na göre öğretmenin iki görevi vardır; birincisi, çevreden başlayarak tabiatı tanımayı öğrenciye öğretmek, ikincisi de insanları sevdirmektir. Bunun için de öğretmenlerin ilgi çekici olması istenir. “*Benim anladığım pedagoji atom devrine yakışan yaratıcı insanı yetiştiren pedagojidir*” der. Baltacıoğlu eğitimde toplumsallaştırma için bazı ilkeler öne sürmüştür. Eğitimin kendi gerçek ortamında yapılmasını savunmuştur. *Eğitim, soyut olarak ve çocuğun kafasında değil, emek vererek, çalışarak ve de üreterek, yapılır. Bu da “başlangıç”tır. Herşeyi akılla, mantıkla çözemeyiz. Bir yer vardır ki, oraya ancak sanatla ulaşılır.* Eğitimde sanatın yerinin önemine değinmiş, yaratıcılığın ve özgürlüğün önemini vurgulamıştır.

Selahattin Çoruh, Emin Özdemir, Tamer Levent ve İnci San drama çalışmalarının gelişmesinde ve yaygınlaşmasında öncülük etmiş isimlerdir. Levent ve San 1982’de Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde kulüp çalışması olarak drama uygulamaları yapmışlardır. 1985’de ilk uluslararası drama semineri “Eğitimde Dramatizasyon” konusuyla yapılmış ve seminerler günümüze kadar iki yılda bir yinelenmiştir. San (2003:2) seminerlerden bazıları hakkında şunları aktarır: 1987 seminerinin amacı dramatizasyon ve yeni kullanmaya başladığımız “eğitsel drama” kavramlarının yaşamsal önemini vurgulamayı hedefledi. 1989 semineri “Çocuklarla Oyun-Çocuklara Oyun” yöntemleri, yeni oyun (drama) biçimlerini, anıları, özellikle çocukluk oyunlarını, bunlardan yola çıkarak nasıl yeni deneyimlere geçilebileceğini, hem eğitsel hem de tiyatrosal anlamda nasıl özgün ve yeni oyunlar kurulabileceğini inceliyordu. Bundan sonra devam eden seminerlerde potansiyel oluşturmuş dramacılar ileri düzeyde bilgi ve deneyimler kazandırmak amaçlanmıştı.

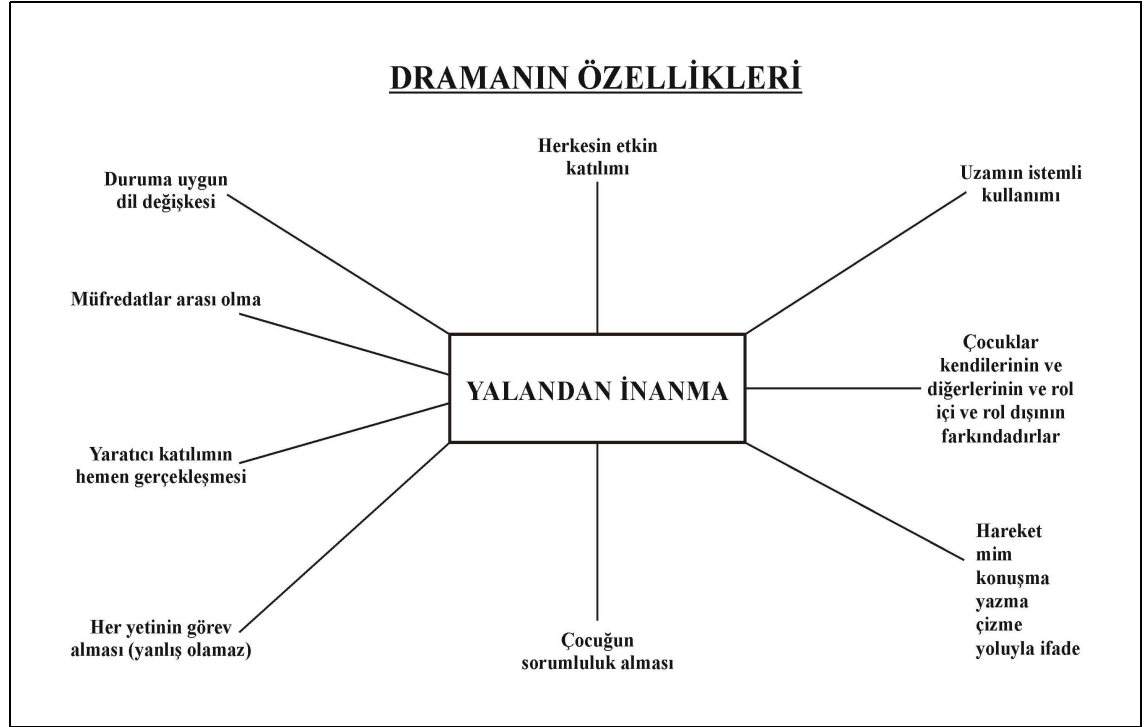
Alman ekolünün en önemli isimlerinden H.W. Nickel, 1960’lı yıllarda Almanya’da eğitim fakültelerine Oyun ve Tiyatro dersi koymuş, rol oyunlarının doğaçlamanın bir alt basamağı olduğunu belirtmiştir. Ülkemizde de Levent ve San



ile çalışarak dramanın bugünkü anlamda uygulanmasında ve gelişmesinde büyük rol almıştır. D. Dörger ile birlikte 1985 yılından bu yana Çağdaş Drama Derneğinin düzenlediği Uluslararası Drama Semineri çalışmalarını yürütmektedir. Ayrıca Aslan'ın her yıl Oluşum Tiyatro ve Drama Atölyesi bünyesinde düzenlediği Ulusal Drama Semineri ve Drama Liderleri Buluşması Türkiye'de drama tarihinde önemli yer tutmaktadır. Levent 1970'lerin sonlarında amatör tiyatrocularla yaratıcı drama çalışmaları yapmıştır.

Eğitimde oyun ve tiyatronun yeni bir bakışla değerlendirilmesi sürecine işaret eden dramatik eğitim, eğitimdeki tüm yaratıcı, dramatik yaklaşımları kapsayan genel bir terimdir. Dramatik eğitim özünde dramatik olan, eğitsel amaçlar yolunda öğrencilerin zihinleri ve duygularına odaklanan bir süreçtir. Bu süreçte oyun ve tiyatronun çeşitli biçimleri yer alır; hayali düşüncenin, empati, özdeşleşme ve kişileştirme yoluyla eyleme dönme sürecine hizmet edebilecek her tür oyun, rol oynama, doğaçlama ve benzeri yaratıcı etkinlikler. Dolayısıyla drama tüm bu etkinlikleri kapsayan bir kavramdır. Eğitsel bağlamda drama bir liderin rehberliğinde, bir grup tarafından yaratıcı bir biçimde geliştirilen, dramatik bir süreci içeren bir oyun anlamında kullanılır (Sağlam, 2004:7).

**Şekil 2**  
**Dramanın Özellikleri (Gallagher, 1997:375)**



Bolton (1979:2) dramatik aktiviteyi 4 tipe ayırır.

Tip A: Egzersiz

Tip B: Dramatik Oyun

Tip C: Tiyatro

Tip D: Eğitimde Drama (Anlamak/kavramak için Drama)

Bu tip drama aktivitelerinin tamamı metafor yaratmaya yardımcı olmak için sembol sistemleri kullanır. Bunlar *ikonik* (resim, fotoğraf gibi semboller kullanır), *katılımcı* (bireyler katılım yoluyla dünyayı tanır ve hissediler), *sembolik* (dili kullanarak anlama) dir.

Tip A; deneyimler, dramatik beceri alıştırmaları, drama aktiviteleri, oyunlar ya da teknik beceri alıştırmaları yer alır.

1. Alıştırmalar kısa sürelidir.
2. Amaçlar kesindir(katılımcı öğrenciler ve öğretmenler bilir).
3. Bazen soruların cevapları önceden verilmiştir.
4. Her zaman bitiş noktası vardır.
5. Her zaman bir yönerge verilir.
6. Direktifler (yönergedeki) kesindir, değiştirilmez.
7. Kurallar açıktır.
8. Kolaylıkla tekrarlanabilir.
9. Alıştırmanın ne hakkında olduğu anlaşılmalıdır.
10. Alıştırmalar küçük bir grupla, parçayla ya da ayrı ayrı yapılabilir.
11. Bazen katılımcılar kendi deneyimlerini aktarabilirler.
12. Hedefe ulaşana kadar katılımcılar yüksek düzeyde konsantrasyon ve enerji harcarlar.
13. Soruların çözüm biçimidir.

Tip B; bir yeri, durumu ve doğal çatışmayı kapsar. Katılımcılara çeşitli felaket senaryoları sunulur ya da onlardan üretmeleri beklenir aynı zamanda farklı karakterler hakkında çalışmalar yapılabilir.

1. Zamanla sınırlı olmayıp bitışı açıktır.
2. Kesin amaçları yoktur.
3. Sınırlar belirlenebilir ve değişebilir.
4. Spontane, akışkan ve esnektir.
5. Kurallar her zaman açık değildir.
6. Deneyimler kolayca tekrarlanmaz.
7. Ne hakkında olduğu anlaşılabilir.
8. Küçük gruplarla uygulanır.
9. Yaşantıdan yola çıkarak hareket edilir.
10. Bölümler yüzeysel düşündürür (sonra ne yapmalıyım?).
11. Yüksek düzeyde duygu yoğunluğu ve konsantrasyon gerektirmez.

12. Hayatta kalma/başa çıkma düşüncesini kişisel olarak üstlenme derecesi değişir.

13. Yaratıcılıkta özgürlük içerir.

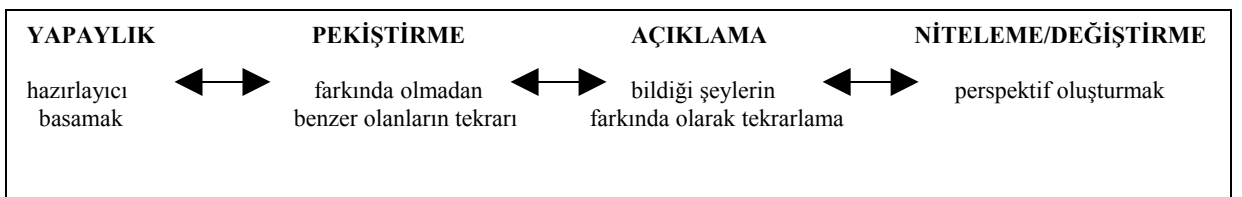
Tip C;

1. Konuşma ve hareketlerde açıklık.
2. Dış görünüş ya da hareketler oyun ya da hikayenin anlamını iletir.
3. “–miş gibi davranmak” ya da gerçekler gösterediler.
4. Taahhüt ve ortaklıklarda yüksek katılım sağlanır.
5. Güç ve zayıflık kavramları önemlidir (özellikle zayıflık).
6. Oynayanlar ve oynamayanlar arasında pozitif etki (olaylara karşı güçlü duyguların oluşumu).
7. Başarı duygusunun verdiği mutluluk (sonuca ulaşma ve ürün verme).

Bolton (1979) Tip D'nin, Tip A,B ve C'nin bir kombinasyonu olduğunu söyler. *Eğitimde drama anlamlı, diyaloglu(konuşmalı), özgürlüğe kavuşturucu ve metaforik(mecazi) bir grup deneyimidir* (Aktaran: O'neill, 1995:vii). Aynı zamanda Sembolik (make-believe) oyun ve pratik oyun arasında farklılıklar olduğunu da savunur (Şekil 2). Sembolik oyun bazı tür gösterme ve temsili içermesine karşın pratik oyunda bu yoktur. Sembolik oyunda genellikle semboller kullanılarak aktiviteler, nesnelere yaratılır ve zihinsel aktiviteyle anlamlandırılır.

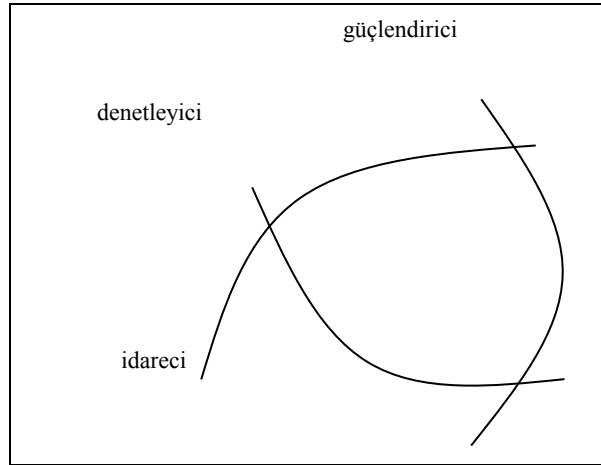
Bolton (1979: 39) öğrenme aşamalarını aşağıdaki şekilde açıklar:

### Şekil 3 Öğrenme Aşamaları



Drama yolu ile öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sınıf içi kontrolün de iyi sağlanması gerekir.

**Şekil 4**  
**Sınıf İçi Kontrol Dengesi (Edmiston,1996)**



Bu denge unsurları sürecin birer parçasıdır ancak biri diğerlerine göre sürece daha çok yayılmamalıdır. Sonuç değerlendirmesinde ise öğretmen idare edicidir, çıktılar ve sonucun belirlenmesi katılımcılar yoluyla oluşur (Edmiston, 1996:6-11).

Heathcote'a (Johnson ve O'Neill, 1984: 104-105) göre olayların anlaşılır olması için bireylerin farklı perspektiflerden bakmaları sağlanmalıdır (Şekil 5). Her çerçeveye ya da perspektif öğrenciye özgül sorumluluk, ilgi (olaylara karşı farklı duruş) ve bakış açısı kazandırır. Heathcote burada 9 farklı bakış açısı ya da çerçeveden söz eder:

**Şekil 5**  
**Dramada Olayların Algılanma Çerçevesi (Heathcote, 1968)**

Katılımcı	→	“olayın içindeyim”
Kılavuz	→	“nasıl olduğunu göstereyim”
Gösterici	→	“anlaman için tekrar yapayım”
Otorite	→	“sorumluyum çünkü...”
Kaydedici	→	“olayla ilgileniyorum çünkü oldu”
Raportör	→	“sana olayı anlatayım”
Araştırmacı	→	“olayı bilmeye ihtiyacım var”
Eleştirmen	→	“senin için olayı olduğu gibi yorumlayayım”
Sanatçı	→	“olayı dönüştüreyim”

Heathcote’un drama anlayışına bazı yönlerden karşı çıkan Dyck (2004:116) şunları söyler: *Heathcote’un ahlaki müdahaleleri ve aşırı duygusallık göstermesi, alışılmadık rol-öğretmeni teknikleriyle birleştiğinde öğrencilerin gerçekten bir deneyimi “yapmaları ve yaşamalarını” zorlaştırmaktadır. Heathcote’un “... Öğrencilerin, öğrenci olarak özerkliğine” ilişkin güçlü kaygıları olsa da onun yöntemleri, söz konusu gerçek özerkliği bastırılmış olabilir.*

Bu çerçevelerin yanında eğitimde drama birçok yolla kategorize edilmiştir. Bunlardan bir diğeri de Bolton (1979: 65-72) tarafından yapılmış ve O’Neill (1995) tarafından da genişletilmiştir: Bütünleşmiş Alıştırma, Sorunların Çözümü ve Rol Oyunu.

Psikodrama; grup terapi, sosyometri ve psikodramadan oluşur. Bireylere, başkalarıyla olan ilişkilerini gözden geçirme, bu ilişkilerde yaşadıkları sorunları

anlatma, tanıma yeteneğini geliştirme ve alternatif çözümlerin farkına varma, bunlardan birisini seçme ve ona göre davranabilme becerisini artırma olanağı verir. Günümüzde genellikle grup psikoterapisi amaçlı olarak kliniklerde, eğitim kurumlarında, endüstride, evlilik danışmanlığında, ıslahevleri ve hapishanelerde uygulanmaktadır. “Grubu oluşturan üyeler, birtakım ruhsal sorunlarını canlandırarak etkileşimde bulunurlar. Bu uygulamanın amacı, kişilerin katarsis (duygusal boşalım) sağlamaları, içgörü kazanmaları ve böylelikle daha sağlıklı birtakım davranışlara yönelmeleridir” (Dökmen, 2004: 50-58).

Yaratıcı drama; oyun pedagojisi, etkileşim pedagojisi, yaratıcı oyun, informal drama, gelişimsel drama, eğitsel drama, tiyatro pedagojisi, doğaçlama, animasyon kavramları ile açıklanmıştır. Çağrışımların, duyguların, bilgi ve deneyimlerin özgürleştiği bir ortamın sağlanmasıdır. “Drama etkinliği, drama yaşantısının somut olarak duyumsanmasıyla kişinin evrensel, toplumsal, moral, etik ve soyut kavramları anlamlandırmasıdır” (San, 1992: 9).

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır. “Yaratıcı drama tiyatro formlarını kullanır; özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki “oyun” kavramı bulunur. Ancak, drama olgusu bir tiyatro ya da oyunculuk örneği sergilemek değildir. Yazılı bir metni yoktur. Sahneye koymak gibi temel bir amacı olmadığı halde, istenirse yapılan çalışmalar çok fazla değiştirilmeden gösteriye sunulabilir” (San, 1996).

Dramada yapılan doğaçlamaların sadece katılımcılar tarafından izlenmesi teatral bir durumdur, ancak tiyatro değildir. Burada esas olan katılanların kendi yaratıcılıklarını, hayata bakışlarını, algılarını geliştirmek ya da bir sosyal temayı tartışmaktır. Yani dışa kapalıdır, yapana yöneliktir, içseldir. Drama ve tiyatro yaratım sürecinde işleyiş olarak benzerlikler gösterir. Ancak en önemli ve unutulmaması

gereken yan dramanın tamamen içe dönük oluşu, tiyatronunsa hem içe hem de dışa, yani hem oyuncuya hem seyirciye dönük oluşudur (Çevik, 2006:7).

Eğitimde dramanın temel anlayışı, bireyin içsel potansiyelinin önemini ve bu potansiyelini özgür ve sevgi dolu çevresel koşullarda aktif yaşantıları sayesinde geliştirilebileceğidir. Eğitim dizgemiz ezberci ve bilgilerin depolanmasına yöneliktir. Oynayarak-yaşayarak, kendini tanıyarak, grup dinamiğinden hız alarak, eleştirerek, tartışarak yapılan bir öğrenme, birbiri üzerine yığılan bir öğrenme biçimini aşar. Öğretmenin tek yönlü monoloğundan çok, öğrencinin çok boyutlu eğitimi, derslerde aktiflik, bireyler arası iletişim, bastırılmış kimliklerin ortaya çıkarılması, yaratıcılık ve kişilik eğitimi gibi pek çok boyut doğal bir öğrenme ortamında gerçekleşebilir. Drama eğitim ve öğretimde yepyeni bir oluşumdur.

Eğitimde drama bir yaşam felsefesidir. İnsanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, “bireyin eğitim ve öğretiminde aktif rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini arttırıcı bir eğitim yöntemidir” (Güneysu, 1991: 84).

Sanat eğitimi yalnızca sanatçı yetiştirmeye değil, sanatın kendisiyle, yaşayarak, bilinenerek ve tartışarak karşılaşan bireyleri, bu sanatsal yaşantılar ve deneyler yoluyla, bilimde, teknolojiye ve sanatta, kısaca düşüncede yaratıcı olarak yetiştirmeye yönelmektedir (San, 1983).

Çocuk oyun çağında ilkokula başlar. Geleneksel yöntem, öğrenciyi oyun dünyasından alıp ders çalışmaya yönlendirir ve ders kitaplarındaki kalıplara bağımlı kalır. “Öğrenci omuzlarına yüklenen sorumlulukları ezberlemeye başlar. Öğrenmeden ziyade ezberleme gerçekleşir ve bilgi, kullanılmadığında unutulmaya mahkumdur” (Karadağ ve Çalışkan, 2005). 20. yüzyılın başlarında, eğitim anlayışındaki önemli bir değişim oyun ve tiyatronun okullarda yer alma biçimini de değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının çağın gereklerine uygun düşmediği, çağın gereksinmelerini karşılamakta yetersiz olduğu saptamasını izleyen bu değişim,



en genel anlamıyla eğitimin merkezine bilginin yerine çocuk ve gencin konulmasını öngörür. Geleneksel eğitimin ağırlıklı olarak bilgi aktarımına dayandığı; bilgi aktarımının çocukları edilgin, ezberci ve özgür düşünemeyen bireyler haline getirdiği; dolayısıyla eğitimde asal hedef olması gereken insan malzemesinin ihmal edildiği gerçeği eğitimcileri harekete geçirmiştir. “Eğitimin çocuğun kişilik gelişimini de göz önüne alarak biçimlendirilmesi ve zevkli olması, çocuğun edilginlikten kurtarılıp etkin hale getirilmesi ve öğrenmeyi isteyen bireyler olarak yetiştirilmesi bu eğitimcilerin en önemli hedeflerindedir” (Sağlam,2004: 5).

*Yaratıcı drama kalıplaştırılmaz. Bir nehir gibidir ve sürekli devinen bağlantılar yapar; nehir kıyılarının başlangıç ve varış noktalarını bağlar. Doğaçlama, etki-tepki yoluyla girişim ve karşılığı, düşünme ve hissetmeyi, insanlar, fikirler ve hatta yüzyıllar arasındaki ilişkileri bağlar. Drama tümel bir sanattır ve bu tümellik her insan için gereklidir (McCaslin, 1990:2).*

Drama ve oyun yapma birbirlerinin yerine kullanılabilir. Çünkü her ikisi de katılanlar tarafından yaratılan, formel olmayan dramaya denk düşerler. Oyun yapma, dramatik oyunu amaç ve niyet bakımından aşar. Başlangıcı ortası ve sonu olan bir öykü kullanılabilir, geliştirilebilir ve açıklanabilir. Konu çok bilinen bir öyküden alındığı halde, diyaloglar oyuncular tarafından idare edilir. “Dekor ve kostümlerin yaratıcı dramada bir yeri yoktur. Yine de bazı dekor ya da kostümlere imaj yaratmak amacıyla izin verilebilir” (McCaslin 1990: 5,6).

Drama süreci içinde çeşitli oyunlar yer alır. Çocuk, oyunda ben, sen ve biz kavramlarını öğrenir. Paylaşma, yardımlaşma, yenme ve yenilmeyi yaşayarak öğrenir. Oyun kız ve erkek çocuklar arasındaki ayrımın, çekişmenin azalmasını sağlayabilir. Güven duyma, karar verme, iletişim kurma drama ile oyun arasındaki ortak noktalarıdır. Dramanın kökeninde oyun kavramı bulunduğu göre eğitimde dramada da kültürel ve evrensel oyunlardan yararlanılır (Bayram, E. ve diğerleri, 1999: 10-19).

San'a (1992:1) göre yaratıcı drama tiyatro formlarını kullanır, tiyatro ürün sürecinde olduğu gibi belli bir atmosfer ve haz paylaşılır. Ancak dramada amaç tiyatro ve oyunculuk örneği sergilemek değildir.

Drama insanın kendisiyle olan iletişimini sağlar, insan kendini keşfeder, kendinin farkına varır, kendini daha iyi ifade eder, böylece özgüveni gelişir. Olaylara, olgulara eleştirel bir gözle bakar. Diğer insanlarla etkileşim kurar, işbirliği yapar, paylaşır, sorumluluk duyar, empati kurar, toplulukla çalışma yeteneği, katılımcılığı, toplumsal duyarlılığı artar. Ortak bir ürün ortaya koymanın hazzını yaşar. Yaratıcılığı ve estetik duyguları gelişir. Hayal gücü artar. Günlük sıkıntılardan kurtulup deşarj olur. Drama verileni olduğu gibi kabul etmeyip, araştırmayı ve kendi özgün ürününü ortaya koymayı sağlar. Drama bireyi özgürleştirir, yaşadığı çağın ve yerin farkında olmasına yol açar. Daha demokratik davranışlar geliştirir. Yaşamla sanat arasında köprüler kurar (Çınar, 2002).

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

Eğitim ve drama, yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümü ve programların gelişimi ve uygulanmasında birçok amacı paylaşırlar. Eğitimde dramanın önemi ve amaçlarını şu şekilde özetleyebiliriz;

Benlik bilincinin gelişimi: Drama kişilik gelişiminde önemli bir bileşen olarak "kendilik" kavramının oluşmasına yardımcı olur. Bireye farkındalık kazandırır. Kendilik kavramı insanın diğer insanlarla ilişkilerini belirleyen önemli bir psikolojik yapı olarak kabul edilmektedir (Harter, 1986). Birey drama etkinliğine katılarak gelişim sürecinde kazandığı yeterliliğinin farkına varır.

Kendine güven ve bağımsız düşünme: Drama, bağımsız düşünme, kendine güven duyma, karar verme becerilerinin gelişmesini sağlar. Drama

etkinlikleri süresince düşünceler yargılanmadan, eleştirilmeden kabul edilir ve bu da bireyde bağımsız düşünme becerisinin gelişmesini sağlar. Nitekim okul öncesi drama etkinliğine katılan çocukların bile hareketleri üzerinde kendi kendilerine düşünebildikleri ve durumlara karşı farkında olarak karar verebildikleri görülmüştür (Donaldson, 1978: 210-211).

Kendini tanıma ve iletişim becerileri: Duygunun sağlıklı ve kontrollü boşalmasına olanak verir. Dört temel dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma, yazma) ve genel anlamda zihinsel kapasiteyi geliştirir (McCaslin, 1990). Yaparak yaşayarak öğrenme mümkün olduğundan dolayı soyut nesnelere ya da kavramların daha kolay kavranmasına yardımcı olur. Sözel olmayan iletişimin de öğrenilmesini sağlar.

Yaratıcılık ve estetik yönden gelişim: Her çocukta potansiyel olarak bulunan yaratıcı güç drama yoluyla açığa çıkar.

*Yaratıcı drama etkinliği, üst düzey bir ayırt etme olgusuna dayalı olması nedeniyle kendiliğinden öğrenmeye yönelik bir etkinlik olarak karşımıza çıkar. Sözgelimi, amacı kendine içkin bir yaratıcı drama dersinde bile, yaratıcılığın kendini gösterebilmesi açısından, uyarılma ile ayırt etme arasındaki ilişkiyi gösteren uygun düzey gözetilmek zorundadır. Eğer uyarılma-ayırt etme ilişkisindeki söz konusu düzey gözetilmeden drama etkinliği sürdürülmeye çalışılırsa, her şey rastlantıya bırakılmış olur. Her şeyin rastlantıya bırakıldığı bir durumda da yaratıcılıktan söz etmek oldukça güçleşir (Çebi,1996: 143).*

Bunların dışında drama, etik değerlerin gelişmesine olanak sağlar, sosyal gelişim ve farkındalık, diğer kişilerle işbirliği içinde çalışma becerisi oluşturur ya da geliştirir. Kaslarını hareket ettiren yeni yöntemleri bulmayı, denemeyi ve bedenini çok yönlü geliştirmeyi sağlar. Hata yapma korkusu olmaksızın yeni davranışlar geliştirmeyi sağlar. Sanat formlarına duyarlılık göstermeyi sağlar. İşbirliği yapabilme özelliğini geliştirir. Sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratır. Kendini ifade etmede güven kazandırır. Bilgiye ulaşmaya ve onu kullanmaya istekli duruma getirir (Bayram, E. ve diğerleri, 1999; McCaslin, 1990:6; Stabler, 1978, Aktaran: Ömeroğlu, 1990: 44).

### 1.1.7. Dramada Temel Kavram ve Bileşenler

Çocuk dramasında hareket oyunları büyük bir yer tutar çünkü henüz konuşmada ustalık kazanılmamıştır. “En iyi oyun açık havada, düz bir alanda oynanır, çünkü bu çağda çocuk henüz yeterli perspektif ve derinlik duygusu geliştirememiştir. Büyük bir alanda özgürce hareket etmekten, nesnelere bir yerden bir yere götürmekten ve mekanı diğerleriyle paylaşmaktan hoşlanır” (Gönen-Dalkılıç, 1998: 48-50). Çocuğun bu çağda hareketleri daireseldir; çocuk herhangi bir yöne gider, nereye gidecekse oraya doğru hareket eder çünkü henüz seyirciden habersizdir (Aktaran; Sağlam, 2004: 14).

Doğru bir ortamda, beş ile yedi yaş arasında, çocuğun dramatik oyunu yavaş yavaş öykü biçimine doğru gelişir. Yedi-oniki yaşları arasında grup (gang) olma aşaması görülmeye başlar ve drama küçük daireler içinde yer alır. Böylece grup yaratımı ve grup duyarlılığı gelişir; çocuklar tarafından öyküler ve düşünceler geliştirilir ve doğaçlama olarak oynanır, bu da dilin gelişmesine yardımcı olur. Çocuklar hala seyirci ile ilgili değıllerdir ve oyunlarını daireler içinde oynarlar. Drama hala akıcıdır ve düz bir alanda yer alır ancak çocuklar zaman zaman alanın ortasında bir sıra ya da kürsü gibi yüksekçe bir yer bulurlar çünkü bir sahne oluşturmak isterler. Buna ek olarak, ortaokulun sonlarına doğru çocuklar perspektifi algılamaya başlarlar. Bu gelişime paralel olarak, düz bir alanda oynarken derinliği fark ederler. Bunlar çocukların üç boyutlu tiyatroya yaklaşımlarının ilk işaretleridir. Ancak formel tiyatro düşüncesi ve onun ışık, kostüm, yazılı metin ve sahne gibi unsurları hala çocuğun kişisel ve sosyal gelişiminin ötesindedir. Bu aşamada teatral kavramları sunmak, çocuğun hayal gücünün ve yaratıcılığının gelişimini önler çünkü yeteneklerini kullanmak yerine en yakında olanı, hazır olanı kullanır. Bundan da öte, bu teatral malzeme, içtenlik ve konsantrasyonun tam tersi olup ve bunlara zarar verebilecek olan göstermeyi, gösteriş yapmayı cesaretlendirir. Slade’in (Aktaran; Sağlam, 2004: 14) gözlemlerine göre, gösteriş yapmanın gelişmesi ile bu iki nitelik ölür; onlarla birlikte çocuk draması da oniki yaşından itibaren cilalanmış doğaçlamalar ve oyun yazımı başlar, sözcük hazinesinin zenginleşmesi beraberinde dil gelişiminin hızlanmasını getirir. Gelişmiş perspektif ve derinlik duygusu ile lise

düzeyindeki çocuk, odanın bir tarafına doğru hareket etmeye başlar ve seyirciyi dikkate alır. Çocuk artık kesinlikle yetişkin tiyatrosu biçimine doğru gidiyordur. Bu dramatik aktivitenin gelişimindeki son aşamadır.

Dramanın temel bileşenlerini Nickel (1976, Aktaran; Okvuran, 1995: 27-29) şöyle açıklar:

Bedene Dayalı Oyunlar ve Alıştırmaları,  
 Materyal Oyunları ve Alıştırmaları,  
 İletişim ve Etkileşim Oyunları ve Alıştırmaları,  
 Sözel Oyunlar ve Alıştırmaları,  
 Grup Dinamiği Oyunları ve Alıştırmaları,  
 Rol Oyunları ve Alıştırmaları,  
 Doğaçlama,  
 B. Brecht'in Öğrenme ve Öğretme Oyunları,  
 Tiyatro.

Yaratıcılık:

Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyma durumudur (San, 1990b).

Yaratıcılık, bir insan davranışı olarak yalnızca sanatsal etkinlikte ortaya çıkan bir durum değildir. Yapılan çözümlenmelerle, bu davranışın bütün insanlar için söz konusu olduğunu artık biliyoruz (Karayağmurlar, 1990: 18).

Birçok araştırmacı yaratıcılığı kişilere olağan olarak dağıtılmış bir özellik, bir yetenek, duygusal bir süreç ve yaşam biçimi olarak değerlendirmişlerdir. Aynı zamanda yaratıcılık, zeka, verim, olumlu okul sağlığı ve orijinaliteyle bağlantılı görülmüştür (Yavuz,1994: 10).

Yaratıcılık asla basit bir biçimde kişide olup bitenlerin terimleri ile incelenemez. Olmakta olan daima bir süreçtir. Bir ‘yapma’dır. Özgül olarak kişiyi ve dünyasını karşılıklı ilişkiye sokan bir süreç olarak tanımlanır (May, 1987: 71).

Drama esas olarak yaratıcılığa dayanır. Drama etkinliklerini yaptırırken öğrencinin yaratıcılığını desteklemek çok önemlidir. Öğrencinin yaratıcılığına kendi yaratıcılığını katmayı unutmamak önemlidir (Çevik, K. ve Çevik, S.2005).

Tiyatro:

Bir tiyatro performansında, belirgin, keskin bir dramatik odağa, huninin küçük ucuna ulaşmak sürecin sonudur. İzleyicilerin kendileri için yansıtma yapabilecekleri varsayılmaktadır. Bir sınıf dramasında, son nokta evrensel bir insan deneyiminin keşfedilmesi, eylemin ya da durumun dramadaki önemine ilişkin daha derin bir içgörüyü ulaştırmaktır (Wagner, 1976: 59, Aktaran; Dyck, 2004:115).

Belki de Heathcote'un öğretiminde baş ettiği en karmaşık çatışmalardan biri “göstermek ya da göstermemek” ikilemidir. Heathcote her zaman ilk olarak öğretmen sonra idarecidir. Drama etkinliğinin bir sona ulaşması gerekmektedir ancak, o etkinliğin izleyiciye sunulduğunda öğrenciler için daha önemli hale geldiğini görmüştür. İzleyiciyle paylaşılmadığı zaman deneyimin tamamlanmamış olduğunu bildiği için zaman zaman onun yaptığı tek şeyin tiyatroya olanak tanınmasının sahte bir bağlılık olduğu sanılabilir. “Kuşkusuz, ürünün, küçük de olsa izleyiciyle birlikte sonlandırılması için fırsatlar yaratılmalıdır, ama çocuğun büyümesine en çok katkıda bulunanın drama olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle, olayın prova edilmesiyle değil “yaşanmasıyla” ilgilenmekteyiz. ve *“biçim oldukça ilginçtir; ancak herşey bir kerede yapılamamaktadır ve bu özelliği daha sonraya bırakmayı tercih ediyorum. Benim ilk işim öğretmedir, oyun yapıcılığına girişsem de oyun-yapımcılığı değil”* satırları yazılmıştır. Bu ifadeler, onun performansa verdiği değer hakkında izlenimler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin “gösteriyi” öğrenciden önemli bir yere yerleştirebilecek olması onu kaygılandırmıştır ve bu nedenle gösterinin değeri ve gerekliliğini zayıflatmış ve sönükleştirmiştir:

“Tiyatro olarak ifade edilen dramanın, estetik bir deneyim olarak sunulan öğretici bir amacı vardır” (Heathcote, 1984: 25, Aktaran; Dyck, 2004:115).

“Drama, en saf halinde, farklı bir şekilde katılan diğerleri - izleyici- tarafından paylaşılabilirdir” (Heathcote, 1984: 56, Aktaran; Dyck, 2004:115).

“Tiyatro tanımlama ve yansıtma becerilerini geliştirebilir, ama eğer öğretmenler bu becerileri geliştirecekse o zaman öğretmen eğitimi için belli bir stratejinin geliştirilmesi gerekmektedir” (Heathcote, 1980: 27, Aktaran; Dyck, 2004:115).

“Bir etkinliğin dış (romantik) biçimini, bu tür deneyimlerin içsel (klasik) amaçlarıyla karıştırmamalıyız” (Heathcote, 1980: 27, Aktaran; Dyck, 2004:115).

#### İletişim ve Etkileşim:

İletişim, katılanların bilgi/sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreçtir (Dökmen, 2003). İletişim “ileti”nin gönderilmesini içeren bir süreçtir; bu sürecin işlemesi iletinin yanı sıra verici ve alıcıyı gerektirir. Verici iletiyi göndermekle yükümlüdür. Alıcının böyle bir yükümlülüğü yoktur.

Drama ortamında kişiler ya da gruplar arası ilişkinin tek yönlü bir süreç olmaktan çıkıp alıcının da vericiye dönüşmesi durumunda, iletişimin yerini etkileşim alır (Çebi, 1996).

#### Dramatik Oyun:

Çocukların çevrelerinde keşfettikleri tüm karakterleri ve hareketleri taklit ettikleri özgür bir ortamda oynanan oyundur. Oyunun süresi belli değildir. Temel olarak öykünmeye (taklit) dayanır. Örneğin; evcilik, doktorculuk yapılandırılmış çocuk oyunlarıdır. Çocuğun doğal gelişim evrelerinde ortaya çıkar (Tuluk, 2004).

### Rol Oynama:

Rol oynayan çocuk gerçeği yansıtar. Bu gerçekliğin bir biçimde ortaya konması ya da oyun mekanı ve olanakları içerisinde yeniden ifadesidir. Bu noktada hayata dair çeşitli olasılıkların denenmesi söz konusudur ya da bir başka deyişle birey gerçekliğe dair kendince bir resim oluşturur (Çevik, 2005).

Rol oynamanın ilk aşamalarında çocuğun oyununda bu insanların basmakalıp görülmesi engellenmelidir. İlk başlarda çocuk, karakterlerin farklı özelliklerini kolayca ayırt edemez. Bu yüzden kızgın bir adam kişiliğinin diğer özelliğiyle oynamalıdır. Örneğin çocukların her birine sinirli bir postacı, yorgun ve kızgın bir otobüs şoförü resmi gösterilir. Karakterler çocuklara dağıtılır ve bunların neden sinirli, yorgun ve kızgın olduklarını anlatmaları istenir. Daha sonra karakterler bir araya gelerek bir olay yaratabilirler (McClintock, 1984).

Dramatik oyunda olayların ve durumların canlandırıldığı görülür; rol oynamada ise oyundaki karakterlerin özellikleri ve hisleri canlandırılır. Doğaçlama, her ikisinin karışımıdır. Genellikle çocuklar karakterleri basmakalıp görmeye eğilimlidirler. Örneğin polis hırsızları yakalar, trafik polisi elini kolunu hareket ettirerek trafiği kontrol eder, doktor hastaları muayene eder, ilaç verir. Bu karakterler gerçek kişiliklerden çok yaptıkları işlerle tanınırlar.

### Doğaçlama:

Doğaçlamayı oynamak çocuklara rol oynamaktan daha zor gelir. Canlandırılacak durum veya olay daha önceden bilinse bile konuşma kolayca akmaz. Diyalog ilk başlarda kısa ve sınırlıdır. Fakat çocuk alışıkça çabuk akar. Doğaçlama çocuğa, sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsatlar verdiği gibi, gerçek hayatta karşılaşma olasılığının bulunmadığı rolleri üstlenerek hayali durumları da oynaması için olanaklar sunar. Çalışma esnasında diyaloglar çocuklar tarafından oluşturulurken dil yeteneği de en üst düzeyine ulaşır (Heathcote, McCaslin ve diğerleri, Aktaran: Dyck, 2004: 50-180).



Belli bir hazırlık üzerine kurulan, büyük ölçüde grup dinamiğinden yararlanılarak oluşturulan rol oynamalar, oyunlar ve benzeri süreçlerdir. Doğaçlama, öğrenciye sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsat verdiği gibi, gerçek yaşamda karşılaşacağı durumlara da hazırlıklı olması açısından geniş olanaklar sunar (Johnson ve O'neil, 1984: 90-93). Doğaçlama insanın davranışlarında önemli bir yönlendirici öğedir. Birbirini tanımayan iki insanın birbiri ile karşılaştıklarındaki davranışları bir tür doğaçlama olarak görülebilir. Demek ki doğaçlama, anında ortaya çıkan bir durum olmaktan çok, belli kural ve kalıplara göre değişen, değiştirilebilen davranışlar, oluşumlardır. Anında yaratılmış gibi görünse de belli hazırlık süreçlerini barındırır (Heathcote, McCaslin ve diğerleri, Aktaran: Dyck, 2004: 50-180).

Çocukların oyun oynamaları da bir tür doğaçlamadır. Çocuklar ilk başlarda hareket ederken ve konuşurken akıcı olmayabilirler. Zamanla grubu tanırlar, kendilerine ve diğerlerine güvenleri artar, düşüncelerini sözlerle, hareketlerle rahat bir şekilde ifade ederler (Bayram, E. ve diğerleri, 1999). Doğaçlamanın iyi ya da kötü olmasının ölçütü de inandırıcılıktır, yani izleyen kişiye inandırıcı gelip gelmemesidir.

Doğaçlamada doğru-yanlış yoktur; etkili / ikna edici / inandırıcı olan - olmayan vardır. "İzlediğimiz şey bizi inandırdı mı?" Bunun için de klişeleri yıkmak gerekir. Doğaçlamada dramatik olanı yaratabilmek, çatışmayı sağlayabilmek önemlidir. Oynarken, malzeme uygunluğu önemlidir. Genç bir kadının erkek, çocuk ya da yaşlı rollerini inandırıcı biçimde oynaması zordur (O'Toole, 1992: 19). Bu nedenle doğaçlama yaparken inandırıcı olabileceğimiz rolleri seçmeliyiz (Çevik, 2004).

Doğaçlama esas olarak iki temel tekniğe dayanır bunlar;

Sınırlandırılmış doğaçlama tekniği: Önceden tasarlanan bir yapıya sahiptir. Her şey konuşulmuş ve tek tek figürlerin ne yapacakları, kurgulanan öykünün nasıl gelişim göstereceği kabaca belirlenmiştir.

Özgür doğaçlama tekniği: Tamamen orada ve o anda yapılanın ortaya konmasına dayanır. Yani önceden hiçbir hazırlık yapmadan tamamen yaratıcılığa dayanan bir süreçtir (Çevik, K. ve Çevik, S. 2005).

Dramatizasyon :

Dramatizasyon, oyunlaştırma; bir duygu ve düşüncenin, durumun, sorunun ya da olayın hareket, mimik, ses ve sözle bir grup önünde canlandırılmasıdır. Dramatizasyon iki yolla yapılır. Herhangi bir oyun yani piyes metnine bağlı olmadan öğrencinin okuduğu, gördüğü ya da dinlediği şeylerden anladığını hareket ve sesle anlatmak, bir çeşit yorumlamadır. Örneğin, Türkçe dersinde okuma parçaları dramatize edilerek okunup yorumlanabilir. Öğrenciden, kendisini çeşitli varlıkların ve kişilerin yerine koyması onları canlandırması istenebilir ve böylece konular somutlaştırılmış olur. Dramatizasyonun ikinci türü ise bir oyun metninin canlandırılmasıdır. Dramatizasyon yöntemi ile öğrenciler kendilerini başkalarının yerine koyarak, bulunduğu zamandan farklı bir zaman ve boyutta olay ve durumları rol yaparak canlandırırlar.

Ritüel (kuttören) :

Kuttörende pratik bir amaç güdülür. Bu amacı gerçekleştirmek için, yaşamın taklidi yapılır. Yaşamdaki işler ya önceden onları etkilemek için, ya da sonradan onları paylaşmak amacıyla canlandırılır.

Kuttörende toplu hareket ve toplu eylem ön plandadır. Kuttörenin konusu tekdüze ve bilinendir. Kuttörende yaşam duygusu içgüdüsel olarak paylaşılır. Bu teknikte, drama içinde öğrenciler, yıl dönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak kuttören (tören-ayin) ve seremoniler düzenlerler (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990).

### Drama Lideri:

Grubun yapacağı drama etkinliğini önceden planlayan, grup bireylerinin fiziksel ve psikolojik olarak etkinliğe ısınmasını sağlayan, grubu yöneten ve yönlendiren kişidir. Drama Grubu ise etkinliğe katılmaya istekli bireylerden oluşur. Drama liderinde önceden olması gereken değerler; ilgi ve ortaklık, uyumluluk, güç-efor ve biçim duygusudur (Bolton, 1979).

### Grup Ataleti:

Bazı durumlarda dramada grubu olumlu yöne hareket ettirmek ya da drama etkinliğini yürütmek ve ilerletmek güç olduğundan, öğrencilerin kendi düşüncelerini hızlı bir biçimde görmelerine ve kullanmalarına izin verilmektedir. Öncelikle öğrencilerden önerilerini toplamakta ve hemen ardından dramaya öğrencilerden birinin önerisiyle başlanmaktadır. Elbette ki bu teknik, Dewey' in 'teşvik' kavramına uygun değildir. Öğretmen sınıfın kullanacağı düşünceleri bir ya da iki öğrencinin düşüncesine göre belirlediğinden, dramanın yönünü yine aynı biçimde itelediğinden sınıfın geri kalanı bu değişkenler bağlamında katılım göstermeye mecbur kalmaktadır. Bu, bazı öğrencilerin verilen kararlarda etkin ve yararlı olmadığı gibi bir deneyimle sonuçlanabilmektedir (Dyck, 2004: 114).

### Uygun Ortam:

Drama etkinliğinin yapılabilmesi için vücut hareketlerinin rahat ve sağlıklı bir şekilde yapılmasına elverişli, dış dünyanın gürültüsünden yalıtılmış, kapalı ortamlar daha uygun ortamlardır. Drama etkinliği planlanırken etkinliğin yapılacağı ortam göz önünde bulundurulmalıdır.

### Etkinliğin Planlanması:

Drama etkinliği planlanırken liderin gurubun özelliklerini, mekanı düşünerek bir program hazırlaması, amacını belirlemesi gerekir. Program daha çok

çerçeve plan niteliğini taşımaktadır. Asıl program çalışma sırasında grup ile şekillenmelidir. Öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını ortaya koymalarına izin veren bir çalışmanın tasarlanması ve uygulanması ideal olanıdır. Öncelikle öğrencinin kendini özgür hissedeceği bir atmosfer yaratmak için çaba harcanmalıdır.

Gallagher (1997:376); Dramanın planlanması ile ilgili şu yönergeyi verir:

1. Temanızı seçin: “Öğretmek için neye ihtiyacım var?”,
2. Bağlamınızı seçin: “Hangi koşullar altında (mekan, bina, ortam) öğrenme gerçekleşir?”,
3. Çocukların rollerini seçin: “Öğrenci hangi rolü alacak?”,
4. Rolünüzü seçin: “Ben kim/ne olacağım?”,
5. Çerçevenizi/tasarınızı belirleyin: Roldeki karakterlerle ilgili olabilir, gerilim de yaratabilir,
6. Odak noktanızı belirleyin: “Drama ne hakkındadır?” Gerilim yaratan bir sorunun çözüm yolları aranabilir,
7. Eylemi belirleyin: “Öğrenciler ne yapacaklar?” Bu durum hareketin fiziksel yaşantıya dönüşmesidir,
8. Bağlantınızı seçin(çekim noktası): “Çocukların dikkatini nasıl çekebilirim?” Dikkat çekeceği düşünülen şeyin yanında diğer şeyler de göz önünde bulundurulmalıdır (malzemeler, resimler, mesajlar... vs.). Fakat öğretmeninki en önemlisidir. Seçim iyi yapılırsa öğrencilerin dramaya başlamaları (kendi kendilerine) ve yapıyı iyi kurmaları sağlanabilir.

Süreç:

Seyirciler için oynanmamasından dolayı dramada önemli olan sonucun mükemmelliği değil sürecin kendisidir. Süreçte gönüllü katılımın sağlanması, kesin rollerin bulunmaması gereklidir ve etkinliklerin her birinde farklı davranış ve sonuçlar oynanabilir.

### Risk ve Güven:

Öğrenciler dramada etkinliğin aracı oldukları için, herhangi bir sanat ya da başka etkinlikte olduğundan daha çok kendilerini açığa çıkarmaktadır. Bu nedenle başarılı olmak için bir çok risk almak zorundadırlar. Genellikle çok az insanın en üst düzeyde performans gösterdiği söylenmektedir. Bu utangaçlık ya da gerçekten korktuğu için yüreklendirme isteyen çocuk ya da yetişkin olsun yeni başlayan oyuncular için geçerlidir. Duyarlı bir lider bunu fark eder ve karşılıklı güvenin olduğu bir ortam oluşturmaya çalışır (McCaslin, 1990: 14-16).

McCaslin bunun nedenlerini saptamayı başarmış ve öğrencilerin başarılı olmasına nasıl yardım edebileceğimize ilişkin bazı ipuçları vermiştir. Öz-bilinçliliğin yaratıcı oyunculuk önündeki en büyük engel olduğu birçok kere ifade edilmiştir. Öz-bilinçlilik ya da korku birçok biçim alabilmektedir (McCaslin, 1990: 26). Biçimler, utangaç, çekingen (tutuk), kasıntı (gösterişli), gergin, özürü ya da fakir öğrenciler yoluyla örneklenebilir (Aktaran; Dyck, 2004: 128).

### **Drama Çalışmasının Aşamaları:**

Gallagher (1997:380); “drama nasıl çalışır?” sorusunu şu şekilde yanıtlar:

1. Bireyler hayatı farklı yönden yaşıyormuş gibi idman (egzersiz) yapmak zorundadırlar.  
- Drama işbirliğine dayanır.
2. Bireyler yaşamaya çalıştıkları durum hakkında bildiklerini kullanmak zorundadırlar.  
- Drama hayata yeni deneyimler katar.
3. Bireyler iki farklı dünyayı birbirine karıştırmadan yaşayabilmelidirler.  
- Drama kurgu ve fanteziyi kullanarak gerçeğe karşı daha uyanık olmayı sağlar.
4. Bireyler ne yaptıklarının bilincinde olarak ve ne kadar farklı düşünebildiklerinin farkında olarak ortak bir anlayışı sürdürebilme konusunda hemfikir olmalıdırlar.

- Drama karşılıklı destek ve ilgiyle insanlara farklı çalışabilme şansı vererek kişisel düşünme bütünlüğünü sağlar.
- 5. Bireyler birbirlerine karşı düşünce, his ve hareketlerini ifade etmelidirler. Bu oluşturulamazsa grup içinde kimse ne yapıldığını anlayamaz.
  - Drama iletişimde açıklık meydana getirir.
- 6. Drama çoğunlukla objeleri sembolik yolla kullanır.
  - Drama yansıma kullanmayı pekiştirir. Semboller sıradanlaşabilirler, sıradan şeyler de sembolik hale dönüşebilir.
- 7. Bireyler karşısındakilerin alışık olunmayan durumlardaki hareketlerini yorumlamak zorundadırlar.
  - Drama bize bunalımlardan çıkabilme yollarının çeşitliliğini gösterir. Bu da davranış ve kapasiteyi sınırlar.

Sonuçta en küçük çıkarım, sadece küçük bir oyunun oynanmış olmasıdır. Diğer taraftan toplumda bir birey olabilme becerisini geliştirebilmektedir. Aynı zamanda öğretimin yeni biçimlerini gösteren bir çalışma olarak kullanılabilir.

Drama çalışmaları,

- Isınma,
- Asıl çalışma (oyun/doğaçlama, rol oyunları),
- Rahatlama ve Değerlendirme aşamalarından oluşur.

Drama çalışmalarında planlamaya ısınma çalışmaları ile başlanması grubu bedensel ve psikolojik açıdan drama sürecine hazırlar. Bu süreçte en çok çocuk oyunları tercih edilir. Bunun dışında bedene dayalı oyunlar, yürüyüşler, ritm veya müzik eşliğinde ısınma, fiziksel ısınma hareketleri vb. çalışmalar kullanılabilir. Isınma çalışmaları ana çalışmaya geçiş ve ön hazırlık amaçlı olduğu için ana çalışmaya uygun oyunlar seçilmelidir. Grupça oynanan oyunlar grup dinamiğinin sağlanmasında önemlidir.

Isınma çalışmalarının ardından rol oynama çalışmaları yer alır. Rol oynama çalışmalarında birey kendini keşfeder, doğaçlamalara hazırlanır. Rol oynama çalışmalarında dikkat edilmesi gereken nokta katılımcıların klişelere ve tiplere takılmadan gözlem ve empati yaparak rol oynamalarını sağlamaktır. Doğaçlama, temelde durumları, olayları rol oynayarak araştırma inceleme yöntemidir.

Doğaçlama ile birey çeşitli yollar dener, her şeyi analiz eder. Liderin ya da grubun yarattığı çatışmayı yaşar. Drama süreci doğaçlamanın ardından rahatlama-soğuma ile son bulur. Rahatlama bir anlamda oyunun büyüünden kurtulup gerçek hayata dönmektir. Oyuna, dışarıdan bakarak ne yaşadığı sorgulanır, eleştirilir. Bu aynı zamanda oyundaki çatışmanın geriliminden bedensel ve psikolojik olarak kurtulmadır. Bir drama süreci bazen bir şiiri, bazen bir fotoğrafı, bazen müziği, bir objeyi ya da o gün yağan yağmuru çıkış noktası olarak alabilir. Süreçte katılımcılar birbiriyle kaynaşmalı, birbirlerine güvenmelidirler. Ortam yeniliğe açık ve özgürlükçü olmalıdır. Drama sürecinde bez parçalarından, artık materyallerden, ritm aletlerinden, maskelerden, boyalardan vb. malzemelerden sıkça yararlanılır. Her şeye dönüşebilen çeşitli malzemeler kullanılır. Drama kesintisiz bir süreçtir. Isınma çalışmaları bitti, şimdi rol oynamaya geçelim diye bir geçişten söz edilemez. Bir drama süreci başlar, yaşanır ve biter (Çınar, 2002 ).

### **Dramada Teknikler**

#### **Bilinç Koridoru:**

Bir karakterin yaşamındaki ikilem olduğunda ya da seçim yapması gerektiğinde kullanılabilen bir tekniktir. Önce öğrenciler, birer duvar gibi karşılıklı dizilerek bir koridor oluştururlar. Karakter öğrencilerin oluşturduğu koridorda yavaş yavaş ilerlerken, öğrencilerin her biri farklı düşünce ve duyguyu yansıtan birer cümle söyleyerek karakterin vicdanının sesi olurlar. Burada her öğrencinin farklı öneriler sunma olasılığı vardır. Karakter koridorda ilerlerken, seslerin şiddeti artar hatta giderek yükselir. Bu süreçte, koridor boyunca önerilen düşünceler ve duygusal

uyarımlar karakterin bir karara varmasına yardımcı olmaktadır (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990, Aktaran; Dyck, 2004: 130-220).

#### Geriye Dönüş:

Oluşturulan dramada şimdiki durum ve geçmiş arasındaki ilişki, “geriye dönüş” sahneleri gösterilerek pekiştirilir ya da karakter geçmişin can alıcı görüntüleriyle karşılaştırılır (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Dyck, 2004: 130-220).

#### Forum Tiyatrosu:

Bu teknikte oyunun gidiş doğrultusu, katılımcıların oyunu izlerken değiştirmelerine olanak sağlamaktadır.

#### Dedikodu Halkası:

Karakterin davranışları, topluluğun içinde söylenti ve dedikodunun yayılması şeklinde yorumlanır. Halkanın etrafında söylentiler yayılırken, abartılı hale getirilerek çarpıklaştırılır. Dramanın daha ileri aşamaları için gerginlik ve çelişkileri belirlemede faydalı bir tekniktir (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Dyck, 2004: 130-220).

#### Toplantı Düzenleme:

Drama içinde kimi olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkin bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerilerinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır (O'Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990; Dyck, 2004: 130-220).



### Görüşmeler – Sorgular:

Karakterler değerleri, inançları hakkında daha fazla bilgi elde etmek amacıyla gazeteciler ya da otorite bir kişi tarafından sorgulanırlar (O’Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Dyck, 2004: 130-220).

### Gerçek An:

Grubun drama için bir son sahneyi tasarlamasını gerektiren tekniktir. Gruptakiler sonuç sahnesi için bir “odak noktası” yaratmak zorundadırlar (O’Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Dyck, 2004: 130-220).

### Özel Mülkiyet:

Bir karakter, nesnelere, mektuplar, kostümler, oyuncaklar, kimlik belgeleri vb. dikkatle seçilmiş kişisel eşyalar yardımıyla tanıtılır. Bu nesnelere aracılığıyla toplanan verilerle kurulan ilişki karakter hakkında önemli ipuçları verebilmektedir (O’Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Dyck, 2004: 130-220).

### Aradaki Boşluk:

Öğrenciler, karakterleri birbirlerine olan yakınlık derecelerini gözönünde bulundurarak mesafelendirip düzenlerler (Ne kadar yakın? Ne kadar uzak? Kim kime yakın?...). Ayrıca zaman içinde bu boşluğun değişimini göz önünde bulundurabilirler. Diğer taraftan öğrenciler bu mesafeyi isimlendirebilirler (Örn:güç, korku, ihanet, gelenek...vb.) (O’Neill ve Lambert, 1984, Neelands, 1990; Dyck, 2004: 130-220).

### Bölünmüş Ekran:

Öğrenciler farklı zamanlarda ve farklı yerlerde gerçekleşen iki veya daha fazla sahne planlarlar, daha sonra filmlerde olduğu gibi bu iki sahnenin arasındaki

olayları, ileri ya da geri gitme biçiminde çalışırlar. Bu iki sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Dyck, 2004: 130-220).

#### Yarım Kalmış Materyaller:

Gruba tamamlanmamış yazı, resim veya şema sunulur. Onların görevi bunu tamamlamak veya bitmemesine sebep olan problemi çözmektir (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Dyck, 2004: 130-220).

#### Telefon Görüşmeleri:

Dinleyiciler bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı ya da iki tarafı da dinlerler. Öğretmen bu konuşmaları dramaya yeni bir bilgi eklemek, hikayeyi geliştirmek için kullanabilir (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990, Dyck, 2004: 130-220).

#### Donma/Hareketsiz Görüntü:

Bu teknikte gruptakiler, bir anı, bir düşüncüyü, bir konuyu veya bir resmi dondurmak için kendi vücutlarını kullanarak hareketsiz bir görüntü ortaya çıkarırlar. Görüntülerdeki önemli anları, düşüncelerdeki odak noktalarını vurgulamak basit gibi gözükse de aslında etkili bir tekniktir.

#### Sıcak Sandalye/Kırmızı Koltuk:

Sıcak Sandalye/Kırmızı Koltuk tekniği, bir karakterle veya içinde bulunduğu role iyi konsantre olmuş biriyle röportaj yapmaktır. Gruptakiler ve öğretmen sorular yöneltir. Bu durum, doğaçlama yoluyla yapılan hareketin durdurulması ve karakterlerin olduğu yerden alınıp, soru soracaklarla karşı karşıya gelmek için 'sıcak sandalye/kırmızı koltuk' a oturtulmasıyla başlar. Karakterlerin ve

rollerin anlaşılmasına destek olmakla beraber motivasyonun da önemini anlamak için bu teknik kullanılabilir.

Dramadaki belli noktaların netleşmesi ve açıklığa kavuşturulması için öğrencilerin soru yağmuruna tutulması tekniği de Dewey'in çalışmalarının kapsamı dışında kalmaktadır. Soruların konu üzerinde yarattığı yük dramanın, öğretmen ve öğrencilerin aralarından seçip değer yükleyebileceği birçok yöne götürülmesini sağlamaktadır. Sıcak sandalye/Kırmızı koltuk etkinliği tartışma ve seçim etkinlikleri tarafından izlenmedikçe öğrencilerin deneyimlerinin kendi biçim ve yapısını bulmalarına izin verme fırsatları olmamaktadır. Kendi çalışmalarını kullanan birçok öğretmen bu adımı atlamakta, böylelikle de seçim özgürlüğünü ortadan kaldırmaktadır (Dyck, 2004:115).

#### Uzlaşma:

Deneyim sırasında gücün ele geçirilmesi biçim ve yapıya ulaşmak için kullanılmaktadır. Ancak, eğer öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-düşünceler arasında gerçekten bir uzlaşma yoksa çalışma salt öğretmen ürününe dönüşebilir. Öğrenciler deneyimi kendileri için şekillendirmelidirler. Çalışmanın estetiği hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin planlaması ve yapılandırmasıyla belirlenmelidir (Dyck, 2004: 115).

#### Liderin Gruba Katılması/Tüm Grupla Drama:

Drama liderinin, drama içinde rol alması kullanılan teknikler arasında yer almaktadır. Bu durum, gruptakilerin dramadaki yaşantıya olan ilgisini ve katılımlarını artırır, sıradan düşüncelerini engelleyerek daha yaratıcı olmalarını sağlar, grup olarak rolleriyle etkileşime girebilecekleri öyküler oluştururlar. Bu tekniği drama lideri amacına uygun, planlı uygulamalıdır. Öğretmenlik derecesini azaltarak, liderlik statüsünden biraz ayrılmalıdır.

Bütün katılımcılar ve öğretmen (lider) aynı anda dramanın içinde yer alırlar (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990; Dyck, 2004: 130-220).

#### Rol Kartları:

Bu teknikte drama lideri, katılımcıların oynayacağı rol ve konu ile ilgili ayrıntılı bilgilerin bulunduğu kartlar dağıtır.

#### Pantomim:

Bu teknik, bilindiği üzere fikirlerin sözcükler olmadan ifade edilmesidir. Öğrenciler pantomim ortamı içinde geçmiş yaşantılarını hatırlamak için dikkatlerini yoğunlaştırırlar; gördüklerini hatırlamaya çalışırlar ve zihinsel olarak bütün bunları resimleyip şekillendirirler.

McCaslin (Aktaran: Dyck, 2004:127) dramanın diğer değerlerini şu şekilde belirlemektedir:

#### Söyleniş (Telaffuz) ve Sözcük Dağarcığı:

“...sözlü ifadenin bu biçimi yoluyla yalnızca söyleniş değil sözcük dağarcığı da aktarılmaktadır. Sözcükler pratik kullanıma koyulduğunda kavramsal düşünme ve dilin bilişsel özelliklerinin kullanılması da özendirilmektedir” (McCaslin, 1987: 11).

#### Edebiyata Maruz Kalma:

“...iyi edebiyatla, onu dramalaştırarak uğraşmak yaratıcı dramanın temel değerlerinden biridir” (McCaslin, 1987: 12).

### Bağımsız Düşünme:

“Yaratıcı dramanın bir diğer değeri de bağımsız düşünmeyi sağlamasıdır” (McCaslin, 1987:9).

### Güven İnşaa Eden Teknikler:

“Oyuncular kısıtlamak yerine, doğaçlama teknikleri güçlendirmekte ve özgüven inşa etmektedir” (McCaslin, 1987:9).

### Toplumsal Farkındalık:

“Birinin kendini diğerlerinin yerine koyması farkındalığı ve insan anlayışını geliştirmenin bir başka yoludur” (McCaslin, 1987: 10).

### Duygu Salınımı:

“...duyguların hissedilmesi ve salınımı fırsatı” (McCaslin, 1987: 11).

### Yalandan İnanma:

“Yaratıcı drama temel olarak katılımcı merkezlidir ve genç oyunculara ilk büyü ve yalandan inanma deneyimini tattırır” (McCaslin, 1987: 12).

### Rekreasyon:

“...Dramanın sunduğu rekreasyon ya da “yeniden-yaratma” başlı başına bir değerdir” (McCaslin, 1987: 12).

Aidiyet:

“Yaratıcı drama, öğrenme ya da fiziksel engelleri olan çocuklara sahne sanatlarına katılma fırsatı sunar” (McCaslin, 1987: 13).

Temsili Deneyim:

“Bizler deneyimler yoluyla öğreniriz. Bir çocuğun -olanaksız olan- herşeyi deneyimlemesini istemediğimiz sürece, kitaplar ve tiyatro yoluyla öğrenme dışında bu düşünceden vazgeçmeliyiz. Dramaya katılım yoluyla ve oyunlarda temsilen bulunarak, öğretmenler gerçekçi deneyimleri kabul edebilir ve ilgi çekici biçimlerde sunabilirler” (McCaslin, 1987:8).

Eğlence:

“Drama aracılığıyla, öğrencilerin sürekli eğlencesi ve yararları için hayalgücü tetiklenebilir ve güçlendirilebilir” (McCaslin, 1987:8).

Güdülenme:

“Öğrenciler, öğretilmeye direnç gösterebilirler de öğrenmek isterler. Yaratıcı drama sınıfında, oyuncular, en eski sanat biçimimize katılımlarının keyfini sürerken aynı zamanda öğrenirler” (McCaslin, 1987:121).

### **Dramada Kullanılan Araç, Gereç ve Materyaller**

Drama sürecinde akla gelen hemen her türlü araç, gereç ve materyaller, farklı tekniklerle kullanılabilir. Buradaki kullanım araç, gereç ve materyallerin asıl görevinde kullanılması olarak değil başka nesnelere gibi kullanılması şeklinde algılanabilir. Örneğin, bir cetvel gerçek anlamında bir şeyi ölçmek için kullanılabilir gibi bir telefon olarak da kullanılabilir.

Drama ortamında materyaller, araç ve gereçlerin bulundurulması öğrencilerin çalışmalarını destekler. Kostüm, dekor kullanımı sayesinde dikkat çekilmiş olur. Ayrıca öğrenci oyuna daha iyi konsantre olur, role girmesi kolaylaşır. Her türlü eşya drama malzemesi olarak kullanılabilir.

Drama süreçlerinde, en sık kullanılan araç müzik çalarlardır (radyo, teyp, mp3 çalar, vcd... vb.). Bunun yanı sıra fotoğraf, resim, poster, drama lideri tarafından hazırlanmış öğretim yaprakları, yazı, gösterim tahtası gibi görsel araçlar, karton, resim kağıdı, el işi kağıdı, renkli kalem, boya, oyuncak gibi gerçek eşyalar, kitap, dergi, gazete, afişlerden kesilmiş haberler, yazı, duyuru ya da fotoğraflar gibi basılı materyaller, slayt ya da tepegöz projektörü gibi aygıtlar önemli araç ve gereçlerdendir. Bunların yanı sıra kullanılmayan eski eşyalar da, modası geçmiş her türlü kıyafet, ev eşyaları, eski paralar da drama sürecinde kullanılabilir.

#### Anılar:

Anı türünün doğuşunda yaşanılmış olanı başkalarıyla paylaşma yönelimi yanında geçmişi didikleme, onu belleğin yardımıyla dilde yeniden sergileme isteğinin de payı vardır. Anı, insanoğlunun kendisiyle her türlü hesaplaşması, kendini başkalarına kendi dili, kendi kalemiyle tanıtmasıdır (Özdemir, 1985).

Dramada anılarla ilgili çalışmalar, bireyin kendi yaşantı birikimini gözden geçirmesine ve bu birikimi bugünkü koşullarda, bugünkü anlayış çerçevesinde irdelemesine yardımcı olur. Diğer taraftan bu birikimleri ne kadar ve nasıl paylaşabildiği konusunda kendisiyle yüz yüze gelir. Anılarla çalışmak düne bugünün gözüyle bakmayı, dünden bugüne değişen davranışları, tutumları vb. görmeyi ve yaşamdaki zaman boyutunu algılamayı kolaylaştırır. Anılarla çalışma yaşanılarak öğrenilmiş olan: birlikte yeniden düzenleme, yeniden oluşturma, eleştirme, hesaplaşma, yansıtma vb. süreçlerini içerir. Anılardan yararlanmada sadece bellek kullanılmaz; mektuplar, resimler, belgeler, dergi ve gazeteler, günlükler ve fotoğraf vb. anıların gerçekliği ve inandırıcılığını arttırmak için yararlanılabilir.

### Öykü:

Öykünün yapısını oluşturan öğeler; olay ve durum, kişi ve karakter, yer ve zaman anlatım yöntemidir. Her öykü bir olay ya da duruma yaslanır. Olaylar gerçekte insanın eyleme dönüşmüş, tutkuları, özlemleri, düşleri yada istemleridir. Bu yönde her olay ya da durum bir sorunu da birlikte getirir. Bu sorun insanı insanla, insanı doğayla, insanı toplumla ya da insanın kendisiyle olan çatışmasında bir yön içerir (Özdemir, 1985).

Dramada öykülerden pek çok biçimde yararlanılabilir. Bunların bir kısmı var olan öykülerden yaralanmakla diğer bir kısmı ise yeni öyküler oluşturmaktır. Var olan öykülerin başı, sonu ve ortasını değiştirmek şeklinde olabileceği gibi bilinen öyküleri bir araya getirip yeni öyküler oluşturmak da olabilir.

Yeni öyküler oluşturmak ise dramada kullanılan pek çok malzemeyi araç olarak ele alınıp bunlar bireyde bıraktığı izlerden yeni öyküler oluşturmaktır. Bu etkinlikler sayesinde birey hayatını alaya almakta, yaşamı değişik açılardan ele almakta, düşünce boyutunu genişletmekte ve bu yolla öğrenmektedir.

### Şiir:

Şiir dil içinde özel bir dildir. Şiiri öteki yazınsal ürünlerden ayıran belirleyici yönü de budur. Şiir bilgi değil yaşantıyı aktarır. Duygulardan, imgelerden, düşlerden, özlemlerden oluşmuş bir yaşantı birikiminin ürünüdür. Ozanın okuyucusu için yarattığı, okuyucunun paylaşacağı yeni bir yaşantıdır (Özdemir, 1985).

Dramada şiir oynama ya da şiir oluşturma çalışmaları bireyin imgeleme gücünü geliştirmektedir. İmgeleme gücü ve düş gücü gelişmiş olan birey aynı zamanda yaratıcı birey olma yolunda önemli adımlar atmış demektir. Bunların yanı sıra bireyin söz dağarcığını da geliştirir. Dile yeni sözcükler katmak eskimiş sözcükleri günlük dilden arındırmak vb. iletişimsel becerileri, şiir okuru ve dinleyicisi olarak bireyi geliştirir.



Masal:

Masal, yazınsal türler içinde çocuğun dünyasına yakın bir dünya sunmaktadır. Bu dünya içinde çocuk yetişkinler arasında kendi yerini bulmaya çalışır. Masal içinde olmak düşle gerçek arasında bir yolculuk yapmaktır (Dilidüzgün, 1994).

Masalın ağırlık noktasını değiştirme, masalın sonunu devam ettirerek yenilikler geliştirme, asıl masalın öncesinde ve sonrasında olanları tahmin etmek gibi değişik çalışmalar, masalın alımlama farklılıklarına dayanan çalışmalardır. Masal uyarlamaları, alaylamadan yararlanma, geleneksel anlatım biçimi yerine güncel dili kullanma gibi çalışmalar da masalın çok yönlü kullanımına ilişkin örnekler arasında yer alabilir (Dilidüzgün, 1994).

Dramada masala ilişkin çalışmalar, şiirde ve öyküde de olduğu gibi, yazınsal türlerden yola çıkarak yaratıcı düşünceyi geliştirmek için yapılan çalışmalar arasındadır. Bireyin yaşamına en yakın dünyayı sunarken, diğer yazınsal türler için de geçerli olan söz dağarcığını geliştirme, düş gücünü harekete geçirme gibi işlemleri de yerine getirirler.

Kitle İletişim Araçları:

Kitle iletişim araçları, bireyin dış dünya ile ilişki kurmalarına, okulla sınırlı kalmayıp bilim ve teknikteki gelişmeleri izlemelerine, çok uzaklarda meydana gelen toplumsal, kültürel ve politik olaylardan, çağdaş sorunlardan haberdar olmalarına olanak verir. Kitle iletişim araçlarının belli başlı görevleri; habercilik, kamu oyu oluşturma siyasal sürece katılma ve denetleme, eğitim ve toplumsal bütünleşme olarak sıralanabilir (Geray, 1978).

Dramada, kitle iletişim araçlarını düşsel olarak oluşturmak öğrenciler için zengin yaratıcılık sağlar. Gazete çıkarmak, radyo haberi oluşturmak ya da TV programı düzenlemek öğrencilerin bu tür kitle iletişim araçlarına birbirlerinin nasıl

baktıklarını görmelerini ve bunlarla ilgili olarak yeni düşünceler geliştirmelerini sağlar. Diğer yandan bu kitle iletişim araçları hakkındaki yanlış ve olumsuz algılamaların düzeltilmesi ya da var olanların analiz edilmesi gibi fırsatlar sunar. Bunlarla beraber fotoğraf, resim, yazı ve gazete figürlerini ilişkilendirmeyi de öğrenir.

### **1.1.8. Dramada Lider ve Özellikleri**

Drama etkinliklerinden beklenen yönde yarar sağlanabilmesi önemli oranda öğretmenin ya da drama liderinin yaklaşımına, davranışlarına bağlıdır. Öğretmen yönetici, yönlendirici ya da en çok kullanılan haliyle drama lideri, drama çalışmalarında katılımcılara rehberlik eden kişidir. Drama lideri drama sürecinin temellerinden ve önemli öğelerinden biridir. Çünkü grup içinde bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içine katarak, oynayarak canlandırması ve anlamlandırması liderin hedefleri ve yöntemleri ile belirlenir.

Drama sürecinde ilk komutu veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan kişi drama lideridir. Drama çalışmalarını planlayan, uygulayan değerlendiren kişi olan liderin, eğitimde drama açısından karakteristik olan “animatör” bir kişiliğe sahip olmasıdır. Çocuğun oyun oynama yetisini koruyup geliştirecek olan bu kişinin, pedagojik formasyonu olan bir kişi olması, aynı zamanda ısınma çalışmalarını, oynama, doğaçlama ve oluşumları, gösteriye hazırlamayı, danışma - görüşme ve bilgi edinmeyi, oyun grubunun alıştırmalarını yürütmeyi ve en sonunda bu tür çalışmaları grupla birlikte geliştirmeyi öğrenmiş olması gereklidir. Bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için de liderin nitelikli bir eğitim donanımına sahip olması, ayrıca çocuklarla çalışan bir kimsenin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi sahibi olması da gerekir (Okvuran, 2001).

Bununla birlikte gelişim ve dramada eylem ve hareket önemli olduğundan, etkinliklerde doğru ya da yanlışın söz konusu olmaması nedeniyle liderin sağlıklı ve tutarlı bir kişiliğe sahip olması beklenir. Görüldüğü gibi, her yaş için yürütülecek olan drama etkinliklerinde drama liderinin mesleki formasyonu; eğitim, psikoloji,

gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanları kapsamalıdır. Drama lideri disiplinler arası bir ilişkide kendini yetiştirmeli, yaratıcı nitelikler taşıyan, değişmeye açık bir kişiliğe sahip olmalıdır.

Drama liderinin bir öğretmen olarak da öğretmen davranışlarını sergilemesi, ayrıca diğer belirli kişilik özelliklerini taşıması gereklidir. Buna göre drama öğretmeni iletişime açık, istekli ve hazır olmalıdır. Lider, durumlara anında çözüm getirici yaklaşımlar bulabilen, gerektiğinde hemen karar verebilen, yetersiz kaldığında hangi bilgi kaynaklarına ulaşması gerektiğini bilen, kendini ve başkalarını tanıyan, uygulamada aktif olan bir kişidir. Aynı zamanda lider iyi bir dost, iyi bir sırdaş, iyi bir arkadaş olmalıdır. Sabırlı, tutarlı, hoşgörülü, güler yüzlü, anlayışlı olmalı, grubun güvenini kazanmalı ve drama etiğine sahip olmalıdır. Drama etiğine sahip olabilmek için liderde bulunması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir:

Öğretmenin kendi değerleri olmalı,

Atölyede yaşananlar orada kalmalı,

Lider demokratik, insana saygılı olmalı ve insana değer vermeli,

Sürekli araştırmak ve kendini geliştirmekle sorumlu olmalı,

İyi bir dinleyici olmalı,

Grubun durdurma, değiştirme, yönlendirme hakkına saygı göstermeli,

Sempatik ve doğal olmalı,

Dramaya katılanlarda bir etik oluşturmaya çalışmalı,

Grubu olumlu yönde geliştirmeye, birleştirmeye çalışmalı,

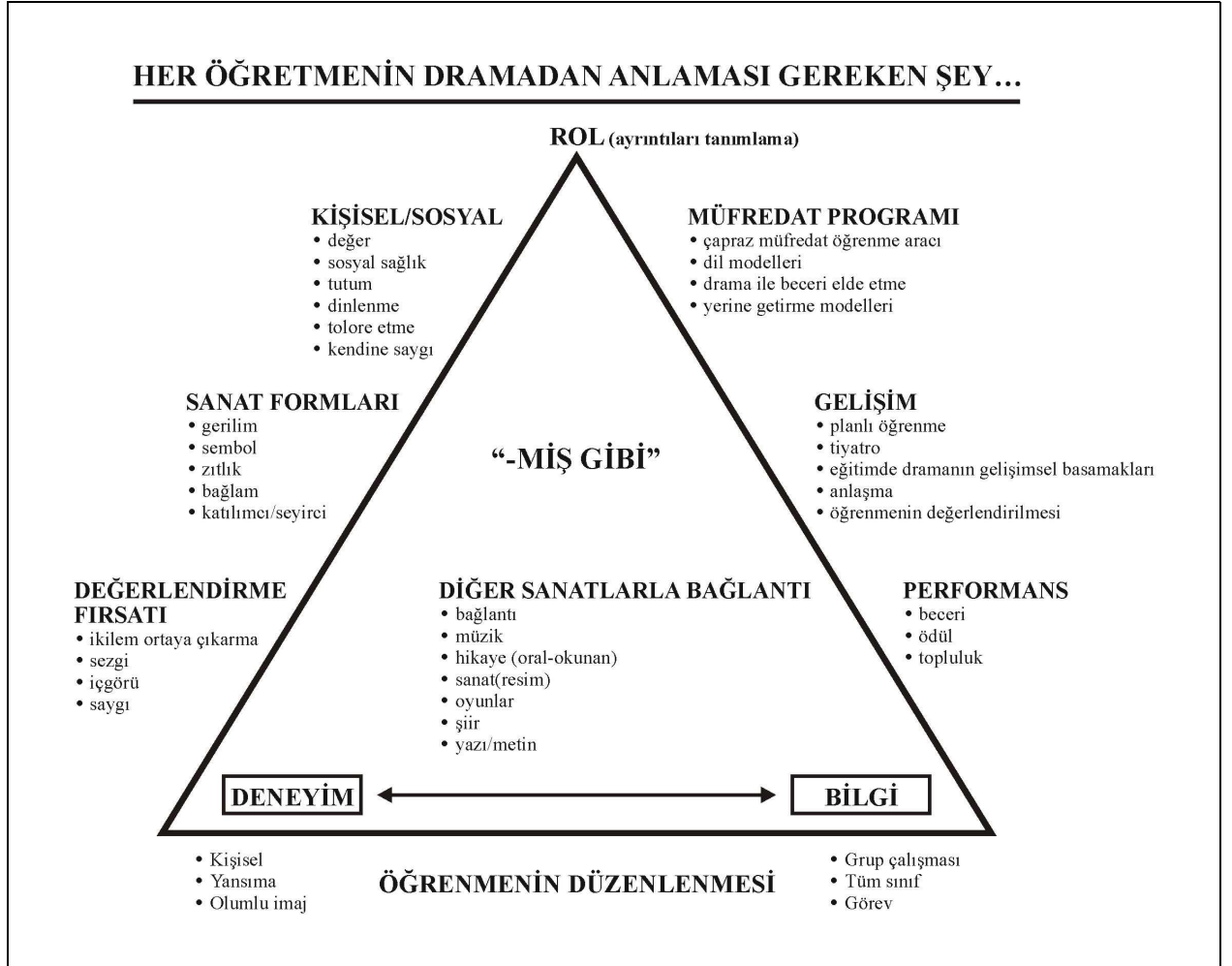
Lider kendisinin de gelişip öğrendiğinin farkında olmalı,

Dramanın sınırlarını bilmeli,

İşbirliği içinde olmalı, dürüst bir şekilde hareket edebilmeli,

Dramaya katılanların kendi yorumlarını, yargılarını, değer ve bakış açılarını oluşturmalarına fırsat tanınmalıdır (Heathcote, 1968, Aktaran; Okvuran, 2000b).

**Şekil 6**  
**Dramanın Basamakları (Gallagher,1997:373)**



Drama lideri, öğretmen davranışlarının sergilemesi açısından öncelikle etkinlikler sırasında iyi bir gözlemci olmalıdır (deneyim). Sınıfta ne olup bittiğini bilimsel bir yaklaşımla analiz etmeli, görsel olarak yakaladığı noktaları yüksek sesli tahminlerle açıklamalıdır. Öğretmen gözlemi etkinlikler dışında değil de kendisi de etkinliklere katılarak yapmayı tercih etmelidir (öğrenmenin düzenlenmesi). Sınıfta olumlu bir hava kurmalıdır. Her çocuğun hislerinin ve duygularının önemli olduğunu kabul etmelidir (gelişim). Psikolojik yönden serbest bir ortam yaratmalıdır (kişisel-sosyal). Çocukların fikirlerini ve davranışlarını kabul etmelidir. Çocukların daha çok yaşantı geçirmelerine izin vermelidir (değerlendirme fırsatı). Yaşantı ortamını, aktif

öğrenme ortamı olarak düzenlemeli ve bu süreçte çocuğun ilgi istek ve yeteneklerini göz önünde bulundurmalıdır (diğer sanatlarla bağlantı). Çocuğun kendi içindeki gelişimini esas almalıdır. Çocuğa öğrenmenin yollarını göstererek öğrenme eğitimi vermelidir (Şekil 6).

Bütün bu sayılanlar öğretmenin mesleki donanımı ile ilgilidir. Onun sahip olduğu meslek bilgisi, yapacağı çalışmaları ne şekilde planlayacağı, gerçekleştireceği ve değerlendireceğini etkiler. Mesleki bilgisini uygulayabilmesinde faydalı durum ortaya çıktığında önceki planını bırakma yeteneği ve istekliliğine, esnekliğine sahip olma, etkinliğin başarıya ulaşması açısından büyük önem taşır. Dinlemenin karşılıklı bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Dinleme yeteneği ve nitelikli uyarıcı sorular sorma yeteneği hedeflere ulaşma açısından gereklidir. Ancak öğretmenlik mesleki bilgisine ilave olarak eğitimde dramayı kullanmayı planlayan bir öğretmen, öncelikle dramanın değerine inanmalı ve kendine “Dramanın, eğitimdeki önemine inanıyor muyum?” sorusunu sormalıdır. Dramayı uygulamaya kesin karar verdikten sonra etkinliği organize edebilmesi ve kontrol altında tutabilmesi için etkinlik sırasında neler yapacağını net bir şekilde kestiremese de, organizasyon için şu soruların cevaplandırması gerekir (O’Toole, 1992: 26-32):

Gruplar nasıl bölünecek?

Dramaya nasıl bir giriş yapılacak?

Drama için malzeme ve kostüm gerekli mi?

Yansıtma çalışmaları (Örneğin; hissettiklerini resimleme gibi) gerekli olarsa, uygun kaydetme malzemeleri (kalemler, boyalar, kağıt gibi) kolayca temin edilebilir mi?

Sınıfın alanı nasıl kullanılacak?

Başka ne gibi kaynaklar gerekir?

Lider grupla çalışmaya başlamadan önce, bu sorular doğrultusunda hedeflerini, içeriğini, yöntemlerini, değerlendirmesini planlamış, kullanacağı malzemeyi sağlamış, çalışma ortamını da çalışma yapabilecek hale getirmiş olmalıdır. Grup dinamiğine giden yolda katılımcıların tanışma ve kaynaşmalarını

sağlayacak iletişim, uyum, gözlem, etkileşim çalışmalarını uygularken haz alma ve eğlence boyutunu göz ardı etmemek gerekir. Drama liderinin amaçları şu şekilde sıralanabilir (O'toole, 1992: 42-45):

Grubun etkileşim sürecine katılmasını sağlamalıdır.

Çocuğun dramada grup bilincine ulaşması, değer ve fikirlerine yanıt verip, geliştirmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü ve çeşitli durumları söz ve devinimlerle inceleyebilmesi için deneme olanağı sağlamalıdır.

Çocuğun gelecekte kendi duygu ve düşüncelerini seçip, bunları drama ile şekillendirip sunması ve yaşam deneyimini arttırması için cesaret vermelidir.

Lider, çocukların sözlü ve yazılı dil kullanım alanlarını genişletmeli, etkili bir dil kullanımına ve gelişimine ilgi göstermelidir.

Lider, çalışmalarda çocukların hoşnutluklarını ve eleştirilerini geliştirmede, kendilerinin ve başkalarının değerini saptamada etkili ve yardımcı olmalıdır. Bu amaçlarını gerçekleştirirken etkinlik sırasında göz önünde bulundurması gereken bazı önemli noktalara dikkat etmelidir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: Öğrencinin yaşantısına uygun olarak oluşturulan drama ortamında, çeşitli araç-gereçlerin yapılıp kullanılmasında öğrencileri bağımsız bırakmalı, ancak onlara katılarak eksiklikleri gidermeye çalışmalıdır. Bazı etkinliklerde kullanılması gereken araç-gereç ve malzemeyi çocuğun ulaşabileceği bir yerde buldurmalı, araç gereçlerle çocuğa deney ve keşif olanağı sağlamalıdır. Eleştirici olmalı, ancak kısıtlayıcı olmamalıdır. Çocukların yapabileceklerini onların yerine yapmamalı, öğrencilerin başarı duygusunu tatmalarına olanak sağlamalıdır. Çocukların tüm yeteneklerini kullanmalarına zemin hazırlamalı, liderlik duygularının ortaya çıkarılması için rehberlik etmelidir. Çocuk hata yapmaktan korkuyorsa, çocuğun hatasını ve kendisini kabul ettirmeye yönelik çalışmalar yapmalıdır.

Çocukların duygularını ifade etmesinde öğretmenin davranışları ve tutumu önemlidir. Çocukların duygularını ifade etmesinde öğretmenin iki davranışı etkili olur. Bunlardan birincisi öğretmen kendi duygularını çocuklarla paylaşarak, çocuklara model olmalı, ikincisi ise çocuğun duygularını bastırmak yerine kabul

edici tutum göstermelidir. Böylece çocuğun kendine güven kazanması sağlanabilir. Dramatik oyunlar sırasında deneyim arttıkça ortaya çıkan dialog kargaşası ve gürültüden öğretmen endişelenmemelidir. Gürültü; öğrenme, paylaşma, yaratıcılık, gelişme ve heyecan unsurlarını içeren bir esastır. Problem çözmeye yönelik olduğu sürece kaygılanmaya gerek yoktur.

Öğretmen gerek etkinliğin başlangıcında, gerekse etkinlik sırasında ve sonunda çocuklarla iletişim kurmaya, onların anlayabilecekleri sözcükleri kullanmaya, deneyimlerini paylaşmaya özen göstermelidir. Etkinliğe katılım isteğe bağlı olmalı, çocuk asla zorlanmamalıdır. Ancak katılım, sözcük kullanımı ve davranışlarla davet edici, özendirici bir tavırla gerçekleştirilmelidir. Etkinliğe davet ederken etkinliğin oyun değil, drama olarak adlandırılmasına özen göstermelidir. Böyle bir açıklama, etkinliği çocuğun kendine özgü bir çalışma olarak algılamasına neden olacaktır. Öğretmen çalışma konusunu önerebileceğini, neyin canlandırılacağını söyleyebileceğini, ancak nasıl yapılacağını tarif etmemesi gerektiğini unutmamalıdır. Öğretmen dramada müdahale edeceği yerleri iyi bilmelidir. Bu durumlar şu şekilde sıralanabilir (Heathcote, 1968):

- Etkinliğine başlamayı bildirme,
- Dramayı başlatma,
- Sahneyi tanıtmaya, rolleri dağıtma, uygun malzemeyi yerleştirme,
- Çocukların dağılıp pasifleştiğini hissettiğinde toparlayıcı ve harekete geçirici sözel yönergeler verme,
- Etkinlik sırasında etkinliğin oyun tarzındaki sürecini durdurup, gruba ya da belli çocuklara soru sorma,
- Etkinliği sona erdirme,
- Etkinlik sonrası soru sorma ve tartışmayı başlatma,
- Drama etkinliklerinden çıkarılacak (varsa) ders ve yargıları özetleme,
- Etkinlik sonrasında yapılacak çalışmalara çocukları yönlendirme,
- Çocuklara yaptıkları resim ve benzeri çalışmalarla ilgili soru sormadır.

Öğretmenin tüm bu müdahale aşamalarında yönerge verirken ses tonuna, kısa ve net açıklamalar yapmaya özen göstermesi gerekir. Öğretmen sözel anlatımı güçlendirecek biçimde tüm bedenini ve uygun yüz ifadesini kullanabilmelidir. Etkinlikler ve oturumlar arasında bir geçiş ve devamlılık yaratmaya özen göstermelidir.

Öğretmen, dramada müdahale ettiği durumlardan biri olan tartışma ve değerlendirme aşamalarında katılımcıları teşvik etmelidir. Tartışmada açık uçlu soruların olması gerektiği ve soruların tek bir doğru cevabı olmayacağını göz önüne alarak, eleştirilerin kişiye değil role yapılması gerektiğini unutmamalıdır.

Son olarak öğretmen, drama etkinliklerinin asıl amacının çocukların diğer insanları anlaması, kendilerini onların yerine koyması olduğunu göz önünde bulundurarak, çocuklardan iyi bir oyuncu olmasını beklememelidir. Dünyada yaşayan bütün çocukların birbirlerini daha iyi anlama ve değerlendirmeleri için başarılı bir drama liderine ihtiyacı bulunmaktadır.

### **1.1.9. Dramada Yabancılaşma**

Hançerlioğlu (1996: 203) yabancılaşmayı, insanın ürettiklerinin, insanı boyunduruğu altına alan karşıt güçler haline gelmesi ve bunun sonucu olarak da, insanı insan olmayana dönüştürmeleri sürecini anlatan bir kavram olarak tanımlar.

İnsanın yabancılaşma sürecini; “insansal olmayan ürünler yaratarak kendi kendisine yabancılaşması, sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik yaşamda, yönetenler eliyle yapılan yabancılaştırma, bunların sonucu olarak insanın kendisine ve kültürüne yabancılaşması” olarak ayırabiliriz (Aslan, 2003:2-4). Toplumsal yabancılaşma ile birlikte sanatta ve bilimde farklı yaklaşımlar da görülür. Örneğin Çebi (1996:193) yabancılaşmaya şöyle yaklaşır;

*Yabancılaştırılmış bakış, Brecht'in örneklerini burada yeniden anımsayacak olursak, Galilei'nin Pisa'daki katedralde salınım durumundaki avizeye ya da Bacon ile seyisinin donmuş tavuğa*



*yöneltiltikleri bakıştır, diyebiliriz. Brecht'in belirttiği gibi, böylesi bir bakış, bilim çağının bakışıdır. Bilim, yabancılaştırılmış bakış sayesinde ilgili alanlarının yasalarını ele geçirebilmiş, bu yasalarla kendini bilim kılmuştur. Edinilmesi güç, ama olanaksız olmayan bu bakışın öğretim olgusu çerçevesinde bugün bireylere kazandırabileceği ortamlardan biri, hatta başta gideni, yaratıcı drama ortamıdır.*

Günümüzde insanların önemli bir kısmı yabancılaşmadan kaynaklanan yalnızlık duygusu yaşamaktadır. Drama bu yalnızlık duygusunu kırmaya yardımcı olabilir. Bunun için liderin eğitiminden başlayarak, dramanın yapılandırılmasına kadar pek çok konuda hazırlıklı olunması gerekmektedir.

Dramada hedeflere ulaşmada çok çeşitli yabancılaştırma teknikleri kullanılmaktadır. Örnek olarak var olan gerçekliğe bir başkası gibi bakma ve bu şekilde olaya dışarıdan bakarak, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi verebiliriz. Ya da röportaj tekniğinde olduğu gibi ortama yabancılaşıp var olanları kendi duygu ve düşünceleriyle ifade etme ve böylece kendi davranışları hakkında içgörü kazanma sağlanabilmektedir. Tüm bu çalışmalarda asıl olan teknik değil, o tekniğin katılımcıya içgörü kazandırmasıdır. Özellikle tarih, müze vb. konularda drama çalışmaları yapan liderlerin, öngörülmuş tarih anlayışını bir kenara bırakıp, farklı kaynaklardan kendi tarihimizi ve kültürümüzü öğrenmesi gerekmektedir. “Dramada doğaçlamalar yabancılaşmayı kırarak şekilde yapılandırılmalıdır. Örneğin lider değerlendirme sırasında katılımcıya “Sen, o rolü, öyle oynamayı tercih ettin. Bunun nedenini bizimle paylaşmak ister misin?” diye sorarsa, katılımcı kendine dışarıdan bakma ihtiyacı duyacak, davranışlarını analitik olarak değerlendirecek ve böylece içgörü kazanabilecektir” (Aslan, 2003: 6-9).

### **1.1.10. Temel Tasarım Eğitimi**

Temel Tasarım eğitiminin amacı plastik sanatlar çerçevesinde bilgi ve düşünceyi görsel malzemede görünür kılmaktır. Temel Tasarım Eğitimi sanatın temellerini öğreten bir içerik hedeflemek yerine sanatın temellerini almaya, sanatçı olmaya aday kişilerin gelişimini hedefler. “Estetik ve yaratıcı kişilik geliştirme eğitimidir: yaratıcılığı, sezgileri geliştirmeyi hedefler, doğadaki biçimleri sanatsal

dile çevirmeyi öğretir” (İpşiroğlu, 1994: 13-14). Bu nedenle de disiplinler arası bir etkileşim içinde çalışmaktadır.

Tasarlama eylemi bir bütündür. Daha önceden varolmayan bir ürünün, yeni bir sistem yada nesnenin ortaya konması amacıyla yapılan bir eylemdir. Sonuçta yeni yaratılmış bir ürün söz konusudur. Nesne, sistem ya da bir olayın amaçlanan bir sonuca göre tanımlanmasıdır. Tasarlama eğitiminin konusu ise bireylerde eleştirel, yaratıcı, yenilikçi, katılımcı ve ileriye dönük olma özelliklerinin oluşturulması/ geliştirilmesidir. “Tasarlama eğitimi, salt beceri ve tekniklerin öğretimi değil, bir problem-konu üzerinde nasıl çalışılacağını, bireyin bu problem hakkında nasıl düşündüğünü ve ona nasıl yaklaştığını ele alır. Bireylerin düşünmesi, tanımlaması, ilişkilendirme yapabilmesi, bildiklerini uygulayabilmesi, değişen bir ortama ayak uydurarak üretim yapabilmesi açısından zorunludur” (Itten, 1967:9-12).

Temel Tasarım yaşama geçen duygu ve duyarlılık eğitimidir. Süreci gözlem, araştırma, ilişkilendirme, yaratıcılık, bulma, uygulama, deneme, denetleme, eleştirme ve sonuçlandırmayı içerir. “Görsel kayıtlarla temel fikir edinme, anlama, görsel izlenim ve anlatım olanaklarını öğrencilere kazandırmak için düzenlenmiştir. Burada bütünü ve ayrıntıyı görme ile yorum gücü bir bütün olarak düşünülmektedir. Bu ders, görsel kayıt elemanları ile ilgilenirken, farklı disiplinlerle ortak elemanlar çerçevesinde ilişki kurulmasını sağlayacaktır” (Bernard, 1997:110-115). Bunlar ışık ve renk, ritm ve hareket, madde ve yapı, ağırlık ve kütle, uzay ve boşluk ile plastik form değerleridir.

Tasarımın temel kavram ve prensiplerine giriş niteliğinde olan Temel Tasarım dersi, öğrencilerin tasarım problemlerini çözebilmeleri için zihinsel ve el becerilerinin geliştirilmesini hedefler. “İki ve üç boyutlu mekan düzenlemelerinin farklı ortamlarda yapılandırılıp ifade edilebilmesini sağlayacak görsel değerlerin geliştirilmesi bu dersin kapsamındadır. Bunun yanında, iki ve üç boyutlu mekan düzenlemelerinin farklı ortamlarda yapılandırılıp ifade edilebilmesi için görsel değer ve bilincin geliştirilmesini sağlar” (Seylan, 2004: 35-37).

### 1.1.11. Tutum

Smith (1968)'e göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Aktaran: Kağıtçıbaşı, 1999:102). Tutumlar doğrudan doğruya gözlemlenemezler, ancak bireylerin yaptıklarından tutumlarına ilişkin sonuçlar çıkarılabilir. Psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi şeklinde açıklanmaktadır (Aktaran: Tavşancıl, 2002). Psikolojik objeler, bireyin kendi deneyimleri yoluyla davranışlarında yönlendirici etki yapabilmektedirler. Tutumların algıya dayalı duygusal etkilerinden söz edilebilir. Bu sebeple, herhangi bir objeye yönelmiş duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tepki eğilimi şeklinde de açıklanabilmektedir. Tutumlar, belli bir zaman aralığına yayılmış deneyimler sonucu oluştukları için duyuşsal, davranışsal ve bilişsel *tutarlık* ve *bütünlük* anlamı da taşırlar. Bunlara bağlı olarak ölçülebilir kabul edilmektedirler (Tavşancıl, 2002: 69).

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dokuz Eylül ve Adnan Menderes Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirleyebilmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Alt amaçlar ise, öğrencilerin tutumları ile bağımsız değişkenler ve temel tasarım dersinde kullanılan yöntem arasında ilişki olup olmadığını belirleyebilmektir.

Buna bağlı olarak öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumlu yönde arttırılmasının koşullarını araştırmak amacıyla bir öğretim yöntemi olarak drama öğretim yöntemi önerilmiştir. Drama öğretim yöntemi uygulamaları Temel Tasarım derslerinde yapılarak tutum ve yöntem arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmada genel amaç; temel tasarım dersinin amaçlarının drama yöntemi kullanılarak kazanılıp kazanılmadığını ölçmek değil, yöntemin yapısından

kaynaklanan “kendiliğinden oluşan özgür ortam”larda bu amaçların daha etkin biçimde kazanımlara dönüşmesini sağlamaktır. Dramanın yapısında olan bu kendiliğindenlik durumu ile de öğrencilerin tutumları arasında bağ kurularak, yöntemin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına olan etkisini ölçmek amaçlanmıştır.

Araştırmada bahsedilen ders başarısı, drama öğretim yöntemi kullanılan gruptaki drama başarısıdır. Aynı zamanda programda Temel Tasarım dersinde çoklu öğretim yöntemleri kullanıldığı için de değerlendirmede çoklu bir yöntemi içeren ölçek kullanılması zorunlu hale gelmiştir. Ölçek kullanılmasındaki amaç yöntemin etkililiğinin belirlenmesidir. Yöntemin etkililiğinin belirlenmesi için de ölçekte yer alan alt kazanımlardan faydalanılmıştır. Bu nedenle değişkenler temel tasarım ders kazanımları ve drama başarıları olarak tanımlanmıştır.

### 1.3. Problem Cümlesi

Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları nelerdir, öğrenci tutumları ile Temel Tasarım dersinde bir yöntem olarak dramanın kullanılması arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### 1.4. Alt Problemler

- 1- Dokuz Eylül ve Adnan Menderes Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları nelerdir?
- 2- Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları onların,
  - (a) üniversitelerine göre,
  - (b) cinsiyetlerine göre,
  - (c) yaşlarına göre,
  - (d) mezun oldukları lise türlerine göre,
  - (e) sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

- 3- Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları
  - (a) Drama öğretim yöntemi kullanılmasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
  - (b) Temel Tasarım dersi kazanımlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
  - (c) Drama başarılarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 4- Öğrencilerin Drama başarıları ile Temel Tasarım kazanımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Öğrencilerin Temel Tasarım kazanımları, kullanılan yöntemlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

### 1.5. Sayıtlar (Varsayımlar)

- 1- Sanat eğitimcisi yetiştirme süreci ile sanat öğretimi yöntemleri arasında ilişki vardır.
- 2- Drama öğretim yöntemi diğer öğretim yöntemlerini içine alan bağımsız bir öğretim yöntemidir.
- 3- Drama öğretim yöntemi süreci çok yönlü öğretici bir süreçtir.
- 4- Drama öğretim yönteminde istekli oluş ve aktif katılım, öğrenme sürecinde belirli bir rol oynar.
- 5- Öğrenciler, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına içtenlikle yanıt vermişlerdir.
- 6- Eğitim Fakültelerinin Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalları, merkezi öğrenci seçme sınavı(ÖSS) ve bölümlerin bünyelerinde açmış oldukları yetenek sınavları ile öğrenci almaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme yaşantısı açısından duyuşsal özelliklerinin, bilişsel yeterliliklerinin ve devinişsel becerilerinin, genel anlamda hazır bulunuşluk düzeylerinin anlamlı farklılıklar göstermediği kabul edilmiştir.
- 7- Seçilen araştırma yöntemleri bu araştırmanın amacına, konusuna ve problemin çözümlenmesine uygundur.
- 8- Veri toplama araçları ölçmek istedikleri özellikleri ölçebilmektedirler.

9- Çeşitli kaynak ve kurumlardan elde edilen verilerin doğru olduğu kabul edilmektedir.

### 1.6. Sınırlılıklar

- 1- Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül ve Adnan Menderes Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dallarının 1. sınıflarında 2006 - 2007 yıllarında öğrenim gören 52 öğrenci ile sınırlıdır.
- 2- Bu araştırma Drama öğretim yöntemi ve dramanın temel etkinlikleri ile sınırlıdır.
- 3- Bu araştırma Temel Tasarım dersi ile sınırlıdır.
- 4- Bu araştırma gruplarda ayrı ayrı olmak üzere 14 hafta süren 40 dakikalık 14 oturum ile sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Sanat Eğitimi:** Resim-iş, sanat öğretimi, sanat yoluyla öğretim, estetik eğitim, güzel sanatlar eğitimi, plastik sanatlar eğitimi, sanata doğru eğitim, temel sanat eğitimi gibi çeşitli kavramlarla açıklanan sanat eğitimi kavramı, görsel sanatların eğitimi ve öğretimiyle ilgilenir. “Bu öğretimin kapsamı içinde, uygulamalı çalışmalar, sanat eseri inceleme, eleştiri, sanat tarihi ve estetik yer alır” (Karayağmurlar, 1990:181; Artut, 2001: 45-47). Bu kapsamın içine, araç-gereç ve işlik donanımı ile birlikte müfredat programları, çalışma düzeni, değerlendirme gibi yöntemsel konular da dahil edilmektedir.

**Resim-iş Eğitimi:** Öğrencilerin sanatsal anlatım biçimlerini tanıma, kavrama ve kendilerini ifade etmelerini amaçlar. “Öğrencilerin estetik yaratımda bulunabilme becerilerini kazanmalarının yanı sıra, onlara sağlam kişilikler kazandırarak, alanlarında yaratıcı, duyarlı, kendine güvenen ve ifade eden, yorumlayan, olumlu ilişkiler kurabilen, bireysel ve grup olarak sistemli çalışmayı öğrenmiş, ilkelere saygılı, dayanışma ve yardımlaşma bütünlüğü kazandırır” (San, 1983:2-10).

**Drama Öğretim Yöntemi:** Sosyal hayat içinde ortaya çıkabilecek çeşitli durumları, öğrencilerin oyuncu olarak katıldıkları çeşitli sahneler içinde ortaya koymaları ve derslerin bunun üzerine inşa edilmesidir. “İnsan hayatında hayal gücünün hür ve yaşama hakim olduğu dönemler, çocukluk dönemleridir. İnsanlar, hayatlarındaki en iyi tiyatro oyunculuğunu çocukluk dönemlerinde yaparlar” (Nutku, 1998: 20-25). Her çocuk mükemmel bir tiyatro oyuncusudur. Örneğini bir kere gördükten sonra oynayamayacağı rol yoktur. İnsan büyüdükçe rol oynama alanlarını daraltmaya başlar. Dolayısıyla eğitim-öğretim sırasında da çocukların bu özelliğinden faydalanmak gerekir. “Drama öğretim yöntemi, çocuk hayatında çok önemli bir yer tutan oyun yeteneğinin kontrollü bir şekilde eğitim hayatına aktarılması demektir” (Tuluk, 2004: 10-12). Bu yöntemi iyi kullanmak için öğrencilerin bilgisi kadar yaratıcılıkları da çok önemlidir.

### **Temel Sanat Eğitimi:**

Temel Sanat Eğitimi kimi çevrelerce temel eğitimde sanat olarak anlaşılırken, görsel sanatlarda mesleki eğitim yapan kurumlarca temel tasarım (basic design) olarak algılanmaktadır (Bakınız: Kırıçoğlu, 1991:6). Bireyde estetik ve yaratıcı kişilik geliştirmeyi hedefleyen eğitimidir. “Yaratıcılığı, duyguları geliştirmeyi hedefler, doğadaki biçimleri sanatsal dile çevirmeyi öğretir. Bu nedenle de disiplinler arası bir etkileşim içinde çalışır” (Aktaran; Yüksel, 13-17). Üniversitelerde sanat ve tasarım fakültelerinde ya da sanat eğitimcisi yetiştiren kurumların 1. sınıflarında okutulan derstir.

### **Geleneksel Yöntem:**

Araştırmada kullanılan geleneksel yöntem kavramı, Temel Tasarım konularının tasarım merkezli olarak yürütülmesi, uygulama ağırlıklı çalışılmasını tanımlar. “Eğitimde geleneksel olarak adlandırılan yöntemler çoğunlukla öğrenciye ‘kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı’ mesajını vermektedir. Bu durum öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını yok etmektedir” (Açıkgöz, 2003: 33).

Geleneksel yöntemler öğrenciye tek tip bir şablon ya da örnek çalışmaların gösterilmesi şeklinde yürütülür. Görevli öğretim elemanı öğrencilere ders başında teorik anlatılacak konuları anlatır ve örnek çalışma gösterir. Bu yöntemler uygulama ağırlıklı, öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımını ve konunun teorik olarak anlatılmasını içerir. Problem durumunda da üzerinde değinildiği gibi (Bakınız: Bölüm I :85) sanat eğitiminde geleneksel yöntemler diğer alanlara göre farklılık göstermektedir.

### 1.8. Kısaltmalar

- ADÜ: Adnan Menderes Üniversitesi  
 ADÜGSEB: Adnan Menderes Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü  
 BEF: Buca Eğitim Fakültesi  
 DDSE: Disipline Dayalı sanat Eğitimi  
 DEÜ: Dokuz Eylül Üniversitesi  
 DEÜBEF: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi  
 DEÜGSEB: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü  
 DÖY: Drama Öğretim Yöntemi  
 DTSE: Disiplin Temelli Sanat Eğitimi  
 GÖY: Geleneksel Öğretim Yöntemi  
 MEB: Milli Eğitim Bakanlığı  
 MEGP: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi  
 ÖSKD: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deney Deseni  
 RİB: Resim-İş Bölümü  
 RİEABD: Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı  
 RİEB: Resim-İş Eğitimi Bölümü  
 TT: Temel Tasarım  
 TSE: Temel Sanat Eğitimi  
 YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu



## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikli olarak sanat eğitiminde drama, drama ile öğretim yöntemi ile ilgili yurtdışında ve ülkemizde yapılan yayınlar ve araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Drama alanındaki ilk uygulamaları eğitimci Harriet-Finlay Johnson gerçekleştirmiş ve *The Dramatic Method of Teaching* (1911) adlı kitabında bu çalışmalarına yer vermiştir. Henry Caldwell Cook, doğal eğitim ve kendi kendini yönetme kavramlarının savunucusu bir öğretmen olarak çalışmalar yapmıştır. 1917’de yayınladığı *The Play Way* adlı kitabında, drama yöntemini üç ana maddede açıklamıştır; gerçek öğrenmenin yaparak ve yaşayarak gerçekleşebileceği, iyi bir işin istekli yapılabileceği ve kimseye istemediği bir şeyin zorla öğretilmeyeceği’dir. Oyun ortamının öğrenmedeki öneminin çok büyük olduğunu belirtmiş, bir öğrencinin kendi davranışlarını kontrol edebildiği gibi kendi eğitimini de kontrol etmesi görüşünü savunmuştur. Öğrencilere kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu vermek gerektiğini de vurgulamıştır.

*Creative Dramatics* (1930) ve *Stories to Dramatize* (1952) adlı kitapları ile Amerikan ekolünde drama ve yazın ilişkisini kuran Winifred Ward, Dewey’in eğitim kuramından yararlanarak kendi drama yöntemini oluşturmuş ve bunları *Playmaking for Children* (1947) adlı kitabında yayınlamıştır. Ward’ın danışmanlık yaptığı Evanston’daki ilköğretim okulları 1924 yılında yaratıcı dramayı müfredat

programına almışlardır. Ward'ın bu iki farklı yaklaşımı okullardaki yaratıcı drama sınıfları, çocuklara sınıfta kendini ifade etme, sözel İngilizce pratiği yapma ve literatür fırsatı sağlamıştır.

Dorothy Heathcote, sistematik bir disiplin olarak geliştiğinden beri drama tarihinde dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması gerektiği fikrinin önemli temsilcilerinden birisi olmuştur. 1960'lı yılların ortalarından itibaren görüşlerini geliştirmeye başlayan Heathcote, Johnson'ın drama alanındaki görüşlerine yeniden değinmiş, dramayı eğitsel bir ortam olarak tanımlamıştır. Heathcote, Peter Slade'in önemli temsilcilerinden biri olduğu, başlı başına bir sanat formu olarak drama anlayışının içerikten yoksun olduğunu düşünür. Ona göre içeriği olmayan bir drama anlamsızdır. Sadece çocuğun kişilik gelişimi açısından ele alınan dramatik aktivite Heathcote'a göre seçici değil karmakarışıktır. Heathcote dramayı güçlü bir öğretim aracı olarak görmüş ve onun çalışmayı motive etme yöntemi olarak kullanılmasını savunmuştur.

Peter Slade psikoterapist Kramer ile birlikte çalışarak dramayı terapiyi kolaylaştırmak için kullanmıştır. Ona göre drama kendine içkin saf oyunun kendisidir ve herhangi bir şeyin öğretiminde yöntem olarak kullanılmamalıdır. Okullarda başlı başına ders olarak yer almalıdır. Slade bu kuramını *Child Drama* (1950), *An Introduction to Child Drama* (1958), *Experience of Spontaneity* (1968) adlı kitaplarıyla ortaya koymuş ve eğitimde yeni bir alan açmıştır; çocuklar için ve çocuklarla drama (yaratıcı drama ve çocuk tiyatrosu).

Viola Spolin drama danışmanı olarak çalışırken kültürel ve etnik engelleri aşabilecek bir tiyatro eğitime ihtiyaç olduğunu fark etmiştir. *Improvisation for the Theatre and Directing Techniques* (1963)'da bireyin kendini ifade edebilme kapasitesini engelleyen olgulara yoğunlaşarak, bireye odaklanan yaratıcı oyunlar geliştirmiştir. Daha sonra bu teknikler tiyatro oyunları adıyla tanımlanmışlardır. Spolin oyunlarının kilit kavramları *gerçekleştirme* (physcalization) (göstermek ama söylememek), *spontanlık* (oluşum anı), *bilinç* (fiziksel ve duyuşsal olanın ötesindeki

serbest bilgi), *seyirci* (izleyen değil, oyunun parçası olan), *değişim* (yeni bir gerçekliğin oluşması)'dir.

Brian Francis Way, *Development Through Drama* (1967) adlı kitabında bireyselleşme ve kendini bu yolla bulma üzerinde durmuş, çocukların kendi kaynaklarını keşfetme ve kullanmalarına nasıl yardım edileceğine çözümler getirmeye çalışmıştır. Tiyatro ve dramayı birbirinden ayırmış, belli bir yaş grubu için oyunların eğitim amacıyla yazılmasını savunmuştur.

Gavin Bolton drama eğitiminin oyun kavramının bir uzantısı olduğunu söylemiş ve sınıflarda yapılan dramada öğretmenin rolde olmasını nesnel yaklaşım açısından önemli bulmuştur. *Toward a Theory of Drama in Education* (1979)'da drama kurgusu içinde, öğretmenin çocuklara soru soran, dersi paylaşan, onları kontrol eden ve model olan özelliklerine değinmiştir. *Bu durum öğretime ayrı bir boyut katar. Alternatif bir durum değil, ayrı bir boyuttur. Sınıfta yapılan drama çalışmaları eğitime var olan metotları farklı yollarla öğrenciye sunma olanağı verir ve temel olarak uyumu amaçlar* der.

Nellie McCaslin, *Creative Drama in the Primary Grades* (1984)'te yaratıcı dramanın çağın pasif çocuklarının aktif olabilmeleri için bir fırsat sunduğunu aynı zamanda da bedensel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal yeteneklerinin bu yolla geliştirilebileceğini savunmuştur.

Atılan bu önemli adımların ardından İngiltere ve Amerika'da dramatik eğitim alanında sunulan yayınların sayısında hızlı bir artış olmuş, drama ve tiyatro öğretimi konusunda kurslar ve dereceler veren yüksek okul ve üniversitelerin sayısı çoğalmıştır. Aynı zamanda, drama sürekli ve emin adımlarla okullarda başlıca öğrenme yolu olarak gelişirken, drama kullanımında değişik yaklaşımlar, farklı teknikler ve faaliyetler ortaya çıkmaya başlamıştır.

Bellizia (1985) doktora düzeyindeki araştırmasında çağdaş öğretmenlerin, drama teknik ve kuramlarını özellikle de İngiliz tiyatrosunun eğitimdeki

uygulamalarını ve Amerikan yaratıcı dramasını kullanarak öğretimlerini güçlendirebileceklerini ve öğrencilerinin öğrenmelerini harekete geçirebileceklerini savunmuştur. Ancak, bunu gerçekleştirmek için, birçok öğretmenin, üniversitedeki öğretmenlik eğitimleri ya da hizmet içi çalıştaylar aracılığıyla drama yöntemlerine aşina olmaları gerekliliğini ortaya koymuştur.

Ona göre drama tekniği, süreç için kullanıldığında, diğer disiplinlerde öğretim için temel bir yapı ve yaşam -sanat arasında bir bağlantı olabilir. Bu nedenle, yaratıcı bir öğretmen, yaparak öğrenme/kalıcı öğrenmeyi özendirildiği için, öğrencilere süreç ve ürünü kaynaştırmanın bir yolu olarak drama deneyimlerini nasıl sunacağını öğrenmelidir. Çalışma, drama, yaratıcılık, pedagoji ve eğitimsel reformun temelinde yatan düşünüş ve gerekçelere dayanarak, nicel yöntemler katılımcılarla görüşmeler, günlük konuşmalar, tartışmalar, anketler ve çalıştaylar aracılığıyla deneysel drama eğitiminin ve 'bir performans sanatı olarak öğretme'nin tekniklerini geliştirmenin önemini araştırmaktadır. Bu çalışma, katılımcıların öğrenciler ve kendileri için 'oyuncular' olarak kullanabilecekleri bir dizi olası teatral tekniğe maruz bırakıldığı uzman öğretmenler için iki farklı çalıştayın sonuçlarını kullanarak öğretmenlerin, öğretmen eğitiminde bir iyileştirme ihtiyacı duyduklarını ve okullarda teatral tekniklerin kullanımının arttırılmasında mükemmel bir potansiyel gördüklerini bildirmektedir.

Çalıştay katılımcıları, sınıf öğretmenlerinde teatral yetilerin yeterince bulunmadığı ve drama yapılarının geleneksel sunum yöntemlerine alternatif olarak çok az kullanıldıkları varsayımını doğrulamaktadır. Çalıştaydaki alıştırmalar ve yapılara verilen yanıtlar, bu çalışmanın, bu ülkedeki öğretmen eğitiminin Kanada ve İngiltere Üniversitelerindeki güncel uygulamaya dayandırılması gerektiği savını güçlendirmektedir.

Çalışma, yaratıcı sınıf ortamının doğasının incelenmesi ve okullarda ve meslek örgütlerinde kullanılacak kısa ve uzun çalıştay prototipi, yaratıcılığın gücü ve önemine ilişkin farkındalığı arttırma yolları, öğretmen eğitiminde ses ve konuşma, oyunculuk ve diğer yaratıcı süreçler gibi dersler içeren yoğunlaştırılmış üniversite

yöntembilim programları aracılığıyla drama yöntemlerinin öğretilmesine ilişkin önerilerle sonlanmaktadır.

Bramwell (1990)'in doktora düzeyindeki araştırmasında müfredattaki drama eğitiminin “salt gösteriş” olmadığı, aksine genç insanlardaki tutum ve değerlerin oluşturulmasında önemli olduğu savını desteklemektedir. Bu bağlamda çalışma iki yönde yürütülmüştür. “Tutum” ve “drama eğitimi” kavramlarıyla ne kastedildiğine ilişkin bir konum belirleyebilmek ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi gösterebilmek için alanyazın (literatür) incelenmiştir. Çocukların yaşlanmaya ve yaşlılara karşı tutumlarının ideal olandan uzak olduğuna inanmamız için gerçekten bir neden olduğunu gösteren alanyazının bir özetinden sonra uygulamalı bir sorgulamaya ilişkin iki strateji işletilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin yaşlılara ve yaşlanmaya karşı tutumlarını incelemek için nitel ve nicel sorgulamalar yapılmıştır. Nitel sorgulamada Çocukların Yaşlılara Karşı Tutumları (CATE) (Jantz, Seefeldt, Serock ve Galper, 1976) ölçeği kullanmıştır. Nicel sorgulamada ise: (a) üç birim drama eğitiminden sonra her iki deney grubundan öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin, (b) bu gruplardan öğrencilerin eğitimden önceki ve sonraki çizimlerin, (c) drama eğitimi birimlerinden sonra deney gruplarındaki çocukların günlüklerinde yazılı olan yansımaların ve (d) drama sınıfında katılımcı gözlemlene sırasında alınan notların çözümlemelerinden oluşmaktadır. Deney gruplarına drama eğitimi iki farklı yöntem uygulanarak verilmiştir. Grup A'ya, drama sınıfında “Genç İnsan/Yaşlı İnsan” konusu çocuk-yönetimli drama yöntemiyle, Grup B'ye ise, aynı konu, öğretmen-yönetimli drama yöntemiyle öğretilmiştir. Bu iki farklı stratejinin sonuçları, çalışma için uyarlanan “tutumlar” ve “drama eğitimi” kavramları bağlamında karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonuçları birleştirilerek, her iki deneysel gruptan çocuklar için, drama uygulamasının yaşlı insanlara ve yaşlanmaya karşı tutumlarını yeniden yapılandırmada yardımcı olduğu savını desteklenmiştir. Kontrol grubunda ise böyle bir gelişme gerçekleşmemiştir. (a) yaşlı insanlara ve yaşlanmaya ilişkin daha fazla bilgi, (b) yaşlanma ve yaşlı insanlardan kaynaklanan korkuda azalma, (c) yaşlılara karşı olumlu duygular ve (d) yaşlı insanların ilgileri, duyguları, amaçları ve

tarzlarıyla özdeşleşme konularında olumlu tutum değişiklikleri oluşmuştur. Ek olarak, nicel çalışma, bazı çocukların, drama eğitiminin insanları kendi yaşamları içinde yeniden değerlendirmelerine neden olduğunu fark ettiklerini göstermiştir.

Alistair (1993) doktora düzeyinde yapmış olduğu araştırmada drama öğretmeninin, dramayı ve görsel sanatlar, dans, müzik ve günlük yazımı gibi ilişkili sanat biçimlerini, öğrencilerin belli bir gelişim evresinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çıkarımlarda bulunmak için kullanabileceklerini savlamaktadır. Bu tez ilişkili disiplinlerdeki ilgili alanyazını gözden geçirerek, öğretmenin, çocuğun farklı sanat biçimlerindeki dışavurumlarını gözleyebilmek için adeta farklı birer mercek gibi seçebileceği drama sürecinin yedi bakış açısını sunmaktadır. Bu bakış açıları, oyun, gelişim, hayal gücü, dil, eğretilme, ilkörnek (arketip) ve kuttörendir.

Bu tez beş uzman öğretmenin, İngiltere ve Kanada'daki eğitimde yer alan günümüz ve geçtiğimiz 40 yıllık drama öğretimini temsil eden beş örnek dersindeki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkartmak için beş-etkenli bir çözümleme kullanmaktadır. Seçilen uzmanlar Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton ve Richard Courtney'dir. Bu uzmanların müfredatlarının üç-boyutlu bir temsili kullanılarak çocukların dramaya olan girişimlerine ilişkin algılamamızdaki kavramsal değişimler gün ışığına çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu tez, drama öğretimine ilişkin iki örnek olay incelemesini - kahramanlık yolculuğu ve kuttörenselle drama betimleyerek, her biri çocukların gelişimsel dönüşümünü ortaya çıkartmak için farklı bakış açıları kullanarak oluşturulan, yedi çocuğa ait derinlemesine portreler sunmaktadır. Öğretmene gelişimsel güçlüklerin değerlendirilmesinde yardımcı olmak için, bu tez, çocuğun farklı sanatsal dışavurum biçimlerindeki ilişkileri betimlemekte kullanılabilir şematik bir model önermektedir.

Gallagher (1997) *Eğitimde Drama: Anlayışta ve Uygulamada Değişim için Yetişkin Öğretimi ve Öğrenimi* başlıklı doktora düzeyindeki nitel araştırmasında, eğitimde-dramayı yetişkin öğretmen eğitimi sınıfında incelemiştir. Çalışmada üç soru sorulmuştur: 1) Eğitimde-drama dersinin sonucunda anlayışta değişiklikler meydana geldi mi? 2) Öğrencilerin bakış açısından hafta boyunca gerçekleşen önemli

öğrenme bölümleri hangileriydi? 3) Eğitimde-dramanın hangi örtük etmenleri anlayış ve uygulamadaki değişikliklere katkıda bulunmuştur?

Ağustos 95'te Wisconsin-Madison Üniversitesi yerleşkesinde yürütülen bir haftalık yoğun yaratıcı drama dersine katıldıktan 5-7 ay sonra eğitim yılı süresince gerçekleştirilen telefonla görüşmelere yedi yetişkin öğrenci katılmıştır. Sınıftaki katılımcıların hepsi öğretmendir (ilkokuldan üniversiteye kadar). Dersler İngiliz eğitimde-drama uzmanı Luke Abbott (Newcastle School) ve Dorothy Heathcote tarafından verilmiştir.

Bu çalışma gelişmekte olan bir araştırma çerçevesi ve yapılandırmacı yöntemleri kullanmıştır. Çalışma, öz-yönetimli ve dönüşümsel öğrenme alanlarında günümüz yetişkin eğitimi alanyazınından olduğu kadar eğitimde-dramayla ilgili alanyazınından da yararlanmışır. Gallimore ve Tharp'ın (1990) yaklaşımsal gelişim alanının dört basamağı modeli, çalışma sonuçlarının belirginleştirdiği anlayıştaki değişimlerin gelişimsel doğası ışığında yanıtların çözümlenmesi için kullanılmıştır.

Katılımcılar ayrıca, eğitimde-dramayı bir sanat biçimi ve eğitim yöntemi olarak tartışarak, sınıfta kendileri için önemli belirli drama ve etkinlikleri tanımlamışlardır. Sınıfta eğitimde-dramayı kullanmaya ilişkin bir dizi kısıtlama da belirlenmiştir.

Sanat eğitimi (özellikle de eğitimde drama) bağlamında, anlayışta değişikliğe katkıda bulunduğu saptanan etmenler, bir dizi öğrenme biçimini kapsayan deneyimsel öğrenme; grubun kendisi, güvenin oluşturulması, topluluk algısı ve kişisel risk almanın desteklenmesi; güdülenme, estetik, sanat felsefesi; belli bir süreyi kaplayan gelişimsel bir süreç olarak eğitimde-drama; eylem ve eylem içinde eleştirel yansıtma ve duygulanımsal öğrenimi içermektedir.

Farrell (1999)'in doktora düzeyindeki çalışmasının odağında, özellikle Jean-François Lyotard'ın *Postmodern Deneyim*, *Postmodern Açıklama* ve Ludwig Wittgenstein'in *Felsefi Sorgulamalar* adlı eserleri bağlamında, postmodern

düşüncenin drama öğretimi uygulamalarıyla ilişkisi yer almıştır. Bu eserlerin postmodern müfredatları destekleyen yorumlar yoluyla çözümlenmesi, avangart yaklaşım, tiyatro ve yazım konuları, drama müfredatıyla ilişkili oldukları için, giriş bölümlerini oluşturmuştur.

Bu artalan çerçevesinde, Ottawa-Carleton Eğitim Bakanlığı'nda görevli sekiz drama öğretmeniyle bireysel ve grup olarak uygulamaları hakkında ve postmodernizmin etkilerine ilişkin bir anlayışın kanıtlarını bulmak için görüşülmüştür. Bu öğretmen görüşmeleri gönüllüler tarafından seçilen mekanlarda, 1997 baharında üç aylık bir süre zarfında gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen, ortaöğretim düzeyindeki drama derslerinde hem sınıf ortamında hem de ergenlerin drama çalıştıkları durumlarda deneyim sahibidir. Aynı Eğitim Bakanlığında çalıştıkları için ortak bir artalanı paylaşmamaktadırlar. Tiyatro deneyimleri asgariden azamiye ve profesyonele uzanan bir çizgi üzerinde değişmekte olduğundan ve eğitimleri dört farklı Eğitim Fakültesini temsil ettiğinden ortak olmayan bir artalanları da vardır. Bu çalışmadaki yaklaşım, genel bilgi sağlayıcı bir anketin yürütülmesini takip eden görüşmeleri içeren nicel bir yaklaşımdır. Görüşmeler, yazıya dökülmüş istatistik programı yardımıyla, öğretmenlerin ortaöğretimdeki kendi drama öğretme uygulamalarına ilişkin ifadeleri bağlamında çözümlenmiştir.

Temelde bu uygulayıcılar, Flax tarafından modern olarak tanımlanan bir sistemde çalışmaktadırlar. Bu uygulayıcılar günlük dil, dil oyunları ya da postmodern kuram ve düşünce gibi kavramlardan belli bir biçimde etkileniyor görünmemektedir. Farrell bu noktada drama alanındaki, hem Drama Sanatları hem de Tiyatro sanatları, müfredat düşüncesinin doğasına ilişkin sorularla karşı karşıya kalmıştır. Söz konusu kavramların genelde eğitim müfredatına özel de ise drama müfredatına olan yaklaşımlarında ifade edilebilecek belli bir konuları olup olmadığına ilişkin açık bir soru ortaya çıkmıştır.

Genel, kişisel ve müfredata ilişkin felsefe alanlarının öğretmen eğitimi düzeyinde çok fazla üzerinde düşünülmediğini ortaya koymuştur. Öğretmen eğitimi bağlamında, modern gelişimsel düşüncenin doğasına verilen özel önemin ve



öğretmen eğitimi müfredatına Lyotard ve Wittgenstein'in yolundan giderek gerçekliğin ve dil yapılarının değişken olduğu vurgusunun nasıl eklenebileceğinin yansıtılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Drama doğası gereği öğrenciler ve uygulayıcılar olarak bize, gözlemlerimiz sonucu etrafımızda oluşturduğumuz dil dünyasının doğasını, canlandırma (kural koyma) kuttörenini ve “görmenin özelliklerini” incelemede yardımcı olmak için kurallı bir biçimde konumlanmıştır. En azından sanat öğretiminde yansıtıldığı gibi, Eğitim Fakültelerinde modern ve postmodern düşüncenin doğasına ilişkin anlayışın öğretilmesinin belli sonuçları olacağını da savunmuştur.

Jacobs (2005)'in doktora düzeyindeki çalışmasının amacı, sahne sanatlarının, bireylerin karmaşık sorunları çözmesine ve bir konuya ilişkin kavrayış geliştirmesine yardımcı olmak için yazınsal kaynakların kullanımı olan (Sullivan ve Strang, 2003) bibliyoterapiyle birlikte etkilerinin değerlendirilmesidir. Drama Keşfi Müfredatı duygulanım/davranış bozukluğu olan on bir öğrencili bir orta öğretim sınıfında ve Batı Pennsylvania'daki küçük bir özel alternatif eğitim okulunda suça yönelik davranışları olan çocuklar üzerinde pilot olarak uygulanmıştır. Duygulanım/davranış bozukluğu olan öğrenciler kendi bozukluklarını açıklamak söz konusu olduğunda, bir engelli olarak adlandırılmakla ve genel olarak belli bir engeli olmakla başa çıkmakta düşük öz-yeterliliğe sahiptirler. Nicel değerlendirmeler aracılığıyla incelenen temel etmen, öğrencilerin kendi duygulanım bozukluklarına ilişkin öz-yeterliliklerinin benzer sorunları olan karakterler hakkında bir şeyler okumaktan ve bu karakterleri canlandırmaktan etkilenip etkilenmediğidir. *“Algılanan öz-yeterlilik kişinin belirlenen kazanımları üretmek için gereken işlemleri düzenleme ve yürütme kapasitesine olan inancına gönderimde bulunmaktadır”* (Bandura, 1997:3). Bu nicel veriler, seçilen yöntem gözlemleri, alan notları, ses kaydı belgeleri, öğrenci günlükleri ve görüşmeleri ile toplanmıştır. Yazar, çalışmayı başlatmak için ön-kavramsal bir harita hazırlamıştır. Özgün varsayımlarla eşleşen gözlemler ve doğrudan ilişkili olmayan sınıf gerçekleri ayrı bölümlerde ele alınmış ve ele alınan konulara göre anekdotlar biçiminde sunulmuştur. Yazarın bu teze ilişkin öngörüsü, öğrencilerin kendi farklılıklarına ilişkin öz-yeterlilikleri üzerinde olumlu etki ortaya çıktığında doğrulanmıştır.

Cooper (2005)'in doktora düzeyindeki çalışmasının amacı, drama etkinliklerinin kullanımının ilköğretim öğrencilerinin önceden hazırlanan görsel sanatlar müfredatı ve sınıfı içinde yeni ve sık kullanılmayan sözcükleri edinmelerine etkisini araştırmaktır. İkinci bir amaç da, metinsel ya da görsel test türlerinin öğrencilerin görsel sanat sınıfında öğrendikleri yeni sözcükleri içselleştirdiklerini gösterme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.

Daha önceki araştırmalar ve alanyazını-çözümlemesi sanat içinde öğrenme ve akademik alanlardaki başarı arasında güçlü bağıntılar olduğunu göstermektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğu, bağıntısal sonuçlar ortaya koymuşlardır. Project Zero tarafından 2000 yılında yayımlanan ve bir dönüm noktası olan alanyazını-çözümlemesi sanat eğitimi ve okuma arasında hiçbir nedensel bağlantı göstermemiştir. Ancak, sınıf dramasını kullanan çalışmalar ve sözel yetileri güçlendirme arasında açık bir bağlantı vardır. Bu bağlantı görsel sanat, drama etkinlikleri ve sözcük edinimini bir araya getiren bağına dönüşmektedir.

Çalışmadaki bağımlı değişken öğrencinin yeni sözcükleri metinsel olarak ya da görsel seçimler yardımıyla doğru bir biçimde tanımlama yetisini ölçen bir ünite sonu ve final sınavının sonuçlarıdır. Kontrol ve deney grupları deneysel yordamın sonuçlarını daha doğru olarak değerlendirmek için çalışmanın ortalarına doğru değiştirilmiştir. Ünite testi ve final test sonuçlarına bağımsız değişken, t-testleri ve örneklemin tek değişkenli çözümlemesi uygulanmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin sanat sözlükçesini edinmelerinin, görsel sanatlar sınıflarında drama etkinlikleri kullanılmasıyla belirgin bir biçimde arttığını ortaya koymuştur. Metinsel test kipi yerine görsel test kipi kullanımında çok belirgin farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Wheat (2005)'in doktora düzeyindeki çalışmasının amacı, örnek bir ilköğretim sınıfında güzel sanatlar eklentili bir müfredat aracılığıyla öğretim ve öğrenimin bir olgu incelemesini geliştirmektir. Daha özele inildiğinde, temel amaç resim, müzik ve dramının bağımsız bir ikinci sınıf ortamında neden ve nasıl

kullanıldığını betimlemek ve açıklamaktır. Sınıfta kullanılan çok değişik etkinlikleri betimlemek ve öğretmenin öğretimde neden belli yaklaşımları kullandığını sorgulamak için nicel bir olgu incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler bir dönem boyunca yapılan gözlemlerden, katılımcılarla birebir görüşmelerden ve sınıftan derlenen belgelerden toplanmıştır.

Öğretmen, Yılın Denizcilik Eğitici, Yılın Ulusal Öğretmen Eğitici Enstitüsü Öğretmeni, Teksas Denizcilik Eğitimcileri Birliği yılın Eğitici ve İlköğretim Fen bilgisi öğretimi Başkanlık Ödülü gibi mesleki takdir belgeleri ve Teksas Tıp Birliği ve Teksas Uzman Öğreticiler Birliğinin özel belgeleriyle örnek bir eğitimci olarak tanınmaktadır. Sınıf da, Eyalet tarafından örnek gösterilen Merkezi Teksas bölgesinin bir banliyösünde yer alan bağımsız bir ikinci sınıftır.

Bulgular resim etkinliğinin bu sınıfta içerik öğrenimini güçlendirmek, çocukların düşüncelerini düzenlemelerine yardımcı olmak ve bir deneyim yaratmak için kullanıldığını göstermektedir. Müzik konusal birimleri güçlendirmek, çocukların bilgiyi ezberlemelerine yardımcı olmak için ve yaratıcı bir yazı etkinliği olarak kullanılmaktadır. Drama, içerik bilgisini aktarmanın bir yolu olarak anlatımsal iletişim için ve eleştirel düşünmede bir uyarıcı olarak kullanılmaktadır. Resim, müzik ve drama etkinliklerinde üç tema tutarlı olarak bir arada görülmektedir: (1) Etkinlikler açık uçludur, (2) öğretmen öğrencilerin ayrıntılara dikkat etmelerine yardımcı olmaktadır ve (3) bütün etkinlikler içerik öğretimine dayandırılmaktadır.

Jacobs D. (2005)'in doktora düzeyindeki çalışmasının amacı drama öğretmenleri için umut şemalarının birimlerini belirlemektir. Çalışmayı gerekçelendirmek için umut kuramları, eğitim ve drama eğitimi kuramları incelenmiştir. Umut, yönlendirilmiş eylem yaratan ve bunu hayal edilen ve zahmete değer bir amaca doğru süren yararlı bir zihinsel yapıdır. Resmetme, Öyküleme ve Uzman Görüşü (yaklaşımı) bir drama öğretmenini ve drama öğretimi uygulamasını ele alan bir olgu incelemesinde çözümlenme araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma umutlu/umutsuz olmanın uygulamayı nasıl şekillendirdiğini ve uygulamanın her iki

durumu da nasıl bilgilendirdiği ve ayarladığını araştırmaktadır. Bu bir öğretmenin hem kazanılan hem de kaybedilen umudunun öyküsüdür.

Gözlem notlarından, yazıya dökülmüş resmi ve gayri-resmi görüşmelerden ve öğretmen tarafından yönlendirilen drama yaratımının çözümlenmesinden elde edilen deneysel verilerin çözümlenmesiyle nicel bir sınama gerçekleştirilmiştir. Müşterek bulgular dramayı öğrencilerle ortaklaşa yapmanın umudu koruduğunu ve güçlendirdiğini göstermektedir. Katılımcıların ilgi, hayal ve deneyimlerinden koşullu ve önceden hazırlanmış bir biçimde elde edilen bir performansta yer alan kurnazlık, düşüncelilik, estetik algı, saygı ve karşılıklıdır. Bütün bunlar, bu çalışmanın umudu ayakta tuttuğunu belirleyen koşullardır. Deneysel bilginin eğitim uygulamasında beceri ve bilgelikle birlikte tekrarlanması ve yenilenmesi umudu ayakta tutmakta ve korumaktadır.

Dupré (2006)'nin doktora düzeyindeki çalışması, bir orta öğretim öğretmeni tarafından yedinci sınıf dil sanatları öğrencileri üzerinde uygulanan bir yıllık etnografi araştırmasının sonuçlarını sunmaktadır. Araştırma, yaratıcı drama, oyun yazarlığı, hoşgörü ve toplumsal adalet kavramlarını bünyesine katmış bir müfredata verilen öğrenci tepkisini incelemektedir. Öğrenciler doğaçlama, Forum Tiyatrosu ve oyun kurmayı içeren deneysel öğrenme etkinliklerinde yer almışlardır. Öğrenciler, Çağdaş Soykırım Vakfı tarafından oluşturulan etkinlikleri izleyerek topluluk-oluşturma etkinliklerine katılmışlar, adaletsizlik olgularını resmeden insan heykelleri yaratmışlar, hoşgörüsüzlüğü ele alan sahneler yazmışlardır. Öğrenciler, Güney Yoksulluk yasal eylemcisi Morris Dees'in toplumsal adalet üzerine yaptığı sunumu ve New Mexico Üniversitesi hukuk profesörü Sherri Burr tarafından verilen *Amerika'da Toplumsal Ayrımcılığın Yasal Tarihi* adlı dersi dinlemişlerdir. Öğrenciler ayrıca, Anne Frank'in *Genç Kızın Günlüğü* adlı kitabını okumuşlar ve *Laramie* Projesinin bir performansına katılmışlardır. Bunlara ek olarak, öğrenciler, okul çapında etiketleri, klikleri (hizipleri) ve popülerliği değerlendiren bir yoklama (anket) yürütmüşlerdir. Bu veriler, okullarda toplumsal ayrımcılığı azaltmak için önerilen eylem programlarıyla birlikte, Vatandaşlık Projesi'nin bir parçası olarak yasama liderlerine sunulmuştur.

Veriler 85 katılımcı gözlemini, dokuz adet 30-90 dakika arası görüşmeyi, öğrencilerin ürettikleri yaratıcı ve açıklayıcı metinleri, günlük girdilerini, işlem kağıtlarını, yoklamaları ve sosyogramları içermektedir. Bulgular, müfredatın ergenleri kendilerini sınıf, okul ve dış dünya için önemli olarak tanımlamaya güdülediğini göstermektedir. Öğrenciler, kendi yazma, araştırma ve performans becerilerini eleştirel öğrenmeyi yetişkin ve akran dinleyicilere sunmak için kullanmışlardır. Sosyogram sonuçları, öğrencilerin tipik homojen cinsiyet grupları dışından da üyeler seçmeyi öğrendiklerini göstermektedir. Müfredatın bir diğer sonucu da, toplumsal adaletsizlik durumlarında çoklu bakış açılarının ve kişisel sorumluluğun daha fazla farkında olunmasıdır.

Kapsch (2006) doktora düzeyindeki araştırmasında çizimi, çocukların kavramsal gelişimi ve duygusal durumlarının sözlü olmayan biçimde ölçülmesi olarak değerlendirilmektedir. Çizim, ayrıca, sorun-çözücü bir etkinlik ve özgün bir imge dizgesi olarak tanımlanmıştır. Dramanın okuma ve yazma gibi diğer imge dizgelerinde öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve bakış açısı edinme ve duygunun algılanması konusunda avantaj sağladığı bilirse de çizim üzerindeki etkisi daha önce incelenmemiştir. Bu çalışmada anaokulu ve birinci sınıf öğrencilerine, 10 saatlik bir drama müdahalesinin öncesinde ve sonrasında mutlu, üzgün ve kızgın bir ağacın nasıl çizileceği öğretilmiştir. Müdahalede çocukların yarısı yer almış ve diğer yarısı normal okul müfredatını takip eden kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Beklentilere uygun olarak, drama programına katılan çocuklar, kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında, duyguyu çizmede ön-testten son-teste gözle görülür bir ilerleme kaydetmişlerdir. Çocukların çizimleri, iletmeyi öğrendikleri duyguları açıkça resmetmede ve üst-düzey çizim stratejileri kullanmada daha fazla gelişme göstermiştir. Sonuçlar, dramanın duygusal bakış açısı edinme alanındaki deneyimin çizim alanına genellenebileceği ve ifadeyi geliştireceğini göstermektedir.

Hart (2007)'ın doktora düzeyindeki çalışması, eğitimciler için, *Sahne Sanatı Olarak Öğretme* adında bir oyunculuk dersinin oluşturulması ve uygulanmasını içermektedir. Bu dersin birincil amacı dersin katılımcılarına, oyunculuklarını geliştirmelerinde, farklı sınıfta yer alma biçimlerini denemeleri için

gerekli alanı ve teknik desteği (sanat eğitimi yoluyla) sağlamakta yardımcı olmaktadır. Bu deneysel öğrenim dersindeki dokuz katılımcı bir aktörün/sahne sanatçısının sanatını gerçekleştirmişler ve sınıf ortamındaki iletişim ve sunuşta kritik öneme sahip olan açık ses (söylemin sesi) ve duruşları geliştirmişlerdir. Katılımcılar, aynı zamanda, ortaya çıkan öğretmen benliklerini ve uygulama (staj) sınıfına bir öğretmen olarak girdiklerinde oynayacakları rolü bilinçli olarak şekillendirmek ve özümsemek için yeni becerileriyle alıştırmalar yapmışlardır. Bir sonraki dönemde öğretim stajlarını tamamlayan iki katılımcıya ilişkin ek veriler de toplanmıştır.

Sonuçlar, yeni öğretmenlerin (stajyer), yeterli ve etkili öğretmen rollerini oluşturmak için aşmaları gereken, kararsızlık, korku, tavır, utangaçlık, reddetme, aşırılık, bıkkınlık gibi bazı performans engelleri olduğunu göstermektedir. Bulgular, yeni öğretmenlerin, sınıfta yer almaya ilişkin geliştirilmiş yollara strateji, cesaret, farkındalık, soğukkanlılık, dürüstlük, dengelilik ve mükemmelliği bir araya getirerek başvurmalarını sağlayan bir dizi sanat-temelli etkinliği listelemektedir.

Yassa (1997)'nin yüksek lisans düzeyindeki çalışmasının birincil amacı lise öğrencilerinin yaratıcı dramaya katılmaya ilişkin algılarını ve bu katılımın öğrencilerin toplumsal etkileşimleri üzerine etkilerini incelemektir. Bütün veriler nicel araştırma teknikleri kullanılarak toplanmış, çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Veri toplamada görüşmeler ve katılımcı dışı gözlemler kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir ve iki erkek, dört kız öğrenciyi ve üç öğretmeni içermektedir.

Bu çalışmanın bulguları, yaratıcı dramaya katılmış öğrenciler arasındaki günlük kişilerarası ilişkilerdeki ortak tutum ve davranışlara ışık tutmaktadır. Bu çalışma bir bütün olarak, birçok durumda drama eğitiminin toplumsal etkileşimi geliştirdiğini göstermektedir. Bu nedenle, müfredat planlayıcılar, dramayı tarih, din, sağlık bilimleri ve aile çalışmaları gibi daha geniş okul konularıyla bütünleştirmeye cesaretlendirilebilirler.

Hachiya (2001) *Sanat Eğitimi Kuramına Doğru* başlıklı yüksek lisans düzeyindeki araştırmasında sanat eğitiminin öğrencinin gelişmesi için gerekli bir zenginlik olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma öğrencilerin yaşamlarının birçok yönünü tamamlamada sanat eğitiminin nasıl yardımcı olabileceğini açığa çıkartmaktadır. Çalışma birçok edebi yayına yapılan gönderimleri, öğrenci ve öğretmenlere yapılan anketlere verilen yanıtları ve sanat öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgileri içermektedir. Sanat eğitime, yani görsel sanatlar, müzik, drama ve dansa ilişkin geniş bir bakış açısı sunmakta ve öğrencilerin okul yıllarının gelişimdeki değerini kanıtlamayı amaçlamaktadır.

Dyck (2004) *Dewey'e Uymak* başlıklı yüksek lisans tezinde, drama kuram ve yöntemcilerin Dewey'in yaklaşımları ile olan ilişkisini sorgulamış ve Calgary'deki sınıflarda Drama Eğitiminin Sınanması üzerine çalışmalar yapmıştır.

Weeks (2007)'in yüksek lisans düzeyindeki çalışması, üniversite öğrencileriyle yürütülen ve Öğrenci Öğretmen Sosyal Dayanışma Programı (STOP) olarak adlandırılan dokuz aylık bir projeye dayanmaktadır. STOP bir dizi üniversite-çağ öğrenciyi, performans kuramını yani Kingyen pasif direniş kuramının ilke ve uygulamalarını dans, drama ve müziği, kazanımları diğer öğrencilere ve daha geniş bir topluluğa aktarmak için kullanarak performans sanatlarıyla yaratıcı bir biçimde birleştirmesi için yetiştiren disiplinlerarası bir programdır. Bu program pasif direnişin hedef kitlelere yayılması ve tanıtılması için ideal bir alan sağlarken, üniversite öğrencisi olan katılımcıların liderlik becerilerini de geliştirmiştir. Program 2006 yılının güz yarıyılında başlatılmış ve 2007 bahar yarıyılına kadar devam etmiştir. Öğrenciler deneyim, bilgi ve pasif direniş ve performans kuramlarına ilişkin algılarına dayanan dans, şiir ve performans eserleri üretmişlerdir.

Jackson ve Leahy (2005: 303-325) araştırmalarında özel öğretim ve ders çalışma yöntemleri kullanmışlardır. Araştırma için İngiltere'deki Londra Savaş Müzesi (Imperial War Museum) ve Manchester'daki İnsanlık Tarihi Müzesi (People's History Museum) kullanılmıştır. Amaç, müzelerin eğitim programları içindeki tiyatro etkisini (gerçeği görme ve dokunmanın etkisini) ölçmektir. Hayal

gücü ve yaratıcılığa dayalı etkileşimli görüntülerle rol yapma etkinlikleri kullanılmıştır. İnteraktif oyunlar ve canlı performanslarla gerçeğin dışı vurumu sağlanarak öğrencilerin olayları yaşıyormuş gibi hissetmeleri sağlanmıştır. Etkinlikler yapılarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

Tecrübe: müzenin etkisi neydi?

Anımsama: Konu hakkında anahtar gerçekler sunuldu.

Anlayış: Geçmişte ne oldu? Niçin oldu?

Bağlantılar: Olaylar arasında bağlantı kurma, sebep ve etki.

Sürpriz: Görüntüler. Geçmiş canlı olarak görmenin etkisi var mı?

Sahiplik ve empati: Devrin olaylarını insanlara anlatabilmek için tecrübeler cesaretlendirdi mi?

İlham: Gezi dışında daha fazla bilgi almak için ziyaretler gerçekleştirildi mi?

## 2.2. Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Ülkemizde çeşitli alanlarda yapılan bilimsel araştırmaların içerisinde, özellikle son yıllarda yaratıcı drama konusunun değişik açılardan incelendiği görülmektedir.

1980'li yıllarda İnci San ve Tamer Levent'in yaptıkları çalışmalar sonucunda eğitimde dramatizasyon, bilinen anlamı ile herhangi bir metni canlandırmanın ötesinde, Eğitimde Yaratıcı Drama kavramı olarak yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaların özü; en geniş anlamı ile katılımcıların önce yaratıcılık yeteneklerini geliştirmek, iletişim becerilerini arttırmak, bireyin kendisini ve başkalarını tanımasına yönelik bir dizi drama seminer ve kurslarından geçmek, sonra öğrenilen bu anlayışla kendi hedef kitlelerine yönelip aynı aşamaların bu kitlelerce yaşanmasını sağlamaktır. Ankara Devlet Tiyatrosu sanatçısı olan Tamer Levent devlet tiyatrolarında önce oyuncu daha sonra yönetmen olarak çalışmalar yapmış, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde, Eskişehir Anadolu Üniversitesinde, New York Üniversitesi Tiyatro Bölümünde, Berlin Yüksek Sanat



Okulu Tiyatro Bölümünde, İngiltere Yorkshire Bretton Hall College'de ve Warwick Üniversitesi'nde yaratıcı oyunculuk dersleri vermiş aynı zamanda 1970'lerin sonlarında amatör tiyatrocularla yaratıcı drama çalışmaları yapmıştır.

1985 yılı yaratıcı dramanın Türkiye'deki çağdaş kullanımının kamuoyuna açılması yönünde başlangıç yılıdır. Ankara'daki ilk kez gerçekleştirilen *Birinci Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon Semineri*'nde "Eğitimde Yaratıcı Drama'nın farklı ve çağdaş anlamına yönelik genel bir bilgilendirme amaçlanmıştır.

1965 yılından itibaren bu alanda çalışmış olan İnci San yapmış olduğu çalışma ve araştırmalarını, *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık* (1977), *Sanat Eğitimi Kuramları*(1983), *Sanat ve Eğitim*(1985), *Drama ve Öğretim Bilgisi*(1994), *Eğitsel Etkin Olarak Güzel Sanatlar – Sanat Eğitiminin Geleceği*(1995), *Drama-Maske-Müze*(1997) adlı kitaplarda toplamıştır. Aynı zamanda 1989'da ASSITEJ (Çocuk ve Gençlik Tiyatroları Birliği) Türkiye Merkezi'nin kuruluşunda, 1990 yılında Çağdaş Drama Derneği'nin kuruluşunda yer almıştır. 1997'de Sanat Eğitimi Derneği (SEDER)'ni kurmuştur. San Türkiye'de, Almanya'da ve İngiltere'de, Sanat Eğitimi, Sanat ve Kültür ve Eğitimde Drama gibi konularda pek çok konferans, seminer ve açık oturuma katılmıştır. San'ın drama konusunda yaptığı atölye ve konferans etkinlikleri, çalışmaya kaynaklık etmesi açısından önemli bir yer tutmaktadır.

Dökmen'in (2004) *Sosyometri ve Psikodrama*, Nutku'nun (1998) *Oyun, Çocuk, Tiyatro*, Önder'in (2004) *Yaşayarak Öğrenme İçin Yaratıcı Drama*, Akkök'ün (2003) *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi* adlı kitapları ve yine yaratıcı drama ile ilgili diğer çalışmalar(kaynakçada verilen ve araştırma süresince toplanmış olan) araştırmada konunun açıklanmasında kullanılmıştır.

Çebi (1996) doktora düzeyindeki araştırmasında, yazma eylemini kapsayan bir drama stratejisi ortaya konularak "öğretim amaçlı yaratıcı drama" diye adlandırılan kuramsal özellikleri saptanmış belirli bir yöntemin oluşumuna kılıgısal düzlemde ulaşılabilceğini, gerek doğaçlama çabalarının gözlenmesi gerekse

katılımcıların yazdığı notların incelenmesi sonucunda katılımcılarda drama çalışması sırasında büyük ölçüde kendiliğinden baş gösterebilecek imgesel dile ilişkin kimi ipuçlarının edinileceğini öne sürülmüştür. Bu araştırmada *Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi* amaçlanmıştır.

Bu araştırma bağlamında imgesel dile ilişkin yabancılaştırılmış bakış perspektifinin katılımcılara kazandırılmasının ve bu perspektifle katılımcıların imgesel dil ağırlıklı kimi şiirsel ürünler oluşturmalarının amaçlanması, Çebi'ye göre Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama yönteminin sahip olduğu “doğa”nın bir gereği olarak kendini göstermiştir.

Okvuran (2000b)'ın araştırmasında *Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları* ölçmek amaçlanmıştır. Araştırma iki temel bölümden oluşmaktadır, kuramsal bölüm (dramanın doğası, dramada yaklaşımlar, tutum ve drama) ve uygulama bölümü (pozitivist, geleneksel araştırma yaklaşımı). Araştırmada drama eğitimi almış yetişkin bireylerin dramaya yönelik tutumları farklı değişkenlere göre (eğitim düzeyi, meslek, çalışma süresi, yaş..vb.) değerlendirilmiştir.

Seylan (2004)'in sanatta yeterlik düzeyindeki çalışmasında Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Temel Tasarım Dersinin Verimlilik Düzeyini Arttırıcı Uygulama Modellerinin Araştırılması ve Geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre Temel Tasarım dersindeki uygulamaların amaç, içerik, öğrenme ve öğretmen süreçlerinin düzenlenmesi açılarından, gelişmiş ülkelerdeki uygulama örneklerinde olduğu gibi bir stratejik doğrultu taşımadıklarını göstermiştir. İlgili bulgular, Temel Tasarım dersi çıktılarından yararlanma durumunda olan üst sınıf öğretim elemanları arasında, dersin niteliği ve özel işlevleriyle ilgili bir görüş birliği olduğunu göstermiştir. Ancak, bu işlevlerin yerine getirildiğinin bir göstergesi olan ders kazanımlarının üst sınıf çalışmalarına transferinin gerçekleşmediği de araştırmanın bir başka temel bulgusu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Temel Tasarım dersini veren öğretim elemanlarının çoğunluğunun bu alan eğitimi uzmanı olmadıkları ve ders ortamlarının, dersin

öğrenme-öğretme süreçlerinin gereklerine uygun temel donatım unsurlarına sahip olmadıkları bulgularıyla ilgili görülmektedir (s:154).

Yüksel (2005)'in doktora düzeyindeki çalışmasında *Drama Destekli Öğretim Modeli'nin Plastik Sanatlar Temel Tasarım Edinimlerinin Transferine Etkisi* incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin plastik sanatlar eğitimi temel tasarım edinimlerinin, Anasanat Atölye dersi uygulamalarına transferini sağlamak için geliştirilen Drama Destekli Öğretim Modeli uygulanmıştır.

Bu modelin uygulanmasında, tasarım ve görsel okumayı daha aktif ve anlaşılabilir bir duruma getirmek için tasarım öğelerini zihinsel bir araç olarak görme ve başvurma yaklaşımı izlenmiştir. Bu modelin, öğrencilerin atölye tasarım becerileri ve görsel okuma becerilerine etkisi ölçülmüş, söz konusu becerileri geliştirmede modelin etkili olduğu bulgulanmıştır.

Uşaklı (2006)'nın doktora düzeyindeki çalışmasında drama temelli grup rehberliği programının ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini değiştirerek ve atılganlıklarını artırarak etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu ancak benlik saygılarını artırmada herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin atılganlık düzeylerinin artması ise saldırgan ve çekingen davranışlarının azalmasıyla olmuştur.

Adıgüzel (1993) yüksek lisans düzeyindeki çalışmasında *Oyun Ve Yaratıcı Drama* ilişkisi üzerinde durarak, oyun kuramları ve yaratıcı dramanın oluşumu, gelişimi ve aşamaları hakkında detaylı bir araştırma ortaya koymuştur.

Tulgay (1997) araştırmasında yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarını bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, yaratıcı drama dersi alma süresi gibi) göre incelemiştir.

Balıkçı (2001) Sanat Eğitiminde Drama ve Yaratıcılığın Önemi üzerine yüksek lisans düzeyinde bir araştırma yapmıştır.

Aksular (2003) yüksek lisans düzeyindeki çalışmasında, yaratıcı drama ve Resim-iş Eğitimi arasında bağlantılar kurarak, resim-iş (görsel sanatlar) derslerinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanılarak bazı kazanımların (öğrenci, öğretmen ve program açısından) sağlanabileceğini savlamış aynı zamanda üniversitelerin resim-iş bölümlerinde de bu dersin uygulanmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Oruç (2004)'un yüksek lisans düzeyindeki çalışmasında, drama dersini yürütecek olan öğretim elemanlarının karşılaştıkları güçlükler yer verilmiş, öğretim elemanlarının yetiştirilmesinin gerekliliği üzerinde durularak, her fakültede (eğitim) bir drama atölyesinin tahsis edilmesi, drama dersini yürüten öğretim elemanların bu ders ile ilgili yeterliliklerinin tespit edilmesi gerekliliği ortaya konmuştur.

Kaya (2006) yüksek lisans düzeyindeki çalışmasında İlköğretim 3. sınıf görsel sanatlar dersinin drama destekli olarak yürütülmesinin sonuçlarını araştırmıştır. Araştırmacı, drama destekli olarak işlenen görsel sanatlar dersi ile 3. sınıf (9 yaş) öğrencilerinin derse ilgilerinin arttığını, öğrencilerin çalışma disiplini kazandıklarını, resme yoğunlaştıklarını, hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarını dışarıya vurur yorumlar yapabilmelerine katkıda bulunduğunu öne sürmüştür.

Çalışmanın çatısını oluşturacak kavramları tanımlamak ve birbirleriyle ilişkilerini açıklamak için kullanılacak olan diğer kaynaklara kaynakçada yer verilmiştir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada yarı-deneysel desen kapsamına giren “Ön Test- Son Test – Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen” kullanılmıştır. “Rasgele atama yapmanın mümkün olmadığı durumlarda yarı deneysel desenler kullanılabilir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende, aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldığından, hata terimi düşük ve buna bağlı olarak da istatistiksel güç yüksek olacaktır. Bu deneysel desen; daha az denek gerektirdiğinden, aynı denekler test edildiğinden, çalışmaya harcanan zaman ve çabada da ekonomiklik sağlar” (Büyüköztürk, 2001).

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

##### **3.2.1. Evren**

Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı (RİEABD)’nda öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2006 YÖK/ÖSYM Kılavuzuna göre ülke genelinde bulunan 26 Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıfında okumakta olan öğrenci sayısı toplamı kontenjan rakamlarına göre 1425’tir (Bakınız: Ek-1).

### 3.2.2. Örneklem

Örneklem, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2005:110-111).

Evreni temsil etmek amacıyla seçilecek örneğe girecek birimlerin tesadüfi olarak seçilemeyip araştırmacının kendi inisiyatifi ile seçtiği birimlerden oluşan örneklemeler ise olasılıklı olmayan örneklemelerdir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Resim-iş Eğitimi Anabilim Dallarının 1. sınıflarında 2006-2007 yıllarında öğrenim gören 52 öğrenci ile sınırlıdır.

**Tablo 1**  
**Örneklemin Cinsiyet Dağılımı**

<b>Gruplar</b>	<b>Kız N</b>	<b>Erkek n</b>	<b>Toplam N</b>
<b>Deney grubu (DEÜ)</b>	8	3	11
<b>Kontrol Grubu (DEÜ)</b>	9	2	11
<b>Deney grubu (ADÜ)</b>	12	3	15
<b>Kontrol Grubu (ADÜ)</b>	14	1	15
<b>Toplam</b>	43	9	52

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından, *Kişisel Bilgi Formu (Ölçek A)*, *Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (Ölçek B)*, *Drama Başarı Testi (Ölçek C)* ve *Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama Anahtarı (Ölçek D)* olmak üzere dört farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Ölçek-A)

Araştırmanın amaçlarından biri öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğini tanımlayan bireylerin, çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesidir. Bu nedenle kişisel bilgi formu (Ölçek A) geliştirilmiştir. Ölçek A'da öğrencinin üniversitesi, yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu lise türü ve sosyo-ekonomik düzey bilgileri yer almaktadır (Bakınız: Ek-3).

#### 3.3.2. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Özgeçmiş (Ölçek B)

Bu bölümde, “*Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği*” geliştirme süreci açıklanmıştır.

#### Ölçeğin Yapısı

Tutum ile ilgili alan – yazın taranmış ve daha önce yapılmış tutum ölçekleri incelenmiştir. Öğrencilerden, öğretmenlik mesleğine ilişkin “duyguları”, “düşünceleri” ve “davranışları” hakkındaki görüşlerini kompozisyon halinde yazmaları istenmiştir (Bakınız: Ek-2). Öğrenciler tarafından yazılan görüş cümleleri tasnif edilerek, tutum cümlesi olarak kullanılacaklar belirlenmiştir. Bu cümleler, tutum için madde yazım kurallarına uygun olarak yeniden ifade edilerek denemelik madde yazımında kullanılmıştır. Tezbaşaran (1996: 11) da, tutumların ölçülmesinde cevaplayıcı kitleyi temsil eden küçük ama heterojen bir grubun, tutum nesnesine

ilişkin yaşantılarından ve duygu, düşünce ve davranışlarından söz eden bir kompozisyon yazmalarının uygun olduğunu söyler.

Yaklaşık 60 ifadeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşlerine başvurulmuş, tutum ifadesi içermeyen cümleler çıkarılmıştır. Düzeltilebilir ve yeniden yazılan tutum cümleleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu işlem yapılırken, ifadelerin olumlu veya olumsuz olmalarına ve söz konusu bileşenlerden hangisini temsil ettiklerine göre sayıca eşitlenmelerine çalışılmıştır. Bu şekli ile maddeler; psikolojik ölçme aracı geliştirme konusunda uzman kişilere sunularak, dil ve kapsam açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını sorgulayan 15 olumsuz, 19 olumlu ifadeden oluşan 34 maddelik deneme ölçeği hazır hale getirilmiştir (Bakınız: Ek-4).

Tutum ölçeğinde, 5’li Likert Tipi derecelendirme kullanılmıştır. Puanlama şu şekildedir: 1: hiç katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: kararsızım, 4: katılıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum.

Hazırlanan 34 madde, olumluluk ve olumsuzluk sıralamaları dikkate alınarak ve yanıtlayıcıda bir tepki kurulmasını engelleyecek şekilde deneme formunda sıralanmıştır. Deneme formunun ilk maddesinin, deneklerde önyargı oluşturmayacak çok özel olmayan bir madde olmasına özen gösterilmiştir. Ölçekte olumlu maddeler “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 5’ten 1’e doğru; olumsuz maddeler ise “hiç katılmıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Bu şekli ile ölçeğin deneme formundan alınabilecek en düşük toplam puan 34 ve en yüksek toplam puan ise 170 tir.

### **Tutum Ölçeğinin Deneme Formunun Uygulanması ve Geçerlik - Güvenirlik Analizleri**

Geliştirilen ölçeğin deneme formu Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, İstanbul Marmara



Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 1.sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 170 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, Statistical Package for the Social Sciences - 11 (SPSS-11) İstatistik Programı kullanılarak bilgisayara kaydedilmiştir. İlk olarak, olumsuz maddelere verilen yanıtlar, olumlu olması durumundaki puan karşılığına dönüştürülmüştür (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1).

Beş dereceli Likert tipi Ölçek-B deneme formunun 34 maddesinden hangilerinin işlediğini belirlemek için, madde toplam test korelasyonuna bakılmıştır (Tablo-2).

**Tablo 2**  
**Ölçek B Deneme Formunun Madde Toplam Test Korelasyonları**  
**ve Anlamlılık Düzeyleri**

<b>Madde No</b>	<b>R</b>
1	.498*
2	.545*
3	.532*
4	.642*
5	.425*
6	.680*
7	.754*
8	.410*
9	.520*
10	.745*
11	.442*
12	.622*
13	.098**
14	.518*

15	.737*
16	.526*
17	.459*
18	.734*
19	.477*
20	.680*
21	.398*
22	.561*
23	.493*
24	.495*
25	.588*
26	-.152**
27	.328*
28	.435*
29	.403*
30	.283*
31	.447*
32	-.139**
33	.774*
34	.495*

\*p<.0001

\*\*p>.0001

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 26 ve 32. maddeler hariç, diğer bütün maddeler olumlu ve olumsuz tutuma sahip bireyleri ayırt edebilmektedir. Sadece iki maddenin istenilen düzeyde olmamasına rağmen; madde sayısını ve yanıtlama süresini azaltarak daha kullanışlı ve homojen bir ölçeğe ulaşmak için madde toplam test korelasyonları  $r = .4$  ve daha aşağı olan maddeler ile güvenilirlik analizinde atıldığında alpha katsayısı artacak olan maddeler (13,26 ve 32. maddeler) çıkarılmıştır. Her iki işlemin de (madde toplam test korelasyonunun düşük olması ile atıldığında alpha katsayısının artması) aynı maddelerin çıkarılmasını işaret etmesi anlamlı olarak

yorumlanmaktadır. Ölçeğin 34 maddelik deneme formu bu işlemlerden sonra 31 maddeye indirilmiştir (Bakınız: Ek-5).

Likert tipi bir tutum ölçeğinde, bir maddeden elde edilen puan dağılımının sürekli değişken olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca, ölçekte yanıt seçenekleri ikiden daha fazladır ve seçenekler içinde tek bir doğru yanıt bulunmamaktadır. Bunun dışında, bu ölçeğin temel varsayımlarından biri, ölçekteki her bir maddenin ölçülen tutumla monotonik bir ilişki içinde olduğudur. Bunun anlamı, her bir maddenin aynı tutumu ölçtüğüdür. Bundan dolayı, Likert tipi bir tutum ölçeğinde güvenilirlik düzeyini saptamak için iç tutarlılığın bir ölçütü olan, Cronbach tarafından geliştirilen “Cronbach Alpha” katsayısının kullanılması uygun olmaktadır (Tavşancıl, 2002:152). Bu nedenle, Ölçek-B'nin güvenilirliği, Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin deneme formundaki 34 madde üzerinden Cronbach Alpha katsayısı .87 dir. Maddeler seçildikten sonra, 31 maddenin Cronbach Alpha katsayıları tekrar hesaplanarak .90 bulunmuştur. Bu sonuç; ölçeğin güvenilir ölçme yaptığını göstermektedir.

Gerek madde yazım sürecinde izlenen aşamalar, gerekse madde toplam test korelasyonunun yüksekliği, ölçeğin kapsam geçerliğini sağladığını kanıtlamaktadır. Ayrıca, ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacı ile faktör analizi yapılmıştır. 31 maddeden oluşan; Ölçek B'den alınabilecek en yüksek puan 155, en düşük puan ise 31'dir. Bu hali ile, ölçekten alınan toplam puanlar madde sayısına bölünerek, kişilerin elde ettikleri ortalama puanlarına göre, onların Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları hakkında bir yargıya varılabilir. Bu durumda; 3'ün altında ortalama puana sahip kişiler olumsuz, 3'ün üstünde ortalama puana sahip kişiler olumlu tutuma sahip olarak değerlendirilebilir.

### **3.3.3. Drama Başarı Testi (Ölçek-C)**

Yapılan etkinliklerde öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum verilerine ulaşabilmenin yanında, öğrencilerin drama çalışmaları ile ilgili başarı durumlarının da tespitinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle *Drama Başarı Testi* (Ölçek

C) hazırlanmıştır (Bakınız: Ek-6). Örneklemedeki öğrencilerin hiç birinin daha önce drama ile ilgili bir yaşantı geçirmediği göz önünde bulundurulduğunda, gerek yöntemde yer alan basamaklar gerekse değerlendirmede kullanılan Ölçek C maddelerinin dramanın temel(giriş) kuramlarından oluşmasına dikkat edilmiştir.

“(...)Başarı testleri genellikle bireyin belli bir öğretimden sonra ne öğrendiğini, geçmiş yaşantılarından ne derecede yararlandığını ölçmek için kullanılırsa da, yaygın olarak geleceği yordamak için de kullanılmaktadır(...)Başarı testleri ölçmek istediği niteliği doğrudan ölçmektedir” (Özgüven, 2004:144). Hazırlanan başarı testi deney gruplarına denel işlemler sonrasında uygulanmış ve karışıklığa neden olmaması için de Ölçek C olarak adlandırılmıştır.

### **3.3.4. Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama Anahtarı (Ölçek D)**

Temel Tasarım Dersi kapsamında ulaşılmayı düşüncülen üç temel kazanım bulunmaktadır (Bakınız: DEÜ ve ADÜ 2006 yılı ders programları ve içerikleri).

1. Sanatın biçimsel ve artistik elemanlarını bilme,
2. Görsel ifade gücü geliştirme,
3. İki veya üç boyutlu çalışmalarda özgün tasarım gücüne ulaşma.

Bu bağlamdaki amaçlar sonucunda kazanılması beklenen davranışlar ise şunlardır:

1. Sanatın işlevi: Bireysel, toplumsal, mimari ve endüstri tasarımlarında sanatın işlevini bilme,
2. Tasarım elemanlarını kullanma ve bunlara yaklaşım biçimlerini tarihsel dönemleri içinde (örnekleyerek) irdeleme,
3. Sanatın Yapısı ve Malzemesi: Plastik sanatlarda temel tasarım elemanlarıyla, uygulama ilkeleri arasındaki bağıntıyı vurgulayıp, yeni biçimler oluşturma ve bu elemanları form organizasyon ilkeleri ışığında

- uygun ve bütünlük içinde özgün kompozisyonlar olarak sonuçlandırabilme,
4. Biçim-içerik ilişkisini kurma, sanat yapıtlarında irdeleyebilme,
  5. Sanat kuramları ve estetik değer yargıları konusunda araştırma yaparak tartışabilme,
  6. Makro ve mikro obje etüdüleri yoluyla nesnelerin bütünlük ve ayrıntıları üzerinde duyarlılıkla durarak ifade etme.

Eğitimin genel bir ifade ile öğrencilere bilgi, tutum, değer ve beceri kazandırmak ve değerlendirmenin de temelde öğrencinin dersle ilgili kazanımlarını belirlemeye yönelik etkinlikler olduğu düşünüldüğünde, planlanacak ya da uygulanacak ölçme değerlendirme etkinliklerinin de eğitimin belirtilen boyutlarının tamamını içermesi önem kazanmaktadır. Bir dersin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını yani dersle ilgili ulaşılması ya da kazanılması planlanan hedeflerin tamamını değerlendirmeye yönelik kullanılacak çoklu değerlendirme uygulaması, öğrencinin dersle ilgili bilgilerinin kapsam ve düzeyi yanında, bilginin nasıl algılandığı ve değerlerin değişimine katkısı ve son olarak davranışa aktarılma düzeyini belirlemesi açısından öğrenciyle ilgili bütüncül bir bakışı mümkün kılmaktadır.

Temel Tasarım dersi başarılarının ölçülmesinde sorumlu öğretim elemanları (ADÜ ve DEÜ) genel olarak Tablo-3' deki değerlendirme ölçütlerini kullanmaktadırlar. Ancak değerlendirme konusunda yapılandırmacı kuramcılar, özgün değerlendirme ve geleneksel standart testlerin birlikte kullanılmasını savunurlar (Baraon ve Boschee 1995, Marlowe ve Page 1998; Aktaran: Yüksel, 2005: 126) Bu nedenle de yapılandırmacı bir anlayış üzerine oluşturulan Drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım dersinde çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Geliştirilen Ölçek D'nin alt boyutları içinde Tablo 3'deki değerlendirme ölçütleri de yer almıştır (Bakınız: Ek:7). Deney gruplarında uygulanan drama çalışmalarının yanında Temel Tasarım dersindeki uygulama çalışmaları öğretim elemanları tarafından sürdürülmüştür.

**Tablo 3**  
**Öğretim Elemanı Değerlendirme Ölçütleri**

Dönem/sınav	Ölçütler	%
Vize	Yarıyıl içi atölye ve ödev çalışmaları	-----
	Makro etüd çalışmaları	-----
	Toplam	100
Final	Yarıyıl içi atölye ve ödev çalışmaları	-----
	Drape konulu makro etüd çalışmaları	-----
	Toplam	100

Günümüzde öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek; birkaç sınavla ya da değerlendirmeye öğrencilerin sınıflarını geçtikleri/kaldıkları hakkındaki kararları veren geleneksel anlayış dışına taşmak durumundadır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, programlarda yer alan davranışların kazanılamamasına (ya da eksik kazanılmasına) neden olan, dolayısıyla öğrenci başarısının artmasına engel olan sistemdeki olumsuzlukları saptamada kullanılan bir araç ve bu olumsuzluklara dayanarak kararlar almaya yardımcı olan bir alan olarak görülmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin program hedeflerinde yer alan davranışları ne derece kazandıklarını ortaya koyan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yanında, öğrencilerin kazandıkları bu davranışları ne derece kullandıklarını gösterecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine de gereksinim olduğu düşünülmektedir. Her iki durumda da, öğrencilerin öğretim sürecindeki var olan durumlarının ortaya konması söz konusu olmaktadır. Bu da süreç içine öğretim elemanın dahil olmasını zorunlu kılmaktadır.

Durum belirleme, beklentileri daha açık ve belirgin bir biçimde ortaya koymakta, eğitim kalitesi için uygun ölçütler ve yüksek standartlar önermektedir. Ayrıca gösterilen performansın bu beklenti ve standartlarla ne derece uyumlu

olduğunu sistematik olarak analiz edip yorumlamakta ve elde edilen sonuçların performansı artırma, performansa dair bir açıklamada bulunma ve belgeye dayandırmada kullanılmasını sağlamaktadır (Stiggins, 1994). Eğitim ortamında görülen bu eksiklikler ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılması gereken yeni yaklaşımları gündeme getirmiştir. Bu yaklaşımlara “performansa dayalı durum belirleme yaklaşımları” adı verilmektedir (Eric, 1998). Performansa dayalı durum belirleme, öğrencinin gerçekçi koşullarda, karmaşık ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığını ölçmeye çalışır (Mehrens, 1992). Performans dayanaklı durum belirlemenin iki kritik bölümü vardır. Bunlardan biri performans görevleri (performance task) diğeri dereceli puanlama anahtarıdır (rubric) (Popham, 2000) (Aktaran: Aslanoğlu ve Kutlu, 2003: 25-36).

Sanat eğitiminde çok yönlü değerlendirmenin gerekliliği ve kullanışlılığı göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından *Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama Anahtarı* geliştirilmiştir ve karışıklığa meydan vermemek için de araştırmada Ölçek D olarak adlandırılmıştır (Bakınız: Ek-7).

Ölçek D’de Temel Tasarım’ın kuramsal temelleri göz önünde bulundurularak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel amaçların kazanıma dönüştürülmesinin değerlendirilmesi 9 madde altında boyutlandırılmıştır.

### **Boyut 1- Temel Tasarım Dersine Karşı Hazır Bulunuşluk**

Bu boyutta ölçülmek istenen, öğrencilerin Temel Tasarım dersi kavram ve içeriğine karşı hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesidir. Bu durumu etkileyen birçok etmen olmakla beraber öğrencilerin hazır bulunuşluklarının, derse katılım düzeyleri ve araç-gereçleri getirip getirmemeleriyle doğru orantılı olacağı düşünülmüştür. Bu boyut bilişsel amaçlardan bilgi basamağıyla ilişkilendirilmiştir.

### **Boyut 2- Duygu ve Düşünce Bakımından Hazır Bulunuşluk**

Bu boyutta ölçülmek istenen, öğrencinin duygu ve düşünce bakımından ders başlangıcı/süresince hazır bulunuşluk seviyesidir. Öğretmen tarafından dersin işlenişi sırasında ortaya konulan problem durumu, öğrencinin yaklaşımı ile duygu ve düşünce bakımından hazır bulunuşluluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmüştür. Bu boyut bilişsel amaçlardan kavrama basamağıyla ilişkilendirilmiştir.

### **Boyut 3- Çalışma Biçimi**

Bu boyutta ölçülmek istenen, öğrencinin ders süresince derse karşı olan tutumudur. Ders süresince öğrencinin dikkatli oluş seviyesinin çalışma biçimini belirlediği düşünülmüştür. Bu boyut bilişsel amaçlardan uygulama basamağıyla ilişkilendirilmiştir.

### **Boyut 4- İfade ve Özgünlük**

Bu boyutta ölçülmek istenen, öğrencinin ifade becerisinin seviyesi ve bu beceriyi kullanabilme özgünlüğüne kavuşup kavuşamadığıdır. İfade ve özgünlük becerisinin yapılan etüd çalışmalarında ortaya konulacağı düşünülmüştür. Bu boyut bilişsel amaçlardan analiz basamağıyla ilişkilendirilmiştir.

### **Boyut 5- Estetik Değerler**

Bu boyut çok geniş bir kavramı ve sistemi içermesine karşın, Temel Tasarım dersinin amaçları içinde kazanılması gereken bir tavır olarak yer almaktadır. Estetik değerlerin de yapılan etüd çalışmalarında ortaya konulacağı düşünülmüştür. Bu boyut duyuşsal amaçlardan tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme basamaklarıyla ilişkilendirilmiştir.



### **Boyut 6- Teknik Değerler**

Bu boyutta ölçülmek istenen, ürünü ve öğrencinin teknik becerilerini kapsar. Öğrenci ve ürünün birbirinden bağımsız değerlendirilemeyeceği düşünülmüş, süreç içinde öğrencinin teknik becerilerinin, süreç sonunda da üründe ortaya çıkan teknik öğelerin değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu boyut devinişsel amaçlardan beceri haline getirme basamağıyla ilişkilendirilmiştir.

### **Boyut 7- Yorumlama**

Bu boyutta Temel Tasarım dersinin bilişsel amaçlarından sentez basamağında yer alan davranışların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunlar: somut örneklerden yaptığı çıkarımlarla soyut ilişkileri sınıflayabilme, biçim-içerik bağlamında duygu ve düşüncelerini görsel malzemede tasarlayabilme, edinmiş olduğu sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifadelendirebilmedir.

### **Boyut 8 ve 9- Ara Sınav ve Dönem Sonu Sınavı Çalışması**

Bu boyutta ürün içerikli bir değerlendirme söz konusudur. Öğrencilerin arasınava ve dönem sonu sınavı çalışmaları değerlendirilmiştir.

Ölçek D, öğrencilere denel işlemler öncesinde tanıtılmış ve nasıl kullanıldığı anlatılmıştır. Denel işlemler süresince araştırmacı tarafından puanlandırılmıştır.

#### **3.3.5. Denel İşlemler**

Araştırmada yöntem bölümünde de belirtildiği üzere yarı-deneysel desen yürütülmüş, 2 deney grubu, 2 kontrol grubu olmak üzere dört grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi (DEÜBEF) ve Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi (ADÜEF) Resim-iş Eğitimi

Bölümleri (RİEB) araştırmacının çalışmalarını daha sağlıklı yürütebilmesi (konumları nedeniyle) açısından seçilmiştir.

ADÜEF Resim-iş Eğitimi Bölümünde öğrenim gören toplam 30 kişilik 1.sınıf öğrencisinden gönüllü seçilen 15 öğrenciyle deney grubu, diğer 15 öğrenciyle ise kontrol grubu oluşturulmuştur. DEÜBEF Resim-iş Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 60 1. sınıf öğrencisinden Temel Tasarım dersini yürüten Öğretim Görevlileri ile görüşülerek, dersleri aynı gün olan sınıflardan 2 şube seçilmiş, bu şubelerden 11 gönüllü öğrenciyle deney grubu, diğer 11 öğrenciyle ise kontrol grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki hedeflerin, hedef davranışların, konuların, tekniklerin, eğitim araç-gereçlerinin ve zamanın aynı olmasına özen gösterilmiştir. Drama öğretim yöntemi ile ders işlenen deney gruplarında ders içeriklerinde aynı etkinlikler uygulanmış ve alıştırmalar yapılmıştır. Geleneksel öğretim yöntemleri ile ders işlenen kontrol gruplarında ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Oturum temalarında temel drama tekniklerine yer verilmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin daha önce bir drama yaşantısı geçirmemiş olmalarıdır. Drama yaşantısı geçirmiş bireylerde daha ileri drama teknikleriyle farklı kazanımların sağlanabileceği düşünülmektedir.

Programın hazırlanmasında öğretim elemanlarının Temel Tasarım programına müdahale edilmemiş, öğretim elemanlarının uygulamalarına ters düşmemek için drama temaları programda yer alan konularla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada, Temel Tasarım dersinde öğretim yöntemi olarak dramanın benimsenmesinin geleneksel yöntemlere oranla tutum ve ders başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bir başka deyişle, bağımsız değişken olan öğretme yönteminin (drama ve geleneksel yöntem), bağımlı değişkenler olan tutum ve ders başarısını etkileyip etkilemediği sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Sanat eğitimcisi olarak yetişen bireylerin tutumlarının temellerinin, eğitimin 1. yılında atıldığı düşünülmektedir. Bu nedenle de sanat eğitimciliği kişiliğinin yanında sanatçı kişiliğinin oluşmasında da başlangıç olarak görülen bu evrede programda yer alan Temel Tasarım dersi seçilmiştir. Eğitimin sistemli bütünlüğü içinde önerilen yöntemin etkililiğinin ölçülmesinin tek bir dersle sınırlı kalmaması gerektiği düşünülmektedir. Ancak yöntemin etkililiğinin ve işlerliğinin tesbit edilmesi öncelikli bir durumdur. Yöntem farklı derslerde farklı biçimlerde de kullanılabilir.

Benzer bir yapıda kurgulanan ve drama destekli öğretim modelinin plastik sanatlar temel tasarım edinimlerinin transferine etkisini ölçen araştırmada Resim-iş bölümü Grafik Tasarımı 2. sınıf öğrencilerine uygulanan öğretim modelinin öğrencilerin tasarım ve görsel okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin tasarım ve görsel okuma becerilerinin birlikte anlamlı bulgulanmış olması, dramanın yapılandırmacı yaklaşım özelliği yanında, öğretim ortamının yaşantılara dayalı olmasının etkisidir (Bakınız: Yüksel, 2005:125). Çünkü öğrenci yoğun yaşam deneyimleri kazanmıştır. Öğrencilerin 2. sınıfta olmaları nedeniyle hazır bulununluşluk düzeyleri ve temel tasarım hakkında edinimleri oluşmuş durumdadır. Bu nedenle yöntemin etkisiyle, transfer sürecinde edinimler öğrenciler tarafından doğru ya da yanlış olsa dahi yapılandırılabilmiştir.

Sanat eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ölçüldüğü ve bu tutumların geliştirilmesi için drama yönteminin önerildiği araştırmamızda ise 1. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Temel Tasarım dersinin kendi bütünlüğünün bozulmaması ve dramanın araç olmaktan çıkıp amaca dönüşmemesi için de haftalık ders saatinin 1 saatinde oturumlar gerçekleştirilmiştir. Oturumların dışındaki ders saatlerinde ders kendi öğretim elemanı tarafından sürdürülmüştür. Kontrol gruplarında ise derse ve öğrencilere hiçbir müdahalede bulunulmamıştır.

Deney gruplarında günlük çalışma raporları öğrenciler tarafından her oturumun sonunda doldurulmuştur (Bakınız: Ek-9). Öğrencilerin eğitim süresindeki oturumlar dışında kalan zamanda yaptıkları temel tasarım dersi uygulama örneklerine

yer verilmemiş, sadece drama oturumları süresinde yaptıkları bireysel ya da grup çalışmalarına örnekler verilmiştir (Bakınız: Ek10, Ek-11). Bunun nedeni ise araştırmanın amacının doğrudan doğruya temel tasarım dersi ve ders uygulamaları üzerine olmayışıdır.

**Tablo 4**  
**Denel İşlemler**

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Sırası			Deney Sonrası
	Uygulanan Ölçekler	Denel İşlemler	Uygulanan Ölçekler	Süre	Uygulanan Ölçekler
DA	Ö A Ö B Ö D	Temel Tasarım Dersi: <i>Drama Uygulama ve Yöntemleri</i>	Ö D	14 hafta	Ö B Ö C Ö D
GA	Ö A Ö B Ö D (alt boyutlar)	Temel Tasarım Dersi: <i>Geleneksel Uygulama ve Yöntemler</i>	Ö D	14 hafta	Ö B Ö D (alt boyutlar)
DB	Ö A Ö B Ö D	Temel Tasarım Dersi: <i>Drama Uygulama ve Yöntemleri</i>	Ö D	14 hafta	Ö B Ö C Ö D
GB	Ö A Ö B Ö D (alt boyutlar)	Temel Tasarım Dersi: <i>Geleneksel Uygulama ve Yöntemler</i>	Ö D	14 hafta	Ö B Ö D (alt boyutlar)

DA: Deney Grubu-A (DEÜBEF)

DB: Deney Grubu-B (ADÜEF)

GA: Kontrol Grubu-A(DEÜBEF)

GB: Kontrol Grubu-B (ADÜEF)

ÖA: Denel işlem öncesi uygulanan *Kişisel Bilgi Formu* (Ölçek A)

ÖB: Denel işlem öncesi ve sonrası uygulanan *Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği* (Ölçek B)

ÖC: Denel işlem sonrası uygulanan *Drama Başarı Testi* (Ölçek C)

ÖD: Denel işlem öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulanan *Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama Anahtarı* (Ölçek D)

### 3.3.6. Drama Öğretim Yöntemli Temel Tasarım Dersi Programı Oturumları ve Eğitim Süreci

Araştırmada deney gruplarında Temel Tasarım dersi için hazırlanan program (Bakınız Ek-8) 14 oturum (hafta) şeklinde drama öğretim yöntemi kullanılarak, kontrol gruplarında ise 14 oturumda (hafta) geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Geleneksel yöntemle işlenen derslerde araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

#### 1. Oturum

Öğrencilerle tanışarak, çalışmanın amacının aktarılması. Kullanılacak olan ölçeklerin tanıtımı ve ders programı üzerinde tartışma. Ölçeklerin uygulanması. Deney ve kontrol gruplarının ilanı. Drama konulu görsel bir sunum yapılması. Bir sonraki oturumda yapılacakların kısaca anlatımı.

#### 2. Oturum

**Tema:** Drama ile tanışma, çevreyi algılama ve dikkat çalışmaları. Temel Tasarım da ton, leke ve hacim bilgisi.

**Araç-gereçler:** Müzik seti ve CD'ler, resim kağıtları, guaj boya ve malzemeleri.

**Hazırlık/Isınma:** Beden dilinin rahat kullanımı için vücut ısınması. El, ayak, baş, bel, dil, yüz çalışmaları yapıldı. Yüz mimikleri gelişimi için "u-x" çalışması yapıldı. u'da yüz ve vücut tamamen küçüldü, x'te ise tamamen büyüdü. Diyafram ve nefes çalışması yapıldı 'çuf'-'puf' kelimeleri artarda tekrarlandı.

**Asıl Çalışma:** Grup içinde kaynaşma ve iletişimin sağlanması için ilk olarak göz teması yaptırıldı ve insanlara karşı kıskançlık, imrenme, mutluluk, şaşırma duyguları hissettirildi. İletişim bozukluğunu gidermek için el ve göz teması

uygulanarak **tanışma** etkinliği yaptırıldı (müzik eşliğinde serbest yürüyüşle kişiler birbirleriyle el sıkışarak ve gözleriyle selam vererek ya da parmak uçlarını temas ettirerek tanışma etkinliğini yaparlar). **Hafıza oyunu** oynandı. Daire oluşturuldu ve yine tanışma etkinliği çalışması şeklinde isimler tek tek söylendi. Sıraya geçildi ve **isim zinciri** yapıldı. Kendinden önce gelen kişi/ler ve kendi ismi sıra şaşırmadan söylendi. Bu çalışma göz kapatılarak da yapıldı. Ardından isimler bir **renk** ve **hareketle** simgeleştirilerek teker teker ortaya çıkıldı ve yine **hafıza oyunu** oynandı. Topla **isim söyleme** ve **renk çemberi** oyunu oynandı. Renkler ile **renk köşeleri** oyunu oynandı.

**Uygulama Çalışmaları:** Geometrik biçimlerden oluşturulacak kompozisyonun guaj boyayla siyah-beyaz olarak açık-orta-koyu ton değerleri doğrultusunda uygulanması. Renk tayfı uygulanması (1 haftalık çalışma).

**Rahatlama ve Değerlendirme:** Tüm öğrenciler gözlerini kapatarak daire şeklinde oturdular. Okyanustaki Dalga (Rozmen ve Boulder, 1975, Aktaran; Önder, 2004:210) yönergesi okundu.

*“Gözlerini kapat ve bir denizde olduğunu düşün. Denizdeki dalgalardan birisin. Aşağı yukarı hareket ediyorsun. Aşağı... yukarı... Şimdi denizin içinde eriyip yok olduğunu düşün. Deniz sakin ve hareketsiz, rahatladığı hisset. Birden yine hareketlendi. Aşağı yukarı dalgalar iniyor çıkıyor ve bir kumsala yaklaştın, kumsala vardın ve kendini kumsala attın, kumların içinde yavaşça eridin, kumlarla bütün oldun.”*

İletişim ve konsantrasyonun drama için önemi, nefesi doğru kullanma, mimik ve jestleri etkinleştirme, duyguların göz temasıyla nasıl anlatılacağı, güven duygusu, yardımseverlik hakkında konuşuldu. Renk bilgisi, ışık ve pigment renkleri, renk tayfı, renkte ton ve leke değeri ve hacim konularında yapılan çalışmalar üzerinde tartışıldı.

### 3. Oturum

**Tema:** Görme olayının ışıkla başlaması, ışık kavramının algılanması ve görsel anlatımdaki yeri, güven duygusunun önemi.

**Araç-gereçler:** Müzik seti ve CD'ler, Audioslave-Light My Way parçası, bandana, resim kağıtları, boya ve malzemeleri.

**Hazırlık/Isınma:** Audioslave-Light My Way parçası eşliğinde serbest yürüme ve görsel anlatım aracı olarak ışığın önemi hakkında düşünme. Küçük/büyük daireler oluşturuldu. En küçük ve en büyük daire haline gelindi. Bu ısınma çalışmaları içinde sesler de kullanıldı.

**Asıl Çalışma: Körebe oyunu** ile yer tarifi çalışması yaptırıldı. Herhangi bir yere sandalye konuldu. Gönüllü seçilen iki öğrenciden biri körebe, diğeri de onun ışığı olarak seçildi. Körebenin gözleri bandana ile bağlandı. Belirlenen bir eylemi (örneğin uzaktaki bir sandalyeye düşmeden oturmak) başarıyla tamamlamak için ışık görevi alan öğrenci ile körebe olan öğrencinin koordinasyon kurması istendi. Işık, çeşitli komutlar vererek körebe ile verilen eylemi tamamlamaya çalıştılar. Karşılıklı güven geliştirmeye çalışılır. Aynı zamanda gündelik yaşantıda ışığın önemi vurgulanmış olur.

**Uygulama Çalışmaları:** Ton çubuğu ile birlikte açık-orta-koyu değerlerin kavratılması. Görsel anlatım aracı olarak ışık temel alınarak temel formların yapısal karakterlerinin dikkate alındığı ışık araştırmaları yapma. Işık-gölgeye dayalı açık-koyu ton değerlerini kullanarak hacim kazandırma çalışmaları yapma (1 haftalık çalışma).

**Rahatlama ve Değerlendirme:** Tüm öğrenciler gözleri kapalı olarak ayakta dururlar. Kardan adam eriyor (Oaklander, 1978, aktaran: Önder, 2004:211) yönergesi okunur.

*“Güneş parlarken vücudunda sıcaklık hissediyorsun. Yukarıdan başlayarak erimeye başlıyorsun. Başın yavaş yavaş eriyor, önce gözlerin olan kömürler sonra burnun olan havuç düştü. Omuzlarından sular akıyor kollarına doğru. Gövden de ısındı ve eridi. Sıra bacaklarına geldi, bacaklarından ayaklarına kadar eridin ve tamamen suya dönüştün..”*

Güven duygusunun önemi vurgulandı. Işığın hayatımızdaki yeri üzerinde tartışıldı. Temel Tasarım elemanlarının içinde ışığın yeri hakkında konuşuldu. Bir sonraki oturum için hazırlık konuları verildi.

#### 4. Oturum

**Tema:** Çizginin tasarım elemanı olarak önemi, görsel anlatımdaki yerini ve sanat tarihindeki örneklerini inceleme, mimik ve beden dilini kullanabilme.

**Araç-gereçler:** Müzik seti ve CD’ler, resim kağıtları, boya ve malzemeleri, sanatçıların yapmış oldukları çizgisel röprodüksiyon örnekleri.

**Hazırlık/Isınma:** Müzik eşliğinde serbest yürüyüşle ısınmaya başlandı. Öğretmenin verdiği komutlarla hızlandı ve yavaşlandı. “... **si olanlar**” oyunu oynandı. Sandalyelerle daire oluşturuldu ve gönüllü bir ebe seçildi. Ebe arkadaşlarının bir özelliğini söyledikten sonra (kırmızı çorabı olanlar, bugün kahvaltı yapanlar vb.) o özelliğe sahip olanlar hızla yerlerinden kalkarak diğerlerinin sandalyelerine oturmaya çalıştılar. Bu sırada herhangi bir sandalyeye oturamayan ebe olarak kaldı. Getirilen röprodüksiyon örnekleri sınıfın uygun yerlerine asıldı.

**Asıl Çalışma:** 3’erli gruplar oluşturularak **doğaçlama** çalışması yapıldı. Grubu oluşturan tüm bireyler kendilerine birer çizgi türü belirledi. Gruptaki 3 kişi bir arada sohbet ortamı yaratarak o çizgiyi diğer elemanlardan bağımsız, konu hakimiyetini kaybetmeden, kendi konusunu isterse diğer konularla bağlantı kurarak anlattı. Herkes kendi çizgi türü hakkında konuştu ama biri kendi türünü anlatırken diğeri o anlatılan türü kendi türüyle bağlayarak doğaçlamayla devam edildi. Aynı



zamanda **dikkat çalışması** yapıldı. Konuşmalar tamamlandıktan sonra gruptaki üyelere teker teker diğer üyelerin anlattıkları çizgi türleri ve özellikleri hakkında sorular yöneltildi. Böylelikle konuşurken diğerlerinin ne söylediğini duyma ve dikkat etme üzerinde duruldu. **Donuk imge** çalışması yapıldı. Öğrenciler 5'er li gruplara ayrıldı. Çizgilerin özelliklerini göz önünde tutarak gruptaki her öğrencinin beden dilini kullanarak bir donuk imge oluşturması sağlandı. Oluşturulan donuk imgeler çizgisel bir kompozisyona dönüştürülerek çalışmalara aktarıldı.

**Uygulama Çalışmaları:** Farklı malzemelerle çizgisel ifadelerin fiziksel ve psikolojik etkilerinin araştırıldığı kompozisyon çalışması yapıldı.

**Rahatlama ve Değerlendirme:** Tüm öğrenciler daire şeklinde oturdular. Çizgi, türleri, özellikleri ve psikolojik etkileri hakkında konuşuldu.

## 5. Oturum

**Tema:** Noktanın tasarım elemanı olarak önemi, görsel anlatımdaki yerini ve sanat tarihindeki örneklerini inceleme, mimik ve beden dilini kullanabilme.

**Araç-gereçler:** Müzik seti ve CD'ler, resim kağıtları, boya ve malzemeleri, puantilist sanatçıların yapmış oldukları çalışmalardan örnekler.

**Hazırlık/Isınma:** Getirilen örnekler sınıfın uygun yerlerine asıldı. Müzik eşliğinde topla isim çalışması yapıldı. Öğrencilerden ısınma hareketlerini kendilerinin üretmesi istendi ve gönüllüler ısınma hareketleri yaptırıldılar.

**Asıl Çalışma: El ile takip** oyunu oynandı. Karşılıklı kişiler yönlendirmeye eşini takip etmeye çalıştı. Eşi nereye giderse ne şekilde hareket ederse aynısını yaptı. Bu çalışma aktifliği sağladı. **Güven** çalışması yapıldı. 2 kişilik gruplar oluşturuldu. Biri devamlı gözleri kapalı arkadaşının yönlendirmeleriyle hareket ettirildi. **Don kurtul** oyunu oynandı (Ebenin dondurduğu kişi kurtulmak için bir romantik sanatçı ismi söylemek zorunda). Noktanın tek başına bir anlam ifade etmediği ancak bir çok

noktanın bir araya gelerek çizgiyi oluşturduğu söylendi. Buna bağlı olarak **balık ağı** oyunu oynandı. 3 kişilik bir ağ oluşturuldu. Öğrenciler kol kola girdiler. Sınıf içindeki öğrencileri ağın içine almaya çalıştılar, ağın dışındaki öğrenciler de yakalanmamaya çalıştılar. Ağa yakalanan öğrenciler ağa eklenerek oyun ağın dışında hiç öğrenci kalmayana kadar devam etti.

**Uygulama Çalışmaları:** Noktanın farklı iz ve malzemelerle bir araya getirilmesinin araştırıldığı kompozisyon çalışması yapıldı (1 haftalık çalışma).

**Rahatlama ve Değerlendirme:** Tüm öğrenciler daire şeklinde oturdular. Temel Tasarım elemanı olarak nokta ve psikolojik etkileri hakkında öğrencileri fikirlerinin paylaşımı sağlandı.

## 6. Oturum

**Tema:** Öğretmenlik mesleği hakkında görüş edinme ve bildirme, empati becerisi kurabilme. Doğal ve yapay objelerin açık-koyu ton değerleriyle hacim etkilerini araştırma, temel geometrik formların yapısal karakterlerine göre ışık-gölge çalışmaları yaparak hacim bilgilerini pekiştirme.

**Araç-gereçler:** Resim kağıtları, boya ve malzemeleri, kumaş parçaları, kalemler, plastik şişe, cam kavanoz, çakıl taşı, ağaç kabuğu.

**Hazırlık/Isınma: Daire oyunu** oynandı. Bir daire oluşturulup içeride bulunan kişinin dışarı çıkması ya da dışarıda bulunan kişinin içeri girmesi engellendi. Böylece gruptaki uyum geliştirilmeye çalışıldı.

**Asıl Çalışma:** Karşılıklı yüz yüze bakacak şekilde sıraya geçildi ve **Bilinç koridoru** oluşturuldu. Seçilen ilk iki kişi yavaş yavaş koridordan geçmeye başladılar. Geçerken insanların yüzlerine bakarak onların öğretmenlik mesleği ile ilgili söyledikleri olumsuz düşünceleri dinlediler. Sona geldiklerinde hissettiklerini arkadaşlarıyla paylaştılar. Sonra yine aynı bilinç koridorunda öğretmenlik mesleğiyle

ilgili olumlu düşünceler söylendi. Hissettikleri yine soruldu. Aklında olumlu ve olumsuz düşüncelerden hangisinin kaldığı soruldu. Sırayla herkesin koridordan geçmesi sağlandı. **Doğaçlama** çalışmaları yapıldı. Bu amaçla gruplara doğal ve yapay nesnelere ve çeşitli sesler verildi (kumaş parçaları, kalemler, plastik şişe, cam kavanoz, çakıl taşı, ağaç kabuğu vb. objeler, zil sesi, su sesi, rüzgar sesi, kedi sesi vb. sesler). Bunlarla kısa bir öykü oluşturup oynamaları istendi. Gruplar verilenleri kullanarak senaryo oluşturup, canlandırdılar. Böylelikle doğal ve yapay objelerin açık-koyu ton değerleriyle hacim etkilerinin de araştırılması sağlandı.

**Uygulama Çalışmaları:** Modelsiz- hacimsiz ve modelli- hacimli leke değerleriyle soyut kompozisyonlar oluşturuldu (1 haftalık çalışma).

**Rahatlama ve Değerlendirme:** İnsanların dışarıdan gelen olumlu ve olumsuz eleştirileri ne kadar dikkate aldığı ve empati kurmanın önemi hakkında tartışıldı. Olumlu eleştirilerin meslekte daha yapıcı olmasının yanında olumsuz eleştirilerin ise her iki duyguyu hissettirdiği görüldü. Temel geometrik formlarla ışık-gölge çalışmaları yapılarak hacim bilgileri pekiştirildi.

## 7. Oturum

**Tema:** Empati kurabilme ve iletişimi geliştirmek. Yüzeyi hacimlendirme, nesnelere yapılarından yola çıkarak hayali düzenekten kompozisyon, canlı figür ve detayından çizgisel araştırma.

**Araç-gereçler:** Resim kağıtları, kalem, resim sehpaları, boya ve malzemeleri.

**Hazırlık/Isınma:** “Bugün havanız nasıldı?” sorusu sorularak kişilerin gün içinde buldukları duyguları samimi bir şekilde açıklamaları sağlandı. Örneğin bu sorunun cevabına o gün çok mutlu olan bir kişi çok güzel yanıtlar vererek diğerlerini de eğlendirebildi ya da o gün çok yorgun olan kişi hissettiklerini diğerlerine anlatarak rahatladı.

**Asıl Çalışma: Parazit oyunu** oynandı. Öğrenciler üç gruba ayrıldı. Bir grup anlatıcı, bir grup dinleyici, bir grup da parazit oldu. Anlatıcı grubun dinleyici gruba yönerge ile söylenenleri anlatması istendi. Parazitler ise ortada gürültü yaparak anlatıcı grubun söylediklerini bastırmaya çalıştılar. Bu çalışma beden dilini ve konsantrasyonu arttırdı. Dikkat toplamaya ve algıda seçiciliğe de olanak sağladı. **Sen çiz** oyunu oynandı. Sınıf ikişerli gruplara ayrıldı. Öğrenciler resim sehpalarını karşılıklı olarak arkadaşlarıyla sırt sırta oturdular. Yönergelerle beraber önce biri sonra diğeri arkadaşına düşündüğü nesneyi verilen sürede çizdirmeye çalıştı (sağdan sola bir çizgi çek, yukarıdan aşağı bir çizgi çek şeklinde). Tamamlandıktan sonra ne çizdirmek istendiği ile çizilen sonuç karşılaştırıldı. Aradaki benzerlikler ve farklılıklar konuşuldu. **Bellek oyunu** oynandı. Sınıfta bir düzenek oluşturuldu ve öğrencilere düzenekteki nesnelerin yapıları hakkında çeşitli sorular soruldu. Yaklaşık 3-5 dakika sonra düzeneğin üstü örtüldü. Öğrencilerin çalışma masalarına geçip düzenekten akıllarında kalanları çizmeleri istendi. Çalışmalar bittiğinde hepsi yere serildi ve düzeneğin üstü açılarak teker teker çizimler ve düzenek arasındaki farklar ve benzerlikler hakkında tartışıldı.

**Uygulama Çalışmaları:** Yüzeyi hacimlendirme (bükme, kırma), nesnelerin yapılarından yola çıkarak hayali düzenekten kompozisyon, canlı figür ve detayından çizgisel araştırma (1 haftalık çalışma).

**Rahatlama ve Değerlendirme:** Empati kurabilme ve iletişimi geliştirmenin önemi vurgulandı ve çalışmalarda neler hissedildiği soruldu.

## 8. Oturum

**Tema:** Dokunun kuramsal yaklaşımı, psikolojik etkileri, doku perspektifi, doğal ve yapay dokular, ağaçlar konulu doğadan makro etüd.

**Araç-gereçler:** Müzik seti ve CD'ler, resim kağıtları, kalem, boya ve malzemeleri, bir önceki hafta istenen doğadan çeşitli nesnelere (ağaç kabuğu, madeni parçalar, cam, kumaş, balon vb.).

**Hazırlık/Isınma:** “neredesin-buradayım” oyunu oynandı. Tüm öğrencilerin katılımıyla el ele tutuşulup bir daire oluşturulur. Biri ebe olmak üzere iki gönüllü seçilir. Daire içine geçerler, ebenin gözleri bağlanır ve “neredesin?” der, diğeri de “buradayım” diyerek kaçır ve yakalanmamaya çalışır. Etraflarında oluşturulan halkadakiler içerdeki ebe ve oyuncunun dışarı çıkmamasını ve düşmemesini sağlar. Oyun tüm oyuncuların içeri geçip ebe olmasıyla devam eder.

**Asıl Çalışma: Ayna oyunu** oynandı. Öğrenciler ikişerli gruplara ayrıldı. Yönergeler verildi ve yönergelere göre hareket edilmesi istendi. Gruptaki öğrencilerden sırayla biri ayna diğeri görüntü oldu. Ayna olan kişinin görüntü olanın yaptıklarını yapmaları sağlandı. **Balon şişirme** oyunu oynandı. Yönergeler ile öğrencilerin grup oluşturması sağlandı. Sırayla sönük balon, şişirilmiş balon, patlak balon, uçan balon vb. Balonun nasıl form değiştirdiğinin vücut hareketleriyle anlatılması istendi. **Dokunduğumu tahmin et** oyunu oynandı. Seçilen ebenin eline öğretmen tarafından bir nesne verilir ve onu vücut diliyle arkadaşlarına anlatması istenir. Öğrenci ses çıkarmadan bu nesnenin yapısal özelliklerini vücut diliyle anlatır.

**Uygulama Çalışmaları:** Doğal ve yapay doku araştırmaları yaparak doğadan makro etüd çalışmaları oluşturma (1 haftalık çalışma).

**Rahatlama ve Değerlendirme:** Yüzünde pamuk geziyor (Moen, 1980, aktaran: Önder, 2004:208) yönergesi okunarak rahatlama ortamı sağlandı.

*“Sırtüstü yere uzan. Bir pamuk parçasının altına hafif hafif sürüldüğünü hisset. Pamuk gözkapaklarına, çenene, boynuna dokunuyor, hisset. Tüm vücudunda pamuğun gezindiğini hisset, kollarından omzuna doğru çıkıyor, boynundan aşağı bacaklarına doğru iniyor, ayağının üzerinde dolaşüyor ve artık rahatladın. Bütün vücudun pamuk gibi yumuşacık oldu. Yumuşak ve rahatsın...”*

Sınıfta daire oluşturarak doku, dokunun kuramsal yaklaşımı ve psikolojik etkileri hakkında tartışıldı.

## 9. Oturum

**Tema:** Hacme dayalı dokusal etüd, portre üzerinde nesnenin moleküler yapısına uygun, nokta ve çizgilerle etüd. Grup içi uyum ve bireylerin duygularının birbiriyle bir bütün oluşturulması.

**Araç-gereçler:** Picasso ile ilgili çeşitli dökümanlar ve örnekler, Resim kağıtları, kalem, boya ve malzemeleri, portre örnekleri.

**Hazırlık/Isınma: Ritim çalışması** yapıldı. Bu çalışmada herkes kendine özgü bir ses ve buna uygun bir ritim geliştirdi. En sonunda grup içinde herkesin ses ve ritmi ile bir bütün oluşturulmaya çalışıldı.

**Asıl Çalışma: Heykel oyunu** oynandı. Gönüllü bir öğrenci seçildi ve ona istediği serbest bir hareketi yapıp donması söylendi. Ardından gelen öğrenci harekete bakarak aynısını yapmaya çalıştı ve dondu. Bu çalışma grubun son öğrencine kadar devam etti, son öğrenci yapıp donduğunda grubun başındaki öğrencinin yanına gelerek dondu. Sınıf içindeki diğer öğrenciler heykelin ilk ve son halini ve olan değişiklikleri gördüler. **Kukla-kuklacı** oyunu oynandı. Öğrencilerden bir grup kukla diğer grup kuklacı oldu. Kuklacılar, kuklalarını istedikleri şekilde hareket ettirerek çeşitli ifadeler verdirmeye çalıştılar. En sonunda yüz ifadeleri yapılmaya çalışıldı. Portre konusunda **doğaçlama** çalışmaları yapıldı. Sınıf gruplara ayrıldı ve aşağıdaki teknikleri içeren doğaçlamaları yapmaları istendi.

1 grup: “Toplantı düzenleme” ve “uzman rolünde konuşma tekniği” uygulandı. Uzman kişi bir üniversitede bölüm başkanıdır. Bölümdeki öğrencilere konu ile ilgili bilgi verir. Doğaçlama “donuk imge” ile bitirilir. Öğrenciler bu çalışma için sunum oluştururlar. Çeşitli sorular sorarlar.

2. grup: Üç kişiden oluşur. Biri İstanbul’daki Picasso sergisine giden Ayşe , arkadaşı Halil ve Picasso’dur. Ayşe Picasso’nun sergisinde onunla röportaj yapmış, sanat anlayışı, üslup ve hayatı hakkında görüşmüştür. Ayşe, arkadaşı Halil’e “telefon

görüşmesi” yolu ile Picasso sergisinde yaşadıklarını, gördüklerini, düşüncelerini ve hissettiklerini anlatır. Arkadaşının tepkilerini onun konuşmalarından anlayabiliriz.

3.grup: Sınıfta vize değerlendirilmesi yapılmaktadır. Portre ile ilgili yapılan çalışmaları öğretim üyesi değerlendirmektedir. Kimi öğrenciler çalışma getirmemiş, kimisi ise eksik yapmıştır. Bu amaçla “sorgulama, görüşme/ röportaj veya mülakat yapma” tekniği kullanılır.

**Uygulama Çalışmaları:** Hacme dayalı dokusal etüd çalışmaları, portre üzerinde nesnenin moleküler yapısına uygun nokta ve çizgilerle etüd. Kompozisyonun deseni ve dokusuna uygun lavi çalışması (1 haftalık çalışma).

**Rahatlama ve Değerlendirme:** Grup içi uyum ve bireylerin duygularının ifade edilmesi ve anlaşılması hakkında tartışıldı.

## 10. Oturum

**Tema:** İki ve üç boyutlu yüzey üzerinde temel geometrik formlar arasındaki ilişkilerden yeni formlar üreterek, form-fon ilişkisi, yüzey-plan, doluluk-boşluk, aralık, yön-eksen, simetri, denge, miktar, ritm, uyum ve hareket ilişkili düzenlemeler. Perspektif, temel geometrik formları kullanarak mekan-nesne perspektif ilişkisini aktarma. Güven ve empati.

**Araç-gereçler:** Müzik seti ve CD’ler, röprodüksiyon örnekleri, resim kağıtları, kalem, boya ve malzemeleri.

**Hazırlık/Isınma: Top çalışması** yapıldı. Bilinen tüm toplar öğrenciler tarafından sırayla söylendi ve herkes seçtiği hayali bir topu eline aldı. Seslerle beraber hayali toplarla oyunlar oynandı. Öğretmenin işaret verdiği anda karşısına gelen ilk kişiyle hayali toplarını ve seslerini değiştirdi ve herkes öğretmenin verdiği işarete kadar oyuna devam etti. Çünkü’lü konuşma oyunu oynandı. Seçilen meslek

hakkında sırayla her öğrencinin yorum yapması sağlandı (ben bir avukat olmak istiyorum çünkü..., ben bir öğretmen oldum çünkü..., vb.)

**Asıl Çalışma: Kız erkek odası tasarlama** çalışması yapıldı. Herkes odada bir eşya oldu ve anne baba rolünde kişiler odaya gelerek odadaki eşyaların yerlerini kendi isteklerine göre değiştirdi. Oda yeni bir şekle dönüştü. Odaya gelen çocuğun tepkileri ve düşünceleri yüksek sesle ortaya konuldu. Eşyaların yerleri tekrar değiştirilerek aile içi uzlaşmaya varılmaya çalışıldı. Herkes gittiğinde eşyalar canlanarak oda içinde kapladıkları alan ve hissettikleri hakkında yorumlar yaptı. **Nesne olma** oyunu oynandı. 5'er kişilik gruplara bölündü. Her grubun bir kompozisyon oluşturması istendi. Sırayla her grup kompozisyonunu sergiledi ve diğer öğrenciler, kompozisyondaki nesnelere tahmin etmeye çalıştılar. Sırayla her grup kendi kompozisyonunu ortaya koydu. **Kavram haritası** çalışması yapıldı. Bir yapıt ele alınarak kavram haritası çıkarıldı. Her öğrencinin bir röprodüksiyon örneği seçerek onun kavram haritasını çizmesi istendi. Yapılan çizimler sergilendi ve birbirleriyle karşılaştırıldı. Haritalarda en çok hangi tasarım ilkelerinin ve özelliklerin yer aldığına dikkat çekildi.

**Uygulama Çalışmaları:** İki ve üç boyutlu yüzey üzerinde temel geometrik formlar arasındaki ilişkilerden yeni formlar üretildi. Temel geometrik formları kullanarak mekan-nesne perspektif ilişkisi aktarıldı.

**Rahatlama ve Değerlendirme:** Ağaç gövdesi çalışması yapıldı (Lindvaag, 1980). Grup sıkı bir daire oluşturdu. Ortada olan öğrenci ayaklarını yere sağlam basarak gövdesinin üst kısmı ile yaylanmaya başlar. Dairedeki öğrencilerde sadece gövdelerini kullanarak onun düşmesini engeller. Form-fon ilişkisi, yüzey-plan, doluluk-boşluk, aralık, yön-eksen, simetri, denge, miktar, ritm, uyum ve hareket elemanları hakkında tartışıldı.



## 11. Oturum

**Tema:** Geometrik parçalama, birim-eleman oluşturma, çoğaltma, bağlantı sistemi kurarak bütünü oluşturma.

**Araç-gereçler:** Müzik seti ve CD'ler, resim kağıtları, kalem, boya ve malzemeleri, atkı ya da bandana.

**Hazırlık/Isınma: Tavşanın kuyruğu** oyunu oynandı. Daire oluşturuldu, bir ebe ve bir tavşan seçildi. Tavşanın kuyruk olarak kullanması için bir atkı ya da bandana verildi. Ebe kuyruğu tavşanın arkasından almaya çalışırken tavşan da kuyruğu diğer arkadaşlarına vererek kaçırmaya çalıştı. **Diyafram** çalışması yapıldı. ha-haha-hahaha sözcükleri farklı tonlamalarla seslendirilerek yapıldı. Ses tonu uzatılarak ve farklı şekillerde kullanılarak gülme çalışması yapıldı.

**Asıl Çalışma: Eşinde ne değişti** oyunu oynandı. Üçer kişilik gruplar oluşturuldu. Grupta sırayla bir kişi ebe oldu. Ebe olan arkasını döndü ve diğer öğrenciler kendi üzerlerinde değişiklik yaptılar ve ebe olan bunu bulmaya çalıştı. **Makineler** çalışması yapıldı. Öğrenciler gruplara bölündü ve her gruba kendi makinelerini oluşturmaları için süre verildi. Gruplar sırayla oluşturdukları makineleri çalıştırarak ortaya çıkan ürünü tanıttılar.

**Uygulama Çalışmaları:** Kompozisyonda geometrik parçalama, birim-eleman oluşturma, çoğaltma, bağlantı sistemi kurarak bütünü oluşturma çalışmaları yapıldı.

**Rahatlama ve Değerlendirme:** Yavaş bir müzik eşliğinde rahatlatıcı beden hareketleri yapıldı. Baş, kollar ve bacaklar esnetildi.

## 12. Oturum

**Tema:** Strüktür form ilişkisi, ritim ve denge esas alarak üç boyutlu formu yüzeye aktarma.

**Araç-gereçler:** Michelangelo'ın *Davut* heykeli örneği, resim kağıtları, kalem, boya ve malzemeleri.

**Hazırlık/Isınma:** **Benimle gelir misin?** oyunu oynandı. Bir daire oluşturuldu ve bir ebe seçildi. Seçilen ebe istediği birini seçti ve peşinden gelmesini söyledi. Seçilen kişi ebinin yaptığı her hareketi yaparak onu yakalamaya çalıştı.

**Asıl Çalışma:** 6 kelimedenden oluşan Türkçe'ye uygun, içinde "a" ve "ı" harfi bulunmayan cümleler oluşturulması istendi. Örneğin; "kedi kömürlüğe girince tüylerinin rengi değişti" gibi. Sırayla herkes bir ritim tutturarak kendi cümlesini söyledi. **Üretim bandı** ve **istasyon** çalışması yapıldı. Sınıf üç gruba ayrıldı ve her gruba kalem, boya, makas, yapıştırıcı, resim kartonu, renkli kağıtlar, gazeteler, dergiler, verildi. Üç boyutlu bir eser (Michelangelo'ın *Davut* heykeli) hakkında 1. gruptan slogan, 2. gruptan afiş, 3. gruptan ise öykü yazmaları istendi. Gruplar kendi köşelerine çekilerek çalışmalarını yaptılar ve çalışmalar tamamlamadan sırayla diğer gruplara vermeleri istendi. Gruplar kendilerine gelen çalışmayı tamamlamaya çalıştılar. Böylelikle her grup bütün çalışmalarını yapmış oldu. Sonra yapılan çalışmalar tüm sınıfa gösterildi. Bütün gruplardaki çalışmalar tamamlanınca asıldı ve oluşturulan öyküleri her grubun canlandırması/anlatması sağlandı. Heykelin fotoğrafı asılarak sanatçısı ve dönemi hakkında tartışıldı.

**Uygulama Çalışmaları:** Strüktür form ilişkisi, ritim ve dengeyi esas alarak üç boyutlu formu yüzeye aktarma.

**Rahatlama ve Değerlendirme:** Öğrencilerden yapılan çalışmalar hakkında hissettikleri sorulur. Strüktür form ilişkisi, ritim ve denge hakkında öğrendikleri sorularak tartışma ortamı yaratılır.

### 13. Oturum

**Tema:** Soyutlama, stilizasyon, deformasyon, yabancılaştırma.

**Araç-gereçler:** Jan Van Eyck'ın *Arnolfini'nin Evliliği* örneği, resim kağıtları, kalem, boya ve malzemeleri.

**Hazırlık/Isınma: Kırkayak oyunu** oynandı. Grup art arda sıralandı. Sıralanma öndekinin ayağıyla ucuca olacak şekilde oldu. Bu şekilde kırkayağa benzetilerek yürünmeye çalışıldı. Grubun başındaki kişi grubun en sonundaki kişinin ayağını yakalayarak değmeye çalıştı. **Yapışkan kağıtlar** oyunu oynandı. İkişerli gruplar haline ayrılan öğrencilerin vücutlarının herhangi bir yerlerinin birbirlerine temas etmesi sağlandı. Temas eden noktaların arasına dosya kağıdı sıkıştırıldı ve müzik eşliğinde her grubun hareket etmesi istendi. Kağıdı düşürmeyen son grup oyunu kazanmış oldu.

**Asıl Çalışma:** Öğrenciler 4 gruba ayrıldı ve **Rol kartları** verildi. Rol kartlarıyla beraber röprodüksiyon örnekleri ve çeşitli fotoğraflar verilerek öğrencilerin seçmeleri istendi. 1. gruptan seçtikleri objeye ait mektup yazmaları, 2. gruptan seçtikleri objeye ait canlandırma yapımları, 3. gruptan seçtikleri objeye ait canlandırmalarını, 4. gruptan da grup çalışması yaparak röprodüksiyonu yorumlamaları istendi. Çalışmalar tamamlandığında her grubun çalışması sergilenerek üzerinde tartışıldı.

**Uygulama Çalışmaları:** Soyutlama, stilizasyon, deformasyon, yabancılaştırma kavramlarının sanat tarihindeki yeri, eser inceleme ve tartışma.

**Rahatlama ve Değerlendirme:** Ödüllendirme çalışması yapıldı. Yapışkan kağıt oyununu kazanan öğrenciler sınıf içinde uygun bir yere uzanırlar. Sınıf iki gruba ayrılır. Öğrenciler parmak uçlarını kullanarak yerde yatan arkadaşlarına masaj yaparlar. El ve ayaklarını sallar, aşağı yukarı hareket ettirirler.

#### 14. Oturum

Bu oturumda genel olarak Temel Tasarım dersi ve yapılan uygulama çalışmaları değerlendirilmiştir. Öğrencilere ölçek B, C ve D uygulanmıştır.

### 3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma verilerinin analizinde Statistical Package for the Social Sciences 11 (SPSS) programı kullanılmıştır. Denel işlemler sırasında Öğretim Elemanları ile ortak çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır (Büyüközütürk, 2006):

- Tanımlayıcı İstatistik Analizi
  - Ortalama ( $X$ )
  - Standart Sapma ( $SS$ )
- Korelasyon testi
- Frekans ve Yüzde Dağılımı
- Kay-kare (Chi-Square) bağımsızlık testi
- $t$  testi

Kay-kare (Chi-Square) bağımsızlık testi ile iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, değişkenlerin birbirinden bağımsız olup olmadığı ya da bir değişkene ait verilerin diğer değişkenin farklı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak test edilir.

(...)çeşitli sorulara verilen cevaplar arasında ya da herhangi bir soruya ait cevaplarla (davranış, görüş, vb.), soruyu cevaplayanların kişisel özellikleri (demografik özellikleri) arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmek istendiğinde kay-kare testi kullanılabilir (Büyüközütürk, 2006:149).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları ile elde edilen bulgular, alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlara değinilmiştir.

#### 4.1. Örneklem Bulguları ve Yorumlar

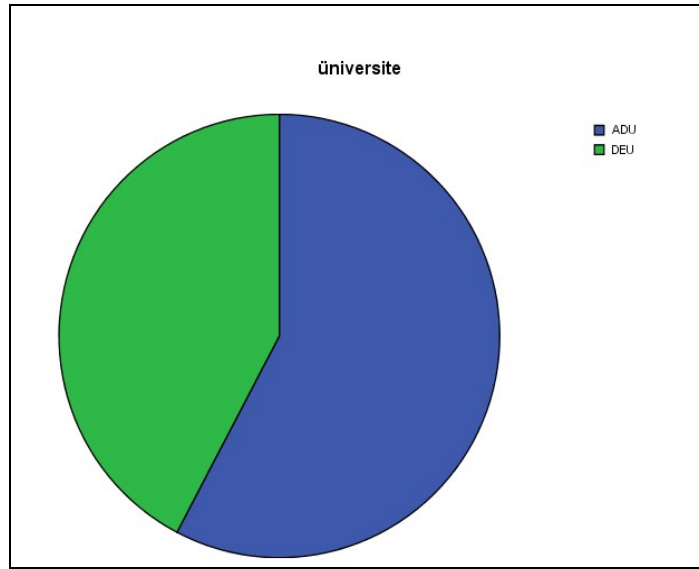
Ölçek A'da yer alan 6 değişken için 52 öğrencinin verisi değerlendirilmiştir. 26 kişilik deney grubu ve 26 kişilik kontrol grubu'nun değişken dağılımları Tablo. 5' de görüldüğü gibidir.

**Tablo 5**  
**Örneklemin Ölçek A'daki Değişkenlere Göre Dağılımı**

Değişkenler	Kategoriler	(n : 52)	
		n	%
Üniversitesi	ADÜ	30	57.70
	DEÜ	22	42.30
Grubu	ADÜ Deney	15	28.85
	ADÜ Kontrol	15	28.85
	DEÜ Deney	11	21.15
	DEÜ Kontrol	11	21.15
Cinsiyet	Kız	41	79
	Erkek	11	21
Yaş	19 yaş ve altı	22	42.4
	20-25 yaş arası	27	51.9
	26 yaş ve üstü	3	5.7
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	10	19.23
	Düz Lise	37	71.15
	Meslek Lisesi	5	9.62
	Anadolu / Fen Lisesi	-	-
Sosyo-ekonomik düzey	Üst	8	15.38
	Orta	32	61.54
	Alt	12	23.08

Tablo 5 incelendiğinde örneklemin çeşitli değişkenlere göre dağılımlarına ilişkin aşağıdaki saptamalarda bulunulmuştur:

**Şekil 7**  
**Örneklemin Üniversite Dağılımı**



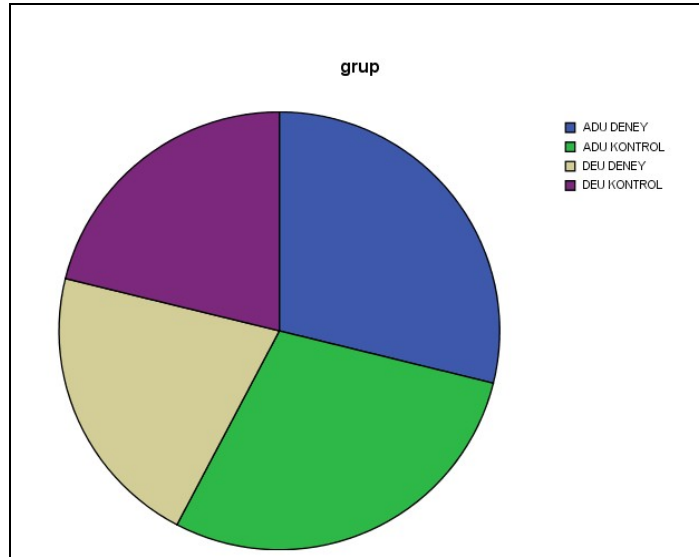
Üniversite değişkeninde dağılımlara bakıldığında ADÜ’nde % 57.70’lik, DEÜ’nde % 43.30’luk bir dağılım görülmektedir. ADÜRİEB’nde iki 1.sınıf vardır. Bu sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. DEÜRİEB’nde ise beş 1. sınıf vardır ve bunlardan gönüllüler deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir (bu duruma sınırlılıklar bölümünde değinilmiştir).

**Tablo 6**  
**Mezun Olunan Lise Türü Kay-kare Değerinin Üniversitelere Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	6.855823	2	0.03245465
<b>Likelihood Ratio</b>	8.673798	2	0.013077015
<b>Linear-by-Linear Association</b>	6.603082	1	0.010180237
<b>N of Valid Cases</b>	52		

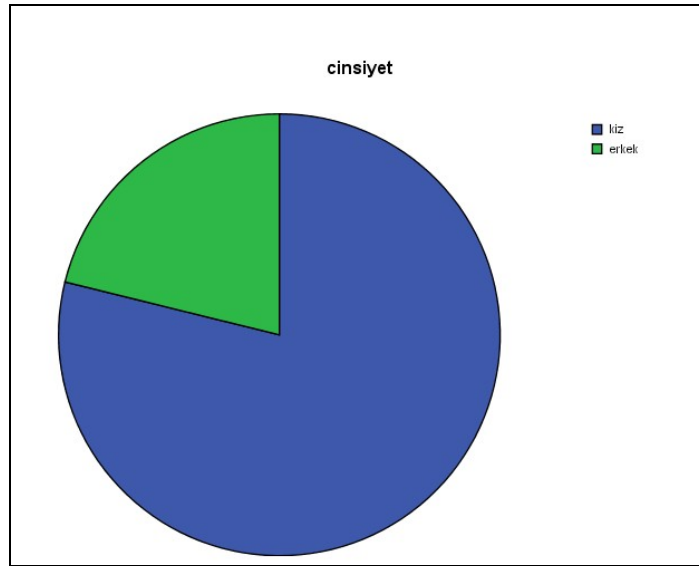
Tablo 6'daki sonuçlara göre öğrencilerin daha önce okudukları lise türü şu anda okudukları üniversiteyi 0.05'lik anlamlılık düzeyinde etkilemektedir. Öğrencilerin okudukları üniversitelere göre, hangi lise türünden mezun oldukları arasında önemli bir farklılık vardır ( $\chi^2_{\text{hesap}}=6.855823$ ,  $p<0.05$ ).

**Şekil 8**  
**Örneklemin Grup Değişkeni Dağılımı**



Cinsiyet değişkenine bakıldığında oldukça yüksek bir yüzdenin (% 79) kız oğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu durum örneklemin seçilmesine bağlı olmayıp, Türkiye’de ki Resim bölümlerine özgü bir durumdur.

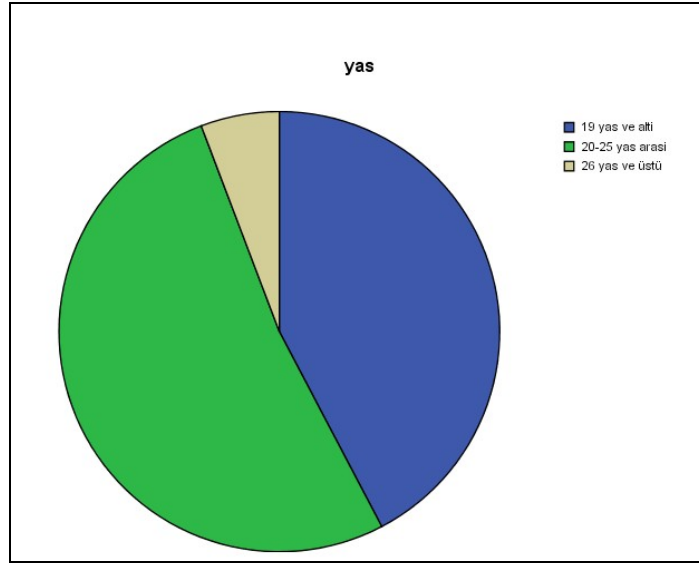
**şekil 9**  
**Örneklemin Cinsiyet Değişkeni Dağılımı**



Yaş değişkeninde en fazla yığılma 20-25 yaş arasında (% 51.9) görülmektedir. Örneklemin niversite oğrencilerinden oluştuğunu düşündüğümüzde bu durum normal karşılanmaktadır.

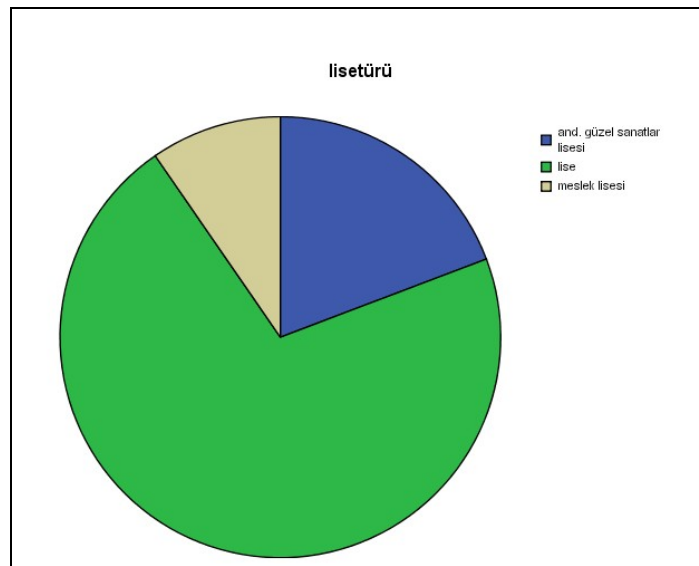


**Şekil 10**  
**Yaş Değişkeni Dağılımı**



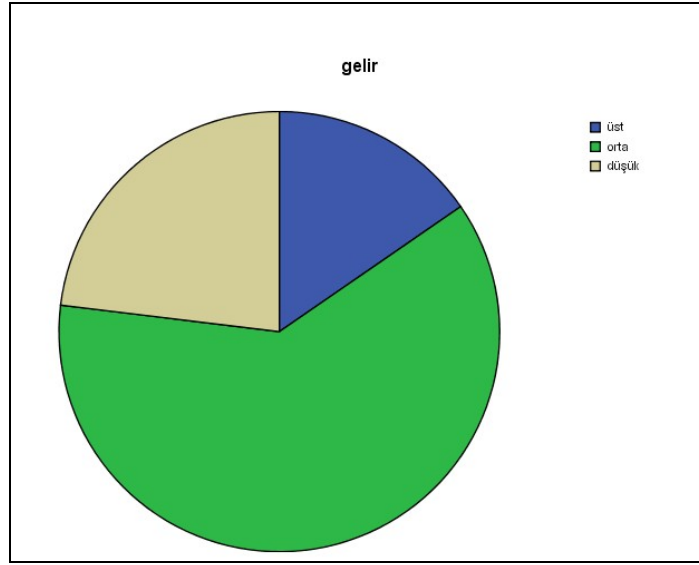
Mezun olunan lise türü değişkeninde dağılımlar sıralamaya göre şöyledir; AGSL % 19.23, Düz Lise % 71.15, Meslek Lisesi % 9.62'dir.

**Şekil 11**  
**Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Dağılımı**



Sosyo-ekonomik durum değişkenine bakıldığında öğrencilerin büyük bir yüzdesinin (% 61.54) “orta” düzeyde olduğu görülür. Ardından % 23.08 ile “alt” ve % 15.38 ile de “üst” gelmektedir.

**Şekil 12**  
**Örneklemin Sosyo-ekonomik Düzey Değişkeni Dağılımı**



#### 4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

*Dokuz Eylül ve Adnan Menderes Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları nelerdir?*

Yöntem bölümü’nde açıklandığı gibi “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” (Ölçek B) 5’li Likert tipi bir ölçek olup, toplanan veriler 1-5 arasında puanlanmıştır. Her madde için, öğrencilerin (deneklerin) verdikleri yanıtların puan ortalamaları (  $\bar{X}$  ) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmıştır.

**Tablo 7**  
**Ölçek B' nin (Öntest) Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

no	Tutum Maddeleri	X	SS
1	Öğretmenliğin insanlara sevgi gösterebilme açısından iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum.	3.79	1.14
2	Öğretmenlik yapmayı düşünmem.	2.56	1.26
3	Öğretmenlik mesleğini çok seviyorum.	3.67	1.02
4	Öğretmen olma düşüncesi bile beni tedirgin ediyor.	1.88	0.88
5	Yaşam planlarımı yapmada öğretmenlik mesleğinden yararlanıyorum.	2.92	1.15
6	Öğretmenlik sıkıcı bir meslektir.	2.12	1.22
7	Bütün zorluklarına rağmen öğretmen olmayı tercih ederim.	3.54	1.16
8	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	1.94	1.11
9	Benim için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğuna inanıyorum.	3.46	1.20
10	Parasal yönü iyileştirilse bile öğretmenlik yapmayı tercih etmem.	1.73	0.97
11	Öğretmen olmak için yaratıldığıma inanıyorum.	3.00	1.31
12	Öğretmen sözcüğünü duymak bile beni huzursuz etmeye yetiyor.	1.83	1.00
13	Hangi koşullar altında olursa olsun öğretmenlik yaparım.	3.33	1.06
14	Hayatta seçmeyi düşünebileceğim en son meslek öğretmenliktir.	1.92	1.01
15	Öğretmenlik hayallerimi süsleyen bir meslektir.	3.00	1.14
16	İstedğim yere tayinimin yapılacağını bilsem de öğretmenlik yapmam.	1.87	1.22
17	Öğretmenliğin manevi doyumu olmayan bir meslek olduğunu düşünüyorum.	2.60	1.60
18	Öğretmenlik mesleği sorumluluk sahibi biri olmamı sağlar.	4.02	1.13
19	Öğretmenlik yapmaktansa başka işlerde çalışmayı tercih ederim.	2.17	1.42
20	Öğretmenlik mesleğine büyük hayranlık duymuşumdur.	3.77	1.18
21	İşsiz kalsam da öğretmenlik yapmam.	1.65	0.93
22	Öğretmenlik mesleğinin birey yetiştirmenin güvencesi olduğunu düşünüyorum.	4.08	0.95
23	Öğretmenlik mesleğinden nefret ediyorum.	1.52	0.73
24	Örnek bir öğretmenin davranışlarını kendimde oluşturmaya çalışıyorum.	3.52	1.32
25	Öğretmenlik mesleğinin özveri ve sabır isteyen bir meslek olması beni rahatsız eder.	2.37	1.36

no	Tablo 7'nin devamı	X	SS
26	Öğretmenlik mesleğinin, toplumun kültür seviyesinin artmasının güvencesi olduğunu düşünüyorum.	3.90	1.18
27	Öğretmenlik mesleğinin hatalardan dolayı yıpranması beni çok üzüyor.	3.71	1.38
28	Öğretmenliğin toplumdaki konumu bu mesleği sevmemde önemli bir rol oynuyor.	3.37	1.36
29	Öğretmenliğin çalışma ve disiplin gerektirmesi beni rahatsız eder.	2.58	1.46
30	Öğretmenliğin birey yetiştiren bir meslek olması beni mutlu ediyor.	4.12	1.06
31	Öğretmenlik çok keyif alınarak yapılabilecek bir meslektir.	3.85	0.94

Tablo 7'de görüldüğü gibi, 30. maddenin olumlu puan ortalaması  $X = 4.12$  ile en yüksek değeri vermektedir. Bu maddeyi genellersek öğretmenlik mesleğinin birey yetiştiren bir meslek olmasından dolayı öğrencilerin mutlu olduklarını söyleyebiliriz. Bu maddenin standart sapmasının yüksek olması ( $SS = 1.06$ ), puan dağılımının değişken olduğunu yani verilen yanıtların bir puan diliminde yığılmadığını göstermektedir. Kısaca bu konuda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu maddeyi madde 22 ile öğretmenlik mesleğinin birey yetiştirmenin güvencesi olduğunu düşünenler ( $X= 4.08$ ) ve madde 18 öğretmenlik mesleğinin sorumluluk sahibi biri olmasını sağlayanlar ( $X=4.02$ ) izlemektedir. Bu maddelerden biraz daha düşük ortalamayla madde 26 öğretmenlik mesleğinin, toplumun kültür seviyesinin artmasının güvencesi olduğunu düşünenler ( $X=3.90$ ) ve madde 31 öğretmenliğin çok keyif alınarak yapılabilecek bir meslek olduğunu düşünenler ( $X=3.85$ ) çoğunluktadır.

En düşük ortalamaya sahip olan öğretmenlik mesleğinden nefret ediyorum ( $X=1.52$ ) maddesi aynı zamanda en homojen maddedir ( $SS= 0.73$ ). Bu maddeyi işsiz kalsam da öğretmenlik yapmam izlemekte ( $SS=1.65$ ) ve bu maddede de homojen bir dağılımın olduğu görülmektedir ( $SS=0.93$ ).

Öğrencilerin tutum ölçeği sorularına verdikleri cevapların dağılımına göre genel tutumlarına ait bulgular şöyledir;

**Tablo 8**  
**Ölçek B (öntest) Madde 1'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 1</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	2	3.846154	3.846153846
<b>Katılmıyorum</b>	5	9.615385	13.46153846
<b>Kararsızım</b>	13	25	38.46153846
<b>Katılıyorum</b>	14	26.92308	65.38461538
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	18	34.61538	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 1'e göre; "Öğretmenliğin insanlara sevgi gösterebilme açısından iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin %34.6'sı kesinlikle katılıyorum, %26.9'u katılıyorum cevabını verirken, %3.8'i kesinlikle katılmamakta, %9.6'sı katılmamaktadır.

**Tablo 9**  
**Ölçek B(öntest) - Madde 2'ye Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 2</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	13	25	25
<b>Katılmıyorum</b>	13	25	50
<b>Kararsızım</b>	15	28.84615	78.84615385
<b>Katılıyorum</b>	6	11.53846	90.38461538
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	5	9.615385	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 2'ye göre; “Öğretmenlik yapmayı düşünmem” ifadesine öğrencilerin yarısı (%50) katılmamaktadır. Kesinlikle katılıyorum cevabını veren öğrenciler ise %9.6'lık kısmı oluşturmaktadır.

**Tablo 10**  
**Ölçek B (öntest) Madde 3'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 3</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Katılmıyorum</b>	7	13.46154	13.46153846
<b>Kararsızım</b>	17	32.69231	46.15384615
<b>Katılıyorum</b>	14	26.92308	73.07692308
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	14	26.92308	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 3'e göre; “Öğretmenlik mesleğini çok seviyorum” ifadesine öğrencilerin %54'ü katılıyorken, bu soruda kararsız kalan öğrenciler ise %32.7'lik kısmı oluşturmaktadır.

**Tablo 11**  
**Ölçek B (öntest) Madde 4'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 4</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	20	38.46154	38.46153846
<b>Katılmıyorum</b>	20	38.46154	76.92307692
<b>Kararsızım</b>	11	21.15385	98.07692308
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	1	1.923077	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 4'e göre; "Öğretmen olma düşüncesi bile beni tedirgin eder" ifadesine öğrencilerin %76.9'u katılmamaktadır. Tüm öğrenciler içinde bu ifadeye katılan öğrenciler ise %1.9'luk kısmı oluşturmaktadır. %21.15'lik düzeyde öğrencinin kararsız kalması da düşündürücüdür.

**Tablo 12**

**Ölçek B (öntest) Madde 5'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 5</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	7	13.46154	13.46153846
<b>Katılmıyorum</b>	11	21.15385	34.61538462
<b>Kararsızım</b>	17	32.69231	67.30769231
<b>Katılıyorum</b>	13	25	92.30769231
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	4	76.92308	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 5'e göre; "Yaşam planlarımı yapmada öğretmenlik mesleğinden yararlanıyorum" ifadesine öğrencilerin sadece %25'i katılırken, %34.05'i katılmamaktadır. Ölçeğin sanat eğitimcisi yetiştiren bir kurumdaki öğrencilere uygulandığı düşünüldüğünde bir önceki maddede verilen cevaplar gibi burada verilen cevaplar da düşündürücüdür.

**Tablo 13**

**Ölçek B (öntest) Madde 6'ya Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 6</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	23	44.23077	44.23076923
<b>Katılmıyorum</b>	11	21.15385	65.38461538
<b>Kararsızım</b>	8	15.38462	80.76923077
<b>Katılıyorum</b>	9	17.30769	98.07692308
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	1	1.923077	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 6'ya göre; “Öğretmenlik sıkıcı bir meslektir” ifadesine öğrencilerin büyük bir kısmı %44.2'si kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken, %1.9'u da katılmaktadır.

**Tablo 14**  
**Ölçek B(öntest) Madde 7'ye Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 7</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	3	5.769231	5.769230769
<b>Katılmıyorum</b>	5	9.615385	15.38461538
<b>Kararsızım</b>	19	36.53846	51.92307692
<b>Katılıyorum</b>	11	21.15385	73.07692308
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	14	26.92308	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 7'ye göre; “Bütün zorluklarına rağmen öğretmen olmayı tercih ederim” ifadesine öğrencilerin %26.9'u kesinlikle katılıyorum cevabını verirken %5.7'si de kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir. Kararsızların oranı da oldukça yüksektir (% 36.5).

**Tablo 15**  
**Ölçek B (öntest) Madde 8'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 8</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	24	46.15385	46.15384615
<b>Katılmıyorum</b>	14	26.92308	73.07692308
<b>Kararsızım</b>	9	17.30769	90.38461538
<b>Katılıyorum</b>	3	5.769231	96.15384615
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	2	3.846154	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	



Madde 8'e göre; "Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin %46.15'i kesinlikle katılmıyorum yanıtını verirken, %3.8'i de kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

**Tablo 16**  
**Ölçek B(öntest) Madde 9'a Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 9</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	2	3.846154	3.846153846
<b>Katılmıyorum</b>	11	21.15385	25
<b>Kararsızım</b>	13	25	50
<b>Katılıyorum</b>	13	25	75
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	13	25	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 9'a göre; "Benim için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğuna inanıyorum" ifadesine öğrencilerin yarısı (%50) katılmaktadır. %25'lik kısmı katılmıyorum, %25'lik kısmı da kararsız kalmışlardır.

**Tablo 17**  
**Ölçek B (öntest) Madde 10'a Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 10</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	28	53.84615	53.84615385
<b>Katılmıyorum</b>	14	26.92308	80.76923077
<b>Kararsızım</b>	7	13.46154	94.23076923
<b>Katılıyorum</b>	2	3.846154	98.07692308
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	1	1.923077	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 10'a göre; "Parasal yönü iyileştirilse bile öğretmenlik yapmayı tercih etmem" ifadesine öğrencilerin %53.84'ü kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir. Bu ifadeye katılmayanların oranı toplamda %80.76 ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Kararsız kalanlar ise %13.4 oranındadır.

**Tablo 18**

**Ölçek B (öntest)Madde 11'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 11</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	10	19.23077	19.23076923
<b>Katılmıyorum</b>	7	13.46154	32.69230769
<b>Kararsızım</b>	15	28.84615	61.53846154
<b>Katılıyorum</b>	13	25	86.53846154
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	7	13.46154	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 11'e göre; "Öğretmen olmak için yaratıldığıma inanıyorum" ifadesine katılanlar %38.4 oranındadır. Kesinlikle katılmayanlar %19.2, kararsız kalanlar ise %28.8'dir.

**Tablo 19**

**Ölçek B (öntest)Madde 12'ye Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 12</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	26	50	50
<b>Katılmıyorum</b>	13	25	75
<b>Kararsızım</b>	10	19.23077	94.23076923
<b>Katılıyorum</b>	2	3.846154	98.07692308
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	1	1.923077	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 12'ye göre; “Öğretmen sözcüğünü duymak bile beni huzursuz etmeye yetiyor” ifadesine öğrencilerin %50'si kesinlikle katılmıyorum cevabını verirken toplamda %75'i bu ifadeye katılmamaktadır. Kararsız kalanların oranı ise %19.2'dir.

**Tablo 20**

**Ölçek B (öntest)Madde 13'e Göre Cevapların Dağılımı**

Tutum 13	SAYI	YÜZDE	KÜMÜLATİF YÜZDE
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	3	5.769231	5.769230769
<b>Katılmıyorum</b>	7	13.46154	19.23076923
<b>Kararsızım</b>	19	36.53846	55.76923077
<b>Katılıyorum</b>	16	30.76923	86.53846154
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	7	13.46154	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 13'e göre; “Hangi koşullar altında olursa olsun öğretmenlik yaparım” ifadesine öğrencilerin büyük çoğunluğu (%36.5) kararsızım yanıtını verirken, %30.76'sı katılmaktadır.

**Tablo 21**

**Ölçek B (öntest)Madde 14'e Göre Cevapların Dağılımı**

Tutum 14	SAYI	YÜZDE	KÜMÜLATİF YÜZDE
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	21	40.38462	40.38461538
<b>Katılmıyorum</b>	20	38.46154	78.84615385
<b>Kararsızım</b>	6	11.53846	90.38461538
<b>Katılıyorum</b>	4	7.692308	98.07692308
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	1	1.923077	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 14'e göre; "Hayatta seçmeyi düşünebileceğim en son meslek öğretmenliktir" ifadesine öğrencilerin %40.38'i kesinlikle katılmıyorum yanıtını verirken, %7.69'u katılmaktadır.

**Tablo 22**

**Ölçek B (öntest)Madde 15'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 15</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	4	7.692308	7.692307692
<b>Katılmıyorum</b>	15	28.84615	36.53846154
<b>Kararsızım</b>	16	30.76923	67.30769231
<b>Katılıyorum</b>	11	21.15385	88.46153846
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	6	11.53846	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 15'e göre; "Öğretmenlik hayallerimi süsleyen bir meslektir" ifadesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 30.7) kararsız kalmış, %28.84'ü katılmıyorum, %21.15'i ise katılıyorum yanıtını vermiştir.

**Tablo 23**

**Ölçek B (öntest)Madde 16'ya Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 16</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	30	57.69231	57.69230769
<b>Katılmıyorum</b>	8	15.38462	73.07692308
<b>Kararsızım</b>	8	15.38462	88.46153846
<b>Katılıyorum</b>	3	5.769231	94.23076923
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	3	5.769231	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 16'ya göre; "İstediğim yere tayinimin yapılacağını bilsem de öğretmenlik yapmam" ifadesine öğrencilerin %57,69'u kesinlikle katılmıyorum yanıtını verirken %5,76'sı kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

**Tablo 24**

**Ölçek B (öntest)Madde 17'ye Göre Cevapların Dağılımı**

Tutum 17	SAYI	YÜZDE	KÜMÜLATİF YÜZDE
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	18	34.61538	34.61538462
<b>Katılmıyorum</b>	13	25	59.61538462
<b>Kararsızım</b>	6	11.53846	71.15384615
<b>Katılıyorum</b>	2	3.846154	75
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	13	25	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 17'ye göre; "Öğretmenliğin manevi doyumu olmayan bir meslek olduğunu düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin %34.6'sı kesinlikle katılmıyorum yanıtını verirken, %25'i de kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

**Tablo 25**

**Ölçek B (öntest)Madde 18'e Göre Cevapların Dağılımı**

Tutum 18	SAYI	YÜZDE	KÜMÜLATİF YÜZDE
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	3	5.769231	5.769230769
<b>Katılmıyorum</b>	2	3.846154	9.615384615
<b>Kararsızım</b>	8	15.38462	25
<b>Katılıyorum</b>	17	32.69231	57.69230769
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	22	42.30769	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 18'e göre; "Öğretmenlik mesleği sorumluluk sahibi biri olmamı sağlar" ifadesine öğrencilerin %42.3'ü kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu ifadeye katılanların oranı toplamda %75'tir.

**Tablo 26**  
**Ölçek B (öntest)Madde 19'a Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 19</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	26	50	50
<b>Katılmıyorum</b>	8	15.38462	65.38461538
<b>Kararsızım</b>	6	11.53846	76.92307692
<b>Katılıyorum</b>	7	13.46154	90.38461538
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	5	9.615385	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 19'a göre; "Öğretmenlik yapmaktansa başka işlerde çalışmayı tercih ederim" ifadesine öğrencilerin %50'si kesinlikle katılmıyorum yanıtını verirken %9.6'sı kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

**Tablo 27**  
**Ölçek B (öntest)Madde 20'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 20</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	4	7.692308	7.692307692
<b>Katılmıyorum</b>	4	7.692308	15.38461538
<b>Kararsızım</b>	7	13.46154	28.84615385
<b>Katılıyorum</b>	22	42.30769	71.15384615
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	15	28.84615	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 20'ye göre; “Öğretmenlik mesleğine büyük hayranlık duymuşumdur” ifadesine öğrencilerin %28.84'ü kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu ifadeye katılanların oranı toplamda %71'dir.

**Tablo 28**  
**Ölçek B (öntest)Madde 21'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 21</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	30	57.69231	57.69230769
<b>Katılmıyorum</b>	13	25	82.69230769
<b>Kararsızım</b>	7	13.46154	96.15384615
<b>Katılıyorum</b>	1	1.923077	98.07692308
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	1	1.923077	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 21'e göre; “İşsiz kalsam da öğretmenlik yapmam” ifadesine öğrencilerin %57.69'u kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir. Bu ifadeye katılmayanların oranı ise toplamda %82.69'dur.

**Tablo 29**  
**Ölçek B (öntest)Madde 22'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 22</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Katılmıyorum</b>	2	3.846154	3.846153846
<b>Kararsızım</b>	15	28.84615	32.69230769
<b>Katılıyorum</b>	12	23.07692	55.76923077
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	23	44.23077	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 22'ye göre; "Öğretmenlik mesleğinin birey yetiştirmenin güvencesi olduğunu düşünüyorum" ifadesine öğrencilerin %44.2'si kesinlikle katılıyorum yanıtını verirken katılanların yüzdesi toplam %67.30'dur. %28.84'ü kararsızım yanıtını vermiştir.

**Tablo 30**  
**Ölçek B (öntest)Madde 23'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 23</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	31	59.61538	59.61538462
<b>Katılmıyorum</b>	16	30.76923	90.38461538
<b>Kararsızım</b>	4	7.692308	98.07692308
<b>Katılıyorum</b>	1	1.923077	100
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	52	100	

Madde 23'e göre; "Öğretmenlik mesleğinden nefret ediyorum" ifadesine öğrencilerin büyük bir kısmı %59.6'sı kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir. Bu ifadeye katılmayanların oranı toplamda %90.38'dir.

**Tablo 31**  
**Ölçek B (öntest)Madde 24'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 24</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	6	11.53846	11.53846154
<b>Katılmıyorum</b>	5	9.615385	21.15384615
<b>Kararsızım</b>	12	23.07692	44.23076923
<b>Katılıyorum</b>	14	26.92308	71.15384615
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	15	28.84615	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	



Madde 24'e göre; "Örnek bir öğretmenin davranışlarını kendimde oluşturmaya çalışıyorum" ifadesine öğrencilerin %28.84'ü kesinlikle katılıyorum yanıtını verirken , %11.53'ü kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

**Tablo 32**  
**Ölçek B (öntest)Madde 25'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 25</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	18	34.61538	34.61538462
<b>Katılmıyorum</b>	15	28.84615	63.46153846
<b>Kararsızım</b>	6	11.53846	75
<b>Katılıyorum</b>	8	15.38462	90.38461538
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	5	9.615385	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 25'e göre; "Öğretmenlik mesleğinin özveri ve sabır isteyen bir meslek olması beni rahatsız eder" ifadesine öğrencilerin %34.6'sı kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir. Bu ifadeye katılmayanların oranı toplamda %63.46'dır.

**Tablo 33**  
**Ölçek B (öntest)Madde 26'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 26</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Katılmıyorum</b>	12	23.07692	23.07692308
<b>Kararsızım</b>	2	3.846154	26.92307692
<b>Katılıyorum</b>	17	32.69231	59.61538462
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	21	40.38462	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 26'ya göre; “Öğretmenlik mesleğinin, toplumun kültür seviyesinin artmasının güvencesi olduğunu düşünüyorum” ifadesine öğrencilerin %40.38'i kesinlikle katılıyorum yanıtını verirken %23'ü de katılmıyorum yanıtını vermiştir.

**Tablo 34**  
**Ölçek B (öntest)Madde 27'ye Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 27</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	6	11.53846	11.53846154
<b>Katılmıyorum</b>	4	7.692308	19.23076923
<b>Kararsızım</b>	10	19.23077	38.46153846
<b>Katılıyorum</b>	11	21.15385	59.61538462
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	21	40.38462	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 27'ye göre; “Öğretmenlik mesleğinin hatalardan dolayı yıpranması beni çok üzüyor” ifadesine öğrencilerin %40.38'i kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu ifadeye katılanların oranı toplamda %61.53'tür.

**Tablo 35**  
**Ölçek B (öntest)Madde 28'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 28</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	9	17.30769	17.30769231
<b>Katılmıyorum</b>	3	5.769231	23.07692308
<b>Kararsızım</b>	11	21.15385	44.23076923
<b>Katılıyorum</b>	18	34.61538	78.84615385
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	11	21.15385	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 28'e göre; "Öğretmenliğin toplumdaki konumu bu mesleği sevmemde önemli bir rol oynuyor" ifadesine öğrencilerin %34.61'i katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu ifadeye katılanların oranı toplamda %55.76'dır. Kararsız olanların oranı ise %21.15'tir.

**Tablo 36**  
**Ölçek B (öntest)Madde 29'a Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 29</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	16	30.76923	30.76923077
<b>Katılmıyorum</b>	13	25	55.76923077
<b>Kararsızım</b>	9	17.30769	73.07692308
<b>Katılıyorum</b>	5	9.615385	82.69230769
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	9	17.30769	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 29'a göre; "Öğretmenliğin çalışma ve disiplin gerektirmesi beni rahatsız eder" ifadesine öğrencilerin %30.76'sı kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir. Bu ifadeye katılmayanların oranı toplamda %55.76'dır. Katılanların oranı ise toplamda %26.9'dur.

**Tablo 37**  
**Ölçek B (öntest)Madde 30'a Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 30</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	1	1.923077	1.923076923
<b>Katılmıyorum</b>	4	7.692308	9.615384615
<b>Kararsızım</b>	8	15.38462	25
<b>Katılıyorum</b>	14	26.92308	51.92307692
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	25	48.07692	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 30'a göre; "Öğretmenliğin birey yetiştiren bir meslek olması beni mutlu ediyor" ifadesine öğrencilerin %48.07'si kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Bu ifadeye katılanların oranı toplamda %75'tir.

**Tablo 38**  
**Ölçek B (öntest)Madde 31'e Göre Cevapların Dağılımı**

<b>Tutum 31</b>	<b>SAYI</b>	<b>YÜZDE</b>	<b>KÜMÜLATİF YÜZDE</b>
<b>Katılmıyorum</b>	5	9.615385	9.615384615
<b>Kararsızım</b>	12	23.07692	32.69230769
<b>Katılıyorum</b>	21	40.38462	73.07692308
<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	14	26.92308	100
<b>TOPLAM</b>	52	100	

Madde 31'e göre; "Öğretmenlik çok keyif alınarak yapılabilecek bir meslektir" ifadesine öğrencilerin %40.38'i katılıyorum yanıtını verirken, %9.6'sı katılmıyorum yanıtını vermiştir. Katılanların oranı toplamda % 67.2'dir.

Ölçek B'ye (öntest) ait 31 soruya öğrenciler tarafından verilen cevaplar için minimum, maksimum, toplam, varyans ve aralık gibi tanımlayıcı değerler Tablo 39'da görülmektedir.

**Tablo 39**  
**Ölçek B (öntest) İçin Tanımlayıcı İstatistiksel Değerler**

<b>Tutum Maddeleri</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>	<b>Toplam</b>	<b>Varyans</b>	<b>Aralık</b>
Madde1	52	1	5	197	1.31	4
Madde2	52	1	5	133	1.58	4
Madde3	52	2	5	191	1.05	3
Madde4	52	1	5	98	0.77	4
Madde5	52	1	5	152	1.33	4
Madde6	52	1	5	110	1.48	4
Madde7	52	1	5	184	1.35	4
Madde8	52	1	5	101	1.23	4
Madde9	52	1	5	180	1.43	4
Madde10	52	1	5	90	0.95	4
Madde11	52	1	5	156	1.73	4
Madde12	52	1	5	95	1.01	4
Madde13	52	1	5	173	1.13	4
Madde14	52	1	5	100	1.01	4
Madde15	52	1	5	156	1.29	4
Madde16	52	1	5	97	1.49	4
Madde17	52	1	5	135	2.56	4
Madde18	52	1	5	209	1.27	4
Madde19	52	1	5	113	2.03	4
Madde20	52	1	5	196	1.40	4
Madde21	52	1	5	86	0.86	4
Madde22	52	2	5	212	0.90	3
Madde23	52	1	4	79	0.53	3
Madde24	52	1	5	183	1.74	4
Madde25	52	1	5	123	1.84	4
Madde26	52	2	5	203	1.38	3
Madde27	52	1	5	193	1.90	4
Madde28	52	1	5	175	1.84	4
Madde29	52	1	5	134	2.13	4
Madde30	52	1	5	214	1.12	4
Madde31	52	2	5	200	0.88	3

### 4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları onların

(a) üniversitelerine göre,

(b) cinsiyetlerine göre,

(c) yaşlarına göre,

(d) mezun olduğu lise türlerine göre,

(e) sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

**(a) Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları onların üniversitelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

**Tablo 40**

**Ölçek B (öntest) -Madde 3'ün Kay-Kare Değerlerinin Üniversiteye Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	11.219659	3	0.010595505
<b>Likelihood Ratio</b>	13.77646	3	0.003225773
<b>Linear-by-Linear Association</b>	5.8326867	1	0.015731081
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 40'daki sonuçlara göre öğrencilerin Madde 3 için verdiği cevaplar onların üniversitelerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=11.219659$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 41**  
**Ölçek B (öntest) -Madde 6'nın Kay-kare Değerlerinin Üniversiteye Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	12.351877	4	0.014917728
<b>Likelihood Ratio</b>	13.651882	4	0.008493135
<b>Linear-by-Linear Association</b>	1.5915498	1	0.207104848
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 41'deki sonuçlara göre öğrencilerin Madde 6 için verdikleri cevaplar onların üniversitelerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=12.351877$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 42**  
**Ölçek B (öntest) -Madde 9'un Kay-kare Değerlerinin Üniversiteye Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	13.093113	4	0.010829676
<b>Likelihood Ratio</b>	14.43744	4	0.006022182
<b>Linear-by-Linear Association</b>	8.1393939	1	0.004331376
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 42'deki sonuçlara göre öğrencilerin Madde 9 için verdikleri cevaplar onların üniversitelerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=13.093113$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 43**  
**Ölçek B (öntest) -Madde 18'in Kay-kare Değerlerinin Üniversiteye Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	11.137109	4	0.025065554
<b>Likelihood Ratio</b>	13.176242	4	0.01044599
<b>Linear-by-Linear Association</b>	8.0688369	1	0.004503301
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 43'deki sonuçlara göre öğrencilerin Madde 18 için verdikleri cevaplar onların üniversitelerine göre 0.05' lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=11.137109$ ,  $p<0.05$ ).

**(b) Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları onların yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Bulgulara göre öğrencilerin tutum ölçeğine (Ölçek B -öntest) verdikleri cevaplar yaşlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin yaşları tutum ölçeği sorularına verilen cevapları etkilememektedir.

**(c) Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları onların cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

**Tablo 44**  
**Ölçek B (öntest) -Madde 15'in Kay-kare Değerlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	14.80251	4	0.005129
<b>Likelihood Ratio</b>	15.60061	4	0.003605
<b>Linear-by-Linear Association</b>	0	1	1



<b>N of Valid Cases</b>	52		
-------------------------	----	--	--

Tablo 44'deki sonuçlara göre öğrencilerin Madde 15 için verdikleri cevaplar onların cinsiyetlerine göre 0.05' lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=14.80251$ ,  $p<0.05$ ).

**(d) Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları onların mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Bulgulara göre öğrencilerin tutum ölçeğine (Ölçek B-öntest) verdikleri cevaplar mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü tutum ölçeği sorularına verilen cevapları etkilememektedir. Bu durum aynı zamanda Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olan öğrenciler için de geçerlidir.

**(e) Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları onların sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

**Tablo 45**

**Ölçek B (öntest) -Madde 26'nın Kay-kare Değerlerinin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Dağılımı**

	<b>Value</b>	<b>df</b>	<b>Asymp. Sig. (2-sided)</b>
<b>Pearson Chi-Square</b>	15.78875	6	0.014934
<b>Likelihood Ratio</b>	12.22392	6	0.057156
<b>Linear-by-Linear Association</b>	2.581858	1	0.108095
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 45'deki sonuçlara göre öğrencilerin Madde 26 için verdikleri cevaplar onların sosyo-ekonomik düzeylerine göre 0.05' lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=15.78875$ ,  $p<0.05$ ).

#### 4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

*Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*

- (a) *Drama öğretim yöntemi kullanılmasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*
- (b) *Temel Tasarım kazanımlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*
- (c) *Drama başarılarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Aynı deneklerin, bir deneysel işlemin öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında, deneklerin zamana bağlı tekrarlı ölçümleri söz konusudur ve elde edilen bu ölçümler ilişkilidir(...) Eğer iki ölçüm arasında araştırmacı tarafından grup üzerinde uygulanan bir deneysel işlem var ise, deneklerde gözlenen bu anlamlı değişimin, bozucu-dışsal değişkenlerin etkisinin kontrol edilme durumunda bağlı olarak, uygulanan işlemde kaynaklandığı söylenebilir (Büyüközütürk, 2006: 68). Buradan yola çıkarak öğrencilerin tutumları üzerinde yapılan ön ve son testler arasındaki ilişkinin yöntemden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 46'da öğrencilerin tutum ölçeği sorularına verilen cevaplarının (yöntem öncesi ve sonrası ) korelasyonu görülmektedir. Korelasyon değeri -1 ve +1 arasında değer alır ve bu değerlere yaklaştıkça değişkenler arası ilişki artar. -1'e yaklaştıkça negatif güçlü bir ilişkiden, +1'e yaklaştıkça ise pozitif güçlü bir ilişkiden söz edilebilir. Sonuçlar birbirinden farklıdır ve bir değişim söz konusudur. Buna göre tabloda ön ve son tutum ölçeğine ait cevapların ilişkisiz olduğu sonucuna varılır. P değerleri de 0.05 anlamlılık düzeyinden büyüktür.

Tablo 47'de Ölçek B'ye ait drama temelli Temel Tasarım dersi öncesi ve sonrası verilen yanıtların bulguları gösterilmektedir. İşaretli maddelere göre; öğrencilerin drama temelli Temel Tasarım dersi öncesi ve sonrasında tutum ölçeğine verdikleri cevaplar değişim göstermektedir.

**Tablo 46**  
**Ölçek B Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Örneklem Korelasyonu**

<b>Eşleştirme</b>	<b>N</b>	<b>Korelasyon</b>	<b>Sig.</b>
t1 & ts1	52	0.0396	0.7806
t2 & ts2	52	0.2267	0.1061
t3 & ts3	52	0.2376	0.0899
t4 & ts4	52	0.1535	0.2774
t5 & ts5	52	0.0275	0.8465
t6 & ts6	52	0.0272	0.8481
t7 & ts7	52	-0.0501	0.7242
t8 & ts8	52	0.1029	0.4679
t9 & ts9	52	0.1276	0.3673
t10 & ts10	52	0.1003	0.4794
t11 & ts11	52	0.1080	0.4462
t12 & ts12	52	0.0449	0.7522
t13 & ts13	52	0.2016	0.1519
t14 & ts14	52	0.2663	0.0563
t15 & ts15	52	0.2575	0.0654
t16 & ts16	52	0.0880	0.5350
t17 & ts17	52	0.1420	0.3154
t18 & ts18	52	0.3293	0.0171
t19 & ts19	52	0.2340	0.0951
t20 & ts20	52	0.1704	0.2272
t21 & ts21	52	0.3251	0.0187
t22 & ts22	52	0.0574	0.6863
t23 & ts23	52	-0.1377	0.3305
t24 & ts24	52	-0.0269	0.8497
t25 & ts25	52	0.1598	0.2579
t26 & ts26	52	-0.0734	0.6052
t27 & ts27	52	0.1382	0.3284
t28 & ts28	52	0.0841	0.5534
t29 & ts29	52	0.2695	0.0534
t30 & ts30	52	0.2519	0.0716
t31 & ts31	52	0.0606	0.6694

**Tablo 47**  
**Ölçek B Öntest-Sontest Puanlarının t- Testi Sonuçları**

Eşleştirme	Ortalama	Standart Sapma	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
			Lower	Upper			
t1 - ts1	-0.3269	1.4782	-0.7385	0.0846	-1.5948	51	0.1169
t2 - ts2	0.7692	1.4768	0.3581	1.1804	3.7560	51	0.0004
t3 - ts3	-0.4615	1.2440	-0.8079	-0.1152	-2.6754	51	0.0100
t4 - ts4	0.2500	1.2187	-0.0893	0.5893	1.4792	51	0.1452
t5 - ts5	-0.7692	1.5670	-1.2055	-0.3330	-3.5399	51	0.0009
t6 - ts6	0.4231	1.6130	-0.0260	0.8721	1.8914	51	0.0643
t7 - ts7	-0.4615	1.5776	-0.9007	-0.0223	-2.1097	51	0.0398
t8 - ts8	0.3846	1.3009	0.0224	0.7468	2.1320	51	0.0378
t9 - ts9	-0.5962	1.4452	-0.9985	-0.1938	-2.9746	51	0.0045
t10 - ts10	0.2308	1.1983	-0.1028	0.5644	1.3887	51	0.1710
t11 - ts11	-0.4808	1.7091	-0.9566	-0.0049	-2.0284	51	0.0478
t12 - ts12	0.2885	1.2577	-0.0617	0.6386	1.6539	51	0.1043
t13 - ts13	-0.6538	1.3267	-1.0232	-0.2845	-3.5538	51	0.0008
t14 - ts14	0.4231	1.1087	0.1144	0.7317	2.7517	51	0.0082
t15 - ts15	-0.9038	1.3469	-1.2788	-0.5289	-4.8391	51	0.0000
t16 - ts16	0.3077	1.4490	-0.0957	0.7111	1.5313	51	0.1319
t17 - ts17	0.6154	1.8907	0.0890	1.1418	2.3471	51	0.0228
t18 - ts18	-0.3846	1.1573	-0.7068	-0.0624	-2.3965	51	0.0203
t19 - ts19	0.3846	1.5101	-0.0358	0.8050	1.8366	51	0.0721
t20 - ts20	-0.3077	1.4490	-0.7111	0.0957	-1.5313	51	0.1319
t21 - ts21	0.3269	0.9014	0.0760	0.5779	2.6152	51	0.0117
t22 - ts22	-0.3077	1.2609	-0.6587	0.0433	-1.7598	51	0.0844
t23 - ts23	0.1538	0.9779	-0.1184	0.4261	1.1345	51	0.2619
t24 - ts24	-0.4808	1.7432	-0.9661	0.0045	-1.9888	51	0.0521
t25 - ts25	0.4615	1.6385	0.0054	0.9177	2.0312	51	0.0475
t26 - ts26	-0.2692	1.7163	-0.7471	0.2086	-1.1312	51	0.2633
t27 - ts27	-0.3077	1.6749	-0.7740	0.1586	-1.3247	51	0.1912
t28 - ts28	-0.4423	1.8086	-0.9458	0.0612	-1.7635	51	0.0838
t29 - ts29	0.6154	1.6228	0.1636	1.0672	2.7345	51	0.0086
t30 - ts30	-0.3077	1.2133	-0.6455	0.0301	-1.8287	51	0.0733
t31 - ts31	-0.3846	1.3159	-0.7510	-0.0183	-2.1077	51	0.0400

(a) Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları drama öğretim yöntemi kullanılmasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

**Tablo 48**

**Ölçek B (Sontest) Madde 1 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	26.14482	9	0.001934
<b>Likelihood Ratio</b>	31.29779	9	0.000263
<b>Linear-by-Linear Association</b>	0.812331	1	0.367432
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 48'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 1 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=26.14482$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 49**

**Ölçek B (Sontest) Madde 2 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	25.56929	12	0.012344
<b>Likelihood Ratio</b>	32.69589	12	0.001080
<b>Linear-by-Linear Association</b>	5.006633	1	0.025250
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 49'daki sonuçlara göre öğrencilerin madde 2 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0,05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=25.56929$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 50**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 3 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	29.79152	9	0.000476
<b>Likelihood Ratio</b>	32.69356	9	0.000151
<b>Linear-by-Linear Association</b>	8.765487	1	0.003070
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 50'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 3 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0,05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=29.79152$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 51**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 5 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp.Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	22.80461	12	0.029431
<b>Likelihood Ratio</b>	27.42058	12	0.006718
<b>Linear-by-Linear Association</b>	2.738488	1	0.097957
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 51'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 5 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0,05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=22.80461$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 52**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 7 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	23.26323	9	0.005631
<b>Likelihood Ratio</b>	23.4884	9	0.005188
<b>Linear-by-Linear Association</b>	3.937274	1	0.047227
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 52'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 7 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=23.26323$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 53**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 9 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	32.84686	12	0.001023
<b>Likelihood Ratio</b>	35.33877	12	0.000414
<b>Linear-by-Linear Association</b>	3.228038	1	0.072387
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 53'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 9 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=32.84686$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 54**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 13 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	30.58082	12	0.002281
<b>Likelihood Ratio</b>	33.66818	12	0.000761
<b>Linear-by-Linear Association</b>	1.651053	1	0.198816
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 54'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 13 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=30.58082$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 55**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 18 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	28.13404	6	0.000089
<b>Likelihood Ratio</b>	31.37031	6	0.000022
<b>Linear-by-Linear Association</b>	6.909456	1	0.008574
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 55'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 18 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=28.13404$ ,  $p<0.05$ ).



**Tablo 56**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 20 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	19.97685	9	0.018056
<b>Likelihood Ratio</b>	20.80082	9	0.013565
<b>Linear-by-Linear Association</b>	3.281062	1	0.070084
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 56'daki sonuçlara göre öğrencilerin madde 20 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=19.97685$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 57**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 22 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	18.07123	9	0.034356
<b>Likelihood Ratio</b>	17.72647	9	0.038483
<b>Linear-by-Linear Association</b>	0.950976	1	0.329471
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 57'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 22 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=18.07123$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 58**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 23 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	14.02874	6	0.029317
<b>Likelihood Ratio</b>	18.51837	6	0.005059
<b>Linear-by-Linear Association</b>	7.686599	1	0.005563
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 58'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 23 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=14.02874$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 59**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 24 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	30.06356	12	0.002732
<b>Likelihood Ratio</b>	35.03633	12	0.000462
<b>Linear-by-Linear Association</b>	7.430017	1	0.006414
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 59'daki sonuçlara göre öğrencilerin madde 24 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=30.06356$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 60**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 26 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	25.53478	12	0.012482
<b>Likelihood Ratio</b>	27.4016	12	0.006761
<b>Linear-by-Linear Association</b>	6.153711	1	0.013114
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 60'daki sonuçlara göre öğrencilerin madde 26 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05' lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=25.53478$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 61**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 28 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	41.07025	12	0.000048
<b>Likelihood Ratio</b>	43.71944	12	0.000017
<b>Linear-by-Linear Association</b>	13.48608	1	0.000240
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 61'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 28 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=41.07025$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 62**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 30 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	23.0452	9	0.006096
<b>Likelihood Ratio</b>	27.1617	9	0.001315
<b>Linear-by-Linear Association</b>	5.81291	1	0.015909
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 62'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 30 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=23.0452$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 63**  
**Ölçek B (Sontest) Madde 31 Kay-kare Değerlerinin Grup Düzeylerine Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	27.42841	12	0.006701
<b>Likelihood Ratio</b>	31.75247	12	0.001511
<b>Linear-by-Linear Association</b>	6.598394	1	0.010207
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 63'deki sonuçlara göre öğrencilerin madde 31 için verdikleri cevaplar grup düzeylerine göre 0,05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=27.42841$ ,  $p<0.05$ ).

(b) Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları Temel Tasarım dersi kazanımlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo 64

Ölçek B (Sontest) Kay-kare Değerlerinin Ölçek D'ye Göre Dağılımı

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	16.04803	6	0.01349851
<b>Likelihood Ratio</b>	12.43535	6	0.05293225
<b>Linear-by-Linear Association</b>	0.67816	1	0.41022094
<b>N of Valid Cases</b>	26		

Tablo 64'deki sonuçlara göre; deney grubundaki öğrencilerin ölçek D (sontest)'den aldıkları puana göre öğrencilerin tutum maddelerine (Ölçek B sontest) verdikleri cevaplar 0,05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=16.04803$ ,  $p<0.05$ ).

(c) Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları drama başarılarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo 65

Ölçek C (Öntest-Sontest) Değerlerinin Eşleştirilmiş İstatistikleri

Eşleştirilmiş Örneklem İstatistikleri			
Eşleştirme	Ortalama	Sayı	Standart Sapma
<b>Ön test C</b>	1.576923	26	0.80860754
<b>Son test C</b>	3.153846	26	0.731699812

Tablo 65'de öğrencilere drama eğitimi almadan önce ve sonra uygulanan Ölçek C'nin başarı durumlarının istatistikleri verilmiştir. Buna göre drama eğitimden önce öğrenciler ortalama olarak 1.58 puan almışlardır(orta). Eğitim sonrası öğrencilerin puanları artış göstermiş ve 3.15 puan olmuştur(iyi). Sadece deney

gruplarına uygulandığı için N=26'dır. Standart sapma değerleri de ön teste göre azalmıştır.

**Tablo 66**  
**Ölçek C (Öntest-Sontest) Değerlerinin Eşleştirilmiş Korelasyonları**

<b>Eşleştirilmiş Örneklem Korelasyonları</b>			
<b>Eşleştirme</b>	<b>N</b>	<b>Korelasyon</b>	<b>Sig.</b>
<b>Ön test C &amp; Son test C</b>	26	0.587657593	0.001595

Tablo 66'da öğrencilerin drama eğitimi almadan önce ve aldıktan sonraki başarı durumları arasında korelasyonun anlamlılığı incelenmiştir. Buna göre öntest ve sontest Ölçek C'ye ait başarı durumlarının ilişkili olduğu sonucuna varılır. P değerleri de 0,05 anlamlılık düzeyinden küçüktür.

**Tablo 67**  
**Ölçek C (Öntest-Sontest) Değerlerinin Eşleştirilmiş t-testi Değerleri**

<b>Eşleştirilmiş Örneklem Testi</b>							
<b>Eşleştirme</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>95% Confidence Interval of the Difference</b>		<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
			<b>Lower</b>	<b>Upper</b>			
<b>Ön test C &amp; Son test C</b>	-1.57692	0.702741883	-1.86077	-1.29308	-11.442	25	0.00000

Tablo 67'ye göre; P değerleri de 0,05 anlamlılık düzeyinden küçüktür. Drama yöntemli temel tasarım dersi öncesi ve sonrası uygulanan Ölçek C'ye verilen yanıtların ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu sonuç drama eğitimi öncesi ve sonrasında öğrencilerin başarı puan ortalamalarının birbirinden farklı olmasıyla desteklenmektedir.

#### 4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

*Öğrencilerin drama başarıları ile Temel Tasarım dersi kazanımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*

Deney gruplarında uygulanan Drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım dersi sonunda deney gruplarında bulunan öğrencilere (n=26) uygulanan Ölçek C (Drama Başarı Testi)'den alınan puanların dağılımları tablo ve şekillerle açıklanmıştır.

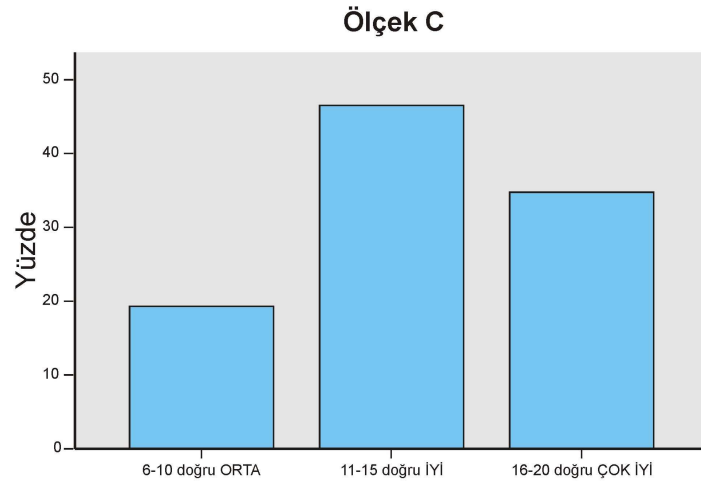
**Tablo 68**

#### **Ölçek C(sontest) Puanlarının Frekans ve Yüzde Değerleri**

	Frekans	Yüzde
<b>Başarısız (0-5 doğru)</b>	--	--
<b>Orta (6-10 doğru)</b>	5	19.23
<b>İyi (11-15 doğru)</b>	12	46.15
<b>Çok İyi (16-20 doğru)</b>	9	34.62
<b>Toplam</b>	26	100

Ölçek C'(sontest)den alınan puanlardaki en yüksek yüzdellik değeri 11-15 doğru arasında İyi alan öğrenciler oluşturmaktadır (%46.15). Bunu 16-20 doğru arasında Çok İyi alan öğrenciler izlemektedir (%34.62). 6-10 doğru arası Orta alan öğrenciler ise % 19.23 oranındadır. Deney gruplarında Ölçek C'de başarısız olan öğrenci bulunmamaktadır.

**Şekil 13**  
**Ölçek C (Sontest) Puan Dağılımları**



Deney gruplarındaki öğrencilerin Ölçek C'den(sontest) aldıkları puanların gruplar arasındaki dağılımları ise Tablo 69'da görülmektedir. ADÜ deney grubunun başarı ortalaması DEÜ deney grubuna göre daha yüksektir. ADÜ Deney grubunun test içi toplam puan yüzdesi 57.69, DEÜ deney grubunun test içi toplam yüzdesi ise 42.30'dur.



**Tablo 69**  
**Ölçek C(Sontest) Puanlarının Deney Gruplarına Göre Dağılımı**

		ORTA	BAŞARILI	MÜKEMMEL	Toplam
<b>ADÜ DENEY</b>	<b>SAYI</b>	2	8	5	15
	<b>GRUP İÇİ YÜZDE</b>	13.33	53.33	33.33	100
	<b>TEST C İÇİ YÜZDE</b>	40	66.66	55.55	57.69
	<b>TOPLAM YÜZDE</b>	7.69	30.76	19.23	57.69
<b>DEÜ DENEY</b>	<b>SAYI</b>	3	4	4	11
	<b>GRUP İÇİ YÜZDE</b>	27.27	36.36	36.36	100
	<b>TEST C İÇİ YÜZDE</b>	60	33.33	44.44	42.30
	<b>TOPLAM YÜZDE</b>	11.54	15.38	15.38	42.30
<b>TOPLAM</b>	<b>SAYI</b>	5	12	9	26
	<b>GRUP İÇİ YÜZDE</b>	19.24	46.15	34.61	100
	<b>TEST C İÇİ YÜZDE</b>	100	100	100	100
	<b>TOPLAM YÜZDE</b>	19.24	46.15	34.61	100

**Tablo 70**  
**Ölçek C(sontest) Puanlarının Gruplara Göre Çapraz Dağılımı**

	ADÜ Deney	DEÜ Deney	Toplam
<b>Orta (6-10 doğru)</b>	2	3	5
<b>İyi (11-15 doğru)</b>	8	4	12
<b>Çok İyi (16-20 doğru)</b>	5	4	9
<b>Toplam</b>	15	11	26

Tablo 70'deki sonuçlara göre öğrencilerin Ölçek C'(sontest)den aldıkları puanlar gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin Ölçek C(sontest) ve Ölçek D(sontest)'den aldıkları puanların çapraz dağılımları ise Tablo 71'de görülmektedir.

**Tablo 71**  
**Deney Grupları Ölçek C(sontest) ve Ölçek D(sontest) Puanları İçin Kay-kare Dağılımı**

		Ölçek D		Toplam
		20-25 puan İyi	26-32 puan Çok İyi	
Ölçek C	Orta (6-10 doğru)	3	2	5
	İyi (11-15 doğru)	4	8	12
	Çok İyi (16-20 doğru)	1	8	9
Toplam		8	18	26

Tablo 71 incelendiğinde Ölçek D(sontest)'den iyi alan toplam 8 öğrenciden 3'ünün Ölçek C(sontest)'den orta aldığı, 4'ünün İyi aldığı ve sadece 1'inin çok iyi aldığı görülür. Ölçek D(sontest)'den çok iyi alan toplam 18 öğrenciden 2'sinin Ölçek C'(sontest) den orta aldığı, 8'inin iyi aldığı ve 8'inin çok iyi aldığı görülür. Öğrencilerin Ölçek D(sontest)'den aldıkları puanlar ile Ölçek C'(sontest) den aldıkları puanların ilişkili olup olmadığı Tablo 72'da verilmiştir.

**Tablo 72**  
**Deney Grupları Ölçek C(sontest) ve Ölçek D(sontest) Kay-kare Testi Sonuçları**

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	3.68	2	0.16
<b>Likelihood Ratio</b>	3.81	2	0.14
<b>Linear-by-Linear Association</b>	3.52	1	0.06
<b>N of Valid Cases</b>	26		

Tablo 72'deki sonuçlara göre Deney gruplarındaki öğrencilerin Ölçek C'(sontest) den aldıkları puanlar ile Ölçek D'(sontest) den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $\chi^2=3.68$ ,  $p<0.05$ ).

#### 4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

*Öğrencilerin Temel Tasarım kazanımları kullanılan yönteme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Drama öğretim yöntemi temelli hazırlanan Temel Tasarım dersi programında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tamamına çalışmalara başlamadan önce ve sonra, Ölçek D'nin alt boyutlarından Madde 1, 2 ve 7 için değerlendirme yapılmıştır. Kontrol grubuna Ölçek D'nin tamamının uygulanmamasının nedeni kontrol grubunda herhangi bir müdahalede bulunulmamış olmasıdır. Deney grubunda ise Ölçek D'nin diğer alt boyutlarının (araştırma sürecinde oluşması beklenen kazanımlar) değerlendirilmesi, drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım uygulamalarından önce, uygulamalar sırasında ve sonunda yapılmıştır.

**Tablo 73**

#### **Ölçek D(öntest) Başarı Ortalamaları**

<b>Alt kazanımlar</b>	<b>Grup</b>	<b>Mean</b>	<b>N</b>
<b>Madde 1- Bilgi Basamağı:</b> TT Dersine Karşı Hazır Bulunuşluk	Deney	1.54717	26
	Kontrol	1.584906	26
<b>Madde 2-Kavrama Basamağı:</b> Duygu ve Düşünce Bakımından Hazır Bulunuşluk	Deney	1.660377	26
	Kontrol	1.603774	26
<b>Madde 7- Sentez Basamağı</b> Yorumlama	Deney	1.45283	26
	Kontrol	1.364151	26

Tablo 73'de deney(26) ve kontrol(26) grubundaki öğrencilerin(n=52) drama eğitimi almadan önceki Temel Tasarım alt kazanımlarının başarı durumları istatistikleri verilmiştir (Madde 1,2 ve 7 için). Program uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının Madde 1- Bilgi basamağı: TT Dersine Karşı Hazır Bulunuşluk, Madde 2-Kavrama Basamağı: Duygu ve Düşünce Bakımından Hazır

Bulunuşluk, Madde 7- Sentez Basamağı Yorumlama temel tasarım alt kazanım puanları bakımından birbirlerine çok yakın oldukları söylenebilir.

**Tablo 74**  
**Ölçek D(öntest-sontest) Başarı Ortalamaları**

Paired Samples Statistics		Mean	N
<b>Madde 1-</b> Bilgi basamağı: TT Dersine Karşı Hazır Bulunuşluk	Deney: Öntest	1.54717	26
	Deney Sontest	2.584906	
	Kontrol Öntest	1.584906	26
	Kontrol Sontest	2.40210	
<b>Madde 2-</b> Kavrama Basamağı: Duygu ve Düşünce Bakımından Hazır Bulunuşluk	Deney: Öntest	1.660377	26
	Deney Sontest	2.603774	
	Kontrol Öntest	1.603774	26
	Kontrol Sontest	2.02899	
<b>Madde 7-</b> Sentez Basamağı: Yorumlama	Deney: Öntest	1.45283	26
	Deney Sontest	2.264151	
	Kontrol Öntest	1.364151	26
	Kontrol Sontest	2.003426	

Tablo 74’de öğrencilerin drama eğitimi almadan önce ve aldıktan sonraki Temel Tasarım dersi kazanım puanlarının istatistikleri verilmiştir (madde 1,2 ve 7 için). Buna göre;

Madde 1: *Bilgi basamağı/Temel Tasarım Dersine Karşı Hazır Bulunuşluk* için drama eğitiminden önce deney grubundaki öğrenciler ortalama 1.54(orta seviye), kontrol grubundaki öğrenciler 1.58(orta seviye) puan almışlardır. Eğitim sonrasında deney grubundaki öğrencilerin puanı 2.58(iyi seviye), kontrol grubundaki öğrencilerin puanı 2.40(iyi seviye) olmuştur. Her iki gruptaki öğrencilerin puanlarında artış görülmesine rağmen deney grubundaki öğrencilerin puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Madde 2: *Kavrama Basamağı: Duygu ve Düşünce Bakımından Hazır Bulunuşluk* için drama eğitiminden önce deney grubundaki öğrenciler ortalama 1.66(orta seviye), kontrol grubundaki öğrenciler 1.60(orta seviye) puan almışlardır.

Eğitim sonrasında deney grubundaki öğrencilerin puanı 2.60(iyi seviye), kontrol grubundaki öğrencilerin puanı 2.02(iyi seviye) olmuştur. Her iki gruptaki öğrencilerin puanlarında artış görülmesine rağmen deney grubundaki öğrencilerin puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Madde 7: *Sentez Basamağı/Yorumlama* için drama eğitiminden önce deney grubundaki öğrenciler ortalama 1.45(orta seviye), kontrol grubundaki öğrenciler 1.36(orta seviye) puan almışlardır. Eğitim sonrasında deney grubundaki öğrencilerin puanı 2.26(iyi seviye), kontrol grubundaki öğrencilerin puanı 2.00(iyi seviye) olmuştur. Her iki gruptaki öğrencilerin puanlarında artış görülmesine rağmen deney grubundaki öğrencilerin puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Deney gruplarında uygulanan drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım dersi sonunda deney gruplarındaki öğrencilere (n=26) uygulanan Ölçek D'den alınan puanların dağılımları tablo ve şekillerle açıklanmıştır.

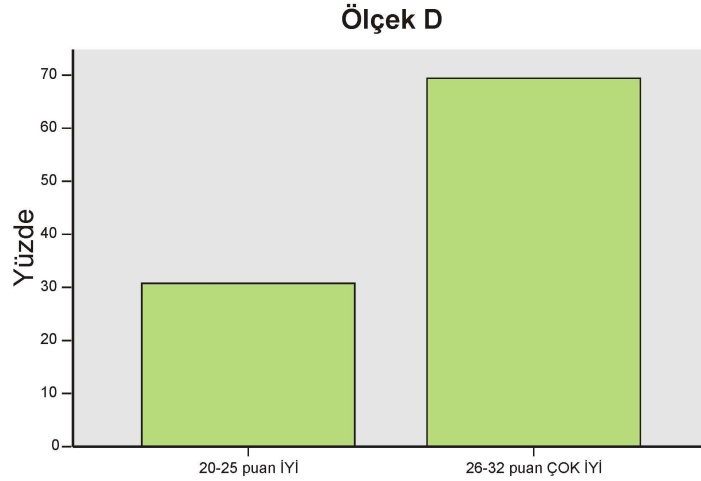
**Tablo 75**

**Deney Gruplarının Ölçek D(sontest) Puanlarının Frekans ve Yüzde Değerleri**

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
8-13 puan Başarısız	--	--
14-19 puan Orta	--	--
20-25 puan İyi	8	30.77
26-32 puan Çok İyi	18	69.23
<b>Toplam</b>	26	100

Ölçek D'(sontest) den 14-19 puanla orta alan öğrenci yoktur. 8 öğrenci 20-25 puan arası iyi almış(%30.77), 18 öğrenci ise 26-32 puan arası çok iyi(%69.23) almıştır. Öğrencilerin Ölçek D'(sontest) den aldıkları puanlara göre Temel Tasarım kazanımlarında başarısız olan öğrenci bulunmamaktadır.

**Şekil 14**  
**Ölçek D(sontest) Puan Dağılımları**



**Tablo 76**  
**Ölçek D (Deney Grubu) Öntest-Sontest Başarı Ortalamaları**

<b>Paired Samples Statistics</b>	<b>Mean</b>	<b>N</b>
Deney grubu_öntest	1.692308	26
Deney grubu_sontest	3.076923	26

Tablo 76’da deney grubu öğrencilerinin drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım dersi öncesi ve sonrası Ölçek D başarı ortalamaları verilmiştir. Buna göre drama eğitiminden önce öğrenciler ortalama olarak 1.69 puan almışlardır(orta seviye). Eğitim sonrası öğrencilerin puanları artış göstermiş ve 3.07 puan olmuştur(iyi seviye).

**Tablo 77**  
**Ölçek D (Deney Grubu) Öntest-Sontest Korelasyonu**

<b>Paired Samples Correlations</b>	<b>N</b>	<b>Correlation</b>	<b>Sig.</b>
Deney grubu _öntest sontest	26	0.695268792	0.0001

Tablo 77’da deney grubu öğrencilerinin drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım dersi öncesi ve sonrası başarı durumları arasındaki korelasyonun anlamlılığı incelenmiştir. Buna göre tabloda Ölçek D’ye ait öntest ve sontest başarı durumlarının ilişkili olduğu sonucuna varılır. P değeri de 0,05 anlamlılık düzeyinden küçüktür.

**Tablo 78**  
**Ölçek D (Deney Grubu) Öntest-Sontest –t Testi Değerleri**

<b>Paired Samples Test</b>	<b>T</b>	<b>df</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
Öntest-Sontest	-14.2302	25	0.0000

Deney grubu öğrencilerinin drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım dersi öncesi ve sonrası Ölçek D puan ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu sonuç eğitim öncesi ve sonrasında öğrencilerin başarı puan ortalamalarının birbirinden farklı olmasıyla desteklenmektedir. Eğitim öncesi öğrenciler başarı puanı ortalamasına göre orta seviyede iken eğitim sonrası iyi seviyededir

**Tablo 79**  
**Ölçek D(sontest) Kay-kare Değerlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	14.93544	6	0.02076482
<b>Likelihood Ratio</b>	15.35349	6	0.01767852
<b>Linear-by-Linear Association</b>	6.28E-05	1	0.99367512
<b>N of Valid Cases</b>	52		

Tablo 79'daki sonuçlara göre öğrencilerin ölçek D'(sontest) den aldıkları puanlar üniversitelere göre 0.05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=14.93544$ ,  $p<0.05$ ).

Tablo 46 ve 47'deki değerlerden anlaşılacağı üzere drama öğretim yöntemi'nin öğrencilerin tutumlarına da etki ettiği gözlenmiştir. Bulgular da göstermektedir ki; deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığın kaynağı da drama öğretim yöntemi'dir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde önceki bölümde üzerinde durulan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlarla ilgili tartışmalara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç

Günümüz insanı gelişen teknolojinin tüm alanları kuşatması nedeniyle gündelik yaşamda bile karşısına çıkabilen bu teknolojik bombardımanla karşı karşıya kalmakta ve her yeni durumda teknolojiyi öğrenme ve kullanmak zorunda bırakılmaktadır. Kendi problemlerini çözmek ya da günlük yaşamda ortaya çıkan farklı ihtiyaçlara cevap verebilmek için sürekli çalışmalı, yeni araştırmalar yapmalı ve yeni çözüm önerileri getirmelidir. “Gerçekten son yüzyılda “bilgi ve iletişim” alanında çok hızlı bir değişim ve gelişim gözlemlenmektedir. Öyle ki, son 20 yıldaki gelişme son 100 yıldakinden fazladır. İletişim yöntem ve teknolojisindeki bu hızlı gelişmeyle birlikte dünya, yoğun bir bilgi akımı sürecine girmiş, buna paralel olarak zaman ve mekan sınırları ortadan kalkmıştır. Böylelikle insanoğlu, bilgiyi, ilkel çağlarında olduğu gibi doğal düzenle mücadele ederek, diğer bir deyişle, yaşayarak değil, modern ve teknik donanımlı aygıtlarla elde etmeye başlamıştır” (Karayağmurlar, 2000:126-127). Bu kişi bir sanatçı ya da eğitimci ise durum daha da güçleşebilir çünkü; yeni çağın gelişimine ayak uydurmanın yanında bu değişimi özümseyip kendi alanına aktarma gerekliliği de oluşmaktadır. Bilimde ve yaşamın her alanında böylesine bir hareketlilik yaşanırken, eğitimde ve özellikle sanat eğitiminde bu gelişmelerin etki etmemesi düşünülemezdi. Bu bakış açısı da sanat eğitiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin bu gelişim ve ilerlemeden

kaynaklanacak niteliklerin yansımalarını bireylere kazandırmada yetersiz kalabileceği fikriğini ortaya çıkarmaktadır. Sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, bir sonraki kuşakların yetişmesindeki önemi düşünüldüğünde de araştırmanın önemi görülebilmektedir.

Araştırmada drama öğretim yönteminin sanat eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerine etkisini belirlemek amacıyla tutum ile ilgili çalışmalar, yöntemin etkisini belirlemek amacıyla da drama öğretim yöntemi destekli bir program hazırlanmıştır. Buna bağlı olarak da farklı ölçme araçları geliştirilmiştir. Çalışma gruplarındaki öğrencilere ait kişisel bilgiler Ölçek A (Kişisel Bilgi Formu), öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve diğer değişkenler arasındaki ilişkiler Ölçek B (Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği) ile ölçülmüştür. Drama başarısı Ölçek C (Drama Başarı Testi) ve Temel Tasarım dersinin drama yöntemi ile işlenen oturumlarındaki öğrenci kazanımları ise Ölçek D (Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama Anahtarı) ile ölçülmüştür.

1- Ölçek A'da yer alan 6 demografik değişken için 52 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir. Bu değişkenlerden elde edilen nicel bulgular şöyledir;

*Üniversite değişkeni:* Araştırma örnekleminin dağılımı şu şekildedir; ADÜ'nin %57.70, DEÜ'nin %43.30 (Bakınız: Şekil 7). İki farklı üniversitenin deney ve kontrol gruplarının dağılımına sınırlılıklar ve yöntem açıklanırken değinilmiştir.

*Cinsiyet değişkeni:* Örnekleme oldukça yüksek bir yüzdenin (% 79) kız öğrencilere ait olduğu görülmektedir (Bakınız: Şekil 9). Bu durum Türkiye genelinde Eğitim Fakültelerinin Resim Bölümlerinde karşılaşılan bir durumdur.

*Yaş değişkeni:* Örnekleme en fazla yığılma 20-25 yaş arasında (% 51.9) görülmektedir (Bakınız: Şekil 10). Örneklemin üniversite öğrencilerinden oluştuğunu düşündüğümüzde bu durum normal karşılanmaktadır.

*Mezun olunan lise türü değişkeni:* Örneklem dağılımları sıralamaya göre şöyledir; AGSL %19.23, Düz Lise %71.15, Meslek Lisesi %9.62'dir (Bakınız: Şekil 11). Türkiye genelinde 51 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi vardır. Bu okullar her yıl özel yetenek sınavlarıyla 24 öğrenci alırlar. Her yıl mezun olan öğrenci sayısı ise yaklaşık 1220'dir. Bu öğrenciler mezun olduklarında bir üst öğrenime devam etmek için Türkiye genelinde güzel sanatlar eğitimi veren üniversitelerin farklı bölümlerine yerleşebilirler. Araştırma bulgularına bakıldığında üniversite değişkeninde şu sonuca varılmıştır; öğrencilerin okudukları üniversitelere göre, hangi lise türünden mezun oldukları arasında da önemli bir farklılık vardır (Tablo 6,  $\chi^2$ hesap=6.855823,  $p<0.05$ ).

*Sosyo-ekonomik durum değişkeni:* Örneklemdeki öğrencilerin büyük bir yüzdesinin (% 61.54) “orta” düzeyde olduğu görülür. Ardından % 23.08 ile “alt” ve % 15.38 ile de “üst” gelmektedir(Bakınız: Şekil 12).

Ölçek B'ye ilişkin sonuçlar;

2- Öğrencilerin demografik özelliklerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına bakıldığında, yaş ve mezun oldukları lise türü değişkenlerinin tutum puanlarında anlamlı düzeyde farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Buna göre Ölçek B öntesti madde bazında değerlendirildiğinde;

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin 3, 6, 9 ve 18. maddelerine (*Öğretmenlik mesleğini çok seviyorum, Öğretmenlik sıkıcı bir meslektir, Öğretmenlik mesleği sorumluluk sahibi biri olmamı sağlar, Benim için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğuna inanıyorum*) verdikleri yanıtlar onların üniversitelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (Bakınız: Tablo 40-43 arası).

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin 15. maddesine (*Öğretmenlik hayallerimi süsleyen bir meslektir*) verdikleri yanıtlar onların cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu maddeye cevap veren kız öğrencilerin tutum puanları erkek öğrencilere göre daha yüksektir (Bakınız: Tablo 44).

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin 26. maddesine (*Öğretmenlik mesleğinin, toplumun kültür seviyesinin artmasının güvencesi olduğunu düşünüyorum*) verdikleri yanıtlar onların sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Düşük sosyo-ekonomik gelir seviyesinde bulunan öğrencilerin bu maddeye verdikleri yanıtların puanları diğerlerine göre daha yüksektir (Bakınız: Tablo 45).

3- Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları Drama öğretim yöntemi kullanılmasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin kişisel düşüncelerinin (1 ve 18. maddeler), gelecek planlarının (5 ve 13. maddeler), mesleğe karşı duygu (3, 20 ve 31. maddeler), yaklaşımlar (7, 24 ve 30. maddeler), toplumsal bakış açısı (22, 26 ve 28. maddeler) ve mesleğe uygunluk (9. madde) alt boyutlarında yer alan olumlu yargılardan oluşan maddelere verdikleri yanıtların Ölçek B son-test olumlu puanları yükselmiştir. Bu durum sanat eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının geliştirilmesinde, derste kullanılan drama öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir (Bakınız: Tablo 46-47 arası).

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin 1, 2, 3, 5, 7, 9, 13, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 28, 30 ve 31. maddelerine verdikleri yanıtlar deney gruplarında olumlu yönde değişim göstermiştir. Denel işlemler sonucunda yapılan son testlerde, geleceği planlama (2.madde) ve öğretmenlik mesleğine bakış açısı (23. madde) ile ilgili olumsuz yargılardan oluşan maddelere verilen yanıtların olumsuz puanları düşmüştür. Bu durum sanat eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine

ilişkin tutumlarının geliştirilmesinde drama öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir (Bakınız: Tablo 48-63 arası).

4- Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları Temel Tasarım dersi kazanım puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ölçek D (sontest)'den aldıkları puana göre öğrencilerin tutum maddelerine (Ölçek B sontest) verdikleri cevaplar 0,05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ( $\chi^2_{\text{hesap}}=16.04803$ ,  $p<0.05$ ) (Bakınız: Tablo 64).

5- Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları drama başarılarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu durum öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların geliştirilmesinde drama öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir (Bakınız: Tablo 65-67 arası).

Öğrencilerin Ölçek C öntestten aldıkları puanlar sonteste göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermiştir. Öğrencilerin Ölçek C sontestten aldıkları puanlardaki en yüksek yüzdelerik değeri 11-15 doğru arasında iyi alan öğrenciler oluşturmaktadır (%46.15). Bunu 16-20 doğru arasında çok iyi alan öğrenciler izlemektedir (%34.62). 6-10 doğru arası orta alan öğrenciler ise %19.23 oranındadır (Bakınız: Tablo 68). Öntestin ortalaması 1,57 iken sontestin ortalaması 3,14 olmuştur. Öğrencilerin Ölçek C'den aldıkları puanlar gruplarına göre de farklılık göstermektedir. ADÜ deney grubunun drama başarı ortalaması(57.69), DEÜ deney grubunun başarısına (42.30) göre daha yüksektir (Bakınız: Şekil 13). Deney gruplarında Ölçek C önteste başarısız öğrenciler varken, son testte başarısız olan öğrenci bulunmamaktadır. Aynı yükselme Ölçek B'de de gözlenmiştir. Drama öğretim yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumlu yönde arttığı söylenebilir (Bakınız: Tablo 69).

6- Deney gruplarındaki öğrencilerin Ölçek C (sontest)'den aldıkları puanlar ile Ölçek D (sontest)'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır (Bakınız: Tablo 70-72). Ölçek D (sontest)'den 14-19 puan- orta alan öğrenci yoktur. 8 öğrenci

20-25 puan arası iyi almış (%30.77), 18 öğrenci ise 26-32 puan arası çok iyi (%69.23) almıştır (Bakınız: Şekil 14). Öğrencilerin Ölçek D(sontest) Temel Tasarım kazanımlarına göre başarısız öğrenci bulunmamaktadır (Bakınız: Tablo 73).

7- Drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan Ölçek D'nin alt boyutlarından Madde 1,2 ve 7'ye ait alınan puanlar farklılık göstermezken (Bakınız: Tablo 73), program sonunda alınan puanlar deney ve kontrol grupları arasında farklılık göstermiştir.

Drama öğretim yöntemi kullanılan deney grubu temel tasarım dersi kazanımları ile geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubu temel tasarım kazanımları arasında *bilgi basamağı- Temel Tasarım dersine karşı hazır bulunuşluluk* puanları bakımından anlamlı bir farklılık vardır. Bu durum drama öğretim yönteminin temel tasarım bilgi basamağı alt boyutundaki kazanımlarının geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Drama öğretim yöntemi kullanılan deney grubu temel tasarım dersi kazanımları ile geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubu temel tasarım kazanımları arasında *kavrama basamağı- duyu ve düşünce bakımından hazır bulunuşluluk* puanları bakımından anlamlı bir farklılık vardır. Bu durum drama öğretim yönteminin temel tasarım kavrama basamağı alt boyutundaki kazanımlarının geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Drama öğretim yöntemi kullanılan deney grubu temel tasarım dersi kazanımları ile geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubu temel tasarım kazanımları arasında *sentez basamağı- yorumlama* puanları bakımından anlamlı bir farklılık vardır. Bu durum drama öğretim yönteminin temel tasarım sentez basamağı alt boyutundaki kazanımlarının geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir (Bakınız: Tablo 74).

Drama öğretim yöntemi kullanılan deney grubundaki öğrencilerin temel tasarım dersi kazanımlarının oluştuğu bulgulanmıştır. Buna göre deney grubunda

Ölçek D son testten 14-19 puanla orta alan öğrenci yoktur. 8 öğrenci 20-25 puan arası iyi almış(%30.77), 18 öğrenci ise 26-32 puan arası çok iyi(%69.23) almıştır (Bakınız: Tablo 75-78 arası). Öğrencilerin Ölçek D'(son test) den aldıkları puanlara göre Temel Tasarım kazanımlarında başarısız olan öğrenci bulunmamaktadır (Bakınız: Şekil 14). Bu durum drama öğretim yönteminin temel tasarım *uygulama basamağı- çalışma biçimi, analiz basamağı- ifade ve özgünlük, alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme basamağı- estetik değerler ve beceri haline getirme basamağı- teknik değerler* alt boyutundaki kazanımların oluştuğunu göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin Ölçek D (son test)'den aldıkları puanların üniversitelerine göre 0,05'lik anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık gösterdiği bulgulanmıştır ( $\chi^2$ hesap=14.93544,  $p<0.05$ ) (Bakınız: Tablo 74).

Bulgulardan da anlaşılacağı üzere drama öğretim yönteminin öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum düzeylerinin artmasında, Temel Tasarım kazanımlarının alt boyutlarının dönüştürülmesinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir. Bulgular da göstermektedir ki; deney ve kontrol grupları arasındaki tutum ve başarı farklılığının kaynağı da drama öğretim yöntemidir.

## 5.2. Tartışma

Drama öğretim yönteminin, sanat eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkilerinin incelendiği bu çalışmanın, kullanılan yöntem, araştırma grubu ve uygulama alanı bakımından sanat eğitimi alanında yapılan diğer çalışmalardan farklı yönleri mevcuttur. Sanat eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve ders kazanımlarının drama öğretim yöntemi ile ilişkilendirildiği bu çalışmada, araştırma grubunun sanat eğitimi alan 1.sınıf öğrencilerinden seçilmesi, uygulama alanının Temel Tasarım dersi olarak sınırlandırılması ve kullanılan yöntem olarak da drama öğretim yönteminin seçilmesinin nedenleri üzerinde durmakta fayda vardır.

Sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlar problem durumunda da üzerinde durulduğu gibi, özel yetenek sınavı ile bünyelerine öğrenci seçerler. Öğrenciler kendi yetenekleri ve ileriye dönük yaşam planları çerçevesinde gönüllü olarak bu sınavlara başvurur ve başarılı olmaları durumunda öğrenim görmeye başlarlar. Mezun olduklarında MEB tarafından atanarak İlköğretim okullarında ve liselerde Resim-iş (Görsel Sanatlar) derslerini, eleman olmaması durumunda ise İş- teknik (şimdiki adıyla Teknoloji ve Tasarım) ve Sanat Tarihi derslerini yürütürler. Bölümlerin öğretmen yetiştirme amacının dışında diğer bir amacı da plastik sanatların değişik dallarında ürün veren bireylerin yetiştirilmesidir.

Bu noktada sanat eğitimcisi yetiştiren bir kurumda öğrenim görmeye başlayan bireylerin, kurumun genel amaçları ile bireysel yaşam planları arasındaki ilişkilerini belirlemenin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle araştırma örneklemini 1. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin tutum ölçeği (öntest) bazı maddelerine verdikleri cevaplar (Tablo 7- Tablo 38 arası) oldukça düşük bir ortalamaya sahiptir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin gelecekle ilgili planlarının oluşmayışı, eğitime başlarken içinde buldukları tutumlar gibi sebepler olduğu varsayılabilir. Sanat eğitimcisi yetiştirme sürecinde öğrenimin ilk yılında alanla ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışların temelini atıldığı düşünüldüğünde öğrenimin ilk yılının önemi daha da iyi anlaşılmaktadır.

Sanat eğitiminde bir başlangıç özelliği taşıyan Temel Tasarım dersi, öğrencileri sanatsal yaratıcılık ve problem çözmede çeşitli alışkanlıklardan kurtararak, kendi bilişsel ve duyuşsal güçlerini tanımaya yöneltmeyi amaçlar. Temel Tasarım dersinin amacı “öğrenciyi problem ile karşı karşıya getirerek, çözüm yollarında analitik çözümlene, ırsak düşünme, problem çözümünde sezgisel yaklaşım ve konsantrasyon yeteneğini geliştirerek yaratıcı sorun çözmede özgün yöntemler geliştirmesini kendi duyuşsal ve bilişsel süreçlerinin işleyiş biçimini kavramasını sağlamaktır” (Akdeniz ve Aksel, 1989:15-16). Öğrencinin bu süreçte karşılaştığı problemlere yönelik ürettiği çözümleri diğer problemlere uyarlayabilmesi, yeni denenceler geliştirebilmesi, geliştirdiği denencelere bağlı



olarak kendi bilgisini üretebilmesi, her yeni probleme karşı farklı yaklaşım biçimleri geliştirebilmesi ve çoklu çözümler üretebilmesini sağlamak dersin ana karakteristiğini oluşturmaktadır. Çağdaş yaklaşımlar da problem çözmeye yönelerek Temel Tasarımın bir sanatsal düşünce üretimi, problem kurma ve çözme bağlamında ele alınmasını, gözlem, araştırma ve incelemeye dayalı yürütülmesini öneren yaklaşımlar ortaya koyar. Buradan yola çıkarak halihazırda kullanılan öğretim yöntemlerinin yanı sıra, çağın gereklerine ve dönüşümlerine de uygun, teknik ve kuramsal bilgi birikimini kazandırıcı yoğunlukta, yapılandırmacı ve bütünlüklü yeni yöntemlere açık olunması gerekmektedir.

Yaşanan gelişmelerle birlikte her alanda olduğu gibi Temel Tasarım dersinde de daha az geleneksel, daha çok multidisipliner (disiplinler arası) bir programa ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalarla öğrencilerin geleneksel kuramları öğrenmeleri ile birlikte çağdaş sanatın da algılanmasının gereği ortaya çıkmıştır. “Öğrenciler dünyalarında ve ilişkilerinde pasif ve evcil değil, aktif ve eleştirel olmalıdır” (Catterall ve Nugent, 2004). Çünkü dünya durağan ve kapalı değildir. Sonuç olarak, her alanda gelişme ve büyüme; güç, özgürlük ve kendi kendini yönetme derecesine bağlıdır.

Birey için öğrenmenin gerçekleşmesinin en kolay yolu, sürecin yaşamla ilgili oluş derecesine bağlıdır. Drama da bunu bireye hissettirmeden yaşatabilen yegane bir süreç sunar. Eğitimde farklı disiplinlerdeki öğretim yöntemlerinin içinde dramının kullanılması bu nedenle yerleşmiştir. “Günümüzde, okulda ve evde çocuklara sağlanan olanaklar kısıtlı olup, çocuğun çevresi ve dünyası ile kurduğu iletişimde, arada hep bir araç bulunmaktadır. Ya öğretmen, ya ders kitabı ve yazarı ya da bir kitle iletişim aracı. Böylece çocuğun duyuşsal alanı ve özellikle duyguları ile düşünsel dünyası ve bilişsel alanı ister istemez birbirinden ayrılmakta, öğrenme yaşantısal olmaktan çıkıp, salt bilişsel yoldan gerçekleşmekte, işlevsel olmamaktadır” (San, 1992:5). Drama aradaki bütün sınırları kaldırarak tüm bu alanların birlikteliğini sağlar. Araştırmada sanat eğitimcisi yetiştirme sürecinde öğrenimin ilk yılında alanla ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışların temelinin atıldığı Temel Tasarım dersinin seçilmesinin de en önemli nedeni budur. Tüm alana

temel ve kaynak oluşturabilecek kapsamda olan bu dersin drama yöntemli yürütülmesi ile hem sanat alanı hem de eğitim alanının birlikteliğinin sağlanması amaçlanmış, elde edilen bulgular ve sonuçlara göre de araştırmanın genel ve özel amaçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır (Bakınız Bölüm IV).

Araştırmalara göre, Eğitim Fakültelerinin Resim-iş bölümlerinde Temel Tasarım dersi sorumlusu öğretim üyelerinin çoğunluğu geleneksel yöntemlerle işlenen derslerde değerlendirmeyi yine geleneksel yöntemlerle yapmaktadırlar. (Seylan, 2004:135). Yöntem bölümünde değinildiği gibi puanlama sistemi ara sınav ve dönem sonu sınavındaki çalışmalar üzerinden yapılmaktadır. Dersin içeriğinde yer alan temel konu, kavram ve kazandırılan beceriler, yapılan “iş”ler (öğrenci çalışmaları) üzerinden yürütüldüğünden konu, kavram ve becerilerin öğrencilerde bir yaşam biçimi oluşturup oluşturmadığı konusunda tam bir cevap almak mümkün olmamaktadır. Bu durumda değerlendirme de görecelidir. Kırıçoğlu’na (1991) göre değerlendirme öğretim yolu ile kılınmış, süreçte ve sonuçta yer alan tüm davranışlara değer yargısı ile yaklaşmaktır. Bu yaklaşım değerlendirmenin hem sürece hem de ürüne dayandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sanat eğitimcisi olacak birey tüm bu deneyimleri ileriki yaşantılarına aktarabilecektir. Sanat eğitimcisi olarak yetişen bireylerin bu kazanımlarını kendilerinde bir yaşantı olarak var edebilmeleri (özümseme), ileriki dönemlerde hem kendi sanatsal çalışmalarını yürütebilmelerinde temel oluşturma, hem de eğitimci olarak bireylere bu kazanımları aktarabilmelerinde önem taşımaktadır. Geleneksel yöntemlerle işlenen derslerin ve yapılan değerlendirmelerin başta kurumun amaçlarına karşılık gelmek üzere, süreçteki etkisinin de kalıcı olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın deney gruplarının belirlenmesinde temel tasarım dersini yürüten öğretim elemanlarının da çağın yeniliklerine uygun, yenilikçi yöntemler kullanmalarına dikkat edilmiştir (DEÜ ve ADÜ deney gruplarının sorumlu öğretim elemanları). Bu nedenle de drama öğretim yöntemi kullanılarak yürütülen oturumların sistematiği bozulmamıştır. Drama öğretim yöntemi temelli Temel Tasarım derslerinde kullanılmak üzere Temel Tasarım Dersi Dereceli Puanlama Anahtarı (Ölçek D) geliştirilmiştir. Öğrencilerin ileriye dönük yaşantılarına örnek

teşkil edeceği ve farkındalık sağlayacağı düşünülerek de geliştirilen ölçek, denel işlemler öncesinde öğrencilere tanıtılmış, öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımları sağlanmıştır.

Güncel ve başlı başına bir alan olan, aynı zamanda da çeşitli disiplinlerde yöntem olarak etkililiği araştırmalar sonucunda ortaya konulan dramanın, sanat eğitiminde ve sanat alanı derslerinde bir yöntem olarak kullanılmasının geleneksel yöntemlere göre sanat eğitimcisi yetiştirme sürecinde farklı yaklaşımlar ve yeni bakış açıları getireceği, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde arttırabileceği saptanmaya çalışılmıştır.

### 5.3. Öneriler

1- Araştırma sonucunda drama öğretim yöntemi ile yürütülen ders etkinlikleriyle öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlarının yükseldiği, olumsuz tutumlarının düştüğü görülmüştür. Bu nedenle sanat eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin duygu, düşünce ve tutumun alt boyutlarının olumlu anlamda yüksek tutulabilmesi için alan derslerinde yöntemin kullanılmasına yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

2- Sanat eğitimcisi olarak yetişen bireylerin, topluluk önünde konuşma, dil becerilerinin gelişimi, vücut hareketlerinin ve mimiklerinin kullanımı, sınıf ortamında olası problemlerle başa çıkabilme gibi kazanımları elde edebilmelerinde drama yönteminin yapısında bulunan tekniklerin kullanılmasının etkili olduğu düşünüldüğünden, drama öğretim yöntemi; mesleğe ilişkin tutum yanında mesleki becerilerin de kendiliğinden kazandırılabilceği bir yöntem olarak önerilmektedir.

3- Araştırma sonucunda drama yöntemi ile yürütülen temel tasarım dersinde öğrencilerin yöntemin getirilerinden; yaşayarak kendiliğinden öğrenme, aktif katılım, -miş gibi davranma- empati kurma, farklı alanların birlikteliğini sağlama ve yararlanma gibi yöntemlerle dersin kazanımları ve alt boyutlarının dönüştürülmesinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Bu

nedenle drama öğretim yönteminin sanat eğitiminde yeni öğretim yaklaşımları içinde bir yöntem olarak yer alması önerilmektedir.

4- Araştırma sonuçlarına bakıldığında üniversite değişkeninde; öğrencilerin okudukları üniversitelere göre, hangi lise türünden mezun oldukları arasında önemli bir farklılık bulgulanmıştır. Bununla beraber Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrencilerin üniversite tercihlerinde de anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgular araştırmamızın konusu ya da amacı ile ilişkilendirilmediğinden yeni araştırmalar için konu olarak önerilmektedir.

5- Araştırma sonucunda üniversiteler arasında Temel Tasarım dersi uygulama farklılıklarının olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların giderilmesi için ulusal ve uluslararası düzeyde araştırmaların izleneceği, yayınların toplanabileceği bir merkezi sistem oluşturulabilir. Üniversitelerin ilgili bölümlerinde de birimler oluşturularak yapılan araştırmalar üniversiteler arasında etkileşimli olarak tartışılabilir ve paylaşılabilir. Bu paylaşımlarda hem dersin genel kapsamı, hem de yeni yöntemler ve öğretim alanları sürekli gözden geçirilip çağın gereklerine uygun olarak da güncellenebilir.

6- Temel Tasarım eğitiminde eğitimciye düşen görev, tasarım eleman ve ilkelerini eksiksiz derlemek ve öğrenciye belirli bir sistematikte öğretmek olmalıdır. Temel Tasarım eğitimi, sadece sanatçı yetiştirmek amaçlı değil, yetiştirmek durumunda olduğu her kişiyi yaratıcılığa yöneltip, onun bilgisel, bilişsel, duysal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını da karşılamaya yönelik bir eğitim türü olduğu bilinmelidir. Atölyelerde dönem başında konuların listeler halinde verildiği, sanat tarihinden baş yapıtların öğrencilere gösterilip sürekli uygulama yapıldığı bir ortamda öğrencilere sadece ezbere teknik bilgi kazandırılacağı da unutulmamalıdır. Bu yöntemle hem öğrencilerin yaratıcılığı hem de derse karşı tutumu da hasara uğrayabilir. Yaratıcılığın geliştirilmesinin de duygu eğitimi ile ilişkili olduğu düşünülürse duygu eğitimi, duyguların işlevsel bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleşebilir. İfade edilmediği sürece duyguların bir anlamı yoktur. Öğrencilere tüm bu temel kavramları kazandırırken onların duygularını ifade etmelerine izin

verilmeli, farklı bireylerin duygularını da anlamaları sağlanmalıdır. Drama öğretim yöntemi yapısı gereği buna olanak sağlayabilmektedir.

7- Tüm bu süreçlerin başarıya ulaşabilmesi için ilk önceliğin program yapılanması olduğu düşünülse de, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi de çok önemli bir sorun olarak görülmektedir. Temel Tasarım dersini yürütecek olan öğretim elemanlarının; eğitim alanında deneyim kazanmış, meslekten yetişen, sanat eğitimi alanında uzmanlaşmış ve yöntem-teknikleri kullanmada araştırmacı-yenilikçi olmaları gerekmektedir. Alanda uzman yoksa, dersi yürüten öğretim elemanlarının çeşitli seminer, eğitim programları ya da uygulamalara katılmak suretiyle yeterliliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

8- Farklı alanlardan ve sistemlerden yararlanmak ve bu farklılıkları sınıf ortamına taşımak, ya da dersi farklı bir ortamda yürütmek drama yönteminin gerekliliğidir. Farklı disiplinler arasında ilişkiler kurulması ile öğrenciler kendi alanlarında sınırlı kalmayarak, diğer alanlarla bağlantı kurarak farklı bakış açıları ve estetik görüşlerini geliştirebileceklerdir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de sanat eğitimi alanındaki derslerde drama öğretim yönteminin kullanılması önerilmektedir.

9- Yöntemlerin işlevliliğini belirleyebilmek için bölümlerin kendilerine yönelik gerek anket, gerekse öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine dayanarak özdeğerlendirme sistemi geliştirmesi önerilmektedir.

10- Durağan, kapalı bir bakış açısı ve bu şekilde oluşturulan bir sistemde (sanat ortamı, sanat programları, sanat eğitimcisi yetiştirme süreci) sanatın yapılamayacağı ve sanat eğitimcisinin yetiştirilemeyeceği düşünülmektedir. Bu noktada geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenciyi pasif yaptığı ve verileni yineleyen bir konuma düşürdüğü düşünülmektedir. Drama bu hareketsizliğe bir çıkış noktası getirecek, ivme kazandıracak bir yöntem olarak önerilmektedir. Drama öğretim yöntemi bireyleri kendi buldukları alandaki problemi belirleme, problemler konusunda düşünme, ilişki ve empati kurma, yaşayarak farkına varma

konusunda yetiştirebilir. Yöntemin genel olarak alanda, özel olarak derslerde kullanılması için alan araştırmaları yapılması önerilmektedir.

11- Yöntemin alanda kullanılmasının önerilmesiyle birlikte atölyelerin de drama yöntemi etkinliklerinin yapılabileceği şekilde düzenlenmesi önerilebilir. Atölyelerde resim sehpaları, masalar ya da düzenek malzemeleri bulunmasının dışında, öğrencileri özendirici ve teşvik edici araç gereçler bulunabilir ve atölye ortamı bu şekilde düzenlenebilir (televizyon, bilgisayar, müzik sistemi, dramada yararlanılan dökümanlar, slayt, fotoğraf, röprodüksiyon örnekleri...vb).

12- Öğrenim süreçlerindeki bazı aksaklıklar bir kenara bırakılarak öğrencilere çağdaş sanat eğitiminin öngördüğü özgürlüğü tanımak ve onların yetenek ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt verecek bir eğitim ortamı yaratmak gereklidir. Drama öğretim yöntemi hem sanatta hem de kendi yapısındaki bu özgür tavrı sanat eğitimine taşımada yararlanılacak bir yöntem olarak önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, H.Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (1994). **Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama**. Ö. Adıgüzel, (Ed.), *Yaratıcı drama içinde* (158-179), Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, Y. (2001). **Kültür Endüstrisi- Kitle Toplumunun Açmazları**. Şehir Yayınları.
- Akkök, F. (2003). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi**. 3. Baskı. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akdeniz, H. ve Aksel, E. (1989). **Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi Üzerine Düşünceler ve Bir Bakış Açısı**. Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi Semineri, Ankara: HÜ Yayınları.
- Aksarı, S. (2001). **Okul Öncesinde Drama ve Drama Yoluyla Sanat Eğitimi: Deneysel Uygulamalar**. Ankara: Medya Ajans.
- Alistair, M. S. (1993). *Drama as Transformation: Concenptual In The Teaching of Drama In Education* Doktora Tezi, University of Toronto.
- Andersen, C. (2002). **Thinking as and thinking about: Cognitive and Metacognitive Processes in Drama**. In Bjorn Rasmussen & Anna-Lena Ostern (Eds.), *Playing betwixt and between: The IDEA Dialogues 2001*.Oslo: Landslaget Drama I Skolen.
- Arıcioglu, A. M. (2002). *Yönetmel Başarının Değerlendirilmesinde Duygusal Zekanın Kullanımı: Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma*. **Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. Cilt:2, Sayı:4.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). **Bilimsel Araştırmaya Giriş**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Artut, K. (2001). **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2004). **İlköğretim (1. Kademe 4 ve 5. Sınıf) Öğrencilerinin Estetik ve Sanat Kavramlarına Yönelik Bilgi Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma**. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi II. Sanat Eğitimi Sempozyumu, Ankara.

Aslan, N. (1999). **Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşmasına Merhaba.** Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması.

----- (2003). **Oluşum Drama Enstitüsü İç Bülten.** Yıl: 7, Sayı: 22.

Aslanoğlu, A. E. ve Kutlu Ö. (2006). Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma, **Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ulaşılabilir link: [http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2003\\_1-2/25-36.pdf](http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2003_1-2/25-36.pdf)

Atalay, M. S. (1996). **Bilgi Toplumu Öğretmenlerinin Sorunları, Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler.** Ankara: Sempozyum.

Ataman, A. (1996). **Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakültelerine Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.** Yeni Türkiye: 2 (7).

Aykut, A. (2006). Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 21/2.

Aytaç, K. (1980). **Avrupa Eğitim Tarihi.** Ankara: A.Ü.D.T.C.F Yayını.

Bailin, S. (1998). **Critical Thinking and Drama Education.** Research in Drama Education.

Ballou, K. J. (2000). The Effects of a Drama Intervention on Communication Skills and Learning Attitudes of At-Risk Sixth Grade Students. Doktora Tezi, Clemson Üniversitesi.

Bal, H. (1991). **1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve J.Dewey'in Eğitim Felsefesi.** İstanbul: Kor yayınları.

Balıkçı, T. (2001). Sanat Eğitiminde Drama ve Yaratıcılığın Önemi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baltacıoğlu, İ.H. (1932). **Resim ve Terbiye.** İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.

Baltacıoğlu, İ. H. (1964). **Pedagojide İhtilal.** İstanbul.

Bayram, E., Özgül, E., Kaplan, G., Ünal, H. A., Yapağılı, H., Demir, K. ve diğerleri. (1999). **İlköğretimde Drama 1 (Öğretmen için).** Ankara: MEB Yayınları.

Bellizia, F. E. (1985). Drama In Teaching: Using Theatrical Techniques To Influence Teaching Strategie. Doktora Tezi, Boston University.

Bernard, E. (1997). **Cezanne Üzerine Anılar.** Çev. Kaya Özsezgin, 1. Baskı, Ankara: İmge kitabevi.



Bolton, G. (1979). **Towards a Theory of Drama in Education**. Hong Kong:Longman.

------(1985). **Changes in Thinking About Drama in Education**. Theory into Practice.

------(1986). **Selected Writing in Drama Education**. London: Longman.

------(1998). **Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis**. Trentham Books, Staffordshire.

Bölükoğlu H. İ. (2002). Bilgi Çağında Eğitim Fakültelerinde Resim-İş Eğitiminin Genel Bir Değerlendirmesi. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 22, Sayı 3.

Bramwell, R. J. T. (1990).The Effect Of Drama Education On Children's Attitudes To The Elderly And To Ageing. Doktora Tezi, The University of British Columbia (Canada).

Cassierer, E. (1997). **İnsan Üstüne Bir Deneme**. Çev: Necla Aral. İstanbul: Y.K.Yayımları.

Catterall, K.M. ve Nugent, H.M. (1999). **W.A.R.P.: A Radical Solution To Teaching Foundations**. Art Journal.

Cevizci, A. (1996). **Felsefe Sözlüğü**. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cezar, M. (1971). **Sanatta Batı'ya Açılış ve Osman Hamdi**. İstanbul: T. İş Bankası Kültür yayımları.

Cooper, L. A. (2005). The Effects of Dramatic Activity on Third Grade Students: Aquisition of Vocabulary Words Within The Visual Arts Classroom. Doktora Tezi, Arizona State University.

Cotrell, J. (1987). **Creative Drama in the Classroom Grades 4-6. Teacher's Resource Book for Theatre Arts**. National Textbook Co. Lincolnwood.

----- (1987). Creative Drama (Illinois: National Textbook, s.2-4.

Çebi, A. (1996). Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: A.Ü.S.B.E. Eğt. Prog. ve Öğrt. Al.

Çellek, T. (2001). Yaratıcılık: Eğitim Sistemindeki Boyutu. **Cumhuriyet Bilim Teknik**.

------(2003). **Sanat ve Bilim Eğitiminde Yaratıcılık**. Ankara: PiVOLKA 2(8), 4-11.

Çevik, K. (2004). **Oluşum Drama Enstitüsü Drama Liderliği Programı Atölye Notları**. Ankara.

Çevik, K. ve Çevik, S. (2005). **Yeni Öğretim Programları; Öğretmenlere Yönelik Eğitimde Drama Model Çalışması**. İstanbul: Başarı ve Mutlu Yayıncılık, İstanbul.

Çevik, K. (2006). **Okulda Oyun ve Tiyatro, Dramada Arayışlar** (Türkiye 7. Drama Liderleri Buluşması ve UDS 2005 de sunulmuş bildiri). Oluşum Yayınları, Ankara.

Çevik, S. (2006). **Müzik- Oyun- Tiyatro İlişkisi: Disiplinler Arası Bir Yaklaşım Denemesi**. Ankara.

Çınar, H. (2002). **Sokakta Dramatik Etkinlikler**. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Ankara.

Dede, C. (1992). **Education In The Twenty-First Century, In The Annals**. Volume 552.

Dilidüzgün, S. (1994). **Masalın Eğitimdeki Yeri**. Çağdaş Eğitimde Sanat, ÇYDD Yayınları:9.

DOĞAN, H. (1997). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Önder Matbaacılık.

Donaldson, M. (1978). **Children's Minds**. Glasgow: William Collins Sons ve Co. Ltd.

Dökmen, Ü. (2003). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

------(2004). **Sosyometri ve Psikodrama**. 6. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dupré, B. J. (2006). **Creative Drama, Playwriting, Tolerance, and Social Justice: An Ethnographic Study of Students in a Seventh Grade Language Arts Class**. Doktora Tezi, The University of New Mexico.

Dyck, D. K. (2004). **Living Up to Dewey: An Examination of Drama Education in Calgary Classrooms**. Yüksek Lisans Tezi, University of Calgary.

Edmiston, B. (1998). **Reaching Out: Ethical Spaces and Drama. A Head Taller-Developing a Humanising Curriculum Through Drama.** Uk: University of Birmingham.

Eisner, E.W. (1982). **The Contrubution of Painting to Children's Cognitive Develoipment.** Stanford U.Bostan.

Elsayed, M. M. (1997). **Yirmi birinci Yüzyılda Öğretmenin Rolü Konusunda Geleceğe Yönelik Bir Bakış Açısı.** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı.(27 Ağustos-2 Eylül 1995). Milli Eğitim Basımevi. Ankara.

Erbay, M. (1995). Yükseköğretim Düzeyinde Sanat Eğitimi Programlarının Uluslararası Bağlamda İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Erkek, H. (2001). **Oyun İçinde Anlatı.** Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Etike, S. (1991). Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci İçinde Ortaokul Resim Eğitimi ve Resim Öğretmeni Yetiştirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara:A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.

------(1995). **Sanat Eğitimi Yazıları.** İlke Yayınevi, Ankara, 25-26.

Farrell, J.M. (1999). Dramatic Arts and The Postmodern. Doktora Tezi, University of Toronto.

Farris, J. P., Parke J. (1993). **To be or not to be: What Students Think about Drama.** The Clearing House.

Fulford, J. Merryn H. Alistair R. and Helen S. (2001). **İlköğretimde Drama.** Çev. L. Küçükahmet, H. Borçbakan, S. S. Karamanoğlu. Ankara: Nobel.

Gallagher, C. J. (1997). Drama In Education: Adult Teaching and Learning For Change In Understanding and Practice. Doktora Tezi, University of Wisconsin-Madison.

Gardner, H. (1994). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.** New York: Basic Books.

Gençaydın, Z. (1990). **Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri**. Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi Ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.

Geray, C. (1978). **Halk Eğitimi**. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:73.

Germaner, S. (1997). **1960 Sonrası Sanat**. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Goleman, D. (1999). **Duygusal Zeka**. 11. Basım, Çev: Banu Seçkin Yüksel, İstanbul: Varlık Yayınları.

Gönen, M. ve Dalkılıç, N. (1998). **Çocuk Eğitiminde Drama**. Epsilon Yayıncılık Ltd. Ş: İstanbul.

Güneysu, S. (1991). **Eğitimde Drama**. YA-PA 7. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Eskişehir.

Hachiya, M. (2001). Towards a Theory of Arts Education. Yüksek Lisans Tezi, University of Toronto.

Hançerlioğlu, O. (1996). **Felsefe Ansiklopedisi – Kavramlar ve Akımlar**. Remzi Kitabevi.

Hart, R. (2007). Act Like a Teacher: Teaching as a Performing Art. Doktora tezi, University of Massachusetts Amherst.

Harter, S. (1986). **Processes Underlying The Construction, Maintenance, And Enhancement of The Self-Concept in Children**. In J.Suls ve A.G. Greenwald (Eds.), Psychology perspectives on the self (Bölüm. 3), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Heathcote, D. (1968). **Drama In The Education Of Teachers**. University Of Newcastle, United Kingdom.

Itten, J. (1967). **Design And Form, The Basic Course At The Bauhaus**. Hudson London.

İnce, B. (2007). Türkiye’de Sanat (Resim) Eğitimcisi Yetiştirme Sürecinde Sanat Eleştirisi Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları - Öğretim Etkinlikleri ve Sanat Etkinliklerini İzleme Edimi İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İpşiroğlu, N. (1994). **Duyu Algılarının Eğitimi, Çağdaş Eğitimde Sanat**. İstanbul: Demet yayınları.

Jackson, A. ve Leahy, H. R. (2005). '**Seeing it for real...?' - Authenticity, Theatre and Learning in Museums.** University of Manchester, Research in Drama Education, Volume 10, Issue 3.

Jacobs, M. N. (2005). Drama Discovery: The Effect Of Dramatic Arts in Combination With Bibliotherapy On The Self-Efficacy Of Students With Emotional And/Or Behavioral Disabilities Regarding Their Understanding Of Their Own Exceptionalities. Doktora Tezi, Duquesne University.

Jacobs, D. A. (2003). The Possibilities of Hope in Drama. Doktora Tezi, University of Toronto.

Johnson, L. ve O'Neill, C. (1984). **Dorothy Heathcote Collected Writings on Education And Drama.** Essex: Anchor Brendon Ltd.

Kağıtçıbaşı, C. (1999). **Yeni İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş.** İstanbul: Evrim Yayınevi, 10. Baskı, Sosyal Psikoloji Dizisi:1.

Kansu, N. A. (1952). **Pedagoji Tarihi.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kapsch, L. A. (2006). The Effect of Dramatic Play on Children's Graphic Representation of Emotion. Doktora Tezi, Georgia State University.

Karadağ, E., ve Çalışkan, N. (2005) **Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karayağmurlar, B. (1990). Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (1997). **Yaratıcılık Açısından Sekiz Yıllık İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi 4. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı.

----- (2000). **Bilgi Çağı ve Sanat.** IV. Ulusal Sanat Sempozyumu Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları:18, Ankara, s. 126-129.

----- (2005). Estetik Hermeneutik (Yorumbilgisi) de Yaratıcı Etkinlik Olarak Oyun ve İletişim. **Ünlem Dergisi.** Cilt:1, s: 11, s: 56-59.

----- (2007). "Değinmeler" Sanat ve Sanat. **Ege Sanat Dergisi.** Ekim, İzmir.

- Karasar, N. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Ö. (2006). İlköğretim 3. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Drama Destekli Eğitimin Yaratıcı Sürece Katkıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kelner, B. (1993). **The Creative Classroom: A guide for Using Creative Drama in the Classroom PreK-6**. Heinemann Portsmouth, NH.
- Kırıoğlu, O. T. (1991). **Sanatta Eğitim**. 1. baskı (Görmek, Anlamak, Yaratmak), Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.
- Kırıoğlu ve Stokrocki (1997). **YÖK ve Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi**. İlköğretim Sanat Öğretimi, Ankara.
- Kuyumcu, N. (2002). **Çocuklarla Tiyatro**. İstanbul: Papirüs.
- Leading Education and Social Research (2007). Institute of Education University of London. Institute of Education Archives Subject Guide no:3.
- May, R. (1987). **Yaratma Cesareti**. Çeviren: Alper Oysal, İstanbul: Metis Yayınları.
- McCaslin, N. (1987). **Creative Drama in The Primary Grades**. London: Logman Inc.
- (1990). **Creative Drama in the Classroom**. California: Longman 5nci Basım.
- McClintock, A.B. (1984). **Drama For Mentally Handicapped Children**. London: Souvenir Press Ltd.
- MEB, (1991). **Türkiye Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Komisyon Raporu**. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (2006). **Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 1-8. Sınıflar**. Ankara.
- Morgan, N. ve Saxton, J. (1985). **Teaching Drama "A Mind of Wonders"**. Hienemann Educational Books, Inc.
- Morgül, M. (2003). **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba**. İkinci Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Neelands, J. (1990). **Structuring Drama Work**. In Tony Goode (Ed.) A Handbook Available Forms in Theatre and Drama, Cambridge University Press.

Nixon, J. (1988). **Teaching Drama. A Teaching Skills Workbook** (Focus on Education). McMillan Education Ltd: London

Nutku, Ö. (1990). **Dram Sanatı**. İstanbul: Kabalcı Yayınevi (2. Basım).

----- (1998). **Oyun, Çocuk, Tiyatro**. İstanbul: Özgür Yayınları.

Oğuzkan, F. (1989). **Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler**. Ankara: Emel Matbaacılık.

Okvuran, A. (1993). **Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi**. Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.

----- (1995). Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**. Cilt:27 (Sayı1), Ankara.

----- (1999). **Exeter Raporu**. Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama. Çağdaş Drama Derneği Bülteni. Sayı: 3,4: 52.

----- (2000a). **Drama Etiği**. Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması Bildirileri. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Ankara: Fersa Matbaacılık.

----- (2000b). Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (2001). **Drama Öğretmeninin Yetişi Sorunsalı**. Öğretmen Dünyası Dergisi: 257.

----- (2003). **Drama Dersinin Yapılandırılması ve İçeriği, İlköğretimde Drama ve Tiyatro**. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye 4. Drama Liderleri Buluşması Bildirileri. Ankara: Fersa Matbaacılık.

O'Neill, C. (1989). **Dialogue and Drama: The Transformation of Events, Ideas and Teachers**. Language Arts. Vol 66, No 2.

----- (1995). **Drama Worlds. A Framework for Process Drama**. NH: Heinemann.

O'Neill, C. ve Lambert. A. (1984). **Drama Structures. A Practical Handbook for Teachers**. London: Hutchinson.

Oruç, S. (2004). Eğitim Fakültelerinde “İlköğretimde Drama” Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

O'Toole, J. (1992). **Process of Drama: Negotiating Art and Meaning.** London and New York: Routledge

Ömeroğlu, E. (1990). Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (1991). **Okulöncesi Öğretmenin Niteliğinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Eğitiminin Rolü.** Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

----- (1991). **Yaratıcı Drama Eğitiminin İngiltere'de Okulöncesi Eğitimde Kullanılmasıyla İlgili Bir İnceleme.** YA-PA 7. Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri. Eskişehir.

Ömeroğlu, E., Dere H. (2002). **İnceleme Gezilerinde Dramanın Kullanılması. Drama ve Müze Pedagojisi.** Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye 3. Drama Liderleri Buluşması. Bildiriler- Tartışmalar- Atölye Çalışması. Ankara: Fersa Matbaacılık.

Ömeroğlu, E. ve diğerleri. (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Drama.** Ankara: Kök Yayıncılık.

Önder, A. (2004). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama: Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri.** 6. Baskı. İstanbul: Epsilon.

Özdemir, E. (1985). **Uygulamalı Dramatizasyon.** Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları. İstanbul: Güzel İstanbul Matbaası.

Özgüven, İ. E. (2004). **Psikolojik Testler.** Altıncı baskı, Ankara: PDREM Yayınları.

Özsoy, V. (2003). **Görsel Sanatlar Eğitimi.** Ankara: Gündüz Eğitim ve yayınevi.

Öztürk, A. (1997). Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenen Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarının Sözel İletişim Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara : AÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Rosalinda, R. (1995). **Art Talk**. Teachers Wraparound Edition, (2. basım), New York: Glencoe/ Mc GRaw-Hill.

Rouquette, M.L. (1994). **Yaratıcılık**. İkinci Basım, Çev: Işın Gürbüz, İstanbul: İletişim Yayınları.

Sungur, N. (1997). **Yaratıcı Düşünce**. İkinci Baskı, İstanbul:Evrım Yayınevi, Yönetim Dizisi: 6.

Sağlam, T. (1998). Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sağlam, T. (2004). Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı? **Tiyatro Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 17, Ankara.

San, İ. (1983). **Sanat Eğitimi Kuramları**. Ankara: Tan Yayınları.

----- (1985). Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakülte Dergisi**. Eylül.

----- (1989). **Eğitimde Yaratıcı Drama**. Ö. Adıgüzel, (Ed.), Yaratıcı drama içinde(57-68). Ankara: Naturel Yayıncılık.

----- (1990a). (Derleme) **Ankara'da Yaratıcı Drama, Eğitimde Yaratıcı Drama**. Ankara: Ankara Alman Kültür Merkezi Yayını.

----- (1990b). **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık**. Sosyal Felsefi:17, Ankara: T.İş Bankası Kültür Yayınları.

----- (1990c). **Güzel Sanatlar Eğitimi Grubu Raporu**. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Değerlendirme Raporları. Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi. No:165.

----- (1991). **Yaratıcı Drama- Eğitsel Boyutları**. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), Yaratıcı Drama, Naturel Kitap Yayıncılık.

----- (1992). **Eğitsel Yaratıcı Drama**. ASSITEJ Türkiye Merkezi Semineri . 25-26 Mayıs.

----- (1996). **Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama**. Ankara: Yeni Türkiye, Eğitim Özel Sayısı:7.

----- (1997). (Derleme) **Drama-Maske-Müze**. Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi 12. Ankara: ISKUR Matbaacılık.

- (2002). **Eğitimde Yaratıcı Drama, Yaratıcı Drama**. Editör: H. Ömer Adıgüzel, Ankara: Naturel Yayıncılık
- (2003). (Editör) **Drama ve Öğretim Bilgisi**. 2. baskı. Ankara: Natürel.
- Sencer, M. (1989). **Toplumbilimlerinde Yöntem**. İstanbul: Beta Basım.
- Seylan, A. (2004). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Temel Tasarım (Basic Design) Dersinin Verimlilik Düzeyini Artırıcı Uygulama Modellerinin Araştırılması ve Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stinespring, J. (1992). **DBAE and Art Criticism**. Academic Search Premier, EBSCO.
- Storr, A. (1992). **Yaratma Dürtüsü**. Çev: İpek Babacan, İstanbul:Yayınevi yayınları.
- Şahiner, R. (2000). Andy'nin Uyanıklığı 1. **Türkiye'de Sanat Dergisi**. s: 44.
- Şensoy, F. (1999). **Falınızda Rönesans Var, "Bertolt Brecht'in Ağbisi Kel Hasan Efendi**. İstanbul: Ortaoyuncular Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Özyurt Matbaası.
- Thomson, G. (1990). **Aiskhylos ve Atina**. Çev. Mehmet H. Doğan, İstanbul: Payel Yayınları.
- Tulgay, B. (1997). Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tuluk, N. (2004). **Yaratıcı Drama**. Ankara: Pivolka, Sayı:3(15), (10-12)
- Tunalı, İ. (1983). **B. Croce Estetik'ine Giriş**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uşaklı, H. (2006). Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri. Atılganlık Düzeyi ve Benlik-Saygısına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uyanıksoy, E. (2007). Viola Spolin'in Tiyatro Anlayışı Ve Dramayı Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Ün. Çocuk Tiyatrosu Oyun-Tiyatro-Drama Anabilim Dalı.

Üstündağ, T. (1994). **Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri.** Yaşadıkça Eğitim.

----- (1997). **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişmeye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- (2002). **Temel Eğitimde Drama, Yaratıcı Drama.** Editör: H. Ömer Adıgüzel, Ankara :Naturel Yayıncılık.

Varış, F. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler.** Ankara: Ankara Ün. Basımevi.

Weeks, A. E. (2007). A Nonviolence Theater Program For College Students Exploring Their Self-Creativity to Affect Change in Their Lives and Their Communities Through Performance. Yüksek Lisans Tezi, State University of New York.

Wheat, B. M. (2005). Creating and Teaching The Arts-Infused Curriculum: A Case Study of Art, Music, and Drama in an Exemplary Elementary Classroom. Doktora Tezi, University of Texas at Austin.

Winston, J.(1998). **Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales In The Primary Years.** London: Farmer.

Yassa, N. A. (1997). A Study of Effect of Drama Education on Social Interaction in High School Students. Yüksek Lisans Tezi, Lakehead University, Ontario.

Yavuz, H.S. (1994). **Yaratıcılık.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, (1998). **Yaratıcılık ve Yenilik.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yüksel, R. (2005). Drama Destekli Öğretim Modeli'nin Plastik Sanatlar Temel Tasarım Edinimlerinin Transferine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**Internet Adresleri**

[http://programlar.meb.gov.tr/program\\_giris/yaklasim\\_2.htm](http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/yaklasim_2.htm)

<http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/ana.html>

<http://uretim.meb.gov.tr/egitekhber/s84/yazarlar/oguz.htm>

<http://www.cndp.fr/collecie/pdf/clasbran.pdf>

<http://www.drama.egitimi.com>

<http://www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/>

<http://olusumdrama.sitemynet.com/oda/oda.htm>

<http://www.cssd.ac.uk/courses/courseframe.html>

<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/akbaba.htm>

**Özel Yetenek Sınavı Sonuçlarına Göre Öğrenci Olan Üniversitelerin Resim-iş Bölümleri  
2006-2007 yılı Kontenjanları**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi	40+40
Adnan Menderes Üniversitesi	30
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi	60
Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi	30
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	30
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi	30
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi	30
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi	40
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi	30+30
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi	60
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi	30
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi	70+50
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi	25
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi	30+30
Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi	40+40
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi	100
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi	30
Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi	30
Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi	30
Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi	30
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi	60+60
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi	30+30
Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi	40+40
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	30
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi	40+40
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi	30
<b>Toplam:</b>	<b>1425</b>

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki alanlara Öğretmenlik mesleği ile ilgili duygularınızı(1), düşüncelerinizi(2) ve davranışlarınızı(3) içeren cümleler yazınız. Yazmış olduğunuz bilgiler gizli tutulacak ve bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır.

Teşekkür ederim.

Reyhan DEMİR

D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi  
Resim-iş Bölümü

**Adı:**

**Soyadı:**

**Yaş:**

**Cinsiyet:** K ( ) E ( )

**Ünv./ Bölüm / Alan:**

**Sınıfı:**

**1 – Öğretmenlik mesleği ile ilgili duygularınız:** (Ör: meslek hakkında hissettikleriniz, mesleğe karşı sizi etkileyen duygularınız,...vb.)

**2 – Öğretmenlik mesleği ile ilgili düşünceleriniz:** (Ör: mesleğe karşı bakış açınız, meslek hakkındaki fikirleriniz,...vb.)

**3 – Öğretmenlik mesleği ile ilgili davranışlarınız:** (Ör: meslek hakkındaki planlarınız, mesleğin zorlukları ya da avantajları hakkındaki davranışlarınız, kişisel özellikleriniz ile meslek arasındaki ilişkiler,...vb.)

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki alanlara Öğretmenlik mesleği ile ilgili duygularınızı(1), düşüncelerinizi(2) ve davranışlarınızı(3) içeren cümleler yazınız. Yazmış olduğunuz bilgiler gizli tutulacak ve bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır.

Teşekkür ederim.

Reyhan DEMİR

D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi  
Resim-iş Bölümü

Adı:

Soyadı:

Yaş: 22

Cinsiyet:  K  E ( )

Ünv./ Bölüm / Alan:

Sınıfı:

Eğitim Fak. Resim-iş Eğitimi A.B.D -

**1 - Öğretmenlik mesleği ile ilgili duygularınız:** (Ör: meslek hakkında hissettikleriniz, mesleğe karşı sizi etkileyen duygularınız,...vb.)

Çok verimli olmak gerekir. Sizden birseyler öğrenmek için gözlerinizin içine bakın bir süre ufak, parlayan göz. Tuhaf bir his. Sizin her hareketiniz onlarda büyük etkiler bırakıyor. Dikkat isteyen ve gerçekten bu mesleği seven kişilerin yapabileceği herden bir iş. Birseyler öğretilirseniz ve bunun size dönüt olarak karşınızdaki çıkması, çok mutlu eder insanı.

**2 - Öğretmenlik mesleği ile ilgili düşünceleriniz:** (Ör: mesleğe karşı bakış açınız, meslek hakkındaki fikirleriniz,...vb.)

Kendi alanıyla ilgili olarak bu mesleği ele alırsam, inanılmaz keyif verici ve bir o kadar da dikkatli olmam gerektiğini düşünüyorum. Onların psikolojik, sosyal, ...vb. yüzden gelişimlerini gözlemleyerek belirli yaş dönemlerine göre sistem oluşturmam gerekir. Coğrafi olarak düşünmek gerekir.

**3 - Öğretmenlik mesleği ile ilgili davranışlarınız:** (Ör: meslek hakkındaki planlarınız, mesleğin zorlukları ya da avantajları hakkındaki davranışlarınız, kişisel özellikleriniz ile meslek arasındaki ilişkiler,...vb.)

Ben, tayinimin doğuya çıkmasını çok isterim. Umarım bu olur. Elbette yaşam şartları, zorlukları, alınamama (kisa bir süre) gibi durumlar önüne çıkabilir. Ben, zor şartlarla bir şeylerin daha çok üretileceğini ve yaratıcılığın daha güçlü olabileceğini düşünüyorum. Beyinlerini oyalıyarak dış etkilerin daha az olduğunu düşünüyorum ve oradaki çocukların daha üretici ve yaratıcı olabileceğine inanıyorum. Çocukları da çok sevmem, doğuda büyümeme bileyim onlarla iletişim kurmam da bir sorun yaşanmayacağını düşünüyorum.

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki alanlara Öğretmenlik mesleği ile ilgili duygularınızı(1), düşüncelerinizi(2) ve davranışlarınızı(3) içeren cümleler yazınız. Yazmış olduğunuz bilgiler gizli tutulacak ve bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır.

Teşekkür ederim.

Reyhan DEMİR

D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi  
Resim-iş Bölümü

Adı: \_\_\_\_\_

Soyadı: \_\_\_\_\_

Yaş: 21

Cinsiyet: K( ) E( )

Ünv./ Bölüm / Alan: \_\_\_\_\_

EĞİTİM FAK. RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ

Sınıfı: \_\_\_\_\_

**1 – Öğretmenlik mesleği ile ilgili duygularınız:** (Ör: meslek hakkında hissettikleriniz, mesleğe karşı sizi etkileyen duygularınız, ...vb.)

Öğretmenliğin beni etkileyen en önemli yönü topluma birey yetiştirmektir.

**2 – Öğretmenlik mesleği ile ilgili düşünceleriniz:** (Ör: mesleğe karşı bakış açınız, meslek hakkındaki fikirleriniz, ...vb.)

Bence kutsal bir meslek, saygı duyulması gereken bir meslek. insanın özüverisi sahibi olmasını sağlıyor.

**3 – Öğretmenlik mesleği ile ilgili davranışlarınız:** (Ör: meslek hakkındaki planlarınız, mesleğin zorlukları ya da avantajları hakkındaki davranışlarınız, kişisel özellikleriniz ile meslek arasındaki ilişkiler, ...vb.)

Kendimi öğretmenliğe yatkın hissediyorum. Disiplinli, planlı ve programlı olmayı seviyorum. Benim sorumluluklarım daha çok sahip olmam gerektiğini hissettim çünkü inanıyorum.



Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki alanlara Öğretmenlik mesleği ile ilgili duygularınızı(1), düşüncelerinizi(2) ve davranışlarınızı(3) içeren cümleler yazınız. Yazmış olduğunuz bilgiler gizli tutulacak ve bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır.

Teşekkür ederim.

Reyhan DEMİR

D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi  
Resim-iş Bölümü

Adı:

Soyadı:

Yaş: 22

Cinsiyet: K(X) E( )

Ünv./ Bölüm / Alan:

Sınıfı:

Eğitim Fak. Resim-iş Öğr.

**1 - Öğretmenlik mesleği ile ilgili duygularınız:** (Ör: meslek hakkında hissettikleriniz, mesleğe karşı

sizi etkileyen duygularınız,...vb.) Öğretmenliğin kolay bir meslek olduğunu düşünmüyorum. Sonuçta bilgileri kendi içinizde çözümlenecek ve öğrencilere kalıcı bir biçimde aktaracaksınız. Aynı zamanda sadece bilgileri aktarmakla kalmayıp öğrencileri de anlamayı çalışmalısınız. Göndermiş Türkiye'inde de olunca bu beni korkutuyor. Yoksa ~~bilgi~~ bilgilerimizi başkalarına aktarmak çok güzel bir şey. Beni etkileyen de bu.

**2 - Öğretmenlik mesleği ile ilgili düşünceleriniz:** (Ör: mesleğe karşı bakış açınız, meslek

hakkındaki fikirleriniz,...vb.) Aslında öğretmenlik mesleğine o kadar da hevesli değilim çünkü sabırlı olmanız, anlayışlı olmanız, bir çok öğrenci hakkında fikrinizin olması gerekiyor. Anlayışlı olabilirim ama bütün öğrencileri de anlayabileceğimi zannetmiyorum. Bazen kendimi bile anlayamayabiliyorum. İşte bu yüzden de resim yapıyorum. Bir yandan da başkalarına ~~resim hakkında~~ resim hakkında daha bilimsel düşünceler kazandırabileceğim hususuna gidiyorum.

**3 - Öğretmenlik mesleği ile ilgili davranışlarınız:** (Ör: meslek hakkındaki planlarınız, mesleğin

zorlukları ya da avantajları hakkındaki davranışlarınız, kişisel özellikleriniz ile meslek arasındaki ilişkiler,...vb.) Öğretmenlikten ziyade akademik kariyer yapmayı tercih ederim. Belki bu öğretmenlik mesleğinin zorluklarından kaynaklanıyor. O kadar fazla öğrenci var ki hangi biriyle gerektiği kadar ilgilenilebilirsin? Bu meslekle ilgili herhangi bir planım yok. İlk önce akademik kariyer yapmak istiyorum. Bunun kolay olduğunu da biliyorum. Olmadığı takdirde öğretmenliği düşünüyorum. Herkesi bilgilendirmek için sabırsızlanmıyorum. Kendim için araştırmak, öğrenmek istiyorum. Yani bu meslek benim için ikinci planda. Hem tercihimden hem de zorluklarından ötürü. Öğretmen olsam; ~~çok~~ anlayışlıyım, öğrencileri anlayabilirim ama hepsini değil.

**Sevgili Öğrenci,**

Bu çalışma Eğitim Fakültelerinin Resim-iş Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik formasyonlarına ilişkin tutumlarını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Başka hiçbir amaçla kullanılması söz konusu değildir. Adınızı yazmayınız. Araştırmanın başarısı, eksiksiz ve içtenlikle vereceğiniz yanıtlara bağlıdır.

Teşekkür ederim.

Reyhan DEMİR

**Kişisel Bilgi Formu (ÖLÇEK-A)**

Üniversite / Bölüm	:	
.....		
Sınıf	:	.....
Yaş	:	19 Yaş ve altı (...)
		20-25 yaş arası (...)
		26 yaş ve üstü (...)
Cinsiyet	:	K ( ) E ( )
Mezun Olduğu Lise Türü	:	And.Güz.San.Lis. (...)
		Lise (...)
		Meslek Lisesi (...)
		And ve Fen Lisesi (...)
Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi	:	Üst (...)
		Orta (...)
		Düşük (...)

**Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Deneme Formu (ÖLÇEK B)**

Aşağıdaki maddeleri size uygunluk derecelerine göre (X) ile işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız.	katlıyorumkesinlikle	katlıyorum	kararsızım	katılmıyorum	hiç katılmıyorum
1. Öğretmenliğin insanlara sevgi gösterebilme açısından iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum.					
2. Öğretmenlik yapmayı düşünmem.					
3. Öğretmen olma düşüncesi bile beni tedirgin eder.					
4. Öğretmenlik mesleğini çok seviyorum.					
5. Yaşam planlarımı yapmada öğretmenlik mesleğinden yararlanıyorum.					
6. Öğretmenlik sıkıcı bir meslektir.					
7. Bütün zorluklarına rağmen öğretmen olmayı tercih ederim.					
8. Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.					
9. İstedğim yere tayinimin yapılacağını bilsem de öğretmenlik yapmam.					
10. Parasal yönü iyileştirilse bile öğretmenlik yapmayı tercih etmem.					
11. Benim için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğuna inanıyorum.					
12. Öğretmen sözcüğünü duymak bile beni huzursuz etmeye yetiyor.					
13. Kendimi küçüklüğümden beri öğretmen olmak için hazırlıyorum.					
14. Hayatta seçmeyi düşünebileceğim en son meslek öğretmenliktir.					
15. Öğretmen olmak için yaratıldığıma inanıyorum.					
16. Hangi koşullar altında olursa olsun öğretmenlik yaparım.					
17. Öğretmenlik yapmaktansa başka işlerde çalışmayı tercih ederim.					
18. Öğretmenlik hayallerimi süsleyen bir meslektir.					
19. İşsiz kalsam da öğretmenlik yapmam.					
20. Öğretmenliğin manevi doyumu olmayan bir meslek olduğunu düşünüyorum.					

21. Öğretmenlikten nefret ediyorum.					
22. Öğretmenlik mesleğine büyük hayranlık duymuşumdur.					
23. Öğretmenlik mesleğinin birey yetiştirmenin teminatı olduğunu düşünüyorum.					
24. Öğretmenlik mesleğinin toplumun kültür seviyesinin artmasının teminatı olduğunu düşünüyorum.					
25. Örnek bir öğretmenin davranışlarını kendimde oluşturmaya çalışıyorum.					
26. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değerini kaybettiğini düşünüyorum.					
27. Öğretmenlik mesleğinin özveri gerektirdiğine inanmıyorum.					
28. Öğretmenliğin birey yetiştiren bir meslek olması beni mutlu ediyor.					
29. Öğretmenliğin toplumdaki konumu bu mesleği sevmemde önemli bir rol oynuyor.					
30. Öğretmenlik mesleğinin disiplin ve çalışma gerektirmesi beni rahatsız eder.					
31. Öğretmenlik mesleğinin hatalardan dolayı yıpranması beni çok üzüyor.					
32. Öğretmenliğin çok sabır isteyen bir meslek olması beni rahatsız eder.					
33. Öğretmenlik çok keyif alınarak yapılabilecek bir meslektir.					
34. Öğretmenlik mesleği sorumluluk sahibi biri olmamı sağlar.					

**Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖLÇEK B)**

Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra size uygunluk derecelerine göre (x) ile işaretleyiniz.	katılıyorumkesinlikle	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	hiç katılmıyorum
1. Öğretmenliğin insanlara sevgi gösterebilme açısından iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum.					
2. Öğretmenlik yapmayı düşünmem.					
3. Öğretmenlik mesleğini çok seviyorum.					
4. Öğretmen olma düşüncesi bile beni tedirgin eder.					
5. Yaşam planlarımı yapmada öğretmenlik mesleğinden yararlanıyorum.					
6. Öğretmenlik sıkıcı bir meslektir.					
7. Bütün zorluklarına rağmen öğretmen olmayı tercih ederim.					
8. Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.					
9. Benim için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğuna inanıyorum.					
10. Parasal yönü iyileştirilse bile öğretmenlik yapmayı tercih etmem.					
11. Öğretmen olmak için yaratıldığıma inanıyorum.					
12. Öğretmen sözcüğünü duymak bile beni huzursuz etmeye yetiyor.					
13. Hangi koşullar altında olursa olsun öğretmenlik yaparım.					
14. Hayatta seçmeyi düşünebileceğim en son meslek öğretmenliktir.					
15. Öğretmenlik hayallerimi süsleyen bir meslektir.					
16. İstedğim yere tayininin yapılacağını bilsem de öğretmenlik yapmam.					
17. Öğretmenliğin manevi doyumu olmayan bir meslek olduğunu düşünüyorum.					

18. Öğretmenlik mesleği sorumluluk sahibi biri olmamı sağlar.					
	katılıyorumkesinlikle	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	hiç katılmıyorum
19. Öğretmenlik yapmaktansa başka işlerde çalışmayı tercih ederim.					
20. Öğretmenlik mesleğine büyük hayranlık duymuşumdur.					
21. İşsiz kalsam da öğretmenlik yapmam.					
22. Öğretmenlik mesleğinin birey yetiştirmenin güvencesi olduğunu düşünüyorum.					
23. Öğretmenlik mesleğinden nefret ediyorum.					
24. Örnek bir öğretmenin davranışlarını kendimde oluşturmaya çalışıyorum.					
25. Öğretmenlik mesleğinin özveri ve sabır isteyen bir meslek olması beni rahatsız eder.					
26. Öğretmenlik mesleğinin, toplumun kültür seviyesinin artmasının güvencesi olduğunu düşünüyorum.					
27. Öğretmenlik mesleğinin hatalardan dolayı yıpranması beni çok üzüyor.					
28. Öğretmenliğin toplumdaki konumu bu mesleği sevmemde önemli bir rol oynuyor.					
29. Öğretmenliğin çalışma ve disiplin gerektirmesi beni rahatsız eder.					
30. Öğretmenliğin birey yetiştiren bir meslek olması beni mutlu ediyor.					
31. Öğretmenlik çok keyif alınarak yapılabilecek bir meslektir.					

### DRAMA BAŞARI TESTİ (ÖLÇEK C)

Aşağıda Drama hakkında bir test yer almaktadır. İlgili yönergeler çerçevesinde soruları boş bırakmadan yanıtlayınız.

**I.** Aşağıdaki ifadeler doğru ise “**D**”, yanlış ise “**Y**” harfinin altındaki parantezin içine **X** işareti koyunuz.

**D Y**

- ( ) ( ) 1. Drama hareket etmek, eyleme geçmek demektir
- ( ) ( ) 2. Drama etkinliğine katılmak için yaş sınırı yoktur.
- ( ) ( ) 3. Dramada amaç çocuğu hayata hazırlamaktır.
- ( ) ( ) 4. Drama eğitimi, bu alanı bilen öğretmenlerle yapılmalıdır.
- ( ) ( ) 5. Drama bireylerin seçenek ve ikilemleri incelemelerine olanak vermez.
- ( ) ( ) 6. Drama ikili iletişim ve güven sağlamaz.

**II.** (A) sütunundaki drama türleri ile (B) sütunundaki örnek çalışmaları eşleştiriniz. (B) sütununda parantez içinde yer alan harfi (A) sütunundaki kavramların önündeki parantezin içine yazınız.

**A**

**B**

- |                            |                          |
|----------------------------|--------------------------|
| ( ) 1. ısınma / tanışma    | (A) Arnolfi’ye Mektup    |
| ( ) 2. rahatlama / gevşeme | (B) İsim zinciri         |
| ( ) 3. iletişim/ hareket   | (C) eşini sesinden bul   |
| ( ) 4. gözlem çalışmaları  | (D) Picasso ile röportaj |
| ( ) 5. konu doğaçlamaları  | (E) dokun ve formu anlat |
| ( ) 6. rol kartları        | (F) okyanusta dalga      |

**III. Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları yanıtlayınız.**

1. Aşağıdaki drama çalışmalarından hangisi diğerlerinden farklı grupta yer alır?
  - a) topla isim çalışması
  - b) ellerle ritim çalışması
  - c) eşini sesinden bul
  - d) kardan adam eriyor
2. Hangi oyun türü dramada yer almaz?
  - a) Rol Oynama
  - b) Serbest Oyun
  - c) İşlevsel Oyun
  - d) Dramatik Oyun
3. Drama eğitiminin sonucunda aşağıdakilerden hangisinin gerçekleşmesi beklenmez?
  - a) öykünme
  - b) kendine güven
  - c) ifade becerisi
  - d) iletişim becerileri
4. Montessori' nin drama hakkında “çevreyle ilgili doğrudan yaşantılar geçirmek” cümlesinden aşağıdakilerden hangisi anlaşılmalıdır?
  - a) olayları seyrederek bilgi edinmek
  - b) çevresine sorular sorarak çözüm yolları üretmek
  - c) aktif katılımı öğrenmek
  - d) derslerde bilgi edinmek
5. Uzmanlara göre yaratıcı drama etkinliklerine başlama yaşı kaçtır?
  - a) 7
  - b) 18
  - c) 1,5
  - d) 3,5
6. Dramayı, oyundan ayıran en belirgin özelliği aşağıdakilerden hangisidir?
  - a) grupla oynanır
  - b) amaçlar önceden belirlenmiştir
  - c) dikkat ve enerji gerektirir
  - d) kuralları vardır
7. Aşağıdaki öğrenme türlerinden hangisi dramada yer almaz?
  - a) kitle iletişim araçlarıyla öğrenme
  - b) aktif öğrenme
  - c) yaşantılara dayalı öğrenme
  - d) harekete dayalı öğrenme
8. Aşağıdakilerden hangisi dramanın sağlayacağı yararlardan biri değildir?
  - a) yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmesi
  - b) edindiği becerilerle maddi kazanç sağlayabilmesi
  - c) demokrasi eğitimine destek
  - d) problem çözme yeteneğinin gelişmesi



## TEMEL TASARIM DERSİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (ÖLÇEK D)

BOYUTLAR (Ölçülmek İstenen Performans)	Başarısız -1-	Orta -2-	Başarılı -3-	Mükemmel -4-	Puan
<b>TT Dersine Karşı Hazır Bulunuşluk</b> <i>Bilgi basamağı</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tasarım ilkeleri ve olgularının anlam bilgisine sahip değil</li> <li>Gerekli malzemelerin hiçbirini getirmemiş</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tasarım ilkeleri ve olgularının anlam bilgisi oldukça zayıf</li> <li>Bir kısmını getirdi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tasarım ilkeleri ve olgularının anlam bilgisi yeterli</li> <li>Büyük bir kısmını getirdi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tasarım ilkeleri ve olgularının anlam bilgisi çok yeterli</li> <li>Gerekli tüm malzemeleri getirdi</li> </ul>	
<b>Duygu ve Düşünce Bakımından Hazır Bulunuşluk</b> <i>Kavrama Basamağı</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tasarım olguları ile ilgili sorular üretmedi</li> <li>Sanat kuram ve yaklaşımları ile ilgili örnekler üzerinde görüşlerini ifade etmedi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tasarım olguları ile ilgili sınırlı sorular üretti</li> <li>Sanat kuram ve yaklaşımları ile ilgili örnekler üzerinde sınırlı görüş ifade etti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tasarım olguları ile ilgili sorular üretti</li> <li>Sanat kuram ve yaklaşımları ile ilgili örnekler üzerinde görüşlerini ifade etti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tasarım olguları ile ilgili kapsamlı sorular üretti</li> <li>Sanat kuram ve yaklaşımları ile ilgili görüşlerini ifade ederek örnekler verdi</li> </ul>	
<b>Çalışma Biçimi</b> <i>Uygulama Basamağı</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verilen süre içerisinde hiçbir çalışma/tasarım yapmadı ve/veya ürünü oluşturmak için hiçbir gayret göstermedi</li> <li>Çalışma sırasında dikkati dağınıktı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ürünü tasarladı fakat tamamlamak için gayret göstermedi.</li> <li>Plan yaptı, planı uygulamada dikkatsiz ve özensiz çalıştı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gayret gösterdi, ayrıntılarla uğraştı, istenilen sürede çalışmasını tamamlayamadı</li> <li>Çalışmasına yoğunlaştı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Belirlenen süre içerisinde istenilen ürünü tasarladı ve tasarımını gerçekleştirdi.</li> <li>Çalışmasına yoğunlaşarak planlı ve temiz çalıştı.</li> </ul>	
<b>İfade ve özgünlük</b> <i>Analiz Basamağı</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavram/konu ile ilgili kendine ait düşüncelerini eskiz/çalışma ile ifade edemedi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavram/konu ile ilgili kendine ait eskiz/fikir üretti ancak çalışmasında yorumlayamadı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavram/konu ile ilgili düşüncelerini tasarım elemanlarıyla eskiz olarak aktardı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavram/konu ile ilgili kendine ait düşüncelerini tasarım elemanlarıyla eskize aktararak yeni ve özgün ifadeler ekledi.</li> </ul>	
<b>Estetik değerler</b> <i>Alma Tepkide Bulunma Değer Verme Örgütlenme Kişilik Haline Getirme</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eskiz düzenli değil ve elemanlar arası bağlantılar kurulmamış.</li> <li>Çalışma tamamlanmamış.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eskiz düzenli ancak elemanlar arası bağlantılar kurulmamış.</li> <li>Çalışma tamamlanmamış</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eskizde düzen ve bağlantılar nispeten iyi.</li> <li>Çalışma tamamlanmamış</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eskizde düzen ve bağlantılar çok iyi</li> <li>Çalışma tamamlanmış</li> </ul>	
<b>Teknik Değerler</b> <i>Beceri Haline Getirme</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kompozisyonu geometrik formlarına ayıramadı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Özensiz bir geometrik kompozisyon kurdu ve renklendirdi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kompozisyonu iyi kurdu ama renklerde dengeyi sağlayamadı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kompozisyonu iyi kurdu, dengeli şekilde renklendirdi.</li> </ul>	
<b>Yorumlama</b> <i>Sentez Basamağı</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelerine sahip değil</li> <li>Tasarım elemanlarını biçim-içerik bağlamında görsel malzemede yorumlayamadı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelere sahip ancak ifade edemedi.</li> <li>Tasarım elemanlarını biçim-içerik bağlamında görsel malzemede tasarlayamadı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini sınırlı ifade etti.</li> <li>Tasarım elemanlarını biçim-içerik bağlamında görsel malzemede tasarladı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sanat kavramlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade ederek yeni yorumlar kattı.</li> <li>Tasarım elemanlarını biçim-içerik bağlamında görsel malzemede özgün bir biçimde tasarladı</li> </ul>	
<b>Ara ve Dönem Sonu Sınavı çalışmaları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Özgün, kendi gözlem ve hayal gücünü aktaracağı bir çalışma yapma gayretinde bulunmadı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Özgün fikirler üretti ancak bunu çalışmasında gösteremedi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sadece gözlemlerini çalışmasında gösterdi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gözlemlerini ve hayal gücünü birleştirerek özgün bir çalışmada yaratıcılığını ortaya koydu.</li> </ul>	
<b>Öğrencinin Adı-Soyadı:</b>	<b>Grubu:</b>			<b>TOPLAM PUAN</b>	

**DENEY VE KONTROL GRUPLARININ KARŞILAŞTIRMALI TEMEL<sup>231</sup>  
TASARIM DERSİ ÇALIŞMA PROGRAMI**

DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU	
HAFTA	YAPILAN ÇALIŞMA	HAFTA	YAPILAN ÇALIŞMA
1	Öğrencilerle tanışarak, çalışmanın amacının aktarılması. Kullanılacak olan ölçeklerin tanıtımı ve ders programı üzerinde tartışma. Ölçeklerin uygulanması. Deney ve kontrol gruplarının ilanı. Drama konulu bir görsel bir sunum yapılması. Bir sonraki oturumda yapılacakların kısaca anlatımı.	1	Öğrencilerle tanışarak, çalışmanın amacının aktarılması. Kullanılacak olan ölçeklerin tanıtımı ve ders programı üzerinde tartışma. Ölçeklerin uygulanması. Deney ve kontrol gruplarının ilanı.
2	Isınma çalışmaları. <i>Drama ile tanışma, çevreyi algılama ve dikkat çalışmaları</i> . TT da ton, leke ve hacim bilgisi. Rahatlama çalışmaları ve değerlendirme.	2	TT da ton, leke ve hacim bilgisi.
3	Isınma çalışmaları. <i>Oyun-doğaçlama- kuramsal çalışmalar</i> . Görme olayının ışıkla başlaması, ışık kavramının algılanması ve görsel anlatımdaki yeri, Ton çubuğu ile birlikte açık-orta-koyu değerlerin kavratılması. Işık-gölgeye dayalı açık-koyu ton değerlerini kullanarak hacim kazandırma çalışmaları yapma, güven duygusunun önemi. Rahatlama çalışmaları ve değerlendirme.	3	Ton çubuğu ile birlikte açık-orta-koyu değerlerin kavratılması. Işık-gölgeye dayalı açık-koyu ton değerlerini kullanarak hacim kazandırma çalışmaları yapma.
4	Isınma çalışmaları. <i>Oyun-doğaçlama- konsantrasyon</i> . Çizginin tasarım elemanı olarak önemi, görsel anlatımdaki yerini ve sanat tarihindeki örneklerini inceleme, mimik ve beden dilini kullanabilme. Rahatlama çalışmaları ve değerlendirme.	4	Farklı malzemelerle çizgisel ifadelerin fiziksel ve psikolojik etkilerinin araştırıldığı kompozisyon çalışması yapıldı.
5	Isınma çalışmaları. <i>İlişki kurma, iletişim, güven</i> . Noktanın tasarım elemanı olarak önemi, görsel anlatımdaki yerini ve sanat tarihindeki örneklerini inceleme, mimik ve beden dilini kullanabilme. Rahatlama çalışmaları ve değerlendirme.	5	Noktanın farklı iz ve malzemelerle bir araya getirilmesinin araştırıldığı kompozisyon çalışması yapıldı.

6	Isınma çalışmaları. <i>Doğaçlama, empati</i> . Öğretmenlik mesleği hakkında görüş edinme ve bildirme, empati becerisi kurabilme. Doğal ve yapay objelerin açık-koyu ton değerleriyle hacim etkilerini araştırma, temel geometrik formların yapısal karakterlerine göre ışık-gölge çalışmaları yaparak hacim bilgilerini pekiştirme. Rahatlama çalışmaları ve değerlendirme.	6	Modelsiz(hacimsiz) ve modelli(hacimli)leke değerleriyle soyut kompozisyonlar oluşturuldu.
7	Isınma çalışmaları. <i>Empati kurabilme ve iletişimi</i> . Yüzeyi hacimlendirme, nesnelerin yapılarından yola çıkarak hayali düzendenen kompozisyon, canlı figür ve detayından çizgisel araştırma. Rahatlama çalışmaları ve değerlendirme.	7	Yüzeyi hacimlendirme (bükme, kırma), nesnelerin yapılarından yola çıkarak hayali düzendenen kompozisyon, canlı figür ve detayından çizgisel araştırma.
8	Isınma çalışmaları. Dokunun kuramsal yaklaşımı, psikolojik etkileri, doku perspektifi, doğal ve yapay dokular, ağaçlar konulu doğadan makro etüd. Rahatlama çalışmaları ve değerlendirme.	8	Doğal ve yapay doku araştırmaları yaparak doğadan makro etüd çalışmaları oluşturma.
9	Isınma çalışmaları Rol Kartı: Doğal yada yapay nesnelerin oluşturduğu bir kompozisyonda nesne olarak görev alma. Hacme dayalı dokusal etüd, portre üzerinde nesnenin moleküler yapısına uygun, nokta ve çizgilerle etüd. Grup içi uyum ve bireylerin duygularının birbiriyle bir bütün oluşturulması. Rahatlama çalışmaları ve değerlendirme.	9	Dokusal etüd çalışmaları. Kompozisyonun deseni ve dokusuna uygun lavi çalışması.

10	Isınma çalışmaları. <i>Güven ve empati</i> İki ve üç boyutlu yüzey üzerinde temel geometrik formlar arasındaki ilişkilerden yeni formlar üreterek, form-fon ilişkisi, yüzey-plan, doluluk-boşluk, aralık, yön-eksen, simetri, denge, miktar, ritm, uyum ve hareket ilişkili düzenlemeler. Perspektif, temel geometrik formları kullanarak mekan-nesne perspektif ilişkisini aktarma.. Rahatlama çalışmaları ve değerlendirme.	10	İki ve üç boyutlu yüzey üzerinde temel geometrik formlar arasındaki ilişkilerden yeni formlar üretme.
11	Isınma çalışmaları. Geometrik parçalama, birim-eleman oluşturma, çoğaltma, bağlantı sistemi kurarak bütünü oluşturma. Rahatlama çalışmaları ve değerlendirme.	11	Geometrik parçalama, birim-eleman oluşturma, çoğaltma, bağlantı sistemi kurarak bütünü oluşturma.
12	Isınma çalışmaları. Strüktür form ilişkisi, ritim ve denge esas alarak üç boyutlu formu yüzeye aktarma. Rahatlama çalışmaları ve değerlendirme.	12	Strüktür form ilişkisi, ritim ve denge esas alarak üç boyutlu formu yüzeye aktarma.
13	Isınma çalışmaları. <i>Rol Kartları</i> . Soyutlama, stilizasyon, deformasyon, yabancılaştırma. Rahatlama çalışmaları, ödül çalışmaları ve değerlendirme.	13	Soyutlama, stilizasyon, deformasyon, yabancılaştırma kavramlarının sanat tarihindeki yeri.
14	TT dersi ve yapılan uygulama çalışmalarını değerlendirme. Ölçek uygulamaları Başarı testi uygulaması	14	Ölçek uygulaması

**GÜNLÜK ÇALIŞMA RAPORU**

ÇALIŞMA NO: 1-2

<b>Çalışma tarihi</b>	
<b>Çalışma saatleri</b>	Drama saati: 13:30-14:30 Uygulama Saati:14:45-17:00
<b>Çalışma yerleri</b>	Desen Atölyesi-Temel Tasarım Atölyesi
<b>Öğretim Görevlisi</b>	Yrd.Doç.Dr. Emine HALIÇINARLI
<b>Eğitmen</b>	Reyhan DEMİR BAĞATIR
<b>Araç-Gereçler</b>	Müzik seti ve CD'ler, resim kağıtları, guaj boya ve malzemeleri.
<b>TEMA</b>	Drama ile tanışma, çevreyi algılama ve dikkat çalışmaları. TT da ton, leke ve hacim bilgisi.
<b>HAZIRLIK/ISINMA</b>	<b>YAPILAN ETKİNLİKLER</b>
	Beden dilinin rahat kullanımı için vücut ısınması. El, ayak, baş, bel, dil, yüz çalışmaları yapıldı. Yüz mimikleri gelişimi için "u-x" çalışması yapıldı. u'da yüz ve vücut tamamen küçüldü, x'te ise tamamen büyüdü. Diyafram ve nefes çalışması yapıldı 'çuf'-'puf' kelimeleri artarda tekrarlandı.
<b>ASIL ÇALIŞMA</b>	<b>YAPILAN ETKİNLİKLER</b>
<i>OYUN-DOĞAÇLAMA- OYUNCULUK- KONSANTRASYON- KURAMSAL</i>	Grup içinde kaynaşma ve iletişimin sağlanması için ilk olarak göz teması yaptırıldı ve insanlara karşı kıskançlık, imrenme, mutluluk, şaşırma duyguları hissettirildi. İletişim bozukluğunu gidermek için el ve göz teması uygulanarak <b>tanışma</b> etkinliği yaptırıldı (müzik eşliğinde serbest yürüyüşle kişiler birbirleriyle el sıkışarak ve gözleriyle selam vererek ya da parmak uçlarını temas ettirerek tanışma etkinliğini yaparlar). <b>Hafıza oyunu</b> oynandı. Daire oluşturuldu ve yine tanışma etkinliği çalışması şeklinde isimler tek tek söylendi. Sıraya geçildi ve <b>isim zinciri</b> yapıldı. Kendinden önce gelen kişi/ler ve kendi ismi sıra şaşırmadan söylendi. Bu çalışma göz kapatılarak da yapıldı. Ardından isimler bir <b>renk</b> ve <b>hareketle</b> simgeleştirilerek teker teker ortaya çıkıldı ve yine <b>hafıza oyunu</b> oynandı. Topla <b>isim söyleme</b> ve <b>renk çemberi</b> oyunu oynandı. Renkler ile <b>renk köşeleri</b> oyunu oynandı.
<b>UYGULAMA ÇALIŞMALARI</b>	Geometrik biçimlerden oluşturulacak kompozisyonun guaj boyayla siyah-beyaz olarak açık-orta-koyu ton değerleri doğrultusunda uygulanması. Renk tayfı uygulanması.

<b>DEĞERLENDİRME:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>*İletişim ve konsantrasyonun drama için çok önemli olduğu; nefesi doğru kullanmayı</li><li>*mimik ve jestleri etkinleştirmeyi</li><li>*duyguların göz temasıyla da anlatabileceğini</li><li>*güven duygusunu, yardımseverliği</li><li>*renkte değer</li><li>*renk bilgisi, ışık ve pigment renkleri</li><li>*renk tayfı yapılan çalışmalarla öğrenmiş ve pekiştirmiş olurlar.</li></ul>
<b>ÖDEV-YOKLAMA:</b>	Tam
<b>DÜŞÜNCELER: (Öğrencilere ait)</b>	Dramanın aslında hayatımızda önemli bir yeri olduğunu, hayatın her anında insanların dramayı kullanabileceklerini düşünüyoruz. Dramayla insanlara karşı olan önyargının olmaması gerektiğini öğrendik. Derste yaptığımız çalışmalar sayesinde herkes Kaynaştı.

**Raportör.....**

## DRAMA ETKİNLİKLERİ VE ÇALIŞMALARINA AİT FOTOĞRAFLAR



“doğaçlama”-“yorumlama”  
(4. Oturum)



“Dikkat Çalışması”  
(4. Oturum)



“Donuk İmge”  
(4. Oturum)

## DRAMA ETKİNLİKLERİ VE ÇALIŞMALARINA AİT FOTOĞRAFLAR



“Sen çiz”  
(7. Oturum)



“Ayna-görüntü”  
(8. Oturum)



## DRAMA ETKİNLİKLERİ VE ÇALIŞMALARINA AİT FOTOĞRAFLAR



“Doğaçlama”  
(9. Oturum)



“üretim bandı”  
(12. Oturum)

## DRAMA ETKİNLİKLERİ VE ÇALIŞMALARINA AİT FOTOĞRAFLAR



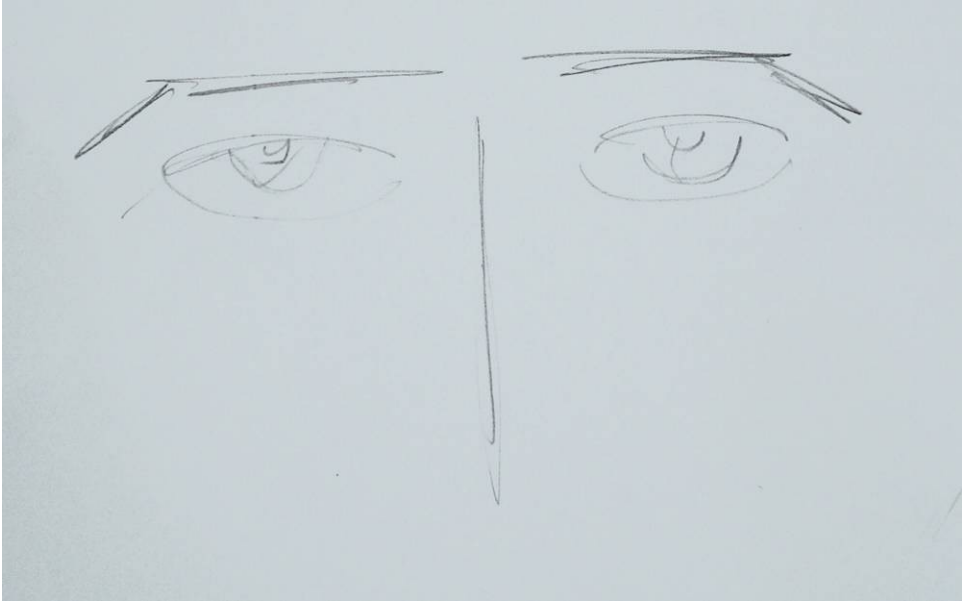
“Rol Kartları”  
(13. Oturum)



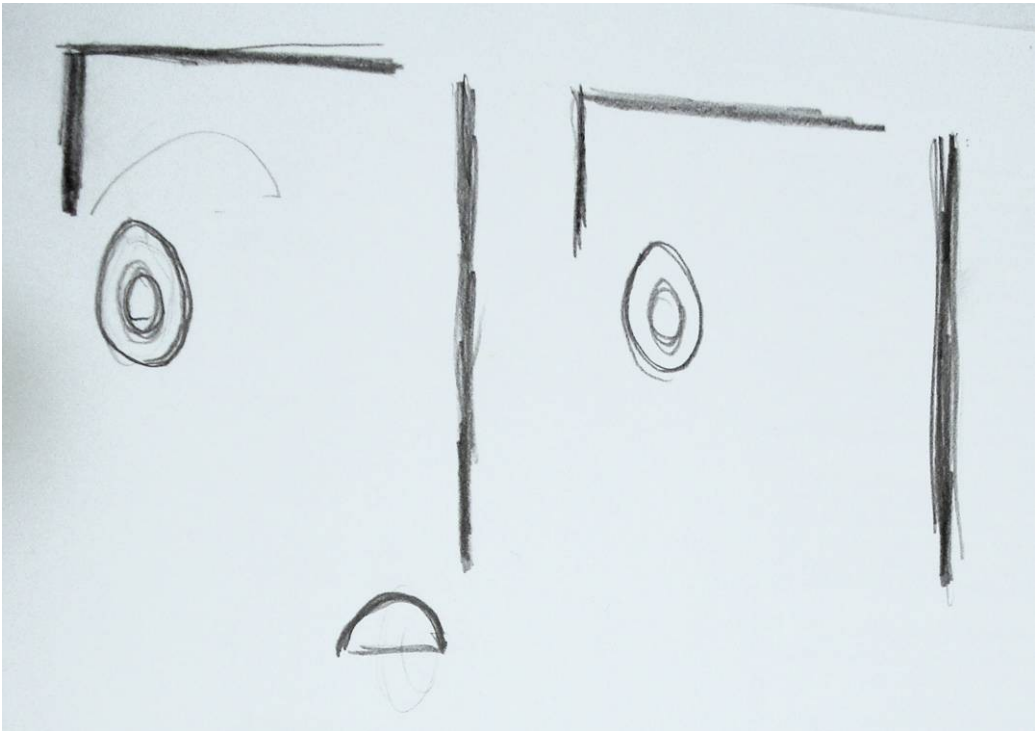
“Yapışkan Kağıtlar”  
(13. Oturum)

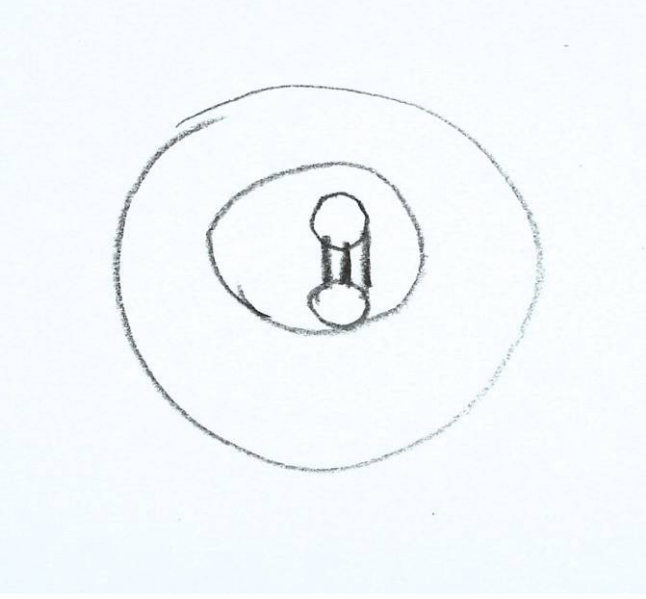
**DRAMA ETKİNLİKLERİ YAPILAN ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ**

**“doğaçlama-yorumlama”**  
(4. Oturum)

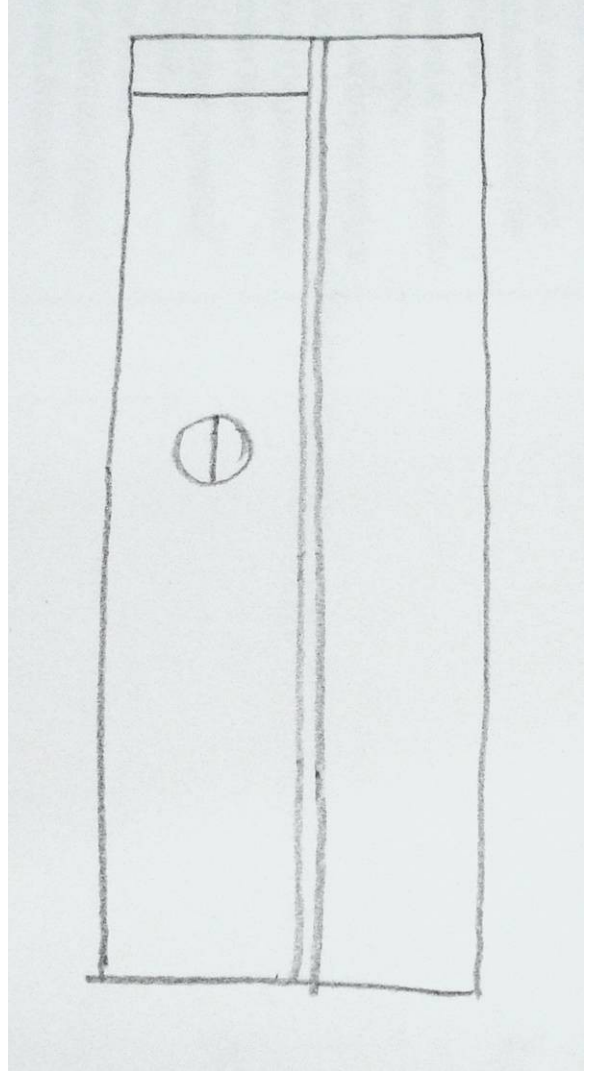
**DRAMA ETKİNLİKLERİ YAPILAN ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ**

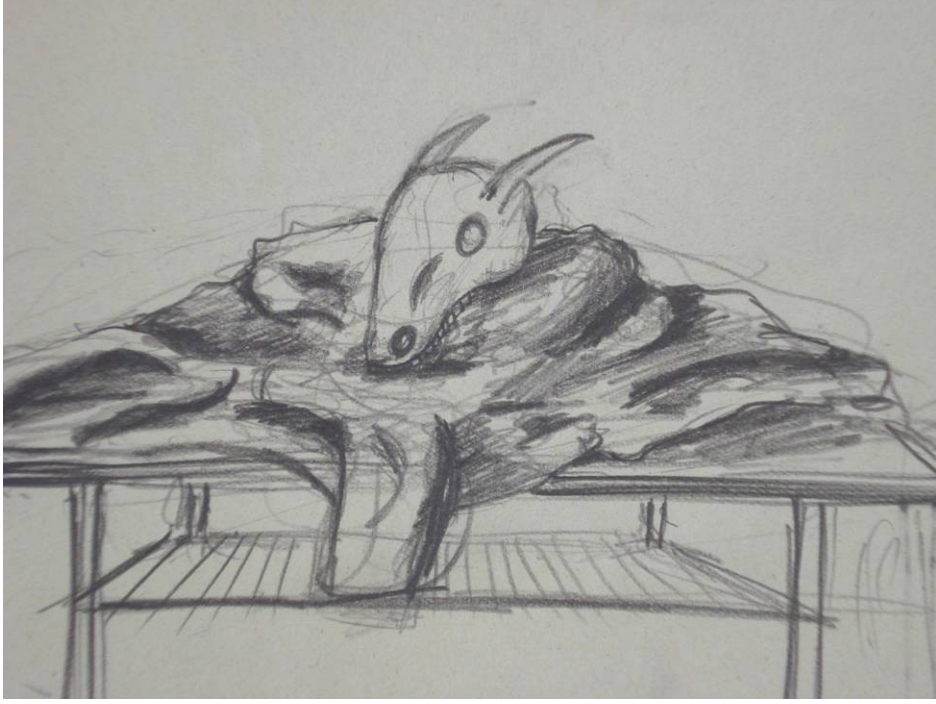
**“Sen Çiz”**  
(7. Oturum)



**DRAMA ETKİNLİKLERİ YAPILAN ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ**

**“Sen Çiz”**  
(7. Oturum)



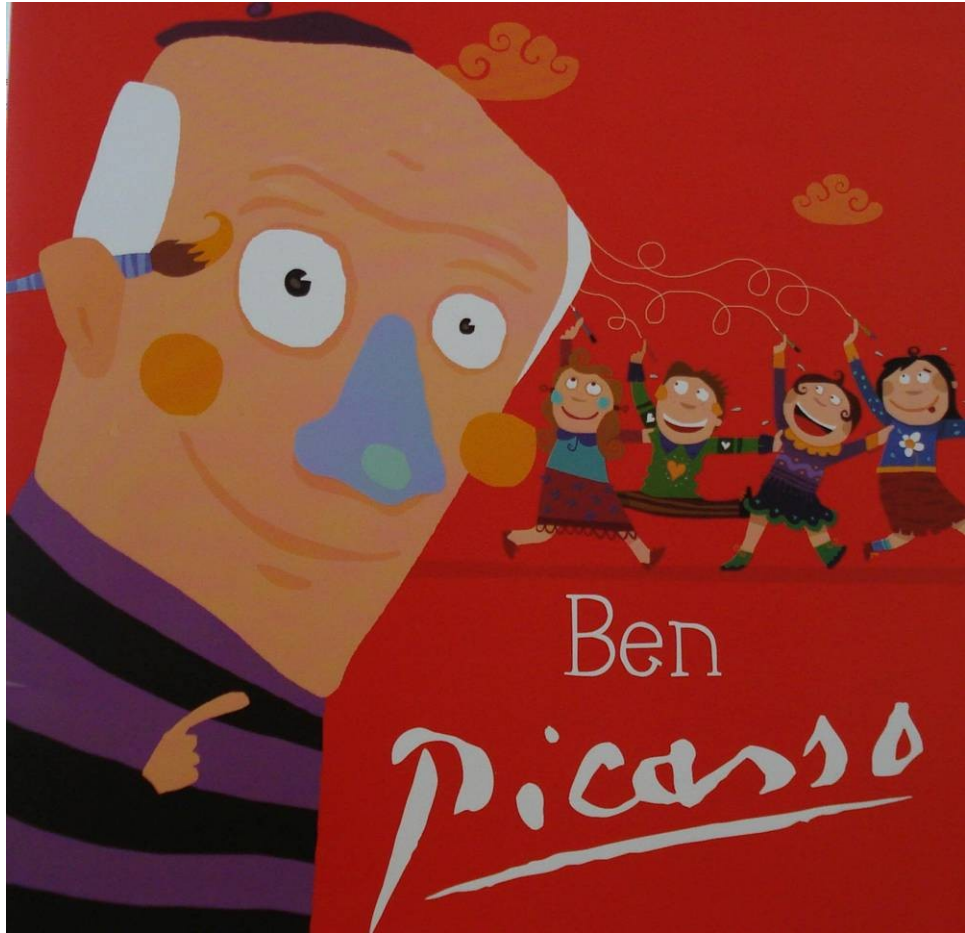
**DRAMA ETKİNLİKLERİ YAPILAN ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ**

**“Bellek oyunu”**  
(7. Oturum)



**DRAMA ETKİNLİKLERİ YAPILAN ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ**

**“bellek oyunu”**  
(7. Oturum)

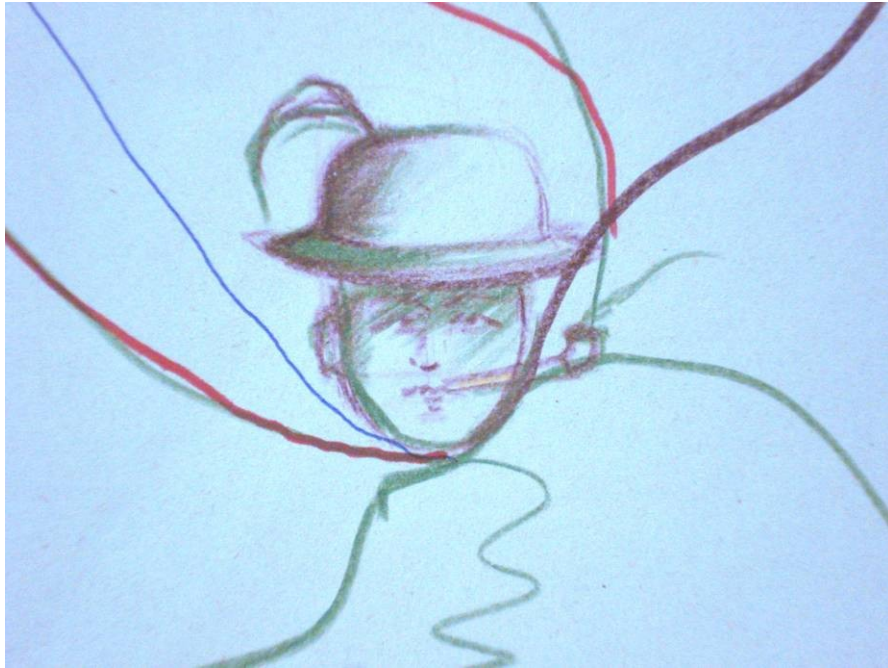
**DRAMA ETKİNLİKLERİ YAPILAN ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ**

**“Picasso ile röportaj” da kullanılan dokümanlar  
(9. Oturum)**



**DRAMA ETKİNLİKLERİ YAPILAN ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ**

**“kavram haritası”**  
(10. Oturum)



**DRAMA ETKİNLİKLERİ YAPILAN ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ**

**“kavram haritası”**  
(10. Oturum)

**DRAMA ETKİNLİKLERİ YAPILAN ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ**

**“kavram haritası”**  
(10. Oturum)

**DRAMA ETKİNLİKLERİ YAPILAN ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ**

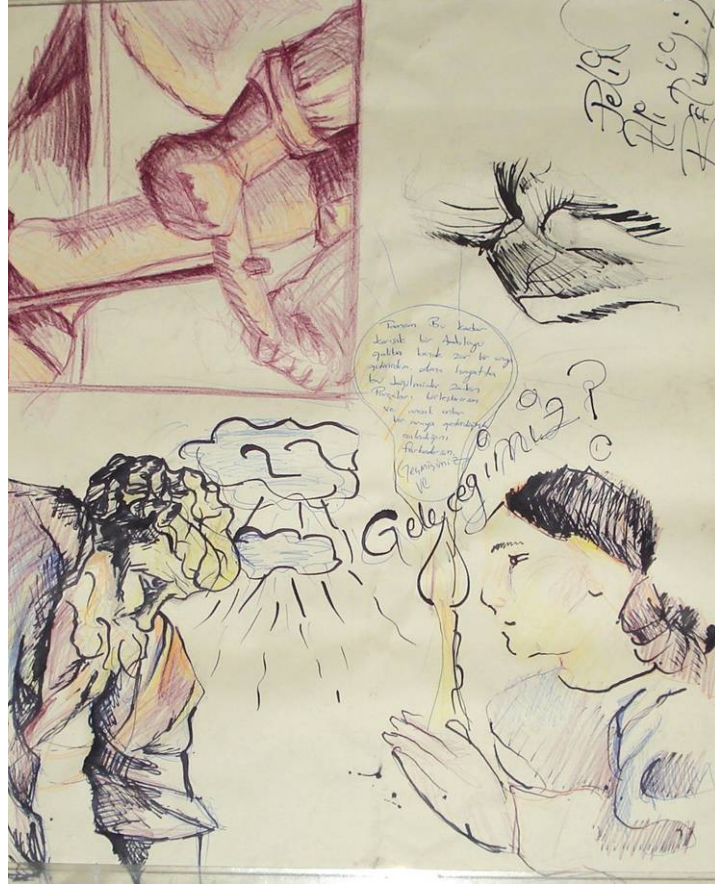
**“üretim bandı”**  
(12. Oturum)

**DRAMA ETKİNLİKLERİ YAPILAN ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ**

**“rol kartları”**  
(13 Oturum)



## DRAMA ETKİNLİKLERİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ



“üretim bandı”  
(12. Oturum)



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ


B.30.1.DEÜ.EF8.00.01-500- A16

Buca/İZMİR  
22 Şubat 2006

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA  
AYDIN

Enstitümüz Gözel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği 2002950196  
numaralı Doktora programı öğrencisi Reyhan DEMİR "Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin  
Öğretmenlik Formasyonlarının Geliştirilmesi Açısından Drama Yaratma ve  
Tekniklerinin Kullanımı" konulu tez çalışması için Üniversitemiz Gözel Sanatlar Anabilim  
Dalı Resim-İş Eğitimi Bölümünde anket çalışması yapmak istemektedir.

Anket çalışması yapılabilmesi için gerekli izin verilmesi hususunda bilgilendirmenizi ve  
benim için arz/rica ederim.

  
Yrd./Doç. Dr. Serrin BİLEN  
Enstitü Müdür Yardımcısı

2 Adet Anket  
1 Dilekçe örneği  
Enstitü Etik Kurul kararı

22/02/2006 Y. ORLAKLAR Memur: *Y.O.*  
22/02/2006 B. BOZAT Öğr. İsl. Sor.: *B. Boz*  
22/02/2006 A. İRİK Enstitü Sekreteri: *A*

Adres : İstasyon Cad. 135 Sk. No:3 35150 Buca/İZMİR  
Tel : +90 (232) 440 09 08 -440 09 11 Fax: +90 (232) 420 6045  
E-posta : egitimbil@deu.edu.tr



T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

SAYI : B.30.2.ADÜ.0.00.00.00/ 825/010- 06.03.06 \* 01069 AYDIN  
KONU : .....

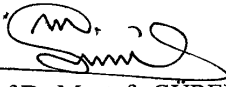
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 22.02.2006 tarih ve 500-416 sayılı yazımız.

İlgi yazımız ile bildirilen, Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği doktora programı öğrencilerinden Reyhan DEMİR'in tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde anket uygulaması yapmasında sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi rica ederim.

GİZLİ ENSTİTÜSÜ	
Tarih	13.03.2006
Konu	751
Dosya No	

  
Prof. Dr. Mustafa GÜREL  
Rektör





**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**  
**YÖNETİM KURULU KARARI**



**TOPLANTI TARİHİ** : 02.05.2007  
**SAYI** : 12

**KARAR-2-:**

4) Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Doktora Programı 2002950196 numaralı öğrencisi Reyhan DEMİR'in tez adı değişikliği önerisi ile ilgili Anabilim Dalı Başkanlığının 01/05/2007 tarihli yazısı ve ekleri görüşüldü.

**Yapılan görüşmeler sonucunda;**

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Doktora Programı 2002950196 numaralı öğrencisi Reyhan DEMİR'in tez izleme komitesi tarafından önerilen tez adı değişikliğinin aşağıdaki şekilde kabul edilmesine, kararın tez izleme komitesi üyelerine ve öğrenciye bildirilmesine, oy birliği ile karar verildi.

**Yeni Tez Adı:**

Drama Öğretim Yönteminin Resim-İş Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Tutum ve Başarılarına Etkisi.

	(İMZA) Prof. Dr. Sedef GİDENER (BAŞKAN)	
(İMZA) Yrd.Doç.Dr.Neş'e BAŞER (ÜYE)		(İMZA) Yrd.Doç.Dr.Sermin BİLEN (ÜYE)
(İMZA) Prof.Dr.Teoman KESERCİOĞLU (ÜYE)	(İMZA) Prof. Falih SÜMER (ÜYE)	(İMZA) Yrd.Doç.Dr.Şüheda ÖZBEN (ÜYE)

**ASLI GİBİDİR**

02/05/2007

Aynur İRİK  
Enstitü Sekreteri  
RAPÖRTÖR

**Adres** : Uğur Mumcu Caddesi 135 Sokak No:5 35150 Buca / İZMİR  
**Telefon**: +90 (232) 440 09 08 – 440 09 11 **Faks**: +90 (232) 420 60 45 **e-posta**: egitimbil@deu.edu.tr



**T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ  
ETİK KURUL KARARI**

**TOPLANTI TARİHİ** : 11/06/2007  
**SAYI** : 2007/07

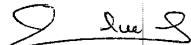
**KARAR-2-:**

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği doktora programı 2002950196 numaralı öğrencisi Reyhan DEMİR'in Buca Eğitim Fakültesinde yapacağı ölçek ve testlerin uygulaması için tez danışmanı Doç.Bedri KARAYAGMURLAR'ın 04.06.2007 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.

**Yapılan görüşmeler sonucunda,**

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği doktora programı 2002950196 numaralı öğrencisi Reyhan DEMİR'in ""Drama Öğretim Yönteminin Resim-İş Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Tutum ve Başarılarına Etkisi" konulu tezi kapsamında Buca Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi I.Sınıf öğrencilerine uygulayacağı ölçek ve testlerin etik açıdan bir sakıncasının olmadığına, oy birliği ile karar verildi.

  
Prof. Dr. Leman TARHAN  
BAŞKAN

  
Yrd.Doç.Dr.Şüheda ÖZBEN  
ÜYE

  
Yrd.Doç.Dr.Irfan YURDABAKAN  
ÜYE