

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

**İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK  
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE DRAMANIN ETKİSİ**

**Fatıma AKYÜZLÜER**

**İzmir  
2007**

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

**İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK  
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE DRAMANIN ETKİSİ**

**Fatıma AKYÜZLÜER**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ**

**İzmir  
2007**

Doktora tezi olarak sunduğum “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Becerilerini Geliřtirmede Dramanın Etkisi”adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../ 2007

Fatıma AKYÜZLÜER

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne**

İşbu alışma j¼rimiz tarafından G¼zel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı M¼zik Öğretmenliği Programı DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman): Yrd. Doç. Dr. Hadiye K¼¼KKARAG¼Z

*Hadiye*

Prof. Mahmut SARI Üye:

Prof. H. Tahsin Kılıç Üye:

Yrd. Doç. Dr. H. Ömer Adınel Üye:

Yrd. Doç. Dr. Fatih Kaya Üye:

**Onay:**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2007

Prof. Dr. Sedef GİDENER  
Enstit¼ M¼d¼r¼

*[Signature]*

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

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

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

**Tez yazarının**

**Soyadı : AKYÜZLÜER                      Adı : Fatıma**

**Tezin Türkçe adı: “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Becerilerini  
Geliştirmede Dramanın Etkisi”**

**Tezin yabancı dildeki adı: “The effect of drama in the developing music skills  
of the 4th grade elementary school students”**

**Üniversite: DOKUZ EYLÜL    Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ    Yılı: 2007**

**Diğer kuruluşlar**

**Tezin türü: 1- Yüksek Lisans Dili: Türkçe**

**2- Doktora (X ) Sayfa sayısı:**

**3- Sanatta Yeterlilik Referans sayısı:**

**Tez Danışmanının**

**Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.    Adı: Hadiye    Soyadı: KÜÇÜKKARAGÖZ**

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

**1- Drama**

**1- Drama**

**2- Müzik**

**2- Music**

**3- Sanat**

**3- Art**

**4- Yaratıcılık**

**4- Creativity**

**5- Güzel Sanatlar Eğitimi**

**5- Fine Arts Education**

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada; ilköğretim 4. sınıf müzik dersi eğitimi gören çocukların müziksel becerilerini, drama yöntemini kullanarak geliştirmek amaçlanmıştır. Özgün ve güncel olan bu çalışmanın sanat eğitimi alanına önemli, katkılar sağlayacağı ve konuya yönelik yapılacak yeni araştırmalara öncülük edeceği düşünölmektedir. Araştırmanın amacına ulaşmasını, hata ve eksikliklerin hoşgörü ile karşılanmasını diliyorum.

Araştırma süresi boyunca bilgi ve deneyimlerini bana her türlü desteği ile sağlayan danışmanım Yrd. Doç.Dr. Hadiye Küçükkaragöz'e; katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen, yakın ilgi ve yardımları ile doğrulara yönlendiren değerli hocalarım, Prof. Tahsin Kılıç'a, Yrd. Doç.Dr. Fatih Yayla'ya, Yrd. Doç.Dr. Ruken Akar'a ve Rahmetli Prof. İstemihan Taviloğluna teşekkürlerimi sunarım.

Çok verimli, başarılı ve kendimi istekli hissettiğim günlerin yanında, umutsuz, yoğun, sıkıntılı, zorlu dönemlerimi de benimle paylaşan aileme; dostluklarını yürekten hissettiğim sevgili arkadaşlarım, Ayşegöl Yayla, Aydan Çetin, İlknur Ünal, Gökmen Özmenteş, Yasemin Orlaklar, Defne Balçık ve Merih Tekin Bender'e; araştırmaya katılan sevgili öğrencilere; araştırmanın istatistiksel çözümlmelerini özveriyle yapan Zahit Harmanlı'ya ve çevirilerde yardımlarını esirgemeyen dostum Fatma Arslan ve Ferah Çokkan'a teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca her türlü maddi manevi desteği sunan, beni daima yüreklendiren, emek, sevgi, anlayış ve sabırla hep yanımda olan, sonsuz yaşama gücü ve çalışma azmi veren Küçük Prens'ime teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim...

Fatıma AKYÜZLÜER

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	viii
ABSTARCT.....	x

### BÖLÜM I

<b>GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Sınırlıklar.....	7
1.5. Sayıtlılar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
1.7. Kısaltmalar.....	9

### BÖLÜM II

<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR</b> .....	10
2.1. Drama İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	10
2.2. Drama İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	14

### BÖLÜM III

<b>YARATICI DRAMA VE MÜZİK EĞİTİMİ</b> .....	22
3.1. Drama.....	22
3.1.1. Eğitimde yaratıcı drama.....	26
3.1.2. Yaratıcılık ve eğitim.....	35
3.1.3. Dramada oyun.....	42
3.1.4. Dramanın aşamaları.....	50
3.1.5. Drama liderinde olması gereken özellikler.....	56
3.2. İlköğretimde Müzik Eğitimi.....	59
3.2.1. Müzik eğitimi ve drama.....	63
3.2.2. Ses eğitimi.....	66

3.2.3.Müzik, dans ve drama.....	67
3.2.4.Müzik ve oyun.....	70

## **BÖLÜM IV**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>74</b>
4.1. Araştırma Modeli.....	74
4.2. Evren ve Örneklem .....	75
4.3. Veri Toplama Araçları .....	75
4.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	76

## **BÖLÜM V**

<b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>123</b>
5.1. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Temel Müzik Bilgilerinin Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri.....	123
5.2. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Müziksel İşitme Becerisi Üzerindeki Etkileri.....	126
5.3. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Müzik Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri.....	129
5.4. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Üzerindeki Etkileri.....	132
5.5. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Müziğe Bedensel Uyum 1'in Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri.....	135
5.6. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Müziğe Bedensel Uyum 2 Becerisine Etkileri.....	138
5.7. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Şarkı Söyleme Becerilerinin Üzerindeki Etkileri.....	141

## **BÖLÜM VI**

<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>144</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>156</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>166</b>
EK 1 : Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği .....	167
EK 2 : Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ölçeği .....	172



EK 3 : Müziksel İşitme Testi .....	173
EK 4 : Müzik Bilgisi Testi .....	177
EK 5 : Müziğe Bedensel Uyum 1 Ölçeği .....	181
EK 6 : Müziğe Bedensel Uyum 2 Ölçeği.....	182
EK 7 : Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu.....	183
EK 8: Denel İşlem Tablosu.....	184

## TABLOLAR LİSTESİ

<b><u>Tablo Adı</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 5.1.1. Grupların Müzik Bilgisi Ön Test Puanlarına Göre Yapılan t-testi Sonuçları .....	123
Tablo 5.1.2. Örneklemdaki Deney Grubunun Müzik Bilgisi Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	124
Tablo 5.1.3. Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müzik Bilgisi Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	125
Tablo 5.1.4. Grupların Müzik Bilgisi Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	125
Tablo 5.2.1. Grupların Müziksel İşitme Ön testi Puanlarına Göre Yapılan t- Testi Sonuçları.....	126
Tablo 5.2.2. Örneklemdaki Deney Grubunun Müziksel İşitme Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	127
Tablo 5.2.3. Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müziksel İşitme Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	128
Tablo 5.2.4. Grupların Müziksel İşitme Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	128
Tablo 5.3.1. Grupların Müzik Dersine Yönelik Tutum Ön Testi Puanlarına Göre Yapılan t- Test Sonuçları .....	129
Tablo 5.3.2. Örneklemdaki Deney Grubunun Müzik Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri.....	130
Tablo 5.3.3. Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müzik Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	131
Tablo 5.3.4. Grupların Müzik Dersine Yönelik Tutumla ilgili Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	131
Tablo 5.4.1. Grupların Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ön Testi Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonuçları .....	132
Tablo 5.4.2. Örneklemdaki Deney Grubunun Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri....	133
Tablo 5.4.3. Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri...	134

Tablo 5.4.4. Grupların Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	134
Tablo 5.5.1. Grupların Müziğe Bedensel Uyum 1 Ön Testi Puanlarına Göre Yapılan t- Testi Sonuçları .....	135
Tablo 5.5.2. Örneklemdaki Deney Grubunun Müziğe Bedensel Uyum 1 Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	136
Tablo 5.5.3. Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müziğe Bedensel Uyum 1 Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	137
Tablo 5.5.4. Grupların Müziğe Bedensel Uyum 1 Beceri Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri.....	137
Tablo 5.6.1. Grupların Müziğe Bedensel Uyum 2 Ön Testi Puanlarına Göre Yapılan t- Testi.....	138
Tablo 5.6.2. Örneklemdaki Deney Grubunun Müziğe Bedensel Uyum 2 Beceri Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	139
Tablo 5.6.3. Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müziğe Bedensel Uyum 2 Beceri Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	139
Tablo 5.6.4. Grupların Müziğe Bedensel Uyum 2 Beceri Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	140
Tablo 5.7.1. Grupların Şarkı Söyleme Becerileri Ön Testi Puanlarına Göre Yapılan t- Testi Sonuçları.....	141
Tablo 5.7.2. Örneklemdaki Deney Grubunun Şarkı Söyleme Beceri Düzeyleri Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	142
Tablo 5.7.3. Örneklemdaki Kontrol Grubunun Şarkı Söyleme Beceri Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri.....	142
Tablo 5.7.4. Grupların Şarkı Söyleme Beceri Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri .....	143

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 .....	43
Şekil 2 .....	62
Şekil 3 .....	64

## FOTOĀRAF LĪSTESĪ

Foto No: 1 .....	81
Foto No: 2 .....	88
Foto No: 3 .....	89
Foto No: 4 .....	90
Foto No: 5 .....	90
Foto No: 6 .....	95
Foto No: 7 .....	96
Foto No: 8 .....	104
Foto No: 9 .....	108
Foto No: 10 .....	110
Foto No: 11 .....	115
Foto No: 12 .....	117
Foto No: 13 .....	118

## NOTA LĪSTESĪ

Nota 1 .....	81
Nota 2 .....	92
Nota 3 .....	102
Nota 4 .....	103
Nota 5 .....	111
Nota 6 .....	114

## ÖZET

İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin müziksel becerilerini geliştirmede drama yönteminin etkisinin olup olmadığını saptayabilmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Alt amaçlar ise, öğrencilerin drama ve müziksel becerilerinin; temel müzik bilgisi, müziksel işitme, şarkı söyleme, müziğe bedeni ile uyum gösterme, müzik yeteneğine ilişkin özgüveni ve müzik dersine olan tutumlarıyla etkilenim düzeylerini değerlendirmektir.

Araştırma deneysel niteliktedir. Çalışma evreni, İzmir İli orta sosyoekonomik düzeydeki, Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Örneklem, evrenin içinde kontrol grubu 45, deney grubu 44 kişi olmak üzere, toplam 89 kişiden oluşmaktadır.

Denel işlem süreci, Şubat-Mart-Nisan 2006 tarihleri arasında iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna drama yöntemi ile, kontrol grubuna ise, geleneksel müzik öğretim yöntemlerinden biri olan kulaktan notalı müzik öğretim yöntemi ile müzik dersi verilmiştir. Bu çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır.

İstatistiksel analizler sonucunda, “Yaratıcı Drama Yöntemi”nin geleneksel müzik yöntemine göre anlamlı düzeyde ( $p < .01$ ) daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Oyun ve bedensel hareketler içeren, drama öğretimi uygulamalarıyla müzik dersi gören deney grubunun; geleneksel yaklaşım yöntemiyle müzik dersi gören kontrol grubuna oranla, daha anlamlı sonuçlar ortaya koyduğu gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları “Yaratıcı Drama Yöntemi”nin, “Temel Müzik Bilgisi” öğrenimi bakımından, “Müziksel İşitme Becerisi”nde, “Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüveninin Gelişme Düzeyi”nde, “Müzik Dersine Yönelik Tutum”da, “Müziğe Bedensel Uyum Becerisi”nde ve “Şarkı Söyleme Becerisi”nde, “Geleneksel Yöntem”e göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular literatür ışığında yorumlanmış, müzik eğitimi alanındaki programlar içerisinde öğrencilerin ritmik, bedensel hareket, dramatizasyon, oyun ve dans becerilerinin gelişimine yönelik hedef

ve davranışların geliştirilmesi; eğitim kurumlarında ise müzik eğitimi veren öğretmenlere yaratıcı drama yöntemi, dans, oyun, dramatizasyon ve bedensel hareket içerikli hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler verilmesinin uygun olacağı önerisinde bulunulmuştur.

## ABSTRACT

First we have to find out whether there is effect of drama developing the musical skills of the 4 th grade elementary school students or not. This is the main aim of the research.

Secondary aims are to evaluate the effecting degree of their drama and music skills, basic music knowledge, musical hearing, singing songs, showing a harmony with their body to music and a self confidence to their music ability and their manners towards music lesson.

The research is in experimental style. The study environment is restricted with Şeker Mevhibe Primary School the 4 th grade students who are on the Middle Class socio-economical level. The sample group has 89 people of when are 45 people control group and experimenting group is 44 people.

The datas on the sample group, were done on as two groups in February-March-April 2006. Music lesson was given in two ways; with drama method to experimenting group and with teaching music to students who never learned how to read notes and are method of traditional music teaching method. In this research pre-test and latest test with the group of control, experimenting pattern was used.

As a result of statistical analysis; it's understood that a Creative Drama Method is more effective than traditional music method at a meaningful level. It's found that the experimenting group who studied with the practices of drama education consisting game and physical movements has more efficient results than the group who studied with traditional approach.

The results of this research have shown that "Creative Drama Method" is more effective when comparing with "Traditional Method" in many ways such as, learning basic music, skills of musical hearing, improvement of self-confidence about music talent, attitude of music lesson, skills of adaptation to music and skill of singing. Results were interpreted under the light of literature, it has been advised that

in educational institutions, creative drama method, dance, play, dramatization and physical movements should be taught to the teachers who teach music and they should be taken to courses and seminars; and to improve the students' rhythmic, physical movements, dramatization, the skills of play and dance in the music education programmes.



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler sayıltılar sınırlılıklar ve tanımlar sunulmaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Birey olarak kendimizi ait hissettiğimiz toplumda yaşantımız yoluyla belirli gruplar ve bu gruplara göre farklı statüler ile varlığımızı sürdürürüz. Aile, okul, arkadaş çevresi ve iş hayatı bu gruplara bir örnektir.

Grup içinde insan, diğer insanlarla etkileşerek yaşar. Bu nedenle, insanlarla birlikte olmaktan zevk ve doyum alır (Küçükkaragöz, 1992: 7).

Bu gruplar içinde aldığımız sorumluluklar derecesinde elde ettiğimiz statüler, içinde bulunduğumuz gruba ait olumlu ve olumsuz düşünceler ile değişiklik gösterir. Kendimizi çok başarılı hissettiğimiz okul veya iş çevresindeki yaratıcılığımız ile kendimizi kısmen başarılı ve başarısız hissettiğimiz sosyal çevrede alacağımız sorumluluklar ve becerilerimiz arasında önemli farklar bulunacaktır.

Sosyal gruplar günlük yaşantımızın büyük bir kısmını kaplar. İş yerinde, iş bölümü yaparak gruplar halinde çalışırız, büyürken arkadaş, yaşıt grupları içinde sosyalleşiriz, grup oyunları oynarız, görüşlerimizi, tutumlarımızı gruplar vasıtasıyla paylaşıyoruz. Gruplar büyük ölçüde; öğrenci, doktor veya bankacı gibi kim olduğumuzu ve orta gelirli, düşük gelirli veya zengin kesimden gelmek gibi, nasıl bir hayat yaşadığımızı da belirler. Paneller, jüriler, komiteler, devlet bünyeleri ne yaptığımızı, nerede yaşadığımızı ve nasıl yaşadığımızı etkiler. Kendimizi ait hissettiğimiz gruplar hangi dili konuştuğumuzu, hangi ağız veya vurgu ile bu dili konuştuğumuzu, hangi

tutumlarımızın olduğunu, ne gibi bir eğitim aldığımızı, nelerden hoşlandığımızı, kısaca kim olduğumuzu belirler (Arkonaç, 2001: 253-255).

Grubun belki de en temel özelliklerinden biri, üyelerinin birbirine bağlılığı, üyelerinin aralarında birbirini desteklemeleridir. Bu bağlılık değişken bir özellik taşımaktadır, gruplar arasında değişebileceği gibi, zaman içinde ve bağlama göre grup içinde de değişiklik gösterebilir. Artan grup bağlılığı ise sözgelimi, grup standartlarına uymayla, benzerliğin vurgulanmasıyla, birbirinden hoşlanmanın artmasıyla, grup içindeki iletişimin gelişmesiyle bağdaştırılmakta veya bunları ortaya çıkardığı ifade edilmektedir (Arkonaç, 2001: 264-272).

İnsanın birbiri ile etkileştiği ve birbirini değiştirdiği önemli süreçlerden biri de eğitim sürecidir.

“Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk,1998 :12).

Bu nedenle bu sürecin büyük bir titizlikle ele alınması ve yaşantının üzerinde önemle durulması gerekir.

Eğitimin temel amacı, kültürel kimliğini kazanmış, sağlıklı, gelişmelere uyum sağlayan, üretken bireyler yetiştirmektir. Beden, zihin ve ruh sağlığı yerinde olan bir toplumda bu süreç, kuşaktan kuşağa aktarılarak gelişim kazanır.

Eğitim süreci boyunca bireyin kişiliğinin oluşumu ve zihinsel yapısının gelişiminde etkili olan dönemlerden biri de ilköğretim çağıdır (6-14 yaş). Bu dönemde mantıksal düşünme, sayı, zaman, mekan, boyut, hacim, uzaklık, tersine dönebilirlik ve değişmezlik kavramları yerleşmeye başlamış; ancak soyut düşünce henüz tam gelişmemiştir Dönemin sonuna doğru çocukta problemleri kendi kişisel gelişimleri ile çözme yeteneği yüksek düzeyde gelişir. Çocuk artık bu dönemde daha organize bir şekilde düşünebilir; mekansal kavramları daha iyi anlar; uzaklık ve yönleri doğru şekilde ifade edebilir (Oktay, 1999: 56).

Bu dönem bireyin aile dışında yeni gruplarla ve sosyal sorumluluklarla karşılaştığı bir dönemdir. İlköğretim çağı boyunca bireyin sosyal yaşantısı son derece önemlidir.

Bilindiği gibi öğrenme, mutlu olunan ortamlarda hem daha kalıcı, hem daha hızlıdır (Küçükkaragöz, 1992: 7).

Eğitimin en güçlü kollarından biri olan sanat eğitimi bu yaş grubu için kendilerini ifade ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi bakımından çok önemlidir.

Özellikle müzik hem bilişsel hem de fiziksel olarak eğitim sürecine aktif katılım sağlayabilen bir alandır. Müzik yoluyla elde edilecek bilgiler ve kazanılacak davranışlar kalıcı olacaktır. Özellikle oyun müzik ilişkisi, bu alanı çok güçlü kılar.

Müzik eğitimine çocuğun gelişimi açısından bütün olarak bakıldığında, müzik eğitiminin ilköğretimden itibaren orta öğretime temel olacak bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Geleneksel müzik yöntemi ile verilen müzik dersinde kurallar ve kavramlar ezberletme yoluyla verilmektedir; Müzik, kağıt üzerinde cansız bir takım kurallar biçiminde değil, çocuğun gözünde ses ve duygu ile yaşayan bir dildir. Bu dildeki gerçek akışı sağlayabilmek için de, öğrenciler kurallarla sıkıp zorlanmamalı; tekerlemelerle, şarkı söyleyerek, hoplayarak zıplayarak, hareket ederek ve basit ses çıkaran aletlerle kendi yeteneklerini keşfederek öğrenmeye hazırlanmalıdır. Özetle oyun ve müzik ilişkisi, ön planda tutulmalıdır.

Geleneksel müzik öğretimi diye adlandırılan bu yöntemle yıllardır müzik dersleri verilmektedir. Bu öğretim yönteminin kaçınılmazı olarak, sınıfta öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olduğu, temel müzik bilgilerinin öğrenciler tarafından tahtadan deftere geçirilip yalnızca ezberlendiği, bilgiyi keşfetmekten uzak, yaratıcılıklarının farkına varamayan ezberci bir grubun yetiştirildiği öğrenme ortamları söz konusudur. Dolayısıyla bu yöntemle yetişen öğrenciler müzik dersini, “bir takım kuralların ve tanımların öğrenildiği ders” olarak görecektir. Bu yüzden, öğrencilerin özgüven geliştirmelerinden ve sosyal iletişim, bir okul çalgısı çalabilme

ve şarkı söyleme gibi becerileri edinebilmelerinden bahsetmek mümkün olamayacaktır.

Tüm bu sebepler, öğrencilerin müziksel yetenek ve becerilerinin gelişimini destekleyecek yaklaşım ve yöntemlere ihtiyaç duyulduğunu gözler önüne sermektedir. Müzik dersi; öğretmenin rehberliğinde, çocukların kendi yaşantılarından yola çıkarak, merak ederek, keşfederek, deneyimlemeleri yolu ile verilmelidir. Böyle bir öğrenme yaşantısı, hem bilgilerin kalıcılığını, hem de çocuğun müzik dersine yönelik tutumlarında önemli ölçüde değişiklik yapabilme olanağını sağlayacaktır.

Bu nedenle öğrencilere şarkı söyleme, çalgı çalabilme becerisi ya da temel müzik bilgilerinin verilmesi konusunda geleneksel yöntem yerine, disiplinlerarası bir yaklaşımla, eğitimde çağdaş bir yöntem olarak bilinen drama yönteminden faydalanılması uygun olacağı düşünülmüştür. Grupla yapılan, bir değişim ve etkileşim süreci olan drama sayesinde, öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini, özgüvenlerini arttıran, kendilerinde var olan yaratıcılık güçlerini ortaya çıkaran ve karşılaşılan bir problem karşısında çözüm üretebilecek yetkinliğe ulaştıran bir eğitim kalitesi yakalanabilecektir.

Sanat eğitiminde yapılan araştırmalardaki yetersizlik, doğal olarak yaratıcı drama alanına da yansımaktadır. Klock'ın (1975) 1890-1972 yılları arası yaratıcı dramaya ilişkin yazılarının özeti gösteriyor ki, yaratıcı drama alanındaki 1100 kayıttın % 4 'ü bir şekilde deneysel araştırmayla ilgilidir. Bu verilere göre yaratıcı drama çalışmaları ile ilgili deneysel desteğin eksikliği görülmektedir (aktaran Freeman, 2000: 20).

Bu araştırma deneysel nitelik taşımaktadır. Araştırmanın temel amacı, drama yönteminin, temel müzik bilgilerinin öğretiminde, müziksel işitme, şarkı söyleme, sosyal iletişim becerilerinin gelişimi ile müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemek ve belirlemektir.

Bu gerekçelerle yapılandırılmaya çalışılan araştırmanın, ülkemiz müzik eğitimi ile ilgili program geliştirme, uygulama ve çalışmalarına ışık tutup örnek teşkil edeceği; daha sonra yapılacak olan müzik eğitimi araştırmalarına yeni bakış açıları ve

yaklaşımlar kazandıracığı; müzik ve sınıf öğretmenlerine daha etkin bir müzik dersi işleyebilmeleri için yardımcı olacağı beklenmektedir.

Bu alanda yapılan yazın taramasında, incelenen drama yöntemiyle müzik dersine yönelik tutum ve sosyal iletişim ile ilgili olarak yapılan yerli ve yabancı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle ülkemizde ilk kez bu konuda bir çalışma yapıldığı söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguların yerli ve yabancı araştırmalara da kaynaklık edeceği düşünülebilir.

### **1.2. Problem Cümlesi**

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin müzik becerilerine sahip olma düzeyleri ile müzik dersine ilişkin tutumları üzerinde dramanın olumlu etkisi vardır.

### **1.3. Alt Problemler**

Birinci alt problem; Yaratıcı Drama Yönteminin Temel Müzik Bilgilerinin Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli düzeyde Farklılık Göstermekte midir?

İkinci alt problem; Yaratıcı Drama Yönteminin Müziksel İşitme Becerisi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?

Üçüncü alt problem; Yaratıcı Drama Yönteminin Müzik dersine yönelik tutum Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?

Dördüncü alt problem; Yaratıcı Drama Yönteminin Müzik yeteneğine yönelik özgüven Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?

Beşinci alt problem; Yaratıcı Drama Yönteminin Müziğe Bedensel uyum 1 Becerilerinin Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir ?

Altıncı alt problem; Yaratıcı Drama Yönteminin Müziğe Bedensel uyum 2 Becerisi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?

Yedinci alt problem; Yaratıcı Drama Yönteminin Şarkı Söyleme Becerisi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?

Problem ve alt problemlere yönelik denenceler aşağıda sıralanmıştır;

Birinci denence; “Yaratıcı Drama Yönteminin Temel Müzik Bilgilerinin Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli düzeyde Farklılık Göstermektedir”

İkinci denence; “Yaratıcı Drama Yönteminin Müziksel İşitme Becerisi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli Farklılık Göstermektedir”

Üçüncü denence; “Yaratıcı Drama Yönteminin Müzik dersine yönelik tutum Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli Farklılık Göstermektedir”

Dördüncü denence; “Yaratıcı Drama Yönteminin Müzik yeteneğine yönelik özgüven Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli Farklılık Göstermektedir”

Beşinci denence; “Yaratıcı Drama Yönteminin Müziğe Bedensel uyum 1 Becerilerinin Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamli Farklılık Göstermektedir”

Altıncı denence; “Yaratıcı Drama Yönteminin Müziğe Bedensel uyum 2 Becerisi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamlı Farklılık Göstermektedir”

Yedinci denence; “Yaratıcı Drama Yönteminin Şarkı Söyleme Becerisi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamlı Farklılık Göstermektedir”

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Araştırma 2005/2006 öğretim yılı İzmir ili orta sosyoekonomik düzeydeki Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Bu araştırma on dört hafta süren, bir eğitim öğretim dönemi içerisinde yer alan yirmi sekiz ders saati ile sınırlıdır.

Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün araştırmacıya sağladığı olanaklar ve araştırmacının maddi imkanlarıyla sınırlıdır.

Bu çalışmada, beceri, tutum ve başarı ölçümlerinde kullanılacak veri toplama ve ölçüm araçlarından 3 tanesi araştırmacı, 3 tanesi de başka araştırmacılar tarafından geliştirilen toplam 6 ölçek kullanılmıştır.

#### **1.5. Sayıtlar**

Seçilen araştırma yöntemi, bu çalışmanın amacına konusuna ve problemlerinin çözülmesine uygundur.

Araştırmada kullanılan çözümleme yöntemleri verilere ve çalışmanın amacına uygundur.

Öğrencilerin tüm sorulara verdikleri yanıtlar varolan durumu yansıtmaktadır.

Gözlemci tarafsızdır.

## 1.6. Tanımlar

**Eğitim:** Eğitim, yeni kuşakların toplumunun yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir (Oğuzkan, 1974: 121).

**İlköğretim:** İlköğretim 6- 14 yaş grubundaki öğrencilere temel becerileri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir (Fidan, 1994: 212 ).

**Müzik eğitimi:** Bireyin müziksel davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı ve belirgin değişiklikler oluşturma ya da bireye kendi yaşantısı yoluyla yeni müziksel davranışlar kazandırma sürecidir (Uçan, 1994: 25 ).

**Yaratıcı drama:** her hangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırma ( Adıgüzel, 2006: 21).

**Dans:** Dans iç içe geçmiş sanatlar yaklaşımının bir parçası olarak; çocukların dans becerilerini kazanmalarını vücut zekalarını hissetmelerini kolaylaştıran, düzenleme bilgileriyle nasıl sanatsal ve estetik bir şekilde hareket edeceklerini anlatan bir sanattır (Bloomfield, 2000: 9-10).

**Etkinlik:** Çocukların kendi amaç ve gereksinimlerine uygun geldiği için isteyerek katılacakları herhangi bir öğrenim durumudur (Oğuzkan, 1981: 63).

**Yaratıcılık:** Yaratıcılık, her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara, sanatsal alanda baş yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir (San, 1995: 71 ).

**Yaratıcı drama lideri:** Drama çalışmalarında katılımcılara “rehberlik” eden kişi, öğretmen, yönetici, yönlendirici ya da en çok kullanılan hali ile drama lideri olarak tanımlanır (Adıgüzel, 1994: 526 ).



## 1.7. Kısaltmalar

X = aritmetik ortalama

Sd= standart sapma

P= anlamlılık derecesi

N= kişi sayısı

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Drama İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Yağcı (1995), “Müzik Eğitimi ve Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama (Örnek Bir Model Önerisi)”konulu yüksek lisans tezinde, müzik eğitimi ile yaratıcı drama ilişkisinin hangi boyutlarda geliştiğini ve bu ilişkilerin müzik eğitiminde bir yöntem olarak kullanıldığında yaratıcı dramanın ne denli etkili olabileceğini ortaya koymaya çalışmıştır. İki aşamalı yapılan araştırmanın birinci aşamasında; müzik eğitimi ve bir yöntem olarak dramanın müzik eğitiminde etkinliğinin belirlenmesi için genel tarama modeli kullanılmıştır. İkinci aşamada ise; “tek grup son test” modeline göre tasarlanmış bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik eğitiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak uygulanabileceği görüşüyle birlikte, hedeflenen müziksel davranışlara ulaşılmasında dramanın etkili bir yöntem olduğu ortaya konmuştur.

Öztürk (1996), “OkulÖncesi Dönem (5-6 Yaş Grubu) Müzik Eğitiminde Dramanın Kullanımının Etkililiği”konulu yüksek lisans tezinde, erken çocukluk dönemi müzik eğitiminin tarihçesi, okulöncesi dönem müzik eğitimi ve önemi, erken çocukluk eğitim programında yaratıcı drama ve önemi, okulöncesi dönem müzik eğitiminde dramanın önemi gibi konulara değinilmiştir. Araştırmacı, drama ile müzik eğitimi yapan grubun, drama uygulamadan müzik eğitimi yapan gruba göre daha başarılı olduğunu, drama ile uygulama yapılan çocuklarda dinleme, ritim ve şarkı söyleme konusunda daha istekli olduğunu gözlemlediğini belirtmiştir.

Solmaz (1997), “6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi”konulu yüksek lisans tezinde, dil gelişimi ile ilgili görüşler, dil kazanım dönemleri, dil gelişimini etkileyen faktörler, yaratıcı drama ve özellikleri, yaratıcı drama ve dil gelişimi gibi konular üzerinde durmuştur. Araştırmacı, çocuğun dil gelişimini desteklemek amacıyla okul öncesi eğitiminde yaratıcı drama etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Girgin (1999), “Türkiye ‘de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri” konulu yüksek lisans tezinde, erken çocukluk eğitimi, yaratıcılık, okul öncesi dönemde çocuk, oyun, dramatik oyun, yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama eğitmenliği gibi konular üzerinde durmuştur. Araştırmacı kavramları irdeledikten sonra, okul öncesi eğitim alanında yaratıcı drama etkinliklerindeki eksikliği ortaya koymuştur. Araştırmacı okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmen, uzman ve yöneticilerin yaratıcı drama alanında daha fazla donanıma sahip olabilmesi için, bu kişilerin yetiştiği alanlarda yaratıcı drama ile ilgili derslerin okutulması gerektiğini öne sürmüştür.

Okvuran (2000), “Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar” konulu doktora tezinde, yaratıcı drama/eğitiminde drama alanında eğitim almış bireylerin dramaya yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlamış ve dramada araştırma yapmanın güçlüğüne değinmiştir. Araştırmaya 20-65 yaş arası 240 yetişkin drama eğitimi almış olan bireyler katılmıştır. Tezde dramanın doğasının başlıca öğeleri metaxis, içerik/öykü, doğaçlama, drama öğretmeni ve drama etiği de açıklanmıştır. Araştırmacı, drama tutum ilişkisinde dramayı öğrenmenin, tutumları etkilediğini ve tutum objesinin dramanın kendisi olduğunu vurgulamıştır.

Toksoy (2000), “İlköğretimde Müzik Eğitimi ile İlgili Yaklaşımlar Hakkında Genel Bir Değerlendirme” konulu yüksek lisans tezinde, son otuz yılda kullanılan müzik eğitim programları incelemiş; bunların çağdaş ölçütlerde bir müzik eğitimi programının taşıması gereken özelliklere sahip olmadığını ve bu eksikliğin okulöncesinden başlayıp ilköğretime doğru uzadığını gözler önüne sermiştir. Ayrıca dünya literatüründe önemli bir yer almış olan müzik yaklaşımlarını da tanımladıktan sonra, çağdaş müzik eğitimin amacının; yaratıcı, araştırmacı, sorgulayıcı, bireyler yetiştirmek olduğunu öne sürmüştür.

Balıkçı (2001), “Sanat Eğitiminde Drama ve Yaratıcılığın Önemi” konulu yüksek lisans tezinde, eğitimde ve sanat eğitiminde yaratıcılık, drama ve yaratıcı dramanın yeri, oyun tanımı, oyun ve yaratıcı drama arasında ilişkiyi araştırmıştır. Türkiye’deki yaratıcı drama çalışmalarını, yaratıcı bireyi yetiştiren bir alan ya da bir sanat eğitimi alanı olup olmadığını sorgulamıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcılığın

geliştirilmesi ve yaratıcı insanların eğitilmesi gerektiği, eğitimsel yaratıcı dramının, metod ve disiplin olarak, öğretmen yetiştirme programlarında ders olarak okutulması gerektiği görüşüne varılmıştır.

Kılık (2001), “Müzikli Oyunların Çocuk Gelişimine Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde, okul öncesi çocukların zekaları, duygusal, bedensel ve sosyal gelişimleri üzerinde durmuştur. Araştırmacı, okul öncesi dönemde eğitimin önemi, çocuk oyunlarını eğitim açısından değerlendirilmesi ve oyunun çocuğun bedensel, psikomotor, duygusal, zeka ve dil gelişimine olan etkilerini ortaya koymuştur.

Özdemir (2003), “Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde, duygusal zeka ve bileşenlerine, yaratıcı dramının aşama ve hedeflerine, dramada kullanılan tekniklere değinilmiştir. Araştırmaya katılan kontrol grubu (29 kız 3 erkek) ve deney grubu (29 kız 3 erkek) öğrencilerine “Duygusal Zeka Değerlendirmesi Ölçeği”, ön test ve son test modelli uygulanmış; son testte, deney grubunun duygusal zeka puanında, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Uzman (2003), “Okul Öncesi Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Gelişiminin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde, ülkemizde okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan 170 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin; akılcılık, esneklik, özgünlük gibi çeşitli değişkenlere bağlı olduğunu göstermiştir.

Gündoğdu (2004) “Okulöncesi Eğitimde Yaratıcı Etkinliklerinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde, İzmir’deki anaokullarında 16 öğretmenle görüşme yapılmış; 5-6 yaş grubu öğrencilerinin davranışları yaratıcı sanat etkinliği uygulaması sırasında gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yaratıcılığı duygu ve düşünceleri ifade etme yolu ve malzeme ile ürün oluşturma olarak anladıkları; yaratıcılıkla ilgili çalışma yaptıkları, bu çalışmalarını en çok sanat ve drama etkinliğinde kullandıkları görülmüştür. Gündoğdu, müdahale etme ve kısıtlamanın yaratıcılığı engelleyen öğretmen davranışı olduğunu ileri sürmüştür.

Özmenteş (2005) “Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven üzerindeki etkileri” konulu Doktora tezinde, Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin; temel müzik bilgilerinin, müziksel işitme becerilerinin, şarkı söyleme becerilerinin, müziğe bedeni ile uyum gösterme becerilerinin, müzik yeteneğine yönelik özgüveninin ve müzik dersine yönelik tutumların gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda, Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin incelenen tüm bağımlı değişkenler üzerinde Geleneksel Müzik Öğretimine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Ünal (2006), “6–8 Yaş Çocukları İçin Piyano Eğitimi Veren Kurumlarda Öğretmenlerin Başlangıç Aşamasında, Piyano Öğretim Yöntemlerinden Biri Olarak Yaratıcı Dramaya İlişkin Görüşleri” konulu yüksek lisans tezinde, 6-8 yaş çocuklarına başlangıç aşamasında piyano eğitimi veren 86 öğretmenin anket görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan araştırmada, 6-8 yaş grubu çocuklarda oyun ve oyun materyalleri, doğaçlama, rol oynama, hikaye piyano eğitiminde kullanılabileceği kullanıldığında çocuğa müzik sevgisini kazandıracığı, hayal gücü ve yaratıcılığını artıracığı görüşünü belirten öğretmen ve uzman görüş sayısı fazladır. Bu araştırmada uzmanların ve piyano öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirme ve analizleri bulunmaktadır. Aynı zamanda 6-8 yaş grubu çocuklarda oyun ve oyun materyalleri, doğaçlama, rol oynama, hikaye piyano eğitiminde kullanılabileceği kullanıldığında çocuğa müzik sevgisini kazandıracığı, hayal gücü ve yaratıcılığını artıracığı görüşünü belirten öğretmen ve uzman görüş sayısı da fazladır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yöntem veya teknikleri piyano eğitimine uygulandığında, çocuğun oyun ve dramatizasyon sayesinde duyu organlarını daha fazla kullanarak duyarak, hissederek, dokunarak, paylaşarak bilginin daha etkin ve akılda kalıcılığını arttırdığı uzman görüşü sayısının fazla olduğu ortaya konulmuştur.

Uşaklı (2006), “Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V.sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik-saygısına etkisi” konulu doktora tezinde, Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V.sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine, atılganlıklarına ve benlik-saygılarına olan

etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, drama temelli grup rehberliği programının ilköğretim V. Sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini değiştirerek ve atılganlıklarını arttırarak etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu ancak benlik saygılarını arttırmada herhangi bir etkinin olmadığı ortaya konulmuştur.

Küçükkaragöz, Selçioğlu (2007), “Duygusal zeka ve yaratıcı drama konulu çalışmalarında” bir grup üniversite öğrencisinde yaratıcı dramanın duygusal zekanın bazı alt boyutları üzerinde etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Görüldüğü üzere, dramadan sanat eğitiminde yararlanmaya yönelik araştırmalar, ülkemiz için oldukça yakın tarihlidir. Ancak bu alanda yapılan çalışmaların büyük bir hız kazandığını ve her geçen gün yeni çalışmaların eklendiğini görmek de sevindiricidir.

## **2.2. Drama İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar**

Hwang’ın (1987) “5. Sınıf Çocukların Sanat Sınıfı Motivasyonlarında Müzik ve Hareketin Yaratıcı Etkililiği (Drama ve Hayal Gücü)” adlı tezinde araştırmanın amacı, 5. sınıf çocuklarının yaratıcı düşünce ve sanatsal yaratıcılıkları üzerine oluşturulan hayali bir sanat programında kullanılan müzik motivasyonu ve hareketlerin yeterliliklerini belirleyerek karar vermektir. Hareket motivasyonu uygulaması, öğrencilerin fikirlerini yaratıcı hareket veya drama yoluyla, müzik motivasyon uygulaması ise fon müziği eşliğindeki öğretimsel tasvir alıştırmaları yoluyla harekete geçirmek için tasarlanmıştır. Bu iki sanat motivasyonu geleneksel bir öğretim metodu ile karşılaştırılmış; bunu bir motivasyon olarak sözlü sorgulamayla yapmışlardır. Denk olmayan bir kontrol grubu tasarımının dört yaratıcı düşünme değişkenleri ve iki sanatsal yaratıcılık değişkenleri üzerindeki uygulamalarının etkilerini belirlemek için, ortak değişiklik tek değişkenli analiz ile birlikte kullanılmıştır. İki bağımsız çalışma aynı tarzda, fakat konuları ve sanat derslerini değiştirerek bu araştırmaya katılmıştır. Her iki çalışmada da üç uygulama (hareket, müzik ve sözlü olmayan motivasyon) yapılmış; daha önce hiç bu uygulamalarla karşılaşmamış üç tane 5. sınıfa tesadüfen uygulanmıştır. Buna ek olarak, 1. çalışmada Taiwan’da bir müzik uygulaması 5. sınıfa tesadüf olarak yöneltilirken, Birleşik devletlerde başka bir uygulama ile eşleştirilmiştir. Her bir

çalışmadaki 3 uygulama için toplam denek sayısı, konu sırasıyla (Taiwan) 52 ve (ABD) 38 ve müzik uygulamalarının farklı kültür karşılaştırılmaları için toplam denek sayısı 66'dır. Her bir çalışmada, tüm gruplara 5 tane 50 dakikalık deney periyodu verilmiş ve hepsi de Torrence'ın Yaratıcı düşünme şekilsel Form A'nın Etkinlik 3'ü ve Hwang'ın Yaratıcı çizim testiyle ön elemenden geçirilmişlerdir. Sonraki ilk üç periyotta, her uygulama grubu farklı bir motivasyonla birer ders görmüş ve bir çizim çalışmasıyla dersin sonunda test edilmişlerdir. Son periyotta tüm gruplar Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin şekilsel form B'si, Etkinlik 3'ü ile son bir teste tabi tutulmuşlardır. İki çalışmadan alınan sonuçlardan şu öneri çıkmıştır; sanat derslerinde hareket ve müzik motivasyonları sözlü sorgulamanın akıcı ve ince düşünmenin beslenmesinde etkilidir. Üç motivasyonun da sanatsal özgünlük ve sanatsal incelik üzerinde farklı hiç bir etkisi bulunmamıştır. Sanat derslerindeki müzik motivasyonu özgün düşünme ve sanatsal incelik konularında Amerika'lı çocuklara göre, Taiwan'lı çocukların daha çok hoşuna gitmiştir.

Krehbiel'in (1990) "İllinois Güzel Sanatlar: İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretimi Algıları" adlı çalışmasının amacı, İlkokul sınıf öğretmenlerinin 1985 Illinois Eyaleti Reform Yasalarında tanımlanan genelde gelişmenin güzel sanatlar alanı ve özelde ise güzel sanatların müzik dalı hakkındaki bakış açılarını araştırmaktır. Özellikle müzikle ilgili algılamalar, vurgu, yeterlilik ve sıklığı bazında araştırılmıştır. Ayrıca sınıf planlaması ve yürütmesini etkileyen mevcut öğretmen algılamaları ile, sanat deneyimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Örneklem 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden rastgele 450 kişi seçilerek oluşturulmuştur; bilgi toplanması için mektup araştırması metodu kullanılmıştır. Geri bildirim oranı % 79.5 olmuştur. Illinois sınıf öğretmenleri, Illinois Eyaleti tarafından tanımlanan diğer 5 gelişim alanıyla karşılaştırılınca güzel sanatları en son sıraya koymuşlardır. Genelde öğretmenler Illinois'un güzel sanatlar hedeflerini orta derecede önemli görmüşler; müziği güzel sanatların en önemli kolu olarak belirtmişlerdir. Sonra sırasıyla görsel sanatlar, drama ve dans gelmiştir. Yetenek sırasına koyulduğunda öğretmenler kendilerini görsel sanat öğretiminde drama, müzik ve dansa oranla daha yetenekli olarak düşünmüşlerdir. Illinois sınıf öğretmenleri güzel sanatlar aracılığıyla ilgili sahiplik veya sorumluluk istemediklerini ortaya koymuşlar, buna niteleyici yorumlarla, tüm eyalette uygulanan kararlarla zaman ve bütçe gibi sorunları gerekçe

göstermişlerdir. Kararnemelerle belirlenen güzel sanatlar müfredatının planlanması ve uygulanmasının kesinlikle uzmanların işi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonunda güzel sanatlarda sınıf öğretmenlerinin rolü konulu çalışmaların derinleştirilmesi önerilmiştir.

Gratto'nun (1994) "Performansa Dayalı Sanat Eğitimi- Ortaokul Öğrencileri İçin Sanatlar Arası Programlarda Bir Müzik Çalışması" adlı çalışmasının amacı, mevcut programlardan toplanmış, tanımlanabilen elamanlardan oluşan lise seviyesinde performansa dayalı, sanatlar arası bir program modeli geliştirmektir. Böyle bir modeli geliştirebilmek için, ortaokul öğrencileri için performansa dayalı eğitim programları, dans, müzik, drama, görsel sanat ve yaratıcı yazım disiplinlerinin, etkinliklerini birleştiren programların tanımlanması, tarif edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmiştir. Bir alt hedef olarak da güzel sanatlar mezuniyet ihtiyaçlarının karşılanmasında bir alternatif olarak modelin, devletin ortaokullarında uygulanış olasılığı araştırılmıştır. Bu çalışma, müziği diğer disiplinlerden biri veya birkaçına içerikleriyle birlikte bağlayan, performansa dayalı sanatlar arası programla öğrenim gören 7 ve 12. sınıflar arasındaki öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Sanat eğitimi veren liseler ayrı bir kategoride ele alınmış; çoklu yeteneği ve ilgileri olan öğrencilerin disiplinler arası sanat deneyimleri ve eğitim yoluyla ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmayacağı araştırılmıştır. Kuzey Virginia Genç Tiyatro Sanat Akademisi (A Modeli), yerleştirilen ve tarif edilen sekiz performansa dayalı sanatlar arası örnek programın seçiminde bir model olarak rol almıştır. Robert Stake'nin, eğitimde sanatlar programının değerlendirilmesi metodu, düzenlenerek Model A'nın değerlendirilmesinde ve benzer programlar hakkında veri toplamak için kullanılmıştır. Daha sonra Model B, Model A ve benzeri programlara dayandırılarak geliştirilmiş; Model B'ye karşı oluşan tutumlar, lise seviyesindeki sanatlar arası bir program olan C Modelinin gelişiminde kullanılmıştır.

Desrosiers (1996) "Sanat Eğitimi Müfredatlarının Bir İlkokulda Uygulanışı: Bir Hareket Araştırması Çalışması" başlıklı tezinde Saskatchewan'deki sanat eğitiminin, son yıllarda büyük değişimler geçirdiği belirtilmektedir. Burada geleneksel müzik ve görsel sanatlar eğitiminin yerini dans ve dramının yanında müzik ve görsel sanatları içeren dört ayrı bölümü olan yeni bir program almıştır.



Birçok ilkokul öğretmeni sanat derslerini öğretecek iyi bir eğitimden yoksundur ve bu yeni müfredata uymakta zorlanmaktadırlar. Bu nedenle ilkokul sınıf öğretmenlerinin yeni sanat eğitimi müfredatını uygularken karşılaştıkları zorlukları araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Bu çalışma sırasında işbirlikçi hareket araştırması yöntemi kullanılmıştır. Şehirdeki ilkokul beşinci sınıf öğretmenleri bu çalışmada yer almışlardır. İşbirlikçi grup toplantılarına katılmış ve sanat eğitim öğretimleriyle ilgili düşüncelerini kaydetmek için bir günlük kullanmaları istenmiştir. Grup toplantıları, sanat eğitimi öğretimi deneyimlerinin paylaşılması ve geri bildirim istenmesi için bir forum biçiminde tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sistem ve kaynakların değeri, yoğun öğretmen ve uygulama riskinin büyük önem taşıdığı vurgulanmıştır.

Wachsman (1990) “İlkokul Müfredatının Merkezinde Müzik, Hareket ve Drama” adlı yüksek lisans tezinde, kaliteyi, test edilmiş çocuk müziği, hareket ve drama kaynaklarını entegre edilmiş bir öğrenme formatında değerlendirmek istemiştir. Bu amaçla, araştırmaya dayalı gösterge tabanlı bir holistik felsefe geliştirmeye, anaokulu öğretmenlerinin üçüncü sınıf durumlarında ulaşılabilir, yapıda etkinlikler sağlamaya çalışılmıştır. Tezin içeriğinde, sınıf öğretmenlerinin çocukların öğrenme bağlantıları kurmalarına en çok neyin yardımcı olacağına dayalı bir yaklaşım ve çocukların öğrenmenin nasıl uygun veya anlamlı olduğunu anlamalarına yardım eden bir format oluşturmalarının olağan olduğu savunulmuştur. Bu projede müzik, hareket ve drama etkinlikleri temasal olarak, projenin yönlendirildiği yaş grubunu bağdaştırmak için, basitten karmaşığa doğru düzenlenmiş içerik alanları olarak organize edilmişlerdir.

Wheat (2006) “Sanat Destekli Müfredat Yaratma ve Öğretme: Örnek Bir İlkokul Sınıfında Bir Sanat, Müzik Ve Drama Durum Çalışması” konulu doktora tezinde, örnek bir ilkokul sınıfında sanat destekli müfredat yoluyla bir öğretim ve öğrenme durum çalışması geliştirmiştir. Tezin öncelikli amacı, sanat müzik ve dramının öz kapsamlı bir ikinci sınıfta neden ve nasıl kullanıldığını araştırmaktır. Sınıfta kullanılan çeşitli etkinlikleri tarif etmek ve öğretmenlerin öğretime karşı bu özel yaklaşımı kullanma sebeplerini araştırmak için, nitel bir durum çalışması metodu kullanılmış; bilgiler bir sömestr boyunca sınıfta yapılan çoklu mülakatlardan ve sınıftaki dokümanlardan elde edilmiştir. Tezin bulgularına göre, sanatın sınıftaki

içerik öğrenmesini kuvvetlendirdiği ve deneyim yaratmak için kullanıldığı ortaya konulmuştur. Müzik tematik üniteleri çocukların bilgileri ezberlemesine yardımcı olmak için, yaratıcı yazma etkinliği olarak kullanılmıştır. Drama ise anlamlı iletişim için, içerik bilgisini taşıyıcı bir araç olarak ve eleştirel düşüncüyü uyarıcı olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak sanat, müzik ve drama etkinliklerinde öğretmenin öğrencilerin ayrıntılara dikkat etmesine yardımcı olması ve etkinliklerin açık uçlu olması gerektiği önerilmiştir.

Browning (1994) “Performans Sanat Eğitimi” adlı tezinde, performans sanatının hangi yönlerinin ilk ve ortaokul eğitimine uygulanabilir olacağını araştırmıştır. Performans sanat eğitimi tanımında, uygulayıcı ve lise ile üniversiteden performans sanatı öğretmenleriyle yapılan bir dizi görüşmeler esas alınmıştır. Tezin iddia soruları, çalışmanın karşılaştırmalarını gerçekleştiren dört öğrenciye uygulanan pilot bir çalışmadan geliştirilmiştir. Temel çalışmada oluşan kategoriler yedi uygulamacının yaptığı görüşmelerden çıkmıştır. İdareci ve uygulamacı görüşmeleri kurulmuş teorinin niteleyici bir metot yoluyla karşılaştırılmış ve farklılıklar ortaya konmuştur. Görüşmeler ve geniş tanımlar Performans Sanat Eğitimi teorisinin üzerine geliştirdiği bir taban oluşturmuştur. Tez yapısıyla ilişkili olarak yazılan Entegre Sanatlar ve Projelerinin direkt gözlemleri ve literatür eleştirileri, performans sanatını, müfredatın halen yürürlükte olan uygulamalarına bağlanmıştır. Bu çalışma performans sanatının kendi içindeki yaratıcı etkinlik çeşitliliğini vurguladığından, disiplinlerarası müfredatın gelişimi için fikirler oluşturur. Tez, temelleştirilmiş bir teori çalışmasından, okullardaki performans sanatı müfredatını oluşturmaya doğru yönelir. Performans Sanat Eğitimi şu anki okul sistemindeki (özellikle liselerde) ayrı başlıklar altında, öğretilen sanatları birleştirmek için de kullanılabilir. Performans Sanat Eğitimi ayrıca İngilizce, fen bilimleri (fizik), ve teknoloji gibi başka ders konularının bütünleştirmesini de teşvik edebilir. Bu çalışma eğitim fakülteleri ve okullar için bir performans sanatı müfredatının geliştirilebileceği teorik temel sunmuştur. Tez sonuçlarına göre, mevcut müfredat disiplinleri bu geniş yelpazeli yaklaşım sayesinde genişletilebilir. Performans Sanat Eğitimi müzik, dans, drama, görsel sanat veya bütünleşmiş disiplinler arası bir müfredat yoluyla da uygulanabilir. O halde performans sanat eğitimi, içinde hedef disiplinleri bütünleştirebilecek bir müfredattır.

Rowland (2002) “Her Çocuk Özdeğere İhtiyaç Duyar- Yaratıcı Drama Kendini İfade Etme Yoluyla Özgüven Oluşturur” konulu doktora tezinde, çocuklara yaratıcı dramının kullanımındaki en son gelişmeleri sunmuştur. Bu çalışma yaratıcı dramının, sosyal olarak mahrum bırakılmış çocukların sınıf dışında eğitimli liderin direktifleriyle uygulanmasına dayanmaktadır. Çalışmada dramının oyun öğrenebilmek için kuvvetli bir yol olduğu vurgulanmıştır. Yapılandırılmış, doğal bir ortamda çocukların özdeğer kimliklerini nasıl yükselttikleri gösterilmiştir. Testler, çocukların asıl olan oyun oynama, merak etme, deney yapma ve keşfetme özgürlüğünü koruyarak, bu doğal pedagojinin onların gelişmesine, kararlı ve başarılı olmalarına nasıl yardım ettiğini göstermiştir. Bu teori yaratıcı drama programındaki bir grup çocuğa uygulanmıştır. Değerlendirme araçları risk altındaki çocuklarda duyguların ifade etmek için güvenli bir yer verildiğinde, teyit ve destek aldıklarında kendi potansiyellerinin farkına vardıklarını ve uygulanabilir alternatifleri ve pozitif tutumlar geliştirmeyi öğrendiklerini göstermek için kullanılmıştır. Tiyatronun büyü yoluyla, yaratıcı drama teknikleri kullanıldığında çocuklar yaratıcılık göstermiş, özbenlik geliştirmiş ve işbirliği ve sorumluluk öğrenmişlerdir. Bu sonuçlar her haliyle çocuğun yaratıcı ifadesini besleyen çocuk merkezli ve oyun tabanlı bir program yaratılmasına yol açmış; ardından bir el kitabının geliştirilmesi bu programı başkalarının kendi toplumlarına uyarlamalarına olanak sağlamıştır.

Tate (2002) bu doktora tezinin konusu, üniversitede yaratıcı drama ve eğitimde drama kurslarını içermektedir. Çalışmanın amacı; üniversite öğrencileri, sınıflar, organizasyonlar ve çevrenin bulunduğu programlarla ilgili bilgileri tanımlamak, analiz etmek ve yorumlamaktır. Bu çalışma, teknolojik açıdan gelişmiş toplumdaki bütün öğrencileri başarılı olmaya hazırlamak için, okul öncesi öğretmenlerin dramayı bir öğretim metodolojisi olarak, etkin bir şekilde kullanmaya hazırlaması açısından önem taşır. Bu araştırma motivasyona, bariyerlere ve bu tür programların yapılarına bir iç bakış sunarken aynı zamanda dramının içeriğinin günümüz öğretmen eğitimine nasıl uygulanabileceği bilgisini de sağlar. Bu çalışma, nitel bir araştırma olup, öğrenme; kavrama; sosyo kültürel öğrenme; öğretimsel tasarım; öğretmen eğitimi ve sanatla ilgili araştırmaya dikkat çekmiştir. A.B.D.’de öğretmen eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasıyla ilgili bilgi verecek fikirler sağlamayı denemiştir. Çok yetersiz olan okul öncesi öğretmenlerinin

hazırlanması konusunda, literatüre katkıda bulunacağı ve bu alanda daha çok araştırma yapılmasına temel oluşturacağı düşünülmüştür. Araştırmanın sonucunda; okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini sınıflarda daha etkili bir hale getirmesi, eğitim programlarında yaratıcı dramayı kullanarak hem ilkokul öğrencisinin başarısını arttırıp hem de onları küresel vatandaşlığa hazırlaması amaçlanmıştır.

Freeman (2000) “Yaratıcı Dramanın 3. ve 4. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkileri” konulu doktora tezinde, Yaratıcı Drama Etkinliklerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinde özbenlik, davranış ve sosyal becerilerine olan etkilerini araştırmaktadır. Bu çalışmaya katılmaları için 237 kişilik bir örnek grubun 119’u 3. ve 118’i 4. sınıf öğrencilerinden seçilmiş ve rasgele bir seçimle uygulama ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Solomon dört grup tasarımı kullanılmıştır. Deney grubundaki denekler yaratıcı drama etkinliklerine haftada 1 gün 40 dakika olmak üzere 18 hafta boyunca devam etmiştir. Kontrol grubu denekleri ise düzenli programdaki genel müzik derslerine katılmışlardır. Öğrenci özbenlik ölçeği ve sosyal yetenek oranlama sistemi, ön-test-son-test ölçüleri için kullanılmıştır. Bilgiler .05 seviye öneminde 2x2 faktöriyel varyans analizi ile analiz edilmiştir. Faktöriyel analizin ön test için asıl etkilerinin göz ardı edilebilir kabul edildiği bilgiler kovaryans analizi kullanılarak daha derinlemesine incelenmiştir. Bilgiler ayrıca uygulama etkileri ve cinsiyet arasındaki etkileşimi ortaya koymak için analiz edilmişlerdir. Bilgi analizi sonuçları göstermiştir ki yaratıcı dramanın etkileri özbenlik, davranış ve sosyal beceriler için önemli değildir. Her ne kadar önemli uygulama etkileri bulunmasa da, kazanımlardaki farklılıklar (özbenlik ve sosyal beceriler için pozitif, davranış için negatif ) her ön-test-kontrol grubuyla karşılaştırıldığında ön-test-deney grubu bağımlı değişkeni için görmeye değerdir. Yaratıcı drama etkinlikleriyle herhangi bir bağımlı değişkendeki cinsiyet arasında önemli hiçbir etkileşim bulunamamıştır.

Yassa(1997) “Drama Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Sosyal Etkileşimindeki Etkileri Üzerine Bir Çalışma” başlıklı yüksek lisans tezi, nitel bir çalışmadır. Öncelikli amacı, yaratıcı dramaya katılan lise öğrencilerinin algılarını ve bu katılımın onların sosyal etkileşimlerindeki etkisini araştırmaktır. Toplanan tüm bilgiler nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Katılımcılar

amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş 2 erkek 4 kız öğrenci ve 3 öğretmenden ibarettir. Bu çalışmanın bulguları, yaratıcı drama eğitimine katılan öğrenciler arasında, günlük kişiler arası ilişkilerdeki genel tutum ve davranışları içten gözlemleme olanağı sunar. Böylece müfredatçılar dramayı tarih, din, sağlık bilgisi ve aile çalışmaları gibi okul dersleriyle bütünleştirebilirler.

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

Yurt dışı araştırmalarda farklı alanlarda kullanımına dair örnekler de bulunmakla birlikte, araştırmamızın kapsamı gereği bu bölümde sadece dramanın eğitim ve sanat alanındaki kullanımına yönelik çalışmalar üzerinde durulmuştur. Bu çalışmaların da çoğunlukla dramanın eğitimde kullanılması ve özbenlik; sosyal davranışlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

## BÖLÜM III

### YARATICI DRAMA VE MÜZİK EĞİTİMİ

#### 3.1. Drama

Drama içinde eylem, hareket olan her şey anlamına gelmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre dramanın anlamı, “sahnede oynamak için yazılmış oyun, tiyatro yazını ya da acıklı, üzüntülü olayları kimi kez güldürücü yönlerini de oyuna katarak konu alan sahne oyunu türü”dür.

Dramadan bahsedildiğinde ilk akla gelen kavramlardan biri de “psikodrama”dır. Bu kavramın yaratıcısı olan Moreno psikodramayı “insan ruhunu dramatik eylemle keşfetme bilimi” olarak tanımlamıştır. Psikodrama daha çok yetişkinlere ait bir tedavi olarak bilinmekle birlikte, çocuklara ve gençlere yönelik olarak da uygulanmaktadır. Moreno’ya göre psikodrama; spontanlık (kendiliğindenlik), yaratıcılık ve davranış olmak üzere üç temel kavrama bağlıdır (Önder, 2002: 28’in aktarımıyla, Linvaag ve Moen: 1980; Siks: 1983). Görüldüğü gibi psikodrama yöntemi, yaratıcı drama ile bağıntılı gibi düşünülse de tedaviye yönelik kullanımıyla, amaç bakımından oldukça büyük farklılık içermektedir.

Eğitimde yaratıcı drama; her hangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmak olarak tanımlanır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanır. Lider grubun yapısına uygun olarak önceden belirlenmiş olan mekânda bu süreci gerçekleştirir.(Adıgüzel, 2006: 21). Oyunun kendine has serbestliği, anlık gelişen rastlantısal esprileri ve ereği kendi içinde olan benzersiz hazzı, bu yöntemi güçlü ve cazip kılmakta; yönetime duyulan yoğun ilginin nedenini açıklamaktadır.

Drama’yı ilk kullanan isimlerden olan Slade, 1920’lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamıştır. Slade, “Drama, tüm çocuklar

için doğal bir süreçtir ve çocuk gelişimine önemli katkılarda bulunabilir. Çocuk kendini farklı durumlara sokarak, farklı rolleri oynamaya çalışarak kendi gelişimi için önemli olan beceriler kazanır. Drama sayesinde çocuğun tüm kişiliği, hem bedeni hem de zihinsel yapısı gelişebilir. Yeter ki yetişkinler çocuğa kendini ifade etme serbestliği tanınsınlar” demektedir (Önder, 2002: 33). Slade’in bu fikirleri bugünün bakışı ile yeniden değerlendirildiğinde de geçerliliğini sürdürmektedir. Konu ile ilgili çalışan uzmanlar, yöntemin farklı getirilerine de dikkat çekmektedirler. Örneğin Adıgüzel (2006:33) yaratıcı dramayı çok yönlü işlevselliği nedeniyle sınıf dışındaki amaçlara uygun her türlü ortamlarda özellikle yaşantılara dayalı öğrenmeyi gerçekleştirmede çocuklar için etkili bir yöntem ve disiplin olarak önermekte; çocukların, ergenlerin ve gençlerin gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında gidip gelmelerini olanaklı kılmasının da etkililiğini artırdığına dikkati çekmektedir.

Yaratıcı drama’nın resmi bir çalışma alanı olması 1924’te Ward’ın konuyu Nortwestern Üniversitesi eğitim programına sokmasıyla olmuştur (Siks,1965). Ward yaratıcı dramayı Evanston İllinois’teki Evanston lisesinde geliştirmiş ve olgunlaştırmıştır (Siks, 1981). Ward’ın yaratıcı draması, doğaçlama ve diyaloglarla oynanmıştır. Ward yaratıcı dramayı, kişinin duygusal ve sağlık gelişimini, sosyal becerilerini, kişisel ilişkilerini zenginleştirmek ve kişinin düşüncelerini ifade etme yeteneğini arttırmak amacıyla kullanmıştır. Bu öncü çabaları, alana yapılan birçok kayda değer katkılar takip etmiştir. Slade (1955), 0–5 yaş arası çocuklarda dramatik oyunların yöntem ve yararlarını ortaya koyması ile, daha üst yaş grupları için gelişmeye dayalı bir çerçeve oluşturmuştur. Slade’in yaklaşımı Ward’ın yaklaşımından bir parça farklıdır. Slade “yaratıcı drama” teriminden çok “çocuk draması” terimini kullanmıştır. Siks (1958), İlkokul öğretmenleri için yazdığı bir kitabında yaratıcı drama teorisini; dramanın temel unsurları, öğretecek materyaller ve drama’nın diğer özellikleri olarak ayrıntılı bir şekilde ele alıp; dramayı bir yöntem olduğu kadar bir sanat olarak da sunmuştur. Way (1967), Slade’den etkilenerek dramayı geliştirmeye dayalı faydalarıyla vurgulamıştır. Bu eserlerde Way dramayı kişinin kendini ve sosyal becerilerinin gelişimini anlamada bir araç olarak ortaya koymuştur. Courtney (1968,1990,1995) ise, yaratıcı drama için detaylı teorik ilkeler oluşturmuştur (akt.Freeman, 2000: 7).

Slade'in öğrencisi Way, II. Dünya Savaşı sırasında drama yolu ile çeşitli güçlükler yaşayan çocuklara yardımcı olmaya çalışmıştır. Way, "Drama Yolu İle Gelişim"(1967) adlı kitabında, kendine güven duygusunun nasıl kazandırılacağı, kendi kaynaklarını keşfetme ve kullanımlarına nasıl yardım edilebileceği konusunda çocuklara yöreler vermiştir. Way, dünyadaki bütün çocukların dramaya katılacağını belirtir. Ona göre, her çocuk için (zihinsel ve bedensel engelli çocuklar da dahil olmak üzere), bedensel, zihinsel yapısı göz önüne alınmak koşulu ile drama etkinliği düzenlenebilir. Çocukta kişiliğin gelişmesinde drama etkilidir. Kişilik ise, yaşayarak, deneyerek kazanılır (Önder, 2002: 34). Yaşayarak ve denenerek kazandığımız bizi biz yapan kişiliklerimizin oluşumunu ancak yaşantı temelli pratiklere dayalı yöntemlerle destekleyebileceğimiz açıktır. Bu anlamda yaratıcı dramanın olumlu katkılarından en üst düzeyde yararlanabilmek için, çalışılan grubun bireysel özellikleri (bedensel, zihinsel gelişim düzeyleri vb) esas alınarak hazırlanmış özel programların uygulanması yerinde olacaktır.

1910 ve 1970'li yıllar arasında dramanın gelişimi San (1991: 261) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

Bir köy öğretmeni olan Johnson tarafından derslerde ilk drama uygulamalarına başlanmıştır. Eğitimde drama kavramının kurumsal temellerinin, İngiltere'de gözlenen bu gelişmeye bağlı olarak atıldığı söylenebilir. Sully, okul oyunlarının, okul temsilleri ve tiyatrodan çok farklı olduğunu öne sürer. Ona göre "dramatizasyon", çocuğun "kendine yeni bir çevre yaratması" anlamına gelir. Heathcote'un 1960'lı yıllarda yaptığı drama çalışmaları, çoğunlukla dil ve sözel ağırlıklı ya da hünerlerin sergilendiği gösterimlere dönüşerek sürmüş; biçim, içerikten çok daha önemli olmuştur. Slade, Johns'un 'make beleive play' (öyleymiş gibi yapma) düşüncesine doğallık boyutunu katarak, kendiliğindenlik ögesinin ve bugün kullandığımız anlamda doğaçlama tekniğinin de 1954'lerde işin içine girmesine ön ayak olmuştur. 1967'lerde Way tarafından sınıfta dramaya, duygusal yaşantılar eklenmiştir. Ona göre yaşamsal becerilerin kazanılması, rol yapma becerisine göre daha önemlidir. Heathcote'un 1970'lerde dramayı yeniden tanımlamaya girişmesi ve drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeniden irdelemesi, kavramın gelişiminde önemli bir basamak oluşturmuştur. Dramayı bir öğrenme aracı olarak kullanan



Heathcote, öğrencilerin kendi güçlerini yavaş yavaş kullanması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca drama öğretmenine düşen rol ve sorumluluklar da Heathcote tarafından incelenmiş ve sistematik bir hale getirilmiştir.

Türk eğitiminde dramatisasyon, çağdaş yaklaşımlarla ve bilimsel olarak 1980’li yıllardan sonra ele alınmaya başlanmıştır. San ve Levent’in Ankara’da birlikte yaptıkları çalışmalar sonucunda, eğitimde bilinen anlamı ile dramatisasyon, bir metnin canlandırılmasından öte, “Eğitimde Yaratıcı Drama” kavramı olarak yerleştirilmeye çalışılmıştır. San ve Levent’in yaptıkları çalışmalarda; en geniş anlamı ile katılımcıların önce yaratıcılık yeteneklerini geliştirmeye, iletişim becerilerini arttırmaya çalışılmış; bireyin kendisini ve başkalarını tanımaya yönelik bir dizi drama seminer ve kurslar düzenlenmiş; sonra öğrenilen bu anlayışla kendi hedef kitlelerine yönelik aynı aşamaların bu kitlelerce yaşanması sağlanmıştır (Adıgüzel, 1994: 530). Bu çabalar başlangıçta sınırlı bir grup ile çalışılmış olsa da, eğitimde yaratıcı dramının etkili bir yöntem olarak kullanımına ilişkin dikkatleri çekmesi bakımından önemli bir atılım olarak düşünülebilir.

1985’li yıllarda Ankara’da ilk kez gerçekleştirilen Birinci Uluslararası Eğitimde Dramatisasyon Semineri’nde, “Eğitimde Yaratıcı Dramanın” bilinen “Dramatisasyon” kavramından farklı ve çağdaş anlamına yönelik genel bir bilgilendirme amaçlanmıştır. Bu anlamda yaratıcı dramının Türkiye’deki çağdaş kullanımının kamuoyuna açılması yönünde 1985 yılı başlangıç yılıdır. 1985’te Levent tarafından, gönüllü gruplarla başlatılan eğitimde drama atölye çalışmaları ve 1990’lı yıllarda San’ın çabaları ile Ankara’da kurulmuş olan Çağdaş Drama Derneği sayesinde gönüllü eğitimciler ve yurt dışından davet edilen birçok drama liderleri bir araya getirilerek atölye çalışmaları yapılmıştır (Adıgüzel, 1994: 530).

Bütün bu bilgiler ışığında, günümüzde yaratıcı dramaya yönelik çalışmalar büyük hız kazanmış ve yöntemin gerçek değerini bulması yolunda önemli adımlar atılmıştır. Bugün başta Ankara ve İstanbul olmak üzere, yaratıcı drama seminerlerinin arttığı, çeşitli kurs ve programlarla bu alana lider yetiştirme çalışmalarının hız kazandığı, eğitimcilerin de bir yöntem olarak kendilerini bu alana has bilgilendirme çabasına girdikleri bir sürecin yaşandığı görülmektedir. Bu gelişmeler sevindirici

olmakla birlikte, yöntemin henüz yeterli düzeyde anlaşıldığı ve yaygınlaştığı söylenemez. Bu doğrultuda farkındalığı arttırmak ve yöntemi etkili bir biçimde çoğunluğun kullanımına açabilmek için yüksek lisans ve doktora düzeyinde hazırlanan tezlerin ve akademik araştırmaların sonuçlarının önemli olacağı düşünülmektedir.

### 3.1.1. Eğitimde Yaratıcı Drama

Eğitimde drama üzerinde, bilimsel çalışmalar yapılması ve bir bilim dalı olması bakımından oldukça yeni bir alan olmasına karşın, çağdaş insanın gereksinimini karşılamada ve yaratıcı bireyi yetiştirmede etkili olabilecek bir yapıya sahiptir. Yazarlar eğitimde drama kavramını, farklı bakış açılarıyla tanımlamaktadırlar.

Eğitimde drama; sosyal yaşamın, eğitimsel amaçlara uyarlanıp, çocuğun kendi deneyimleriyle kendisinin ve çevresinin farkına varmasını sağlayan sosyal bir olgunun, oyun yoluyla öğretilmesi sürecidir.

Eğitimde drama anlayışı 19.yüzyılın başlarında gündeme gelen bireyin kişilik gelişimine etken olan; onu edilgen durumdan kurtaran önemli eğitimsel, iletişimsel bir amaç ve araçtır (Artut, 2002: 148 ).

Sağlam'a (2003: 2) göre, eğitimde drama terimindeki drama sözcüğü; yaratıcı düşüncenin, hayal gücü, empati, özdeşleşme ve kendini bir başkasının kişiliği aracılığıyla ifade etme ve eyleme dönüştürme anlamına gelmektedir.

Yaratıcı drama; yaşamı çok yönlü algılamaya, araştırma istek ve duygusunun gelişmesine, eğitim ve öğretimin buyurgan, kısırlaştırıcı ve angaryaya dönüştürülmesine karşın; bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı eğitim yöntemidir (Bozdoğan, 2003: 26). San'ın (1996:149) tanımı ile "yaratıcı drama", doğaçlama, rol oynama v.b. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da soyut bir kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıları gözden geçirerek "oyunsu"

süreçlerde anlamlandırması ya da canlandırmasıdır. Oyunsu süreçlerde anlamlandırmak ve canlandırmak, diğer geleneksel eğitim yöntemleri ile kıyaslandığında, yaratıcı dramının en belirleyici farkıdır.

Eğitimde drama ve yaratıcı drama tüm kültürel gelişimleri birleştirmiştir. Eğitimde drama, edebiyatın farklı konularını öğretmek, sosyal çalışmaları geliştirmek, tarih konularını öğrenmek, eğitimin karmaşıklığını ve ayrıntılarını anlamaya yardımcı olmak için kullanılmıştır (Blatner, 2002: 5). Açıkçası bu yöntemle eğitim, konuları yaşamla birleşmekte ve yaşantının özünüle karışık tam bir öğrenmeyi desteklemektedir. Dolayısıyla teker teker dersleri birbirinden ayırmak değil, pratik bir yaşam kurgusunda bütünleştirmek söz konusudur.

Dramayı tanımlamak için kullanılan yaratıcı drama, çocuk draması, oyun yapımı, çocuk oyunu gibi terimler ve eğitimsel dramayı içeren kavramlar, eğitimsel amaçlara uyarlanmıştır. Dramaya ilişkin literatür, yaratıcı drama katılımcılarını seyirci önündeki performansına hazırlamaktan çok, katılımcıların eğitim ve gelişimi için tasarlanan dramatik deneyimleri içerir (Freeman, 2000: 5). Belki de bu nokta, tiyatro ile yaratıcı dramayı birbirine karıştıran pek çok kişinin gerekli ayrımı yapmalarına yardımcı olacaktır. Burada söz konusu olan, kendi deneyimlerini içselleştirmek ve bu deneyimi özel bir kurguyla yaşamın kendisinden kopmadan özümseyebilmektir. Bu tarz bir öğrenme yönteminin, diğer ezbere dayalı yöntemlerin çok ötesinde bir güce sahip olması da kaçınılmazdır.

Blatner ve Freeman'ın aktarımından da anlaşılabilceği gibi, yaratıcı drama kültürel gelişimleri birleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda eğitimin kendi içerisinde çeliştiği ve anlaşılması zorlaşan durumlarda, ilk başvurulacak yöntem olarak düşünölmeye başlanmıştır. Bu açıdan incelendiğinde eğitim ve sosyal çalışmaları geliştirmenin yanında, katılımcıların eğitimi ve gelişimini de içine alan bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Ayrıca Bozdoğan'ın da belirttiği gibi bu eğitim yönteminin, öğrenme isteğini arttırmanın yanında, soyut bir kavramın anlaşılmalığına anlaşılır kılan; bireylerin yaşam içerisinde karmaşaya düştüğü bir davranışı ya da eğitim konularından birini anlamaya ve anlamlandırmaya yardımcı olan bir yöntem olarak eğitimde yerini aldığı söylenebilir.

Eğitimde drama, hareket ve konuşmayı kullanan bir gösteri sanatıdır. Bu yöntem; iç içe geçmiş sanatların oluşumu içinde, çocuğu oyun yapıcı veya sergileyici olarak hazırlamayı savunur (Bloomfield, 2000: 8).

Mc Caslin'in (2000:55) görüşlerinde de yine hareket ve vücut dilinin dramının bir parçası olduğu vurgulanır. Dramayı diğer sanat biçimlerinden ayıran en önemli özellik, zihinsel, fiziksel ve sesli bileşenlerinin olmasıdır. Duygusallık içermesi de ona özel bir değer katar.

Heatcote'un dramada kullandığı en önemli araçlardan biri; soru sorma tekniğidir. Grup çalışmasında kullandığı başka tekniklerde vardır; sessiz işaretler, semboller, özel bilgi ve fikirler gibi tekniklerdir. Bu uyarıcıları kullanırken ortak hedef; sınıfın ilgisini çekmek, yoğunlaşmalarını sağlamak, harekete geçirmek ve insan yaşamının anlamını keşfeden bir oyun hakkında, grubu aktif hale getirmektir (Wagner; 1999: 55). Heatcote'un, dramada grubun ilgisini çekmek için kullandığı, hareketi temel alan ve çocukları aktif hale getirme amacı taşıyan, oyunda keşfetmeyi sağlayan süreçler bütünü, aslında Bloomfield( 2000: 8) ve Mc Caslin'inin de ( 2000: 55) dramada hareket ve vücut dilinin eğitimin bir parçası olduğu görüşlerini desteklemektedir. Ve bu yanıyla drama diğer sanat dallarından ayrılmakta, kendine has bir özellik kazanmaktadır.

Eğitimde drama yöntemi, hikaye ve karakter gelişiminden daha çok; problem çözme veya zaman içinde belli bir anı yaşamaya önem verir. Eğitimde drama; katılımcılara drama yaparken ya da drama tartışmasından sonra, gerçeğe doğru bakabilmeyi ve davranışların gerisindeki anlamı görebilmeyi sağlar. (Wagner;1999 : 1-9). Anı yaşarken geçen süreçte birey zenginleşecektir. Bu durum sadece kurgusal gerçeğin, dış gerçekliği algılamayı kolaylaştırmasının ötesinde bir şey, özel bir deneyim olarak katılımcıyı etkileyecek; kişisel gelişimi olumlu yönde destekleyecektir.

Landy'ye göre drama; sosyal kültürel ve eğitimsel öğrenmenin doğal bir aracıdır. Jennings, estetik deneyimlerin oluşmasında, din ve inanç sistemleri arasında bir bağ olarak ve politik amaçlar için kültürün ifadesi olarak, toplumun dramaya ihtiyaç duyduğunu savunur. Courtney, bir insan özelliği olarak yaratıcı hayal gücünün

kişilikte dramatik olduğunu ve bu yüzden drama sürecinin insanlık için vazgeçilmez olduğunu iddia eder (Akt. Freeman, 2000: 5). Bu düşünceler bir gereksinim olarak yaratıcı dramayı öne sürmesi bakımından kabul edilebilir olsa da, yaratıcı bir yaklaşımı öne sürmesi bakımından, özden biraz uzaklaştığı hissini vermektedir. Çünkü yaratıcı drama oyunsal yaklaşımları kullanımının da doğal bir sonucu olarak bir anlamda ereğini kendi içinde barındıran, özel bir yöntemdir.

Uşaklı'nın (2006) Taylor'dan (2000) aktardığına göre, Ward'ın aksine Heathcote, drama tutkusunun sınırlandırılmayacağı düşüncesindedir. Ona göre drama öykülerin yeniden anlatılması değildir:

“Drama insanların karşı karşıya geldiği durumlardır. Bu durumlar insanları değiştirir, çünkü insanlar bu durumlarda kendisine karşı çıkan olgularla baş eder. Heathcote, özellikle öğretmen ve öğrencilerce önemli konuları, olayları ve ilişkileri keşfetmek için, dramanın sanat biçimini nasıl geliştirebileceğiyle ilgilenmiştir. Dramayı, keşfetme ya da öğrenme aracı olarak görmesi, onun başlıca hedefidir. Bu da onu diğer yazarlardan ayıran belirgin özelliğidir. Ward'ın tutku anlayışı, öyküleri ve öykülerden kaynaklanan çatışmaları tekrar tekrar oynamasına odaklanmaktadır. Heathcote'un tutku anlayışı ise, katılımcıların hayal dünyasında karşılaştıkları ikilemleri vurgulamaktadır. Temel olarak bunun anlamı, kendini başkasının yerine koymak ve kişisel deneyimlerini kullanarak onun bakış açısını anlamak ve bu sayede başlangıçtan çok daha fazlasını keşfetmektir. Ancak bu şekilde empatik anlayışı geliştirmek her zaman şansa bağlı olmayabilir. Eğer dramadaki hedef keşfetmek ise, aktiviteler ve stratejiler bu durumun olması için bilinçli olarak artırılır. Heathcote, dramatik aktivitenin spontan olmasından kaynaklanan değerini inkâr etmemektedir. Ancak O, dramada daha çok katılanın kendini başkasının yerine koymasıyla ilgilenmiştir. Bu durum da onun önceki yazarlardan farklı olarak pedagojik gelişime daha fazla önem verdiğini göstermektedir (Taylor, 2000'dan aktaran, Uşaklı, 2006: 30).”

Yaratıcı dramayı bir eğitim yöntemi olarak düşündüğümüzde, eğitim ortamında değişik konuları öğretmek gibi bir amacı olduğunu unutmamak gerekir. Bu amacın içerisinde, çocuk ve ergenlerin ilgilerini genişletmek, gerçekliğe imgeleme aracılığı ile ulaşabilmelerini ve onların oynamaktan çok anlamalarını sağlamak yer alır. Kısaca yaratıcı dramanın amacı, kişinin kendi bedenine, duygularına, düşüncelerine ve çerçevesinde olup bitenlere karşı bilinçli olmasını sağlamaktır (Adıgüzel, 2001:16). Böyle bir eğitim yöntemi sonunda birey sadece konulara ilişkin

derin bir bilgiyi özümsemekle kalmaz; öz-farkındalık, çevresine karşı duyarlılık ve empati kurmak gibi özel yetileri de geliştirebilme şansı edinir.

Çağdaş insanın yetiştirilmesinde, gereksinimlerinin karşılanmasında, eğitim dizgesinin önemli bir eksiği, yaratıcı dramaya gereken yerin verilmemesidir. Çünkü, yaratıcı drama yaratıcılığı geliştiren etkili bir yöntem ve yaratıcı bireyi geliştiren başlı başına bir eğitim alanıdır (Adıgüzel, 1994: 530). Bu düşünceler değerlendirildiğinde, birey bu yöntem sayesinde, dolaylı bir şekilde sanatla da tanıştırılmış olur. Çünkü yaratıcılık sanatın neredeyse ön koşuludur. San (1996:154)'ın da vurguladığı gibi, “sanatın her dalıyla ve her biçimiyle çocuklarımız ne kadar erken tanışırsa, o kadar hoşgörülü, sanat konusunda bilgili, yaratıcı ve donanımlı olurlar, sosyokültürel kimliklerini o denli güçlü yapılandırır”. Bu durumda yaratıcı dramanın eğitsel bir yöntem olarak sanata olan bakışı ve hazır bulunuşluğu desteklemesinin taşıdığı önem daha da anlaşılır olacaktır.

Yaratıcı drama çalışmaları ne tiyatro yapmak ne de oyunculuktur. Drama, oyunsal ve tiyatral boyutları dolayısıyla, katılımcıların “eğlenme ve haz” almasına neden olur. Gruptakilerle ve grup yönlendiricisiyle paylaşılan bu haz, estetik bir hazdır. Çünkü tiyatro ve oyun formları estetik ve sanatsal nitelik taşırlar. Böylece “estetik eğitimi” de gerçekleştirir. Diğer sanat dallarının uğraşları da yaratıcı drama sürecinde yer alır. Yazınsal metinler, şiirler, senaryolar sadece esinlenmek için ya da geliştirmek için kullanılır; öğrenim malzemesinin yer alacağı çizelgeler (şema) oluşturulur; müzik (ister hazır müzikler isterse katılımcıların kendi yaratacakları müzikler), fotoğraf, film, video ve çeşitli elektronik araçlar kullanılabilir. Bunların tamamı bir sanatsal ve estetik eğitim sağlar. Özgün olma, yaratıcılığa götüren önemli bir eğitsel süreçtir (San, 1996: 150–151). Görüldüğü gibi eğitimde yaratıcı dramadan yararlanılması, öncelikli hedef olarak görülmesi de, estetik ve sanat eğitimi sağlaması bakımından oldukça geliştirici bir yöntemdir. Estetik ve sanat eğitiminin bireylerin kimliklerini oluşturmaları sürecindeki sayısız katkıları, tüm söylenilenlere ek olarak değerlendirilmelidir. Dolayısıyla başlangıçta planlanan eğitsel hedeflerin gerçekleşmesinin de ötesinde kazanımlar sağlıyor olması, tercih sebebi yapılmasını anlaşılır kılmaktadır.

Bütün sanatlar içinde drama katılanı entelektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve toplumsal olarak en çok kuşatan alanlardan biridir. Oynayarak canlandırılan şeylerin gerçek olmadığını katılımcılar bilir ve çocuk oyunlarının belirgin özelliği olan “mış gibi yapma”, drama da ortaya çıkar. Ortaya çıkan tüm konuların doğrusu yanlış-yoktur ve o anda yaratılırlar (Adıgüzel, 1994: 529). Ancak güzel olan, sözü edilen şeyin gerçek olmadığını bile bile, gerçek duygulanımların bedende ve ruhta hissedilmesi yoluyla hazzın ve doğal olarak da kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesidir.

Yaratıcı drama çocuk, genç ve her yaş için uygundur. Yaratıcı drama çalışmaları dinamiktir. Fikirlerini, kavramlarını, duygularını, dramatik canlandırma aracılığıyla ifade etmeleri ve iletişime geçirmeleri için lider, gruba rehberlik etmektedir. Grup, yaratıcı dramada keşfedilen içeriğe uygun olarak diyalogu ve hareketi doğaçlamakta, dramanın öğelerini kullanarak deneyime anlam ve biçim vermektedir. Yaratıcı dramanın temel hedefi, sahne için aktör yetiştirmek değil; kişiliği geliştirebilmek ve katılımcının öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Drama sanatını öğretmek, motivasyonu artırmak, diğer alanlardaki öğrenimleri geliştirmek için yaratıcı drama kullanılabilir. Yaratıcı drama çalışmaları, dil ve iletişim yeteneklerini, problem çözme becerilerini, olumlu benlik kavramını, sosyal farkındalığı, empatiyi arttırabilmeyi; değer ve tutumları aydınlatabilmeyi ve tiyatro sanatını anlamaya yönelik potansiyeli geliştirir (Uşaklı, 2006: 26). Görüldüğü gibi yaratıcı drama, çok yönlü kazanımları farklı hedef kitlelere yönelik olarak sağlayabilme esnekliğini eğitimcilerle vermektedir. Esneklik özelliği, yöntemin kullanım alanlarının sınırlarını genişletebilme olanağı sunmaktadır.

Yukarıda değinilen esnekliğe vurgu yapan Adıgüzel (1994: 526), hangi yaş grubunda olursa olsun katılımcıların, yaratıcı drama çalışmalarında, oyunlarla önemli değerler kazandıklarını; hayal güçlerini geliştirdiklerini; bağımsız düşünebilmeyi, işbirliği yapabilmeyi, sosyal duyarlılık yaratmayı, duygunun sağlıklı bir biçimde boşalımı ve kontrolünü, dil gelişimi ve daha iyi konuşma alışkanlığı gibi değerleri edindiklerini belirtmektedir.

Hayatın her çağında yaratıcı dramanın yer bulabileceğini belirtmemize rağmen, bazı dönemlerde bu ihtiyacın daha yoğun hissedildiği de bir gerçektir.

O’Sullivan’a (1998: 42) göre drama, ilköğretim birinci basamağındaki bir çocuğun tüm eğitiminde merkezde yer alır. Öğrenmenin sosyal bir aktivite olduğu gerçeği son zamanlarda iyice anlaşılmıştır. Drama, bütün dramatik aktivitelerde, tartışmalarda, sorgulama ve tanımlamalarda düşünme ve anlamayı düzenleyen yöntemin belli bir bölümüne şekil veren önemli bir elemandır.

Yaratıcı drama, öğrencilerin zorlamadan ve eleştiriden uzak bir çevrede çalışmalarına olanak sağlar (Siks,1983). Bu deneyimler katılımcılarda kişisel gücün ve zayıflığın anlaşılması ve kabulünü teşvik edebilir. Kişisel kabul (yaratıcı dramanın birliktelik ve işbirliği özellikleri yanı sıra) diğerlerinin kabulüne ve sosyal yeteneklerin gelişimine de yardım eder. Geliştirilmiş bir öz-benlik ve geliştirilmiş sosyal yetenekler, sosyal açıdan daha kabul edilebilir davranışları ve daha motive olmuş bir öğrenciyi beraberinde getirir (Siks’ten aktaran, Freeman, 2000: 1). Çok ütopyik bir görüş olarak kabul edilse bile, eğitim sistemini yaratıcı drama yöntemi ile kurgulamak daha sağlıklı ve sosyal yeterliliklerle donanmış bireylerden oluşan bir toplumun ön koşuluymuş gibi görünmektedir.

Drama öğretiminin temel öğeleri, çocukların konuşma, hareket, doğaçlama, derleme ve sergileme yeteneklerine bağlıdır. Drama, çocukların yazma, okuma, algılama becerilerini geliştirir ve birleştirir. Eleştirel anlama, dramada yazarak, tartışarak, veya farklı medya biçimlerini kullanarak ifade edilir. Aynı zamanda çocuğun ya katılımcı olarak bir gösteriyle kendi deneyimleri hakkında yazmasını ya da seyircilerden biri olarak duruşunu, pratik sunumunu veya drama yapma biçimini kapsar (Bloomfield, 2000: 26). Hem katılımcı hem de izleyen olarak bir oluşumun içerisinde yer almak, bireylerin yaşamda aldıkları tavırların tekrarı gibidir. Yani doğaldır; kendiliğinden ve destekleyicidir.

“Eğitimde Yaratıcı Drama” üzerine bilimsel çalışmalar yapılması ve bir yüksek öğrenim bilim dalı olması bakımından oldukça yeni bir alan olmakla birlikte, çağdaş insanın gereksinimini karşılamada ve yaratıcı bireyi yetiştirmede etkili olabilecek bir yapıya sahiptir (Adıgüzel, 2001: 16). Bu nedenle alan yeni bir alan olmasına rağmen dikkat çekmiş, barındırdığı potansiyelin farkına varan araştırmacıların öncelikli konuları arasında yer edinmiştir.



Mc Caslin'e ( 2000: 4) göre; tüm sanat dallarının içinde drama en çok katılımı olan daldır. Entelektüel olarak, duygusal, fiziksel, sözel ve sosyal olarak, oyuncular olarak, çocuklar diğerlerinin rollerini gerçekleştirirler; öğrenmeye başlar ve kendilerinden farklı olan insanların sorunlarına ve diğerlerine karşı duyarlı hale gelirler. Aynı zamanda, işbirliği yaparak çalışmayı öğrenirler, çünkü drama, her birey için önemli olduğu gibi, topluma ait bir sanattır.

Heatcote, drama öğretiminin, çocuklara fikirleri farklı yönlerden görmelerine yardım edeceği görüşündedir. Bu sayede, çocuklar fikirleri ve problemleri daha kolay çözümleyebilirler. Aynı zamanda, bir eğitimci olarak dramayı, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde çok güçlü bir araç olarak görür (O'Sullivan, 1998: 42).

Modern eğitim ile yaratıcı dramanın birçok hedefi aynıdır. Bunlar;

1. Yaratıcılık ve estetik gelişimi,
2. Eleştirel düşünme yeteneği,
3. Sosyal gelişim ve başkalarıyla işbirliği içinde çalışma yeteneği,
4. Geliştirilmiş iletişim becerileri,
5. Ahlaki ve ruhsal değerlerin gelişimi,
7. Kendine ait bilgi,
8. Kültürel altyapıyı, başkalarının değerlerini anlama ve takdir etme (Mc Caslin: 5).

Eğitimin en önemli özelliklerinden birisi de gelişime ve değişime açık olması olarak tanımlanabilir. Bu özelliğinden ötürü, yeni yaklaşımların doğal olarak yeni eğitimsel hedefleri de beraberinde getireceği düşünülmektedir. Disiplinler arası bilgi alışverişi ile eğitimde ve dramadaki ilerlemenin kendisini bu sayede gösterebileceği savunulmaktadır.

San (2003:2), özellikle ve bilerek önüne "yaratıcı" sözcüğünü eklediğimiz dramanın, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları; doğaçlama canlandırmalar olduğunu belirtmektedir. Yazılmış hazır metin olmaması, yaratıcılığı özellikle tetiklemekte, yaşantıyı ister istemez konuya dahil etmekte ve bu yolla öğrenmeyi samimi bir sürece dönüştürmektedir.

Yaratıcı drama, drama süreçlerinde gerçekleşen öğrenmenin ve sosyalleşmenin yanı sıra güven ve kendine saygıyı, bir grubun üyesi olmanın getirdiği toplumsal gizilgücü vurgular; iletişim ve problem çözme yetilerini geliştirir (San, 1996: 154; Sağlam, 2003: 2). Çünkü yaratıcı drama sürecinde birey, birey olarak katılımcı rolünün ve benzersizliğinin yanı sıra, etkileşimde olduğu grubun da üyesi ve tamamlayıcısıdır. Bu duyguyu deneyimlemek, insanın doğasında var olan bir gruba ait olma isteğini de tatmin etmektedir.

Adıgüzel (1994: 530) yaratıcı dramının bugün ülkemizde eğitim dizgesinde kendisine yer bulmaya çalıştığını, yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların, yakın bir zamanda yaratıcı dramının bir yöntem, bir disiplin olarak Türk ulusal eğitiminde reform niteliğini taşıyacağını ve etkili bir yer bulacağını gösterdiğini iddia etmektedir. Benzer şekilde Üstündağ (2004: 37-38), yaratıcı drama ve eğitsel drama çalışmalarının, örgün eğitimin her basamağında, yaygın eğitimde dersler içinde bir öğretim yöntemi olarak yaygınlık kazanmakta olduğunu vurgulamakta; dersler ya da konu alanlarında ve hemen her düzeyde uygun koşullar sağlanması durumunda kullanılabileceğinin bilinmesinin yaygınlaşmasını hızlandıracağını düşünmektedir.

Türk eğitim dizgesi içerisinde, dramatisasyon ya da rol oynama olarak yöntemsel bir işlevi olan yaratıcı dramının önemli amaçlarından birisi, bireyin kendini tanıması, kendi kendine yetmesi, başkaları ile ilişkiye geçmesi ve yaratıcılığını geliştirip çok yönlü kullanabilmesidir (Adıgüzel, 1994: 529). Bu amaç, aslında kelimenin tam anlamıyla “birey olmak” anlamına da gelir. Çünkü kişinin kendisini tanıyıp, kendisiyle birlikteliğini onaylamadan diğer kişilerle sağlıklı iletişime geçemeyeceği açıktır.

Eğitim sisteminde; bireyin kendini geliştirmesine katkı sağlayan, kuşku uyandırtan, alternatif düşüncelerin ortaya koyulmasına ve uygulanmasına yardımcı olan, yeni etkileşimlere açık, yeni yaklaşım ve yöntemlere gereksinim vardır. Bu konuda yaratıcı drama çalışmaları, bu yaklaşımların ve yöntemlerin en önemlilerindedir. Eğitimin amaçlarından biri de, çocuğun ve ergenin bir birey ve toplumun bir üyesi olarak en ileri düzeyde yetiştirilmesidir. Bunu gerçekleştirmek için oluşturulan eğitimsel amaçlardan bazıları; okuma, yazma, aritmetik, fen ve sosyal

çalışmaları yapma; sanatta verilen yetenekleri, fiziksel ve zihinsel sağlığı geliştirme; değerler oluşturma; inanç ve umutlarını ifade edebilme; estetik anlayışı geliştirme; sözcükler, renkler ses ve hareket gibi araçları kullanabilme; yaratıcı bir şekilde büyüme ve yaratıcı gücü deneyebilme olarak özetlenebilir (Adıgüzel, 2001:15).

Yaratıcı dramının eğitim sisteminin içerisinde yer alıp, bir yöntem olarak uygulanması durumunda birey, yaşamın karmaşasından sadeliği ayırt edebilecektir. Konuların sosyalleşme sürecinin içerisinde öğretildiği, kişiye daha ilgi çekici biçimde sunulan, kendine olan güveni ve saygıyı geliştiren bu yöntem, kişiye özgün düşüncelerini ortaya koyabileceği durumlar sunması bakımından da büyük önem taşır. Adıgüzel'in de 1994 yılında öngördüğü gibi, bugün drama eğitim sistemimizde etkili bir yöntem olarak yerini almaya başlamıştır. Lisans ve yüksek lisans öğretmen yetiştirme eğitimi programlarında zorunlu ve seçmeli dersler arasında drama dersleri konulmuştur. Eğitim sisteminin ilköğretim programlarının yeniden yapılandırılması sonucunda "drama" hem seçmeli dersler arasına girmiş hem de etkili bir yöntem olarak birçok derste kullanılmaya başlamıştır. Bu gelişmelerin yapılan akademik çalışmalarla da desteklenerek devam edeceği ümit edilmektedir.

### 3.1.2.Yaratıcılık ve eğitim

Latince "create" sözcüğü "daha önce yapılmamış bir şeyi yapmak; varlığa dönüştürmek" anlamına gelen "creare" sözcüğünden gelir (Bernhart & Bernhart :150). Bu köklere dayanarak günümüz toplumunda, "creative" sözcüğü "yaratma gücüne sahip olmak" anlamında kullanılır. Yaratıcılık, uyarana tepki veren, önceki deneyimlerimizle bağlantı kuran ve benzeri olmayan birleşimler oluşturan bir düşünme ve tepki sürecidir. Davranışın yaratıcı olması için dört temel ölçütü olmalıdır: orijinal; uygun ve ilgili; akıcı ve esnek olmalıdır (Ambike'den aktaran, Rowland, 2002: 2 ).

Yaratıcılık, literatürde çok çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bu çeşitliliğin nedeni, herkesin bu kavramdan farklı şey anlamasından değil, belki de yaratıcılığın tanımlanması güç bir kavram olmasından ileri gelmektedir. Sözü edilen tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Torrance, yaratıcılığı bir sezgi süreci olarak şöyle tanımlar: “Boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip bunlar hakkında düşünmek ya da varsayımlar kurmak, bunları sinamak, sonuçları karşılaştırmak ve varsayımları değiştirip yeniden sinamak”. Barlet’a göre ise, yaratıcılık, “ana yoldan ayrılmak, deneye açık olmak, kalıplardan kurtulmak” olarak tanımlanmaktadır. Tanımlarda ortak olan taraf yenilik özelliğidir (Aktaran, Argun, 2002: 8).

Wallach ve Kogan yaratıcılığı çok sayıda çağrışım üretebilmek, bu üretimde özgür olabilmek, (kalıplardan uzak olma) ancak bunu yaparken de özden ayrılmamak ya da sapmamak olarak tanımlamışlardır (Jersild’den aktaran, Oğuzkan , 1986: 9).

Stange yaratıcılığı, tüm mesleklerde ve toplumsal alanlarda, olumlu gelişmeler için bir ön şart kabul eder. Yaratıcılığın her alanda o alana özgü bir formu vardır. Yaratıcılık sürecinde, objelerin ve form yansımalarının özgül şekilleri vardır. Örneğin gelişiminin temeli olan yaratıcılık süreçleri, fizikçi veya kimyager, ressam veya heykeltıraş için aynıdır (Stange, 1997: 17).

Yüzyıllar boyu yaratıcılık, yalnızca olağanüstü insanlara bir tanrı vergisi olarak düşünölmüş ve bu kavram daha çok güzel sanatlar alanındaki yaratıcılık için kullanılmıştır. Yaratıcılık, toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli yer tutar. Bu durumyla yaratıcılık her bireyde var olan ve insanın yaşamı boyunca bulunabilen bir yeti; günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü; bir tutum ve davranış biçimidir (San, 1995: 71). İnsanın tüm yaşamında, yaratıcılığın görünür olacağı ya da yaratıcılık gereksinimi duyulan alanlar vardır. Bu yönüyle de yaratıcılığın yalnızca sanat alanına özgü bir yeti olmadığını da söylemek yanlış olmayacaktır.

Günümüzde yaratıcılık, her düzeyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde kendini gösterebilen bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara, sanatsal alanda başarıların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir. Yaratıcılık, bazen baskılara karşı ortaya çıkabilir. Genelde kendini özgür ve demokratik ortamlarda göstermektedir (San, 1995: 71). Bu demokratik ve özgür anlayış, sınıf ortamına yansıtılabildiği oranda, öğrencilerin

yaratıcılıkları da geliştirilecektir. Dolayısıyla, eğiticiye önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir.

Yaratıcılıkla ilgili yukarıda verilen tanımlar ve yaratıcılığa ilişkin özelliklerle bağlantılı olarak “yaratıcı birey” özellikleri saptanabilir. San’ın (1984:10-12) da belirttiği gibi yaratıcı zekaya sahip bireylerin, bir fikirden diğerine kolaylıkla geçebilen, aynı konuda pek çok görüş ve buluş ortaya atan; alışılmış yollardan geçerek sonuca varmadan, herkesin geçtiği yollardan başka yollar arayan; değişiklik peşinde, birden fazla doğru çözüm olduğunu düşünerek, soruna birkaç çözüm yolu bulabilen; gerekli gördüklerinde, yeni ve ilginç buluşlar için ellerindeki malzemeyi değişik biçimlerde kullanan; genellikle ilgi çekici ve alışılmışın dışında ürün meydana getirebilen kişiler olduğu söylenebilir. Yaratıcı bireylerde, merak, sezgi, hayal gücü, deneme, araştırma, sınama, bulma, kalıplardan kurtulma, yeni fikirler üretme, öğrenmeye açık olma, dilde, düşünsel alanda akıcılık, esneklik ve özgürlük, en belirgin özelliklerdir.

Yaratıcı bireyler, çevrelerini biçim ve mekan ilişkileri içerisinde, çok yönlü etkileşimlerle görüp algılayabilirler. Sanatçılar da eserlerinde, zaman ve mekan içindeki yerini ve ilişkilerini algılayıp ortaya koyarken, bugünün insanının evrenle ilişkisini yansıtmaktadırlar (San, 1996: 149). Yaratıcılık şüphesiz ki sadece sanatçılara özgü ya da sanat alanına has bir yeti değildir. Ancak sanatçıların, yaratıcı düşünce yetileri üst düzeyde bireyler olmaları nedeniyle, yaratıcı birey özellikleri saptanmaya çalışılırken öncelikli olarak değerlendirilmeleri de yerindedir.

Benzer şekilde Ömeroğlu (1988: 51–58) yaratıcı bireylerin, hayal gücünü kullanabilme, farklılıkları anlamaya istekli olma, görülmemiş ve benzersiz şeyler üzerinde durabilme ve riski göze alabilme türünden belirgin özellikler taşıdıklarını ifade etmektedir.

Yaratıcılık, kendini yalnız okulda göstermez. Yaratıcılık bütün duyuları, duyuları, duyguları ve düşünceleri ile birlikte insanın tüm yönlerini kapsar. (Ünal, 2006: 29).

Yaratıcı insanların en büyük özelliklerinden birisi yanlış yapmaktan korkmamaları, akıllarına geleni denemekten çekinmemeleridir. Çoğu zeki çocuk bu özelliği taşımadığı için ya da ortamı bulamadığı için yaratıcı olmamakta okulun geleneksel çizgileri dışına çıkmamaktadır (Küçükkaragöz, 2001:3).

Yaratıcı kişiliğe sahip olan bireyler, pek çok özelliği taşıyabilirler ve bu özellikler erken yaşlarda ortaya çıkabilir. Çocuklar, anne, babalar ve eğitimciler tarafından dikkatle gözlemlendiğinde bu özellikler keşfedilebilir ve onların gelişmelerine yardımcı olabilirler. Çocuğun doğumundan itibaren gelişme süreci, yaratıcı kişilik özelliklerinin oluşmasına etki eder (Argun, 2002: 85). Bu nedenle ideal olan, çocuğun içinde bulunduğu bütün ortamların (okul-aile-çevre), yaratıcı potansiyeli destekleyici özelliklere sahip olmasıdır.

Adıgüzel ( 1993: 98) in belirttiği gibi hem düşünsel hem duygusal yaşamı kapsayan yaratıcılık, kendiliğinden oluşmayan bir etkinliktir. Yaratıcılığın ortaya çıkması ve gelişimi için bireylerin yaratıcı etkinliklere aktif katılımları sağlanmalıdır. Bu nedenle bireylere yol gösterilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Etkinliklerin sonlandırılabilmesi, bireydeki özgür ve esnek düşünme, merak ve hayal güçlerinin harekete geçirilmesi ile mümkündür. Bu tarz bir harekete geçirmeyi “yaratıcı drama” eğitiminin en etkili şekilde gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Özellikle sanat eğitiminde yaratıcı drama yöntemlerinin kullanımı, neredeyse bir zorunluluk gibi görünmektedir.

İpşiroğlu'nun (1994: 13–20 ) sanat eğitimine ilişkin değerlendirmeleri konuya açıklık getirmesi bakımından dikkate değerdir:

“Çağımızda estetik değerlerin değiştiği bir gerçek. Ama buna koşut gelişen bir başka gerçek daha var: 20.yüzyılın başından beri sanat yeni bir işlev üstlenmiş durumda: toplumsal gerçeklerle hesaplaşma. Sanatçı artık çoktan fildişi kuleden çıkmış, toplumsal olguların içinde yaşıyor ve kendini bunlardan sorumlu tutuyor. Sadece kendi ülkesinde olanlara değil, tüm dünyada olup bitenlere karşı dünya vatandaşı olarak sorumluluk duyuyor. Bu bakımdan ilerleyen teknoloji, onu oluşturan bilim ve yaratan düşünce sanata kapalı olmadığı gibi, düşün ve bilim de

sanata kapalı değildir. Endüstri toplumlarının ilerlemeleri düşün, bilim ve en geniş kapsamıyla sanatın (plastik sanatlar, müzik, yazının her türü, tiyatro, fotoğraf, film) etkileşimiyle gerçekleşebilmiştir. “Bireysel yeteneğin her boyutuyla gelişmesine olanak veren köklü ve tutarlı bir sanat eğitimi ancak topluma yaratıcılık yolunu açabilir”. Burada “topluma yaratıcılık yolu” derken doğaldır ki sadece sanatsal yaratma kastedilmiyor. Düşünüyle, bilimiyle, teknolojiyle ve sanatıyla kendini yenileyerek gelişen bir kültür kastediliyor. Bu bakımdan sanat eğitimi öğretimin her aşamasında, daha okul öncesinden başlayarak eğitime girmelidir. Sanat çağdaş eğitimin temel taşlarından biridir. Eğitimde sanatın yeri hiç bir şeyle doldurulamaz. Eğitimde bu taşın eksikliği, kişilik gelişmesinde boşluklar bırakacak, bu nedenle yeni yetişen kuşaklarda büyük eksikliklere yol açarak toplumda onarılmaz olumsuz gelişmeler oluşturacaktır.”

Sanat eğitimi anlayışı, çocuk ve genci, yalnız duyararak değil, düşünerek, tartıp biçerek, eleştirerek ve yaşayarak yapmaktan çok; yapılanın üzerinde düşünerek kendini gerçekleştirmek, çevreyle ilişki kurmak ve bu çevreyi düzenleyebilmek için neler gerektiğini bilmektir. Sanat eğitimi, dış dünyadan kopmadan, bilim ve teknolojiyi de içermek üzere, insanın her alanda yaratıcı, tasarlayıcı, düşünen üreten yanını pekiştiren bir eğitimidir (Balıkçı, 2001:15). Sanat eğitimi dış dünyadan kopmadan her alanı içinde barındırması ile de, yaratıcı drama yöntemine uygun doğal zemini bünyesinde barındırır.

Eğitim açısından yaratıcılık pek çok araştırmaya konu olmuştur. Toplumda bireyler beğendikleri değerler açısından yaratıcılığı tanımlayabilmektedirler. Fakat bu tür tanımlar bazı yanılgıları da beraberinde getirebilir. Günümüzde yaratıcılık olarak kullanılan bir terim, geçmişte aynı kültür içinde değişik bir biçimde ifade edilmiş olabilir. Örneğin, üstün yetenek, anlayış, buluş, sevgi, ve özellikle zeka gibi kavramlar bu anlamda kullanılmış olabilir (Wallach’tan aktaran, Oğuzkan ve diğerleri, 1999: 8).

Gelişimci eğitim yaklaşımına göre, yaratıcılık öğrenmenin, değişme, değiştirmenin ve uyumun ilk koşulu olarak kabul görür. Öğrenme ve gelişme, çevreye uyum ve çevreyle uyum doğrudan ilişkiye bağlıdır. Özgür davranış ve yaratıcı düşünme yolu ile bu durum gerçekleşebilir. Bu nedenle çocuğu davranışlarında, düşüncelerinde ve akıl yürütmesinde özgür bırakmak ve önündeki engelleri kaldırmak gerekir (Dewey’den aktaran, Kırıçoğlu, 2002: 168). Geleneksel

eğitimde, yaratıcılığın geliştirilmesi ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi oldukça zordur. Bu nedenle “Eğitsel Yaratıcı Drama” Türk eğitim sisteminde bir yöntem olarak yer almalıdır. Sanat eğitiminde dramaya, bir eğitim yöntemi ve tekniği olarak işlerlik kazandırılmalıdır (Adıgüzel, 1994: 531).

Çocuğun bedensel gelişimine, sözel yaratıcılığına, toplumsallaşmasına ve bilinçlenmesine katkıda bulunan yaratıcı drama, bir yöntem, disiplin ve sanat eğitimi aracıdır. Yaratıcı drama; çocuklara duygularını yaşama aktarabilme, kendisi olma, canlı ve cansız nesnelere olma, bunları hissedebilme ve yaşayabilme olanağı sunmaktadır (Solmaz,1997: 12).

Küçükkaragöz’e (2000: 2) göre; çocukların kavrama güçlükleri yaşadıkları sanat eğitiminde yaratıcı dramanın kullanılması kavram ve olguları somutlaştırarak kolaylaştırır ve kalıcı olmasına yardım eder.

Yaratıcılık ve estetiği geliştirdiği için bir sanat eğitimi alanı olarak düşünebileceğimiz yaratıcı drama, çeşitli ve farklı ilişkileri görebilme, yaşamı çok yönlü algılama, bir olgu ya da olayı değişik yönleriyle irdeleme, gözlem yapma ve ayrıntıları yakalama becerilerini geliştiren, bağımsız düşünebilme ve yetkinleşmeyi sağlayan, başta duyuların eğitimi olmak üzere birçok sanat dalına ilişkin etkinliği kapsar (Bozdoğan, 2003: 48). Kapsamındaki bu zenginlik, bu yöntemden sanat eğitimi alanında yararlanmayı kolaylaştırmakta ve neredeyse bir zorunluluk olarak gerektirmektedir. Çünkü bu tarz bir eğitimle bireylerin yaratıcılıklarının en üst düzeyde geliştirilebileceği söylenebilir.

Yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için, öncelikle eğitim programları düzenlenmelidir. Argun’un (2004:91) da belirttiği gibi Teknolojideki gelişmeler beraberinde eğitim programlarındaki değişimi de getirmektedir. Çağdaş eğitimin amacı; okul öncesi dönemden başlayarak çocuğun düşüncelerini merak etme, gözlem, buluş yeteneklerini geliştirmektir. Çocuktaki yaratıcılığı, geleneksel eğitim sistemi köreltmektedir. Gelişmeye açık olan yaratıcılığı, ezbercilik, verilenlerin aynen uygulanması, deney yoksunluğu olumsuz etkiler. Bu bağlamda geleneksel eğitimde kullanılan yöntemlerin yerini, modern yöntemlere ve bunlardan biri olarak önemli bir yere oturttuğumuz yaratıcı drama yöntemine bırakması uygun olacaktır.



Baltacıoğlu, çocuğun doğal ve organik gelişmesini sağlayacak bir sistemde tiyatronun büyük bir rolü olduğunu ve en doğru eğitimin, uygulamaya, üretime ve yaratıcılığa yönelik eğitim olduğunu vurgulamıştır (Nutku, 1998: 74).

Öğrencide, yaratıcı davranışları ve düşünceyi geliştirecek biçimde okul, öğrenme ve öğretme ortamları düzenlenmelidir. Bu amaçla buluş ve araştırma yoluyla öğretme stratejisi, drama, benzetim, beyin fırtınası ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Demirel, 2000: 225–226).

Öğrenme yaşantıları, öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmeli, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmelidir. İlgiilerini çekebilmeli ve onları araştırıcılığa yönlentmelidir (Demirel, 2000: 136). Way'e göre, öğrenme; yaratıcılık deneyiminin kendi içindedir (Way, 1967'den aktaran, Blatner, 2002: 5). Zamanının çok ilerisinde olan bu fikir, bugün yaratıcı dramının iddiaları arasında yer bulmaktadır.

Sonuç olarak, Artut'un da (2002 :152) belirttiği gibi, yaratıcılık ve eğitim birbirlerini doğrudan etkileyen önemli kavramlardır. Geleneksel eğitim, yaratıcı anlayış ve nitelikten yoksun, günümüz çağdaş eğitim yöntemlerinde kabul görmeyen bir yaklaşımdır. Fakat bazı okullar (formal eğitim) akademik-analitik düşünceyi ön plana çıkararak, yaratıcı eleştirel düşünceyi körelten bir yapıya sahiptir. Farklı yaş ve eğitim düzeyindeki insanlar, kendi anlayışlarına, düzeylerine uygun yaratıcı etkinliklerde bulunarak becerilerini geliştirebilirler. Koşullar, insanda doğuştan var olan yeteneklerin yanı sıra yaratıcı becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir.

Yaratıcılık potansiyeli herkeste vardır ve yaratıcılığın geliştirilebilir bir özellik olduğu pek çok yazar tarafından ifade edilmiştir. Eğitim sürecinde öğrencilerle yapılan uygulamalarda yaratıcı etkinlikleri öğrenmeye dahil ederek, çocuğun yaratıcı düşünme ve becerisi geliştirilebilir. Özellikle okullarda, yaratıcılığın gelişmesine olanak sağlayacak ortamların hazırlanması ve drama yönteminin uygulanması, öğrencide var olan yaratıcılık kapasitesini ortaya çıkarmakta ve öğretimi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca yaratıcı drama eğitiminde çocuğun öğrenme durumuna etkin bir biçimde katılımı, kendisini sosyal bir varlık olarak görmesi, düşündüklerini korkmadan ifade etmesi, yaratıcı düşünce gelişimini desteklemekte, kendisini ortaya koymasının verdiği öz güven ve öz saygıyı beraberinde getirmektedir.

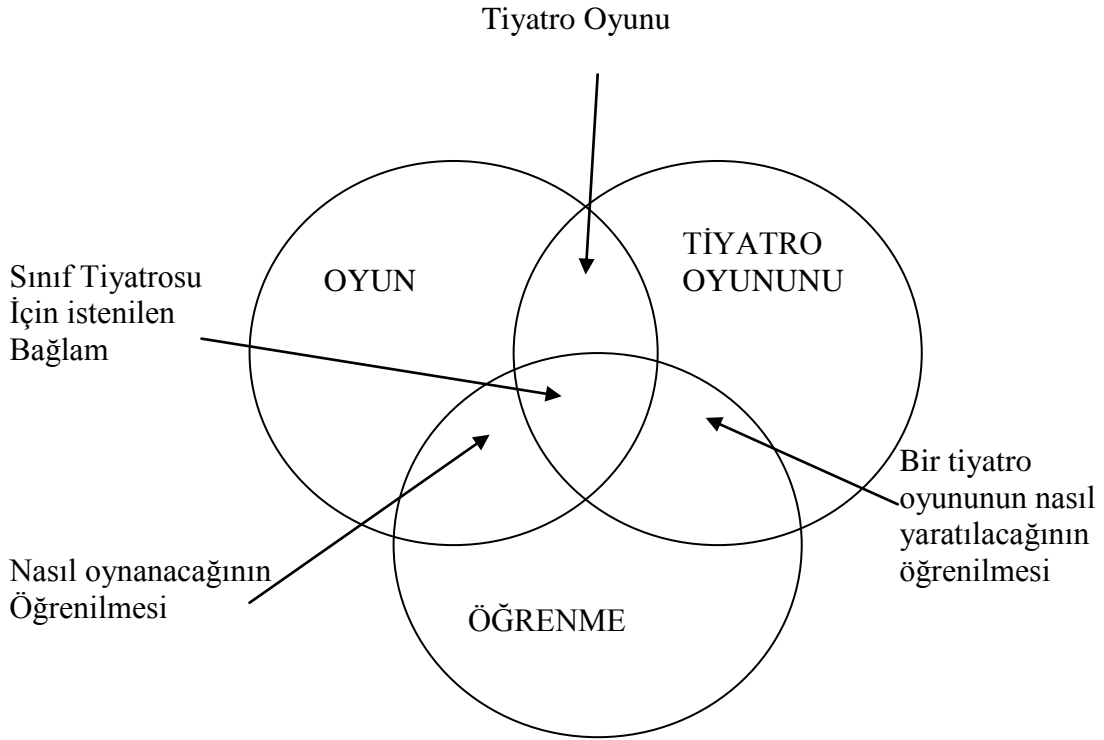
### 3.1.3. Dramada oyun

Drama yönteminin içerisinde yer alan kavramlardan birisi de “oyun” dur. Üzerinde çeşitli tanımlar yapılan “oyun” un, çocuğun öğrenmesinde etkili bir araç olduğu, eğlendirirken öğrettiği; yaşamın kendi içerisinde yer alan bir olgu olarak çocuğun keşfetmesini kolaylaştırdığı, yaratıcılığı tetiklediği söylenebilir.

Oyunlar (çocuk oyunları), dramanın çıkış noktasıdır. Çocuk için oyun vazgeçilmez bir yaşam biçimidir. Fakat oyun, çok çeşitli ve yönlü bir etkinlik olması nedeniyle oyun kavramına getirilen tanım ve yaklaşımlar da çeşitlenmektedir. Oyun sözcüğünü Türkçe’de ve tüm dillerde görmek mümkündür (Adıgüzel, 1994: 522).

Oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik anların, uzmanlarca grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, yaratıcı drama çalışmaları olarak nitelenmektedir. Bu çalışmalar, ABD’de yaratıcı drama; İngiltere de “eğitimde drama”; Almanya’da ise, “okul oyunu” ya da “oyun ve etkileşim” olup, bu konuyla kuramsal olarak ilgilenen alan da “Oyun ve Tiyatro Eğitimbilimi” ya da “Oyun ve Etkileşim Eğitimbilimi” gibi adlar almaktadır (San, 1996: 149). Ülkemizde ise bazı kavram karmaşalarının bulunduğu, “drama” teriminin kimi zaman “yaratıcı drama”yı da kastederek kullanılabildiği gözlemlenmektedir.

Tiyatro formlarından biri olan oyunculuk sözcüğünün kökündeki “oyun” kavramı, yaratıcı dramada da yer alır. Drama çalışmalarında katılımcılar, bir tiyatro ürününün sahneye koyuluş süreçlerinde yaşadığı gibi, oyundan duyulan hazzı paylaşırlar. Oyun ya da drama yönlendiricisini de bir bakıma tiyatro yönetmenine benzetebiliriz. Ancak drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk örneği sergilemek değildir. Yazılı bir metne dayanmaz, sahneye konmak üzere hazırlanmaz (San, 1996: 149).



Bu şemanın merkezi, çocukların sınıfta zamanlarının büyük bir bölümünü geçirecekleri yer olan; oyun, tiyatro oyunu ve öğrenmenin iç içe geçtiği yeri kaplayan bölümdür. Çocuklar ve öğretmen oynarken aynı zamanda tiyatro oyunu yaratırlar. Bu sayede çocuklar, oyunda işlenmekte olan konuyu da öğrenmiş olurlar (Abbott & Edmiston, 1998:25). Çocuğun psikolojik yapısı dikkate alındığında, böyle bir öğrenmenin ne denli etkili ve eğlendirici olacağı daha iyi anlaşılabilir. Oyun çocuk için neredeyse içgüdüselidir ve her koşulda severek gerçekleştirilir.

Çocuk, drama etkinliklerini genelde oyun olarak algılar ve böyle algıladığı için de tüm enerjisini ve dikkatini oyun sırasında olduğu gibi, bu etkinlik üzerinde yoğunlaştırır. Böylece çocuk, hem oynamış hem de bir kavram, konu ve sosyal davranışları daha etkili öğrenme şansını elde etmiş olur (Balıkçı, 2001: 50 ).

Drama süreçlerinde kullanılan oyunların, bireyin ya da çocuğun daha çok grup etkileşimi içerisinde yer almasını sağlayan, kendisini rahatlıkla ifade edebilen, yaratıcı doğaçlamalarla süreçten azami öğrenmeyi sağlayan aktiviteler olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme için, en önemli araçlardan biri de yaratıcı oyunlardır. Bu yaratıcı oyunlarda, çocuklara rollerini daha az sınırlamalarla keşfetmelerine ve aktiviteden zevk almalarına izin verilirse, bu süreçten daha çok şey öğrenirler (Beans, 2005:1).

Kısaca eğitimde drama süreçleri ile oyunun nitelikleri arasındaki benzerlikler şöyle özetlenebilir;

1. Anlık doğaçlamalar,
2. Kurallara bağlılık,
3. Öyleymiş gibi yapmak yani yapılmayanın yapılması,
4. Kendi dışındaki amaç hedeflerden bağımsız olma, kendisi için varolma,
5. Gerginlikle karışık heyecan vermesi-gerginlikten kurtulma,
6. Şimdi ve burada ilkesi,
7. Etki-tepki alışverişi-etkileşim,
8. Devinim,
9. Ortaklaşmacı üretim ve yaratım,
10. Şaşırtmaca, mizah ve sürprizlerin oluşumu,
11. Gerçeklikle olan ilişkiler-gerçek dünya ve kurgusal dünyanın bir aradalığı,

her ikisinde de ortak olan özelliklerdir (San, 1996: 94).

İnsan bilinci yaşam süresince, çocukluk düşüncelerinde oluşmaya başlar ve oyunla davranışlar ifade edilir; kısa cümleler ya da sesler yaratıcı anlatıcılığı teşvik eder. Çocukluğun ileri döneminde bu bölünür, anlatım; sosyal oyunlar biçiminde devam ederken, hayaller de buna paralel olarak gelişir (Singer'den aktaran Artut, 2002:148).

Çocuklar iki yaşlarında çok yaygın bir biçimde “taklit etme” diye bilinen davranışları göstermeye başlarlar. Çocuklar üzerine çalışma yapanlar buna “dramatik

oyun” derler. Bu çocuğun en doğal öğrenme yöntemlerinden biridir, etrafındaki dünya ile ilgilenmesini, anlamasını ve dengelemesini sağlar. Vygotsky “okul yılları öncesinde öğrenmenin temel kaynağı oyundur” der (Beans, 2005:1-2). Bu durum çocuğun oyuna ilişkin doğal yatkınlığını ve bu durumdan öğrenme etkinliklerinde yararlanılmasının zekice olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuk oyunla öğrenir. Çalışmalarda yaşanmış bir olay, bir gazete haberi, fıkra, bir metin, çocuğun yaşama ortamına uygun bir biçimde canlandırılır. Yaratıcı drama ile çocuğun yaratıcılığı geliştirilebilir; oynayarak kendini ifade edebilir; iletişim becerilerini geliştirerek, insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, özgür düşünceli hoşgörülü, saygılı ve demokratik kişilik özelliklerine sahip bireyler olarak yetiştirilebilir (Ak ve değerleri, 2002: 3).

Benzer şekilde Brizendine ve Thomas, çocuğun yaratıcı dramatik oyun aracılığıyla, keşfetmeyi öğreneceğini ve gelecek çalışmaları için belli bir derecede hazırlık geliştireceğini söylerler. Dramanın çocuğun kendisini iyi hissetmesini sağlayan bir yanı olduğunu da eklerler.

Dramatik oyun aracılığıyla çocuklar şu öğrenmeleri gerçekleştirirler:

- Diğerlerinin fikirlerini kabul etmeyi öğrenmek,
- Kişiler arası becerileri ve grup dinamiği duygusunu geliştirmek,
- Bir grubun nasıl çalışacağını bilmek,
- Farklı öğrenme biçimlerini kabul etmek,
- Başka insanların yaşamlarını, onların ilgisini ve kişisel problemlerini bir dereceye kadar tutmak,
- Grup içerisinde içtenlik ve güven duygusu içinde diğerleriyle işini paylaşmak,
- Ne söylediklerini ve nasıl saygı oluşturduklarını bilmek,
- Öncü düşünce ve davranışlar için sorumluluğu kabul etmek (Beans, 2005: 2-3).

Oyun; öğrenme, deneyim kazanma ve üretim aracıdır. Çocuk çevresindeki dünyada gözlemlendiği uğraş ve becerileri oyun sırasında taklit eder ve uygular. Buna bağlı olarak birçok analiz ve sentezi, kendi dünyasında gerçekleştirir. Oyun, çocuğun dil becerilerinin, fiziksel ve sosyal kapasitesinin gelişmesine fırsat vererek toplum içindeki sosyal rolünün, özdeşiminin ve kendini diğer bireylerden ayıran özelliklerinin farkına varmasını sağlar. Çocuk oyun sırasında kendisini ve çevresi ile ilgili bilgileri ifade etme olanağı bulur (Bozoklu, 1994: 1–10). Özellikle ailesinde ve arkadaş grubu içerisinde kendini ifade etme fırsatı verilmeyen, içe kapalı diye nitelendirilen çocuklar için, bu tarz bir olanağın elde edilmesi, oldukça geliştirici olacaktır. Bu durum yepyeni bir deneyim sağlayacak, öğrenmeyle karışık hazzı duyumsayacaktır.

Oyun, genelde açıklığı ve esnekliği körükler. Oyun sayesinde çocuk olayın içine doğru yönelebilir. Oyunun içerisinde yer almak çocuk için, dışarıdan gelecek bir ödül veya takdirden çok daha önemlidir. Oyun, üretken ve tatmin edici olabilmektedir. Çocuklar oyun oynamaktan çok fazla zevk almaktadırlar. Oyun, çocukların güven içinde risk almalarını sağlayarak öğrenmeye karşı ufuklarını geliştirmeye katkıda bulunabilmektedir (Uşaklı, 2006: 37).

Çocuk, oyunda sadece büyüklerinden gördüğünü aktarmakla kalmaz, ona kendinden de katar; kendi yaşantısını oyuna yansıtır. Dış çevreden algıladıklarını oyun ortamında evirir, çevirir, kendine özgü bir yorumda birleştirip bütünler. Anlaşılmaz ve karışık oyunları, oyun içinde elle tutulur duruma getirerek kendince anlamlı sonuçlara varır. Bu nedenle oyun çocuğun yaratma ortamıdır (Seyrek ve Sun, 2003: 8). Ayrıca bu yaratma ortamında gerçekleşen her şey kurgusal bir düzenin parçası olarak mümkündür; kurallarını kendileri koyabildikleri ve kolaylıkla değiştirebildikleri bir düzende, kendilerini güçlü ve güvende hissederler.

Oyunla çocuk paylaşmayı ve işbirliğini öğrenir. Bir araya gelen iki çocuk daha isimlerini öğrenmeden oynamaya başlarlar. Oyun çocuğun toplumsal bir varlık olarak gelişmesini sağlar. Oyunla bencillik duygusu yok olur ve oyun çocukların en doğal anlaşma ortamı haline gelir (Akandere, 2003: 2). Zaman zaman aksi durumlar

da yaşanabilir, ancak oyuna dahil olma isteğinin gücü, böyle durumlarda yaratıcı çözümlerle uyuşmayı beraberinde getirir.

Kurallara uymayı, sorumluluk almayı çocuk oyunla öğrenir. Karar verme, girişimcilik, tehlikeyi göze alma ve problem çözme yeteneği gelişir. Oyun, çocuğa kendine güvenini, kendi kendine yeterli olabilmeyi, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama gibi özellikleri kazandırır. Çocuğun dikkatini yoğunlaştırması ve sürdürebilmesine olanak sağlar (Bozoklu, 1994: 10–11 ).

Gelecekteki toplumun ruh sağlığı açısından, çocuk oyunlarındaki duygusal paylaşımlar, büyük önem taşımaktadır. Oyunda çocuk, mutluluk, sevinç, acı, korku, kaygı, kin nefret, sevgi, sevilme, bağımlılık, bağımsızlık, ayrılık gibi birçok duyguyu öğrenir. Oyunla çocuğun özgüveni artar ve duygusal tepkilerini kontrol etmeyi öğrenir. Aynı zamanda yardımlaşma duygusu gelişir ve duygusal yönden rahatlar (Akandere, 2003: 3).

Çocuk oyun içerisinde üstlendiği rolü içtenlikle yapar ve bunun bir oyun olduğunu da bilir. “Çocukların algı yetileri örneksizdir. Hele oyunlarında bir şeyi ya da bir kimseyi temsil etme güduları öylesine ham, öylesine yaratıcıdır ki, çocuklar dünyayı yeni baştan bir de kendileri bulmak, kendileri yaratmak isterler”, diyen Reinhardt, çocukların hayatı incelemeye karşı önüne geçilmez bir tutkuları olduğunu belirtir (Nutku, 1998:18 ).

Çocuğun ve ergenin öğrenme alanı olarak oyun, en doğal formlara sahip bir alandır ve yaratıcılık bu doğal yolla geliştirilebilir. Oyunun amacı özünde bulunan zevk verici herhangi bir etkinliktir ve ileriye dönük bir memnunluk duygusu uzak bir amaç değildir. Birey kendisiyle oynayabileceği gibi daha fazla kişiyle de oynayabilir. Oyunda kesinlikle bir etkileşim bulunmaktadır (Adıgüzel, 2001:13). Etkileşime açık olması, oyunun yaratıcı drama yönteminde eğitim ortamında kullanımını kolaylaştırmaktadır. Etkileşim yoluyla öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığı ve yeni bilgilerin paylaşımını hızlandırdığı düşünülebilir.

Oyun, bir çocuğun kişisel tartımını bulması açısından önemlidir. Aynı zamanda oyun, çocuğun istekleri ile yeteneklerini dengelemede doğru bir araçtır. Bireyin

başkalarıyla oynaması, kendi dışındaki çevreye olan ilişkisini sağlar. Bu durum önce çevresini tanımasını, daha sonra da çevreye karşı sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlar (Nutku, 1998: 88).

Öğretmen-oyuncunun ya da pedagoğun, çocuğa sezdirmeden denetlediği ve yalnızca çocukların oynadıkları oyunun biçimi en doğru ve en güzel oyundur. Oyun alanında hareketlere ya da dansa başlayan çocukların arasında bu işi iyi yapamayan varsa, kesinlikle karışılmamalı ve doğrusu gösterilmemelidir; çocuk, çok geçmeden bu hareketler içine kendi bulgusunu ve yaratısını ekleyecektir (Nutku, 1998: 99).

Oyunla bilişsel gelişim arasındaki ilişki, otuz yıldan fazla bir zamandır, oyun konusunda yapılan pek çok psikolojik araştırmada kilit bir konu olmuştur. İki büyük kuramsal çerçeve bu araştırmaları şekillendirmede ve örgütlemeye baskın bir rol oynamıştır. Uzun bir dönem boyunca bilişsel gelişim kuramı ile oyun arasındaki ilişki, Piaget tarafından önemle ele alınmıştır. Piaget, çocukta oyun gelişiminin bireysel, zihinsel yapısı ve doğuştan gelen sembollerden kaynaklandığını, toplumsal oyun ve ortak sembolizme dönüştüğünü belirtmektedir. Çocuğun zihinsel yapısına bağlı olarak oyunun oluştuğunu söyler. Oyun, gerçekliği nesnel olarak kavrama isteğinden çok, sempati ve yumuşak bir biçimde anlama gereksinimini yansıtır (Nicolopoulou, 2004:139–142).

Vygotsky'e göre, oyun her zaman toplumsal sembolik bir etkinlik olmuştur. Oyun, tek bir çocuktan fazlasını kapsamakta ve oyundaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır. Vygotsky, küçük bir çocuk yalnız başına oynadığında dahi, oyunun konuları ve parçaları sosyokültürel öğeleri ifade ettiği için toplumsal olduğunu düşünmektedir (Nicolopoulou, 2004:146).

Vygotsky, aynı zamanda oyunun, bilişsel gelişimde ve öğrenmede rolünün olduğunu düşünmektedir. İmgesel ortamın gerçekleşebilmesi, ortamdaki dolaylı kurallara bağlı kalınması gerektirdiği çocuk tarafından kabul edilir. Kabullenmede gönüllülük esastır. Çocuklara kuralları kimse kabul ettiremez, fakat çocuklar kurallara uymazlarsa oyuna alınmazlar. Üstelik oyun her zaman bir öğrenme etkinliğidir. Çünkü oyun, öğrenmeyi, kuralları kavramayı, onların bir sistem



oluşturduğunu görmeyi, onları inceleyerek biçimlendirmeyi ve oluşturdukları çeşitli alıştırma biçimlerinde ustalaşmayı gerektirmektedir. Görüldüğü gibi, basit bir –miş gibi oyun bile –örneğin küçük bir kızın annemiş gibi yapması- anne rolünün içerisindeki normalde dolaylı olan kuralları açığa çıkarmayı ve bunlara dikkat etmeyi gerektirmektedir (Nicolopoulou, 2004: 156). Oyunun içerisinde çocuk hem çok iyi bir gözlemci, hem de bu gözlemlerini empati yeteneği ile kullanarak ifadeye dönüştüren yetkin kişidir.

Paley, sosyokültürel bir etkinlik olarak oyunun çeşitli yönlerini vurgulamış ve çocukların dünyayı kavramalarının gelişimlerinde (cinsiyet kimliği de dahil olmak üzere), kimliklerinin şekillenmesinde ve sosyal yaşamın değişik alanlarına girişlerinde oyunun rolünü farklı kitaplarında dile getirmiştir. Farklı oyun biçimlerinin, sosyokültürel yaşama bağlı ve bu bağın kurulmasına yardımcı olduğunu ifade eder. Ayrıca çocukların zihinsel, ahlaksal ve duygusal gelişimlerinin de bu grup yaşamına dahil olduklarını belirtir (Nicolopoulou, 2004: 158).

Froebel de, çocuğun öğrenme tecrübesi kazanması ve gelişmesinde oyunun çok önemli rol oynadığını belirtir. Yaş gruplarına göre çocuklara farklı materyaller verilerek, doğadaki güzellikler tanıtılarak, çocukların çevre ile eğitimleri bütünleştirilmelidir. Froebel'in kurumlarında çocuk eğitiminde masal, müzik, dans, eğlence ve öğrenme, son derece önem taşır (Oktay, 1999: 49).

Scheuerl'e göre değişik yaşam ve deneyim aşamalarındaki oyun etkinliklerini altı madde ile karakterize etmek mümkündür:

1. Özgürlük ögesi: Oyun kendi dışında bulunan amaç ve hedeflerden bağımsızca oluşur.
2. İçsel sonsuzluk ögesi: Oyunlar özel bir zaman yapısına sahiptirler. Ayrıca kendisini yinelemeye sürekli bir eğilim gösterirler.
3. Öyle imiş olma ögesi: Kendine özgü bir gerçekliğin, bir kurgunun bulunması.
4. İkili durum ögesi: Oyunların insana hem gerginlik hem hediye ve haz vermesi durumu.

5. Kapalı bütünlük ögesi: Oyunların özgürlükleri içeren bir sınırlılık taşıması. Şekilsizliğe, dağınıklığa yol açmaması için belirlenmiş kurallara bağımlı olması: tematik yönlendirme v.b.

6. Şimdiki zaman ögesi: Oyunlar bir başlayış bir bitiş durumu arasındaki bir süreçtir, şekillendirilmiş zamanlar içinde yer alırlar (Adıgüzel, 1993'den akt. San, 1995: 93).

Sonuç olarak, çocuğun bilişsel, bedensel, psikolojik, duygusal, sosyokültürel gelişiminde aktif etkiye sahip olan yaratıcı dramanın en doğal öğrenme şekillerinden biri oyundur. Oyunla öğrenmenin sadece küçük çocuklar için değil, farklı yaş grupları için de etkili bir biçimde kullanılabileceği bilinmelidir. İnsanlar, kuralları doğru saptandığı takdirde, her yaşta oyunlara katılmaya istekli olabilirler.

### **3.1.4. Dramanın Aşamaları**

Drama aşamaları, uygulama çalışmalarında katılımcıların özellikleri ve grubun yapısı göz önünde bulundurularak, belirli bir esneklik içerisinde sıralanır. Bu sıralama kaynaklarda farklı biçimlerde değerlendirilebilmektedir. Ancak, son dönemde daha fazla kabul gördüğü şekliyle aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Hazırlık-ısınma çalışmaları**

Bu aşama katılımcıların sürece uyum sağlamasını, alışmasını, benimsemesini ve bir sonraki aşamaya hazırlanmasını gerektirir (Adıgüzel, 2006: 25). Bu sayede, katılımcılara verilmek istenen kazanımların içselleşme durumu ve etkili olup olmadığı gözlemlenebilir.

Hazırlık ve ısınma çalışmaları, çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedensel ve dokunsal çalışmaların yapılması, tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum sağlama gibi özellikleri katılımcıya kazandıran, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır (Üstündağ, 2004: 39; Adıgüzel, 1994: 525).

Etkinliğin başlangıcında bedeni gevşetmek için rahatlama alıştırmaları ve ısınmayı sağlayıcı oyunlardan yararlanır (Özdemir, 2003: 44). Bu oyunlar çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar olabilir. Oyunların haz verici ve eğlendirici olması;

lider ve katılımcıların etkileşimini kolaylaştırır ve bir sonraki aşamaya hazırlık sağlar.

Isınma çalışmalarında çocukların bedensel, fiziksel, zihinsel olarak kendilerini daha iyi hissetmeleri, dramadaki başarıyı artırır. Çocuklar rahatlama çalışmalarında hayal güçlerini daha çok kullanabildikleri için, yetişkinlere oranla daha iyi konsantre olurlar (Ömeroğlu, 1991: 90). Bu nedenle hazırlık aşamasında doğru ve sıcak bir yaklaşım kurmaya çalışmak, liderin öncelikli hedefi olmalıdır.

- **Canlandırma**

Canlandırma, katılımcıların etkin bir duruma gelmesini sağlamak, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak ya da birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamak anlamına gelmektedir (Püskülüoğlu, 2004:201'den aktaran Adıgüzel, 2006: 26). Canlandırma aşaması, doğaçlama, rol oynama, pandomim ve benzer etkinlikleri içermektedir.

Sözü edilen etkinliklerin başında yer alan doğaçlama, çocukların, sözel ya da sözel olmayan, basit, kendiliğinden ifade tarzları ile bir durumu ya da olayın akışının, gelişiminin canlandırılmasıdır. Çocuklarla doğaçlama yapılabilmesi için, konu ile ilgili kavramsal ön bilgilere ihtiyaç duyulur. Yapılacak doğaçlama, basit olmalı ve çoğu kez olay, konu ya da roller öğretmen tarafından iyi tanımlanmalıdır. Doğaçlamanın bazı bölümlerinin ise, öğretmenin önerileri ve vereceği bilgiler ile tamamlanması yerinde olabilir (Önder, 2002: 140-141).

Doğaçlamada saptanan bir tema üzerinden yola çıkılarak, bir hedefe doğru belli aşamalar izlenir. Bireysel yaratıcılığın ön plana çıktığı çalışmalardır (Adıgüzel, 1994: 525). Ancak bireylerin doğaçlama güçleri ve anlık paylaşımlar, grubun bütün atmosferini etkisi altına alır. Bu yüzden sürecin işlerliğini belirleyen kritik bir önem arz eder.

Doğaçlama süreçleri, değişebilirliği ve yaratmayı sağlar. Grup içinde bireyler belli bir konuyu irdeler, oynar, gözden geçirir, rolleri değiştirir, edinilmiş bilgileri yeniden yaşama geçirirler (Morgül, 1995: 11).

Doğaçlama kalıpları belirlemeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın, hayal gücüne dayalı özgür yaratma eylemi olarak kendini gösterir (Balıkçı, 2001: 14) . Doğaçlamaya başlangıç için masal, öykü, şiir, fotoğraf, bir heykel ya da bir gazete haberinden bile yola çıkılabilir (Özdemir, 2003: 44) . Bu durum liderin becerileri ile katılımcıların geçmiş deneyimlerine paralel olarak değişiklikler gösterir ve aralarındaki etkileşimi üst düzeye çıkararak gerçekleştirir.

Ömeroğlu ve arkadaşları (Ömeroğlu ve diğer., 2003b: 152) , doğaçlama çalışmalarında katılımcı özellikleri göz önünde bulundurularak, belli zamanda saptanan bir hedefe doğru yol alındığını belirtirler. Bir metne bağlı olmaksızın aniden gelişen doğaçlama çalışmalarında öğretmen tarafından hedef belirlenmiş, belli hazırlıklar yapılmış olan oyun ve canlandırmalar yer alır. Doğaçlamada, ayrıntılar önceden belirlenmediği için, yukarıda da belirtildiği gibi katılımcıların kendi birikimleri öne çıkmaktadır.

Doğaçlamada spontanlık önemli bir özelliktir. Spontanlık dürtülerle, dürtüleri tutma arasında bir engellemedir. Spontanlık yeni baştan düşünme yeteneği olup, imgeler, sezgiler, nedenler ve sonuçlar arasındaki denge ve uyumu sağlar (Okvuran, 2000: 14) . Zaten doğaçlama sürecinin de, spontanlık özelliğini barındırmasından ötürü yaratıcılığı üst düzeyde gerektirdiği söylenebilir.

Bir diğer canlandırma aşaması etkinliği olarak ele aldığımız rol oynama; kişinin (çocuğun) kendisinin olmayan bir rolü davranışlarla oynamasıdır. Bu teknik, psikodramada terapi amacıyla kullanılırken, eğitici dramada amaç, çeşitli rolleri oynayarak anlamak ve öğrenmektir. Çocuk, rol oynama sayesinde ses yüksekliği, diksiyon, telaffuz gibi dilin konuşulan unsurlarını, konuşma sırasını bekleme, dinleme, başkasının sözünü kesmeme gibi iletişim unsurlarını da öğrenir. Ayrıca başka birinin rolüne girerek empati becerisini de geliştirir (Önder, 2002: 138). Böyle bir etkinlik, toplum içinde doğru davranışlarda bulunabilmelerini sağlayacağı için, etkili bir davranış gelişimini beraberinde getirir. Ayrıca sosyal iletişimin güçlenmesine katkıda bulunur. Olumsuz davranış modellerini de gözler önüne sermesi bakımından didaktik bir yapıya sahiptir.

Rol oynama (dramatik oyun), küçük çocukların içinde kendi evrelerini keşfettikleri, çevrelerindeki insanların hareketlerini ve karakter özelliklerini taklit ettikleri serbest oyundur. Bu onların dramatik olarak ilk deneyimleridir, ama dramayla karıştırılmamalı veya performans olarak yorumlanmamalıdır. Rol oynama bölük pörçüktür, o an olup biter. Birkaç dakika veya biraz daha fazla sürebilir. Hatta birçok defa tekrarlanabilir; ancak her ay tekrarlandığında hiçbir oyun prova niteliğinde değildir. Rol oynamanın bir başlangıcı, bir sonu ve drama anlamında bir gelişimi yoktur (Mccaslin, 2000: 7). Belirli kurallar içinde özgürce oyun kurma ve geliştirme çalışmalarından oluşur. Yaratıcılık bu aşamada oldukça önemlidir (Adıgüzel, 1994: 525).

Rol oynamada, katılımcılar karakterlere kişilik katmaları ve başkalarını tanımlarıyla deneyime derinlik katarlar (Way, 1967). Öğrenciler, bir grup içerikle ilgilenirken, çatışmaları yaşarken, kızgınlıkla yüzleşirken ve problemleri çözerken, duygusal kontrol sergilerler (Sternberg, 1998). Hikayeleri dramatize ederken, hareketleri tartışırken ve rolleri değiştirirken yeni perspektifler kazanırlar (Siks, 1958'den aktaran Freeman, 2000: 15). Bu kazanımlar onların tüm yaşamlarını etkileyecek kadar içsel ve etkili hale getirilebilir. Kazanımların boyutları, katılımcıların bireysel özelliklerinden çok, liderlerinin yaklaşımına paralel biçimde değişir.

Rol oynama, dramada gerçek yaşantıların gösteriminde etkili bir yöntemdir. Ayrıca rol oynama, öğrencilerin yeni davranış ve becerileri uygulayabilmeleri için güvenli bir ortam sağlar. Öğrencilerin etkinliklerde aldığı roller onların; duyuşsal, psikomotor ve zihinsel alanlarını ortaya koymalarına yardım edilebilmekte ve öğrenilen konularda bütünsellik sağlanabilmektedir. Öğrenciler rol oynamanın tek doğruyu bulan bir aktivite olmadığını düşünebilir. Etkinlik içerisinde öğrenciler, denemeler yapmalarına ve hata yapmalarına izin verilerek; risk almaları için cesaretlendirilirler. Düşük yetenekteki öğrencilere dahi rol oynama içinde, başarılı hayat durumlarının nasıl olduğunu görebilmeleri için deneme fırsatı tanınmalıdır (Uşaklı, 2006: 38). Deneme fırsatı yakalayan çocukların davranışlarında beklenenin çok ötesinde olumlu gelişmeler gözlenebilir. Hatta bu gelişmeler, aktiviteler arttıkça hayat standartlarına da yansır.

Çocuklar süreç içerisinde rol oynamaya kesinlikle zorlanmamalıdır (Slade,1955). Çünkü böyle bir durum cesaret kırıcı olacaktır. Ayrıca ortam, çocukların rahat edeceği şekilde hazırlanmalıdır (Randall,1967' dan aktaran Freeman, 2000: 19).

Rol oynamadan eğitimde edebiyat, tarih, hatta anlamayı güçlendirme amaçlı yararlanılabilir. Bunun nedeni rol oynamanın öğrenmenin doğal bir aracı olmasından kaynaklanır (Blatner, 2002: 2). Grubun ihtiyaçları, uyum ortam ve doğru roller saptanabildiği sürece, belirlenen hedeflere ulaşmak zor olmayacaktır.

Sonuç olarak, rol oynama etkinliği; çocuğun kişilik kazanımı ile birlikte toplumda kendi duruşunu oluşturacağı; yaratıcılığın sergileyebileceği; karşılaşacağı zorluklar karşısında deneyimler sergileyebileceği; empati becerisini geliştireceği serbest alanı temsil eder.

Bir diğer canlandırma etkinliği de pandomimdir. Pandomim, drama etkinlikleri sırasında, duygu, düşünce ve yaşantıların, sözlere başvurulmadan hareketlerle anlatılmasıdır. Aynı zamanda gözlem, dikkatini yoğunlaştırma ve bedensel becerilerin gücüne dayanan bir ifade biçimi olarak da tanımlanabilir (Önder, 2002: 142).

Pantomimde yapılan yürüme, koşma sekme, zıplama gibi hareketler çocukları etkinliklere hazırlayan hareketlerdir. Müzik ve belirli bir tempoda kullanılan ritm, pantomimin daha etkili olmasını sağlayacaktır. Bu hareket ve rahatlama çalışmaları, çocuğu pantomim aşamasına hazırlamış olur. Pandomim etkinliğiyle ilk defa karşılaşacak çocuklarda, hazırlık aşamasında önemli olan bir husus da, çocukların bildiği basit bir olaydan başlayarak daha karmaşığa doğru sırayla gidilmesidir (Ömeroğlu, 1990: 55).

Sözsüz iletişimin gizil gücünü barındıran pantomim etkinliği, mimiklerin etkili kullanımına, bedenin daha iyi tanınmasına yardımcı olur. Diğer yandan sözsüz duygusal mesajların hissedilip, hissettirilmesini de gerektirdiği için, beraberinde eşsiz bir deneyim zenginliği getirecektir.

Canlandırma aşaması, zengin aktiviteleri içermesi bakımından, büyük önem verilmesi gereken bir süreçtir. Ayrıca barındırdığı etkinlikler yolu ile değerlendirme-tartışma aşamasının zeminini hazırlamış olur.

- **Değerlendirme-tartışma**

Önceki aşamalarda elde edilen veriler, bu aşamada değerlendirilir. Bu nedenle verilen her şeyin geri dönütünün ortaya çıktığı bir aşamadır. Burada yapılan değerlendirmeler, yöntemin başarısının ve sonrasında gerçekleştirilecek yeni çalışmaların öngörücüsüdür. Doğal olarak yoğun bir dikkat ve konsantrasyon gerektirir.

Değerlendirme-tartışma aşamasında somut olarak yapılan şey, ısınma, rol oynama ve doğaçlama aşamalarında yapılanların ele alınması, öğrencilerin duygu ve coşkularını anlatmaları, öğretmenin de varsa gözlemleri ve notlarını sınıf ortamında öğrencilerle paylaşmasıdır (San ve Güler, 2004: 118).

Değerlendirme-tartışma, öğretmen ve katılımcılardan gelen destekle olur. Öğretmen, öğrencilerin en iyi çabalarını, hareketlerini fark eder ve yüreklendirir (Ward, 1952'den aktaran Freeman, 2000: 18). Yani süreç ilk aşamalardaki cesaretlendirici desteklerin aynı etkililikte devamı şeklinde işler.

Değerlendirme-tartışma, öğrencinin kendisinden çok, hikayedeki dramatik olayın analizine, zamanlandırmaya ve takım çalışmasına dayalıdır. Burada amaç, hareketi daha iyi yapmaya yöneliktir. Neyin yanlış yapıldığına bakılmaksızın, çocuğu büyüme, gelişme ve uzmanlaşması gereken içgüdüsel basamaklar ve daha ileri gelişmeler için, eğitmek gerekir (Way'den aktaran Freeman, 2000: 18).

Sonuç olarak bütün aşamaların birbirini desteklediği böyle bir çalışmanın getirileri de bireye verilen değer ölçüsünde büyüktür. Hiçbir kıyaslamaya tabi tutulmadan geliştirilmeye açılan katılımcılar, benzersizliklerinin eşsiz tadını doyasıya yaşarlar. Böylece kendilerine dair sorunları varsa da, bunlarla baş etmeleri kolaylaşır. Bir hedef dahilinde verilen bilgiler kalıcı bir şekilde, deneyimler birikimi ile dağarcıklarda yerini alır.

### 3.1.5. Drama liderinde olması gereken özellikler

İdeal drama lideri, süreci işlevsel hale getirebilmek için; duruşu ve uyguladığı demokratik düzen ile grubun dinamiğini koruyacak olan etkileşimler sağlayan, çalıştığı grubun psikolojik gelişim özelliklerinin ve gereksinimlerinin ayırında olan, özgünlüğü kendisine ilke olarak benimsemiş, çalışma sürecini planlayıp, içerik ve hedeflere uygun ortamlar hazırlayan, hoşgörülü ve konusuna hakim kişidir.

Adıgüzel'in (1994: 526) tanımıyla drama çalışmalarında katılımcılara "rehberlik" eden kişi, öğretmen, yönetici, yönlendirici ya da en çok kullanılan hali ile "drama lideri"dir. Lider, drama sürecinde ilk ivmeyi veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan kişi olmalıdır. Lider, önemli bir ögedir. Liderin belirlediği hedef ve yöntemler ile grup içerisinde bireyler, bir yaşantıyı, bir olayı kendi deneyimlerini de işin içerisine katarak, eylem ve edim durumlarında oynayarak canlandırır ve anlamlandırır.

Drama lideri bir gruba çalışmaya başlamadan önce, hedeflerini, yöntemlerini, içerik değerlendirmesini planlamış; kullanacağı malzemeyi sağlamış; çalışma ortamını da çalışma yapabileceği hale getirmiş olmalıdır. Lider, aynı zamanda grubun dinamiğine giden yolda, onların tanışma ve kaynaşmasını sağlayacak iletişim, uyum, gözlem, etkileşim, çalışmalarını uygulamak ve uygularken de eğlence ve haz boyutunu göz ardı etmemek durumundadır (Adıgüzel, 2000: 7). Eğlence ve haz boyutunun eksik kalması, bu yöntemin en etkili silahını yitirmesi anlamına geleceği için, öğrenmeyi geciktirecek, süreci olumsuz bir deneyime dönüştürecektir. Bu anlamda liderin hem tarafsızlığıyla varlığını hissettirmeyen, hem de duygu durumu ile grubu derinden etkileyen bir kimlik olması gerekir.

Heathcote, liderin yetkilerini ve sınırlılıklarını belirler. Lider, çocukların dramada boşvermelerine ve her şeye gülmelerine izin vermemeli, oyunun konusunu; yerini, ne zaman olacağını kabaca neler olacağını belirlemelerine olanak tanınmalıdır. Çocukların, drama yaparken, problemlere neden olacak seçimler yaptıklarını gördüğünde seçim kararını gene de kendisi yapmamalı, verecekleri kararın neden olacağı güçlükler konusunda uyarıda bulunmalıdır. Lider öğrencilerin kendi



aralarında ne yapmak istedikleri konusunda anlayamadıklarını genellikle görmezlikten gelerek kendilerinin karar vermelerine çaba göstermelidir (Wagner:1999:9).

Heathcote liderlere, dramayı eğitim aracı olarak hiç kullanmadıysa, net bir başlangıç noktasının olmadığını belirtir. Bu yüzden, buldukları noktadan başlamak zorunda olduklarını ve buldukları yerin doğru olduğunu söyler. Aynı zamanda liderlerin kendilerini başarılı hissetmesi ve herhangi bir öğretim bile olsa, kendi koşullarının ilk ve en önemli başlangıç noktası olduğunu bilmeleri gerektiğini vurgular. Sınıfın durumu ve malzemenin doğası gibi göz önünde bulundurulması gereken iki gerçeğin önemli olduğunu ifade eder.

Yaratıcı drama eğer, anlar yaratmak ve yaşatmak ise, belli kurallar içinde özgürce temalar, kavramlar seçmek ve bunları o an için, orada yaşama geçirmekse, aykırı gibi görünenin de üstüne gitmekse, ön yargılardan uzak olmayı şart koşar. Buna göre, iyi bir yaratıcı drama lideri değişik düşüncelerden korkmadan, kendi yaratıcılığı ile ve tüm referans kadrosu ile böylesi düşünülenlerin üstüne gitmelidir (San, 1995: 95 ). San'ın ifadesinden de hareketle, liderin kararlılığının da önemli bir yeti olduğu sonucuna varılabilir.

Liderin, kendi koşullarını iyi bir biçimde gözden geçirirken, belirlemesi gereken belli başlı şeyleri Heathcote şöyle sıralamaktadır:

- 1- Karar alma,
- 2- Gürültü,
- 3- Mesafe, ara, uzaklık, menzil,
- 4- Grubun büyüklüğü,
- 5- Öğretme belgeleri, planlar, tutumlar,
- 6- Öğretmen olarak sınıftaki duruş (Wagner, 1999: 9-26).

Çocuklar için liderin konuya yaklaşımı, özellikle de kendisinin ne kadar yaratıcılığa açık olduğu çok önemlidir. Lider, çocukları tanıyan, anlayan, hoşgörülü, özgür olmayı ve özgünlüğü destekleyen kişi olmalıdır. Lider çocukların ihtiyaçlarını, ilgilerini, yeteneklerini bilen ve doğru tepkilerle motivasyonu destekleyen kişi olmalıdır. Ve çocuklara diledikleri etkinliği seçme özgürlüğü tanınmalıdır (Oğuzkan

ve diğerleri, 1999:15–16). Burada lider için anahtar tavır, etkinlik uygun koşullar bakımından önceden belirlenmiş bile olsa, kendilerinin seçmelerini sağlayarak, o özgürlüğü hissettirebilmektir.

Dramada liderin amacı diğer disiplinler gibi, çocuğu ve ergeni yaşama hazır hale getirip onu olgunlaştırmak olmalıdır. Lider, çocuk ve ergeni mitlerle, efsanelerle, masallarla, gerçek olaylarla donatıp, kendi dramatik yapısını ortaya koymasına ve yaratmasına fırsat vererek, oyuna karşı bir gereksinim duymasını sağlamalıdır. Lider, drama çalışmalarında etkin bir rol alarak gruplar arasındaki ayırımı ortadan kaldırmalıdır (Adıgüzel, 1994: 2).

Lider (ya da öğretmen), gözlem becerisini drama çalışmalarının her anında etkili bir şekilde kullanmalıdır. Her çocuğun, ergenin ya da katılımcıların duygularının, düşüncelerinin önemli olduğunu kabul ederek, yaşanan olayların analizini yapabilmelidir. Lider, özellikle kültürel farklılıkların belirgin olduğu bir grupta, elde edeceği sonuçların da farklı olabileceğini düşünerek esnek olmalıdır. Katılımcıların tüm düşünce ve davranışlarını özgürce sergileyebileceklerini hissettirmelidir (Adıgüzel, 1994: 526).

Lider, öğrencileri canlandırılan oyunun kontrollü, tehdit edici olmayan atmosferinde, işbirliği çabalarıyla yönlendirmelidir. Lider bu yönlendirmeleriyle, saldırgan öğrencilerin sırası gelmeden konuşma eğilimlerini önlemeli; utangaç öğrencilerin de yavaş yavaş etkinliklere katılmayı ve kendilerini grup tartışmalarında ifade etme cesaretini kazanmalarına yardımcı olmalıdır (Freeman, 2000: 17). Böyle bir dengeyi kurabilmek, liderin duygusal okur yazarlığının üst düzeyde ve katılımcıları yakından tanıyabilecek duyarlılıkta olmasını gerektirir.

Drama liderinin klasik bir öğretmenden farklı olarak paylaşımcı, hoşgörülü, demokratik, özgür düşünen, yaratıcı ve yeni şeylere açık olan bir yapıda olması gerekir. Otoriter bir kişiliğe sahip olmamalıdır. Sergi, müze, sinema, tiyatro, konser, gibi kültürel faaliyetlere katılan, sanat-kültür olayını izleyen biri olmalıdır. Konuyu kendisini ve grubu katarak aktarmalı ve klasik olmaktan kaçınmalıdır. Zihnen, bedenen ve ruhen katılımı sağlamalıdır. Yönlendirici olarak lider, yanılısamacı,

hayalci olmamalı; ayakları yere basmalı; ileriye dönük yaratıcılıklarını ve hayallerini ortaya koyabilecek bireyler yetiştirmelidir (San, 2001:17).

Rosenberg'e (1987) göre lider, drama çalışmalarının başında daha aktif olmalı, sonra giderek kendini geri çekmelidir. Çocuklara fırsat tanınmalı, onlara ilham kaynağı olmalıdır. Öğretmen, çalışma konusunu ergene önermeli, neyi canlandıracağını söyleyerek yönlendirme yapmalıdır. Fakat "nasıl" yapılacağını tarif etmekten ve göstermekten kaçınmalıdır (Önder, 2002:108 ). Çünkü bu tarz bir yaklaşımda lider yönlendirmeci tutum sergilemiş olur ki, bu durumda yaratıcılığı ketleyecektir.

Grup liderinin, oyunculuk ve tiyatro yapma hakkında az da olsa bir eğitim almış olması gereklidir. İletişime açık, istekli ve hazır olma niteliği taşınmalıdır. Diğer bir özelliği ise, tiyatro ile ilgilenmiş, tiyatro terminolojisini bilen, pek çok oyun biçimi tanıyan, oyun pedagojisi bilgisine sahip bir birey olmalıdır. Lider "katılanlar-oyun-oyunun kuralları" arasındaki sürekli etkileşimi yönlendirebilmesi için hem oyuncu, hem pedagog hem de biraz psikolog özelliklerine sahip olmalıdır. Bu özelliklere sahip olabilmek için sanatsal alan; kuramsal (bilgisel) alan ve eğitim-öğretim bilgisi (didaktik) alanında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalıdır (San, 1996: 150).

Sonuç olarak drama lideri iyi yetişmiş; gerekli bilgi ve donanıma sahip; grubu hedefine uygun bir şekilde yönlendirmesini bilen; sürecin akışkanlığını donanımıyla sağlayabilen; iyi bir gözlemci; özgür eğitim anlayışına sahip; esnek; yaratıcı ve yaratıcı olmaya elverişli şartları hazırlayabilecek özellikte bir kişi olmalıdır.

### **3.2.İlköğretimde Müzik Eğitimi**

İlköğretim, 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel becerileri kazandırarak , onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir (Fidan ve diğer.,1994: 212). Bu yüzden, ilköğretime gereken önem verilmeli, öğrencilerin sahip olması gereken temel bilişsel beceriler bu devrede kazandırılmaya çalışılmalıdır. Böyle bir değişim ancak uygun eğitim programları sayesinde mümkün olabilir.

Türkiye’de Müzik Eğitimi programında müzik, dans ve oyunların ilk kullanımı ile ilgili kaynakçayı kronolojik açıdan inceleyen ve sunan Ali Uçan’ın aktarımıyla;

1910’lu yılların sonlarından ve 1920’li yılların başlarından itibaren müzik eğitiminde okul ortamına uygun halk ezgileri ve dansları (oyunları) ya da ezgili halk dansları (oyunları), başka bir deyişle halk danslı (oyunlu) ezgiler okullarda yer almaya başlamıştır (Yönetken 1950, 2). Bu uygulamalar başta öğretmen okulları olmak üzere, çeşitli okullarda gelenek haline gelerek, yurda yayılmaya çalışılmıştır.

İlköğretimde, programın birinci kademesinde (1-5) bulunan öğrenciler; somut işlemler dönemi içerisinde yer almaktadırlar. Bu dönemdeki çocukların, dil becerilerini geliştirme, oyun oynama ve üretme, kendi bedenini tanıma, karşılaştırma yoluyla somut problemleri çözme gibi işlemleri yapabilmesi olağan karşılanır. Çocukların gelişimleri göz önüne alındığında, müzik dersine yönelik, olumlu tutumlar kazandırılması ve temel bilgilerin sağlam olması için, yaşlarına uygun seviyede bir eğitim verilmesi gerekir.

Çocuğun şekillenmesi açısından ilköğretimdeki müzik dersi önemli rol oynar. İlköğretim aşamasında müzik eğitiminin sağlam temellere oturması gerekmektedir. İlköğretimin orta öğretime; temel oluşturduğu düşünülürse, ilköğretimdeki müzik eğitiminin de; ortaöğretimdeki müzik eğitimine temel oluşturduğu sonucuna varılabilir (Toksoy, 2000:11).

Özellikle ilköğretimde müzik eğitimi göz ardı edilmeden ele alınmalı, örgün ve yaygın eğitim bütünü içinde, tamamlayıcı, destekleyici, yaratıcılığa ve ileriye götürücü işlevini yerine getirmelidir (Yıldız, 2002: 14 ). İlköğretimin ilk kademesinde de müzik derslerinin mutlaka bu alana has eğitim almış bir kişi, yani sanat eğitimcisi tarafından verilmesi gereklidir. Bu durum ülkemizde çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin katkısıyla sağlanmakta ve kimi zaman da ne yazık ki matematik, Türkçe gibi derslerin telafisiyle geçiştirilebilmektedir.

İlköğretimin birinci kademesini kapsayan müzik derslerinin, basit düzenlenmiş müzik notalarını okuma ve kaydetme yöntemlerini içermesi

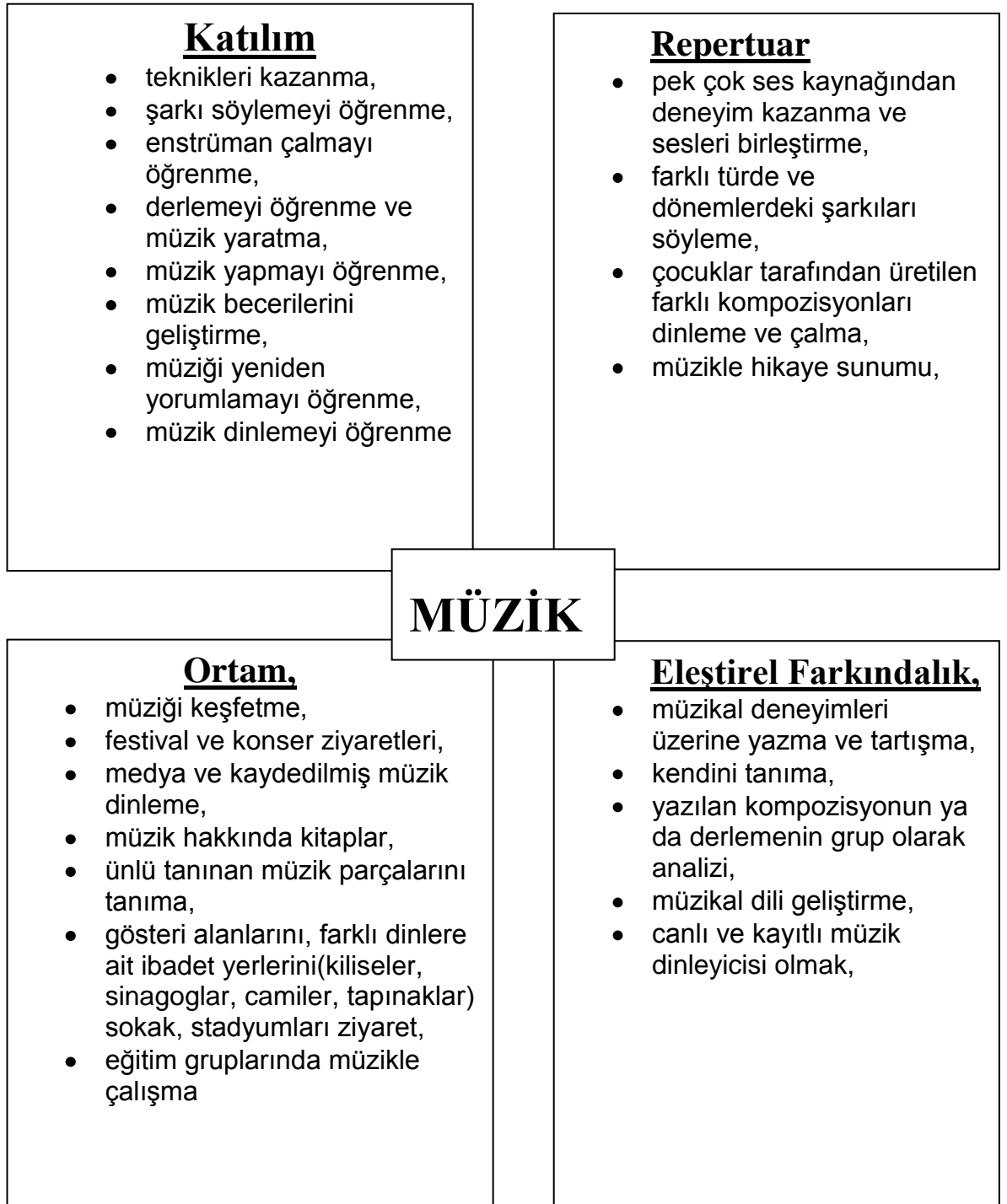
gerekmektedir (Bloomfield, 2000: 10). Basit düzenlenmiş olsa da, nota okuma becerisi, bu dönem çocuklarınca zor bir iş gibi algılanabilmektedir. Bu nedenle, verilecek olan bilgilerin seviyesi ve kullanılacak olan yöntem oldukça önem taşır. Örneğin oyun yolu ile öğretim, bu dönem için en elverişli seçim olacaktır.

İlköğretimin birinci basamağındaki çocuklar, dans ve dramada olduğu gibi, heyecanlı ve uyarıcı bir müzik repertuarı oluşturmaktan kişisel zevk alırlar. Bu şu anlama gelmektedir; dansla paralel olarak, değişik müzik parçalarını yaratmak; bilinen müzik terimlerini ve gösterisi yapılan müziği birbirinden ayırıp sınıflandırmak, çocuğu mutlu edecek bir aşama olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar bu deneyimleri aracılığı ile sesin doğasını ve sesi üreten müzik aletini hassas bir biçimde algılamayı öğrenirler. Melodik çizgi, ritim, sessizlik ve ses arasındaki ilişki ve duyguları uyandıran sesleri üretmekten zevk alırlar. Çocuklar müziği, ister bir arkadaşı ile isterse küçük bir grupla olsun; inanç ve amaçla yaparlar (Bloomfield, 2000: 10). Grup çalışmasına uygun müzik üretimi de yine yaratıcı drama etkinliğine uygun bir zemin oluşturabilir. Bu yolla üretilen yaratıcı çalışmalar ve öğrenilen bilgiler hem eğlendirici hem de kalıcı olacaktır.

Müzik dersine, çocuğun gelişim biçimlenimi açısından bir bütün olarak bakıldığı zaman, bu eğitimin ilköğretim birinci kademesinde sağlam bir biçimde verilmesi gerekmektedir. İlköğretimin birinci kademesi müzik eğitimi açısından çok büyük fırsat olmasına rağmen bu fırsat iyi değerlendirilememekte ve müzik dersi sembolik olarak işlenmekten öteye gidememektedir (Say, 2001: 17).

Müzik eğitiminin, ilköğretim birinci kademesinde öncelikli hedefi, çocuklara yaratıcı ve yorumlayıcı ifade ve beceriler kazandırmaktır. Müzik eğitiminde katılım, repertuar, ortam, eleştirel farkındalık, şarkı söylemeyi öğrenmek, müzik aleti çalmak ve müzikal kompozisyon yaratmak için kullanılan temel basamaklardır. Tüm bu basamaklar, müziği öğretmek ve öğrenmek için bir temel oluşturur (Bloomfield, 2000: 68).

Bloomfield (2000:68), yukarıda açıkladığı temel basamakları, aşağıdaki şema ile özetlemektedir:



Şekil- 2- (Bloomfield, 2000:68)

İlköğretim basamağındaki çocukların bilişsel temelleri almaya ve yaratıcılıklarını geliştirmeye açık oldukları bu dönemde, ülkemizde uygulanan müzik dersi programlarının çağın gereklerini yerine getirememesi, yeni yaklaşım

arayışlarına sebep olmaktadır. Bu ihtiyacın giderilmesi, çocuğun yaratıcı kişilik oluşturabilmesi, duruşu, bilgisi ve özgüveniyle kendini ortaya koyabilmesinin, drama yönteminin müzik eğitimcileri ve bilimcileri tarafından ele alınarak incelenmesiyle mümkün olacağı düşünülmektedir.

### 3.2.1. Müzik eğitimi ve drama

Müzik, insan duygularını, düşüncelerini seslerle anlatmaya yarayan bir sanattır. Sözcüklerle anlatılamayan duygularımızı, heyecanlarımızı, bu duygu ve heyecanları sezdirecek, duyuracak tarzda düzenlenmiş sesler aracılığı ile başka bir ruhlara yansıtma sanatıdır. Ses ve tartımla anlatım sanatıdır (Ünal, 2006: 13).

Müzik çok çeşitli, zengin ölçüde değişik ve karmaşık çağrışımlar uyandıran bir kavramdır. Toplumsal kültürel sistemi oluşturan öğelerden biri müziktir (Uçan, 1996:11). Aynı zamanda toplumsal ve kültürel sistemin eseri olarak da oluştuğu düşünülebilir. Çünkü toplumların müzikleri kültürlerinin önemli yansımalarını kapsamaktadır.

Müzik çocuklara çok büyük bir haz verir. Çocuğa ister müzik aleti çalsın, ister sesini kullansın, hem düşüncelerini, hem de duygularını ifade edebileceği ve hissedebileceği, dolayısıyla işitsel zekayı zenginleştireceği özgün bir deney türü sunar. Çocukların tüm yetenekleri müzik yapmanın yaratıcı sürecine sürüklenir. Bu sayede, ses perdesine ilişkin özellikleri, ritim ve melodik ses üretme becerilerini kazanırlar. Bunu başarmak için, vurularak çalınan müzik aletlerini, akort gerektiren müzik aletlerini ya da elektronik müzik aletlerini etkili bir biçimde ileten nesnelere de kullanmayı öğrenmeleri gerekir. Seslendirme ve sesi yaratıcı bir biçimde kullanma yeteneği, beste çalışmalarına derinlik katar (Bloomfield, 2000: 10).

Bloomfield'e (2000:66) göre , müziğin kendi içinde yoğun bir biçimde duygu ve entellektüel içeriği olsa da, diğer sanat dallarını güçlendirme ve çoğaltma yetisi vardır. Müzik; bir bütün olarak, işitsel dünyayı anlamayı, düşünce iletişimi ve anlam ifade eden ses kaynaklarının ustalıkla işlenebilmesini geliştirir; dinleyiciyi etkileyerek ruh durumunu, hayal gücünü, ve duygusal durumunu değiştirir.

Bloomfield bu düşüncelerine paralel olarak, aşağıda yer verilen şema üzerinde müziği diğer alanlarla ilişkisi bakımından değerlendirir:



Şekil-3- (Bloomfield, 2000: 85).

Şekil-3' te müzik yöntemi içerisinde yer alan müziksel beceriler ve drama uygulamaları okul öncesi hazırlıktan başlayarak ana hatları ile gösterilmiştir (Bloomfield, 2000: 85).

Öztürk (1996:21-22), yaratıcı drama yöntemi ile müzik eğitiminin, çocuğun hayal gücünü geliştirdiği, ritm çalışmalarına kendi yorumunu katabilmesine yardımcı



olduğu, ses, kulak ve m¼zik zevkini geliştirebilmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Baltacıoğlu'na (aktaran, Nutku, 1998: 74-75) göre, eğitim s¼reci çocuğu ilerde toplum yaşamına uyum sağlayacak bir yetişkin durumuna getirmek için vardır. Ezberci, yaratıcılıktan uzak, pısırsık, içine kapanık, kompleksli insanlar ortaya çıkaracak bir eğitim sistemine karşı çıkararak, kendi eğitim anlayışını ortaya koymuştur. Ayrıca ocuğun doğal gelişimini sağlayacak bir sistemde tiyatronun b¼y¼k rol¼ olduğunu vurgulamıştır. Ona göre uygulamaya, ¼retime ve yaratıcılığa yönelik eğitim en doğru eğitimidir.

Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli m¼ziksel davranışlar kazandırmak ve yetkinleştirmek m¼zik eğitimi ile gerçekleşir. Çağdaş m¼zik eğitiminin amacı; bireylerin, toplumların ve insanlığın devinişsel, duyuşsal, bilişsel ve seziişsel davranışlarıyla birer b¼t¼n halinde en uygun ve ileri d¼zeyde yetişmelerini sağlamaktır (Uçan, 2001:10).

M¼zik dersinde çocuklar seslerini kullanırken kendilerine g¼venlerinin tam olması önemlidir. Birbirlerini etkileyen sohbetlerde veya drama ile ilişkilenmiş doğaçlama yaparken seslerini kullanırken g¼venli olmaları, ses kullanım d¼zeylerine olumlu yansır (Bloomfield, 2000: 8). Ergenlik döneminde özellikle erkek çocuklarının ses değişimleri, psikolojileri ¼zerinde önemli l¼de etkili olabilmektedir. Bu durumu dengelemek ve g¼venlerini sarsmamak adına, sanat eğitimcisinin doğru yaklaşımlarda bulunması gerekir.

M¼zik dersleri, içeriği gereği karakter, konu ve ruh durumunu mimik ve hikaye'ye dayandırarak anlatıma uygundur ve bu şekliyle dramaya yakındır. M¼zik gösterilerine hazırlanan öğrenciler, görsel imaj, ses resimleri, maskeler ve kuklalar gibi sanatsal materyaller kullanırlar. M¼zik; tonlamaya ilişkin ilkelere göre sesi oluşturan, çocukların kendilerini ve d¼nyayı nasıl algıladıklarını ifade eden öğeler aracılığı ile d¼zenlenir ve öğretilir (Bloomfield, 2000: 10). Bloomfield'in söz ettiği zengin ifade araçlarının kullanımı m¼mk¼n olabilse, hiç kuşku yok ki, eğitimin etkililiğine oldukça olumlu katkılar sağlayacaktır. Buna benzer bir d¼zenleme ile gerçekleştirilecek olan yaratıcı drama katkılı m¼zik eğitimi, ideal şeklini bulacaktır.

Drama mimik, hikaye ses, ritim ve ruh durumuyla ilgili olması bakımından müziğe yakındır. Görsel farkındalık, uzamsal anlama ve yaratma planlamaya dayanarak sanatla bağlantı kurar (Bloomfield, 2000: 8-9).

Çocukların dramaya tam olarak katılabilmeleri için, hareket becerilerinin, günlük hareketlerinin ve yapay el- kol hareketlerinin sembolik olarak gösterilebilir nitelikte ve doğala yakın bir tarzda olması gerekir (Bloomfield, 2000: 35). Bu bilginin özellikle ritim kavratma çalışmaları sırasında göz önünde bulundurulması yerinde olacaktır.

Dramanın, resim, müzik ve dans ile özel bağlar kurması onun yaşamsal rolünü vurgular. Çocuklar tarafından, müzikle ilgili amatörce yazılan besteler, yazılı metin ve hareketin modu eşleştirilerek, etkileyici bir biçimde kullanılabilir (Bloomfield, 2000: 38). Kendilerine ait bir şeylerin sunumu müzik dersine karşı duydukları ilgiyi güçlendirecektir.

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

Sonuç olarak yaratıcı dramadan müzik eğitiminde bir yöntem olarak yararlanmak, sadece çocuğa dersi daha iyi kavratmak bakımından değil, sevdirmek ve öğrendiklerini yaşamla örtüştürerek içselleştirebileceği güzel bir duruş kazandırmak açısından etkili ve gereklidir.

### **3.2.2. Ses eğitimi**

Seslendirme veya ses, nefes dışarıya çıkarken ses tellerinin titreşimiyle birbirini etkilemesi ve sinüslerden geçmesi ile meydana gelir; dışarıya ses olarak duyulur. Ses rengini elde etmek için, nefes alıp- verme yardımı ile sinüslerde hava hareketi titreşimi beraber çalışır. Ses perdesi istenilen notayı üretmek için, ses

tellerinin ne sıklıkta titreşmesi gerektiğini belirleyen zihinsel kavramdır. Ses tellerinin gergin olması tiz nota çıkmasına sebep olur. İnsan sesinin, vücut dili ile başlangıcını anlamak, nefes aldığımızda ne olduğunun farkına varmak ve bu anlamayı uygulamak mümkündür. Bunların tümü dramaya uygulanabildiği gibi, müziğe de uygulanabilir. Dikkatle kontrol edilen nefes alıp verme çalışmaları, konuşmak, dans etmek ve şarkı söylemek için gereklidir. Bu sayede bir alandaki çalışmanın diğerine yardımcı olabilir (Bloomfield, 2000: 31).

Dramanın şiirsel gücü, kelimenin en derindeki anlamı kavrayabilecek niteliktedir ve sesin etkileyici kullanımı, nazik bir konuşma tarzıyla geliştirilebilir. Öğretmenler çocuklara, ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren, konuşma organlarının kontrolünü (gırtlak yapısını) ve anlama yollarını öğretmeyi kazandırdıkları için, çocukların ses üretimi daha nitelikli hale gelir. Çocuklar için bu durum eğlenceli ve heyecanlıdır. Çocukların müziğe duydukları ilgileri, şarkı söyleme aracıyla seslerini açık düzgün ve etkileyici bir biçimde kullanmalarına yardım eder (Bloomfield, 2000: 31). Benzer bir şekilde drama etkinliği ile de ilişkilendirilmesi, beden dilinin de etkili kullanımını destekleyeceğinden, kazanımları arttıracaktır.

İlköğretim çağındaki pek çok çocuğun, yaşlarından dolayı ses perdesi yüksektir. Bu ilköğretimde drama ve müziğin en anlamlı özelliğidir (Bloomfield, 2000: 31). Çocuk sesinin bu özelliğinden ötürü, drama uygulamalarının ilköğretimde müzik dersinde kullanılmasıyla ilgili avantajlı durumlar yaratabileceği düşünülmektedir. Ses ve nefes egzersizlerinin ilköğretimde temel olarak verilmesiyle, literatürde bulunan çocuk şarkılarının öğrenimini kolaylaştırılabilir.

### **3.2.3.Müzik, dans ve drama**

Platon'un Leges (Yasalar) adlı yapıtında, ritüel, dans, müzik ve oyun arasındaki ilişki açık ve seçik bir biçimde anlatılmıştır. Platon, bu ilişkiyi mitolojik bir temel üzerine oturtur: Sorunlarını untabilmeleri için tanrılar insanlara şükran bayramları sunmuş ve kendilerine Muse'lerin Tanrısı Apollon ile bayramlarda onlara eşlik edecek olan Diyonisos'u göndermişlerdir. Buna bağlı olarak, bu kutsal birliktelikler sayesinde insanlar arasındaki düzen korunabilmiştir. Uyum ve uyumsuzluk, tartım ve uyum arasındaki ayrımı insanlar dışındaki tüm yaratıklar

bilmezlerken, tanrılar danslarda insanlara birer eş vererek, onların haz duymasını sağlayan tartım ve uyumu kavrayabilmelerine yardımcı olmuşlardır (Nutku, 1998: 45). Müzik ve dansın insan yaşamındaki varlığının Platon'a kadar uzamakta olduğu görülmektedir. Aslında belki de Platon'dan çok önceye, insanın sesini ve bedenini kullandığı ilk güne tarihlenmek yanlış olmayacaktır.

Her insanı, müzik, hareket ve dans bir şekilde etkiler. Müzik ve dans bütün kültürlerde kendine özgü ifadesini bulur ve insanlara kendi kültürlerini tanıma olanağını sağlar. Müzik ve dansla uğraşmak insanın ruhunu etkiler; kişiliğini geliştirir. Birlikte şarkı söylemek, konuşmak, müzik yapmak, dans etmek insanları bir araya getirir; birbirlerine anlayışla yaklaşmayı, kabul etmeyi kolaylaştırır. Sanatsal ve barışçıl birlikteliğin temelini oluşturur. Her çocuğun kendi başına etkin bir şekilde müzik yapması temel hakkı sayılmakta ve günümüz dünyasında var oluş sorusu olarak görülmektedir (Jungmair, 2002: 4). Günümüz teknolojisi, müzik ve dansın hızlı bir biçimde dünya ülkelerince paylaşılmasına olanak tanımaktadır. Bu durum barışçıl çözümlere katkı sağlamasa da, ortak müzik beğenisi oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

Drama, müzik, hareket ve ritm okulda öğrenim sürecinin bir parçası olabilir. Dramanın kendi içindeki icat ettirici özelliği sınıf etkileşimlerini zenginleştirebilir. Hareket çalışması kol ve bacaklarına hakim olma; güven duygusu oluşturma; fiziksel duyular aracılığıyla dikkat süresini arttırma yolunu açar. Rol yapma ve tartışmalar, çocukların sosyal ve kültürel farklılıklara duyarlı olmasına, düşünce alışverişinde bulunmalarına yardım eder (Hindu, 1999: 1).

Çocuk ve hareket, her ikisi de birbirini sarmalayan evrensel yaratılışlardır. Müziğe ritmik hareketlerle başlamak, genellikle dansın başlangıcı olarak değerlendirilir. Müzik ve dansın birlikteliği çocuğun kendi farkındalığını kolaylaştırır. Çünkü çocuğun doğal yapısını müzik ve dans aracılığıyla beslemek mümkündür. Hareket ve müzik çocukların ilgisini çeker, gelişimlerini, büyümelerini besler ve hatta çevreye olan ilgilerini geliştirir. Her kültürde çocukların yaşına uygun tekerlemeler ve çocuk şarkıları vardır (Hindu, 1999: 1). Kültürlerin zenginliği olarak

bilinen bu tekerlemeler ve çocuk şarkılarının temel eğitim basamağında yapılandırılmaları eğitime katkı sağlayabilecektir.

Müzik ve perküsyon aletleri, dansta çok güzel biçimler elde etmeye yarayan araçlardır. Müzik ve tempo çocukların uyumlu hareket etmelerine yardımcı olduğu gibi, onların imgelemlerini de etkin duruma getirir (Nutku, 1998:123).

Dans dersi, vücut kontrolünün ve yönetiminin hareket becerilerini geliştirir. Çocukların bedenlerine dair sembolik kullanımı anlayarak geliştirmelerini sağlar (Bloomfield, 2000: 9). Özellikle erken yaşlardan itibaren dans dersleri alan çocukların, ileriki yıllarda vücut dillerini kullanım becerileri, ritme duyarlılıkları ve kendilerini ifade yeteneklerinin gelişmiş olduğu kolaylıkla gözlemlenebilir.

Düşteymiş gibi bilinçsiz bir biçimde başlayan danslarda, çocuklar zamanla yaptıkları şeyin niteliklerini, uyumun, tartımın bütünlüğünü fark ederler. Danstaki grubun her bir üyesi, ne yapılması gerektiğini, başkalarının ne yaptığını hisseder. Çocuklar yaptıkları işe kendilerini verdikleri için başarı da beraberinde gelir (Nutku,1998:108). Böyle bir çalışma başkaları ile etkileşimi gerektirdiğinden, sosyalleşmeyi olumlu yönde destekler.

Dansın doğası ritme ve melodik yoruma dayanarak müziğe benzetilebilir. Bazı danslar müziğe bedeni uydurmaktan doğar. Dans, mimik, hikaye ve kareografik düzenlemeler bakımından dramaya benzetilebilir. Çocuklar kendilerini ve dünyayı nasıl algıladıklarını dans aracılığı ile ifade ederler (Bloomfield, 2000: 10).

Sekiz, dokuz yaşlarına gelen çocuk, doğaçtan dansta büyük bir gelişme gösterir. Müzikle, müziksiz ya da bir takım tartımlı seslerle bu danslar yapılabilir. Müziğin ve seslerin işlevleri kendine özgüdür. Özgürce kişisel ifadelere, çocuk gitmek istiyorsa doğaçtan müzik önemlidir. Müzik aletiyle çocuğa eşlik edilmelidir. Çocuğun belli bir disipline girmesi için plaktan ya da kayıt cihazından müzik verilebilir. Müziği değiştiremeyeceği için çocuk buna uyar. Bu durum çocuğa iç disiplin, uysallık getirir; kendine olan güvenini artırır ve dramatik atmosfere ivme kazandırır (Nutku, 1998:108).

Dans iç içe geçmiş sanatlar yaklaşımının bir parçası olarak; çocukların ritmik beceriler kazanmalarını, vücut zekalarını hissetmelerini kolaylaştırır. Çocuklar, düzenleme bilgileri sayesinde nasıl sanatsal ve estetik bir şekilde hareket edeceklerini anlayabilirler (Bloomfield, 2000: 9-10).

Sonuç olarak, çocuğun özgür ifadesi ve kendi kişiliğini ortaya koyması açısından dansın ve müziğin işlevliliğinin ne kadar önemli olduğu açıkça ortadadır. Birlikte şarkı söylemek, dans etmek, oyun oynamak grubun kaynaşmasına yol açabileceği gibi, çocuğun topluluk içerisinde kendisini ifade edebilme özgürlüğünü hissetmesi açısından da önemlidir. Dramada kullanılan oyunların çocuğun, vücut kontrolünü ve hareket becerilerini, kişisel gelişimini olumlu yönde etkilediği bilinen bir gerçektir.

#### **3.2.4. Müzik ve oyun**

Plato M.Ö. 300'lü yıllarda müziğin en önemli eğitimsel araç olduğunu vurgulamıştır. Bu durum oyun için de geçerlidir. Çocuklar, doğal gelişimlerinin gereği olarak şarkı söylemeye ve oyun oynamaya meyillidir ve bu aktiviteler onların gelişimlerinin önemli bir parçasını oluşturur (Linde, 2005:1).

Beyin araştırmacıları Altenmüller ve Grunhn, müzikal düşüncelerin kazanımının, hareket ederek, şarkı söyleyerek, çalgı çalarak bedensel kazanımlara eklenmesi gerektiğini söylerler. Müzik kavramlarla değil, yalnız müzikal olarak öğrenilir (Aktaran: Jungmair, 2002:4). Bu öğrenime beden ritminin oyun eşliğinde katılımı geliştirici olabilecektir.

Müzik eğitiminde kazandırılmak istenen davranışlar, anlaşılmaktan uzak ezbere dayalı olarak gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Oysa müziğin temel unsurları olan ses, fonetik ve ritim özelliklerini, çocuklar kendi yaşantılarından yola çıkarak, bedenlerini kullanarak öğrenebilirler. Çocuğun yaşamının temel amacı olan oyun, bütün bu öğeleri içinde barındırmaktadır. Kendi sesini ve doğadaki sesleri algılayıp tanıması için, oyun içindeki taklit, dans ve doğaçlama gibi etkinlikler, çocuğun yaşayarak öğrenmesini sağlayan süreçlerdir (Ünal, 2006: 40).

Bu süreçte, çocuk ya da gençler bir liderin önderliğinde, ortaya bir gösteri çıkarma kaygısı duymadan, dramatik deneyimler yaşarlar, oyunlar oynarlar (Sağlam, 2003: 2). Bu etkinlikten de büyük zevk alırlar.

Bebekler ve küçük çocuklar müzik ve oyunu aynı zamanda birbirinden ayrılmayan aktiviteler olarak görürler (Bridges, 1994 :36). Maxim (1989:304), erken yaşlardaki çocukların müzik ve oyun oynama arasında benzerlik kurduğunu vurgular. Birçok çocuk müziği hareketle ilişkilendirir. Çocuğun şarkıları tıpkı “jack be nimble”, “jack be quik”, jumbing jack jumps up and down” gibi şarkılardır ve oyunlara yöneliktir. (Bridges 1994 :42 ). Maxim (1989 : 289-292 ) şunu da ekler: okulöncesi çocukları izlediğiniz zaman, çocukların kendiliğinden, oyun oynar gibi ya da ağızları kapalı bir şekilde şarkı söylediğini görürsünüz. Bu aynı zamanda çocukların ağızını açmadan fısıldayarak oyun oynadıklarına da işaret eder. Örneğin bebeğini sallayan bir kız çocuğunun fısıltıyla ninni söylemesi buna benzer bir olaydır. Oyun ve müzik aktiviteleri birbirleriyle ilintilidir (Linde, 2005 : 2). Türk kültüründe de çok zengin tekerlemeli oyunlar vardır. “Yağ satarım bal satarım”, “aç kapıyı bezirgân başı”, “fiş fiş kayıkçı”, ilk akla gelenlerdir.

Öğrendiği şarkıyı bir oyun içinde söyleyen çocuk, müziği davranışa dönüştürmüş ve bedensel estetiği yaratan danslarla, şarkının ritimsel özelliklerini kavramış olur. Aynı şekilde çalgı öğretiminde de çocuğun yaşantılarından yola çıkarak oyunla verilen eğitim, kalıcı ve etkili olacaktır (Ünal, 2006: 40).

Şarkı söyleme ve oyun arasındaki en temel amaç eğlenmektir. Bu, çocuğun yaradılışındaki motivasyonla ilintilidir. Çünkü çocuklar böyle aktivitelerden hoşlanırlar. Oyunla çocuklar tamamen kendilerini ifade ederler: keşfeder, hikaye eder, doğal bir yol olan öğrenmeyi uygular, önemli bilgileri özümser ve yetişkin dünyasını anlamaya çalışırlar. Öğretmenlerin, öğrenme tecrübelerini planlarken bunları göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Linde, 2005:2).

İlkel insanın yaşamında yer alan ritüellerde, oyun, müzik ve ilkel- çocuk bağlantıları, çocuğun yaşamında da oyun ve müzik olgularının iç içe yaşadığını göstermektedir. Çocuk oyun yoluyla öğrenir, öğrendiği bilgileri yaşantıya

dönüştürür ve birlikte üretime yönlenererek toplumsallaşmayı gerçekleştirir (Yağcı, 1995: 74-75).

Çocuğun akıl ve algılama kapasitesinin gelişimi için oyun ve müzik çok önemlidir. Bunlar aynı zamanda dilin temelini oluşturan öğelerdir. Şarkılar ve oyunlara eşlik etmek, çocuğun kelime haznesini genişletir. Aynı zamanda müzik ve matematiksel yeteneklerin gelişimi arasında bir bağlantı vardır. Şarkı söyleyerek oyun oynamak, örneğin ip atlayarak sayma oyunu gibi bir oyun oynamak, küçük bir çocuğa sayma öğretmeye yardımcı olabilir. Müzik ve hareket çocuğun doğasında olmasına rağmen, bu süreç görüldüğü kadar basit değildir. Çünkü müziğin çeşitli bileşenlerini anlamak karmaşık gelebilir (Maxim, 1989: 289'den aktaran Linde, 2005: 3). Bu karmaşıklığı giderebilecek en iyi yöntem yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama, çocuğun doğasında var olan oyun yoluyla, kendi yaşantısından yola çıkarak, bedenini ritm aleti gibi kullanıp, taklit ederek, hareketle müziği birleştirmesini olanaklı hale getirir.

Çocuk için oyun önemli bir iştir. Müziği dinleyen bir çocuk vücut hareketlerini o müziğin ritmine uydurmaya çalışırken, aslında şarkıcının da taklidini yapar. Doğal olarak çocuk neyi işitiyorsa, onu hareketlerinde ve oyununda sergileme ihtiyacı duyacaktır. Bu bir öğrenme dinamiğidir. Aslına bakılırsa müziğin karakterini ortaya koyan, ritmin en mükemmel farkına varma yolu da budur. Çocuklar aynı zamanda müzikle yetişkinlerin rollerini de öğrenebilirler. Tıpkı bebeğini sallarken ninni söyleyen çocuğun, anne rolünü oynayıp benimsemesi gibi (Maxim 1989: 289'den aktaran, Linde, 2005: 3).

Çocuklar mimik ve karşılıklı konuşmayı ayrı ayrı, ses ve hareketi ise aynı zamanda kullanırlar. Drama tabanlı birleştirilmiş oyunlar, tüm sınıf veya grup aktiviteleri, hem drama becerilerini kazanma yöntemi olarak, hem de oyun metinlerini, yazılı senaryoları, hikayeleri yaratma ve yorumlama aracı olarak doğaçlamayı geliştirir. Müzik ve oyunu içeren yaratıcı dramaya, çocukların tam katılımı, aynı zamanda onların konuşma, okuma dinleme ve hareket etme yeteneklerine bağlıdır (Bloomfield, 2000: 9).



Oyun ve müzik birbirlerine yaşamsal bir birliktelikle baēlanmıř gibidir. Bu birlikteliēin ocuk bünyesindeki etkisi, neşe, heyecan ve coşkuyu beraberinde getirmesi demektir. Yaratıcı drama, bu bütünleşmesi kaçınılmaz olan iki oēeyi ocuēun hayatının bir parçası haline getirerek, daha da vazgeçilemez yapar. Doēal olarak da en samimi ve eēlenceli oērenmeyi gerçekleştirmiş olur.

## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Bu bölümde denekler, evren ve örneklem, araştırma modeli, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

#### 4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma yarı deneysel desenli deneme modelidir. Klasik ve en yaygın biçimde bilinen deneysel yöntem, deney ve kontrol grupları diye adlandırılan iki farklı grubun araştırmaya dahil edilmesi, deney grubunun işleme tabi tutulduktan sonra elde edilen sonuçların her iki gruba karşılaştırılmasından oluşan bir yöntemdir. Araştırma yürütülürken araştırılacak kişiler bu iki gruba ayrılırlar. Deney grubuyla çalışma yapılırken ya da bu grup işleme tabi tutulurken kontrol grubuna hiçbir biçimde etkide bulunulmaz. Deney grubu bağımsız değişkenler, kontrol grubu ise bağımlı değişkenlerle ilişkilidir. Bağımsız değişkenlerin etkililiğini ölçebilmek için, bağımlı değişkenler üzerinden ölçümler alınır. Birinci ölçüm, ön-test ile elde edilir ki, bu da, deney grubuna bağımsız değişkenler tanıtılmadan ya da uygulanmadan önce yapılır. İkinci ölçüm ise son testtir ki, bu da deney grubuna bağımlı değişkenler uygulandıktan sonra yapılır. Ön ve son testteki farklılıklar kontrol ve deney gruplarıyla karşılaştırılarak, eğer deney grubundaki farklılık, kontrol grubundakinden oldukça yüksek ise, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılır (Frankfort-Nachmias'tan aktaran Ekiz, 2003:98).

Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden- sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2002:87).

Deney ve kontrol grubu İzmir Konak Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulundaki 4/B sınıfı deney, 4/A sınıfı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Sınıflarında bulunan öğrencilerin tamamı seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarını

oluşturduğu için bu çalışma yarı deneysel bir çalışmadır (bkz: modelle ilgili denel işlem tablosu ek 8, sayfa 184).

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İzmir Konak Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Grupların müzikle ilgili yaşantıları ve ailelerin eğitim düzeyinin birbirine denk olması, araştırmayı etkileyeceği düşünülerek özenle üzerinde durulan konulardan birisi olmuştur. Okul yönetiminden, öğrencilerden ve sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler sonucunda her iki grubun müzik eğitimi geçmişlerinin denk olduğu ve ailelerinde müzik eğitimi almış müziği meslek olarak yürüten bir birey olmadığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin okul dışında özel müzik dersi alıp almadıkları sürekli kontrol altında tutulmuştur. Bu açılarından denk olduğu düşünülen sınıflardan 4/A sınıfı kontrol grubu (n=45), 4/B sınıfı da deney grubu (n=44) olarak belirlenmiştir.

#### 4.3. Veri Toplama Araçları

1. Denel işlemler öncesi her iki gruba, “Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ölçeği”, “Müziksel İşitme Testi, Müzik Bilgisi Testi”, “Müziğe Bedensel Uyum 1 Ölçeği”, “Müziğe Bedensel Uyum 2 Ölçeği” uygulanmıştır.

2. Gruplar denel işlemler öncesinde “Şarkı Söyleme Becerilerine İlişkin Gözlem Formu” doğrultusunda üçer kişilik gruplar halinde gözlenmiştir.

3. Deney grubunda Drama Yöntemiyle, kontrol grubunda ise Geleneksel Müzik Eğitimi Yöntemlerinden Notalı Kulaktan Öğretim Yöntemi ve Düz Anlatım ile müzik dersi uygulanmıştır.

4. Denel işlemler sonrası her iki gruba, “Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ölçeği”, “Müziksel İşitme Testi”, “Müzik Bilgisi Testi”, “Müziğe Bedensel Uyum 1 Ölçeği”, “Müziğe Bedensel Uyum 2 Ölçeği” uygulanmıştır.

5. Gruplar denel işlemlerin hemen ardından “Şarkı Söyleme Becerilerine İlişkin Gözlem Formu” doğrultusunda üçer kişilik gruplar halinde gözlenmiştir.

6. Denel işlemler sonunda öğrencilerin müzik dersine katılımları ile ilgili olarak sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır.

7. Denel işlemler sırasında ve sonunda öğrencilerin müzik dersinden zevk alma, bilgi ve beceri kazanma ile ilgili olarak görüşleri alınmıştır.

#### **4.4. Veri Çözümleme Teknikleri**

Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna drama yöntemi, kontrol grubuna ise geleneksel müzik öğretim yöntemlerinden kulaktan notalı müzik öğretim yöntemi ile müzik eğitimi verilmiştir.

Her iki grubun müzik derslerine aynı araştırmacı ve aynı yardımcı öğretmen girmiştir. Yardımcı öğretmen deney grubunda uygulanan derslerin içeriği hakkında araştırmacı tarafından eğitilmiş ve yönlendirilmiştir. Yardımcı öğretmen araştırmacı tarafından gösterilen hareketleri tekrar etme ve görevlerini yerine getirmiştir, şarkı söyleme sırasında org ile eşlik etmiştir.

Her iki araştırma gruplarında gerçekleştirilen müzik öğretiminde hedeflerin, hedef davranışların, konuların, şarkıların, araç-gereçlerin ve zamanın aynı olmasına özen gösterilmiştir.

Yapılan müzik derslerinin içerikleri ilköğretim dördüncü sınıf müzik dersi müfredatı temel alınarak hazırlanmış ve müfredatta yer alan hedef veya hedef ve davranışlar göz önünde bulundurularak denel işlemlerde uygulanmıştır.

Grupların her ikisine de aynı müzikler dinletilmiş ve aynı ses alıştırmaları yapılmıştır.

Deney grubu, drama yöntemi çerçevesinde dans ve bedensel hareketlerle desteklenen bir müzik eğitimi almıştır.

Kontrol grubu ise Kulaktan Notalı Müzik Öğretim Yöntemi ile şarkıları kulaktan öğrenmişlerdir. Bu grupta düz anlatım yöntemi ile müzik bilgileri öğrencilere verilmiş, şarkı söyleme, nota yazma gibi etkinliklerde bulunulmuştur.

Denel işlemler süresince her iki grubun dersleri araştırmacı tarafından ayrı ayrı planlanmıştır.

Tüm bu müzik eğitimi uygulamalarının haftalık olarak ve ayrıntılı bir biçimde içerecek şekilde açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

Bu çalışmada deney grubunun ön testi ile son testi, kontrol grubunun ön testi ve son testi arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için “ sürekli gruplarda t- testi” uygulanmıştır. Ayrıca değişkenlerde deney grubu ile kontrol grubu arasında farkın olup olmadığını belirlemek için “ilişkisiz gruplarda t- testi” uygulanmıştır. Deneysel çalışmalarda kullanılan ilişkisiz t-testi, denekleri yada katılımcıların iki deneysel koşuldaki yalnız birinde bulunmasını ve orada ölçülmesini gerektiren tek faktörlü gruplararası desenler için uygun olan bir işlemdir (Büyüköztürk, 2003: 40).

Bu çalışmada t testi iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığı için kullanılmaktadır. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla t istatistiği kullanılmıştır.

### **1.Hafta**

İlk derste grupların her ikisine de ön test olarak “Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ölçeği” ve “Müzik Bilgisi Testi” uygulanmıştır.

### **2.Hafta**

İkinci hafta ilk ders saatinde sınıflarda ”Müziksel İşitme Testi” ve “Şarkı Söyleme Becerisi Gözlem Formu ” yoluyla üçer kişilik gruplar oluşturularak herkesin bildiği ”yaşasın okulumuz” şarkısıyla bu alandaki düzeyleri belirlenmiştir.

İkinci saatte ise her iki grupta ayrı ayrı tanışma eğlencesi yapılmış, üçer kişilik gruplar halinde dans eden öğrenciler ön test olarak doldurulan “Müziğe Bedensel Uyum 1 Ölçeği”, “Müziğe Bedensel Uyum 2 Ölçeği ile gözlenmiştir”

### **3.Hafta**

#### **Deney Grubu**

### **GÜNLÜK PLAN**

**Okul :** Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu.

**Ders :** Müzik.

**Öğretmen :** Fatıma Akyüzlüer.

**Sınıf :** 4/B.

**Süre :** 80 dk.

**Konu :** Şarkılarımızda, oyun müziklerimizde temel hız özelliklerinin adlandırılması.

**Malzeme:** Org, minder, “allegro”, “moderato”, “andante”, nin yazılı olduğu yazı kartları.

#### **Kazanımlar :**

**1.**Şarkılarda, oyun müziklerinde temel hız basamaklarını ayırt eder.

**a-**Duyduğu şarkının veya oyun müziğinin çabuk hızda olduğunu söyler.

**b-**Duyduğu şarkının veya oyun müziğinin yavaş hızda olduğunu söyler.

**c-**Duyduğu şarkının veya oyun müziğinin orta hızda olduğunu söyler.

**2.**Şarkılarda, oyun müziklerinde başlıca hız basamaklarını ayırt eder.

**a-**Duyduğu şarkının, oyun müziğinin hızının çok çabuk olduğunu söyler.

**b-**Duyduğu şarkının, oyun müziğinin hızının çok yavaş olduğunu söyler.

## SÜREC

### Hazırlık-Isınma

I. Öğrencilerden çember şeklinde durmaları istenir. Kısa bir süre gülümseme ve selamlaşma için beklenir. Öğretmen yönergelerine göre hareketi yönlendirir.

### Yönergeler:

L: Sınıfta serbest adımlarla, tüm mekan kullanılarak dolaşalım.

L: Sınıf ortamı ev gibi düşünülür, uyanmış gibi yaparak evdekilerle “günaydın” diyerek selamlaşın (Selamlaşma herkesin birbiriyle “günaydınlaşımca” kadar devam eder).

L: Okuldan çıktınız, eve gidiyorsunuz kapının çıkışında arkadaşlarla karşılaştınız, onlara “merhaba” dediniz (Herkes birbirine “Merhaba” diyene kadar sürer).

L: Evden çıktınız, okula geç kalındığınız için hızlı adımlar atınız. Neşeli ve hızlı adımlarla, biryandan da içinizden “**Allegro**” diyerek yürüyün.

L: Orta hızda, içinizden “**Moderato**” diyerek yürüyün

L: Artık yaşlandınız, yürümeniz o kadar yavaştır ki gençlere yetişemezsiniz, belinizi tutarak sesiniz titreyerek içinizden “**Andante**” diyerek yürüyün.

L: Herkes etrafıma gelsin, çember şeklinde minderlere otursun, şimdi size bir öykü anlatacağım.

### Öykü:

Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde,  
 Bir küçük çoban varmış, yalancılık yaparmış,  
 Bir gün çıkmış kırlara, çiçekli bayırlara,  
 Yalancıktan bağırmış, köy halkını çağırmış,  
 Sopayı kapalı koşmuş, fakat kurt falan yokmuş,  
 Çoban gülmüş eğlenmiş, herkes kızmış söylenmiş,  
 Bir gün kurt çıkagelmiş, çobanı korku almış,  
 Kimse koşup gitmemiş, yalancıyı kurt yemiş.

### **Canlandırma :**

Lider (öğretmen) çocuklara öyküyü, şarkının ezgisiyle yavaş yavaş anlatır. İkinci kez anlatımda da öğretmenin işaretiyle nakarat bölümlerine çocuklar da katılır. Sonra bu öykü canlandırılacak olsa, kimin çoban, kimin kurt olmak isteyeceği sorulur. A- B şeklinde çember olan öğrencilerden, A'lardan köy halkı, B'lerden koyun olmaları istenir. Canlandırma esnasında lider öğrencilere nasıl oynayacağı konusunda müdahale etmez, çünkü öyküde her şey açık açık anlatılmaktadır. Şarkının nakarat kısmına, köy halkı ve koyunları dahil etmek için, giriş işareti verilir. Lider nakarat kısmı söylenirken “allegro”, “moderato”, “andante” gibi hatırlatmalarda bulunur ve sınıf şarkının nakaratını, uygun olan hızda söylemeye başlar. Sonra canlandırma yapan kişiler değişerek, oyun birkaç kez daha tekrar edilir. Böylece şarkının sözleri de ezberlenmiş olur. Lider, temel hız basamaklarının tamamen anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için, son bir kez daha çocukları parkta yürütür.

**Doğaçlama:** Kurt tarafından Yenilen çobanın kurt'un midesinde ne yaptığını ve ne hissettiğini, öğrendikleri hız terimlerini de içine katarak çocuklardan canlandırması istenir.

### **Değerlendirme-Tartışma**

Çoban rolünü oynayan çocuklara neler hissettikleri sorulur.

Atakan: “\_ Yalancılığın ileride başımıza sorun açabileceğini hissettim.”

Coşku: “\_ Çekirge bir sıçrar, atasözünü anımsatır.”

İlayda: “\_ Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.”

Köylülerin neden ikinci kez yardıma gelmediği sorulur.

Belce:”\_ Yine çobanın yalan söylediğini sandılar.”

Kurtu canlandıranların neler hissettikleri sorulur.

Belce: “\_ Komik hissettim.Ve kurdun midesinde olmak istemezdim.”

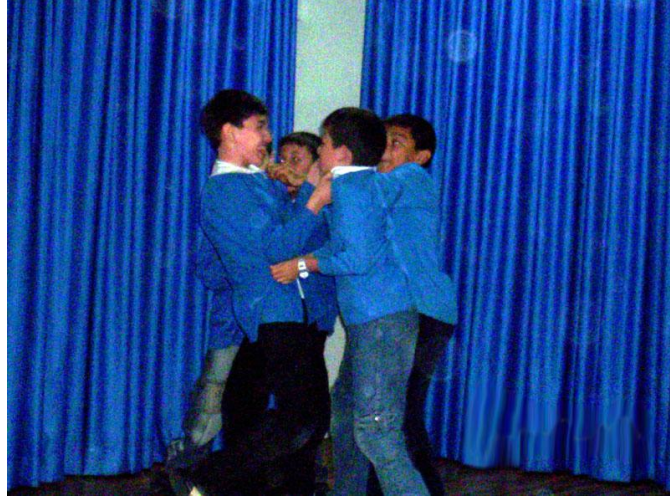
Tutku:”\_ Yalan söyleyen birini cezalandırmış gibi hissettim.”

Çobanın düştüğü duruma düşmemek için ne yapmalı? diye sınıfa soru yönlendirilir.

Sınıf:”\_ Yalan söylememeliyiz.”



“Allegro” dendiğinde çocukların hızlanmasıyla yüzlerinde neşe ve gülümseme hakim olduğu gözlemlenir, “Moderato” dendiğinde yürüme hızlarının düştüğü, “Andante” de ise kendilerini yaşlıya benzeterek daha da yavaşladıkları gözlemlenir.



**Fotoğraf No.1**  
Deney grubu yalancı şarkısını canlandırırken

## Örnek Nota No:1

### YALANCI

Fransız şarkısı  
Uyarlama:Ahmet Muhtar Ataman

**Orta Hızda**

1.Ev vel za man i çin de Kal bur sa man i çin de  
2.Bir kü çük ço ban var müş Ya lan cı lık ya par müş

5  
Ya lan cı ya lan cı sa na kim se i nan maz

9  
ya lan cı ya lan cı sö zü ne kim se kan maz

### Örnek Nota.1

### **Kontrol Grubu**

Kontrol grubu ile ilk derste, mzık derslerinde daha önce ne öğrendikleri, yaptıkları çalışmalar hakkında neler bildikleri sorulur, verilen cevaplar doğrultusunda herkesin bildiği şarkılar saptanır, sınıfta gönüllü olan kişilere ve sonra da sınıfla bu şarkılar söylenir. Bu durumdan hareketle şarkı söylerken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda önce onlara sorular sorulur sonra da zorlandıkları yerler tekrar söylenir, daha sonra yanlışlar düzelterek doğrusu anlatılır. Ardından şarkılar anlatılan ölçütlere dikkat edilerek tekrar söylenir.

### **4.Hafta**

### **Deney Grubu**

## **GÜNLÜK PLAN**

**Okul :** Esentepe ğretmenler ve şeker Mevhibe İlkretim Okulu.

**Ders :** Müzik.

**Öğretmen :** Fatıma Akyüzlüer.

**Sınıf :** 4/B.

**Süre :** 80 dk.

**Konu :** Dağarcığımızdaki Müzik Türleri (Marş, Trk, şarkı).

**Malzeme:** Minder, org, flar.

### **Kazanımlar :**

1.Dağarcığındaki müzikleri, türlerine göre ayırt eder.

a-Bildiği müziklerden marşların adlarını söyler.

b-Marş dağarcığını zenginleştirmeyi ister.

## SÜREC

### Hazırlık-Isınma

**I-**Dördüncü sınıfa gelene kadar birçok şarkı, türkü ve marş öğrendikleri için, bu türlerin kendi aralarında ayrımlarını yapabilmekte önemli bir adımdır. Öğrencilerden çember şeklinde durmaları istenir. Öğretmenin yönergelerine göre hareket etmeleri söylenir.

### Yönergeler:

L: Sınıfta serbest adımlarla, mekanı kullanarak dolaşalım.

L: Herkes olduğu yerde kalsın, gözlerini kapasın, sağ ellerini sol göğüslerinin üstüne koysun ve şimdi kalp atış ritimlerini dinlesin (*Kalp ritmi, yaşamın ve bedeninin temel ritimlerini oluşturduğu için bu alıştırma kendi bedeninin farkına varması açısından da önemlidir, çalışma herkesin kendi ritminin keşfine kadar sürer*).

L: Gözlerinizi açın, çalacağım ritim size neyi çağırıyororsa o ritimde yürüyün (marş ritmi çalınır ve ritmin herkes tarafından bulunmasıyla sona erer).

L: Tekrar çember olalım.

L: Köpeğin koştuktan sonra ağzı açık bırakıp, sık sık nefes alması gibi nefes alalım.

L: Nefesi burnundan al ağızdan boşaltalım.

L: Kahkaha atalım gülelim karnımız oynasın.

L: Şimdi birisi bizi arkadan sessizce korkutsun, hep birlikte irkilelim.

L: Karşımızda kocaman bir gül bahçesi var, hadi teker teker koklayalım

L: Herkes ellerindeki Fları havaya atsın ve onu yere düşürmemek için üflemeğe başlasın ( Bu çalışma ile lider çocukları şarkı söylerken diyaframlarını kullanmaya hazırlamaktadır).

L: Yanınızdakilerle flarlarınızı değiştirerek aynı çalışmaya devam edelim.

### Canlandırma

Lider öğrencilere bu ritmin onlara neyi anımsattığını sorar, herkes marş olduğunu söyleyince, dörder kişilik sıra olmalarını ister. Müfredat programında

öğretilmesi gereken eserlerden “Dağ Başını Duman Almış” marşı seçilerek, org eşliğinde çalınır ve ritme uyarak yürümleri istenir, çocuklar kollarını yanlarda kendiliğinden sallayarak, ayaklarını da yere vurarak, yürümeye başlarlar. Ardından marş cümle cümle önce öğretmen tarafından, sonra sınıfça söylenir. Marş önce bağıra bağıra söylenir, bu durumda lider kimsenin birbirini duymadığını söyler. Yanlarındaki kişinin de sesini duyacak şekilde söylemeleri istenir. Bu süreç herkes tarafından doğru söylenene kadar devam eder. Ardından bildikleri başka türlerin adlarını söylemeleri istenir. Türlerin tek tek isimleri sınıfta parmak kaldıranlar tarafından söylendikten sonra, dağarcıklarındaki şarkıların saydıkları bu türlerden hangisine girdiği, sorulur. Bildikleri eserleri, marş, türkü, şarkı diye sıralarlar, gereken düzeltmeler de anında yapılır. Sözlerini bildikleri şarkılar ve türküler tüm sınıfa söylenir. Dramada “Meyve Sepeti” adıyla bilinen oyun, lider tarafından uyarılma yapılarak, “Müzik Sepeti” oyunu olarak sunumu yapılır. Öğrencilerden çember olunması istenir, çemberde numaraları teker teker söyleme çalışmasında olduğu gibi; türkü, şarkı, marş diyerek teker teker sayı sayar gibi söylenir. Herkesin artık bir ismi vardır. Öğrencilere, minderlerine oturması söylenir. Gönüllü biri ebe olur. Ebe hangi ismi söylese, söylenen ismi almış olanlar, yer değiştirir. Uyulması gereken kurallardan biri; yanındaki ile yer değiştirilemez, diğeri ise tekrar aynı yerde kalınamaz’ dır. Ebe dört seçeneği de kullanabilir; “müzik sepeti”, “marş”, “türkü”, “şarkı”.(Meyve sepeti oyunu ile çocuklar dikkat etme ve algıda seçicilik gibi önemli kavramları da kazanmış olur).

**Doğaçlama:** Nöbet tutan iki askerden biri türkü diğeri şarkı söylerken komutan yanlarına gelir ve kızarak “kim söylüyor bunu?” der ve üç kişilik doğaçlama başlar

### **Değerlendirme-Tartışma**

Türlerin ayırımlarını belirleyen özelliklerin neler olduğu sorulur.

Sınıf: \_ “Marş, milli duyguları ifade eden, milli günlerde daha çok söylendiğini ve işittiklerini” söyler.

\_ “Türkü, Anadolu ezgilerini içerisinde barındıran, bağlama, zurna gibi çalgıların kullanıldığı bir tür” olarak tanımlanır.

–”Şarkı, okulda müzik derslerinde öğrenilen” diye tanım getirirler, okul şarkılarının buna örnek olduğu ifade edilmiştir.

### **Kontrol Grubu**

“Dağ Başını Duman Almış” adlı marş cümle cümle önce öğretmen tarafından sonra sınıfça söylenerek kulaktan öğretim yöntemi ile öğretilir. Ardından da şarkı söylerken dikkat edilmesi gereken temel ölçütler açıklanır ve tahtaya yazılır. Bunlar:

- Nefes yerlerine dikkat etmek,
- Yanıdakini dinleyerek bağırmandan söylemek,
- Seslerin yüksekliğine, gürlüğüne dikkat etmek,
- Ritme dikkat edip doğru hızda şarkıyı söylemek,
- Sözcüklerin anlaşılır ve doğruluğuna dikkat etmek,

Bildikleri başka türler olup olmadığı sorulur ve teker teker tahtaya yazılır. Sonra da yeni öğrenmiş oldukları marşı, ardından da bildikleri bir şarkıyı, tahtadaki kurallara uyarak söylenmesine çalışılır. Öğrencilerin bağırarak ve birbirini dinlemeden şarkı söylendiği gözlemlenince, tahtadaki ölçütlere nasıl uyacakları öğretmen tarafından örneklenir. Ardından aşağıdaki alıştırmalar öğretilir.

-Köpeğin koştuğundan sonra ağız açık bırakıp, sık sık nefes alması gibi nefes alalım,

- Nefesi burnundan al ağızdan boşaltmak,
- Kahkaha atalım gülelim karnımız oynasın,
- Şimdi birisi bizi arkadan sessizce korkutsun, hep birlikte irkilelim,
- Karşımızda kocaman bir gül bahçesi var, hadi teker teker koklayalım,

Şarkı söylerken nefesi doğru yerde almanın ve dengede durmanın önemi anlatılarak, bağırarak şarkı söylemenin sese ne kadar zarar vereceği açıklanmıştır. Tüm bu açıklamalardan sonra şarkı anlatılan ölçütlere uygun olarak tekrar söylettirilmiştir.

## 5.Hafta

### Deney Grubu

### GÜNLÜK PLAN

**Okul :** Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu.

**Ders :** Müzik.

**Öğretmen :** Fatıma Akyüzlüer.

**Sınıf :** 4/B.

**Süre :** 80 dk.

**Konu :** Şarkılarımızda, Oyun Müziklerimizde Hız Değişiklerinin Adlandırımı

( Accelerando:ritmin giderek hızlanması, Ritardando: ritmin giderek yavaşlaması).

**Malzeme:** Minder, org, düdük, “Accelerando”, “Ritardando” nun yazılı olduğu yazı kartları, “bir vuruşluk, sekizlik, iki vuruşluk” ses süresi kartları.

### Kazanımlar :

1.Şarkılarda, oyun müziklerinde hız değişikliklerini ayırt eder.

**a-**Duyduğu şarkıda veya oyun müziklerinde hızın giderek yavaşladığını söyler.

**b-** Duyduğu şarkıda veya oyun müziklerinde hızın giderek çabuklaştığını söyler.

2.Başlıca hız terimlerinin yazıldığı yerleri ayırt eder.

**a-**Hız terimlerinin şarkının sol üst köşesine yazıldığını söyler.

**b-**Hız değişiklikleri olan şarkıda, hız terimlerinin ilgili bölümün üstüne yazıldığını söyler.

## SÜREC

### Hazırlık-Isınma

I. Öğrencilerden çember şeklinde durmaları istenir. Kısa bir süre gülümseme ve selamlaşma için beklenir. Öğretmen yönergelerine göre hareketi yönlendirir.

### Yönergeler:

L:Ellerden başlayarak omuzlara ve bileklere doğru küçük hareketlerle masaj yapalım.

L:Ayıklardan kalçalara, önce içten dışa, sonra dıştan içe doğru bedenimize küçük küçük vuralım.

L:Sınıfta serbest adımlarla, mekanı kullanarak dolaşalım.

L:Orta hızda (Moderato) okula gidiyormuş gibi yürüyelim.( öğretmen bir yoklama yapar, ne idi bu hızın diğer adı? diye sorar, sınıf doğru cevabı verir).

L:Eğer acele etmezsek okula geç kalacağız, “**accelerando**” giderek hızlanalım.

L:Aslında biz saati yanlış görmüşüz, rahat olun “**ritardando**” giderek yavaşlayabilirsiniz.

L:Şimdi tekrar çember olalım.

L:Omzuna dokunduğum kişiden itibaren 1’den 7’e kadar tek tek sayalım.

L:Sayarken, lütfen kafanızı yanınızdaki arkadaşınızın bulunduğu yöne çevirin ve gözlerinin içine bakalım.

L:Şimdi 1’den 7’e kadar sayalım birer grup olalım.

L:1. kişinin arkasına sıralanalım, bir öndeki arkadaşının belinden tutalım, hepimiz bir tren olduğumuzu hissedelim.

L:1. sırada olan arkadaşlarımız trenin şefi olsun, yeni harekete her geçişinizde düdüğü çalalım, şef hangi hareketi yaparsa ardından aynısını taklit edelim.

L:Tren şefleri olanlar birkaç hareket yaptırdıktan sonra, ellerinizdeki düdüklere 1. sırada olan arkadaşlarınıza devir edelim, trenin en sonuna gidelim ve trenin ilk sırasında olan arkadaşlar şef görevini alsın (bu oyun herkes şef görevini tamamlayana kadar sürer).

### Canlandırma:

Lider herkese, sınıfın farklı noktalarında başlangıç noktaları göstererek trenlerin birbirine çarpmadan “moderato” (orta hızda), hareket etmelerini ister. Öğrenciler çuf-çuf sesleriyle yürümeye başlarlar. Lider, “giderek hızlanalım” (accelerando) der ve sınıf birden bulunduğu hızdan daha da hızlı adımlar atmaya ve koşmaya başlar, ardından “giderek yavaşlayalım” (Ritardando) der, sınıf yavaş yürümeye başlar. Lider sınıfa sanki başka bir oyun yaptıracaktı gibi düşündürüp, şimdi de orgda çalınan ezgilerin hızlarını bulmaya çalışalım ve yürüyelim der. Orgda bir vuruşluk dört ölçülük ritimler çalınır,



**Fotoğraf No.2**  
**Bir vuruşluk ses süresini keşfeden bir öğrenci**

öğrenciler her bir vuruşa bir adım gelecek şekilde yürürler. Ardından bu temponun moderato olup olmadığını sormuşlardır.

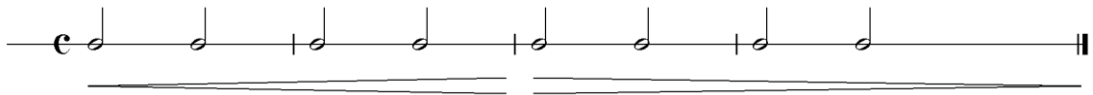


Sekizliklerden oluşan ritmik motiflerde çocukların hızla koştuğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu motife uygun olarak her sese bir adım gelecek şekilde koşmuşlardır.



**Fotoğraf No.3**  
Sekizlik ses süresini keşfeden bir öğrenci

İki vuruşluk notalardan oluşmuş motiflerde ise öğrenciler tempoyu daha ağırlaştırarak “ sanki ağır çekim yapılıyormuş” gibi bir tanımlamada bulunup, yine her sese bir adım gelecek şekilde yavaş adımlar atarlar





**Fotoğraf No.4**  
**İki vuruşluk ses süresini keşfeden bir öğrenci**



**Fotoğraf No.5**  
**İki vuruşluk ses süresini keşfeden bir öğrenci**

Ardından, öğrencilere “oyun” şarkısının ezgisinin giriş kısmı çalınarak ve bu hızda hareket etmeleri istenir, sınıf yürüyüş hızında (moderato) adımlar atarlar, şarkının “ritardando” bölümü çalındığında gruplar yavaş yürümeye başlar, “Accelerando” bölümünde de koşmaya başlarlar. Derste işlenecek olan şarkının

ezgisi bu sayede kulaktan verilir. Konuyu pekiştirmek için, iki tane iç içe halka olunur ve şarkının sözleri önce öğretmen sonra öğrenci tarafından tekrar edilerek söylettirilir. (Bu dansın hareketleri, öğretmenin kendisine aittir). Dansın hareketleri şöyledir:

Dıştaki halka sağ yöne hareket ederken içteki halka sol yöne gider (şarkının moderato kısmında bu hareket yapılır, sekizliklerde halka yürür dörtlükler durur).

Ardından “giderek yavaşlama” kısmında içteki halka yüzünü dıştaki halkaya döner ve el ele tutuşup eş olurlar birbirlerine bir adım ileri ve geri yaparlar ( o sıradaki söz” gel eşinle” ‘dir ).

“Giderek çabuklaşma” kısmında da eşler koşarmış gibi oldukları yerde ayaklarını yere vururlar.

Ritim tekrar “ritardando” ya geçtiği zaman ise, eşler ayrılıp, iç halka arkasını tekrardan dış halkaya döner (bu hareket, bir vuruşluğa denk gelecek şekilde ayarlanmıştır, şarkının son sekizliklerinde de tüm halkalar yavaşlayarak yere koşma adımlarıyla ayak vururlar).

Şarkı tekrar edilmek isterse, halka şarkının başındaki konumu almıştır.

### **Değerlendirme-Tartışma**

Değerlendirme kısmında öğrencilere, bu güne kadar öğrenilmiş olan tüm bilgilerin, genel tekrarı yapılır. Öğrencilere ”Şuana kadar neler öğrendik” diye bir soru yöneltilir, daha sonra gereken hatırlatmalar yapılarak soru-cevap şeklinde bilgiler baştan sona tazelenir.

## Örnek Nota No:2

### OYUN

Müzik:Johannes Brahms  
Uyarlayan:Hasan Toraganlı

**Çabuk Hız**

Hay di ru ta lim el e le hop hop Hız la dö ne

5 **Gid. yav.** **Gid. çab.**

lim el e le hop hop Gel e şin le gel ça buk ça

10 **Gid. yav.**

buk koş gel Gel se vinç le gel gü le gü le koş gel

## Örnek Nota No.2

### Kontrol grubu

Kontrol grubuna dersin başında “Oyun” adlı şarkı kulaktan öğretim yöntemi ile öğretilir. Hız terimlerinden “Giderek Hızlanma”(accelerando) ile “Giderek Yavaşlama”(Ritardando) tahtaya yazılmış, şarkı bir kez de bu ölçütler göz önünde bulundurularak söylenir. Ardından bu şarkı daha önceki derste öğretilen şarkı söyleme becerilerine ait ölçütler göz önünde bulundurularak, şarkıyı söylemek isteyen gönüllü olan öğrenciler tarafından söylenir. Sınıfa, şarkıyı söyleyen arkadaşlarının neye dikkat edip etmedikleri sorulur, verilen cevaplar doğrultusunda eksiklerini gidermek için ölçütler tekrar tahtaya yazılarak hatırlatma yapılır. Ardından tüm sınıfa şarkı, tahtada yazan ölçütlere dikkat ederek söylenmesi gerektiği açıklanıp, son aşamada o şekilde söylenir.

**6.Hafta****Deney Grubu****GÜNLÜK PLAN**

**Okul :** Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu.

**Ders :** Müzik.

**Öğretmen :** Fatıma Akyüzlüer.

**Sınıf :** 4/B.

**Süre :** 80 dk.

**Konu :** Başlıca Hız Terimlerinin Kullanımı Oyun Müziklerimizde Uygulanışı.

**Malzeme:** Minder, org, “ Van, Tatvan, Ankara, Gelibolu” nun yazılı olduğu ritim kartları.

**Kazanımlar :**

1.Dağarcığındaki müziklerdeki hız değişikliklerini yapar.

a-Dağarcığındaki müzikleri gittikçe çabuklaştırarak söyler.

b-Dağarcığındaki müzikleri yavaşlayarak söyler.

2.Verilen parçadaki hız terimlerini yazıldığı yere uygular.

a-Verilen şarkıyı başındaki hız terimine uygun söyler.

b-Verilen şarkıyı içindeki hız terimine uygun söyler.

**SÜREÇ****Hazırlık-Isınma**

I. Öğrencilerden çember şeklinde durmaları istenir. Kısa bir süre gülümseme ve selamlaşma için beklenir. Öğretmen yönergelere göre hareketi yönlendirir.

### **Yönergeler:**

L: Sınıfta serbest adımlarla, mekanı kullanarak dolaşalım.

L: Sabah kalktınız ve normal bir şekilde okulumuza gidelim.

L:Tüh ! Saati yanlış görmüşsünüz, aman allahım! İşe geç kaldınız! Daha da hızlanın. Oooo, daha vaktiniz var ama yorulduunuz ve gittikçe yavaşlıyorsunuz çünkü ayaklarınız ağrımaya başladı, evet gittikçe yavaşlayalım.

L: Çember olalım lütfen ve 1-2 diye sayalım.

L: Birler sağ köşeye, ikiler de sol köşeye geçsinler.

L: Şimdi hiç eş olmadığınız bir arkadaşınızla eş olalım.

L:Bu çalışmanın ismi “Ayna Çalışması” Birler ne yaparlarsa İkiler de aynada gördüklerini yapacaklar, bu çalışmayı yaparken önemli olan eşinize arkanızı dönmeden hareketleri yapmak, yani eşinizin gözlerinin içine bakarak, konuşmadan, hareketleri gözlerimizle takip edelim (Bu çalışma esnasında, tüm öğrencilerin dikkatle hareketleri yaptıkları ve eğlendikleri gözlemlenir. Herkes ayna olma işlemini tamamlayana kadar devam eder).

L: Şimdi tekrar çember olalım ve sırayla bu seferde; moderato, accelerando, ritardando diye sayalım.

L:Oyunumuzun adı “Hız Sepeti” ( çocuklar oyunun ismini duyunca çılgık atmışlardır, sonra da aaa, bu müzik sepetiyle aynı oyun mudur? diye sormuşlar ve bu oyunu çok sevdiklerini söylemişlerdir).

### **Canlandırma:**

Yere, öğretmen ters çevrilmiş şekilde, A4 üzerine hem nota değerleri, hem de onları temsil eden şehir isimleri yazılı olan kağıtları bırakır; herkesin yerden birer tane kağıt almasını ister. Kağıtlar dört gruptan oluşmaktadır; birinci grupta “Bir vuruşluk nota değeri ve altında da VAN” yazılıdır. İkinci grupta ise “Sekizlik nota değeri ve TATVAN” yazılıdır. Üçüncü grupta da “Bir sekizlik iki onaltılık grubunu oluşturan ANKARA” yazılıdır. Dördüncü grupta ise “Dört onaltılık nota ve GELİBOLU” yazılıdır. Lider öğrencileri, her grubu farklı köşelerde duracak şekilde gruplandırır. Ardından birim vuruşu vurdurmak için “VAN” ritmini seçen grup ile

çalışmayı başlatır. Gruplar, koro üyesi gibi sıralanmıştır ve her gruba, ayaklarının önüne, vuracakları ritm kağıtlarını koymasına söylenmiştir. Ardından diğer gruba “TATVAN” ritmini vurdurur. Tekrar “VAN” grubuna dönerek kontrolünü yapar ve “TATVAN” ritmini vuranları da oyuna dahil eder. Ardından “ANKARA” ritmini tek grup olarak çalıştırdıktan sonra diğer ikisini de ritm korosuna dahil eder, son olarak da “GELİBOLU” ritmiyle çalışıp hepsiyle aynı anda ritm çalışması denemesini yapar. Öğrencilerin ritimlerini çok doğru vurdukları görülmüştür fakat birbirlerini dinlememekte idirler. Öğretmen “şimdi tekrar vuracağız ama lütfen herkes birbirini dinlesin” diye uyarıda bulunur, durumu daha pekiştirmek için, çocuklara ritimlerinizi “piano” vuracaksınız der, arada “forte” ile yer değiştirir, böylece oyuna odaklanmış çocuklar daha dikkatli vurmaktadırlar çünkü ya öğretmen “piano” dan , “forte”ye geçerse diye kimse yanlış yapmak istememektedir. Ardından bir önceki öğrendikleri “Oyun” şarkısını ve hız terimlerine dikkat ederek söylenmesine çalışılır.



**Fotoğraf No.6**  
**Öğrenciler bir vuruşluk ses süresini çalışırken**



**Fotoğraf No.7**  
**Öğrenciler onaltılık ses süresini çalışırken**



VAN



TATVAN



GELİBOLU



ANKARA

### **Değerlendirme-Tartışma:**

Öğretmen, öğrencilere bugün öğrendikleri ritm çalışmasına benzer isimleri kendilerinin bulmasını istediğini söyler, “Van” yerine öğrencilerin buldukları ritim isimleri şöyledir; “kan, baş, taş, kaş, tuş”, “Tatvan” yerine de içlerinden biri “İzmir”der. “Gelibolu” yerine ise “İnebolu” ismini bulabilirler. Böylece çocukların yaratıcılık düzeylerinin de gelişme gösterdiği ortaya konmuş olur.

### **Kontrol Grubu**

Kontrol grubuna bir önceki derste öğrendikleri “Oyun” adlı şarkı orta, hızlı ve yavaş tempolarda söylettirilmiş ve aradaki farklara dikkatleri çekilmiştir. Şarkının en doğru biçimde hangi tempoda söylenmesi gerektiği tartışılmıştır. Ardından da şarkı orta tempoda tekrar söylenmiştir. Öğrencilere, başlıca hız terimleri tahtaya açıklamalı yazılarak, defterlerine geçirmeleri söylenmiştir. Kontrol grubuna bu derste müziğin temel kavramlarını içine alan dizek, nota, açkı gibi kavramlar açıklanmıştır. Dizeğin kaç çizgi ve aralıktan oluştuğu tahtaya çizilerek açıklanmıştır. Ardından da sol



anahtarının ne olduğu, ne işe yaradığı açıklanarak tahtaya çizilmiş ve öğrencilerinde defterlerine bir dizek çizmesi istenmiştir. Öğrenciler teker teker kontrol edilerek çizmelerine yardım edilmiş ve gereken düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonrada (renkli tebeşirle tahtaya çizilerek) şu sıra izlenerek: sol-la, fa-mi, re-do, si-do notaları öğretilmiştir. Öğrenciler defterlerine bu notaları ve isimleri yazdıktan sonra, tahtadaki notalar silindikten sonra “akıllarında kalanları tahtaya kim yazmak ister” yarışmasıyla derse devam edilmiştir.

## 7.Hafta

### Deney Grubu

### GÜNLÜK PLAN

**Okul :** Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu.

**Ders :** Müzik.

**Öğretmen :** Fatıma Akyüzlüer.

**Sınıf :** 4/B.

**Süre :** 80 dk.

**Konu :** Şarkılarımızda, Oyun Müziklerimizde Temel Gürlük Özelliklerinin Adlandırımı.

**Malzeme:** Minder, org, “Forte, piano, crescendo, decrescendo, fortissimo, pianissimo” gürlük terimlerinin yazılı olduğu kartlar.

### Kazanımlar :

1.Şarkılarda, oyun müziklerinde temel gürlük basamaklarını ayırt eder.

**a-**Duyduğu şarkının veya oyun müziğinin kuvvetli gürlükte olduğunu söyler.

**b-**Duyduğu şarkının veya oyun müziğinin hafif gürlükte olduğunu söyler.

**c-**Duyduğu şarkının veya oyun müziğinin orta gürlükte olduğunu söyler.

**d-**Duyduğu şarkının veya oyun müziğinin çok kuvvetli gürlükte olduğunu söyler.

**e-** Duyduğu şarkının veya oyun müziğinin çok hafif gürlükte olduğunu söyler.

## SÜRECİ

### Hazırlık-Isınma

I. Öğrencilerden çember şeklinde durmaları istenir. Kısa bir süre gülümseme ve selamlaşma için beklenir. Öğretmen yönergelere göre hareketi yönlendirir.

### Yönergeler:

L: Herkes otursun kulaktan kulağa oynayalım, lider yanında oturanın kulağına “anne” diye fısıldar, taa ki sıra kendisine gelene dek.

Ardından “dum dum tak” cümlesiyle devam eder.

Sonra alkış çalışmasına, tüm grup tarafından eko şeklinde tekrar edilmesi çalışmasına geçilir.

Lider, yere yüzü koyun yatmıştır ve o vaziyetteyken yere elleriyle vurur ardından parmaklarıyla değişik ritmler vurur, sonra da yalnızca ayağıyla ritmi verir ve öğrencilerden tekrar etmelerini bekler, bazıları liderin neresini vurduğunu anlamak için doğrular bakar ama lider uyarır “tahmin etmeye” çalışın der.( Böyle durumlarda öğrenciler kendilerini ispat etmeye ve en iyisini yalnızca kendilerinin yaptıklarını kanıtlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Çünkü sınıfta her hareketi yapan muhakkak alkışla ve öğretmenin çok beğendiğini dışa vuran hayret etme mimikleriyle ödüllendirilir. Bir de öğrencilerde şöyle bir beklenti gelişmiştir, her derste yeni bir oyun oynadıkları sonucunu çıkardıkları için, öğretmen sınıfa girerken hep alkışlarla karşılanır ve bugün bize neler öğreteceksiniz diye sormuşlardır).

Tüm öğrenciler dikkatle öğretmene bakarlar, çünkü öğretmen parmağını, dirseğini, elini, ayağını yer değiştirerek farklı ritmler vurarak eko çalışmasını sürdürür.

### **Canlandırma:**

Lider bir dramatizasyon çalışması planlamıştır, öyküyü kendi kafasından yazar ve karakterlerin ismini öğrencilerin bulmasını ve koymasını ister. Öykü şöyledir;

Bir varmış bir yokmuş, çok mutlu bir aile yaşamış küçük bir kasabada. Evin babası korkunç değilmiş ama kuvvetli bir ses tonuna sahipmiş, bu yüzden o konuştuğunda herkes susarmış biraz da korkarmış, (sizce nedir bu adamın ismi dediğinde, önden biri Hüseyin demiş, öğretmen “yok değil” diye yanıtlamış, “ne olabilir?” diye tekrar sormuş ve adamın çok kuvvetli ses tonuna sahip olduğunu hatırlatmış. Büşra atılmış ve “Forte” demiş. “Evet” diye alkışlamış öğretmen onu. Sonraki karakterin ismini bulmak o kadar da zor olmamış öğrenciler için). Evin bir de kibar mı, kibar. Narin mi narin ses tonuna sahip olan ev hanımı varmış, eşi o gür sesiyle su istediğinde, “tabii bey” dermiş, o güzel yumuşacık iç rahatlatıcı ses tonuyla (Ev hanımının isminin piano olduğunu çok kolaylıkla bulur öğrenciler).

Birde bunların bir oğlu varmış, ses tonu gittikçe kuvvetlenirmiş bu çocuğun öğretmen hemen taklit ederek “anne bana su verir misin der”. Sınıfa sorar ve çocuklar bilemezler ve “crescendo” olduğu söyler ve bu ismi bir kaç kez komik mimikler kullanarak tekrar ettirir. Ardından kız kardeşinin sesinin ise tam tersine gittikçe hafiflediğini ve adının da “decrescendo” olduğunu söyler. Bu evi ziyarete bir gün büyükbaba ile büyük annenin geldiğini, büyükbabanın sesinin oğlundan daha da gür, kuvvetli olduğunu adının “fortissimo”, büyükannenin sesinin de gelininden daha hafif gürlükte olduğunu adının da “pianissimo” olduğu söylenir.

**Doğaçlama:**Tüm hikaye dikkatle anlatıldıktan sonra öğrenciler tarafından, her bir karakterden gruplar oluşturularak farklı hikayeler dramatize edilir. Ve tüm konuşmalar öğrencilerin kendi doğaçlamalarından oluşmaktadır. *(öğretmen verilen karakter özelliklerine uyan bir aile tablosu çizeceklerini ve konuşmaların onlara ait olmasını ister).*

Ardından sınıfa “Kurbağa ve Öküz” şarkısı cümle cümle önce öğretmen tarafından sonra sınıfça söylenerek kulaktan öğretim yöntemi ile öğretilmiştir. Ardından da gürlük terimlerini doğru yerde kullanacak şekilde, sınıfça söylenmesine çalışılmıştır.

### **Değerlendirme-Tartışma:**

Bugünkü değerlendirme kısmında ise öğrenciler öğretmenden şarkı söylemesini isterler, öğretmen tek bir şartla şarkıyı söyleyeceğini söyler, söyleyeceği şarkıda geçen tüm nüans ve hız terimlerini şarkıyı dinlerken not etmelerini ister. Şarkı bittikten sonra hangi nüansları yaptığını sınıfa sorar ve alınan cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin şarkıda geçen tüm nüansları doğru bildikleri gözetmen öğretmen tarafından gözlemlenmiştir.

### **Kontrol Grubu**

Kontrol grubuna geçen derste öğrenmiş oldukları notaların yerlerini çalışması bulma için, tahta üçe bölünür ve her sıradan biri kalkarak, öğretmenin sorduğu notayı tahtaya yazar.

Öğretmen cevapları en son olarak açıklar ve en çok doğru yapmış olan grup alkışlanır. Bu derste de “Kurbağa ve Öküz” adlı şarkının sözleri öğrenciler tarafından defterlerine yazıldıktan sonra kulaktan öğretim yöntemi ile sınıfça tekrar ettirilir. Şarkıda geçen gürlük terimleri defterlerine yazdırılır. Şarkı son bir kez daha gürlük terimlerine dikkat edilerek söylenmiştir.

**8.Hafta****Deney Grubu****GÜNLÜK PLAN**

**Okul :** Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu.

**Ders :** Müzik.

**Öğretmen :** Fatıma Akyüzlüer.

**Sınıf :** 4/B.

**Süre :** 80 dk.

**Konu :** Şarkılarımızda, Oyun Müziklerimizde Temel Gürlük Değişikliklerinin Adlandırımı (giderek kuvvetlendirme, giderek hafifleme).

**Malzeme:** Minder, org, ritm kartı, su şişesi, kese kağıdı, nohut.

**Kazanımlar :**

1.Şarkılarımızda, Oyun Müziklerinde Gürlük değişiklerini ayırt edebilme.

a-Duyduğu şarkıda, oyun müziklerinde gürlüğün giderek kuvvetlendiğini söyleme.

. b- Duyduğu şarkıda, oyun müziklerinde gürlüğün giderek hafiflediğini söyleme.

**SÜREÇ****Hazırlık-Isınma**

I. Öğrencilerden çember şeklinde durmaları istenir. Kısa bir süre gülümseme ve selamlaşma için beklenir. Öğretmen yönergelere göre hareketi yönlendirir.

### Yönergeler:

Duvarda aşağıdaki ritimler asılıdır.



L: Her iki sekizliğe “Ti-ti” hecesi denk gelecek şekilde, dörtlüğe de “Tam” hecesi denk gelecek şekilde elimizle vuralım

L: Grup 1’ler ve 2’ler olmak üzere ikiye ayrılalım, hepimiz yere oturalım.

L: 1 Grup: Her sekizliğe “ti” hecesi gelecek şekilde; dört sekizliğe ,“ti-ti, ti-ti” hecesiyle ağızdan tekrarlar yapalım ve sonrada bu heceleri söylerken bir yandan da vücudumuzun herhangi bir yerine yada yere vuruşlar yapalım (lider farklı şekillerde örneklemlerde bulunur).

L: 2 Grup: Her “ti” hecesine bir sekizlik her “tam” hecesine de bir dörtlük gelecek şekilde, “ti-ti, tam” yani; iki sekizlik -bir dörtlük denk gelecek şekilde önce ağızda sonra vücudun herhangi bir yerine yada yere vurarak söyleyelim.

L: Sonra da öğretmen 1. gruba, yanında getirmiş olduğu kese kağıtlarını.

2. gruba da su şişelerini dağıtır.

L: Sırayla yanına gelen öğrencilerin şişe ve kese kağıtlarına nohut koyarak ağızlarını kapatır.

L: Ritm aleti olarak şimdi bunları kullanalım.

### Canlandırma:

Lider koro gibi onları yönetir ve nüans yerlerini de yaptırır. Sonra tekrar çember olmaları için uyarı da bulunur( herkes elindeki ritm çalgılarını bir kenara bırakır).

Lider, 1-2-3 diye lütfen saymalarını ister. Herkesin grup olmasını ister. Birler, kurbağa grubu, İkiler, kaz ördek grubu, Üçler de balık grubu olurlar. Öğretmen

öğrencilerden ait oldukları hayvan gruplarını taklit ederek, küçük bir oyun kurgulamalarını ister.

Her bir grup 3'er kişilik gruplar halinde taklitlerini yaparlar, orgun başındaki öğretmen "Balık, Ördek, Kurbağa" şarkısının ezgisini çalar, önce öğretmen şarkının sözlerini söyler, taklit yapan öğrencilerden de kendisinden sonra tekrar etmelerini ister. Ardından da şarkı nüanslara dikkat edilerek tüm öğrenciler tarafından anlaşılınca kadar söylenir.

### Değerlendirme-Tartışma:

Öğrencilere neler hissettikleri sorulur. Verilen bazı cevaplar aşağıdaki şekildedir:

Kurbağa gibi zıplamak çok güzeldi.

Ördek kaz gibi yürümeyi sevdiklerini belirtirler. Bir grup çirkin ördek yavrusunu canlandırmıştır.

Balık gibi toplu halde hareket ederek yüzmenin heyecanlandığını belirtmişlerdir.

### Örnek Nota No:4

### BALIK,ÖRDEK,KURBAĞA

Söz ve Müzik:Mahir Dinçer

**Çabuk Hız**



1.Zıp zıp zıp lar ka ra da Yü zer tat lı su lar da  
2.Pay tak pay tak yü rür ken Kaz ve ör dek ka ra da  
3.su da ya şar ba lık lar Ses siz ses siz yü zer ler

**5**

**Gid. kuv.** **Gid. haf.**



Vı rak vı rak ses le nir Ey le nir şu kur ba ğa  
Vak vak vak vak yü zer ler Ey le nir ler su lar da  
Ba zen sü rü ha lim de Ba zen yal nız ge zer ler

### Örnek Nota No.4

### **Kontrol Grubu**

Kontrol grubunda ses süreleri ve aralarındaki ilişkiler anlatılmıştır. Öğrencilerden tahtaya yazılan iki, bir, yarım vuruşluk ses sürelerini açıklamalarıyla defterlerine geçirmeleri istenmiştir. “Balık, Ördek, Kurbağa” adlı şarkı önce öğretmen tarafından sonra da öğrenciler tarafından tekrar edilerek kulaktan öğretim yöntemi ile öğretilmiştir. Şarkı hem nüanslara hem de hızına dikkat edilerek tekrar tekrar söylettirilmiştir.



**Fotoğraf No.8**  
**Kontrol grubu ders dinlerken**



**9.Hafta****Deney Grubu****GÜNLÜK PLAN**

**Okul :** Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu.

**Ders :** Müzik.

**Öğretmen :** Fatıma Akyüzlüer.

**Sınıf :** 4/B.

**Süre :** 80 dk.

**Konu :** Başlıca Gürlük Terimlerinin Kullanımı.

**Malzeme:** Minder, org, ayna.

**Kazanımlar :**

- 1.Dağarcığındaki müzikleri temel gürlük özelliklerine uygun söyler.
  - a- Dağarcığındaki müzikleri, anlamına uygun kuvvetli gürlükte tekrarlar.
  - b- Dağarcığındaki müzikleri, anlamına uygun hafif gürlükte tekrarlar.
  - c- Dağarcığındaki müzikleri, anlamına uygun orta gürlükte tekrarlar.
  - d- Dağarcığındaki müzikleri, anlamına uygun çok kuvvetli gürlükte tekrarlar.
  - e- Dağarcığındaki müzikleri, anlamına uygun çok hafif gürlükte tekrarlar.

**SÜREÇ****Hazırlık-Isınma**

**I.** Öğrencilerden çember şeklinde durmaları istenir. Kısa bir süre gülümseme ve selamlaşma için beklenir. Öğretmen yönergelere göre hareketi yönlendirir.

### **Yönergeler:**

L: Öncelikle vücudumuzu ısıtalım,

L: Sınıfımızda serbest adımlarla, tüm mekanı kullanarak dolaşalım.

L: El ele tutuşup çember olalım, 1-2 diye sayalım.

L: Şu ana kadar hiç eş olmadığımız arkadaşınızla eş olalım.

L: Oyunumuzun ismi “Ayna Oyunu”, lider orgun başında oturan yardımcı öğretmenden örneklemeyi yapmak için yardım ister.

L: yanımızda getirdiğimiz küçük aynalara bakarak hareketler yapalım.

### **Canlandırma:**

Eşler kendi aralarında A-B diye anlaşır, önce A’lar sonra da B’ler ayna olur ve karşıdaki kişi ayna ne yaparsa onu taklit eder. Lider göz teması oldukça önemli olduğunu vurgular, hareketlerin gözlerle kontrol altına alınmasını söyler. Çocukların kendi aralarında konuşmasını, eşine arkasını dönmesini, kafa çevirmesini engellemek için uyarılarda bulunur, çünkü göz temasını kaçırmamaları gerekmektedir. Tüm bu kurallara dikkat edilerek her eş ayna görevini tamamladıktan sonra lider onlardan tekrar çember olmalarını ister, herkesten yerdeki mindere oturmasını ister. ( buraya kadar olan bölümde fon müziği gibi arkadan, derste öğrenilecek olan “Sağlık Öğütleri” adlı şarkının ezgisi, orgun başındaki öğretmen tarafından çalınmaktadır).

Öğretmen önce iki eliyle aynı anda dizine iki vuruş yapar, ardından alkış yapar gibi iki vuruş daha vurur ve hareketleri birleştirir. Sonra da iki vuruşluk parmak şıklatma hareketini yapar. (her hareketin arkasından öğrencilerin tekrar etmeleri için bekler ve ritmi bozmadan aynı anda yaptırır). Oyunun adı “Tuz-Buz” dur. Öğrencilere parmak şıklatma kısmında kendi isimlerini söylemelerini ister, tüm herkes aynı anda konuştuğu için gürültü olur ve tek tek yaptırır. (Oyun, ritmin arka arkaya akışkanlığı sağlanana kadar sürer). Öğretmen, ardından bu iki vuruşluk parmak şıklatma birimine, önce kendi ismini sonra da oyunu devretmek istediği arkadaşının ismini sığdırmak şartıyla söyler, sonra da herkese denettirir. Oyun başladığında artık ritmi kaçıran çıkarılır. Oyun en son iki kişi kalana kadar devam

eder ve en son kalan kişilerden birinin adı tuz, diğerinin adı da buzdur, ritmi kim bozarsa o kişi oyunu kaybeder diğeri de oyunu kazanmış olur ve alkışla ödüllendirilir.

Sıra öğrenilecek olan şarkıya geldiği zaman, kulakları aşına olduğu ezgiye yalnızca sözler eklenir, tekrar ettirilerek söylenir. Şarkı tam anlamıyla öğrenildikten sonra, öğretmen gürlük yerlerini öğrenciler şarkıyı söyledikleri esnada hızlı bir şekilde belirtir ve uymalarını bekler. Öğrencilerin bu yapılanları da bir oyun sandıkları, dikkatle ne zaman başka bir gürlük terimine geçilecek diye tetikte bekledikleri gözlemlenmiştir.

**Doğaçlama:** *“Kışın buzdolabından gizlice soğuk su içen çocuk hastalanınca babası tarafından doktora götürülür.”* Çocuklardan bu konu ile ilgili öğrendikleri gürlük terimlerini de kullanarak doğaçlama yapmaları istenir.

#### **Değerlendirme-Tartışma:**

Öğretmen bugünün değerlendirmesini yapalım dediğinde; Ayna oyununu çok sevdiklerini ve bu oyunda çok eğlendiklerini belirtirler, ama bazı öğrenciler göz temasını devamlı korumada zorlandıklarını söyler.

Tuz-buz oyununun da ritimli çalışmaktan hoşlandıklarını ama ritmi kaçırdıkları zaman kendilerine çok kızdıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen sağlık öğütlerinde neler anlatılıyor diye sorduğunda da öğrenciler aşağıdaki cevapları vermişlerdir;

-Terliyken soğuk su içmemeliyiz.

-Sağlığımızı korumalıyız

### Kontrol Grubu

Kontrol grubuna bu derste başlıca günlük terimleri verilmiş ve “Sağlık Öğütleri” adlı şarkı kulaktan öğretim yöntemi ile gerekli günlük terimlerine dikkat edilerek tekrar ettirilmiştir.



Fotoğraf No.9

Kontrol grubu ile ders işlerken

### 10.Hafta

### Deney Grubu

### GÜNLÜK PLAN

**Okul :** Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu.

**Ders :** Müzik.

**Öğretmen :** Fatıma Akyüzlüer.

**Sınıf :** 4/B.

**Süre :** 80 dk.

**Konu :** Atatürk'ü Anlatan Şarkı ve Marşlar ( 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı).

**Malzeme:** Minder, org, top.

**Kazanımlar :**

1. Atatürk'ü anlatan şarkı ve Marşları uygun çalılıp söyler.
2. Atatürk'ü anlatan şarkı ve Marşları anlamına dikkat ederek dinler.

## **SÜREÇ**

### **Hazırlık-Isınma**

I. Öğrencilerden çember şeklinde durmaları istenir. Kısa bir süre gülümseme ve selamlaşma için beklenir. Öğretmen yönergelerine göre hareketi yönlendirir.

### **Yönergeler:**

L: Vücudumuzu ısıtalım.

L: Sınıfımızda serbest adımlarla, mekanı kullanarak dolaşalım.

### **Canlandırma:**

Lider orgda çalınacak ritme göre yürümelerini ister. (öğrencilere 4/4'lük marş ritmi çalınır ve her ölçünün 1. vuruşunda lider sesli bir şekilde 1 der, aslında 2-3-4' ü de içinden saymaktadır. Tüm öğrenciler lideri taklit etmeye başlarlar, ardından lider öğrencilere 1'i nasıl dıştan söylüyorlarsa 2-3-4'ü de içlerinden söylemelerini ister. Onlardan ikişerli sıra olarak yürümelerine devam etmelerini söyler. Ardından eşleriyle mekana yayılıp ritme göre ( 1-2-3-4 diye sayma işlemi devam etmektedir) istedikleri figürleri kullanabileceklerini söyler. Bir süre bu şekilde dans ederler. Lider topları getirir, her eşten birine topu verir. Eşleriyle mekana yayılıp ritme göre hareket

ederken 1. vuruşa denk gelen ritimde topu karşımızdaki kişiye vermeleri gerektiğini söyler.

Öğrencilerden öyle figürler çıkmaktadır ki, 4/4'lük ritm artık oturmuştur. Lider öğrencilerden, çember olmalarını 1-2 diye saymalarını ve mümkünse herkes kendi boyuna uyan biriyle eş olsun ister.

Her eşe omuzları yapışık şekilde durmalarını A-B diye gruplara ayrılmasını, önce A grubunun çalan ritimle birlikte hareket etmesini ve B grubunun da buna uyarak, bitiminde yer değiştirmelerini ister ( Çalan yine Marş ritmidir ).

Oyunun kuralına göre, omuzları yapışık bu kişiler hiç ayrılmayacaklar ve tıpkı ayna çalışmasında olduğu gibi, dikkatlerini eşlerine verecek, birbirlerini taklit edeceklerdir.

Öğretmen, şimdi çalan müziğin ritmine uyan adımları bularak yürümelerini ister ( çalan müzik 23 Nisan Marşıdır, bu yüzden çocuklar hem ritme göre hareket etmeye hem de marşı hep birlikte söylemeye başlarlar ).

23 Nisan Marşı önce öğretmen sonra da öğrenciler tarafından tekrar edilerek söylenir.



**Fotoğraf No.10**

**Deney grubu marş ritminde yürürken**

**Doğaçlama:** “Atatürk 23 Nisan bayramında size gelse ne söylerdi? “ Fikrinden yola çıkarak lider “benim çocukluğumda böyle bayramlar yoktu.” diyerek öykü çalışmasını başlatır.

**Değerlendirme-Tartışma:**

Öğretmen, Günün anlam ve önemi nedir? diye sorar.

Öğrencilerden biri, 23 Nisan olduğunu söyler,

Öğretmen öğrencilere, dünyada çocuk bayramını kutlayan, tek ülke olduğumuzu anlatır. Bunu kime borçluyuz biliyor musunuz? dediğinde ise, Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk olduğunu kendisi söyler. Hep birden alkışlamaya başlarlar.

**Örnek Nota No:5**

**23 NİSAN**

Söz ve müzik:Saip Egüz

**Orta Hız**

1.San ki her ta raf ta var bir dü ğün  
2.Bu gün A ta türk' ten bir ar ma ğan

5  
Çün kü en şe ref li en mut lu gün  
Yok sa tut sak o lur duk sen i nan

9  
Bu gün Yir mi Üç Ni san

13  
Hep ne şey le do lu yot in san

**Örnek Nota No.5**

### **Kontrol Grubu**

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı olması sebebiyle günün anlam ve önemi hakkında sınıfa gerekli açıklamalar yapılmış, Atatürk'ün bu bayramı çocuklara hediye ettiği açıklanmıştır. Ardından da "23 Nisan" Marşı öğrencilere kulaktan öğretim yöntemi ile öğretilmiştir.

### **11.Hafta**

### **Deney Grubu**

### **GÜNLÜK PLAN**

**Okul :** Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu.

**Ders :** Müzik.

**Öğretmen :** Fatıma Akyüzlüer.

**Sınıf :** 4/B.

**Süre :** 80 dk.

**Konu :** Başlıca Gürlük Terimlerinin kullanımı.

**Malzeme:** Minder, org.

### **Kazanımlar :**

1. Verilen parçadaki gürlük terimlerini yazıldığı yere göre uygular.
  - a- Verilen şarkıyı, başında yazılan gürlük terimlerine uygun söyler.
  - b- Verilen şarkıyı, içinde yazılan gürlük terimlerine uygun söyler.



## SÜREC

### Hazırlık-Isınma

I. Öğrencilerden çember şeklinde durmaları istenir. Kısa bir süre gülümseme ve selamlaşma için beklenir. Öğretmen yönergelere göre hareketi yönlendirir.

### Yönergeler:

L: Vücudumuzu ısıtalım.

L: Sınıfımızda serbest adımlarla, mekanı kullanarak dolaşalım.

L: El ele tutuşup çember olalım, 1-2-3-4-5 diye sayalım.

L:Her 4 kişiden, bir kişi köşeye gelecek şekilde kare olalım ve 5. kişinin de ortaya geçip ebe olmasını ister.

L: Oyunun adı “Köşe Kapmaca”.

### Canlandırma:

Oyun, hemen herkes ebe oluncaya kadar devam eder. Sonra da ikişerli eş olup içlerinde A-B diye anlaşp, teker teker A’ların yanına gelmesini söyler. A’ların kulağına ayrı ayrı; köylü, davul çalan, düdük çalan, şarkı söyleyen ve oyun oynayan bir kişinin heykelini yapacaksınız ve hiç kimseye neyin heykelini yaptığınız konusunda bilgi vermeyeceksiniz, der. B’lere de arkadaşlarınız heykel çalışması yapacaklar, heykeller nasıl konuşmuyorlarsa siz de konuşmayacaksınız diye tembih eder. Heykeltraş olan arkadaşlarınızda sizinle konuşarak değil, sizler birer hamurmuşsunuz gibi size şekil verecek, der.

Çalışma başlar, aslında tüm bu heykel figürleri şarkıda geçen sözlerden alınmıştır. Çalışma biter, tüm heykeltıraşlara diğer heykelleri gezmeleri söylenir. Aralarından en iyi heykel ve heykeltıraşı seçmeleri istenir.

Heykeltraşlar durumun farkındadır, heykellerden ne heykeli olduklarını tahmin etmeleri istenir. Sonrada aralarında konuşup neler hissettiklerini birbirlerine aktarmaları söylenir. Ardından “Zimterelelli” şarkısı önce öğretmen tarafından sonrada öğrenciler tarafından tekrar ettirilir, heykeller figürlerini şarkı eşliğinde canlı olarak sergilerler. Şarkı, son olarak gürlük terimlerine dikkat edilerek tekrar edilir.

**Doğaçlama:** Öğrenilen gürlük terimlerini de kullanarak bir köy düğünü canlandırmaları istenir.

### Değerlendirme-Tartışma:

-Çocuklardan birkaçı köy düğünü görmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen geçen derste söylediği şarkının gürlük terimlerinin bulunmasından çok etkilendiği için çocukların da isteğini kırmayıp, yeni söyleyeceği şarkının, bu sefer hangi dizesinde hangi nüansı yaptığını bulmalarını ister ve şarkıyı el işaretleriyle hangi satıra geçtiğini belirterek, oldukça yavaş söyler. Bu çalışmayı da çocuklar oyun gibi görmüşler ve çok eğlenmişlerdir. Sonuçta önemli olan, öğrencilerin hem eğlenmeleri hem de öğrenmiş olmalarıdır.

## Örnek Nota No:6

### ZIMTERELELLİ

Derleme:Meliha Sun  
Müzik:Fransız ezgisi

**Orta Hızda**

Biz köy ler den ge len şen çal gı cı la rız hey len şen rız

6 Da vul ke man dü dük ça la rız hey rız  
Şar kı söy ler o yun oy na rız rız

11 Zim te re lel li Zim te re lel li Zim te re lel li zim zim zim

## Örnek Nota No.6

### **Kontrol Grubu**

Bu derste kontrol grubuna, başlıca gürlük terimlerinin tahtaya yazılarak açıklamaları yapılmıştır. Bu amaçla ‘‘Zımtarellelli’’ adlı şarkı kullanılmıştır. şarkı kulaktan ğretim yöntemi ile öğretilmiştir. şarkı daha sonra gerekli hız terimlerine ve nüanslara uyarak söylettirilmiştir.



**Fotoğraf No.11**

**Kontrol grubu ile bir ders**

**12.Hafta**

**Deney Grubu**

### **GÜNLÜK PLAN**

**Okul :** Esentepe ğretmenler ve şeker Mevhibe İlköğretim Okulu.

**Ders :** Müzik.

**Öğretmen :** Fatıma Akyzler.

**Sınıf :** 4/B.

**Süre :** 80 dk.

**Konu :** Yurdumuzda Yaşayan Ana Müzik Türleri.

**Malzeme:** Minder, org, gazete küpürleri.

**Kazanımlar :**

**1**Yurdumuzda Yaşayan Başlıca Müzik Türlerini Ayırt eder.

- a- Bildiği Müziklerden Türk Halk Müziği Türkülerinin Adlarını Söyler.
- b- Bildiği Müziklerden Türk Sanat Müziği Şarkılarının Adlarını Söyler.
- c- Bildiği Müziklerden Popüler Müzik Şarkılarının Adlarını Söyler.
- d- Bildiği Evrensel Müziklerin Adlarını Söyler.

## SÜREÇ

### Hazırlık-Isınma

**I.** Öğrencilerden çember şeklinde durmaları istenir. Kısa bir süre gülümseme ve selamlaşma için beklenir. Öğretmen yönergelerine göre hareketi yönlendirir.

### Yönergeler:

L: Vücudumuzu ısıtalım:

L: Sınıfımızda serbest adımlarla, mekanı kullanarak dolaşalım.

L: Gözlerimizle selamlaşalım.

L: Şimdi tekrar çember olup 1-2-3-4-5 diye sayalım.

L:Gruplarınızı oluşturalım, gruplar kendi köşesini seçsin ve sessizce beklesin.

### Canlandırma:

Lider gazeteden kesmiş olduğu küpürleri tek tek grupları dolaşarak verir, ellerinde görmüş oldukları resim onlara neyi anımsatıyor yada neyi anlatıyorsa, grup üyeleriyle tartışıp ve rol dağılımı yapmalarını, senaryoyu kafalarından oluşturarak,

ikinci ders her grubun oyunlarını doğaçlama Şeklinde oynayacaklarını belirtir. Kimse elindeki resimleri diğer gruba göstermeyecektir. Oyunun sonunda izleyen gruplara, resimde anlatılan konunun ne olduğunu tahmin etmeleri istenecektir.

Öğrencilere sahnede oyunu oynarken, seyirciye arkalarını dnmemelerini ve aynı anda konuşma yapmamaları gerektiği, aksi takdirde izleyicinin konuyu anlamada zorlanacağını söyler. Son ders olduğu için sınıf öğretmenleri de dersi baştan sona izlemiŐ ve hayretler içinde kalmıŐtır. Çocukların göstermiş olduğu performans çok güzeldir. Tüm ğrenciler konuları hem doğru tahmin etmiŐler hem de çok iyi oynamıŐlardır. Oysa ellerinde hiçbir metin yoktur. Öğretmene yalnızca fikirlerinin doğru yönde olup olmadığını sormuşlardır ve kurgulamayı kendileri yapmışlardır.



**Fotoğraf No.12**

**Deney grubundan bir grup ğrenci oyunu canlandırırken**



**Fotoğraf No.13**

**Deney grubundan bir grup öğrenci oyunu canlandırırken**

### **13.Hafta**

Grupların her ikisine de “Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ölçeği” ve “Müzik Bilgisi Testi” uygulanmıştır (Son Test).

### **14.Hafta**

Bu hafta ise ”Müziksel İşitme Testi” ve “Şarkı Söyleme Becerisi Gözlem Formu”, “Müziğe Bedensel Uyum Ölçeği” uygulanmıştır (Son Test).

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada;

1. Müzik Bilgisi testi
2. Müziksel İşitme Testi
3. Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu
4. Müziğe Bedensel Uyum Ölçeği
5. Müzik Yeteneğine İlişkin Kendine Güven Ölçeği
6. Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ile veri toplanmıştır.

### Müzik Bilgisi Testi

Müzik bilgisi testi, deney sırasında öğretilen temel müzik bilgilerini değerlendiren çoktan seçmeli 20 maddeden oluşmaktadır. Maddeler oluşturulurken ilkokul 4.sınıf müzik dersi programı (1987) temel alınmıştır. Testin geçerliği için uzman görüşü ölçüt olarak alınmıştır. Testin ön denemesi Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu, Cemil Midilli İlköğretim Okulu, Saadettin Tezcan İlköğretim Okulunda 5.sınıfta okuyan 150 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bilgi Başarı Testinde, öğrenciler üst grup ve alt grup olmak üzere ikiye ayrılıp (%27) üst grup ve alt grup karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmayla her bir maddenin ayıricılık gücü (rb) ve güçlük derecesi (p) belirlenmiştir. Ebel'e (1965) göre verilen ölçütlere ilişkin (rb'si) .20'nin altında çıkan maddeler test'den çıkartılmıştır. Testin toplam güvenilirliği (KR- 20) 0,77 olarak bulunmuştur.

### Müziksel İşitme Testi

Özmenteş (2005)'in aktardığına göre; Müziksel işitme testi, seslerin uzunluğunun ve incelik ve kalınlığının, değişen ritim kalıplarının ve seslerin, seslerin yüksekliğinin, gidiş yönünün ve sıralanışının çözümlenerek işitilmesine yönelik çoktan seçmeli maddelerden oluşmaktadır. Maddeler oluşturulurken ilkokul müzik

programı (1987) temel alınmıştır. Testin geçerliği konusunda uzman görüşü ölçüt alınmıştır.

### **Şarkı Söyleme Becerileri Formu**

Özmenteş (2005) uyarladığı, Bilen (1995) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “şarkı söyleme becerileri gözlem formu” başlıklı ölçek temel alınarak araştırmacı tarafından bu çalışma için yeniden yapılandırılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği ile ilgili olarak uzman görüşlerine başvurulmuştur ve ölçek son şeklini almıştır. Bu formda dengede durup, doğru nefesle, doğru yerden detone olmadan şarkı söyleyebilme, ritm ve nüansla ilgili 7 kritik davranış saptanmıştır.

### **Müziğe Bedensel Uyum Gözlem Formu**

Özmenteş (2005)'in aktardığına göre, Müziğe Bedensel Uyum Gözlem Formu, Öğrencilerin dinlediği bir müzikteki ve ezgisel öğeleri algılama ve bunları çok çeşitli beden hareketleri ile uyumlama becerilerini ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek, Raebeck ve Wheeler (1970)'a ait Ritmik etkinlikler Çizelgesi (rhythmic Activities Chart) temel alınarak ilgili alanyazın çerçevesinde Özmenteş tarafından geliştirilmiş ve geçerlik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçek hareketlerin çeşitliliği ve hareketlerin müziğe uygunluğu başlıklarını taşıyan iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar birbirlerinden bağımsız değişkenler olarak düşünülmüştür. Hareketlerin çeşitliliği formu öğrencilerin duydukları müziğe bedensel hareketler ile eşlik ederken kullandıkları bedensel hareket sayısını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form 30 ayrı bedensel hareketten oluşmaktadır. Hareketlerin çeşitliliği formuna ait iki bağımsız gözlemci arasındaki uyum Kendall Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve  $r= 0,81$  olarak bulunmuştur. Hareketlerin müziğe uygunluğu formu ise öğrencilerin bedensel hareketlerinin müziksel öğelerle olan uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Hareketlerin müziğe uygunluğu formuna ait iki bağımsız gözlemci arasındaki uyum  $r=0,81$  olarak



belirlenmiştir. Bu formda 10 ayrı davranış yer almış ve her bir davranış, sergilenip sergilenmeme durumuna göre 0 ya da 10 puan olarak değerlendirilmiştir.

### **Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ölçeği**

Özmenteş (2005)'in aktardığına göre, Müzik Yeteneğine yönelik Özgüven Ölçeği, öğrencinin kendisinin ve aile, arkadaş ve öğretmen gibi yakın çevresinin düşünce ve görüşlerini doğrultusunda biçimlenen müzik yeteneğine yönelik özgüven düzeyini ölçmek amacıyla Özmenteş tarafından geliştirilmiştir. (Ek-6). Ölçek, Schmitt tarafından geliştirilen Self Esteem of Musical Ability adlı ölçek temel alınarak ve ilgili literatür taranarak hazırlanmıştır. 48 maddelik ölçek alınan uzman görüşlerinin ardından 43 maddeye inmiştir. Beşli Likert dereceleme ölçeği tipindeki ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda madde yükleri 0,3189 ve 0,6020 arasında değişen 25 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliği =0,87 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliği ise faktör analizi elde edilmiştir. Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .835 ve Barlett testi anlamlı bulunmuştur. Çizgi grafiğinde görülen birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, ortak faktör varyansına ait değerler ve birinci faktördeki yük değerleri dikkate alındığında Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ölçeği'nin tek faktörde de toplanabildiği görülmektedir. İlk boyuttaki maddelerin faktör yükleri .671 ve .391 arasında değişmektedir.

Bu veriler Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ölçeği'nin dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin müzik yeteneklerine yönelik özgüvenlerini ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır(Özmenteş,2005).

### **Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği**

Araştırmacı tarafından deneklerin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Likert Tipi 5'li dereceli "müzik tutum ölçeği" geliştirilmiştir. Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesine temel olması bakımından

Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu, Cemil Midilli İlköğretim Okulu, Saadettin Tezcan İlköğretim Okulunda 5.sınıfta okuyan 150 öğrenciye “müzik dersinden beklentileriniz” konulu bir kompozisyon yazdırılmıştır. Ölçek, kompozisyonlardan seçilen 42 adet cümle ile oluşturulmuştur. Alınan uzman görüşlerinin ardından 35 maddeye düşen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu, Cemil Midilli İlköğretim Okulu, Saadettin Tezcan İlköğretim Okulunda 5.sınıfta okuyan 150 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

35 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı = .80'dir. Buna göre madde yükleri 20'nin altında olan 5 madde ölçekten çıkarılmış, madde yükleri 20 ve üzeri olan 30 madde korunmuştur. Korelasyon formlar arası değeri = .62'dir. Guttman Spilit-half değeri = .74'dür. Test yarı yöntemine göre 1. Bölümün Alfa değeri = .51 iken, 2. Bölümün Alfa değeri = .77'dir. 30 Maddelik ölçeğin Korelasyon formlar arası değeri = .70'e , Guttman Spilit-half değeri = .82'ye, 1. Bölümün Alfa değeri = .74'e, 2. Bölümün Alfa değeri = .75'e yükseldiği gözlenmiştir.

## BÖLÜM V

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak geliştirilen denenceler sınanmış ve toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bulguların her bir alt problemle ilgili olarak yorumlarına yer verilmiştir.

#### 5.1. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Temel Müzik Bilgilerinin Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın birinci denencesi şöyledir: “Yaratıcı Drama Yönteminin Temel Müzik Bilgilerinin Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamlı düzeyde Farklılık Göstermekte midir?”

Denel işlemler öncesinde Deney ve Kontrol Gruplarının Temel Müzik Bilgisi düzeyleri belirlenmiş ve grupların bu açıdan denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla müzik bilgisi ön test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları Tablo 5.1.1’de verilmiştir.

**Tablo 5.1.1**

#### Grupların Müzik Bilgisi Ön Test Puanlarına Göre Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müzik bilgisi testi	Deney	44	9,04	2,35	87	0,72	Fark önemsiz
	Kontrol	45	9,22	2,34			

(p>0.05)

Tablo 5.1.1'e göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi temel müzik bilgisi düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p= 0,72>0.05$ ).

Buna göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi temel müzik bilgilerinin eşit düzeyde olduğu söylenebilir.

Grupların deney sonu Müzik Bilgisi Düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla Müzik Bilgisi ön-son test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları tablo 5.1.1 ve tablo 5.1.2'de verilmiştir.

**Tablo 5.1.2**  
**Örneklemdaki Deney Grubunun Müzik Bilgisi Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek		n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müzik bilgisi testi	Ön test	44	9,04	2,35	43	0,00	Fark önemli
	Son test	44	15,25	2,67			

**( $p<0.05$ )**

Tablo 5.1.2'ye göre deney grubunun müzik bilgisi ön-test ve son test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00< 0.05$ ).

Buna göre deney grubunun müzik bilgisi ön-test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark bulunması, deney grubuna uygulanan drama yönteminin ders planında belirtilen hedeflere ulaşılmasında etkili olduğunu düşündürmektedir.

**Tablo 5.1.3**  
**Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müzik Bilgisi Ön Test ve Son Testten**  
**Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek		n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müzik bilgisi testi	Ön test	45	9,22	2,34	44	0,30	Fark önemsiz
	Son test	45	9,64	3,35			

(p>0.05)

Tablo 5.1.3'e göre kontrol grubunun müzik bilgisi ön-test ve son-test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir (p= 0,30>0.05).

Buna göre kontrol grubunun müzik bilgisi ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı fark yaratmaması, geleneksel yönteminin ders planında belirtilen hedeflere ulaşılmasında yeterince etkili olmadığını düşündürmektedir.

Grupların deney sonu müzik bilgisi düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla müzik bilgisi son test puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları tablo 5.1.4'de verilmiştir.

**Tablo 5.1.4**  
**Grupların Müzik Bilgisi Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart**  
**Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek	Gruplar	n	X	ss	sd	p	Önem denetimi
Müzik bilgisi testi	Deney	44	15,25	2,67	87	0,00	Fark Önemli
	Kontrol	45	9,64	3,35			

(p<0.05)

Tablo 5.1.4'e göre deney ve kontrol gruplarının müzik bilgisi son- test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00 < 0.05$ ).

Bu bulgulara göre, Yaratıcı Drama Yönteminin Temel Müzik Bilgisinin öğrenilmesi bakımından Geleneksel Yönteme göre daha etkili olduğu düşünülebilir.

## 5.2. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Müziksel İşitme Becerisi Üzerindeki Etkileri

“Yaratıcı Drama Yönteminin Müziksel İşitme Becerisi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?”

Denel işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarının Müziksel İşitme Beceri Düzeyleri belirlenmiş ve grupların bu açıdan birbirlerine denk olup olmadıklarına bakılmak amacıyla Müziksel İşitme Becerisi ön-test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları 5.2.1'de verilmiştir.

**Tablo 5.2.1**

**Grupların Müziksel İşitme Ön testi Puanlarına Göre Yapılan t- Testi Sonuçları**

Ölçek		n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müzik bilgisi testi	Ön test	44	6,36	1,69	87	0,81	Fark Önemsiz
	Son test	45	6,46	2,42			

( $p > 0.05$ )

Tablo 5.2.1'e göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi Müziksel İşitme Beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p= 0,81 > 0.05$ ).

Buna göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi Müziksel İşitme Beceri düzeyleri eşit olduğu söylenebilir.

Grupların deney sonu Müziksel İşitme Beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla, Müziksel İşitme Beceri ön-test ve son-test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları tablo 5.2.1 ve 5.2.2’de verilmiştir.

**Tablo 5.2.2**  
**Örneklemdaki Deney Grubunun Müziksel İşitme Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek		n	X	ss	sd	p	Önem denetimi
Müziksel İşitme testi	Ön test	44	6,36	1,69	43	0,00	Fark önemli
	Son test	44	14,54	2,47			

**(p<0.05)**

Tablo 5.2.2’ye göre Deney grubunun Müziksel İşitme Beceri ön-test ve son-test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Buna göre deney grubunun Müziksel İşitme Beceri son-test sonuçları ile ön-test sonuçlarına göre anlamlı derecede fark bulunması, deney grubuna uygulanan drama yönteminin ders planında belirtilen hedeflere ulaşılmasında etkili olduğunu düşündürmektedir.

**Tablo 5.2.3**

**Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müziksel İşitme Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek		n	X	ss	sd	p	Önem denetimi
Müziksel İşitme testi	Ön test	45	6,46	2,42	44	0,00	Fark önemli
	Son test	45	9,64	3,35			

(p<0.05)

Tablo 5.2.3'e göre kontrol grubunun Müziksel İşitme Beceri ön-test ve son-test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmektedir (p= 0,00< 0.05).

Buna göre kontrol grubunun Müziksel İşitme Beceri düzeyleri üzerinde farklılık olması, deney grubuna uygulanan geleneksel yönteminin ders planında belirtilen hedeflere ulaşılmasında etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu durumda çocukların müzikal duyarlılık ve müziksel algılamalarının geliştiği düşünülebilir.

**Tablo 5.2.4**

**Grupların Müziksel İşitme Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müzik bilgisi testi	Deney	44	14,54	2,47	87	0,00	Fark Önemli
	Kontrol	45	9,64	3,35			

(p<0.05)



Tablo 5.2.4'e göre deney ve kontrol gruplarının Müziksel İşitme Beceri son-test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00 < 0.05$ ).

Bu bulgulara göre, Yaratıcı Drama Yönteminin Müziksel İşitme Becerilerinin öğrenilmesi bakımından Geleneksel Yöntemin etkili olmasına rağmen, deney grubu sonuçları farklı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Bu durumda Drama yönteminin nispeten daha etkili olduğu düşünülebilir.

### 5.3. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Müzik Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri

“Yaratıcı Drama Yönteminin Müzik dersine yönelik tutum Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?”

Denel işlemler öncesinde Deney ve Kontrol Gruplarının Müzik dersine yönelik tutum düzeyleri belirlenmiş ve grupların bu açıdan denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Müzik dersine yönelik tutum ön test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları Tablo 5.3.1’de verilmiştir.

**Tablo 5.3.1**  
**Grupların Müzik Dersine Yönelik Tutum Ön Testi Puanlarına Göre Yapılan t-Testi Sonuçları**

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müzik Dersine Yönelik Tutum testi	Deney	44	133,13	10	87	0,90	Fark önemsiz
	Kontrol	45	133,40	11			

( $p > 0.05$ )

Tablo 5.3.1’e göre deney ve Kontrol gruplarının deney öncesi Müzik dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p=0,90 > 0.05$ ).

Buna göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi müzik dersine yönelik tutum düzeylerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Grupların deney sonu Müzik dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla, Müzik dersine yönelik tutum ön-test ve son-test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları tablo 5.3.1 ve 5.3.2’de verilmiştir.

**Tablo 5.3.2**

**Örneklemdaki Deney Grubunun Müzik Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

<b>Ölçek</b>	<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b>x</b>	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>	<b>Önem denetimi</b>
<b>Müzik Dersine Yönelik Tutum testi</b>	<b>Ön Test</b>	44	133,40	1,51	43	0,04	Fark önemli
	<b>Son Test</b>	44	136,56	1,50			

**(p<0.05)**

Tablo 5.3.2’ye göre deney grubunun Müzik dersine yönelik tutum ön-test ve son test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,04 < 0.05$ ).

Buna göre deney grubunun Müzik dersine yönelik tutum son-test sonuçlarının ön-test sonuçlarına göre anlamlı derecede fark bulunması, deney grubuna uygulanan drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu yönde etki gösterdiğini düşündürmektedir.

**Tablo 5.3.3**  
**Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müzik Dersine Yönelik Tutum Ön Test ve**  
**Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda**  
**Gösterilmiştir**

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
<b>Müzik Dersine Yönelik Tutum testi</b>	<b>Ön Test</b>	45	133,13	11,80	44	0,11	Fark önemsiz
	<b>Son Test</b>	45	135,73	11,31			

(p>0.05)

Tablo 5.3.3'e göre kontrol grubunun Müzik dersine yönelik tutum ön-test ve son-test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir (p= 0,11>0.05).

Buna göre kontrol grubunun Müzik dersine yönelik tutum düzeyleri üzerinde önemli bir tutum değişikliğine yol açmadığını düşündürmektedir.

Grupların deney sonu Müzik dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla müzik bilgisi son test puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları tablo 5.3.4'de verilmiştir.

**Tablo 5.3.4**  
**Grupların Müzik Dersine Yönelik Tutumla ilgili Son Testten Aldıkları**  
**Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
<b>Müzik Dersine Yönelik Tutum testi</b>	<b>Deney</b>	44	136,56	9,99	87	0,71	Fark Önemsiz
	<b>Kontrol</b>	45	135,73	11,31			

(p>0.05)

Tablo 5.3.4’de göre deney ve kontrol gruplarının Müzik dersine yönelik tutum son- test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p= 0,71 > 0,05$ ).

Bu bulgulara göre, Yaratıcı Drama Yönteminin Temel Müzik dersine yönelik tutumların değişimi bakımından her iki yöntemin de yeterince etkili olmadığını düşündürmektedir. Her iki yöntemde kendi içinde tutumlarını önemli düzeyde değiştiği söylenebilir ( $p < 0,05$ ). Bu durum, tutum değişikliklerinin kısa vadede gözlenebilen değişiklikler yaratmamasından kaynaklanabilir.

#### 5.4. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Üzerindeki Etkileri

“Yaratıcı Drama Yönteminin Müzik yeteneğine yönelik özgüven Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?”

Denel işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarının Müzik yeteneğine yönelik özgüven Düzeyleri belirlenmiş ve grupların bu açıdan birbirlerine denk olup olmadıklarına bakılmak amacıyla Müzik yeteneğine yönelik özgüven ön-test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları 5.4.1’de verilmiştir.

**Tablo 5.4.1**  
**Grupların Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ön Testi Puanlarına Göre Yapılan t- Testi Sonuçları**

Ölçek	Gruplar	n	x	Ss	sd	p	Önem denetimi
Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Testi	Deney	44	93,43	16	87	0,08	Fark önemsiz
	Kontrol	45	99,31	15			

( $p > 0,05$ )

Tablo 5.4.1'e göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi Müzik yeteneğine yönelik özgüven düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p=0,08 > 0,05$ ).

Buna göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi Müzik yeteneğine yönelik özgüven düzeyleri arasında önemli bir fark olmadığı söylenebilir.

Grupların deney sonu Müzik yeteneğine yönelik özgüven düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla, Müzik yeteneğine yönelik özgüven düzeyleri ön-test ve son-test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları tablo 5.4.1 ve 5.4.2'de verilmiştir.

**Tablo 5.4.2**

**Örneklemdaki Deney Grubunun Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir.**

Ölçek		n	X	ss	sd	p	Önem denetimi
Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven testi	Ön test	44	93,43	16,27	43	0,00	Fark önemli
	Son test	44	107,04	14,21			

**( $p < 0,05$ )**

Tablo 5.4.2'ye göre Deney grubunun Müzik yeteneğine yönelik özgüven ön-test ve son-test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Buna göre deney grubunun son test sonuçları ile ön test sonuçlarına göre anlamlı derecede fark bulunması, deney grubuna uygulanan drama yönteminin öğrencilerin Müzik yeteneğine yönelik özgüveni üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

**Tablo 5.4.3**  
**Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Ön Test**  
**ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri**  
**Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek		n	X	ss	sd	p	Önem denetimi
Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven testi	Ön test	45	99,31	15,14	44	0,60	Fark önemsiz
	Son test	45	100,53	17,59			

(p>0.05)

Tablo 5.4.3'e göre kontrol grubunun Müzik yeteneğine yönelik özgüven ön-test ve son-test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmektedir ( $p=0,60 > 0,05$ ).

Buna göre kontrol grubunun son test sonuçları ile ön test sonuçlarına göre anlamlı derecede fark bulunması, kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin de öğrencilerin Müzik yeteneğine yönelik özgüveni üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

Grupların deney sonu müzik yeteneğine yönelik özgüven düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla, müzik yeteneğine yönelik özgüven son test puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları tablo 5.4.4'de verilmiştir.

**Tablo 5.4.4**  
**Grupların Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven Son Testten Aldıkları Puanların**  
**Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müzik Yeteneğine Yönelik Özgüven testi	Deney	44	107,04	14,21	87	0,05	Fark Önemli
	Kontrol	45	100,53	17,59			

(p=0.05)

Tablo 5.4.4'e göre deney ve kontrol gruplarının Müzik yeteneğine yönelik özgüven son- test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmektedir ( $p= 0,05= 0.05$ ).

Bu bulgulara göre, Müzik yeteneğine yönelik özgüvenin gelişmesi bakımından Yaratıcı Drama Yönteminin ve Geleneksel Yöntemin ayrı ayrı etkili olduğunu düşündürmektedir.

### 5.5. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Müziğe Bedensel Uyum 1'in Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri

“Yaratıcı Drama Yönteminin Müziğe Bedensel uyum 1 Becerilerinin Öğrenilmesi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?”

Denel işlemler öncesinde Deney ve Kontrol Gruplarının Müziğe Bedensel uyum 1 Beceri düzeyleri belirlenmiş ve grupların bu açıdan denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla müzik bilgisi ön test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları Tablo 5.5.1'de verilmiştir.

**Tablo 5.5.1**  
**Grupların Müziğe Bedensel Uyum 1 Ön Testi Puanlarına Göre Yapılan t- Testi Sonuçları**

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müziğe Bedensel Uyum1testi	Deney	44	3,48	1,86	87	0,00	Fark önemli
	Kontrol	45	2,44	0,99			

( $p<0.05$ )

Tablo 5.5.1'e göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi Müziğe Bedensel uyum 1 Beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00<0.05$ ).

Buna göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi Müziğe Bedensel uyum 1 Beceri düzeyleri arasında fark olduğu söylenebilir. Bu durumda, her iki grupta bulunan öğrencilerin arasında ritmik algılama düzeyleri arasında fark olduğu söylenebilir.

Grupların deney sonu Müziğe Bedensel uyum 1 Beceri Düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla Müziğe Bedensel uyum 1 Beceri ön-son test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları tablo 5.5.1 ve tablo 5.5.2'de verilmiştir.

**Tablo 5.5.2**  
**Örneklemdaki Deney Grubunun Müziğe Bedensel Uyum 1Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek		n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müziğe Bedensel Uyum 1 testi	Ön test	44	3,48	1,86	43	0,00	Fark önemli
	Son test	44	10,63	3,01			

**( $p<0.05$ )**

Tablo 5.5.2'ye göre deney grubunun Müziğe Bedensel uyum 1 Becerisi ön-test ve son test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00< 0.05$ ).



Buna göre deney grubunun son test sonuçları ile ön test sonuçlarına göre anlamlı derecede fark bulunması, deney grubuna uygulanan drama yönteminin bedensel uyumu olumlu yönde geliştirdiği düşünülebilir.

**Tablo 5.5.3**

**Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müziğe Bedensel Uyum 1 Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek		n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müziğe Bedensel Uyum 1 testi	Ön test	45	2,44	0,99	44	0,00	Fark önemli
	Son test	45	2,96	0,95			

(p<0.05)

Tablo 5.5.3'e göre kontrol grubunun Müziğe Bedensel uyum 1 Beceri ön-test ve son-test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür (p= 0,00>0.05).

Buna göre kontrol grubunun Müziğe Bedensel uyum 1 Beceri düzeyleri üzerinde farklılık olmasının sebebi çocukların müziği ritim algılama kabiliyetlerinin gelişmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu durum geleneksel yöntemin de bedensel uyumu nispeten olumlu yönde geliştirdiğini düşündürmektedir.

Grupların deney sonu Müziğe Bedensel uyum 1 Beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla Müziğe Bedensel uyum 1 Becerisinin son test puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları tablo 5.5.4'de verilmiştir.

**Tablo 5.5.4**

**Grupların Müziğe Bedensel Uyum 1 Beceri Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir.**

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müziğe Bedensel Uyum 1 testi	Deney	44	10,63	3,01	87	0,00	Fark Önemli
	Kontrol	45	2,96	0,95			

(p<0.05)

Tablo 5.5.4'e göre deney ve kontrol gruplarının Müziğe Bedensel uyum 1 Becerisinin son- test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00 < 0.05$ ).

Bu bulgulara göre, Yaratıcı Drama Yönteminin Müziğe Bedensel uyum 1 Becerisinin öğrenilmesi bakımından Geleneksel Yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koyduğu düşünülebilir.

### 5.6. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Müziğe Bedensel Uyum 2 Becerisine Etkileri

“Yaratıcı Drama Yönteminin Müziğe Bedensel uyum 2 Becerisi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretime Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Denel işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarının Müziğe Bedensel uyum 2 Beceri Düzeyleri belirlenmiş ve grupların bu açıdan birbirlerine denk olup olmadıklarına bakılmak amacıyla Müziğe Bedensel uyum 2 Beceri ön-test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları 5.6. 1 'de verilmiştir.

**Tablo 5.6.1**

#### Grupların Müziğe Bedensel Uyum 2 Ön Testi Puanlarına Göre Yapılan t- Testi

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müziğe Bedensel Uyum 2 testi	Deney	44	17,80	9,56	87	0,00	Fark önemli
	Kontrol	45	10,18	3,61			

( $p < 0.05$ )

Tablo 5.6.1'e göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi Müziğe Bedensel uyum 2 Beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p=0,00 < 0.05$ ).

Buna göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi Müziğe Bedensel uyum 2 Beceri düzeyleri arasında fark olmadığı söylenebilir.

Grupların deney sonu Müziğe Bedensel uyum 2 Beceri Düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla Müziğe Bedensel uyum 2 Beceri ön-son test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları tablo 5.6.1 ve tablo 5.6.2’de verilmiştir.

**Tablo 5.6.2**

**Örneklemdaki Deney Grubunun Müziğe Bedensel Uyum 2 Beceri Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir.**

Ölçek		n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müziğe Bedensel Uyum 2 testi	Ön test	44	17,80	9,56	43	0,00	Fark önemli
	Son test	44	82,10	6,64			

(p<0.05)

Tablo 5.6.2’ye göre deney grubunun Müziğe Bedensel uyum 2 Beceri ön-test ve son test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00 < 0.05$ ).

Buna göre deney grubunun son test sonuçları ile ön test sonuçlarına göre anlamlı derecede fark bulunması deney grubuna uygulanan drama yönteminin Müziğe Bedensel uyum 2 sonuçlarına göre de etkili olduğunu düşündürmektedir.

**Tablo 5.6.3**

**Örneklemdaki Kontrol Grubunun Müziğe Bedensel Uyum 2 Beceri Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek		n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müziğe Bedensel uyum 2 testi	Ön test	45	10,18	3,61	44	0,03	Fark önemli
	Son test	45	11,05	2,44			

(p<0.05)

Tablo 5.6.3'e göre kontrol grubunun Müziğe Bedensel uyum 2 Beceri ön-test ve son-test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,03<0.05$ ).

Buna göre kontrol grubunun Müziğe Bedensel uyum 2 Beceri düzeyleri üzerinde farklılık olmasının sebebi çocukların müziği ritmik algılama kabiliyetlerinin gelişmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu durum geleneksel yöntemin de bedensel uyumu nispeten olumlu yönde geliştirdiğini düşündürmektedir.

Grupların deney sonu Müziğe Bedensel uyum 2 Beceri müzik bilgisi düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla müzik bilgisi son test puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları tablo 5.6.4'te verilmiştir.

**Tablo 5.6.4**

**Grupların Müziğe Bedensel Uyum 2 Beceri Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Müziğe Bedensel Uyum 1 testi	Deney	44	82,10	6,64	87	0,00	Fark Önemli
	Kontrol	45	11,05	2,44			

( $p<0.05$ )

Tablo 5.6.4'e göre deney ve kontrol gruplarının müziğe bedensel uyum 2 son-test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00< 0.05$ ).

Bu bulgulara göre, Yaratıcı Drama Yönteminin müziğe bedensel uyum 2 becerisinin öğrenilmesi açısından Geleneksel Yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koyduğu düşünülebilir.

### 5.7. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geleneksel Müzik Öğretiminin Şarkı Söyleme Becerilerine Etkileri

“Yaratıcı Drama Yönteminin Şarkı Söyleme Becerisi Üzerindeki Etkileri Geleneksel Müzik Öğretimine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?”

Denel işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarının Şarkı Söyleme Beceri Düzeyleri belirlenmiş ve grupların bu açıdan birbirlerine denk olup olmadıklarına bakılmak amacıyla Şarkı Söyleme Becerisi ön-test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları 5.7.1’de verilmiştir.

**Tablo 5.7.1**  
**Grupların Şarkı Söyleme Becerileri Ön Testi Puanlarına Göre Yapılan t- Testi Sonuçları**

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Şarkı Söyleme Becerileri testi	Deney	44	46,77	6,16	87	0,58	Fark önemsiz
	Kontrol	45	45,01	11			

(p>0.05)

Tablo 5.7.1’e göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi Şarkı Söyleme Beceri Düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (p= 0,58>0.05).

Buna göre deney ve kontrol gruplarının deney öncesi şarkı söyleme beceri düzeyleri arasında fark olmadığı söylenebilir.

Grupların deney sonu Şarkı Söyleme Beceri Düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla Şarkı Söyleme Beceri Düzeyleri ön-son test puanları kullanılarak t- testi yapılmıştır. t- testi sonuçları tablo 5.7.1 ve tablo 5.7.2’de verilmiştir.

**Tablo 5.7.2.**

**Örneklemdaki Deney Grubunun Şarkı Söyleme Beceri Düzeyleri Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek		n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Şarkı Söyleme Becerileri testi	Ön test	44	46,77	6,16	43	0,00	Fark önemli
	Son test	44	80,38	7,33			

(p&lt;0.05)

Tablo 5.7.2'ye göre deney grubunun Şarkı Söyleme Beceri ön-test ve son test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00 < 0.05$ ).

Buna göre deney grubunun son test sonuçları ile ön test sonuçlarına göre anlamlı derecede fark bulunması, grubuna uygulanan drama yönteminin Şarkı Söyleme Becerileri üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

**Tablo 5.7.3**

**Örneklemdaki Kontrol Grubunun Şarkı Söyleme Beceri Ön Test ve Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek		N	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Şarkı Söyleme Becerileri testi	Ön test	45	45,01	7,34	44	0,00	Fark önemli
	Son test	45	47,82	11,08			

(p&lt;0.05)

Tablo 5.7.3'e göre kontrol grubunun Şarkı Söyleme Beceri ön-test ve son-test sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00 < 0.05$ ).

Buna göre kontrol grubunun Şarkı Söyleme Beceri düzeyleri üzerinde farklılık olmasının sebebi geleneksel yöntemin daha çok şarkı öğretimi yoluyla çalışmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Grupların deney sonu Şarkı Söyleme Beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlamak amacıyla Şarkı Söyleme Beceri son test puanları kullanılarak t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları tablo 5.7.4'de verilmiştir.

**Tablo 5.7.4**

**Grupların Şarkı Söyleme Beceri Son Testten Aldıkları Puanların Ortalama Standart Sapma Değerleri Aşağıda Gösterilmiştir**

Ölçek	Gruplar	n	x	ss	sd	p	Önem denetimi
Şarkı Söyleme Becerileri testi	Deney	44	80,38	7,33	87	0,00	Fark Önemli
	Kontrol	45	47,82	11,08			

( $p < 0.05$ )

Tablo 5.7.4'e göre deney ve kontrol gruplarının Şarkı Söyleme Beceri son-testten aldıkları sonuçlara göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p = 0,00 < 0.05$ ).

Bu bulgulara göre, Yaratıcı Drama Yönteminin Şarkı Söyleme Beceri bakımından Geleneksel Yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koyduğu düşünülebilir.

## BÖLÜM VI

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde daha önceki bölümde üzerinde durulan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan tartışmaya, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### Tartışma

Araştırma bulguları, incelendiğinde Yaratıcı Drama yönteminin geleneksel müzik yöntemine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p < .01$ ) daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Oyun ve bedensel hareketler içeren müzik öğretim yaklaşım ve yöntemleriyle ilgili alan yazın açısından bakıldığında bu araştırmanın bulgularının birçok araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülebilir.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri Yaratıcı Drama öğretiminin temel müzik bilgilerinin öğrenilmesi üzerindeki etkisidir. Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasındaki önemli bir fark temel müzik bilgilerinde görülmüştür. Temel müzik bilgisi düzeyleri, deney ve kontrol grubunun ön test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (X değeri - tablo 5.1.1) kontrol grubunun puanının (9,22) deney grubunun puanına (9,04) göre daha yüksek olduğu görülür. Deney ve kontrol grubunun son testten aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde ( Tablo 5.1.4) deney grubunun puanının (15,25) kontrol grubunun puanından ( 9,64) daha yüksek olduğu görülür. Deney ve kontrol gruplarının Temel müzik bilgisi düzeyleri son test sonuçlarına göre ( Tablo 5.1.4) anlamlı farklılık görülmüştür ( $p = 0,00 < 0,05$  ). Her iki grubunda denel işlemlerden olumlu yönde etkilendiğini ancak, deney grubunun gelişiminin istatistiksel olarak daha anlamlı olduğunu göstermektedir

Geleneksel müzik öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunda öğrencilerin, sırada oturup, müzik dersi gibi aktif katılım, uyanıklık ve ilgi gerektiren bir derste, hareket becerilerinin engellenmiş olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum problem durumunda vurgulanan müziksel algı model ve kuramlarının bedensel harekete verdiği öneme ters bir durum olarak karşımıza çıkar. Sonuç olarak, bu



bulgular, Yaratıcı Drama Yönteminin Temel Müzik Bilgisinin öğrenilmesi bakımından Geleneksel Yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aşağıda belirtilen görüşler araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguları destekler niteliktedir.

Müzik eğitiminde bireyin müziksel işitme-okuma ve yazma, müzik dinleme, müziksel beğeni geliştirme, müziksel duyarlılığı artırma gibi davranışsal açıdan bir eğitim verildiği gibi müziksel işitme, şarkı söyleme (ses), müziksel yaratma, çalgı çalma, müziksel bilgilenme, müziksel devinim, müziksel kişilik gibi içeriksel açıdan da eğitimi kapsar ( Uçan, 1994:14).

Bireyin müziksel gelişimini sağlamak için kazandırılan bu davranışların bireyde bir bütünlük içerisinde geliştirilmesi önemlidir. Geleneksel müzik eğitiminde kazandırılmak istenen bu davranışlar müzikteki soyut kavramlar ile (nota, akor, aralık vb.) anlaşılmaktan uzak, ezbere dayalı olarak gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Oysa müziğin temel unsurları olan, ses, fonetik ve ritim özelliklerini çocuklar kendi yaşantılarından yola çıkarak bedenlerini kullanarak öğrenebilirler. Çocuğun yaşamının temel amacı olan oyun, bütün bu öğeleri içinde barındırmaktadır. Kendi sesini ve doğadaki sesleri tanıyıp algılaması için, oyun içindeki taklit, dans ve doğaçlama gibi etkinlikler çocuğun yaşayarak öğrenmesini sağlayacaktır.

Müzik eğitiminde, temel müzik bilgisinin öğrenilmesi sırasında çocuğun sadece dinleyici konumunda edilgen bir biçimde tutulması, istenilen hedeflere ulaşmayı zorlaştırır. Oysa çocuğun aktif katılımı sağlandığında daha çabuk öğrenir ve yaratıcılığını ortaya koyma fırsatını yakalar. Yaratıcı drama ile çocuk oynadığı, dans ettiği, şarkı söylediği özgür ortamda müziksel yaratıcı gücü artar.

Yaratıcı drama etkinlikleri ile elde edilen sağlıklı duygu boşalımı, müzik çalışmalarını olumsuz etkileyen; çocuktaki güvensizlik ve cesaretsizlik gibi duygular yok edilebilir (Yağcı, 1995: 73-74)

Devlet eğitim ve özel kurumlarda, müzik dersinde temel müzik bilgilerinin öğrenilmesi yerine, genelde çocuğun hoşça vakit geçirip birkaç şarkının öğrenildiği zaman olarak değerlendirilmektedir. Öğretilen müzikli oyunlar sene sonu gösterilerine hizmet etmekten başka bir amacı yoktur. Bu durum müzik ve müzikli oyunların, eğitimde amacının dışında kullanıldığını göstermektedir. Oysa ki, yaratıcı drama yöntemi içerisinde yer alan müzikli oyun yoluyla, çocuğun yetenekleri ortaya çıkarılabilir ve gelişimine katkı sağlayabilir ( Kılık, 2001: 75 )

Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasındaki diğer bir fark da müziksel işitme becerisinde görülmüştür. Müziksel işitme, deney ve kontrol grubunun ön-test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (X değeri - tablo 5.2.1) kontrol grubunun puanının (6,46) deney grubunun puanına (6,36) göre daha yüksek olduğu görülür. Deney ve kontrol grubunun son testten aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (Tablo 5.2.4) deney grubunun puanının (14,54) kontrol grubunun puanından (9,64) daha yüksek olduğu görülür. Deney ve kontrol gruplarının müziksel işitme son test sonuçlarına göre (Tablo 5.2.4) anlamlı farklılık görülmüştür (  $p=0,00<0,05$  ). Her iki grubun da denel işlemlerden olumlu yönde etkilendiğini ancak, deney grubunun gelişiminin istatistiksel olarak daha anlamlı olduğunu göstermektedir.

Müziksel işitme becerilerinin, drama çalışmalarında kullanılan hareket ve bedensel öğelerle verilmiş olması grup arasında farkın sebebini ortaya koyar. Öğrencilerin her bir müziksel öğeyle bedensel hareketi eşleştirmeye çalışması, işitme becerisi içerisinde yer alan; ritmik kalıpları, müziğin temposunu, gürlükleri, ezgisel yapıyı daha iyi kavramasına sebep olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu bulgular, Yaratıcı Drama Yöntemini ile Müziksel İşitme Becerilerinin gelişme düzeylerinin Geleneksel Yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bedensel hareket içerikli müzik öğretim ve yaklaşım yöntemlerinin, öğrencilerin müziksel işitme becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan aşağıdaki fikirlerle örtüşmektedir.

Drama yöntemiyle verilen müziksel işitme becerisi, çocuğun ritim duygusu, denge, dikkat, tepki, güven duyguları ile birlikte büyük ve küçük kasları da gelişir. El, kol, ayak, baş, göz, ve bedeni arasında eş güdüm sağlamasına, davranışlarında çeviklik ve incelik kazanmasına yardımcı olur (Urfioğlu, 1993: 48).

Müzikli dramatizasyon çalışmalarında, çocuğun müzik belleğinin yani müziksel işitme becerisinin gelişmesinde büyük rol oynamaktadır. Özellikle müzik derslerine yönelik faaliyetlerde “müzikli oyunlara” yer verilmelidir (Kılık, 2001:38).

Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasında müzik dersine yönelik tutumda azda olsa bir fark görülmüştür. Müzik dersine yönelik tutum, deney ve kontrol grubunun ön-test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (X değeri - tablo 5.3.1) kontrol ve deney gruplarının puanlarının yaklaşık ( 133,13 ve 133,40 ) olduğu görülür. Deney ve kontrol grubunun son testten aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde ( Tablo 5.3.4) deney grubunun puanının (136,56) kontrol grubunun puanından ( 135,73) çok az yüksek olduğu görülür. Deney ve kontrol gruplarının Müzik dersine yönelik tutum son test sonuçlarına göre ( Tablo 5.3.4) anlamlı farklılık görülmemiştir (  $p= 0,71 > 0,05$  ). Yaratıcı drama yönteminin, Müzik dersine yönelik tutumlarının değişimi bakımından geleneksel yöntemle göre çok daha etkili olduğu görülmektedir fakat her iki yöntemde kendi içinde tutumlarını önemli düzeyde değiştirmiştir.

Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasında Müzik yeteneğine yönelik özgüveninin gelişme düzeylerinde azda olsa bir fark görülmüştür. Müzik yeteneğine yönelik özgüveninin gelişme düzeyleri, deney ve kontrol grubunun ön-test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (X değeri - tablo 5.4.1) kontrol grubunun puanının (99,31) deney grubunun puanına (93,43) göre daha yüksek olduğu görülür. Deney ve kontrol grubunun son testten aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde ( Tablo 5.4.4) deney grubunun puanının (107,04) kontrol grubunun puanından ( 100,53 ) daha yüksek olduğu görülür. Deney ve kontrol gruplarının Müzik yeteneğine yönelik özgüveninin gelişme düzeyleri son test sonuçlarına göre (Tablo 5.4.4) anlamlı farklılık görülmektedir (  $p= 0,05 = 0,05$  ). Yaratıcı drama

yönteminin, Müzik yeteneğine yönelik özgüveninin gelişme düzeylerinin değişimi bakımından geleneksel yönleme göre çok daha etkili olduğu görülmektedir, fakat her iki yöntemde de kendi içinde özgüvende önemli düzeyde değişiklik olmuştur.

Bolton, 1988; Chambers ve diğerleri, 1997; Fein, 1981; Golomb ve Cornelius, 1977; Heinig, 1981; Janzon ve Slöberg, 1984; Slade, 1995) görüşleri çerçevesinde dramanın eğitimde kullanılması ile ilgili elde edilecek yararlar içerisinde özgüven duygusunun geliştiği belirtilmiştir. Bu deneysel çalışmada anlamlı farklılık görülmüştür ancak bu farklılığın .05'e eşit olduğu gözlenmiştir. Oysa çalışmanın yapıldığı İzmir Konak Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulu orta sosyoekonomik seviyede aile yapısına sahip olduğu için, bir grup çalışması olan drama için hazır bulunuşluklarının (grupla birlikte çalışma anlamında) yeteri kadar gelişmemiş olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu nedenle İzmir Konak Esentepe Öğretmenler ve Şeker Mevhibe İlköğretim Okulunda yapılan drama uygulamasının, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin müzik becerilerini geliştirmede dramanın etkisini geliştirmesi kadar, grupla işbirliği yapabilme becerilerini de etkilediği düşünülmektedir.

Bu farklılığın oluşabilmesi için yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerin, grup içi çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, kendilerinde yeni değişik yönler keşfetmeye hazırlıklı olması gerekir (Özdemir, 2003: 42).

Muesson (1963)'e göre 0-6 yaş arası çocuğun gelişiminin hızlı yönlendiği kritik yıllardır. Bu yıllarda temeli atılan, sağlık ve kişilik yapısının ileri yaşlarda yön değiştirmeden daha çok aynı yönde gelişme şansı yüksektir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlemlenmiştir (Erdem ,1996:11).

Girgin'e (1999:87) göre; çocukların dil gelişim düzeyi, iletişim kurma becerileri, algılama kapasiteleri, onu güdülemek yerine başarısızlık duygusu yaşamasına neden olabilir.

Sonuç olarak, çocuğun drama uygulamalarından önceki okul ve aile hayatı, kendine olan özgüveninin gelişmesinde etkili olmuş olabilir, psikolojik yapısı ve grup içerisinde sürekli kendisinin başkalarıyla kıyaslanmış olma olasılığı, çocuğun kendisine olan özgüvenini olumsuz etkilemiş olabilir. Özgüven ve tutumun gelişmesi uzun bir süreci gerektirdiği için, çocuğun geçmişten bugüne kadar kazandığı dil becerisi, algılama kapasitesi, iletişim kurma becerisi, psikolojik yapısı bu farkın oluşmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasındaki diğer bir fark da müziğe bedensel uyum 1 becerisinin öğrenilmesi açısından görülmüştür. Müziğe bedensel uyum 1 becerisinin, deney ve kontrol grubunun ön-test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (X değeri -tablo 5.5.1) kontrol grubunun puanının (2,44) deney grubunun puanına (3,48) olduğu görülür. Deney ve kontrol grubunun son testten aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (Tablo 5.5.4) deney grubunun puanının (10,63) kontrol grubunun puanından (2,96) daha yüksek olduğu görülür. Deney ve kontrol gruplarının Müziğe bedensel uyum 1 becerisinin son test sonuçlarına göre (Tablo 5.5.4) anlamlı farklılık görülmüştür( $p= 0,00 < 0.05$ ). Her iki grupta denel işlemlerden olumlu yönde etkilendiğini ancak, deney grubunun gelişiminin istatistiksel olarak daha anlamlı olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasındaki diğer bir fark da müziğe bedensel uyum 2 becerisinin öğrenilmesi açısından görülmüştür. Müziğe bedensel uyum 2 becerisinin, deney ve kontrol grubunun ön-test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (X değeri - tablo 5.6.1) kontrol grubunun puanının (10,18) deney grubunun puanına (17,80) olduğu görülür. Deney ve kontrol grubunun son testten aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (Tablo 5.6.4) deney grubunun puanının (82,10) kontrol grubunun puanından (11,05) daha yüksek olduğu görülür. Deney ve kontrol gruplarının Müziğe bedensel uyum 2 becerisinin son test

sonuçlarına göre ( Tablo 5.6.4) anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00 < 0.05$ ). Her iki grubunda denel işlemlerden olumlu yönde etkilendiğini ancak, deney grubunun gelişiminin istatistiksel olarak daha anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, Yaratıcı Drama Yönteminin müziğe bedensel uyum 2 becerisinin öğrenilmesi açısından Geleneksel Yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aşağıda belirtilen görüşler araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguları destekler niteliktedir.

Drama yöntemi uygulanarak işlenen müzik derslerinde kullanılan materyaller, minder, yuvarlanma, zıplama ve çeşitli bedensel figürler müziğe bedensel uyumu arttırabilir.

Bozoklu'ya (1994:13) göre; oyun materyalleri olarak kullanılan toplar, yuvarlanma minderleri ve çeşitli duyu ve kasların gelişimini sağlar.

Molla'ya (2002:21)göre; yaratıcı drama yöntemlerinde kullanılan oyun, çocuğu bedenlen rahatlatılabilir ve işittiği müzikle bedensel uyum içerisinde olabilir.

Araştırma sonunda deney ve kontrol grupları arasındaki diğeri bir fark da Şarkı Söyleme Becerisinin öğrenilmesi açısından görülmüştür. Şarkı Söyleme Becerisinin, deney ve kontrol grubunun ön test aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (X değeri - tablo 5.7.1) deney grubunun puanının (46,77) kontrol grubunun puanına (45,01) göre daha yüksek olduğu görülür. Deney ve kontrol grubunun son testten aldıkları aritmetik ortalama puanları incelendiğinde (Tablo 5.7.4) deney grubunun puanının (80,38) kontrol grubunun puanından (47,82) daha yüksek olduğu görülür. Deney ve kontrol gruplarının Şarkı Söyleme Becerisinin son test sonuçlarına göre ( Tablo 5.7.4) anlamlı farklılık görülmüştür ( $p= 0,00 < 0.05$ ). Her iki grubunda denel işlemlerden olumlu yönde etkilendiğini ancak, deney grubunun gelişiminin istatistiksel olarak daha anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu Bulgular Yaratıcı Drama Yönteminin Şarkı Söyleme Becerisinin Öğrenilmesi açısından geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aşağıda belirtilen görüşler araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguları destekler niteliktedir

Müzik aletini çocuğun daha iyi çalabilmesi için, yaratıcı drama yöntemi uygulanırken, şarkı söyletmeyi; solfej yaptırmak, nota bilgisini öğretmek ve farklı şeyleri algılayabilmesi açısından uygulamak gerekir. İki ses arasındaki incelik-kalınlık farkını daha iyi algılayabilir. Şarkı söylemek çocukların yaptığı doğal bir etkinliktir ( Duru'dan akt. Ünal, 2006:130).

Eserleri şarkı söyleyerek çaldırttığımızda, çocukların kulakları gelişir ve ders daha eğlenceli hale gelir. Literatürümüzde bolca çocuk şarkısı olduğu için ve çocuklar şarkı sözlerine alışık olduğundan, öğretilmek isteneni daha çabuk, eğlenerek öğrenirler ve akılda kalıcı olur ( Molla'dan akt. Ünal, 2006:132).

Sonuç olarak yaratıcı drama yöntemi ile müzik bilgi becerisi bedene uyum sağlama, işitme becerisi, şarkı söyleme becerisinin geliştirilmesinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmektedir. Bunların tamamı bir bütün olduğu için test sonuçlarında da geleneksel yöntemle göre anlamlı farklılığın olduğu gözlemlenmiştir.

### **Sonuçlar**

Bu araştırma, Yaratıcı Drama Yönteminin; şarkı söyleme becerilerinin, müziksel işitme becerilerinin, müziğe bedeni ile uyum gösterme becerilerinin, temel müzik bilgilerinin, müzik yeteneğine yönelik özgüvenin ve müzik dersine yönelik tutumların gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde varılan başlıca sonuçlar şunlardır;

1. Birinci alt problemde belirtilen, yaratıcı drama yönteminin geleneksel müzik öğretim yöntemine göre temel bilgilerinin öğrenilmesi üzerindeki etkilerine

yönelik olarak elde edilen bulgular ışığında sonuçlar şöyledir: Drama yöntemi ile temel bilgilerinin öğrenilmesi geleneksel müzik öğretim yöntemine göre daha etkilidir. Drama yöntemi ile ders planlarında belirtilen hedeflere etkili bir şekilde ulaşılmaktadır.

2- İkinci alt problemde belirtilen, yaratıcı drama yönteminin geleneksel müzik öğretim yöntemine göre müziksel işitme becerisi üzerindeki etkilerine yönelik olarak bulgular elde edilenler ışığında sonuçlar şöyledir: Drama yöntemi ile müziksel işitme becerisinin geliştirilmesi geleneksel müzik öğretim yöntemine göre daha etkilidir. Her iki yöntemle de sonuç alınmakta ancak drama yöntemi istatistik olarak yüksek değer vermektedir.

3- Üçüncü alt problemde belirtilen, yaratıcı drama yönteminin geleneksel müzik öğretim yöntemine göre müzik dersine yönelik tutum üzerindeki etkilerine yönelik olarak elde edilen bulgular ışığında sonuçlar şöyledir: Drama yöntemi ile müzik dersine yönelik tutum becerisinin geliştirilmesi geleneksel müzik öğretim yöntemine göre daha etkilidir. Her iki yöntemle de sonuç alınmakta ancak drama yöntemi istatistik olarak yüksek değer vermektedir.

4- Dördüncü alt problemde belirtilen, yaratıcı drama yönteminin geleneksel müzik öğretim yöntemine göre müzik yeteneğine yönelik özgüven üzerindeki etkilerine yönelik olarak elde edilen bulgular ışığında sonuçlar şöyledir; Drama yöntemi ile müzik yeteneğine yönelik özgüven becerisinin gelişme düzeylerinin değişimi bakımından geleneksel yöntemle göre çok daha etkili olduğu söylenemez, fakat her iki yöntemde de kendi içinde özgüvende önemli düzeyde değişiklik olmuştur.

5- Beşinci alt problemde belirtilen, yaratıcı drama yönteminin geleneksel müzik öğretim yöntemine göre müziğe bedensel uyum 1 üzerindeki etkilerine yönelik olarak elde edilen bulgular ışığında sonuçlar şöyledir: Drama yöntemi ile müziğe bedensel uyum 1 becerisinin gelişme düzeylerinin değişimi bakımından geleneksel yöntemle göre çok daha etkili olmuştur.



6- Beşinci alt problemde belirtilen, yaratıcı drama yönteminin geleneksel müzik öğretim yöntemine göre müziğe bedensel uyum 2 üzerindeki etkilerine yönelik olarak elde edilen bulgular ışığında sonuçlar şöyledir: Drama yöntemi ile müziğe bedensel uyum 2 becerisinin gelişme düzeylerinin değişimi bakımından geleneksel yöntemle göre çok daha etkili olmuştur.

7- Yedinci alt problemde belirtilen, yaratıcı drama yönteminin geleneksel müzik öğretim yöntemine göre şarkı söyleme becerisi üzerindeki etkilerine yönelik olarak elde edilen bulgular ışığında sonuçlar şöyledir: Drama yöntemi ile şarkı söyleme becerisinin gelişme düzeylerinin değişimi bakımından geleneksel yöntemle göre çok daha etkili olmuştur.

### Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkıldığında, Müzik eğitimi alanında yapılan eğitim-öğretim, araştırma ve geliştirme faaliyetlerine yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

1- Ders içeriklerinde ve ders kaynaklarında mümkün olduğunca geleneksel yöntemin yanında yaratıcı drama yöntemine uygun konu, materyal ve ortamlar hazırlanmalıdır. Müzik eğitimi alanına yönelik olarak özellikle ilköğretim okullarında yaratıcı drama konusunda yeterli eğitimciler yetiştirilmelidir. Ders kitaplarında yaratıcı drama yönteminden yararlanan üniteler oluşturulmalıdır. Okullarda çok amaçlı salonların drama etkinliklerinde kullanılacak şekilde düzenlenmesi gerekir.

2-Müziksel yeteneğin tespitinde yaratıcı drama yöntemlerinden yararlanılmalıdır. Müziksel algılama ve işitme becerisinin yanında yaratıcılık gibi sanatsal değeri büyük olan özelliklerin tespitinde yaratıcı drama yönteminden faydalanılmalıdır. Müziksel işitmenin sembollerle öğretimi gibi, ton, aralık ve yükseklik gibi temel kavramların yaratıcı drama yöntemi ile oyunlaştırılarak verilmelidir.

3-İlköğretim çağındaki öğrencilerin müziğe karşı ilgilerini ve müzik eğitimine karşı tutumlarını olumlu bir çerçeveye çekmek için yaratıcı drama yönteminin içinde dans, oyun ve enstrüman tanıtımlarının ve bunun yanında mümkün olan yaş grubuna uygun konser, tiyatro ve kültürel amaçlı gezilerin sıklaştırılması gereklidir. Bu faaliyetlerde içinde yaratıcı drama ve onun öğretim yöntemleri mümkün olan her aşamada kullanılmalı ancak kesin çözüm olarak algılanmamalıdır. Bu aşamada eğimcilerin mesleki donanımları ve eğitim programlarının verdiği imkânlar tekrar gözden geçirilmelidir.

4- Bir müzik enstrümanı çalmanın en büyük psikolojik alt yapısı insanın kendine olan özgüveninden geçer. İlköğretim çağındaki çocuklara bu özgüveni kazandırmak oldukça önemlidir, bunu yaparken eğitimin ve sanatın katı kurallarıyla değil modern dünyanın ve sanatın esnek kişiye özgü değerleri ön plana çıkaran eğitim anlayışını benimsemek son derece önemlidir. Esasen bu saydığımız özellikler yaratıcı drama anlayışıyla bire bir uyumaktadır.

5- İlköğretim çağındaki çocukların hareketli ve oyuncu yapılarını müzik derslerine aktarmanın veya müzik derslerinde çocukların bu özelliklerinden faydalanmanın önemi büyüktür. Ritim ile hareketi, dans ve oyunla birleştirerek, eğitimle eğlenceyi aynı iş içinde yaşamak öğrencileri mutlu edecektir. Bedensel uyumu ile ön plana çıkan öğrenciler müziksel yeteneğin tespitinde her zaman bir önde olacaktır.

6- İlköğretim çağında çocukların dış dünyanın televizyon, radyo, bilgisayar ve diğer teknolojik araçlar yoluyla aldıkları popüler müzik kültürünü göz ardı etmeden çocuk ses sınırı ve bilişsel yeteneklerine uygun müzik ve müzik oyunlarının öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Şarkı öğretimi konusunda gelişen ve değişen teknolojinin getirdiği yeniliklerden yararlanılarak sınıf ortamında kullanmak günümüzde son derece önemlidir. Şarkıların ezberlenmesi kadar, konuların oyunlaştırılarak oyun içinde şarkı öğretilmesi, önemlidir.

Araştırma uygulaması süresince karşılaşılan deneyimler ve tespit edilen durumlar ışığında uygulamaya yönelik şu öneriler getirilebilir:

Müzik derslerinin sınıf ortamında sırada oturarak değil, öğrencinin aktif katılımı sağlanarak yapılmalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için, müzik dersinin uygulandığı ortamın koşulları sağlık ve fiziksel açıdan, yaratıcı drama yöntemini uygulamaya elverişli hale getirilmelidir.

Yaratıcı drama yöntemi, müzik eğitimi programları açısından uygulanabilir olduğu bu çalışma ile kanıtlanmıştır. Genel müzik eğitimi alanındaki programlar içerisinde, öğrencilerin ritmik, bedensel hareket, dramatisasyon, oyun, dans becerilerinin gelişimine yönelik düzenlemelerin yapılması son derece önemlidir.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarımızın eğitim programlarında, yaratıcı drama yöntemi; dramatisasyon, dans, oyun, bedensel hareket içerikli bilgi ve beceriye yönelik alan derslerinin oluşturulması gereklidir.

İlköğretim okulları öğretmenlerine yaratıcı drama yöntemi; dans, oyun, dramatisasyon, bedensel hareket içerikli hizmet içi eğitim, kurs, seminer verilerek drama yönteminin yaygınlaşması sağlanabilir.

Müzik eğitiminde kullanılan yöntemlerin (dalcrose, orff, Suzuki, kodaly) uygulanmasında, yaratıcı drama tekniklerinin kullanıma uygunluğu deneysel araştırmalarla desteklenmelidir.

Müzik eğitimi alanında bütün öğretim yöntemlerinden yararlanmış güncel ve çağın gereklerine uygun eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik yapılacak araştırmalar desteklenmelidir.

## KAYNAKÇA

ABBOTT, L.; EDMİSTON, B. (1998). **Play, Drama, and Edmiston**. The National Association for Teaching of Drama.UK.

ADIGÜZEL, H. Ö. (1993). **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Programları ve Öğretim ABD. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ADIGÜZEL, H. Ö. (1994). **Eğitimde Yeni Bir Yöntem Ve Disiplin: Yaratıcı Drama**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildirileri 28-30, Adana. C.2 .

ADIGÜZEL, H. Ö. (2000). **Eğitim Bilimlerinde ( Güzel Sanatlar Eğitiminde) bir Uzmanlık Alanı Olarak Kültür Pedagojisi**. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü .Yayımlanmamış Tez.

ADIGÜZEL, H. Ö. (2001). **Niçin Yaratıcı Drama**. Özel Dosya: Eğitimde Drama, sayı.257.

ADIGÜZEL, H. Ö.(2005). **Süreçsel Drama Tiyatro Sporu ve Drama’da “Zaman”**.1. Basım. Ankara: Naturel Yayınları.

ADIGÜZEL, H. Ö. (2006). “Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları”, **Yaratıcı Drama Dergisi**, Ankara: Çağdaş Drama Derneği Yayınları, s.17-27.

AK, A.; ARPAŞ, S.; AVCI, H.; AYYÜZ, F. ( 2002 ). **İlköğretimde Drama**. İzmir . Sınıf Öğretmenliği Ders Notları.

AKANDERE, M. ( 2003). **Eğitici Okul Oyunları**. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

ARGUN, Y. (2004). **Okul öncesi dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi**. Ankara. Anı Yayıncılık.

ARKONAÇ, S. A. (2001). **Sosyal Psikoloji**. İstanbul. Alfa Yayınları.

ARTUT, K. (2002). **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. Ankara. Anı Yayıncılık.

BALIKÇI, T. ( 2001). **Sanat Eğitiminde Drama ve Yaratıcılığın Önemi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.

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

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

BOZOKLU, F. (1994). **Okul Öncesi Dört, Beş ve Altı Yaş Grubu Çocukların tercih ettikleri oyun Köşeleri ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Kitabı**. Ankara. Pegem Yayıncılık.

CÜCELOĞLU, D.(1987). **İnsan İnsana**. İstanbul. Sistem Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (2000). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara. Pegem Yayıncılık.

EKİZ, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş**. Ankara. Anı Yayınları.

ERDEM, A. (1996). **Nasıl bir Okul Öncesi Eğitim**. Yaşadıkça Eğitim Dergisi. sayı:48.

ERTÜRK, S. (1998). **Eğitimde “Program” Geliştirme**. Ankara. Meteksan A.Ş. s.12.

FİDAN, N.; ERDEN, M.(1994). **Eğitime Giriş**. . Ankara. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

GİRGİN, T. (1999). **Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. . Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara Üniversitesi. Ankara.

GÜNDOĞDU, Ç. (2004). **Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Etkinliklerin** İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GRADY,T. & O’SULLIVAN, C.& HAYES,T. M. (1998). **‘A Head Taller’ Developing a Humanising Curriculum Through Drama**. Birmingham. The National Association for the Teaching of Drama. Printed by The University of Birmingham, Edgbaston, Birmingham,B15 2TT,UK.

HENRY, M. (2000). **Drama’s Ways of Learning**. U.S.A.

İPŞİROĞLU, N. (1994). **Çağdaş Eğitimde Sanat**. İstanbul. Çağdaş Yaşamı Destekleme yayınları.

JUNGMAIR, U. E. ( 2002 ). **Carl Orff Anlayışı Çerçevesinde Elementer Müzik Ve Dans Pedagojisi**. İstanbul. Info, Avusturya Liseliler Vakfı. Sayı: 1.

- KARASAR, N. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara. Nobel Yayın.
- KILIK, T. (2001). **Müzikli Oyunların Çocuk Gelişimine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- KIRIŞOĞLU, O. T. (2002). **Sanatta Eğitim: Görmek, Öğrenmek, Yaratmak**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H. (1992). **Öğretmen Adaylarının İnsan Doğasına İlişkin Tutumları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H. (2001). **Yaratıcılık ve Yaratıcı Drama**. Yayınlanmamış Ders Notları. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H. (2006). **Eğitimde Drama ve Sanat Eğitimi**. Buca Eğitim Fakültesi 1. Görsel Sanatlar Buluşmasında Sunulmuş Bildiri.(1-15). İzmir.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H.; SELÇİOĞLU (2007). **Duygusal Zeka ve Yaratıcı Drama**. I. Uluslararası Duygusal Zeka Sempozyumu. Ege Üniversitesi. 7-8-9-Mayıs. İzmir.
- McCASLIN,N. (2000). **Creative Drama in the Classroom and Beyond**. NewYork. An İmpirint of Addison Wesley Longman,Inc. Seventh edition.
- MOLLA, M.(2002) **Çocukların Erken Piyano Eğitimi Üzerine Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi. Mimar Sinan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- MORGÜL, M. (1995). **Yaratıcı Drama İle Oynayarak Yaşayarak Öğren**. İstanbul. Ya-Pa Yayınları.

NUTKU, Ö. (1998). **Oyun, Çocuk, Tiyatro**. İstanbul. Özgür Yayınları.

NİCOLOPOULOU, A. (2004). **Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya; Piaget, Vygotsky ve Sonrası**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 37, Sayı: 2. 137-169.Çeviren: Dr. Melike Türkan Bağlı.

OĞUZKAN, Ş.(1986) **Anaokullarında Yaratıcı Dramatizasyon Uygulamaları**. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

OĞUZKAN, Ş.; DEMİRAL, Ö.; TÜR, G. ( 1999). **Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri**. İstanbul. Ya-Pa Yayın pazarlama San. Ve Tic. A.Ş.

OKTAY, A. ( 1999). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. İstanbul. Epsilon Yayıncılık. s.56.

OKVURAN, A. (2000). **Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara Üniversitesi. Ankara.

ÖMEROĞLU, E.; ERSOY, Ö.; ŞAHİN, F. T.; KANDIR, A.; TURLA, A.(2003). **Okul Öncesi Eğitiminde Drama**. 2. Basım. Ankara: Kök Yayıncılık.

ÖMEROĞLU, E.; ERSOY, Ö.; ŞAHİN,F.; KANDIR,A.; TURLA, A. ( 2003 b). **Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması**. Ankara. Kök Yayıncılık.

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

ÖZDEMİR, L. (2003). **Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, U. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZMENTEŞ, G. (2005). **Dalcroze Eurhythmics Öğretiminin müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven**



**üzerindeki etkileri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

ÖZTÜRK, F. (1996). **Okulöncesi Dönem (5-6 Yaş Grubu) Müzik Eğitiminde Dramanın Kullanımının Etkililiği.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. . Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara Üniversitesi. Ankara.

SAĞLAM , T. (2003 ). **Eğitimde Tiyatro** Sayı: 37. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.

SAN, İ. (1991). **Eğitim –Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama.** İstanbul: Kültür Koleji Bil.Yayınları .Mayıs.

SAN, İ. (1995). **Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü: Eğitimde tiyatroda yaratıcı drama.** Ankara.

SAN, İ. (1996). **Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama.** y:2 s:7.

SAN, İ.& GÜLERYÜZ, H. ( 2004 ). **Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zeka Uygulamaları.** Ankara. Artım Yayınları.

SAY, A.(2001). **Müzik Öğretimi.** 3. Basım. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

SOLMAZ, F. (1997) **6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

SEYREK, H.; SUN, M. (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Oyun.** İzmir, Mey Müzik Eserleri Yayınları.

STANGE, S. (1997). **Drama-Maske-Müze**. Ankara. VI Uluslararası Eğitimde Drama Semineri. No:12.

TOKSOY, A. C.(2000). **İlköğretimde Müzik Eğitimi İle İlgili Yaklaşımlar Hakkında Genel Bir Değerlendirme**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

UÇAL, E.(2003). **Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Becerileri Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

UÇAN, A. (2002)Orff dergisi. İstanbul. Info, Avusturya Liseliler Vakfı. Sayı: 1.

UÇAN, A. (1994). **Müzik Eğitimi**. Ankara. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

UÇAN, A.(1994). **İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi**. Ankara. Müzik Ansiklopedisi Matbaası.

URFİOĞLU, A. (1993). **Bebeklik ve Okul Öncesi Dönemde Müziğin Gelişim ve Önemi**. İstanbul. Ya-Pa Yayınları.

UŞAKLI, H. (2006). **Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim V.sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri, Atılganlık Düzeyi ve Benlik-Saygısına Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

UZMAN, E. (2003) **Okul Öncesi Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÜNAL, İ. (2006). **6-8 Yaş Çocukları İçin Piyano Eğitimi Veren Kurumlarda Öğretmenlerin Başlangıç Aşamasında, Piyano Öğretim Yöntemlerinden Biri**

**Olarak Yaratıcı Dramaya İlişkin Görüşleri.** Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

ÜSTÜNDAĞ, T. (2004). **Yaratıcı Drama Öğretmenin Günlüğü.** Ankara: Pegem A. Yayıncılık

WAGNER,J.B. (1999). **Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium.** Portland. Calender Islands Publeshers. Portland, Maine.

YAĞCI, Ç. (1995). **Müzik Eğitimi ve Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama İlişkisi (Örnek bir Model Önerisi).** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi. Ankara.

YILDIZ, G. (2002). **İlköğretimde Müzik Öğretimi Birinci Kademe.** Ankara. Anı Yayıncılık.

### İNTERNET KAYNAKÇASI

BEANSED.J. <http://www.drama.com>. 27.12.2005. 18:06

BROWNING, K.J(1994). **Performance art Education.** <http://proquest.umi.com/>

BLATNER, A. M. D.( 2002). **Role playing in education.** <http://www.educationaldrama.com>. (27.12.2005). 17:42.

DANNER, S. (2003). **Prevention Through Performance: A Creative Drama Enrichment Program for Arts School Students.** PhD. <http://www.Umi.com>.

DESROSIERS ,S.M.(1996). **Implementing arts education curricula in an elementary school:an action research study.** <http://www.Umi.com>.

FERNIE, D. **The Nature of Children's Play.** [http://www.educational\\_drama.com](http://www.educational_drama.com) (07.07.2005). 18:00.

FREEMAN, G. D. (2000) Ph.D. **Effects of Creative Drama Activities on Third and Fourth Grade Children.** <http://www.Umi.com>.

FREEMAN, D. G.& SULLIVAN, K.& FULTON, C. R. **Effects of Creative Drama on Self- Concept, Social Skills and Problem Behavior.** <http://www.Umi.com>.

GRATTO, S. D. (1994). **Performance-Based Arts Education: A Study of Music in Inter-Arts Programs for Secondary Students.** <http://www.Umi.com>.

Hindu (2006) **The appeal of rhythm and movement ( special issue with the Sunday magazine from the publishers of Hindu 09.06.2006 14:34) february 07,1999.** 27.12.2005. 17:42

HWANG, R.L. (1987). **The Creative Effectiveness of Movement and Music in Fifth- Grade Children's Art Class Motivations (Drama Imagination).** <http://www.Umi.com>.

KREHBIEL, H. J. (1990). **Illinois Fine Arts: Elementary Classroom Teachers' Perceptions of Music Instruction.** <http://www.Umi.com>.

LİNDE, V. **Relationship between Play and Music in Earlychildhood.** <http://www.play,music,drama.com>. 27.12.2005. 17:00.

O'DAY, S. **Creative Drama Engages Children's Imaginations.** (13.11.2006: 15:25). <http://www.play,music,drama.com>.

ROWLAND, G. E. (2002). **Every Child Needs Self Esteem: Creative Drama Builds Self Confidence through Self Expression.** PreQuest Information and Learning Company: <http://www.Umi.com>.

TATE, K. J. (2002). **A Descriptive Examination of Selected University Creative Drama Courses with Implications for Elementary Pre-Service Teachers Education in the 21. Century.** PhD. <http://www.Umi.com>.

WACHSMAN, F. M. A.(1990). **Music, Movement and Drama in the Center of the Elementary.** <http://www.Umi.com>.

WHEAT, B. M. (2006). **Creating and Teaching the Arts-Infused curriculum: A Case Study of Art, Music and Drama in an Exemplary Elementary Classroom.** <http://www.Umi.com>.

YASSA, N. A. (1997). **A Study of Effect of Drama Education on Social Interaction in High School Students.** Master of Education. <http://www.Umi.com>.

**EKLER**

**EK 1****MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programında olan ( **İlköğretim 4. sınıf Öğrencilerinin Müzik Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi**) isimli araştırma kapsamında bilgilerinize ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla oluşturulan İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin müzik derslerine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla yönelik hazırlanan ölçekte 35 soru yer almaktadır. Sorulara Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Az katılıyorum, Katılmıyorum ve Tamamen Katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek cevap vermeniz istenmektedir.

Araştırmanın amacına ulaşması ve araştırmanın gerçek verilere dayandırılması açısından ankete vereceğiniz cevaplar büyük önem taşımaktadır.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür eder saygılarımı sunarım.

**Fatıma AKYÜZLÜER**  
**Araştırmacı**

**1. Müzik dersini severim.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**2. Müzik dersine çalışmak istemem.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**3. Müzik dersinde şarkı söylemeyi severim.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**4. Müzik dersinde bir müzik aleti çalmayı severim.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**5. Müzik dersinin boş geçmesini istemem.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**6. Müzik dersinde nota öğrenmek istemem.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**7. Müzik dersinde şarkı söylerken oyun oynamayı severim.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**8. Müzik dersinde grup olarak şarkı söylemek hoşuma gider.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**9. Müzik dersi eğlenceli bir derstir.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum



**10. Okulumuzda müzik odasının olmasını isterim.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**11. Müzik öğretmenimin verdiği ödevleri zamanında yaparım.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**12. Müzik dersinde notaları öğrenmek isterim.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**13. Müzik dersinde tek başıma şarkı söylemek istemem.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**14. Müzik dersinde yapılan etkinlikler hoşuma gider.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**15. Müzik dersinde notaları yazmakta zorlanırım.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**16. Müzik dersinde sevmediğim şarkıları söylemek sıkıcı gelir.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**17. Müzik dersinin olduğu gün sevinçli olurum.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**18. Müzik dersinde şarkı söylerken heyecanlanırım.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**19. Müzik dersinde bedensel ve ruhsal olarak rahatlarım.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**20. Müzik dersinde şarkı söylerken ritim vurmakta zorlanırım.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**21. Müzik dersi sevmediğim dersler arasında yar alır.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**22. Müzik dersinin iki saat olmasını isterim.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**23. Müzik dersinde sınıf geçmek için çalışırım.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**24. Müzik dersine zorunlu olmasam girmem.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**25. Müzik dersi bana mutluluk verir.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**26. Müzik öğretmenim dersi zevkli hale getirir.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**27. Müzik dersinde öğrendiğimiz şarkılar ilgimi çekmez.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**28. Müzik dersine katılmaktan hoşnut değilim.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**29. Müzik dersinde kurulan bir koroda söylemeyi isterim.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**30. Müzik derslerinin kaldırılmasını isterim.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**31. Müzik derslerinin üçüncü sınıfta başlamasını isterim.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**32. Müzik dersinde şarkı söylerken kendimi şarkıya veremem.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**33. Müzik dersinde ilgimi derse veremem.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**34. Müzik dersinde öğrendiklerim bende beste yapma isteği uyandırır.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**35. Dördüncü sınıftan sonra okulda müzik dersi verilmesini istemem.**

Tamamen  Katılıyorum  Az  Katılmıyorum  Tamamen   
Katılıyorum Katılıyorum Katılmıyorum

**EK 2**  
**MÜZİK YETENEĞİNE YÖNELİK ÖZGÜVEN ÖLÇEĞİ**

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Zor ritimleri çalabilirim.					
2. Sınıfta bir müzik yarışması yapılsa asla kazanamam.					
3. Müzikle uğraşırken kendimi çoğunlukla rahatsız hissederim					
4. Müzik konusunda yetenekli olduğumu düşünmem.					
5. Ailem çalgı çalmayı yada şarkı söylemeyi çok iyi öğrenebileceğime inanır.					
6. Müzik öğretmenim müzikteki gelişmemden memnundeğil.					
7. Arkadaşlarım şarkı söylememi ve çalgı çalmamı beğenirler.					
8. Müzik öğretmenim benden fazla bir şey beklemez.					
9. Eğer müzik öğretmenim dersi yönetmemi isterse bunu asla başaramam.					
10. Öğretmenler okul gösterilerinde çalgı çalmamı ve şarkı söylememi istediğinde mutlu olurum.					
11. Günün birinde usta bir müzisyen olabileceğime inanmam.					
12. Koro ya da orkestralarda yer alabilecek kadar yeterliyim.					
13. İnsanlar müzik yeteneğime hayranlar.					
14. Müzik çalışmalarında arkadaşlarıma yardım ederim.					
15. Müzik dersinde arkadaşlarımdan daha fazla zorlanırım.					
16. Müzikteki gelişmemden memnunum.					
17. Gelecekte müzikle ilgili bir meslek seçebilirim.					
18. Müzikle ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
19. Müzik öğretmenimin bize öğrenilmesi güç müzik parçaları vermesini istemem.					
20. Sınıfımda bir müzik lideri seçilecek olsa arkadaşlarım büyük ihtimalle beni seçeceklerdir.					
21. Arkadaşlarım onlarla birlikte müzik yapmamı istemezler.					
22. İleride bir orkestrada çalıp söylemeyi isterim.					
23. Evde hiç kimse benim müzik etkinliklerime ilgi göstermez.					
24. Arkadaşlarıma kıyasla kendimi yetenekli bulurum.					
25. Müzik konusunda kendimden çok fazla şey beklerim.					

**EK 3****MÜZİKSEL İŞİTME TESTİ**

Adı-Soyadı:

Sınıf:

No:

Tarih:

Aşağıdaki soruları dikkatli bir şekilde okuyun ve doğru cevabın yanındaki harfi yuvarlak içine alın.

- 1- Çalacağım üç sestten en incesi aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Birincisi
  - b. İkincisi
  - c. Üçüncüsü
- 2- Çalacağım üç sestten en kalını aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Birincisi
  - b. İkincisi
  - c. Üçüncüsü
- 3- Çalacağım üç sestten en incesi aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Birincisi
  - b. İkincisi
  - c. Üçüncüsü
- 4- Çalacağım üç sestten en kalını aşağıdakilerden hangisidir?
  - a. Birincisi
  - b. İkincisi
  - c. Üçüncüsü
- 5- Çalacağım üç sestten aynı olan ikisi aşağıdakilerden hangileridir?
  - a. Birincisi ve ikincisi
  - b. İkincisi ve üçüncüsü
  - c. Birincisi ve üçüncüsü

6- Çalacağım üç sestem aynı olan ikisi aşağıdakilerden hangileridir?

- a. Birincisi ve ikincisi
- b. İkincisi ve üçüncüsü
- c. Birincisi ve üçüncüsü

7- Çalacağım üç ses arasında farklı olanı aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Birincisi
- b. İkincisi
- c. Üçüncüsü

8- Çalacağım üç ses arasında farklı olanı aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Birincisi
- b. İkincisi
- c. Üçüncüsü

9- Çalacağım ritim kalıbı aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

a. Ankara Tatvan Karaman Van

— . . . — — . . . — — —

b. Gelibolu Tatvan Ankara Van

. . . . — — — . . . — —

c. Tatvan Van Gelibolu Van

— — — . . . . — —

10- Çalacağım ritim kalıbı aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

a. Ankara Gelibolu Karaman Van

— . . . . . . . . — — —

b. Gelibolu Ankara Tatvan Van

. . . . — . . . — — —

c. Tatvan Van Gelibolu Van

— — — . . . . — —

11- Çalacağım ezgideki ses gürlüklerinin sıralanışı aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

- a. Kuvvetli-orta kuvvetli-hafif
- b. Orta kuvvetli-hafif-kuvvetli
- c. Hafif-orta kuvvetli-kuvvetli

12- Çalacağım ezgideki ses gürlüklerinin sıralanışı aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

- a. Kuvvetli-orta kuvvetli-hafif
- b. Orta kuvvetli–kuvvetli- hafif
- c. Hafif-orta kuvvetli-kuvvetli

13- Çalacağım üç ezginin hızlarının sıralanışı aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

- a. Hızlı-yavaş-orta-hızlı
- b. Yavaş-orta hızlı-hızlı
- c. Hızlı-orta hızlı-yavaş

14- Çalacağım üç ezginin hızlarının sıralanışı aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

- a. Hızlı-yavaş-orta-hızlı
- b. Yavaş-hızlı-orta-hızlı
- c. Hızlı-orta hızlı-yavaş

15- Çalacağım ezgideki seslerin yönelimleri aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

- a. İnici(kalınlaşarak)
- b. Çıkıcı (incelerek)
- c. Hem inici hem çıkıcı

16- Çalacağım ezgideki seslerin arasındaki sıralanma ilişkisi aşağıdaki seçeneklerden hangisine uygundur?

- a. Yanaşık (sırayla)
- b. Atlamalı (uzak)
- c. Hem yanaşık hem atlamalı

17- Vurarak söyleyeceğim ritm kalıbında en kısa ses aşağıdaki seçeneklerden hangisine denk gelmektedir?

- a. Tatvan
- b. Van
- c. Gelibolu

18- Vurarak söyleyeceğim ritm kalıbında en uzun ses aşağıdaki seçeneklerden hangisine denk gelmektedir?

- a. Van
- b. Gelibolu
- c. Tatvan

19- Çalacağım ezgideki hızın gösterdiği değişimler aşağıdaki seçeneklerden hangisine denk gelmektedir?

- a. Giderek yavaşlamaktadır
- b. Giderek hızlanmaktadır
- c. Değişmemektedir

20- Çalacağım ezgideki hızın gösterdiği değişimler aşağıdaki seçeneklerden hangisine denk gelmektedir?

- a. Giderek hızlanmaktadır
- b. Giderek yavaşlamaktadır
- c. Değişmemektedir



## EK 4

## MÜZİK BİLGİSİ TESTİ

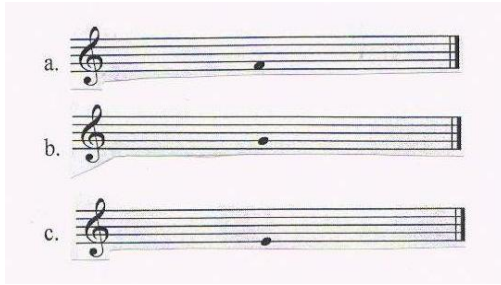
Adı-Soyadı:

Sınıf:

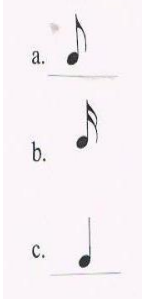
No:

Aşağıdaki soruları dikkatli bir şekilde okuyun ve doğru cevabın yanındaki harfi yuvarlak içine alın.

- 1) Aşağıdakilerden hangisi bir şarkıdır?
  - a. Küçük Kurbağa
  - b. Atam Marşı
  - c. Vardar Ovası
- 2) Aşağıdakilerden hangisi oyunlarda kullanılır?
  - a. Türkü
  - b. Marş
  - c. Tekerleme
- 3) Aşağıdakilerden hangisi Sol sesidir?




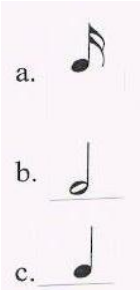
- 4) Ritim kavramı aşağıdakilerden hangisi ile ilişkilidir?
  - a. Sesin Süresi
  - b. Sesin Gürlüğü
  - c. Sesin Yüksekliği
- 5) Aşağıdaki süre değerlerinden en kısa olanı hangisidir?



- 6) Müzik eserlerinde hız terimleri birinci dizeğin neresine yazılır?
  - a. Sol üst kısmına
  - b. Sağ üst kısmına
  - c. Ortasına

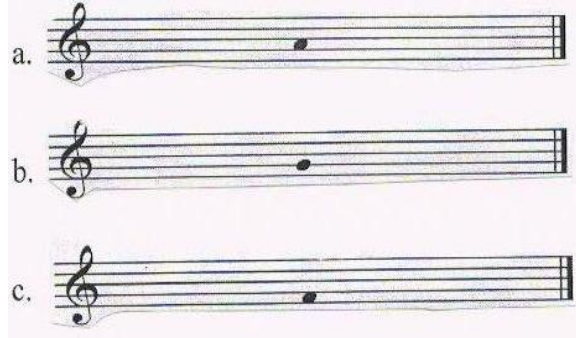
- 7) “Türkü” nedir?  
 a. Okul şarkısıdır  
 b. Halk müziği içinde bir türdür  
 c. Türk sanat müziği içinde bir türdür
- 8) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi “Allegro” teriminin karşılığıdır?  
 a. Hızlı  
 b. Çok yavaş  
 c. Yavaş

9) Aşağıdakilerden hangisi iki vuruşluk (  ) ses süresinin yarı değerindedir?

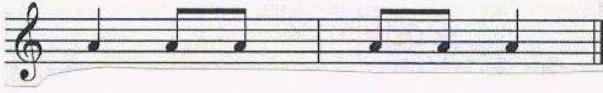


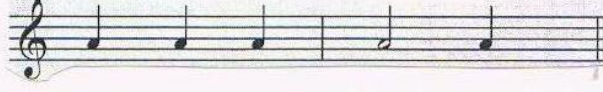
- 10) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi sesin “hafif” ve “yumuşak” çalınımı söyleceğini belirler?  
 a. Forte  
 b. Piano  
 c. Mezzoforte


11) Aşağıdaki seslerden hangisi La sesidir?




12) Aşağıdaki ölçülerden hangisi  $\frac{2}{4}$  'lük ölçüdür?


a. 


b. 

c. 

13) Aşağıdaki seslerden hangisi Mi sesidir?

a. 

b. 

c. 


14) Aşağıdaki terimlerden hangisi sesin giderek kuvvetleneceğini belirler?


- a. Crescendo
- b. Piano
- c. Forte


15) Aşağıdakilerden hangisi "Forte" teriminin karşılığıdır?

- a. Hafif
- b. Kuvvetli
- c. Yavaş

16) Aşağıdakilerden hangisi " Gelibolu, İzmir, Gelibolu, Van" cümlesinin tartımıdır?

a. 

b. 

c. 

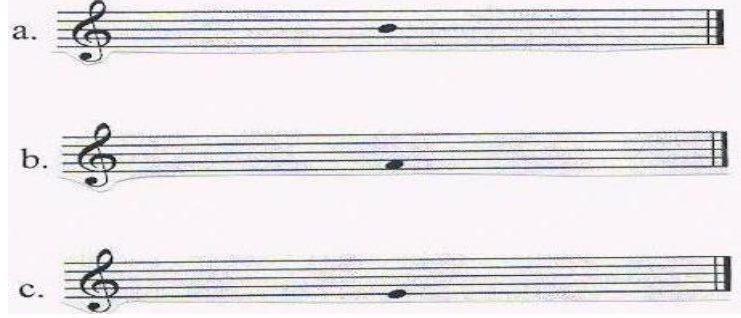
17) Uzun havalar ve kırık havalar hangi tür müziklerimizdendir?

- a. Türk halk müziği
- b. Türk sanat müziği
- c. Popüler müzik

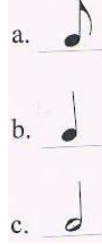
18) Aşağıdakilerden hangisi orta hızda çalınıp, söyleneceğini belirler?

- a. Allegro
- b. Moderato
- c. Largo

19) Aşağıdaki seslerden hangisi Fa sesidir?



20) Aşağıdaki süre değerlerinden en uzun olanı hangisidir?





## EK 6

## MÜZİĞE BEDENSEL UYUM GÖZLEM FORMU

## 2. Bölüm

## Hareketlerin Müziğe Uygunluğu

Puan								
Müziğe Bedensel Uyum	Şarkının karakterine uygun hareket gösterme							
	Dinamikleri ifade etme							
	Gürlükleri ifade etme							
	Ritimlere uyma							
	Tempoya uyma							
Hareketlerin Niteliği	Bedensel esneklik							
	Özgünlük							
	Bedensel rahatlık							
	Uygun bir mimik gösterme							
	Mekanı etkili kılma							
	Öğrencinin kodu							



**Ek 8**  
**DENEL İŞLEM TABLOSU**

<b>GRUPLAR</b>	<b>ÖN TEST</b>	<b>YÖNTEM</b>	<b>SON TEST</b>
<b>DENEY</b>	Müzik Bilgisi testi Müziksel İşitme Testi Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu Müziğe Bedensel Uyum Ölçeği Müzik Yeteneğine İlişkin Kendine Güven Ölçeği Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	<b>DENEL İŞLEM</b>	Müzik Bilgisi testi Müziksel İşitme Testi Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu Müziğe Bedensel Uyum Ölçeği Müzik Yeteneğine İlişkin Kendine Güven Ölçeği Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği
<b>KONTROL</b>	Müzik Bilgisi testi Müziksel İşitme Testi Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu Müziğe Bedensel Uyum Ölçeği Müzik Yeteneğine İlişkin Kendine Güven Ölçeği Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	<b>GELENEKSEL YÖNTEM</b>	Müzik Bilgisi testi Müziksel İşitme Testi Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu Müziğe Bedensel Uyum Ölçeği Müzik Yeteneğine İlişkin Kendine Güven Ölçeği Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği