

**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI DRAMA**  
**UYGULAMA YETERLİLİKLERİ**

**Onur Yücel TUTUMAN**

**İzmir**  
**2011**

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI DRAMA  
UYGULAMA YETERLİLİKLERİ**

**Onur Yücel TUTUMAN**

**Danışman**

**Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ**

**İzmir**

**2011**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Uygulama Yeterlilikleri” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/06/2011



Onur Yücel TUTUMAN

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne**

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş



¼ye :Yrd. Doç Dr. Murat Ellez



¼ye :Yrd. Doç. Dr. Nevin Akkaya



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

.....



Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY  
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C.  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	406270
Yazar Adı / Soyadı	Onur Yücel Tutuman
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 43438959960
Telefon / Cep Telefonu	02322790276 05543517867
e-Posta	onuryuce17@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri
Tezin Tercümesi	The proficiency of teachers of Turkish in the practice of creative drama
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2011
Sayfa	131
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş
Dizin Terimleri	Yaratıcı drama=Creative drama Türkçe öğretimi=Turkish teaching Dram=Drama Öğretmen yeterliliği=Teacher proficiency
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgililenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

09.07.2011

İmza: 

Yazdır

## ÖNSÖZ

Araştırmamı tamamlama sürecinde özverisi ve sabrıyla bana yardımcı olan sevgili danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş'a, önerilerinden faydalandığım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay'a, verilerin çözümlenmesinde benden desteğini esirgemeyen hocam Arş. Gör. Tarık Totan'a teşekkür ederim.

Gittiğim okullarda uygulamanın yapılabilmesi için bana yardımcı olan tüm Türkçe öğretmenlerine, idarecilere ve okul personeline teşekkür ederim. Veri girişinde bana zamanını ayırıp yardımcı olan arkadaşım Enes Arslan'a, araştırmam boyunca beni destekleyen annem Güneş Tutuman'a, babam Kazım Tutuman'a ağabeyim Taylan Özgür Tutuman'a ve dayım Ali Haydar Küçükoba'ya teşekkür ederim.

Araştırmamın alana ve yaratıcı drama yönteminin daha yaygın kullanılmasına katkıda bulunması dileğiyle...

## İÇİNDEKİLER

Yemin Metni .....	i
Değerlendirme Kurulu Üyeleri .....	ii
YÖK Dökümantasyon Merkezi Tez Veri Giriş Formu.....	iii
Önsöz .....	iv
İçindekiler .....	v
Tablo Listesi.....	ix
Özet .....	xiii
Abstract .....	xiv

## BÖLÜM I

<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
Problem Durumu.....	1
Türkçe Öğretimi.....	2
Ana dil ve Türkçe Öğretimi .....	2
Anlama.....	6
Okuma.....	6
Dinleme.....	13
Anlatma.....	15
Konuşma .....	16
Yazma .....	17
Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler .....	18
Anlatım Yöntemi.....	18
Dramatizasyon Yöntemi.....	19
Tartışma Yöntemi.....	19
Örnek Olay Yöntemi .....	20
İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi .....	21
Problem Çözme Yöntemi.....	22
Gezi ve Gözlem Yöntemi.....	23
Gösterip Yaptırma Yöntemi .....	23
Soru-Cevap Tekniği .....	24
Beyin Fırtınası Tekniği .....	25
Münazara Tekniği .....	25

Yaratıcı Drama.....	26
Yaratıcı Dramanın Tanımı .....	26
Yaratıcı Dramada Aşamalar.....	29
Hazırlık/Isınma.....	29
Canlandırma .....	29
Değerlendirme.....	30
Yaratıcı Dramanın Öğeleri.....	30
Katılımcılar .....	30
Drama Lideri .....	31
Mekan.....	31
Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler.....	32
Doğaçlama.....	32
Rol Oynama .....	32
Pantomim .....	33
Geriye Dönüş .....	33
Donuk İmge.....	33
Bilinç Koridoru .....	33
Rol Kartları.....	33
Bölünmüş Ekran.....	34
Toplantı Düzenleme .....	34
Rol İçinde Yazma .....	34
İç Ses/Kafa Sesi.....	34
Sıcak Sandalye .....	35
Öğretmenin Rol Alması .....	35
Fotoğraf Anı/Tablo.....	35
Dedikodu Halkası.....	36
Görüşmeler-Sorgular.....	36
Kenardan Yönlendirme .....	36
Özel Mülkiyet/Bitmemiş Nesnelere .....	37
Ritüeller-Seremoniler.....	37
Telefon Görüşmeleri .....	37
Yeniden Canlandırma.....	37
Yaratıcı Dramanın Yararları .....	37
Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama .....	39
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	41
Problem Cümlesi.....	42



Alt Problemler.....	43
Sayıtlar.....	43
Sınırlılıklar.....	44
Tanımlar.....	44

## **BÖLÜM II**

### **KONUyla İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR..... 45**

Yaratıcı Drama İle İlgili Yurt içinde Yapılan Araştırmalar.....	45
Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Kullanılmasıyla İlgili Çalışmalar.....	52
Yaratıcı Drama İle İlgili Yurt dışında Yapılan Araştırmalar.....	58

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM..... 63**

Araştırmanın Yöntemi.....	63
Evren ve Örneklem.....	63
Veri Toplama Araçları.....	67
Veri Toplama Süreci.....	70
Verilerin Çözümlemesi.....	71

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM..... 72**

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	72
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	77
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	83
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	84
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	86
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	88
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	89
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	91
Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	93
Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Uygulama Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	94
Birinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	94
İkinci Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	98
Üçüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	102

**BÖLÜM V**

<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>106</b>
Sonuç.....	106
Tartışma .....	108
Öneriler .....	110
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>111</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>124</b>
Ek-1 Yaratıcı Drama Yeterlilik Anketi.....	125
Ek-2 Görüşme Soruları .....	129
Ek-3 Araştırma Uygulama İzni .....	130
Ek-4 Araştırmada Kullanılan Ölçeği Hazırlayan Kişiden Alınan İzin .....	131

## TABLO LİSTESİ

<u>TABLO</u>	<u>SAYFA</u>
Tablo 1: Türkçe öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	64
Tablo 2: Türkçe öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okula Göre Dağılımı .....	64
Tablo 3: Türkçe öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımı .....	65
Tablo 4: Türkçe öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumun Türüne Göre Dağılımı.....	66
Tablo 5: Türkçe öğretmenlerinin Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitime Göre Dağılımı.....	66
Tablo 6: Türkçe öğretmenlerinin Çalıştığı Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	67
Tablo 7: Türkçe öğretmenlerinin “drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri”ni bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri.....	72
Tablo 8: Türkçe öğretmenlerinin “drama ve drama uygulaması”na ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri.....	73
Tablo 9: Türkçe öğretmenlerinin “drama etkinlikleri ve öğrenme durumları” na ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri.....	76
Tablo 10: Türkçe öğretmenlerinin “drama etkinliklerinin değerlendirilmesi”ne ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri .....	77

Tablo 11: Türkçe öğretmenlerinin “drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri”ni uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri.....	78
Tablo 12: Türkçe öğretmenlerinin “drama ve drama uygulaması”na ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri.....	79
Tablo 13: Türkçe öğretmenlerinin “drama etkinlikleri ve öğrenme durumları”na ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri .....	81
Tablo 14:Türkçe öğretmenlerinin “drama etkinliklerinin değerlendirilmesi” ne ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri .....	82
Tablo 15: Türkçe öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeylerine ait t-testi tablosu.....	84
Tablo 16: Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne dramayı bilme ve uygulama düzeylerine ait Kruskal Wallis tablosu .....	85
Tablo 17: Türkçe öğretmenlerinin kıdemlerine göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerine ait Kruskal Wallis tablosu .....	87
Tablo 18: Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarına göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerine ait Mann Whitney U tablosu.....	88
Tablo 19:Türkçe öğretmenlerinin almış oldukları eğitime göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerine ait Kruskal Wallis tablosu .....	90
Tablo 20: Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları okulların sosyoekonomik seviyelerine dramayı bilme ve uygulama düzeylerine ait Kruskal Wallis tablosu .....	92

Tablo 21: Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara ait frekans ve yüzdeler.....	93
Tablo 22:Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendilerini yeterli görme nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %) .....	95
Tablo 23: Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendilerini yeterli görme nedenlerine ilişkin söyledikleri(örnek cümlelerle) .....	95
Tablo 24: Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendilerini yeterli görmeme nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %) .....	96
Tablo 25: Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendilerini yeterli görmeme nedenlerine ilişkin söyledikleri(örnek cümlelerle) .....	97
Tablo 26: Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulama nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %) .....	98
Tablo 27: Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulama nedenlerine ilişkin söyledikleri(örnek cümlelerle) .....	99
Tablo 28: Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamama nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %) .....	100
Tablo 29: Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamama nedenlerine ilişkin söyledikleri (örnek cümlelerle) .....	101
Tablo 30: Türkçe Öğretmenlerinin drama yöntemini genellikle dersin hangi bölümünde kullandıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %)......	102
Tablo 31 : Türkçe Öğretmenlerinin drama yöntemini genellikle dersin hangi bölümünde kullandıklarına ilişkin söyledikleri (örnek cümlelerle) .....	103

Tablo 32: Türkçe Öğretmenlerinin drama yöntemini derste ne amaçla kullandıklarına ilişkin görüşleri (f, %)	104
--	-----

Tablo 33: Türkçe Öğretmenlerinin drama yöntemini derste ne amaçla kullandıklarına ilişkin söyledikleri (örnek cümlelerle)	105
---	-----

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yeterliliklerini ve bu yöntemi uygulama düzeylerini tespit etmektir.

Araştırmaya İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ve tabakalama yöntemiyle belirlenen 57 ilköğretim okulunda çalışan 131 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı dramayla ilgili yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemek için Yıldırım (2008) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Drama Yeterlilik Anketi” ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

\*Türkçe öğretmenlerinin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerinin, yaratıcı dramayla ilgili diğer yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerine göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür.

\*Türkçe öğretmenlerinin dramayla ilgili alınan eğitim ve çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Buna karşın Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem ve çalıştıkları kurumun türü değişkenlerine göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

\*Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini uygularken, öğrencileri sınava hazırlama kaygısından ve sınıfın dar oluşundan kaynaklanan sorunları diğer sorunlara oranla daha sık yaşadıkları görülmüştür.

\*Türkçe öğretmenlerinden kendilerini yaratıcı drama konusunda yeterli görenlerin, dramayla ilgili “eğitim aldıkları” ve “drama uygulamasıyla ilgili deneyim sahibi oldukları” için yeterli gördükleri, bu yöntemi derste uygulayanların ise yaratıcı drama yöntemini “etkili bir yöntem olduğu” ve “dersi daha eğlenceli kıldığı” için uyguladıkları görülmüştür.

\*Türkçe öğretmenlerinden kendilerini yaratıcı drama konusunda yeterli görmeyenlerin ve yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamayanların ise “dramayla ilgili eğitim almadıkları” ve “dramaya dair bilgi sahibi olmadıkları” için yöntemi uygulamadıkları veya kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmıştır.

\*Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini genel olarak derslerinin “anlama, konuşma ve dilbilgisi” bölümlerinde, “dikkat çekmek”, “konuları somutlaştırmak” ve “derste sıkılmayı önlemek” amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the competence of Turkish teachers in using the Creative Drama method and levels of the application of this method

131 teachers from 57 schools were selected within the boundaries of Izmir Metropolitan Municipality by using stratification method. In the research, Creative Drama Qualification Questionnaire developed by Yıldırım (2008) and the interview questions prepared by the researcher were used to determine the competence of Turkish teachers in using the Creative Drama Method and the levels of the application of this method.

The findings of this study can be summarized as follows:

\* It was concluded from my research that Turkish teachers of drama and drama for the implementation of the knowledge and application levels of competence are lower than the knowledge of other qualifications, and application of creative drama.

\* Turkish teachers of drama education and the work of the school environment in terms of the socio-economic level of creative drama method, there is significant difference between the levels of knowledge and practice. However, Turkish teachers' gender, the school they graduated from, work experience and according to the type of institution variables, there is no difference between knowledge and application levels)

\* When applying the method of creative drama, occurrence of the problems caused by narrow place and the anxiety for preparation of the students to the exams were experienced more frequently compared to the other problems.

\* It was seen that Turkish teachers who think they are competent about using the creative drama because of the education they receive, the experiences of application of the method. The reasons of usage of Creative Drama Method within the Turkish teachers are efficiency of the method and entertaining side of the method.

\* It was seen that Turkish teachers who think they are inadequate about the creative drama method or the Turkish teachers don't use the creative drama in the lessons because of the lack of training and unawareness about the creative drama method.

\* It was also concluded from my research that Turkish teachers of creative drama generally use this method in understanding, speaking and grammar sections of the lessons to draw attention to the topics, embody the issues and to prevent getting bored in the lessons.



## BÖLÜM-1

### GİRİŞ

#### Problem Durumu

Bir Türkçe öğretmenin dersinde kullanabileceği; yaratıcılığı en fazla geliştiren, en etkili ve en eğlenceli yöntemlerin başında yaratıcı drama gelmektedir. Bireyin temel olarak iletişim kurma, kendini ifade edebilme, anlama ve anlatma yönleriyle geliştirilmesinin hedeflendiği Türkçe dersinde öğretmen, yaratıcı drama yöntemini derste kullanarak bu hedeflere kolaylıkla ve keyifli bir yoldan ulaşabilecektir.

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

Yaratıcı drama yöntemi, gerek hazırlık gerekse uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrenci merkezli eğitimi temel almaktadır. Amaç, çocukları öğrenme süreci boyunca etkin kılmak, bu süreç içerisinde neşeli vakit geçirmelerini ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamaktır (Gürol, 2002).

Türkçe dersinin öğretiminde dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) geliştirmek, en önemli amaçlardan birisidir. Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı Türkçe derslerinde öğrenciler daha iyi konuşabilmekte, yazabilmekte, okuyabilmekte ve dinleyebilmektedirler. Yaratıcı drama yöntemiyle işlenen derslerden öğrenciler keyif almaktadırlar. Bu nedenle bir Türkçe

öğretmenin yaratıcı drama yöntemini bilmesi ve etkinlikleriyle ilgili yeterli donanıma sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

2007 yılında eğitim fakültelerinin programlarında yapılan değişikliklerle birlikte Türkçe öğretmenliği bölümünde “Tiyatro ve Drama Uygulamaları”, “Tiyatro ve Canlandırma”, “Türkçe Öğretiminde Drama” gibi zorunlu ve seçimlik derslerin yer aldığı görülmüştür. Dramanın eğitim ve öğretimdeki öneminin anlaşılacak bu yönüne dair Türkçe öğretmenliği bölümünde bir dersin yer alması ve bu yöndeki ihtiyacın bir nebze de olsun karşılanmış olması önemli bir gelişme olarak görülmektedir. Ancak drama yönteminin çok geniş bir uygulama alanına sahip olduğu Türkçe dersinde, bu dersi verecek öğretmen adaylarına 2007 yılına kadar dramayla ilgili akademik düzeyde bir eğitim verilmediği de bir gerçektir. Mevcut Türkçe öğretmenlerinden kişisel bir merakı veya yöntemi öğrenmek için bireysel bir çabası olmayanların dışındakiler yine yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama yönünden yetersiz kalmaktadırlar. Bunların dışında uygulamada; sınıfların durumu, okul idaresinin ve velilerin tutumu, öğrencileri sınavlara hazırlama kaygısı vb. durumlardan kaynaklanan yetersizlikler olduğu düşünülmektedir.

İyi bir eğitimin ortaya konmasında, öğretmenlerin; bireyi öğrenme sürecinde etkili kılan, bireyin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine, kendisini gerçekleştirmesine ve yaratıcı-üretken bir birey olmasına olanak sağlayan, yaratıcı drama yöntemini kullanmaları ve bu yönetime ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları son derece önemlidir.

Araştırma Türkçe öğretmenleriyle bağlantılı olduğu için bu bölümden sonra Türkçe öğretimine ve Türkçe öğretimiyle ilgili konu ve kavramlara yer verilecektir.

### **Türkçe Öğretimi**

Bu bölümde “Ana Dil ve Türkçe Öğretimi”, “Anlama”, “Anlatma”, ve “Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler”e yer verilecektir.

#### **Ana Dil ve Türkçe Öğretimi**

Belli bir toplum ve kültür içinde öncelikle aile ve yakın çevrede kazanılan, daha sonra okulda pekiştirilen ve geliştirilen dile ana dil denir. Çocuklar okul çağına gelene kadar ana dilini kullanımına yönelik bir eğitim almazlar. Ana dil düşünce ve

duygu dünyamızı oluşturur, geliştirir. İlköğretim birinci sınıfla başlayan Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencileri ana dillerinin beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır (Ataman, 2009). Çağdaş eğitim, bireyin ana dilini güvenle kullanır duruma getirilmesini ön görür. Bu nedenle ana dili eğitimi, beceri kazandıracak nitelikte, uygulamalı biçimde verilir (Şimşek, 1983). Dil öğretimi, bir yığın kuru bilginin beyne yüklenmesi demek değildir. Kişinin diğer insanlarla olan iletişimi de dile dayanmaktadır. Anadilini yazılı ve sözlü olarak doğru kullanabilen yurttaşlar yetiştirmek, devletin eğitim sistemine yüklediği bir görevdir. Kişinin çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmesi, toplumsal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ortaya koyabilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi ve yaşamın her aşamasında başarılı olmasının yolu iyi bir anadili eğitim ve öğretiminden geçmektedir (Kayaalp, 1998).

Türkçe öğretiminde öğrencilerin kazanımlar, etkinlikler yoluyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir (Özbay, 2006). Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğu, becerinin de uygulama ve deneyimlerle kazanıldığı düşünüldüğünde Türkçe dersinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrenciyi etkin kılacak nitelikte olmasının önemi açığa çıkmakta ve bu yöntem ve teknikler yaşama geçirilmediği takdirde belirlenen hedeflere ulaşmanın mümkün olmayacağı görülmektedir (Aktaş, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı 2006 yılında hazırladığı İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ile ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Buna göre bu programın genel amaçları şu şekildedir:

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitimimizin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin ;

1. Dilimizin, millî birlik bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,

3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

Yine Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı aynı programda öğrencilere kazandırılmak istenen bazı beceriler yer almaktadır. Programda bunlara temel beceriler denilmiştir. Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma

- Problem çözüme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik (MEB, 2006)

Çocuk okula başlamadan önce dinleme ve konuşma dil becerilerini kazanmıştır, diğer iki dil becerisini(okuma ve yazma) ise okulda kazanır. Okulda, öğrencinin kazandığı bu dil becerileri daha da geliştirilmeye çalışılır. Bu geliştirme aşamasında dil becerilerinin öğrenci tarafından etkin bir şekilde kullanılması gerekir çünkü öğrencinin dil becerileri kullandıkça gelişir. Öğrencinin süreçte aktif bir şekilde dinlemesi, konuşması, okuması ve yazması gerekir. Öğretmenin de süreci eğlenceli hale getirecek, öğrencilerin hoşuna gidecek, etkili ve değişik yöntem ve tekniklerle bunu kolaylaştırması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı (2006)'nda temel dil becerileriyle ilgili belirlenen amaçlar ise şöyle sıralanmaktadır:

- Dinleme/izleme becerisine yönelik olarak “dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümlenme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma” (MEB, 2006)
- Konuşma becerisine yönelik olarak, “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” (MEB, 2006)
- Okuma becerisine yönelik olarak “okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesi” (MEB, 2006)
- Yazma becerisine yönelik olarak “yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” (MEB, 2006). Bu beceriler ayrıntılarıyla “Anlama”

(Okuma, Dinleme) ve “Anlatma”(Konuşma, Yazma) şeklinde iki ayrı başlık altında aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Anlama**

Türkçe derslerinde ulaşılması hedeflenen ana beceriler anlama ve anlatmadır. Bunları kendi içerilerinde ikiye ayırıyoruz. Anlamanın içinde okuma ve dinleme; anlatmanın içindeyse konuşma ve yazma becerileri bulunmaktadır (Kazıcı, 2008). Sözle ya da yazıyla anlatılanları anlama, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Anlama, iletişim sürecinin temel basamaklarından biridir. Bu süreçte alıcı, verici tarafından iletilen bilgiyi almak, eski bilgileriyle karşılaştırarak yorumlamak; bir başka deyişle, anlamak durumundadır. Anlama gerçekleşmediği zaman, iletişim amacına ulaşamaz. Bu son derece önemlidir, çünkü iletişimin temelinde amaçlılık vardır. İletişimin başlama nedeni olan amaca ulaşamadığında, o iletişim, iletişim olmaktan çıkar. Bunu tekrar tekrar vurgulamak gerekir: İletişimin başlama nedeni, vericinin gönderdiği bilgiyi alıcının anlamasıdır (Yangın, 1999). Anlamanın içinde okuma ve dinlemeye ilişkin dil becerileri yer almaktadır. Bu becerilere aşağıda başlıklar halinde yer verilmiştir.

### **Okuma**

Uluğ'a (1993) göre okuma “bir konuyu öğrenmek için, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işlemi”dir. Okuma eylemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri algılaması ve zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve okuyucudan yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir. (Demirel, 1999)

Demirel okuma etkinliğinin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- 1.Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme.
- 2.Sözcük hazinesini zenginleştirebilme.
- 3.Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavrayabilme.
- 4.Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme.
- 5.Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme.

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yanı çok yüksek motor yanı daha düşük bir psikomotor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışırlar. Sesli okuma söz konusu olduğunda, işe konuşma ile ilgili organlar da katılır (Yangın, 1999).

Türkçe eğitim programında okumanın amaçları genellikle şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama, tabii ve anlamlı okuma alışkanlıklarını geliştirerek sesli ve sessiz okumayı iyileştirmek,
2. Türlü konularda okuma ilgisini geliştirmek yoluyla öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek ve okuma zevkini yükseltmek,
3. Türlü konularda okuma ilgisini geliştirmek yoluyla öğrencileri iyi bir karakter ve ülküye sahip etmek,
4. Öğrencilere güzel eserlerin güzelliğini duyurmak yoluyla onları estetik değerler üzerinde düşündürmek,
5. Öğrencilerde ilk gençlik devresinin duygululuğuna yararlı bir akım vermek ve bu duyguları değerli ve yararlı isteklere yöneltmek,
6. Öğrencilere türlü konularda bilgi kazandırmak, türlü bilim ve inceleme çalışmalarının gerektirdiği okumalarla edinilen yetenekleri geliştirmek,
7. Öğrencileri iyi eserlere istekli ve onlardan hoşlanır duruma getirmek, onlara boş zamanlarını okumakla geçirme alışkanlığını kazandırmak,
8. Çocuklarda kitap sevgisini ve kitap sahibi olma isteklerini yaratmak ve geliştirmek,
9. Türk dilini sevdirmek ve Türk Dil Devriminin amaçlarını gerçekleştirmek (M.E.B. 1995).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında hazırladığı İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'na göre okuma yöntem ve teknikleri şu şekilde sıralanmıştır:

### **Sessiz Okuma**

**Amaç:** Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamaktadır.

**Uygulama:** Sessiz okuma, her gün veya haftada bir defa uygulanabilir. Öğrenciler, sınıfta okunacak olan herhangi bir metni veya kendi istedikleri bir kitabı öğretmenin belirlediği bir sürede okurlar. Bütün sınıf sessiz okuma sürecine katılırken, öğretmen de sessiz okuyarak öğrencilere örnek olur. Bu süreçte öğrencilerin başkalarını rahatsız etmeden okumalarına dikkat edilir.

Sessiz okuma sürecinin sonunda, sınıfça veya grup içinde metinle ilgili tartışmalar yapılır. “Bu kitabı neden seçtiniz?”, “Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?”, “Bu kitabı arkadaşlarınıza tavsiye etmeniz sebebi nedir?” gibi sorular sorularak öğrencilerin kitapla ilgili görüşleri alınır.

Öğrenciler, metinde ilgilerini çeken veya anlamadıkları bölümleri, metni okurken neler hissettiklerini yazılı veya sözlü olarak ifade ederler.

### **Sesli Okuma**

**Amaç:** Öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır.

**Uygulama:** Sesli okuma farklı şekillerde yapılabilir. Birinci yol, öğretmenin açık ve anlaşılır bir biçimde, herkesin duyacağı bir ses tonuyla örnek okuma yaptıktan sonra, öğrencilere metni kavramaya yönelik sorular sorması ve etkinlikler yaptırmasıdır. İkinci yol, öğretmenin örnek okumasından sonra bir öğrencinin sesli okumasıdır.



Üçüncü yol ise, yine öğretmenin örnek okumasından sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak her gruptan bir öğrenci veya grubun tamamının sesli olarak okumasıdır. Sesli okumanın en önemli şartı, kelimeleri doğru telâffuz etmek, okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır. Sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmak önemlidir. Ses tonu, metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır. Okunan metin dikkatle dinlenmeli, okuma süreci kesintiye uğratılmamalı, düzeltmeler ve açıklamalar okumanın sonuna bırakılmalı, aynı parça sebepsiz yere tekrar okutulmamalıdır.

### **Göz Atarak Okuma**

**Amaç:** Konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır.

**Uygulama:** Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur. Öğretmen, verilen metnin ana fikrinin bulunması için belirli bir süre verir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve ana fikir söylenir.

### **Özetleyerek Okuma**

**Amaç:** Konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamaktır.

**Uygulama:** Metni okumaya başlamadan önce, tahtaya “Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?”, “Olaylar nerede ve ne zaman geçmektedir?”, “Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?” gibi sorular yazılır. Öğrencilerden metni dinlerken veya okurken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaları istenir. Okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratılarak öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler gerekli düzeltmeleri yaparlar.

### **Not Alarak Okuma**

**Amaç:** Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır.

**Uygulama:** Sesli ve sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Bunun için öğrencilere farklı çalışma kâğıtları verilebilir. Sesli okuma öncesinde öğrencilere, metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilerek not alma sırasında dikkat etmeleri gereken noktalara değinilir. Öğretmen, önemli cümleleri veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini çeker. Okuma sonunda öğrencilerin aldıkları notlar değerlendirilir.

Sessiz okuma sırasında öğrenciler, kartlara veya kâğıtlara önemli gördükleri yerleri not ederler.

### **İşaretleyerek Okuma Yöntemi**

**Amaç:** Konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir.

**Uygulama:** Not alma yönteminden farklı olarak öğrenciler, önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretler. Öğrenciler altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri, kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluştururlar. Böylece, metin ana hatlarıyla kavranmış olur.

### **Tahmin Ederek Okuma**

**Amaç:** Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır.

**Uygulama:** Öğrencilere, metinde geçen bazı kelime ve ifadelerin metnin devamı hakkında fikir verebileceği açıklanır. Tahmin ederek okuma çeşitli yollarla yapılabilir:

1. Metnin verilen kısmı öğrenciler tarafından okunur. Öğretmen, öğrencilerden “metinde gelişen ve gelişebilecek olayları” iki ayrı sütuna listelemelerini ister. Metnin kalan bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra metindeki olayların nasıl sonuçlandığı ayrı bir sütuna yazılır. Bunun için öğrencilere her bölümle ilgili düşüncelerini yazmaları için üç sütundan oluşan çalışma kâğıdı verilir.

2.Öğretmen metnin bir kısmını sesli okur. Öğrencilerde merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Metnin devamında soruların cevapları buldukça üstleri çizilir.

3.Öğretmen, öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister. Sesli okuma sırasında duraklamalar yaparak “Sizce bundan sonra ne olabilir?”, “Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?” gibi sorularla öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırır.

### **Soru Sorarak Okuma**

Amaç: Okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşüncelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır.

Uygulama: Bu yöntemin uygulanması iki şekilde gerçekleştirilir:

1.Metin sesli veya sessiz okunduktan sonra öğrenciler, okuma sürecinde zihinlerinde oluşan soruları yazarlar. Gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan veya sınıftan bir öğrenci, bir arkadaşına soru sorar.

2.Öğrenciler metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Cevaplandırılan soruların üstleri çizilir.

### **Söz Korosu**

Amaç: Öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir.

Uygulama: Bir şiir veya düz yazı bölümlere ayrılarak bir grup öğrenci tarafından birlikte okunur. Öğrenciler gruplara ayrılır. Metnin, öğretmen tarafından okunarak anlaşılması sağlanır. Söz korosu dört şekilde yapılır:

1.Hep birlikte okuma: Metnin tamamı, sınıf veya bir grup tarafından okunur.

2.Grup olarak okuma: Metin bölümlere ayrılarak her grup bir bölümü okur.

3.Karşılıklı okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılarak metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup, diğer bölümlerini de ikinci grup okur.

4.Nakaratlı metinleri okuma: Öğrenciler gruplara ayrılarak her bölümü bir grup veya bütün gruplar birlikte okur.

Metin okunurken şahıs ve varlık kadrosu, karakter özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilir.

### **Okuma Tiyatrosu**

Amaç: Öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır.

Uygulama: Metin okunduktan sonra diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni hâline getirilir. Metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmaz, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Aynı zamanda metnin kavranması sağlanmalıdır. Öğrenciler, okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidir.

### **Ezberleme**

Amaç: Öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır.

Uygulama: Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen metinler (şiirler, kısa düz yazılar, güzel sözler vb.), belirli bir süre içinde öğrenciler tarafından ezberlenir. Ezberlenen metinler, sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerde sunulur. Böylelikle öğrencilerin söz varlığı zenginleşir, Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri ve öz güvenleri gelişir.

### **Metinlerle İlişkilendirme**

Amaç: Öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Metin okunduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurmaları istenir. “Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğumuz ‘.....’ adlı kitabın konusu arasında

nasıl bir ilişki vardır?”, “Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır?” gibi sorularla öğrencilere yol gösterilir.

### **Tartışarak Okuma**

**Amaç:** Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.

**Uygulama:** Bu yöntem, metin bölümlere ayrılarak uygulanabileceği gibi metnin bütününe yönelik olarak da uygulanabilir. Tartışma sınıfça veya küçük gruplar hâlinde yapılabilir. Tartışma sonunda varılan ortak düşünceler not edilerek metin hâlinde sunulur. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılması ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duyması sağlanır (MEB, 2006).

### **Eleştirel Okuma**

**Amaç:** Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır.

**Uygulama:** Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırılar.

### **Dinleme**

Sever'e göre (2000) dinleme, iletişim ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için. "kaynak" tarafından iletilenlerin "alıcı" tarafından paylaşılması gerekir, iletilenlerden alıcının yeni yaşantılar kazanabilmesi ise onun dinleme becerisindeki birikimleriyle yakından ilgilidir. Yangın'a göre (1999) dinleme, sesleri anlamaya çalışmaktır; çaba gerektiren bilinçli bir süreçtir.

İlköğretim Okulları Türkçe Programında, “Genel Amaçlar” bölümünde, dinleme becerisi ile ilgili olarak şu amaçlara yer verilmiştir:

(1) Öğrencilere, dinlediklerini tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak

(2) Öğrencilere dinleme alışkanlık ve zevkini kazandırmak

Yine, İlköğretim Okulları Türkçe Programında, “Özel Amaçlar” bölümünde, dinleme becerisi ile ilgili olarak şu amaçlara yer verilmiştir:

- (1) Öğrencilere düzeylerine uygun konuşmaları dinleme; olay, film vb. izleme beceri ve alışkanlığını kazandırmak
- (2) Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme beceri ve alışkanlığını düzeylerine göre geliştirmek
- (3) Öğrencilere dinlediklerini ve izlediklerini doğru anlama ve yorumlama yeteneği kazandırmak
- (4) Öğrencilere dinleme ve izleme yoluyla ilgi uyandırarak, yakın ve uzak çevrelerini tanıma ve sevme duygusu kazandırmak, bilgilerini artırmak (MEB, 2006).

Dinleme, hayatımız boyunca kullandığımız bir beceridir ve anlamının en önemli unsurlarından biridir. Bilgi birikimi elde etmek, daha önce kazanılmış deneyimlerden yararlanarak yeni durumlara uygun davranış ve tutum geliştirmek, zamanında kazanılmış iyi bir dinleme becerisi ve alışkanlığı ile yakından alakalıdır (Özbay, 2005).

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını 2.5-4 saat dinlediklerini göstermektedir. Bundan dolayı, akademik başarı için de yeterli düzeyde dinleme becerisi gerekmektedir (Yangın, 1999). Bireyin dinleme becerisi kazanmasında doğal süreçler etkili olsa da bu becerinin geliştirilmesi ve daha nitelikli hale getirilmesinde anadili öğretiminin ve öğretmenlerin payı yadsınamaz. Demirel'e göre (1999) dinlemenin öğrenme sürecindeki yeri ve önemi büyüktür. Öğrencinin bir ders süresi boyunca dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu, ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir. Bunun nedenleri şöyle açıklanabilir;

- a. Sınıf içinde yapılan sözlü anlatımlar konunun özünü ve en can alıcı yanlarını öğrenciye verme olanağı sağlar.
- b. Anlatımda yazı tahtası, harita, çizelge vb. görsel materyallerin kullanılması, dinleme ve izleme olanağını artırmaktadır. Bu da anlamayı kolaylaştırmaktadır.

c. Sınıf içi grup etkileşimi öğrenmede etkilidir.

Dinleme eğitiminin ilkelerini Kantemir (1991) şu şekilde sıralamıştır:

1. Dinleme eğitimi küçük yaşlardan itibaren başlamalıdır.
2. Dinleme eğitimi için programın ve okulun her türlü imkânlarından faydalanılmalıdır.
3. Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekir.
4. Dinleme eğitimindeki başarı kullanılan öğretim metotlarının mahiyetine bağlıdır.
5. Dinleme eğitiminde modern öğretim araçlarından faydalanılmalıdır.

Dinleme ve konuşma becerisi, iletişim sürecinde birbirinden ayrılmayan iki beceridir. Çünkü söz konusu beceriler iletişimde birbirini tamamlayan unsurlardır ve biri olmadan diğ erinin olması düşünülemez. Bunun yanı sıra dinleme ve okuma becerileri de dildeki alıcı beceriler olduğundan dolayı, okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bir bireyin, dinlediğini anlama becerisi de üst düzeyde olacaktır. Dinleme becerisinin yazma becerisine etkisi de büyüktür. Dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin yazma becerisinin de tam olarak gelişmesini beklemek gerçek dışı olacaktır. Çünkü dinleme becerisi yetersiz olan bir kişinin anlama becerisi eksik demektir ve bu doğrultuda, anlama becerisi gelişmemiş bir kişinin anlatma becerisi de gelişmemiştir (Özbay, 2005).

Özbay (2005), dinlenene bağlı olarak dinlemeyi etkileyen özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğretmenin/konuşmacının konuyu sunma biçimi.
2. Öğretmenin/konuşmacının durusu, mimik ve jestleri
3. Öğretmenin/konuşmacının ses tonu
4. Öğretmenin/konuşmacının bilgi birikimi
5. Öğretmenin/konuşmacının dili kullanma becerisi.

## **Anlatma**

İnsanlar sosyal bir varlık olmaları neticesinde en eski zamanlardan beri hissettiklerini, duygu ve düşüncelerini resim, söz ya da yazı ile ifade etmeye çalışmışlardır. Konuşma ve yazma, iletişimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu

bağlamda sözlü ve yazılı anlatımın amaçları için, bireylerin duygularını, düşüncelerini, kurgularını, hissettiklerini iyi ve anlaşılır bir şekilde anlatmasıdır, denilebilir. Anlatma, duygu, düşünce ve isteklerin sözle ya da yazıyla başkalarına aktarılması sürecidir. Sözle aktarılması, konuşma; yazıyla aktarılması ise, yazma yoluyla gerçekleşmektedir (Yangın, 1999). Anlatmanın içinde konuşma ve yazmaya ilişkin dil becerileri yer almaktadır. Bu becerilere aşağıda başlıklar halinde yer verilmiştir.

### **Konuşma**

İletişimin sağlanması için en önemli dil becerisi konuşmadır. Konuşma “Duygu düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak dışa vurmaktır.” (Taşer, 2000).

Koç ve Müftüoğlu (1998)’na göre konuşma öğretiminin amaçları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilere düşündüklerini, duyduklarını, gördüklerini, yaşadıklarını, öğrendiklerini, bildiklerini, açık, anlaşılır, doğru ve etkili bir biçimde sözle anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
- Konu, amaç ve bulunan ortama göre konuşma ve konuşma türünü düzenleyebilmek, neyi nerede, ne biçimde ve ne kadar söyleyeceğini öğretmek,
- Düzgün, doğru, güzel, etkili konuşmanın özellik ve niteliklerini tanıtmak ve öğrencilere bunları kazandırmak,
- Konuşurken konuyu dağıtmamak, söyleyeceklerini sıraya koyabilmek,
- Konuşmayla birlikte çabuk düşünebilme yeteneğini elde ettirmek,
- Topluluk önünde konuşabilme becerisi kazandırmak,
- Topluluk içinde ve önünde konuşma ve tartışma yöntemlerini ve öğrendiklerini uygulatarak konuşabilmelerini öğretmek,
- Konuşurken inandırıcı ve güven verici olma özelliklerini anlatmak,
- Kelimeleri açık, anlaşılır söyleyebilme, vurgu ve tonlamayı yerinde ve doğru yapabilme yeteneği kazandırmak,
- Belli bir kültür diliyle konuşma alışkanlığı edindirmektir.

Türkçe Öğretim Programı’nda, konuşma becerisine yönelik olarak, “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar



yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

### **Yazma**

Demirel (1999)’e göre yazma, yazma becerisini mekanik bir oluşum süreci değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir. Yazma yeteneği yazmakla kazanılabilir. İlköğretimde yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencilerin yakın çevresi ve yaşantılarıyla, düzeylerine uygun etkinlikler yapması onların yazma yeteneklerini geliştirecektir. Yaratıcı dramının yazılı anlatım etkinliklerinde kullanılmasıyla, dramının doğasındaki özgür ve yaratıcı havanın etkisiyle öğrenciler daha etkili, daha yaratıcı yazılar yazabilmektedirler.

Yazı ile konuşma arasında birtakım farklılıklar vardır:

Konuşmada ses, jest, mimik varken yazılı anlatımda bunlar yoktur.

b. Konuşmada yapılan yanlışları fark etmek, düzeltmek zordur. Yazılı anlatımda ise yapılan hataları düzeltmek daha kolaydır.

c. Yazılı anlatımda yazılanın daha iyi anlaşılmasını sağlayan kurallar vardır; noktalama işaretleri, imlâ kuralları gibi.

Konuşma, yazma gibi bir anlatma becerisidir. Konuşma becerisi gelişmiş olan kişilerin anlatımı, bir düzen ve akıcılığa sahiptir. Bu düzen ve akıcılığı, konuşmada sağlayan kişilerin yazılı anlatımda da yakalaması mümkündür. Yani güzel konuşma becerisi kazanmış bireylerin aynı zamanda yazma becerilerini de geliştirmiş olmaları beklenir. Demirel (1999)'e göre ilkokula Türkçe'yi konuşuyor olarak gelen çocuklarda şu eksiklikler ve yetersizlikler görülmektedir:

- 1.Çekingenlik,
- 2.Yerel ağızla konuşmak,
- 3.Sesi ayarlayamamak,
- 4.Kısa ve yetersiz konuşmak,
- 5.Gereksiz şeyler söylemek,

6.Dağınık konuşmak,

7.Sözcük dağarcığının fakirliği,

8.Konuşurken gereksiz el-kol, gövde hareketleri yapmak.

### **Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler**

Yukarıda değinilen dil becerilerinin geliştirilebilmesi için Türkçe öğretiminde bazı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Bu başlık altında Türkçe öğretiminde en sık kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilecektir. Bu bölümde “anlatım, dramatizasyon, tartışma, örnek olay, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözme, gezi ve gözlem, gösterip yaptırma, soru-cevap, beyin fırtınası, münazara” gibi yöntem ve tekniklere yer verilecektir.

#### **Anlatım Yöntemi**

Anlatma, öğretmenin ya da onun yerinde olan birinin bir konuya ilişkin bilgileri, karşısında pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere iletmesi biçiminde uygulanan bir öğretim metodudur (Büyükkaragöz – Çivi, 1999). Yöntem çok sık kullanıldığında öğrenciler aktif olmadıkları için bir süre sonra dersten kopabilirler. Öğretmenin yöntemi kullanacağı yeri ve zamanını iyi ayarlaması gerekir. Bu yöntemi öğretmen, dersin giriş bölümünde, konuyu özetlerken veya konuyla ilgili bilgi verilirken kullanabilir. Yöntemle bilgi düzeyindeki davranışlar kazandırılabilir.

Bu yöntemin uygulanmasında şunlara dikkat edilmelidir:

- a. Basit, kısa ve tam cümleler kullanılmalı,
- b. Doğru anlatıma ve mesleki terimlerin kullanılmasına özen gösterilmeli,
- c. Konuların ana başlıkları belirlenmeli, sunu mantıksal bir sıraya göre yapılmalı,
- ç. Ses tonu iyi ayarlanmalı ve arka sıradakilerin rahat duyabileceği olmalı,
- d. Verbalizmi (laf salatası) önlemek için plan, kroki, grafik gibi görsel araçların kullanılmasına yer verilmeli ya da tahtaya resim ve şekil çizilmeli, uzun süre konuşmaktan kaçınılmalı,
- e. Ara sıra sınıf tartışmalarına yer verilmeli, öğrencilere sorular sorulmalı ve gelen yanıtlara göre konu genişletilmeli,

- f. Anlatırken espri ve sakalara yer verilmeli, ilgi çekici jest ve mimikler yapılmalı,
- g. Öğrenci yaşantılarına uygun örnekler verilmeli,
- g. Küçük grup çalışmaları ile anlatılanların tartışılması yapılmalı,
- h. Anlatılanların dikkatle dinlenmesini sağlamak için ders sonunda kısa sınav yapılmalıdır ( Demirel, 2007).

### **Dramatizasyon Yöntemi**

Dramatizasyon yöntemi, bir duygu veya düşüncenin, hareket, mimik, jest ve sözle anlatılmasıdır. Bir başka deyişle bir konu ya da durumun canlandırılması, yaşayarak yansıtılması, yaşantıya dönüştürülmesidir. Bu yöntem öğrencinin anlama ve anlatma yeteneğini, kişiliğini daha çok geliştirir (Kavcar 1988). Öğrencilerin iletişim ve dil becerilerini geliştirdiği, onlara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatını verdiği için dramatizasyon yöntemi Türkçe derslerinde kullanılabilir yöntemlerin başında yer almaktadır.

Dramatizasyon, iki biçimde gerçekleştirilebilir. Birincisi metne bağlı olmadan yapılan dramatizasyondur. Öğrenci, okuduğu, gördüğü ya da dinlediği şeylerden anladığını hareketle ve sesle anlatır. Özellikle Türkçe derslerinde bu yöntem yoğun bir biçimde kullanılabilir. Çünkü bu, bir anlatım yoludur. Örneğin; okuma parçaları okunup dramatize edilerek yorumlanabilir. Öğrenciden kendisini çeşitli varlıkların yerine koyması ve onları canlandırması istenebilir. Bu sayede konular somutlaşır. Süreç, belirlenen bir konuda, herhangi bir metin kullanılmadan, tamamen öğrencinin yaratıcılığına ve doğaçlamaya dayalı olarak ilerler. İkincisi ise metne bağlı dramatizasyondur. Öğrencinin önceden okuduğu, hazırlandığı bir metne göre canlandırmasını yapmasına dayanır ve olay akışı önceden belirlendiği için süreç içinde ani değişiklik olasılığı zayıftır (Aykaç, 2005; Karateke, 2006).

### **Tartışma Yöntemi**

Tartışma, iki veya daha çok kimsenin herhangi bir konuyu karşılıklı konuşarak, birbirini dinleyerek, eleştirerek, gerektiğinde sorular sorarak incelemesine dayanan bir öğretim yöntemidir (Ergün ve Özdaş, 1997).

Öğretmen-öğrenci etkileşiminin olması, öğrencilere geçmiş yaşantılarından örnekler verme imkân sunması ve öğrencilerin bir konu üzerinde konuşma ve yorum yapmalarını sağlaması yöntemin belirgin özelliklerini oluşturmaktadır (Demirel, 1999).

Öğrencilerin aralarında bilgi paylaşımı yapabilmeleri ve tartışmanın kurallarını öğrenebilmeleri için kullanılabilir. Öğrencilerin özellikle konuşma ve dinleme dil becerilerinin gelişimi için önemli bir yöntemdir. Tartışma yönteminde “münazara, beyin fırtınası, panel, seminer, açık oturum” gibi teknikler kullanılır.

### **Örnek Olay Yöntemi**

Yaşamda karşılaşılabilecek gerçek bir problem durumunun çözümünde ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır. Öğrencilerin belirlenen örnek bir olay üzerinde tartışmalarına, bu olayla ilgili problemleri çözmeye çalışmalarına olanak verdiği için hem düşünme hem de dil becerilerini geliştirmede etkili bir yöntemdir. Örnek olay yöntemi kullanılırken şunlara dikkat edilmelidir:

- a. Sınıfa getirilecek örnek olayda ayrıntılar iyi belirlenmiş olmalı (Örnek olay gerçek mi? Olay anlamlı mı? Bir bütünlük taşıyor mu? Mantık açısından farklı bir görüş getiriyor mu? gibi),
- b. Örnek olayda temel bir sorun bulunmalı,
- c. Bu sorunun analiz edilmesi istenmeli, böylece sorun iyice anlaşılmalı,
- ç. Örnek olay, hedefler, ilişkiler ve değerler açısından değerlendirilmeli,
- d. Örnek olayda beklenen çözüm için öğrencilere ön bilgiler verilmeli; bu amaçla ya yazılı bir rapor verilmeli ya da örnek olayla ilgili bir video filmi gösterilmeli,
- e. Örnek olay için yönlendirici tartışma soruları önceden belirlenmeli; olayın nedeni, oluş şekli ve sonuçları üzerinde tartışmalar yoğunlaşmalı,
- f. Tartışma sonunda ortaya çıkan ilke ve sonuçlar ile en çok görüş birliğine varılan öneriler belirlenip bir yere kaydedilmeli,

g. Örnek olayda elde edilen sonuçlardan ve deneyimlerden kurumlardaki çalışmalarda ne şekilde yararlanılacağı konusu üzerinde durulmalıdır (Demirel, 2007).

### **İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi**

İşbirlikli öğrenme basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflar, öğrencilerin ne tek tek ya da gruplar halinde yarıştıkları ne de sıralar halinde oturup öğretmeni dinledikleri, bireysel çalışma yaptıkları yerlerdir. Tersine işbirlikli sınıflar öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimlerde buldukları, öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir (Açıkgöz, 2005). Aktif öğrenme yöntemlerinin temelindeki konuşma, dinleme, yazma ve yansımının kullanıldığı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış, işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, temelinde sosyal etkileşim olan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan, kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar almasına olanak veren bir öğretim yöntemidir (Yıldız, 1999). İşbirlikli öğrenme;

- Aktif öğrenme yöntemlerinin temelindeki okuma, konuşma, dinleme, yazma ve yansıtmanın kullanıldığı,
- Bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri (başarı, yaratıcılık, özgüven, transfer, derse katılım, hatırd tutma, benlik saygısı vb. ) üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen,
- İşbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, paylaşmanın, birlikte hareket etme davranışının gözlemlendiği,
- Temelinde sosyal etkileşim olan,
- Öğrencilerin zihinsel yeteneklerini kullanmasına olanak sağlayan,
- Kendi öğrenmesi ile ilgili kararlar almasına olanak veren,

- Ek zaman, ek görevli, çalışma saatlerinin değiştirilmesi gibi düzenlemeler gerektirmeyen,
- Mevcut ortamı, materyalleri değerlendiren aktif öğrenme yöntemlerinden biridir (Açıkgöz, 1992; Davidson, 1990; Johnson, Johnson ve Holubec, 1990; Meyers ve Jones, 1993; Yıldız, 1998; Yıldız, 1999).

İşbirlikli öğrenme, tek bir öğretim yöntemi gibi düşünülmemelidir. Çok çeşitli teknikleri vardır. Açıkgöz (1992)'ün aktardığına göre çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 15-20 tür işbirlikli öğrenme tekniği vardır. Örnek verecek olursak; Birlikte öğrenme, Akademik Çelişki, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri, Takım – Oyun-Turnuva, Birleştirme, Grup Araştırması, Birlikte Soralım, Birlikte Öğrenelim, İşbirliği- İşbirliği. Bu tekniklerin hepsinde işbirlikli öğrenme ilkeleri uygulanmaktadır. Sadece öğrenme yaşantıları, grup içinde işbirliğini sağlama biçimleri gibi noktalarda farklılıklar gözlenmektedir (Açıkgöz, 1992; Yıldız, 1999'daki alıntı).

### **Problem Çözme Yöntemi**

Bir problemin çözümünde kullanılır ve eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama gibi becerilerin gelişimine katkıda bulunur. Bu yöntemle birey bilimsel yöntemi kullanmayı öğrenebilir. Bireyin problemle ilgili verileri ve çözüm yollarını analiz etmesini ve sentezlemesini sağlar.

Problem çözme, bir öğretim metodu uygulanırken aşağıdaki basamaklar izlenir:

- 1.Problemi hissetme ve problemin ortaya çıkması: öğrencilerin bir güçlükle karşılaşması veya öğretmenin bir güçlüğü sınıfa getirmesiyle problem ortaya çıkarılmış olunur.
- 2.Problemin tanımlanması ve sınırlandırılması: Problem ortaya çıktıktan sonra öğretmen, problemi öğrencilerin tanımlamalarına ve sınırlandırmalarına yardımcı olmalıdır. Problem açık ve anlaşılır bir problem cümlesi içinde ifade edilmelidir.
- 3.Problemle ilgili bilgilerin toplanması: Problemin çözümünde yararlanılacak uygun kaynaklar belirlenmeli ve onlardan yararlanılmalıdır.

4.Problemin çözümüyle ilgili hipotezler öne sürme: Toplanan bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sonucunda bazı geçici çözüm yolları akla gelebilir. Akla uygun gelen hiçbir çözüm şekli gözden kaçırılmadan, çeşitli çözüm yolları aranır.

5.En uygun hipotezin uygulanması: Çeşitli yollarla düşünülen çözüm yollarının problemi çözebilecek nitelikte olup olmadığı araştırılır.

6.Problemin çözülmesi ve sonuca varılması: Yapılan uygulama ile hangi çözüm yolunun uygun olduğuna karar verilir. Böylece problemi çözerek çözüme varılmış olur. (Büyükkaragöz vd.,1999)

### **Gezi ve Gözlem Yöntemi**

Eğitim-öğretimde gözlem, varlık ve olayların kendi tabii ortamlarında plânlı ve amaçlı olarak incelenmesi demektir. (Ergün ve Özdaş, 1997)

Öğrenciye yaparak yasayarak öğrenme fırsatı veren, teoriyle uygulamayı birleştiren; araştırma isteğini artıran; öğrencilerin gözlem yapma, inceleme ve betimleme yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunan bir yöntemdir.

Calp (2005)'e göre gözlem ve inceleme yöntemi, görmekle görüleni incelemek esasına dayanmaktadır. “Bu yöntem, okul ve çevre ilişkisinin gelişmesine de hizmet etmektedir. Öğrenciler bu yolla, doğrudan yaşantı elde ederek çevrelerini daha iyi tanımaktadırlar; ancak bazen ekonomik olmayabilir ve planlaması güçtür. Gözlem ve inceleme çalışmaları sırasında öğrencilerin gördüklerini, duyduklarını tespit etmeleri ve malzeme toplayıp bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bir taraftan doğru ve sağlıklı düşünme yeteneklerinin gelişmesine; diğer taraftan eşya, varlık, olay ve olgular üzerinde yeni yaşantılar elde etmelerine imkân hazırlamaktadır. Bu yöntem aracılığıyla elde edinilen bilgi ve bulgular öğrencilerin özellikle sözlü ve yazılı anlatım, okuma, anlama ve dil bilgisi çalışmalarında kullanacakları malzemeleri oluşturmaktadır.”

### **Gösterip Yaptırma Yöntemi**

Öğrencilerin gözlem yoluyla edindikleri bilgileri uygulamaya geçirmelerine dayanır. Öğretmen burada gösterme işini yapandır. Bir olayın veya durumun nasıl

meydana geldiğini öğrencilere önce kendisi gösterir sonra öğrencilerden de aynı durumu uygulayarak deneyimlemelerini ister.

Bu yöntem özellikle öğrencilere belirli bir beceri kazandırılırken görsel ve işitsel öğeler birlikte kullanıldığı için etkili bir öğrenme ortamı yaratır. Bu yöntemle bir isin en iyi nasıl yapılabileceği gösterilir ve sonra öğrenciden bunu sınıf ortamında ya da laboratuvarında yapmaları istenir. Bu yöntem Türkçe ya da yabancı dil derslerinde güzel konuşma ve yazma becerilerini geliştirebilir (Aykaç, 2006).

### **Soru – Cevap Tekniği**

Türkçe dersi de dahil diğer tüm derslerin öğretiminde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Bu teknikle, öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilebilir ve bir konu üzerinde düşünceleri, yorum ve değerlendirme yapmaları sağlanabilir. Soru sorma, öğrencilerin öğrenme sürecine katılması amacını taşıyan, karşılıklı etkileşim içeren bir süreçtir” (Cole ve Chan, 1994).

Soru sorarken şunlara dikkat edilmelidir:

- a. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli ve sonra da soruyu cevaplandırarak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrencilere sorulmalıdır. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki tüm öğrencilere adaletli bir şekilde yöneltilmesini sağlamaktır.
- b. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar ettirilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipuçları kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.
- c. Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiliyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz (random) yolla sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur.
- ç. Sorular öğretmen ve öğrenci arasında olduğu gibi öğrencilerin kendi aralarında da olmalıdır (Demirel, 2007).



### **Beyin Fırtınası Tekniği**

Beyin fırtınası, bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Buna, “buluş fırtınası” da denilmektedir (Demirel, 1999).

Beyin fırtınasının esası; belirli bir durum veya probleme ilişkin fikir ve seçenekleri ortaya koymaktır. (Özden, 1997). Burada önemli olan belirli bir zaman sınırı olmadan ve gelen fikirlerin niteliğine bakmaksızın olabildiğince çok görüş ve seçeneği ortaya çıkarmaktır. Ortaya konan her görüş çözüme ulaşmada diğer grup üyelerinin yeni bir şeyler keşfetmelerine ve yaratıcı çözümler üretmelerine yardımcı olur.

Gözütok (2006)’a göre başarılı bir beyin fırtınasında su özellikler yer almalıdır:

- a. Değerlendirmenin sonraya bırakılması, söylenen fikirlere itiraz edilmemesi ve “çok güzel”, “bravo” gibi değerlendirme sözcükleri de kullanılmaması,
- b. Serbest, neşeli ve demokratik bir ortam yaratılması,
- c. Olabildiğince çok miktarda fikir üretilmesinin sağlanması,
- ç. Önerilen fikirlerin gruplanması ve geliştirilmesi çok önemlidir.

### **Münazara Tekniği**

Münazara, iki grup öğrencinin bir konuda birbirine zıt fikirleri savunmasına dayanan bir tartışma tekniğidir. Öğrencilerin konuşma, dinleme, tartışma, yorumlama, değerlendirme gibi beceri ve alışkanlıklarını geliştirme yönüyle Türkçe derslerinde kullanılabilir bir tekniktir. Öğrencilerin bir grup içinde yer alıp tartışmaya katılmasını sağladığı için öğrencilerin çok ilgisini çekmektedir. Münazara izleyiciler önünde ve öğretmen rehberliğinde yapılır. Münazarada, münazara boyunca grupları izleyen ve değerlendiren bir jüri heyeti vardır.

Münazarada tartışılacak konular iyi bir şekilde seçilmelidir. Dengenin sağlanması için grupların savunacakları görüşlerin her ikisinin de doğruluk payı olmalıdır. Münazaranın bitiminde değerlendirme amacıyla jüri üyelerince gerekli açıklamalar ve eleştiriler yapılır.

Bu yöntemlerin dışında en çok kullanılan ve en etkili yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Bu bölümden sonra yaratıcı drama yöntemi ile ilgili detaylı bilgilere yer verilecektir.

### **Yaratıcı Drama**

Bu bölümde yaratıcı dramanın tanımına, aşamalarına, öğelerine, tekniklerine, yararlarına yer verilecektir.

#### **Yaratıcı Dramanın Tanımı**

Bu başlık altında yaratıcı dramayla ilgili değişik kaynaklardan ulaşılan tanımlara yer verilmiştir.

Doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski biliş örüntülerin yeniden düzenlemesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 1996).

Başka bir deyişle yaratıcı drama “oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik alanların, uzmanlarca grup içi etkileşimler içinde yaratılmasıdır (San, 1990).

Dramanın özü kurguya dayanır. Dramayı oluştururken gerçek ile kurgusal gerçek birlikte kullanılır. Damada kurgu sürekli değişebilir, bozulabilir ve yeniden yapılabilir. Rol içerisine girmek önemlidir ve gereklidir. Rol içerisindeyken bunun rol olduğunu bilmek, gerçek olmayan bir şey yaratmak, kurgu ile gerçeğin arasında olmak dramanın çekiciliğini arttırmaktadır (Okvuran, 2000).

Yaratıcı drama özellikle dramaya katılanlara duygusal bir rahatlama ve tehditsiz bir çevrede sosyal becerileri geliştirme fırsatı verir. Yaratıcı drama katılımcılara yapıcı davranışları deneme ve öğrencilere işbirliğini ve dayanışmayı öğrenme fırsatı verir. Bireyin kişisel, duygusal sosyal ve diğer problemlerini araştırması ve çözümler bulması için fırsatlar verir. Bu etkinlikler bireyin duygusal gelişiminde ve duygularını kontrol etmede pek çok beceri geliştirmesine yardım etmekte ve çeşitli durumlarla bahsedebilmesi için geliştirilmiştir (Freeman, Sullivan ve Fullton, 2003).

Alandaki kaynaklar tarandığında pek çok drama tanımı ve dramaya bakış açısı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak denilebilir ki; drama doğrudan doğruya yaşamaktır (Adıgüzel, 2010a).

Drama, “yapmak, etmek, kılmak” anlamlarını kendisinde barındıran Yunanca “dran” sözcüğünden türetilmiştir. “Dramanın zeminini oyun oluşturur” (Çebi, 1996).

Bir başka yaklaşımla, yaratıcı drama, önceden yazılmış bir metin olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalardır (San, 1998).

Drama: “insanlar arasındaki eylem ve etkileşimleri içeren gerçek ya da kurmaca olayların o anda izleyicinin gözleri önünde olmakta olan bir olay ya da olaylar olarak yeniden canlandırılmasıdır” (Efe, 1993).

Olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik olan yaratıcı drama çalışmalarında, tiyatro olgusunda olduğu gibi; bir başlangıç ve son bölümü olmayabilir. Ancak bildiğimiz çocuk oyunlarındaki gibi belli kuralları ve bu kurallar içindeki sonsuz özgürlükleri içerir. Tıpkı tiyatrodaki olduğu gibi, gruptakiler belli bir atmosferi ve o andaki oyun oynama yaşantısını paylaşırlar. (Adıgüzel, 1993)

Drama eylem halindeki insanları oyun aracılığıyla gösterir. Dramada hedef insandır. Yansıtmacı görüşe göre de bir nevi hayatın yansıtılması, aynasıdır. Dramada oynayan da seyreden de insandır. Kavcar'a göre de drama ile yaşam sanatı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır." "Drama kelimesinin kökenine inerek, yapmak, uğraşmak anlamına geldiğini görürüz. Bugün drama, daha çok, oyun, tiyatro sanatı anlamında kullanılmaktadır. Kısacası drama, yaşama sanatı, dramatisasyon ise oyunlaştırma, yaşanır hale getirme demektir” (Kavcar, 1998).

“Drama, anlatım olarak hareket etmek, eyleme geçmek demektir. Eğitimde drama ise “canlandırma, oyunlaştırma” demektir. Yaşanmış bir olay, bir gazete haber, fıkra, Türkçe kitabından uygun bir parça, çocuğun yaşamına uygun biçimde canlandırılır.” (Tebliğler Dergisi, 1998; Köklü, 2003’deki alıntı ).

Eski Yunanlılarda “drama” doğrudan doğruya “yaşamak” anlamında kullanılırdı. Oxford sözlüğünde, drama sözcüğünün karşılığı olarak “bir sahne oyunu, dramatik sanat” yazarken, Redhouse sözlüğünde, bunlara ek olarak “bir sahne oyununda

olduğu gibi geçen hayat olayları” tanımı yer almaktadır. Dramatik sözcüğünün Türkçede “acıklı” gibi bir anlam kazanmasına karşın, elbette sözcüğün anlamı bu değildir. “Etkili, canlı, tiyatral, göz alıcı” gibi anlamlara gelen bu sözcük drama sözcüğüne hizmet eden bir anlam taşımaktadır ( Gönen ve Dalkılıç, 1999).

Dorothy Heathcote (1984)’e göre yaratıcı drama; öğrenmek, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmek demektir (Heathcote, 1984; Adıgüzel, 2010a’daki alıntı).

Yaratıcı drama, imgesel düşüncenin eyleme dönüştüğü bir süreçtir. Bu süreçte katılımcı, empati yoluyla kişileştirmeye/temsil etmeye yönelir. Bu kişileştirme, dış dünya ile kurulan karşılıklı ilişki yoluyla anlamı oluşturur. Eğitimde bu dramatik eylem, çocuk oyunları, doğaçlama ve rol oynama biçiminde yer alır (Courtney, 1989).

Yaratıcı drama “Lider/öğretmen tarafından yapılandırılmış bir ortamda, liderin/öğretmenin özel bir rehberliği eşliğinde, karakterlerin katılımcılar tarafından seçilmesi ve hayali ortamda katılımcıların doğaçlama aktiviteleri yapabilmeleri” olarak da tanımlanmaktadır (Catterall, 1998).

Eğitime yeni bir bakış açısı getiren yaratıcı drama, kişiye özgür seçimler ve bireysel kararlar için çeşitli olanaklar sağlamaktadır. Yaratıcı drama, bireylere küçük yaşlardan başlayarak bağımsız ve özgün düşünebilmenin yollarını öğretirken, onlara kendine özgü bireysel kararlar almada farklı çözüm yolları sunmaktadır (Cox, 2002).

Drama kelimesinin Türkçe bir karşılığı bulunmamaktadır. Ancak bir davranış olarak “-miş gibi yapma” şeklinde İngilizceden Türkçeye çevrilebilmektedir. Drama, dram sanatının doğaçlama unsurlarla zenginleştirilmiş; şiirsellikten ziyade hayati; hayata dönük (küçük olay kesitleri) bir alt disiplini olabilir. Drama; yaşam kesiti ya da örüntüsüdür (Örüntü, çünkü drama bireyin karşılaşabileceği olağan durumların sıralanmasıdır) (San, 2002).

Yaratıcı drama bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama(rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Drama etkinlikleri ne tiyatro yapmak ne de oyunculuktur. Dramada tiyatro formları kullanılır. Tıpkı bir tiyatro ürününü sahneye koyma süreçlerinde yaşandığı gibi drama çalışmalarında da katılımcılar belli bir atmosferi oyun oynamada duyulan hazzı paylaşırlar. Yaratıcı drama bir öğretim yöntemi, sanat eğitim alanı ve bir disiplin olarak bireylerin ileriki yıllarda kendini rahatça ifade

edebilen, yaratıcı, grup çalışmalarına açık kişiler olmalarını sağlayacak bir yaklaşımdır (Adıgüzel, 2010a; San,1996; Üstündağ, 1996).

### **Yaratıcı Dramada Aşamalar**

Yaratıcı drama çalışmalarının belli aşamaları vardır. İlk olarak katılımcılar çeşitli alıştırmalarla tanışır ve etkileşim kurarlar. Sonraki aşamada seçilen konu ya da kavramla ilgili doğaçlamalardan oluşan oyuna geçilir. Son aşamada katılımcıların süreçteki yaşantıları, büründükleri kişilikler, hissettikleri, yapılan canlandırmalar ve doğaçlamalar üzerinde tartışılır.

Yaratıcı drama katılımcıların yapısı dikkate alınarak izlenmesi gereken bir sıralaması vardır. Bu aşamalar liderin yapacağı çalışmaya göre biçimlendirilebilir, değiştirilebilir. Aşamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Adıgüzel, 2005).

#### **Hazırlık-Isınma**

Daha çok lider tarafından belirlenen ve içe dönük çalışmaların yapıldığı, beden hareketine geçtiği ve grup dinamiğini oluşturmayı amaçlayan bu çalışmaların kuralları diğer aşamalara göre belli olan bir aşamadır. Grup dinamiğini oluşturmak amacıyla yapılır, bir sonraki aşamaya da hazırlık niteliği taşır. Bildiğimiz çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar bu aşamada etkin olarak kullanılabilir. Bu aşamadaki seyir, liderin grubunu tanıması ve onların gereksinimlerine göre hazırlayacağı drama programına bağlıdır. Grubun etkileşimi ve üyeler arasında iletişim kurulması için daha çok oyunlar oynanır, rol oynanır ve doğaçlamalar giriş niteliğinde yapılır, yaşanır.

#### **Canlandırma**

Bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği oluşum çalışmaları bu aşamada yapılır. Canlandırılacak konu çerçevesinde bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanıldığı bir aşamadır. Dramada tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır. Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel olabileceği gibi küçük ya da büyük gruplar yoluyla da olabilir.

## **Değerlendirme**

Drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. Bu aşama aynı zamanda konu ya da drama öğretim bilgisi ile bilgilerin de tartışıldığı bir aşamadır. Bu tartışmalar, görüş alışverişleri, konuşarak olabileceği gibi rol içinde ya da rol dışında çeşitli yazma çalışmaları ile de (mektup, gazete çıkarma) yapılabilir. Bu tür değerlendirmelerle katılımcıların yaşadıklarına yönelik geri tepkilerini dolaylı yollardan lidere aktarmalarını kolaylaştırır.

## **Yaratıcı Dramanın Öğeleri**

Yaratıcı drama, katılımcılar, lider ve mekân olmak üzere üç öğeden oluşur.

### **Katılımcılar**

Yaratıcı drama faaliyetlerine gönüllü olarak katılan grubu ifade eder. Katılımcıların çalışmalara verimli bir şekilde başlayabilmeleri için öncelikle kendilerini gruba birlikte rahat ve güvende hissetmeleri gerekir. Katılımcıların bunu yapabilmeleri için özellikle ısınma aşamasında tanışma, uyum ve rahatlama çalışmaları yapılır. Katılımcıların bunun yanında değişime ve öğrenmeye de açık olmaları gerekir. Dramanın katılımcılar ögesini bazı araştırmacılar oyun grubu olarak tanımlamakta ve oyun grubuyla ilgili şunları söylemektedirler : “Oyun grubu bireylerden oluşur. Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bu yüzden yaratıcı drama çalışması bireylerin tüm beklentilerine aynı oranda cevap vermeyebilir. Hatta saptanan hedeflere ulaşamayabilir. Çünkü yaratıcı drama grubunu oluşturan bireylerin her biri değişmeye ve gelişmeye açık, öğrenmeye istekli ve katılım için gönüllü olmalıdır. Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir. Birey bu nedenle grup dinamiğinin oluşturulmasında katkıda bulunmalıdır ve en önemlisi drama çalışmalarına niçin katıldığını bilmelidir. Bir drama grubunda birlikte yaşama, üretme ve paylaşma süreci yaşanmaktadır. Gönüllülük esastır ve tüm paylaşımlardan estetik bir haz alınmalıdır. Sağlıklı sonuçlar alınabilecek bir drama grubunun sayısı, yaş gruplarına göre değişmekle birlikte genelde on on iki kişilik grupların ideal olduğu kabul edilmektedir” (Ömeroğlu 1990, Adıgüzel 1993, 1994).

### **Drama Lideri**

Drama sürecinin en önemli öğelerinden ve sürece rehberlik eden kişidir. Drama lideri yaratıcı nitelikleri olan, drama ve oyun tekniklerini iyi bilen, tiyatro tekniklerinden yararlanabilen biri olmalıdır (San, 1990). Dramada lider süreci başlatan, sürdüren ve değerlendiren öğedir. Bu nedenle drama lideri, kendi alanında, drama ve oyun teknikleri konusunda, yeterince bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Drama çalışmalarını her yaş için yürütebilecek olan bir lider mesleki formasyonunu; eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanlarla tamamlamalı, disiplinler arası bir ilişkide kendini yetiştirebilmelidir (Adıgüzel, 1993).

Yaratıcı dramada lider hem tiyatro bilgisine, tiyatronun temel tekniğine hem de eğitim biliminin bilgilerine sahip olmalıdır. Yaratıcı drama lideri, bireyler arası iletişimi sağlamalıdır. Farklı dil, ırktan oluşan bir grup için bile ortak iletişimi sağlayacak güçte olmalıdır (Akın, 1993; Okvuran, 1993).

Yaratıcı drama liderinin görevi sınıfta çocukların korkmadan kendilerini ifade edebilecekleri güvenli, psikolojik yönden rahat bir ortam yaratmaktır. Lider çocukları olduğu gibi kabul etmeli ve kendi duygularını ifade etmelerine izin vermelidir (Ömeroğlu, 1990).

“Drama Hayatın Provasıdır” diyen Heathcote, dramaya öğretmen bakış açısından yaklaşır. Bu bakış açısına göre, yaratıcı drama öğretmenin farklı beceri ve yeterlikleri olması gerekmektedir. Buna göre drama grubu yöneten öğretmenin, yaratıcı düşünme, iletişim becerileri, sentez ve analiz düzeyinde düşünme, üst düzey bir kültür ve sanat bilimi birikiminin olması gerekmektedir (Okvuran, 2000).

### **Mekan**

Drama çalışmalarının yapıldığı ortamı ifade eder. Yaratıcı drama sürecinin başlaması için gönüllü bir katılımcı gruba, bu katılımcılara çalışmalarda rehberlik edecek bir lidere ve çalışmaların yapılacağı uygun bir mekâna ihtiyaç vardır.

Yaratıcı dramada grup ve lider kadar çalışmaların yapıldığı ortam da önemlidir. Ortam gerektiğinde çalışmaları sahnelemeye olanak tanınmalı ve ısı ve ışık açısından yeterli olması gerekmektedir. Drama ortamı olarak müzeler, sergiler, öğren yerlerinden de yararlanılabilir (Adıgüzel, 2005).

Drama çalışmaları için en ideal ortam, katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği bir ortamdır. Mekân ne katılımcıların rahat hareket etmelerini engelleyecek kadar küçük ne de grup arasındaki etkileşimi azaltabilecek kadar küçük olmalıdır. Mekânda, dramada kullanılacak araç-gereç ve eşyalar bulundurulmasında fayda vardır. Drama yapılacak ortamda katılımcılara hareketleri esnasında zarar verebilecek eşyaların bulunmamasına dikkat edilmelidir. Katılımcılar hareketlerini kısıtlamayacak rahat kıyafetlerle ortamda bulunmalıdırlar.

Drama çalışmaları açık-kapalı hemen her mekânda yapılabilir. Ancak, hemen belirtmek gerekiyor ki, açık hava çalışmalarında izleyici fonksiyonunu göz ardı etmek oldukça zordur. Planlananın çok üzerinde bir kümeyle çalışma yapılması olasılığı da her zaman düşünölmelidir (Adıgözel, 1993).

### **Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler**

Yaratıcı dramada birçok farklı teknikten yararlanılır. Temel bazı drama tekniklerine ait açıklanmalara aşağıda yer verilmiştir.

#### **Doğaçlama**

Doğaçlama önceden hiç belirlenmemiş veya çok az tasarlanmış, spontan, serbest bir biçimde gerçekleşir ve insanla birlikte vardır. Doğaçlama Latince “imrovisus” sözcüğünden türetilmiş olup, önceden bilinmeyen, sürprizli, planlanmamış anlamına gelir (Brauneck, 1986; Siegemund, 2003).

Doğaçlamalar, spontane olarak gelişen ve tekrarı olmayan davranışlardır. Doğaçlama, dramanın özünü oluşturur. Grupla yapılabileceği gibi küçük gruplar ya da tek başına da yapılabilir. İnsana ait durumları irdelemek için kullanılır (Okvuran, 2000).

#### **Rol Oynama**

Pantomime benzer bir şekilde rol oynama, öğrencilerin kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını girdikleri rol içinde mimiklerini maksimum düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir (Akar, 2000).



Bireylerin kendileri olarak söyleyemedikleri ve yapamadıklarını girdikleri rol içerisinde güvenle, cesaretle ifade etmelerine fırsat veren bir tekniktir. Piaget'e göre, tarihsel ve sosyal konuların anlaşılmasında ve kişisel yaşantılarda karar verme becerisinin gelişmesinde "rol oynama"nın etkili bir teknik olmasından yola çıkarak, rol oynama etkili bir teknik olarak kullanılmaktadır (Önder, 2000).

### **Pandomim**

Pandomim, söze dayanmaksızın, duygu ve düşüncelerin hareket, jest ve mimikler yoluyla anlatılmasıdır. Pandomimde söz yerine vücut dili kullanılır. Gruplarla yapılan pandomimler zihinde canlandırma becerisini geliştirdiğinden farkındalık düzeyini arttırır (Önder, 2000). Beden dilinin iyi bir şekilde kullanılmayı öğretmek için önemli bir drama tekniğidir.

### **Geriye Dönüş**

Oluşturulan dramada şimdiki durum ve geçmiş arasındaki ilişki, "geriye dönüş" sahneleri gösterilerek pekiştirilir veya karakter geçmişin can alıcı görüntüleriyle karşılaştırılır (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands, 1990).

### **Donuk İmge**

Katılımcıların drama sırasında donuk bir fotoğraf oluşturmasıdır. Bu fotoğrafların, fotoğrafı gerçekleştiren diğer katılımcılar tarafından anlaşılması önemlidir. Soyutlama yeteneğini geliştiren bir tekniktir (Akar, 2000).

### **Bilinç Koridoru**

Drama sırasında bir karakterin yaşamında bir ikilem olduğunda ya da bir seçim yapması gereken durumlarda kullanılabilecek bir tekniktir. Oyundaki diğer karakterlerin oluşturduğu koridordan, ana karakteri oynayan birey yavaş yavaş ilerlerken, koridoru oluşturan öğrencilerin her biri farklı düşünce ve duyguları yansıtan cümleler söyleyerek, karakterin vicdan sesi olurlar (Akar, 2000).

### **Rol Kartları**

Rol kartları drama sürecinde canlandırma sürecine başlayacak olan kişi ya da kişilere, canlandıracakları karakter ya da kimliklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı,

içinde çatışmanın olduğu olay, başlama noktası, zaman ve mekanın yer aldığı özel bazı bilgilerin yer aldığı bir metinden oluşur (Adıgüzel, 2010a).

### **Bölünmüş Ekran**

Öğrenciler farklı zamanlarda ve yerlerde gerçekleşen iki veya daha fazla sahne planlarlar, daha sonra filmlerde olduğu gibi bu iki sahnenin arasındaki olayları, ileri ya da geriye gitme biçiminde çalışırlar. Bu iki sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır (O'Neill ve Lambert 1984, Neelands, 1990; Akar, 2000'deki alıntı).

### **Toplantı Düzenleme**

Drama içinde kimi olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkin bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerilerinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır (O'Neill ve Lambert 1984, Neelands, 1990; Akar, 2000'deki alıntı).

### **Rol İçinde Yazma**

Çocukların/katılımcıların, ele alınan içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme karar yazısı, toplantı duyurusu vs. yazmalarıdır. Bunu ayrı ayrı yapabilecekleri gibi, ikili, üçlü gruplar halinde ya da tek bir grup olarak da yapabilmektedirler. Çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmeye elverişli, etkili ve yaygın bir tekniktir. Örneğin; çocuk bir kömür madeninin çalışması hakkında maden işletmesinin sahibine rapor yazan bir müfettiş rolünde iken seçeceği hitap sözcükleri, kullanacağı kâğıt ve yazım biçimi; kralın açtığı bir yarışmayı halka duyurmak için görevlendirilmiş kişi rolündeyken yazacağı duyuru yazısından çok daha farklı olacaktır. (O'Neill ve Lambert 1984, Neelands, 1990; Akar, 2000'deki alıntı).

### **İç Ses / Kafa Sesi**

Drama çalışmasında karakterlerin karşılaştığı bir sorunun karmaşık yönlerini aydınlatmak için bu teknik kullanılabilir. Söz gelimi aralarında çatışma durumu olan iki karakter seçilir. Kümedekilerden iki kişi daha seçilir. Seçilen kişiler çatışan kişilerin iç sesi (kafa sesi) olurlar. O karakterin, sanki sesli olarak düşünüyormuş gibi çatışan düşüncelerini dile getirirler ya da ahlaki ve siyasi tercihlere dayalı olarak

karaktere önerilerde bulunabilirler. Öneriler, daha önceki süreçle ilişkili olmalıdır. İç ses, sahibinin sesi gibi de düşünülebilir. Bu teknikte karakterler, karşılaşılan sorunların ayırmasına daha fazla varırken diğerleri duruma karakterle birlikte girerek düşüncelerini belirtip gerilimi arttırıp azaltabilirler (Öztürk, 2007).

### **Sıcak Sandalye**

Bu teknik drama çalışmasında yer alan bir karaktere verdiği bir karar ya da yapmış olduğu bir davranıştan dolayı sorular sorulması biçiminde ilerlemektedir. Bir karakter grubun karşısında bir sandalyeye oturtulur ve grup sorular sorar. Bu kişi tek başına olabileceği gibi grupça da tüm sınıfın karşısına geçebilirler ve grup olarak tamamına sorular sorulabilir (Akar Vural ve Somers, 2011).

### **Öğretmenin Rol Alması**

Öğretmenin rol alması demek, öğretmenin de bir rol alarak öğrenciler için ya da öğrencilerle birlikte oynamasıdır. Öğrenciler ve öğretmenin arasında açık bir anlaşma olmalıdır, böylece öğrenciler öğretmenin ne zaman rol yaptığını anlayabilirler. Aynı zamanda öğrencilere etkinliğe katılıp katılmayacakları yönünde açık ipuçları verilmelidir (Güneysu, 1991).

### **Fotoğraf Anı / Tablo**

Drama etkinliklerinde sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir. Gruptakilerin birkaçından bir fotoğraf oluşturmaları ve daha sonra katılımcılardan bu fotoğrafa katkıda bulunmaları istenir. Gruptaki katılımcılar fotoğrafı oluşturmaya başlarken bir başlangıç anı belirlenir ve daha sonra diğerleri buna katkıda bulunmaya başlarlar. Birkaç kişiyle başlayan etkinliğe daha sonra katılımcıların tümü katılarak genel bir fotoğraf oluşturulur. Bu tablonun oluşturulması sırasında katılımcıların yerini tam olarak koruyabilmesi için diğerlerinin mümkün olduğu kadar hızlı hareket etmesi gerekir. Bu nedenle herkesin aldığı biçimi aklında tutması önemlidir. Doğaçlamalar yapılırken de gruptan fotoğraf yapmaları istenebilir ve rolleri açıkça belirlemek için, herkesin rol için belirlediği durumu alması istenerek, diğer katılımcılardan bunların kim olduğu, ne iş yaptıkları vb. konuları betimlemeleri istenir. Böylelikle, canlı biçimde fotoğrafın yapılmasına karar verilir. Fotoğraf oluşturulunca bir mermer ya da taş blok olarak heykel oluşturma aşamasına geçilebilmekte, bunun için de katılımcıların birbirlerine yakın olması, yakın durması ve heykelin doğal bir parçası

olması gereklidir. Heykel tamamlandığında, tam ifadesi anlaşıldığında heykel çözülebilir. Bu sırada müzik de kullanılabilir (Orta, 2009).

### **Dedikodu Halkası**

Dedikodu halkası tekniği, yaratıcı drama süreci içinde bulunan ana karakterin sorununu oluşturan bir davranışı ya da onun genel davranışları hakkında, katılımcıların, sürecin, içerisindeki taşıdıkları rol içinde veya başka bir çevrede ama mutlaka rol içerisinde bu davranışlar üzerine dedikodu yaparak veya fısıltı içinde konuşmaları biçiminde gerçekleşir. Dedikoduların grup içerisinde yayılarak dağılması için olaylar, ana kahramanın davranışına yönelik olarak çeşitli çarpıtmalara, abartmalara gidebilir ve gerekli durumlarda dedikodu yayılarak ilerletilebilir (Adıgüzel, 2010a).

### **Görüşmeler-Sorgular**

Drama çalışmalarında, bilgi, tutum, davranış ve yetenekleri ortaya çıkarabilmek için farklı durumlar yaratılmasına dayalı bir tekniktir. Bu teknikte uygun sorular sorularak bireylerin olası tepkileri ortaya çıkarılır. Ailelerle, arkadaşlarla yapılan görüşmeler, mahkeme oturumları, sözlü sınavlar bu tür çalışmalara örnektir. Görüşmeler-sorgular tekniğiyle gerçek yaşam durumlarında gerekli olan güven duygusunun oluşturulması, olayların benzer ve farklı yönlerinin görülmesi gibi kazanımlar elde edilebilir. Ayrıca bu çalışmalarda, değişik olaylar haber diline çevrilir, uygun dil seçilerek gazete başlıkları hazırlanır, medyada seçilen haberler tartışılarak drama çalışmaları yapılabilir (Öztürk, 2007).

### **Kenardan Yönlendirme**

Bazen öğretmen, drama etkinliğini tıpkı bir spor takımı çalıştırıcısı gibi dışarıdan yönlendirir ve açıklamalar yapar. Belirli oranda bilgi vererek süreci başlatır. Yönlendirme sırasında sözel açıklamalar, yönergeler verdiği gibi, çok sık olmamak üzere, kendisi model olarak, davranışların örneğini de gösterebilir. Kenardan yönlendirme yapılırken mümkün olduğu kadar sözel ifade örnekleri verilmeye çalışılmalı, çocukların kendi rol davranışlarını yaratmaları sağlanmalıdır (Gürol, 2002).

### **Özel Mülkiyet / Bitmemiş Nesneler**

Bu teknikte ana karakter, özenle seçilmiş kişisel nesnelere yardımıyla tanıtılır. Bu nesnelere; mektuplar, raporlar, kostümler, oyuncaklar, kimlikle ilgili belgeler vb. olabilir. Bu nesnelere aracılığıyla toplanan bilgiler sayesinde kurulan ilişki, karakter hakkında önemli ipuçları verir. Böylece bu kişisel nesnelere elde edilen bilgilerden yola çıkılarak, karakterin alt metnini oluşturacak düşünceler, tartışmalar yaratılabilir (Orta, 2009).

### **Ritüeller-Seremoniler**

Yapılan drama çalışmalarında, katılımcıların, konu gereğince, yıldönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüeller ve törenler düzenlemesidir. Bu sayede çeşitli yıl dönümlerinin hatırlanması, amacı, çeşitli inanç ve değer sistemlerinin araştırılması ve tartışılarak pekiştirilmesi yapılabilmektedir” (Orta, 2009).

### **Telefon Görüşmeleri**

Telefon daima yeni bir haber, kişi, olay, öykü demektir. Yani dramatik bir an ve bu ana ilişkin iyi ya da kötü bir haber telefon aracılığı ile verilir. Telefon aracılığı ile gelen bu bilgiler dramanın başlangıcını oluşturabileceği gibi, dramatik olanı/durumu geliştirebilir, yönlendirebilir, biçimlendirebilir veya sonuçlandırabilir. Drama lideri ya da eğitmeni telefon görüşmelerini dramaya yeni bir bilgi eklemek, öyküyü geliştirmek ya da gerilimi artırmak için kullanabilir (Adıgüzel, 2010a).

### **Yeniden Canlandırma**

Sınıfta oynanan bir sahnenin ya da canlandırılan bir olayın, analiz edilmesi ve üzerinde tartışılması için tekrar oynanması anlamına gelmektedir. Özellikle ilköğretim birinci kademedede, olayların etraflıca tartışılabilmesi için etkili bir tekniktir (Akar Vural ve Somers, 2011).

### **Yaratıcı Dramanın Yararları**

Yaratıcı drama katılımcılarında;

- Hayal gücünü geliştirir,

- Katılımcıların kendi düşüncelerini geliştirme olanağı sunar,
- Yazın, müzik, resim gibi sanat alanlarının yetkin örnekleriyle karşılaşma olanağı sağlar,
- Özgür ve özgün düşünme yetisi kazandırır,
- Süreçte yer alan ikilemlerin çözümü ile problem çözebilme yetisinin gelişmesine yardımcı olur,
- Sözel anlatımın geliştirilmesine yardımcı olur,
- Bireysel farkındalığı artırır,
- Toplumsal duyarlılığın geliştirilmesine yardımcı olur,
- İletişimin farklı yollarını gösterebilir, sözel, görsel ve bedensel olarak kendini ifade edebilmeye yardımcı olur, etkileşim ve işbirliği sağlar,
- Sorumluluk alabilme yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur,
- Kendine güvenin gelişmesine katkı sağlar,
- İş birliği, paylaşım, yardımlaşma, yenme ve yenilme duygularının yaşanmasına yardımcı olur,
- Sosyal adaletsizlik ve ırkçılığa karşı önyargıyı engeller, yaratıcı dramının temelinde ön yargısız kabul yatar,
- Katılımcıların sosyal ve ahlak gelişimlerine katkı sağlar,
- Kendine ve gruptakilere uyum ve güven duygusu geliştirir,
- Duyguların sağlıklı bir biçimde tanınmasına yardımcı olur,
- Entelektüel ve duygusal bakış açıları sağlar,
- Kendine saygının oluşmasında yardımcı olur,

( Caslin, 1981; Slade, 1998; Henry, 2000; Taylor, 2000;Öztürk, 2001; Monks ve ark., 2001; Bannister ve Huntington, 2002; Brahmachari, 2002; Baldwin ve Fleming, 2002; Hornbrook, 2002; Artut, 2004; Mc Caslin, 2006).

Yaratıcı dramının amaçlarından yola çıkıp yararlarına ulaşmak mümkündür, bu anlamda yaratıcı dramının amaçları ve yararları arasında bir bağlantı olduğu söylenebilir. Adıgüzel (2010) yaratıcı dramının amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmek.
- Kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim becerisini geliştirmek.
- Demokratik tutum ve davranışı geliştirme.

- Estetik davranışlar geliştirme
- Eleştirel ve bağımsız düşünebilme becerisi geliştirme.
- İşbirliği yapabilme-birlikte çalışma becerisi geliştirme.
- Sosyal duyarlık yaratma
- Duygunun sağlıklı bir biçimde boşalımı ve kontrolü
- Dil gelişimi, sözel ve sözel olmayan ifade becerisi geliştirme (Adıgüzel, 2010a).

“Tiyatro kolu çalışmaları, drama dersleri ve bir eğitim ve öğretim yöntemi olarak eğitimde dramatizasyon bütünselliği bireyde çok yönlü kişilik gelişiminin yanı sıra, yaratıcılık, özgüven, uyum, gözlem, duyarlılık, toplumsallık gibi insanı insan yapan özelliklerin gelişimine de büyük olanaklar sağlar.” (Levent, 1987).

Eğitim-öğretimde önemli yararları olan yaratıcı dramanın Türkçe öğretiminde kullanımıyla ilgili bilgilere bu bölümden sonra yer verilecektir.

### **Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama**

Türkçe dersinin temel amacı genel olarak anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, kendini yazılı ve sözlü olarak iyi bir şekilde ifade eden bireyler yetiştirmektir. Bu anlamda yaratıcı dramanın amaçlarıyla Türkçe'nin amaçlarının örtüştüğü görülür. 2004-2005 Öğretim Yılı'nda uygulanmaya başlanan yeni öğretim programına bakıldığında Türkçe öğretiminde öğrencilerin daha aktif olduğu, bilgi yükünün hafifletildiği ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin yer aldığı bir program oluşturulduğu dikkati çekmektedir.

Yaratıcı dramanın Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okullarında zorunlu-seçimlik olarak yer aldığı bir ders olması, ayrıca 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda uygulamaya başlanılan “yapılandırmacı” yaklaşıma göre düzenlenen yeni eğitim programlarında bir yöntem olarak yer almıştır (Adıgüzel, 2010a). Tüm bunlar yaratıcı dramanın okullarda ve Türkçe derslerinde uygulama alanını genişletecek olumlu gelişmeler olarak görülmektedir.

Sınıf ortamında farklı derslerde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanılması, en başta öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını, anlatılmak istenen konunun kalıcı hale getirilmesini ve yaşantısal olmasını, öğrenenlerin (çocuk, ergen, yetişkin olabilir) farklı ve eleştirel düşünmesini,

duygularının sağlıklı bir biçimde dışa vurulmasını, özgür düşüncenin gelişimini ve her türlü ifade olanağının verilmesini, yaratıcılık ve yazılı-sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlar (Adıgüzel, 2010a). Derslerde yapılacak yaratıcı drama uygulamalarıyla öğrencilerin düşünce üretmeleri, konuşmaları, tartışmaları sağlanmakta ve bu çalışmalar da dil ve iletişim becerilerini desteklemektedir (Ataman, 2009).

Eğitimde sözel ve sembolik ağırlıklı öğretimin yerini görsel ve yaşantılara dayalı öğretim almaktadır. Çünkü bireyde kalıcı öğrenmenin olabilmesi için gerekli katılım gerekmektedir. Sözel ağırlıklı öğretimde %10 olan hatırlama ve kalıcılık görselde %30, yaşantılara dayalı öğretimde %90'a ulaşmaktadır (Demirel, 2005). Yeni öğretim programında da tam olarak bu vurgulanmıştır olabildiğince fazla yöntem ve teknik kullanarak, öğrencilerin süreçte aktif olarak yer aldığı bir öğretimden bahsedilmektedir.

Yaratıcı drama bir yöntem olarak kullanılırken sürece katılanların dikkatinin kısa sürede sağlanması, ilginin artırılması, duygu ve düşüncelerin harekete geçirilmesi, özellikle toplumsal konuların öğretiminde karşıdaki kişiyi anlama ve anlatma becerilerinin üst düzeye çıkarılması, öğrenme sürecinin daha zevkli hale getirilmesi, imgesel düşünmenin geliştirilmesi gibi diğer amaçlara da sahiptir (Adıgüzel, 2010a). Bir Türkçe öğretmeninin dersinde yaratıcı drama uygulamalarına yer vermesi öğrencilerin derse ve anadillerine karşı olumlu tutum geliştirmesine, öğrenmeye daha istekli hale gelmesine katkı sağlayabilir.

Türkiye’de Türkçe öğretiminde dramanın kullanımı ile ilgili yapılan deneysel uygulamaya dayalı araştırmalarda dramanın geleneksel olan yöntemlere göre dil becerilerini öğretmede daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Karateke (2006), Çebi (1996), Ünsal (2005), Köklü (2003)’nün yapmış olduğu örnek araştırmalar bu tezi kanıtlamaktadır (Maden, 2010).

Wagner; dramanın öğrenme üzerindeki etkilerini araştırarak, dramanın dil gelişimi yanı sıra kendine güven, benlik kavramı, kendini gerçekleştirme, empati, yardımseverlik ve işbirliği gibi bilişsel ve duygusal özelliklerin kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur” (Farris ve Parke, 1993).



“Drama eğitimi dil öğretim programını içermelidir. Dört temel dil becerisi olan *Dinleme, Konuşma, Okuma, ve Yazma*’yı geliştirmek üzere drama etkinlik ortamı en uygun ortamdır. Çocuğun kendisi olarak değil de, rolüne girdiği kişi veya hayvan adına konuşması onu konuşmada özgürleştirir. Bu nedenle drama dil gelişiminde en etkili yöntem olarak kabul edilmektedir” (Morgül, 2003). Öğrenci duygularını, düşüncelerini, hayallerini drama ortamında rahat bir şekilde ifade etme imkanına kavuşur. Böyle bir ortamda iyi ve etkili iletişim kurması, dil becerilerini geliştirmesi ve sosyalleşmesi çok daha kolay olur. Bu anlamda yaratıcı dramının Türkçe eğitiminde kullanılması çok önemli görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

2007 yılına kadar Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ne yazık ki üniversitede dramayla ilgili herhangi bir ders görmemiş ve konuyla ilgili uygulamalı bir eğitimden geçmemiştir. 2007 yılında eğitim programlarında yapılan yenileşme ve değerlendirme çalışmasından sonra “Tiyatro ve Drama Uygulamaları”, “Tiyatro ve Canlandırma”, “Türkçe Öğretiminde Drama” gibi zorunlu ve seçimli derslerin Türkçe öğretmenliği programlarında yer almış olması akademik düzeyde geline önemli bir nokta olarak kabul edilebilir. Ancak görevde olan Türkçe öğretmenleri yaratıcı dramayla ilgili lisans programlarında bir eğitim görmedikleri için yaratıcı drama konusundaki yeterliliklerinin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç vardır.

Araştırmayla Türkçe öğretmenlerinin dramayla ilgili yeterliliklerinde, mezun oldukları programlarda dramayla ilgili eğitim almalarından kaynaklı bir farklılığın olup olmadığı bilinmek istenmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları okulun onların dramayı bilme ve uygulama düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Dramaya yönelik kurslara ve eğitimlere bayanların erkeklerden daha fazla katıldığı gözlenmektedir. Buradan yola çıkarak bayanların dramaya yönelik bu ilgilerinin, bayan öğretmenlerin dramayla ilgili yeterliliklerinde bay öğretmenlere göre bir farklılaşmaya yol açıp açmadığı öğrenilmek istenmiştir.

Maden (2010) Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilik düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu nedenle kıdem değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yeterliliklerine ilişkin şu anki durumun ortaya çıkarılmasına ihtiyaç vardır.

Drama eğitimi alan öğretmenler drama yöntemini derslerinde daha etkili kullanabilmektedirler. Yıldırım (2008) araştırmasında sınıf öğretmenlerinden dramayla ilgili eğitim alanların drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri daha iyi bildikleri ve uyguladıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle şu anki var olan düzeyde Türkçe öğretmenlerinin dramayla ilgili aldıkları eğitimin onların dramayı bilme ve uygulama düzeylerine etkisinin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç vardır.

Yıldız (1999) araştırmasında öğretmenlerin, farklı sosyoekonomik yapıya sahip ailelerin çocuklarına karşı bir tutum içerisinde bulunmalarını okul başarısını etkileyen faktörlerden biri olarak tespit etmiştir. Ahioglu (2006) yaptığı çalışmada alt sosyoekonomik çevrede çalışan öğretmenlerin, çalıştıkları çevredeki ailelere ve bu ailelerin çocuklarına dair beklentilerinin en alt düzeyde gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmalar ışığında öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyoekonomik düzeyinin öğretmenler üzerinde çeşitli etkileri olduğu görülmektedir. Bu nedenle farklı sosyoekonomik yapıdaki çevrelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı dramayla ilgili yeterliliklerinin bilinmesinde ve şu anki var olan durumun ortaya çıkarılmasında fayda vardır.

Araştırma ile birlikte Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin donanımları ve bu yöntemin Türkçe derslerindeki uygulanma oranı ortaya çıkartılmıştır. Bu sonuçlar özellikle Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesine ve Türkçe öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin tespit edilmesinde önemli katkılar sağlayacaktır.

### **Problem Cümlesi**

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yeterlilikleri ve bu yöntemi uygulama düzeyleri nasıldır?

### **Alt Problemler**

1. İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin drama etkinliklerindeki yeterlilikleri nasıldır?
2. İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin drama etkinliklerini uygulama düzeyleri nasıldır?
3. İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin drama ile ilgili almış olduğu eğitime göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin çalıştığı okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

### **Sayıtlar**

1. Öğretmenler ölçek formlarını içtenlikle doldurmuşlardır.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan 11 merkez ilçedeki resmi ve özel ilköğretim okullarının %15'i ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yaratıcı dramaya ilişkin yeterlilik düzeyi, araştırmada kullanılacak olan yaratıcı drama yeterlilik ölçeğinin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Türkçe Öğretmeni:** İlköğretim okullarının ikinci kademesindeki öğrencilere Türkçe eğitimi veren öğretmendir.

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

**Yeterlilik:** Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik (TDK, 2005).

## BÖLÜM-2

### İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaratıcı drama ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalardan bahsedilmiştir.

#### **Yaratıcı Drama ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar**

Çebi (1996), “Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi” konulu doktora tezinde imgesel düşünme, imgesel dil becerisi, estetik tavır, yaratıcılık, estetik yaratım sürecinde drama ve öğretim amaçlı yaratıcı drama konuları üzerinde durmuştur. İmgesel dil ile yaratıcı drama arasında var olan kuramsal ilişkiyi ortaya koyan ve öğretim amaçlı yaratıcı drama atölyeleri uygulamasıyla imgesel dil becerisinin nasıl geliştirilebileceği sorusuna yanıt arayan Çebi, öğretim amaçlı yaratıcı drama yönteminin, imgesel dil becerisini geliştirmede, geleneksel yöntemlere oranla çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacıya göre, imgesel dilin ön koşulu olan üst düzey zihinsel etkinlik, öğretim amaçlı yaratıcı drama ile devreye sokulabilecektir.

Sağlam (1997), Türk çocuk oyunlarının dramatik eğitim içinde kullanılma olanaklarını araştırdığı “Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı” konulu doktora tez çalışmasında drama yönteminin, tarihsel gelişimi boyunca farklı kuramlara göre aldığı adları açıklamış ve bu kuramları incelemiştir. Sağlam, çocuk oyunlarının yanı sıra masalların, destanların, halk öykülerinin vb. kültür hazinelerinin eğitimde dramada kullanılabilmesini belirtmiştir.

Solmaz (1997), “6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi” başlıklı araştırmasında ilkokul 6 yaş grubu 104 çocuk üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama eğitiminin hem

kız hem de erkek çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine olumlu etki ettiği ve eğitim modeli olarak kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Okvuran (2000)'ın yaratıcı dramaya yönelik tutumları ölçmeyi amaçlayan araştırması, kuramsal ve uygulamalı iki temel bölümden oluşmaktadır. Kuramsal bölümde dramanın doğası, dramanın doğasının öğeleri, dramada yeni yaklaşımlar, drama öğretmenin niteliği, drama ve tutum ilişkisi incelenmiştir. Uygulama bölümünde ise drama eğitimi alan bireylerin dramaya yönelik tutumlarını ortaya koyak amaçlanmıştır. Araştırmaya 20-65 yaş arası 240 yetişkin drama eğitimi almış olan bireylerin eğitim düzeyi, meslek, dramada alınan kurslar ve drama seminerlerine katılma durumuna göre dramaya yönelik genel tutumları, kendilerine yönelik tutumları ve dramaya yönelik eleştirel tutumları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın verileri “Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre genel olarak drama eğitimi alan bireylerin tutum puanlarının almanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yaya (2000) hazırladığı “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde dramanın etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Güven (2001), okul öncesi eğitimde drama liderlerinin, anaokulu öğretmenlerinin ve anne babaların eğitimde drama çalışmaları hakkındaki görüşlerini araştırdığı tarama modelinde düzenlenen betimsel araştırmasında, drama liderinin ve anaokulu öğretmenlerinin yaşlarının, eğitim alanlarının, çalışma sürelerinin, çalıştıkları çocuk sayısının, drama ile ilgili görüşlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda drama liderlerinin pedagojik formasyon almış olması, anaokulu öğretmenlerinin drama çalışmalarını lider ile birlikte planlayarak onların denetiminde yapmaları, ebeveynler için seminerler, okullarda drama lideri tarafından toplantılar düzenlenmesi, toplumun drama eğitimi hakkında bilinçlendirilmesi için medyadan yararlanılması gibi öneriler geliştirilmiştir.

Gürol (2002), “Okulöncesi Eğitim Öğretmenleri İle Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramaya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi” isimli araştırmasında okulöncesi öğretmenleri ile okulöncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin görüş ve niteliklerinin düzeyini belirlemeyi

amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlere göre; Drama öğretmeni; hizmet içi, lisans ve lisansüstü yollarla yetiştirilmelidir. Fiziksel yetersizlik, uygulama eksikliği ve araç-gereç temini/üretimi en çok karşılaşılan sorunlardır. Hizmet içi eğitimin sayısı, süresi, içeriği artırılmalı; düzenli, planlı ve çeşitli merkezlerde olmalıdır. Öğretmen adaylarına göre; öğretim elemanları, drama eğitimi konusunda yeterlidir. Programda drama dersi gereklidir. Saati ve kredisi azaltılmamalıdır. Fakültedeki drama dersini; drama alanında yetişenler, tiyatro eğitimi alanlar, anaokulu ve sınıf öğretmenleri vermelidir. Öğretmenler, dramanın niteliklerini "çok/oldukça" düzeyde bilip uygularken, "tamamen" düzeyinde gerekli görmektedirler. Öğretmenlerin üniversite değişkenine göre nitelikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark yok iken, gerekli görme düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre nitelikleri bilme, uygulama ve gerekli görme düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Öğretmenlerin drama dersi alma değişkenine göre nitelikleri bilme düzeyinde fark varken, uygulama ve gerekli görme düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin görev yaptığı okul tipi değişkenine göre nitelikleri bilme, uygulama ve gerekli görme düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre nitelikleri bilme ve gerekli görme düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.

Akoğuz (2002), iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkisi konulu çalışmasında; iletişim becerileri kazandırılmasında, yaratıcı drama yöntemlerini kullanarak ne düzeyde gelişme sağlandığını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaç çerçevesinde; yaratıcı drama uygulamalarının, 9–13 yaşları arasındaki çocuklarda iletişim becerileri geliştirilmesindeki etkilerini değerlendirmektedir. Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGEV) Fındıkzade Eğitim Parkı'nda gönüllü olarak yaratıcı drama çalışmalarına katılan, 9–13 yaş arasındaki 18 ve 22 kişilik iki öğrenci grubu ile yürütülmüştür.

Bozdoğan (2003)'ın çalışmasının amacı dramının zorunlu bir ders olarak Eğitim Fakülteleri'nde programlanmasına ihtiyaç olup olmadığının araştırılmasıdır. Bu amaçla öncelikle dramının kullanılabileceği dört öğrenim alanı: İngiliz Dili Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği tespit edilmiştir. Bu alanlarda dramaya yaklaşımı ve gereksinimi tespit edebilmek için öğretmenler ve öğrencilerle mülakat yolu ile veri toplanmaya

çalışılmıştır. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ile de görüşülmüştür. Geliştirilen mülakat soruları ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilen veriler yorumlanarak sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve akademisyenlerin aynı kanıda oldukları ve farklılaştığı noktalar anlamlı olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, dramının zorunlu ders olarak programlanmasına gereksinim olduğu ve bu yolla ayrıca kişisel gelişim sağlandığı bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır.

Aytaş (2003) tarafından yapılan çalışmada tiyatronun çeşitli tanımları ile başlanmış ve tiyatronun tek boyutlu olmadığından; mimari, resim, müzik, edebiyat, bale, fotoğraf gibi bütün güzel sanatların içinde barındırdığı bir yapı olduğundan bahsedilir. Daha sonra çalışmada drama tanımlanmış ve bir yöntem olarak dramının öneminden bahsedilmiştir. Drama uygulamalarında öğretmenin dersin içeriğine ve amacına uygun olarak değişik tasarımlamalar gerçekleştirebileceğini söyleyerek Türkçe dersinde drama yönteminin nasıl uygulanabileceği üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak da derste kullanılan drama yönteminin işlevlerinden bahsederek drama etkinliklerinin nasıl planlanacağı ve uygulanacağı, uygulaması sırasında nelere dikkat edilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Özdemir (2003) “Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi” başlıklı araştırmasında U. Ü. Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf 64 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda kontrol ve deney grubunu oluşturan son test duygusal zeka puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Genç (2004), 320 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü 14 haftalık çalışmasında, yaratıcı drama dersi alan ve almayan üniversite öğrencilerinin, öğretmen, arkadaş ve okula yönelim konularında tutumlarını saptamak istemiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı drama dersi alanların bu dersi almayanlara göre arkadaşına karşı tutumlarında anlamlı bir değişim olurken, öğretmen, eğitim ve okula karşı tutum ve anlamlı değişimlerin oluşturulamadığını bulgulamıştır.

Bertiz (2005) çalışmasında Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, adayların drama dersine olan tutumlarını incelemek üzere yapılan ön ve son test çalışmalarında



anamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet farklılıklarının ise ön test aşamasında var olduğu fakat son testte alınan sonuçlarda ortadan kalktığını tespit etmiştir.

Dalbudak (2006), “Anaokulu Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Kullanmaları Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırmasında; anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, drama etkinliklerini kullanma durumlarını belirlemek, öğretmenlerin eğitim durumu, mezun oldukları bölüm, yaş, hizmet süresi, drama eğitimi alma durumu ve çalıştıkları yaş grubu değişkenleri ile öğretmenlerin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumu değişkenleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamak ve öğretmenlerin, drama etkinliklerini planlarken ve uygularken hedef ve kavramlara yer verme durumlarını belirlemek amacı ile planlanmıştır. Ankara il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ankara il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yirmi bağımsız anaokulunda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan, yüz on üç öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi Anketi" kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda; anaokulu öğretmenlerinin eğitim durumunun drama etkinliğinde kullanılan aşamalar ve drama etkinliğinde aile katılım çalışmalarına yer verme durumu üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Anaokulu öğretmenlerinin mezun oldukları bölümün ve öğretmen yaşının drama etkinliğini planlarken dikkat edilen unsurlar ve drama etkinliğini planlarken ve uygularken çocuklarda kazandırılması amaçlananlar üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Anaokulu öğretmenlerinin drama eğitimi alma durumunun drama etkinliğini planlarken dikkat edilen unsurlar ve drama etkinliğini planlarken ve uygularken çocuklarda kazandırılması amaçlananlar üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Anaokulu öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubunun drama etkinliğini planlarken dikkat edilen unsurlar üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda anaokulu öğretmenlerinin eğitim durumu, mezun oldukları bölüm, yaşı, drama eğitimi

alma durumu ve çalıştıkları yaş grubunun, öğretmenlerin drama etkinliğinde hedef ve kavramlara yer verme sıklıkları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Yıldırım (2008) araştırmasında, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, öğretmenlerin, drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri, bilme ve uygulama düzeylerinde yeterli oldukları görülmüştür. Buna karşın drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerinde, yeterli olmadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Karacil (2009)'in, "İlköğretim 1.Kademede Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi" isimli çalışmasının sonuçlarına göre, yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, yaratıcı drama ile öğretimin öğrencinin akademik başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

Aldağ (2010), "Yaratıcı Dramanın Dil Öğreniminde Motivasyonu Artırma Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmasında yaratıcı dramanın devlet ilköğretim okullarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin motivasyonunu artırma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dil öğretiminde motivasyonun ve konuşma becerilerinin artırılması açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında önemli farklar olduğu ve yaratıcı dramanın motivasyonu artırmada ve konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2010), "Çocukların Kelime Ediniminde Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkileri Üzerine Bir Araştırma: Bir Örnek-Olay İncelemesi" isimli çalışmasında çocukların kelime ediniminde yaratıcı drama çalışmalarının etkilerini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yeni kelimeleri yaratıcı drama aktiviteleri yoluyla öğrendiklerinde kelime edinme seviyelerinin daha üstün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çöme (2011), “Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Faaliyetlerine İlişkin Tutumları” isimli çalışmasında, okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama yöntemine yönelik genel tutumlarını ve bu tutumların demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmek ve de eğitimde yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları incelendiğinde yaş, eğitim düzeyi ve yaratıcı drama konusunda hizmet içi eğitim, okul mevcudu ve okulun kaç yıldır faaliyette olduğu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin yaratıcı drama faaliyetlerine ilişkin tutumları, kullanılan tutum ölçeğindeki gelişimi destekleyici ve değersizleştirme alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın erkeklerin lehine gerçekleştiği, yani erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre daha fazla eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin işlevsel olmadığını düşündüğü ve yaratıcı drama etkinliklerini değersiz olarak algılamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde yaratıcı drama ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Çalışmaların çoğu okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerini kapsamaktadır. Bunun yanında öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar olduğu da görülmektedir. Çalışmaların genelinde yaratıcı dramanın belirlenen farklı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmış ve büyük oranda yaratıcı dramanın değişkenler üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

### **Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Kullanılmasıyla İlgili Çalışmalar**

Kara (2000), “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama” adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı dramanın dil eğitimindeki yerini ve öğretime getirdiği kolaylıkları açıklamıştır. Kara, drama kavramını, dramanın tarihsel gelişimini, Türkçe öğretiminde kullanılan diğer yöntemler ve bu yöntemler içinde dramanın önemini ortaya koyduğu çalışmasının sonunda, Türkçe öğretiminde değişik sınıf düzeylerine göre hazırlanmış drama etkinliklerinden örnekler vermiştir.

Akar (2000), “Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı” adlı yüksek lisans tezinde, Dorothy Heathcote’un “Uzman Rolü Yaklaşımı”nı öğrenme-öğretme kuramları açısından incelediği tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, yapılan drama derslerinde uygulayıcının sırasıyla en çok “soru sorma”, bilgi verme” ve “açıklama yapma” etkinliklerini, öğrencilerin ise yine sırasıyla en çok “tahmin etme”, “soru sorma”, “tartışma” ve “açıklama yapma” etkinliklerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Karakuş (2000), drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, drama yönteminin öğrencilerin öykü yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz’ın (2000) “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi İle Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı” başlıklı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğretiminde ilköğretim öğrencilerine diksiyon becerileri kazandırmaya yönelik bir öğretim programı hazırlanmıştır. Özellikle diksiyon becerileri geliştirmeye yönelik öğretim programlarını bireye sunarken yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu vurgulanmıştır.

Özcan’ın (2001) hazırladığı “İlköğretim Türkçe Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi ve Uygulamalar” başlıklı yüksek lisans tezinde, çocuğun tüm duyuları ile katıldığı, etkili ve verimli bir öğrenme faaliyeti içinde bulunduğu öğretim ortamının oyun ortamı olduğu belirtilmiştir.

Köklü (2003), Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında kullanılan düz okuma yöntemi ile eğitici drama yöntemini karşılaştırdığı, araştırmasında, eğitici dramanın, dinlediğini anlamada ve hatırlamada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Aksoy Tokgöz (2004), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programlarında Edebî Türlerden Öykünün Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe programında yer alan edebî türlerden öykünün öğretiminde drama yönteminin etkisini araştırmıştır. Araştırma, drama yönteminin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden ön test ve son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Araştırmanın evreni 48 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama aşamasında kontrol grubunda edebî türlerden öykünün öğretiminde geleneksel yöntem uygulanırken, deney grubunda araştırmacının kendisi tarafından yaratıcı drama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada öykü öğretiminde drama yöntemi kullanılmasının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ataman (2006), Bilkent Üniversitesi Hazırlık Okulu 4. sınıfta okuyan ve ikinci sınıftan itibaren haftada bir ders saati (40 dakika) yaratıcı drama dersleri almış olan toplam 16 öğrenciyle yaptığı çalışmada yöntem olarak yaratıcı dramayı kullanmıştır. Öğrenciler, her yaratıcı drama atölyesi sonunda yazınsal değeri olan ürünler ortaya koyma çalışması yapmışlardır. Ataman yaptığı çalışmanın sonunda, yaratıcı drama yöntemi olarak kullanıldığında öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına istekle katıldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ünsal (2005), ilköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe derslerinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, araştırmanın örneklemini 6, 7 ve 8. sınıflara devam etmekte olan toplam 255 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı, ön test-son test kontrol kümeli model kullandığı çalışmasının sonunda, drama yöntemiyle işlenen Türkçe dersinin diğer yöntemlerle işlenen Türkçe dersine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Serin (2005), “Yaratıcı Dramayla Kurgulanmış Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Bir Model Önerisi ” isimli çalışmasında anadili öğretiminde önemli yeri olan

yazılı anlatım çalışmalarında uygulanmak üzere, yaratıcı drama ve yaratıcı yazmayla kurgulanmış eğitim durumları oluşturulmuştur.

Karateke (2006), “Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademedeki 6.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, 2004–2005 Eğitim Öğretim Yılı’nda Antakya’nın merkez ilçesindeki iki okulda okuyan toplam 80 öğrencinin yer aldığı deneysel bir çalışma yapmıştır. Karateke, yaratıcı dramının yazılı anlatım becerilerine olan etkisini araştırdığı çalışmada, yaratıcı drama ile yapılan Türkçe derslerinin, geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine göre yazılı anlatım becerilerini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Hatice (2006), “Bir Drama Tekniği Olan Konuşma Metninin Kendine Güven ve Dil Kullanımına Etkisi” isimli araştırmasında, öğrencilerin sınıfta uygulanan drama teknikleriyle ilgili fikirlerini öğrenmeye, konuşma metninin uygulanmasından önce ve sonraki dil kullanımı ve kendine güven seviyelerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda konuşma metninin öğrencilerin dil kullanımı ve kendine güven seviyeleri üzerindeki olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Sönmez (2006), “İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Ders Kitaplarında Yaratıcı Drama Yoluyla İslenebilecek Metinlerin Çözümlemesi” isimli çalışmasında Türkçe programında yaratıcı drama etkinliklerine önemle yer verilmesi ve Türkçe ders kitaplarında “dramatik olan”ı içeren metinlere diğer metin türlerine oranla daha çok yer ayrılması gerektiğini belirtmiştir.

Cömertpay (2006), dramının 5-6 yaş grubu çocukların dil edinimine katkısını araştırdığı çalışmasında dil edinimine yönelik yapılan yaratıcı drama etkinlikleri sonucunda çocukların bir sözcük içerisinde kullandıkları sözcük sayısının arttığı ve çocukların daha uzun sözcükler kullandıkları; çocukların kullandıkları sözcük türleri bakımından incelendiğinde çocukların kullandıkları sıfat ve ad sayılarında artış olduğu, çocukların kullandıkları ad öbeği ve eylem öbekleri sayısında artış olduğu görülürken kullanılan eylem ve zarf sayılarında bu artışın olmadığı, dil gelişimine yönelik yapılan yaratıcı drama eğitiminin çocukların dil gelişimlerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Kırmızı Susar (2007), yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisini ve öğrencilerin bu yöntemle ilgili görüşlerini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin hoşlanma, duygudaşlık, başarı ve kendini anlatma noktalarında olumlu görüşler belirttiklerini ortaya koymuştur.

Maltepe (2007), Türkçe derslerinde yapılan yazma uygulamalarında ortaya çıkan yazılı anlatım çalışmalarının (kompozisyonların) yaratıcı niteliklerini belirlemek için Balıkesir ili merkez ilçesine bağlı 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden toplam 266 öğrenciyi veri kaynağı olarak aldığı bir araştırma yapmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin yazılarında tanım cümleleri ve ders verici anlatımları sıklıkla kullandıklarını, düşünsel yaratıcılık açısından ise genellikle değişime kapalı olduklarını göstermiştir.

Saraç (2007), “Çocukların Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması” isimli çalışmada yaratıcı dramanın çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesinde olumlu etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla, yaratıcı drama aktivitelerinin uygulandığı sekiz ders yapılmış, kaydedilmiş ve yapılan kayıtlar, gözlemci tarafından gözetlenmiştir. Ayrıca, yaratıcı drama dersleri ile ilgili çocukların beklentileri, duygu ve düşünceleri ve yaratıcı drama aktivitelerinin çocuklar üzerindeki etkisini ölçmek amaçlı, öğrenciler tarafından günlük tutulmuştur. Sonuç olarak gözlenen derslerde, konuşma becerilerinin gittikçe arttığı, öğrenci günlüklerinde ise yaratıcı dramanın çocuklar üzerindeki olumlu etkisi, stressiz öğrenme ortamının oluşturulduğu, çocukların özgüveninin geliştiği, daha yüksek öğrenci katılımının sağlandığı görülmüştür.

Çakır (2008), anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde çocukların izlediğini anlama ve anladığını sözle anlatma becerileri bakımından yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılması ile dramatizasyonun yöntem olarak kullanılması arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Çakır, araştırmanın sonucunda, yaratıcı drama yönteminin hem izlediğini anlama hem de anladığını sözle anlatma becerileri bakımından dramatizasyon yönteminden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaya Güler (2008)’in, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma temel dil becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yöntemi ile geleneksel yöntemlerin etkililiği açısından bir fark olup

olmadığını ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmasının sonuçları, belirtilen temel dil becerilerinin gelişiminin yaratıcı drama yöntemi ile desteklendiğini göstermektedir.

Kazıcı (2008) “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi” isimli çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyimlerin öğretiminde dramatizasyon yönteminin kullanılmasının öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasına ve daha başarılı olmalarına önemli katkılar sağlayabileceğini ortaya koymuştur.

Güney (2009), “Drama Tekniklerinin İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Kullanımı (Dede Korkut Hikâyeleri Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda drama tekniklerinin kullanımını incelemiş, edebî ürünlerimizden Dede Korkut Hikâyeleri’nin drama teknikleri doğrultusunda kullanımını amaçlamıştır. Bu amaçla, çalışmada Erzurum merkez ilköğretim okullarında 4 ve 5. Sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan anket çalışması verilerine dayalı olarak ilköğretimde drama tekniklerinin kullanımı incelenmiştir. Çalışmada örnek etkinlik planları hazırlanmıştır. Bu plan örnekleri, Erzurum merkez ilköğretim okullarından dokuz ilköğretim okulunda uygulanmış ve 4., 5. sınıflarda drama tekniklerinin kullanımı incelenmiştir. Çalışmayla Dede Korkut Hikâyeleri’nden kolaylıkla yararlanıldığı ve istenilen kazanımların drama teknikleriyle gerçekleştiği ortaya konulmuştur.

Selmanoğlu (2009), “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli tez çalışmasında yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına olumlu yönde etkisinin olduğunu, bunun yanında geleneksel yöntemle işlenen dersin de öğrenci başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Altıntaş (2010), ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinin yaratıcı drama ile öğretiminin öğrencilerin istedik davranışları geliştirmeye etkisini araştırdığı yüksek lisans tezinde davranış değiştirmede ve öğrencinin sosyalleşmesinde drama yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkin olduğu, drama yönteminin Türkçe derslerinde başarıyı arttırdığı ve öğrencilerin demografik dağılımlarının buna etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kara (2010), “Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi” isimli çalışmasında ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersinin nasıl daha iyi öğretileceği konusunda dramayla öykü oluşturmaya



dayalı bir eğitim yöntemi önermiştir. Araştırmanın sonucunda dramayla öykü oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ortalamalarının anlamlı bir düzeyde arttığı gözlenmiştir. Yaratıcı drama yönteminin Türkçe dersinde temel dil becerilerinin, yaratıcılık ve hayal gücünün geliştirilmesinde, dil bilgisi öğretiminde, olumlu yönde katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Maden (2010), “Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri” adlı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerini belirlenmeyi ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik “Katılıyorum” düzeyinde öz yeterliğe sahip oldukları ve öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak kıdem değişkenine göre 1-5 ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Türkçe öğretimi-yaratıcı drama konulu çalışmalara bakıldığında genel olarak araştırmaların “yaratıcı dramanın dil eğitimindeki yeri”, “yaratıcı dramanın dil becerilerini geliştirmedeki rolü”, “yaratıcı drama-yazma-yaratıcı yazma” gibi konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Maden (2010)’in araştırması dışında literatürde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemiyle ilgili yeterliliklerini araştıran başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın kullanılmasıyla ilgili çalışmalar içinde deneysel çalışmaların betimsel çalışmalara oranla fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaların çoğunun bulgularına göre; yaratıcı drama yönteminin Türkçe öğretiminde olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

### **Yaratıcı Drama ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar**

Garcia (1993) “Öğretmenlerin Dramayla İlgili İnanışları” isimli çalışmasında drama yöntemini düzenli olarak uygulayan sınıf öğretmenlerinin düşüncelerini ortaya çıkarmıştır. Buna göre dramanın derste kullanılmasının, öğretmenlere okulda sağlanan desteğe, dramaya verilen öneme, öğretmenlerin etkili drama deneyimleri oluşturmalarında kendi yeteneklerine bağlı olduğu görülmüştür.

Buege (1993), “Yaratıcı drama kullanımı ve sosyal beceri eğitiminin benlik algısı ve tutumlara etkisi” konulu araştırmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine yaratıcı drama ve sosyal beceri eğitimi verilmiş ve duygusal istismara uğramış çocuklara yönelik tutumlarına bakmıştır. Yaratıcı dramanın öğrencilerin hem sosyal becerilerini geliştirdiğini hem de öğrencilerin yaratıcı dramaya karşı olumlu yönde tutum geliştirdiklerini tespit etmiştir.

Kaaland-Wells (1994), “Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Dramayı Kullanması ve Yönteme İlişkin Algıları” adlı çalışmasında, öğretmenin dramatik oyun ile ilgili önceki bilgileri ile bu bilgileri kullanıp kullanmadığı, öğretmenin dramatik oyun ile ilgili eğitimle ilişkisinin olup olmadığı, dramatik oyun eğitimi ve dramatik oyunun etkililiğine inancı arasındaki ilişki incelenmiş ve dramatik oyun eğitimi almış öğretmenlerin, program sunuşunda, dramatik oyunun etkili bir yöntem olduğuna inandıklarını ve öğretmenlerin dramatik oyun ile ilgili aldıkları eğitimlerle, dramatik oyunun her türünü kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Coxwell (1995) öğretmenlerin yaratıcı dramanın önemine dair algılarını ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini sınıflarında kullanmalarının konu hakkında donanıma sahip olmalarından çok, yaratıcı dramanın öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine dayandığını ortaya çıkarmıştır.

O'Day (1996)'in 4–7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışma, dünya edebiyatının önemli ürünlerinden (Jolius Caesar, Alice Harikalar Ülkesinde gibi) yola çıkılarak yapılan yaratıcı drama uygulamalarını kapsamaktadır. Çalışma, yaratıcı dramanın öğrenme süreçlerinde etkili bir araç olduğunu ve yalnızca okuduğunu anlama

üzerinde değil, başka konularda açıklama yapma üzerinde de etkili bir yol olduğunu göstermiştir.

Chen (1997) çalışmasında, Tayvan anaokullarında yaratıcı drama uygulamaları yapan öğretmenlerin bilgi, deneyim ve bakış açılarını incelemiştir. Yaratıcı dramaya ilişkin hizmet içi eğitim alan ve almayan 286 öğretmenle yapılmış olan araştırmada, öğretmenlerin yaratıcı drama çalışmalarına ilişkin bilgi, deneyim ve bakış açıları anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma örneklemindeki öğretmenlerin dramaya ilişkin çocuklardaki sosyal ve akademik gelişim değerlerinin, dramayı bir yöntem olarak kullanma sıklıklarına göre değiştiği gözlenmiştir. Genel olarak, öğretmenlerin drama çalışmalarını ayda bir kez kullandıkları saptanmıştır.

Lin (1999) Tayvan'da farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerle yaratıcı drama ve hikaye çalışması yürütmüştür. Çalışmanın amacı öykünün anlaşılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin, grup tartışması ve hikayenin sesli bir şekilde tekrarlanması teknikleriyle karşılaştırılmasıdır. Araştırma ile ilgili veriler öykü anlatımından, resim çalışmalarından ve on maddelik görüşme sorularından elde edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre; öğrenciler, öyküler canlandırıldığında ve benzetmeler yapıldığında daha iyi performans göstermiştir.

Freeman (2000), üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmasında yaratıcı drama yöntemini derslerde kullanmanın öğrencilerin kendilerine güvenlerini güçlendirdiği, bu etkinliklerin öğrenciler tarafından ilginç, motive edici ve eğlenceli bulunduğunu ve bu nedenle dikkatlerini de konu üzerinde yoğunlaştırmada zorlanmadıklarını belirtmiştir.

Ballou (2000), risk altındaki altıncı sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu yaratıcı drama çalışmasında öğrencilerin düşüncelerini ifade etme, başkalarının düşüncelerini yorumlayıp eleştirmelerine fırsat verme, iletişim becerilerini geliştirme ve düşüncelerini daha doğru bir şekilde ifade edebilme konusunda yaratıcı dramanın olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Innes, Moss ve Smigiel (2001) tarafından yapılan çalışmada dramanın eğitimde kullanımı üzerine oldukça fazla çalışma olmasına karşın, öğrencilerin drama ile öğrenme ile ilgili düşüncelerinin araştırıldığı çalışmaların azlığına dikkat çekmektedir. Bu nedenle iki sınıfta drama ile öğretim gerçekleştirerek toplam 21

öğrencinin görüşme ile düşüncelerini almışlardır. Öğrenci görüşmeleri sonrasında öğrencilerin on sekizi dramanın yazma becerilerini desteklediğini belirtirken, on altı öğrenci tiyatral becerilerini geliştirdiğini, on dört tanesi ise iletişim becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir.

Sextou (2002)'nin yaptığı bir çalışmada ise, Yunanistan'da öğretmenlerin ilköğretimde drama etkinliklerinin uygun olduğunu düşündüklerini ve bu konuda farklıkesimlerden (drama uzmanları, üniversiteler vb.) destek istediklerini belirlemiştir.

Kraemer (2002)'in öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini algılama düzeyleri ve yönetime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçlara göre; öğretmenlerin tekniğe yönelik tutumlarının uygulamayı etkilediği ve derslerde yaratıcı drama kullanılmasının etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir (Susar Kırmızı, 2007).

Tate (2002) çalışmasında eğitim kurslarında drama ve üniversitede yaratıcı dramayı merkeze almıştır. Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerini, sınıflarını ve programlarını ve içinde yer aldığı çevreyle ilgili bilgileri tanımlamak, açıklamak, analiz etmek ve yorumlamaktır. Araştırmada temel olarak öğretmenin dramayı kullanmasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi ele alınmaktadır. 6. sınıf öğretmeni yaratıcı drama tekniklerini nasıl kullanır?”, “Hangi dramatik yöntemler öğrenci öğrenmesinde daha yararlı ya da yararsızdır?” “Dramanın öğrencinin ve öğretmenin üzerindeki etkisi nedir?” gibi sorulara yanıt aramaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular; her üniversitenin bulunduğu çevre, geçmiş programı, profesörlerin alt yapıları, dramatik görevler ve öğrencilerin yaratıcı dramaya yanıtlarıyla ilişkili faktörlerle ilgilidir.

Johnson (2002), yapmış olduğu çalışmasında haftada bir saat olmak üzere dört saatlik drama dersinin, sınıf içi drama deneyimi çok az olan 5inci sınıf (9-10 yaş) öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmanın amacı: öğretmene sınıfta uygulanabilir basit "drama ile düşünme" stratejilerini göstermek; çocukların düşünme süreçlerini yansıtmasını sağlamak ve hem rol içi hem de rol dışı olabilecek yükselişleri sağlamak; çocukların biliş üstü sürecini geliştirmek ve drama ile müfredat arasında bağlar kurmalarını sağlamaktır. Çalışmanın dataları çocukların hem ders sırasında hem de ders sonrasındaki tartışmalarından kaydedilmiştir. Ayrıca, çocuklar (4 hafta süresince ve sonrasında) davranışlarını, drama deneyimleri sırasında ve sonrasında

düşüncelerini yazgımlar ve bu tür bir çalınmanın kattıklarını ve sonraki deneyimlerine olan etkilerini yazmışlardır. Bu yetiler öğrenme için en önemli unsurlardır. Öğretmen, drama deneyimi sırasında soru sorma stratejilerini geliştirerek sorduğu sorulara verilen cevaplardan çeşitli çocukların hangi seviyelerde düşünceler sunduğunu kaydetmiştir. Araştırmanın sonuçları dramanın çocuğun düşünme yetilerini ve biliş üstü farkındalığını güçlendirdiği yönündedir.

Nunez (2003) çalışmasında yaratıcı drama tekniklerinin kullanılmasının, öğrencilerin karmaşık ilişkileri anlayabilmesi ve daha derin anlamlar bulmasında öğrencilere yardımcı olmada, zihinsel imajinasyon eğitimi için gerekliliğini öne sürmüş, 4. Sınıf öğrencilerinin sözel anlatım ve halk edebiyatını anlama eğitiminde zihinsel imajinasyon oluşturmada dramanın etkisini incelemiştir. 15 öğrencinin katıldığı kontrol ve deney grubunda öğrenciler için halk edebiyatını anlama eğitiminde içeren bir hikaye okuma saatleri ayarlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler yalnızca hikaye dersine alınırken, deney grubu öğrencilerine bunun yanında zihinsel imajinasyonu içeren 45 dakikalık yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin daha sonra hatırladıklarını yazmaları istenmiştir. Sene içinde yazılanlardan, hazırlanan hikayelerde deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir artış meydana geldiği gözlemlenmiş ve zihinsel imajinasyonda yaratıcı dramanın etkisinin olduğu düşünülmüştür. Bu artışın çalışmalar bittikten sonra da devam ettiği görülmüştür.

Fleming, Merrell ve Tymms (2004) tarafından yapılan bu çalışmada araştırmacılar iki ilköğretim okulunda dramanın öğrencilerin dil, matematik ve tutumları üzerinde etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin dil, matematik ve tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hui ve Lau (2006), Honk Kong'ta ilköğretim öğrencileriyle yapmış olduğu geniş örneklemden bir çalışmada yaratıcı dramanın öğrencilerin psikolojik gelişmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmadan elde ettikleri bulgulara göre, drama eğitiminin birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta okumakta olan öğrencilerin psikolojik gelişimleri üzerinde olumlu etkisi vardır.

Veach ve Gladding (2007), lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada yaratıcı dramanın öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmadan elde

edilen sonuca göre, yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin olumlu duyuşsal özellikler kazanmalarına neden olmuştur.

Yurt dışında yaratıcı drama ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların genellikle yaratıcı dramanın öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemeye dönük olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin yaratıcı dramayla ilgili yeterlilikleri, görüşleri, algıları ve tutumları gibi konularda yapılmış çalışmalara (Kaaland-Wells, 1994; Coxwell,1995; Chen, 1997; Sextou, 2002; Kraemer, 2002) da rastlanmaktadır.

## **BÖLÜM-3**

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırma Türkçe öğretmenlerin yaratıcı drama ile ilgili yeterliliklerini ve görüşlerini belirlemeye çalıştığından, tarama niteliğinde bir çalışmadır. Betimsel olarak gerçekleştirilen araştırmanın verileri ölçek(anket) ve görüşme soruları ile toplanmıştır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin tümüdür.

Araştırmanın örneklem seçiminde tabakalama yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evren ayrı ayrı tabakalara bölünür ve bu tabakalardan ya şans ya da sistematik yolla, istenen sayıda obje seçilerek örneklem oluşturulur (Kaptan, 1998). Buna göre İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarının %15'ine ulaşılmıştır. İzmir ilinin merkeze bağlı 11 ilçesinde faaliyet gösteren resmi ve özel toplam 378 ilköğretim okulunun %15'i olan 57 ilköğretim okulunda (49 resmi, 8 özel ilköğretim okulu) görev yapan 131 Türkçe öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. 11 merkez ilçenin her biri ayrı bir tabaka olarak alınmış ve bu 11 merkez ilçenin yine her birindeki ilköğretim okullarının %15'i tabakalama yöntemine göre şans yoluyla seçilmiştir. Bu çalışmada örneklem grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin anketin kişisel bilgiler bölümüne verdikleri yanıtlara göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlere göre dağılımı Tablo-1 de verilmektedir.

**Tablo-1**

**Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	n	%
Kadın	102	77,8
Erkek	29	22,2
<b>Toplam</b>	<b>131</b>	<b>100</b>

Tablo-1 incelendiğinde örnekleme yer alan Türkçe öğretmenlerinin %77,8'inin kadın, %22,2'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre dağılımı Tablo-2'de verilmektedir.

**Tablo-2**

**Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Okula Göre Dağılımı**

Mezun Olunan Okul/Program	n	%
Eğitim enstitüsü	18	22,2
Lisans tamamlama	16	12,4
Eğitim Fakültesi Türkçe Öğret.	51	39,5
Dört yıllık Yüksek okul - Fakülte	44	34,1
<b>Toplam</b>	<b>129</b>	<b>100</b>

Tablo-2 incelendiğinde örnekleme yer alan Türkçe öğretmenlerinin %22,2'sinin Eğitim Enstitüsü, %12,4'ünün Lisans tamamlama, %39,5'inin Eğitim



Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, %34,1'inin ise Dört Yıllık Yüksekokul-Fakülte mezunu oldukları görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin kıdemlerine göre dağılımı Tablo-3'te verilmektedir.

**Tablo-3**

**Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Hizmet Süresi	n	%
5 yıl ve aşağısı	18	13,7
6-10 yıl arası	22	16,7
11-15 yıl arası	20	15,2
16-20 yıl arası	27	20,6
21-25 yıl arası	8	6,1
26 yıl ve yukarısı	36	27,4
<b>Toplam</b>	<b>131</b>	<b>100</b>

Tablo-3 incelendiğinde örnekleme yer alan Türkçe öğretmenlerinin %13,7'sinin 5 yıl ve aşağısı hizmet süresine, %16,7'sinin 6-10 yıl arası hizmet süresine, %15,2'sinin 11-15 yıl arası hizmet süresine, %20,6'sının 16-20 yıl arası hizmet süresine, %6,1'inin 21-25 yıl arası hizmet süresine ve %27,4'ünün 26 yıl ve yukarısı hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin çalıştığı kurumun türüne göre dağılımı Tablo-4'te verilmektedir

**Tablo-4****Örneklem Grubunun Çalıştığı Kurumun Türüne Göre Dağılımı**

<b>Çalışılan Kurum</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
İlköğretim	123	94,6
Özel İlköğ.	7	5,4
<b>Toplam</b>	<b>130</b>	<b>100</b>

Tablo-4 incelendiğinde örnekleme yer alan Türkçe öğretmenlerinin %94,6'sının İlköğretim Okullarında, %5,4'ünün ise Özel İlköğretim Okullarında çalıştıkları görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin drama ile ilgili almış olduğu eğitime göre dağılımı Tablo-5'te verilmektedir

**Tablo-5****Örneklem Grubunun Drama İle İlgili Almış Olduğu Eğitime Göre Dağılımı**

<b>Drama İle İlgili Alınan Eğitim</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Mezun olduğu okuldan ders olarak drama alma	36	27,4
Hizmet içi eğitim alma	28	21,3
Hiç eğitim almamış	58	44,2
Diğer	9	6,8
<b>Toplam</b>	<b>131</b>	<b>100</b>

Tablo-5 incelendiğinde örnekleme yer alan Türkçe öğretmenlerinin %27,4'ünün mezun olduğu okuldan ders olarak yaratıcı drama aldığı, %21,3'ünün dramayla ilgili hizmet içi eğitim aldığı, %44,2'sinin dramayla ilgili hiçbir eğitim almadığı, %6,8'inin ise dramayla ilgili farklı eğitimler aldıkları (diğer seçeneğinde verilmiştir) görülmüştür.

Örneklem grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin çalıştığı okulun sosyoekonomik düzeyine göre dağılımı Tablo-6'da verilmektedir

**Tablo-6**

**Örneklem Grubunun Çalıştığı Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Dağılımı**

Okulun Sosyoekonomik Düzeyi	n	%
Yüksek	43	33,05
Orta	71	54,1
Düşük	17	12,9
<b>Toplam</b>	<b>131</b>	<b>100</b>

Tablo-6 incelendiğinde örnekleme yer alan Türkçe öğretmenlerinin %33,05'inin yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullarda, %54,1'inin orta sosyoekonomik düzeyde okullarda, %12,9'unun ise düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalıştıkları görülmüştür

**Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler anket ve görüşme soruları yoluyla toplanmıştır. (Yaratıcı drama yeterlilik anketi EK-1'de, görüşme soruları ise EK-2'de verilmiştir.)

**Yaratıcı Drama Yeterlilik Anketi**

Araştırmada öğretmenlerin yaratıcı drama uygulama yeterliliklerini belirlemek için Yıldırım (2008)'in geliştirdiği Yaratıcı Drama Yeterlilik Anketi

kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek, likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, iki boyutu ölçmektedir; 1.Bilme, 2.Uygulama. Ölçekte; katılanların bir davranışı ne düzeyde bildiği ve uyguladığı sorulduğundan, ölçekte yer alan davranışlar olumsuz olarak nitelendirilmemiştir. Buna göre beşli Likert ölçek türündedir (5= Tamamen biliyorum-Uyguluyorum, 4= Biliyorum-Uyguluyorum, 3= Bilme ve uygulamada kararsızım, 2= Bilmiyorum-Uygulamıyorum, 1= Hiç bilmiyorum-Uygulamıyorum).

Yıldırım'ın(2008) geliştirdiği bu ankette 58 madde yer almaktadır. Bu 58 maddenin ilk 12 maddesi “öğretmenlerin dramaya ilişkin kişilik özelliklerini”, 13. madde ile 33. madde arası “drama ve uygulamasına yönelik yeterlilikleri”, 34. madde ile 43. madde arası “drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikleri”, 44. madde ile 49. madde arası “drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri”, ve 50.madde ile 58. madde arası da “drama etkinliklerinde karşılaşılan sorunları” bulmaya yönelik ifadeler içermektedir.

Yıldırım (2008) elde ettiği veriler üzerinde öncelikle faktör analizi yapmıştır. Elde edilen veriler üzerinde ilk olarak “Döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi” uygulamıştır. Bunun sonucunda öz değeri (eigenvalue) 1 ve üzerinde olan 10 faktör belirlenmiştir. Birinci faktörün testteki 58 madde içinde açıkladığı varyans miktarı 25,046 olarak bulunmuştur. Bu analiz sonucunda birinci faktörde faktör yükü .40 ve üzerinde olan maddelerin ikinci analize alınmasına karar verilmiş, ancak tüm maddelerin faktör yükleri .40 üzerinde olduğu için ikinci analiz yapılmamıştır. Bu uygulamada Barlett testi değeri 8821,174 bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında bir korelasyon olduğu ve faktör analizinin bu değişkenlere göre uygulanabileceği düşünülmüştür. KMO değeri de .907 olarak bulunmuştur. Ölçek, tek boyutluluk özelliği taşıdığı için Eksen Rotasyonu (Quartimax Metodu) yapılmamıştır.

Yıldırım (2008) yaptığı faktör analizinde temel bileşenler analizi sonuçlarına göre faktör yüklerinin .412 ile .812 arasında değiştiğini bulmuştur. Buna göre faktör yüklerinin hepsinin .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Yıldırım (2008) tek boyut üzerinden ölçeğin iç tutarlılık katsayısını hesaplamıştır. Buna göre araştırmacı Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı değerini 0,64 bulmuştur.

Bu araştırmada ölçeğin dramayı bilmeye yönelik boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,97, dramayı uygulamaya yönelik boyutunun iç tutarlılık katsayısı ise 0,97 olarak hesaplanmıştır.

### **Kişisel bilgi formu**

Araştırmada ayrıca ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları alanları, cinsiyetlerini, çalışmakta oldukları kurumun türünü, kıdemlerini, drama ile ilgili almış oldukları eğitimi ve çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### **Görüşme Soruları**

Bu araştırmada veri toplama araçlarından ikincisi, nitel araştırma tekniklerinden “yapılanmış görüşme tekniği”dir. Yapılanmış türünde görüşmeler oldukça önceden iyice planlanmış, şekillenmiş, standartlaşmış görüşmelerdir. Böyle bir görüşmede, görüşmeci daha önceden kararlaştırılmış şekil ve forma uymak zorundadır (Kaptan, 1998).

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemiyle ilgili yeterliliklerini, yaratıcı drama yöntemini uygulama düzeylerini ve yaratıcı dramayı dersin hangi bölümünde ne amaçla kullandıklarını anlayabilmek için araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından açık uçlu görüşme soruları geliştirilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendi yeterlilikleriyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla onlara görüşme sorularının ilk bölümünde “Yaratıcı drama konusunda kendimi yeterli görüyorum çünkü...” ve “Yaratıcı drama konusunda kendimi yeterli görmüyorum çünkü...”şeklinde iki ayrı başlık altında tamamlamalı cümleler verilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulama/uygulamama nedenleriyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla onlara görüşme sorularının ikinci bölümünde “Yaratıcı drama yöntemini derslerimde uyguluyorum çünkü...” ve “Yaratıcı drama yöntemini derslerimde uygulamıyorum çünkü...” şeklinde iki ayrı başlık altında tamamlamalı cümleler verilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini dersin hangi bölümünde ne amaçla kullandıklarını ortaya çıkarmak için onlara “Yaratıcı drama yöntemini dersin hangi bölümünde ne amaçla kullanıyorsunuz ?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan “dersin bölümleri” ve “kullanma amacı” olarak iki boyut çıkarılmıştır.

Görüşme protokolünün içerik geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme protokolü ile sözel veriler toplandığı için protokolün güvenilirliği yerine görüşmecinin doğru, geçerli bilgi toplaması ve Türkçe öğretmenlerinin açık ve dürüstlikle bilgi vermesi üzerinde durulmuştur. Bu nedenle analizi yapan kişinin güvenilirliğinin hesaplanması için araştırmacının veri kodlama güvenilirliğine bakılmıştır. Bunun için verilerin önceden hazırlanmış kategorilere kodlanması sürecinde analizi yapan araştırmacının güvenilirliği için, uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırmacının, katılımcıların yanıtları üzerinde birer hafta arayla yaptığı değerlendirmede bir önceki hafta yapılan değerlendirmeyle bir sonraki hafta yapılan değerlendirmede uyum sağlayan ve sağlamayan kodlar tespit edilmiştir. Buna göre araştırmanın güvenilirliği Türnüklü'nün (2000), Croll (1986), Bakeman, Gottman (1997) ve Robson'dan (1993) aktardığı  $P = \frac{Na}{Na+Nd} \times 100$  (P: Uyum Yüzdesi; Na: Uyum miktarı; Nd: Uyuşmazlık miktarı) formülü kullanılarak yapılmış ve hesaplanan güvenilirlik katsayısı .82 bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmacı güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada kullanılan Yaratıcı drama Yeterlilik Anketi ölçek sahibinden ve ilgili kurumlardan alınan izinlerden sonra 2010-2011 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmıştır. Aynı zamanda hazırlanan görüşme formu da anketle beraber Türkçe öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Örneklemin geniş olması, okuldaki Türkçe öğretmenlerinin tümünü aynı anda okulda bulmanın güçlüğü gibi nedenlerle ölçekler gidilen okullardaki öğretmenlere yöneticiler aracılığıyla dağıtılmış ve toplanmıştır. Araştırmacı yöneticilerin topladıkları anketleri okullara tekrar giderek teslim almıştır.

## Verilerin Çözümlemesi

### Yaratıcı Drama Yeterlilik Anketi

Araştırmadaki analizlerin tümü SPSS paket programıyla incelenmiştir. Parametrik tekniklerin karşılanması durumunda bağımsız örneklem için t-testi analizi kullanılırken karşılanmaması durumunda parametrik olmayan teknikler olan Mann Whitney *U* ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Parametrik ve parametrik olmayan tekniklerle araştırmacıların mezun oldukları alanlara, cinsiyetlerine, çalışmakta oldukları kurumun türüne, kıdemlerine, drama ile ilgili almış oldukları eğitime ve çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre dramayı bilme ve dramayı uygulama düzeyleri incelenmiştir. Bu incelemelerde önem düzeyi ,050 olarak dikkate alınmıştır. Araştırma da ayrıca betimsel istatistik yöntemleri de kullanılmıştır. Frekans ve yüzdelerle analizleriyle katılımcıların verdikleri yanıtlar madde bazında incelenmiştir.

### Görüşme Soruları

Görüşme sorularının çözümlemesinde nitel veriler elde edildiği için içerik analizi yapılmıştır. Kendisiyle görüşme yapılan 131 Türkçe öğretmeninden 11'i görüşme sorularını yanıtlamamıştır. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri kategorilere ayrılarak cümle cümle incelenmiştir. Bununla bağlantılı olarak verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların görüşmeler içinde görülme sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Ayrıca bazı sorulardan elde edilen veriler (örnek cümleler) değiştirilmeden sözel olarak çeşitli kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında “Yöntem” bölümünde belirtilen veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin istatistik çözümlenmeleriyle elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

#### **İlköğretim Türkçe Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerindeki Yeterlilikleri**

Araştırmanın ilk alt problemi “İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin drama etkinliklerindeki yeterlilikleri nasıldır?” şeklindedir.

Katılımcıların drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdelerine ait istatistik bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo-7**

#### ***İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri***

Maddeler	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.1. Yapıcı yaratıcı eleştirel düşünceyi	21	16	97	74	10	7,6	3	2,3	-	-
M.2. Yaratıcılığı	22	16,8	95	72,5	12	9,2	2	1,5	-	-
M.3. Estetik zevk ve becerileri	20	15,3	94	71,8	15	11,5	2	1,5	-	-
M.4. Eleştirilere açık olmayı	35	26,7	89	67,9	5	3,8	2	1,5	-	-
M.5. İletişim becerilerini	40	30,5	78	59,5	12	9,2	1	0,8	-	-
M.6. Hoşgörülü ve demokrat olmayı	57	43,5	68	51,9	5	3,8	1	0,8	-	-
M.7. Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmayı	61	46,6	64	48,9	5	3,8	1	0,8	-	-



Tablo-7'nin devamı

Maddeler	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.8. Müzik yeteneğine sahip olmayı	18	13,7	47	35,9	40	30,5	23	17,6	3	2,3
M.9. Empatik düşüncüyü	55	42,0	71	54,2	5	3,8	-	-	-	-
M.10. Duyguları koşulsuz kabul etmeyi	23	17,6	81	61,8	24	18,3	3	2,3	-	-
M.11.Liderlik yapmayı	36	27,5	78	59,5	15	11,5	2	1,5	-	-
M.12. Spontan(kendiliğinden )olmayı	41	31,3	69	52,7	18	13,7	3	2,3	-	-

Tablo-7'de Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin kişilik özelliklerini bilme düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan frekans ve yüzde analizlerinde, öğretmenlerin en fazla “empatik düşüncüyü” (tamamen biliyorum: %42 /biliyorum: %54,2), “hoşgörülü ve demokrat olmayı” (tamamen biliyorum: %43,5 /biliyorum: %51,9), “Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmayı” (tamamen biliyorum: %46,6 / biliyorum: %49,8) bildikleri; “müzik yeteneğine sahip olmayı” (hiç bilmiyorum: %2,3 / bilmiyorum: %17,6) ise en az bildikleri görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin “drama ve drama uygulaması”na ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdelerine ait istatistik bulguları Tablo-8'de sunulmuştur.

Tablo-8

***İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin “drama ve drama uygulaması”na ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri***

Maddeler	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.13. Dramada kullanılan yöntem ve teknikleri	10	7,6	73	55,7	24	18,3	23	17,6	1	0,8
M.14.Oyunculuk yeteneği ve becerisi	14	10,7	71	54,2	29	22,1	14	10,7	3	2,3
M.15.İlköğretime yönelik drama programı uygulama	11	8,4	50	38,2	41	31,3	25	19,1	4	3,1

Tablo-8'in devamı

Maddeler	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
M.16. Drama-oyun ilişkisi	10	7,6	71	54,2	30	22,9	20	15,3	-	-
M.17. Dramanın ilkelerini	10	7,6	53	40,5	37	28,2	28	21,4	3	2,3
M.18. Dramanın türlerini	9	6,9	58	44,3	39	29,8	23	17,6	2	1,5
M.19. Drama etkinliklerini	9	6,9	64	48,9	30	22,9	27	20,6	1	0,8
M.20. Dramanın aşamalarını	9	6,9	48	36,6	35	26,7	35	26,7	4	3,1
M.21. Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını	9	6,9	43	32,8	27	20,6	45	34,4	7	5,3
M.22. Etkinlikleri hazırlama ilkelerini	9	6,9	43	32,8	33	25,2	39	29,8	7	5,3
M.23. Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlamayı	14	10,7	45	34,4	37	28,2	28	21,4	7	5,3
M.24. Drama ortamının nasıl hazırlanacağını	13	9,9	52	39,7	35	26,7	25	19,1	6	4,6
M.25. Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları düzenleme	14	10,7	67	51,1	30	22,9	15	11,5	5	3,8
M.26. Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama	8	6,1	33	25,2	46	35,1	37	28,2	7	5,3
M.27. Dramada kullanılan araç -gereçleri	8	6,1	55	42	36	27,5	28	21,4	4	3,1
M.28. Araç-gereç hazırlama ilkelerini	5	3,8	49	37,4	35	26,7	37	28,2	5	3,8
M.29. Dramada araç-gereçlerin önemini	11	8,4	68	51,9	24	18,3	24	18,3	4	3,1
M.30. Araç-gereç hazırlamayı	7	5,3	57	43,5	31	23,7	30	22,9	6	4,6
M.31. Artık malzemeleri	5	3,8	49	37,4	32	24,4	39	29,8	6	4,6
M.32. Özgün araç-gereç tasarlamayı	10	7,6	46	35,1	35	26,7	34	26	6	4,6
M.33. Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdaki kaldırılması gerekliliği	18	13,7	66	50,4	20	15,3	22	16,8	5	3,8

Tablo-8’de Türkçe öğretmenlerinin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme düzeylerine bakıldığında en fazla, “dramada kullanılan yöntem ve teknikleri” (tamamen biliyorum: %7,6 / biliyorum: %55,7), “oyunculuk yeteneği ve becerisi” (tamamen biliyorum: %10,7 / biliyorum: %54,2), “araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdan kaldırılması gerekliliğini” (tamamen biliyorum: %13,7 /biliyorum: %50,4) bildikleri; “drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını” (hiç bilmiyorum: %5,3 /bilmiyorum: %34,4), “etkinlikleri hazırlama ilkelerini”(hiç bilmiyorum: %5,3 /bilmiyorum: %29,8), “artık malzemeleri”(hiç bilmiyorum: %4,6 / bilmiyorum: %29,8) ise en az bildikleri görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin madde 20’deki “dramanın aşamalarını” (Tamamen bilme: %6,9 / Bilme: %36,6 / Kararsız Olma: %26,7 / Bilmeme: %26,7 / Hiç Bilmeme: %3), madde 1’deki “drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını” Tamamen Bilme: %6,9 / Bilme: %32,2 / Kararsız Olma: %20,6 / Bilmeme: %34,4 / Hiç Bilmeme: %5,3), madde 22’deki “etkinlikleri hazırlama ilkelerini” (Tamamen ilme: %6,9 / Bilme: %32,8 / Kararsız Olma: %25,2 / Bilmeme: %29,8 / Hiç Bilmeme: %5), madde 26’daki “müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama” (Tamamen Bilme: %6,1 / Bilme: %25,2 / Kararsız Olma: %35,1 / Bilmeme: %2 / Hiç Bilmeme: %5,3) ve madde 32’deki “özgün araç-gereç tasarlama”yı (Tamamen Bilme: %7,6 / Bilme: %35,1 / Kararsız Olma: %26,7 / Bilmeme: %26/ Hiç Bilmeme: %4,6) bilme düzeyindeki yanıtları yüzde ve frekans bakımından incelendiğinde her bir maddede verilen yanıtların “Tamamen Bilme / Bilme/ Kararsız Olma/ Bilmeme/ Hiç Bilmeme” seçenekleri altında genel olarak birbirine yakın oranda dağıldığı görülmektedir. Bu maddelere verilen yanıtların belirli bir seçenek üzerinde yığılmaması ve oranların birbirine yakın olması Türkçe öğretmenlerinin bu maddelerde belirtilen durumları bilme düzeyinde görüş ayrılığı yaşadığını ve farklı fikirlere sahip olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin “drama etkinlikleri ve öğrenme durumları”na ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdelerine ait istatistik bulguları Tablo-9’da sunulmuştur.

**Tablo-9**

***İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin “drama etkinlikleri ve öğrenme durumları”na ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri***

Maddeler	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.34. Yaşantılara dayalı öğrenme	22	16,8	89	67,9	17	13,1	2	1,5	1	0,8
M.35. Hareket yolu ile öğrenme	20	15,3	83	63,4	21	16	7	5,3	-	-
M.36. Etkin öğrenme	24	18,3	88	67,2	13	9,9	6	4,6	-	-
M.37. Etkileşim yolu ile öğrenme	20	15,3	87	66,4	19	14,5	5	3,8	-	-
M.38. Sosyal öğrenme	23	17,6	84	64,1	20	15,3	4	3,1	-	-
M.39. Tartışarak öğrenme	25	19,1	91	69,5	12	9,2	3	2,3	-	-
M.40. Keşfederek öğrenme	25	19,1	87	66,4	14	10,7	5	3,8	-	-
M.41. Duygusal öğrenme	21	16	74	56,5	25	19,1	11	8,4	-	-
M.42. İşbirliğine dayalı öğrenme	25	19,1	83	63,4	16	12,2	6	4,6	1	0,8
M. 43. Kavram öğrenme	19	14,5	76	58	25	19,1	9	6,9	2	1,5

Tablo-9’da Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemiyle bağlantılı öğrenme alanlarını bilme düzeylerine bakıldığında en fazla, “tartışarak öğrenmeyi” (tamamen biliyorum: % 19,1/ biliyorum: % 69,5), “etkin öğrenmeyi” (tamamen biliyorum: % 18,3/ biliyorum: % 67,2), “keşfederek öğrenmeyi” (tamamen biliyorum: % 19,1 /biliyorum: % 66,4) bildikleri; “duygusal öğrenme”(hiç bilmiyorum: % 0/ bilmiyorum: % 8,4) ve “kavram öğrenmeyi”(hiç bilmiyorum: % 1,5 / bilmiyorum: % 6,9) ise en az bildikleri görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin “drama etkinliklerinin değerlendirilmesi”ne ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdelerine ait istatistik bulguları Tablo-10’da sunulmuştur.

**Tablo-10**

***İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin “drama etkinliklerinin değerlendirilmesi”ne ilişkin yeterlilikleri bilme düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdelikleri***

Maddeler	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.44. Tartışmayı yönlendirmeyi	34	26	84	64,1	9	6,9	4	3,1	-	-
M.45. Açık uçlu sorular sormayı	37	28,2	78	59,5	11	8,4	5	3,8	-	-
M.46. Özetlemeyi	45	34,4	76	58	7	5,3	3	2,3	-	-
M.47. Grup değerlendirmesini	33	25,2	76	58	17	13	5	3,8	-	-
M.48. Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirmeyi	41	31,3	76	58	10	7,6	4	3,1	-	-
M.49. Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları	27	20,6	66	50,4	25	19,1	12	9,2	1	0,8

Tablo-10’da Türkçe öğretmenlerinin drama etkinliklerinin değerlendirilmesiyle ilgili bilme düzeylerine bakıldığında en fazla, “özetlemeyi” (tamamen biliyorum: % 34,4 / biliyorum: % 58) ve “tartışmayı yönlendirmeyi” (tamamen biliyorum: % 26 / biliyorum: % 64,1) bildikleri; “sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları” (hiç bilmiyorum: % 0,8 / bilmiyorum: % 9,2) ve “grup değerlendirmesini” (hiç bilmiyorum: % 0 / bilmiyorum: % 3,8) ise en az bildikleri görülmüştür.

### **İlköğretim Türkçe Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri**

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin drama etkinliklerini uygulama düzeyleri nasıldır?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan frekans ve yüzdeliklere ait çıktılar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin “drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri”ni uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeliklere ait istatistik bulguları Tablo-11’de sunulmuştur.

Tablo-11

*İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin “drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri”ni uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdelikleri*

Maddeler	Tamamen Uyguluyorum		Uyguluyorum		Kararsızım		Uygulamıyorum		Hiç Uygulamıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.1. Yapıcı yaratıcı eleştirel düşünceyi	13	9,9	96	73,3	17	13	5	3,8	-	-
M.2. Yaratıcılığı	16	12,2	94	71,8	16	12,2	5	3,8	-	-
M.3. Estetik zevk ve becerileri	17	13	94	71,8	15	11,5	5	3,8	-	-
M.4. Eleştirilere açık olmayı	26	19,8	90	68,7	12	9,2	3	2,3	-	-
M.5. İletişim becerilerini	32	24,4	84	64,1	13	9,9	2	1,5	-	-
M.6. Hoşgörülü ve demokrat olmayı	44	33,6	79	60,3	6	4,6	2	1,5	-	-
M.7. Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmayı	48	36,6	74	56,5	7	5,3	2	1,5	-	-
M.8. Müzik yeteneğine sahip olmayı	14	10,7	49	37,4	41	31,3	24	18,3	3	2,3
M.9. Empatik düşünceyi	44	33,6	75	57,3	8	6,1	4	3,1	-	-
M.10. Duyguları koşulsuz kabul etmeyi	22	16,8	69	52,7	32	24,4	8	6,1	-	-
M.11.Liderlik yapmayı	27	20,6	81	61,8	18	13,7	5	3,8	-	-
M.12. Spontan(kendiliğinden) olmayı	33	25,2	73	55,7	21	16	4	3,1	-	-

Tablo-11’de Türkçe öğretmenlerinin “drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri”ni uygulama düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan frekans ve yüzde analizlerinde dramaya dair öğretmenlerin kişilik özellikleriyle ilgili “hoşgörülü ve demokrat olmayı” (tamamen biliyorum: %33,6 / biliyorum: %60,3), “Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmayı” (tamamen biliyorum: %36,6 / biliyorum: %56,5) en fazla uyguladıkları; “müzik yeteneğine sahip olmayı” (hiç bilmiyorum: %2,3 / bilmiyorum: %18,3) ve “duyguları koşulsuz kabul etmeyi” (hiç bilmiyorum: %0

/bilmiyorum: %6,1) ise en az uyguladıkları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin “drama ve drama uygulaması”na ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdelerine ait istatistik bulguları Tablo-12’de sunulmuştur.

**Tablo-12**

***İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin “drama ve drama uygulaması”na ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri***

Maddeler	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.13. Dramada kullanılan yöntem ve teknikleri	7	5,3	72	55	24	18,3	25	19,1	3	2,3
M.14. Oyunculuk yeteneği ve becerisi	11	8,4	68	51,9	29	22,1	19	14,5	4	3,1
M.15. İlköğretime yönelik drama programı uygulama	10	7,6	55	42	33	25,2	29	22,1	4	3,1
M.16. Drama-oyun ilişkisi	8	6,1	60	45,8	34	26	27	20,6	2	1,5
M.17. Dramanın ilkelerini	7	5,3	49	37,4	36	27,5	33	25,2	6	4,6
M.18. Dramanın türlerini	7	5,3	55	42	36	27,5	29	21,2	4	3,1
M.19. Drama etkinliklerini	6	4,6	62	47,3	27	20,6	32	24,4	4	3,1
M.20. Dramanın aşamalarını	6	4,6	45	34,4	36	27,5	39	29,8	5	3,8
M.21. Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını	6	4,6	39	29,8	29	22,1	50	38,2	7	5,3
M.22. Etkinlikleri hazırlama ilkelerini	5	3,8	43	32,8	32	24,4	44	33,6	7	5,3
M.23. Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlamayı	9	6,9	48	36,6	31	23,7	36	27,5	7	5,3
M.24. Drama ortamının nasıl hazırlanacağını	8	6,1	54	41,2	33	25,2	31	23,7	5	3,8
M.25. Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları düzenleme	11	8,4	60	45,8	28	21,4	25	19,1	7	5,3
M.26. Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama	4	3,1	31	23,7	39	29,8	46	35,1	11	8,4

Tablo-12'nin devamı

Maddeler	Tamamen Biliyorum		Biliyorum		Kararsızım		Bilmiyorum		Hiç Bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.27. Dramada kullanılan araç - gereçleri	4	3,1	51	38,9	31	23,7	40	30,5	5	3,8
M.28. Araç-gereç hazırlama ilkelerini	3	2,3	46	35,1	31	23,7	44	33,6	7	5,3
M.29. Dramada araç-gereçlerin önemini	7	5,3	59	45	26	19,8	33	25,2	6	4,6
M.30. Araç-gereç hazırlamayı	4	3,1	55	42	29	22,1	38	29	5	3,8
M.31. Artık malzemeleri	3	2,3	47	35,9	29	22,1	46	35,1	6	4,6
M.32. Özgün araç-gereç tasarlamayı	7	5,3	46	35,1	30	22,9	42	32,1	6	4,6
M.33. Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdaki kaldırılması gerekliliği	14	10,7	62	47,3	16	12,2	33	25,2	6	4,6

Tablo-12'de Türkçe öğretmenlerinin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri uygulama düzeylerine bakıldığında en fazla “dramada kullanılan yöntem ve teknikleri” (tamamen biliyorum: %5,3 /biliyorum: %55), “oyunculuk yeteneği ve becerisi” (tamamen biliyorum: %8,4 /biliyorum: %51,9), “araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdaki kaldırılması gerekliliği”ni (tamamen biliyorum: %10,7 /biliyorum: %47,3) uyguladıkları; “müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama” (hiç bilmiyorum: %8,4 /bilmiyorum: %35,1), “drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını” (hiç bilmiyorum: %5,3 /bilmiyorum: %38,2), “etkinlikleri hazırlama ilkelerini” (hiç bilmiyorum: %5,3 /bilmiyorum: %33,6) ise en az uyguladıkları görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin Madde 20'deki “dramanın aşamalarını”(Tamamen Uygulama: % 4,6 /Uygulama: % 34,4/ Kararsız Olma: % 27,5 / Uygulamama: % 29,8/ Hiç Uygulamama: % 3,8), madde 22'deki “etkinlikleri hazırlama ilkelerini” (Tamamen Uygulama: % 3,8/ Uygulama: % 32,8/ Kararsız Olma: % 24,4/ Uygulamama: % 33,6/ Hiç Uygulamama: % 5,3), madde 28'deki “araç-gereç



hazırlama ilkelerini” (Tamamen Uygulama: % 2,3/ Uygulama:% 35,1/ Kararsız Olma: % 23,7/ Uygulamama: % 33,6/ Hiç Uygulamama: % 5,3), madde 31’deki “artık malzemeleri” (Tamamen Uygulama: % 2,3/ Uygulama: % 35,9/ Kararsız Olma: % 22,1/ Uygulamama: % 35,1/ Hiç Uygulamama: % 4,6) ve madde 32’deki “özgün araç gereç tasarlama”yı (Tamamen Uygulama: % 5,3/ Uygulama: % 35,1/ Kararsız Olma: % 22,9/ Uygulamama: % 32,1/ Hiç Uygulamama: % 4,6) uygulama düzeyindeki yanıtları yüzde ve frekans bakımından incelendiğinde her bir maddede verilen yanıtların “Tamamen Uygulama/ Uygulama/ Kararsız Olma/ Uygulamama/ Hiç Uygulamama” seçenekleri altında genel olarak birbirine yakın oranda dağıldığı görülmektedir. Bu maddelere verilen yanıtların belirli bir seçenek üzerinde yığılması ve oranların birbirine yakın olması Türkçe öğretmenlerinin bu maddelerde belirtilen durumları uygulama düzeyinde görüş ayrılığı yaşadığını ve farklı fikirlere sahip olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin “drama etkinlikleri ve öğrenme durumları”na ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdelerine ait istatistik bulguları Tablo-13’te sunulmuştur.

**Tablo-13**

***İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin “drama etkinlikleri ve öğrenme durumları”na ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri***

Maddeler	Tamamen Uyguluyorum		Uyguluyorum		Kararsızım		Uygulamıyorum		Hiç Uygulamıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.34. Yaşantılara dayalı öğrenme	16	12,2	85	64,9	19	14,5	8	6,1	3	2,3
M.35. Hareket yolu ile öğrenme	12	9,2	78	59,5	29	22,1	9	6,9	3	2,3
M.36. Etkin öğrenme	14	10,7	87	66,4	19	14,5	9	6,9	2	1,5
M.37. Etkileşim yolu ile öğrenme	15	11,5	85	64,9	20	15,3	9	6,9	2	1,5
M.38. Sosyal öğrenme	14	10,7	84	64,1	24	18,3	7	5,3	2	1,5
M.39. Tartışarak öğrenme	17	13	89	67,9	17	13	6	4,6	2	1,5

Tablo-13'ün devamı

Maddeler	Tamamen Uyguluyorum		Uyguluyorum		Kararsızım		Uygulamıyorum		Hiç Uygulamıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.40. Keşfederek öğrenme	13	9,9	86	65,6	21	16	8	6,1	3	2,3
M.41. Duygusal öğrenme	13	9,9	70	53,4	30	22,9	14	10,7	4	3,1
M.42. İşbirliğine dayalı öğrenme	16	12,2	88	67,2	17	13	8	6,1	2	1,5
M. 43. Kavram öğrenme	13	9,2	79	60,3	24	18,3	13	9,9	3	2,3

Tablo-13'te Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemiyle bağlantılı öğrenme alanlarını uygulama düzeylerine bakıldığında en fazla “tartışarak öğrenme” (tamamen biliyorum: % 13/ biliyorum: % 67,9) ve “işbirliğine dayalı öğrenme”yi (tamamen biliyorum: % 12,2 / biliyorum: % 67,2) uyguladıkları, “kavram öğrenme” (hiç bilmiyorum: % 2,3/ bilmiyorum: % 9,9) ve “duygusal öğrenme” (hiç bilmiyorum: % 3,1 /bilmiyorum: % 10,7) yi ise en az uyguladıkları görülmektedir. Türkçe “drama etkinliklerinin değerlendirilmesi”ne ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdelerine ait istatistik bulguları Tablo-14'te sunulmuştur.

Tablo-14

*İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin “drama etkinliklerinin değerlendirilmesi” ne ilişkin yeterlilikleri uygulama düzeylerine ait yanıtlarının frekans ve yüzdeleri*

Maddeler	Tamamen Uyguluyorum		Uyguluyorum		Kararsızım		Uygulamıyorum		Hiç Uygulamıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.44. Tartışmayı yönlendirmeyi	26	19,8	86	65,6	10	7,6	6	4,6	3	2,3
M.45. Açık uçlu sorular sormayı	28	21,4	84	64,1	12	9,2	4	3,1	3	2,3
M.46. Özetlemeyi	33	25,2	83	63,4	7	5,3	5	3,8	3	2,3

Tablo-14'ün devamı

Maddeler	Tamamen Uyguluyorum		Uyguluyorum		Kararsızım		Uygulamıyorum		Hiç Uygulamıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M.47. Grup değerlendirmesini	27	20,6	77	58,8	18	13,7	6	4,6	3	2,3
M.48. Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirmeyi	32	24,4	80	61,1	12	9,2	4	3,1	3	2,3
M.49. Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları	17	13	67	51,1	29	22,1	13	9,9	5	3,8

Tablo-14'te Türkçe öğretmenlerinin drama etkinliklerinin değerlendirilmesiyle ilgili uygulama düzeylerine bakıldığında en fazla “özetlemeyi” (tamamen biliyorum: % 25,2/ biliyorum: % 63,4), “açık uçlu sorular sormayı” (tamamen biliyorum: % 21,4/ biliyorum: % 64,1), “öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirmeyi” (hiç bilmiyorum: % 24,4/ bilmiyorum: % 61,1) uyguladıkları; “sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-formları” (hiç bilmiyorum: % 3,8/ bilmiyorum: % 9,9) ve “grup değerlendirmesini” (hiç bilmiyorum: % 2,3/ bilmiyorum: % 4,6) ise en az uyguladıkları görülmektedir.

### **İlköğretim Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dramaya İlişkin Yeterlilikleri Ve Uygulama Düzeyleri**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemektir. Bu amaçla öncelikle araştırma verisinin cinsiyete dayalı olarak parametrik istatistik analizlerinin varsayımsal kriteri olan normalliği karşılama düzeyi incelenmiştir. Dramayı bilme düzeyinde (kadın Kolmogorov-Smirnov  $Z= 1,166$ ,  $p= ,132$ ; erkek Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,648$ ,  $p= ,795$ ) ve uygulama düzeyinde (kadın Kolmogorov-Smirnov  $Z= 1,187$ ,  $p= ,119$ ; erkek Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,693$ ,  $p= ,723$ ) normallik

varsayımının karşılanması dolaylı analizlerde bağımsız örneklem için *t*-testi kullanılarak elde edilen bulgular aşağıda rapor edilmiştir.

**Tablo-15**

***İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dramaya ilişkin yeterlilikleri ve uygulama düzeylerine ait t-testi tablosu***

Alan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	P
Dramayı bilme düzeyi	Kadın	102	4,73	1,08	1,595	129	,113
	Erkek	29	4,37	1,05			
Dramayı uygulama düzeyi	Kadın	102	4,74	1,08	1,619	129	,108
	Erkek	29	4,38	1,05			

\* $p < ,050$

Bağımsız örneklem için *t*-testi analizi sonucunda dramayı bilme düzeyinde ( $t_{129} = 1,595$ ,  $p = ,113$ ) ve dramayı uygulama düzeyinde ( $t_{129} = 1,619$ ,  $p = ,108$ ) ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre önemli farklılıkların bulunmadığı belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının da birbirine oldukça yakın olmasından ve bağımsız örneklem için *t*-test analizi sonucundan dolayı cinsiyetin ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramayı bilme ve uygulama alanlarında ayrıcı bir etken olmadığı söylenebilir.

**İlköğretim Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okula Göre Dramaya İlişkin Yeterlilikleri Ve Uygulama Düzeyleri**

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan analizler sırasında dramayı bilme (Eğitim Enstitüsü Kolmogorov-Smirnov  $Z = ,839$ ,  $p = ,483$ , Lisans tamamlama Kolmogorov-Smirnov  $Z = ,836$ ,  $p = ,487$ , Eğitim Fakültesi Kolmogorov-Smirnov  $Z = ,985$ ,  $p = ,309$ , Diğer fakülte Kolmogorov-Smirnov  $Z = ,596$ ,  $p = ,869$ ) ve dramayı uygulama (Eğitim Enstitüsü Kolmogorov-Smirnov  $Z = ,851$ ,  $p = ,464$ , Lisans tamamlama Kolmogorov-Smirnov  $Z = ,823$ ,  $p =$

,507, Eğitim Fakültesi Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,970$ ,  $p= ,303$ , Diğer fakülte Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,598$ ,  $p= ,866$ ) düzeyinde normallik varsayımının karşılanmaması ve mezun olunan okul türlerine ait frekanslar arasında sayı farklılıklarının olmasından dolayı parametrik olmayan tekniklerin kullanılması gerekmiştir. Analizlerde kullanılan Kruskall Wallis H testlerine ait çıktıları aşağıda yer almaktadır.

**Tablo-16**

*İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerine ait Kruskall Wallis tablosu*

Alan	Okul türü	<i>n</i>	Sıra ortalama	$\chi^2$	sd	<i>p</i>
Dramayı bilme düzeyi	Eğitim enstitüsü	18	60,11	3,900	3	,273
	Lisans tamamlama	16	67,47			
	Eğitim Fakültesi Türkçe Öğ.	51	58,84			
	Dört yıllık Yük.okul - Fakülte	44	73,24			
	Toplam	129				
Dramayı uygulama düzeyi	Eğitim enstitüsü	18	60,11	3,912	3	,271
	Lisans tamamlama	16	67,38			
	Eğitim Fakültesi Türkçe Öğ.	51	58,84			
	Dört yıllık Yüksekokul - Fakülte	44	73,27			
	Toplam	129				

\* $p < ,050$

İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları okul türlerine göre dramayı bilme ve uygulama alanlarında önemli farklılıkların olup olmadığı Kruskall Wallis H testleriyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre dramayı bilme ( $\chi^2= 3,900$ ,  $p= ,273$ ) ve dramayı uygulama ( $\chi^2= 3,912$ ,  $p= ,271$ ) düzeylerinde ilköğretimde Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin eğitim enstitüsü, lisans

tamamlama, eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümü veya dört yıllık yüksekokul ya da herhangi bir fakülteden mezun olmuş olmalarına göre değişmediği diğer bir deyişle mezun oldukları okul türünden bağımsız olarak dramayı bilme ve uygulamaya sahip oldukları anlaşılmıştır.

### **İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin kıdemlerine göre dramaya ilişkin yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri**

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin kıdemime göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla öncelikle normallik varsayımı Kolmogorov Smirnov analizleriyle incelenerek dramayı bilme (5 yıl ve aşağısı Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,645, p= ,800$ , 6-10 yıl arası Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,818, p= ,514$ , 11-15 yıl arası Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,945, p= ,346$ , 16-20 yıl arası Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,528, p= ,944$ , 21-25 yıl arası Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,523, p= ,947$ , 26 yıl ve yukarısı Kolmogorov-Smirnov  $Z= 1,126, p= ,158$ ) ve dramayı uygulama alanlarında (5 yıl ve aşağısı Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,669, p= ,762$ , 6-10 yıl arası Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,834, p= ,490$ , 11-15 yıl arası Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,936, p= ,345$ , 16-20 yıl arası Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,551, p= ,922$ , 21-25 yıl arası Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,523, p= ,948$  26 yıl ve yukarısı Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,1,141, p= ,148$ ) düzeyinde varsayımsal kriterlerin karşılanmadığı gözlenmiştir. Hizmet sürelerine ait frekans sayılarından bazıları da düşük olduğu için analizlerde parametrik olmayan teknikler kullanılmıştır. Analizler de kullanılan Kruskal Wallis H testlerine ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo-17

*İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin kıdemlerine göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerine ait Kruskall Wallis tablosu*

Alan	Hizmet süresi	n	Sıra ortalama	$\chi^2$	sd	p
Dramayı bilme düzeyi	5 yıl ve aşağısı	18	64,00	5,814	5	,325
	6-10 yıl arası	22	65,82			
	11-15 yıl arası	20	71,95			
	16-20 yıl arası	27	70,30			
	21-25 yıl arası	8	86,81			
	26 yıl ve yukarısı	36	55,96			
	Toplam	131				
Dramayı uygulama düzeyi	5 yıl ve aşağısı	18	63,78	5,870	5	,319
	6-10 yıl arası	22	65,93			
	11-15 yıl arası	20	71,90			
	16-20 yıl arası	27	70,54			
	21-25 yıl arası	8	86,69			
	26 yıl ve yukarısı	36	55,88			
	Toplam	131				

\* $p < ,050$

İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin kıdemlerine göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerinde önemli farklılıkların olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskall Wallis H testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda dramayı bilme ( $\chi^2 = 5,814$ ,  $p = ,325$ ) ve dramayı uygulama düzeylerinin de ( $\chi^2 = 5,870$ ,  $p = ,319$ ) ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin kıdemlerine göre önemli farklılıkların olmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramayı bilme ve uygulama düzeylerinin onların hizmet sürelerinden bağımsız olduğu diğer bir ifadeyle hizmet süresinin az olmasının ya da çok olmasının ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya yönelik bilgi ve uygulama düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

**İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları kurumların türüne göre  
dramaya ilişkin yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri**

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” incelemek amacıyla yapılan ön incelemelerde normallik varsayımının dramayı bilme (İlköğretim Kolmogorov-Smirnov  $Z= 1,312$ ,  $p= ,064$ , Özel ilköğretim Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,665$ ,  $p= ,768$ ) ve dramayı uygulama alanlarında (İlköğretim Kolmogorov-Smirnov  $Z= 1,334$ ,  $p= ,057$ , Özel ilköğretim Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,656$ ,  $p= ,782$ ) düzeyinde karşılanmamasından dolayı parametrik olmayan tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda kullanılan Mann Whitney  $U$  analizlerine ait bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo-18**

***İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarına göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerine ait Mann Whitney  $U$  tablosu***

Alan	Çalışılan kurum	$n$	Ortalama sıra	Sıralar toplamı	Mann-Whitney $U$	$Z$	$p$
Dramayı bilme düzeyi	İlköğretim	123	66,11	8131,50	355,500	-,774	,439
	Özel İlköğ.	7	54,79	383,50			
	Toplam	130					
Dramayı uygulama düzeyi	İlköğretim	123	66,13	8134,50	352,500	-,805	,421
	Özel İlköğ.	7	54,36	380,50			
	Toplam	130					

\* $p < ,050$

İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya yönelik bilgi ve uygulama düzeylerinin onların devlet ilköğretim okullarında ya da özel ilköğretim okullarında çalışıp çalışmalarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann Whitney  $U$  analizleri kullanılmıştır. Yapılan Mann Whitney  $U$  analizleri sonucunda



ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramayı bilme ( $U= 355,500$ ,  $Z= -,774$ ,  $p= ,439$ ) ve dramayı uygulama ( $U= 352,500$ ,  $Z= -,805$ ,  $p= ,421$ ) düzeylerinde onların çalıştıkları kurumların devlet veya özel okul olmasına göre önemli farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramayı bilme ve uygulama düzeyleri üzerinde onların çalıştıkları kurumların etkisinin olmadığı düşünülebilir.

### **İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramayla ilgili almış oldukları eğitime göre dramaya ilişkin yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri**

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin drama ile ilgili almış olduğu eğitime göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu istatistiksel olarak incelemek amacıyla öncelikle normallik varsayımına bakılmıştır. Normallik varsayımının dramayı bilme (Mezun olduğu okuldan ders olarak drama alma Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,851$ ,  $p= ,464$ , Hizmet içi eğitim Kolmogorov-Smirnov  $Z= 1,199$ ,  $p= ,113$ , Hiç eğitim almamış Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,791$ ,  $p= ,559$ , Diğer Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,544$ ,  $p= ,929$ ) ve dramayı uygulama alanlarında (Mezun olduğu okuldan ders olarak drama alma Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,861$ ,  $p= ,448$ , Hizmet içi eğitim Kolmogorov-Smirnov  $Z= 1,171$ ,  $p= ,129$ , Hiç eğitim almamış Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,806$ ,  $p= ,535$ , Diğer Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,549$ ,  $p= ,929$ ) düzeyinde karşılanmadığı belirlenerek analizlerde Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo-19**

***İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin almış oldukları eğitimlere göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerine ait Kruskal Wallis tablosu***

Alan	Alınan eğitim türü	n	Sıra ortalama	$\chi^2$	sd	p
Dramayı bilme düzeyi	Mezun olduğu okuldan ders olarak drama alma	36	44,69	26,243	3	<b>,000*</b>
	Hizmet içi eğitim	28	55,59			
	Hiç eğitim almamış	58	83,78			
	Diğer	9	69,00			
	Toplam	131				
Dramayı uygulama düzeyi	Mezun olduğu okuldan ders olarak drama alma	36	44,53	26,689	3	<b>,000*</b>
	Hizmet içi eğitim	28	55,52			
	Hiç eğitim almamış	58	83,96			
	Diğer	9	68,78			
	Toplam	131				

\* $p < ,050$

İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin almış oldukları eğitimlere göre dramaya yönelik bilgi ve uygulama düzeylerinde önemli farklılıkların var olup olmadığı Kruskal Wallis H testleriyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya bilme ( $\chi^2 = 26,243$ ,  $p = ,000$ ) ve uygulama ( $\chi^2 = 26,689$ ,  $p = ,000$ ) alanlarında onların almış oldukları eğitim türlerine göre önemli farklılıkların var olduğu bulunmuştur. Bu farklılıkların kaynağını incelemek amacıyla Mann Whitney U analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda dramaya yönelik bilgi alanında, mezun olduğu okuldan ders olarak drama alanların (Sıra ort.= 30,99) dramayı hizmet içi eğitimle alanlara göre (Sıra ort.= 57,75) önemli düzeyde daha düşük olmasından ( $U = 449,500$ ,  $Z = -4,624$ ,  $p = ,000$ ) ve dramayı hizmet içi eğitimle alanların (Sıra ort.= 30,18) dramayla ilgili hiç eğitim almayanlara göre (Sıra ort.= 49,93) önemli düzeyde daha düşük olmasından ( $U = 355,500$ ,  $Z = -,774$ ,  $p = ,439$ ) kaynaklandığı belirlenmiştir. Uygulama düzeyinde ise mezun olduğu okuldan ders olarak drama alanların (Sıra ort.= 30,82) dramayı hizmet içi eğitimle

alanlara göre (Sıra ort.= 57,85) önemli düzeyde daha düşük olmasından ( $U=439,000$ ,  $Z= -3,438$ ,  $p= ,001$ ) ve dramayı hizmet içi eğitimle alanların (Sıra ort.= 30,16) dramayla ilgili hiç eğitim almayanlara göre (Sıra ort.= 49,94) önemli düzeyde daha düşük olmasından ( $U= 438,500$ ,  $Z= -3,443$ ,  $p= ,001$ ) kaynaklandığı bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre dramayla ilgili hizmet içi eğitim alanların, mezun olduğu okuldan dramayı ders olarak alanlara ve dramayla ilgili hiç eğitim almayanlara göre dramaya ilişkin daha yüksek bilme ve uygulama düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

### **İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre dramaya ilişkin yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri**

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya dair yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri öğretmenlerin çalıştığı okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan ön değerlendirmeler sırasında normallik varsayımının dramayı bilme (Yüksek SED Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,765$ ,  $p= ,602$ , orta SED Kolmogorov-Smirnov  $Z= 1,269$ ,  $p= ,080$ , düşük SED Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,500$ ,  $p= ,964$ ) ve dramayı uygulama (Yüksek SED Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,782$ ,  $p= ,574$ , orta SED Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,1,262$ ,  $p= ,083$ , düşük SED Kolmogorov-Smirnov  $Z= ,513$ ,  $p= ,955$ ) düzeyinde karşılanmamasından dolayı parametrik olmayan tekniklerin kullanılması gerektiği anlaşılmıştır. Parametrik olmayan tekniklerin kullanılmasıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo-20

*İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları okulların sosyoekonomik seviyelerine göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerine ait Kruskall Wallis tablosu*

Alan	Okul SED	<i>n</i>	Sıra ortalama	$\chi^2$	sd	<i>p</i>
Dramayı bilme düzeyi	Yüksek	43	51,77	10,277	2	<b>,006*</b>
	Orta	71	70,72			
	Düşük	17	82,29			
	Toplam	131				
Dramayı uygulama düzeyi	Yüksek	43	51,62	10,489	2	<b>,005*</b>
	Orta	71	70,77			
	Düşük	17	82,44			
	Toplam	131				

\* $p < ,050$

İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin dramaya yönelik bilme ve uygulama düzeylerinin okullarının sosyoekonomik düzeyine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediği Kruskall Wallis analizleriyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin okullarının sosyoekonomik düzeylerine göre dramayı bilme ( $\chi^2 = 10,277$ ,  $p = ,006$ ) ve uygulama ( $\chi^2 = 10,489$ ,  $p = ,005$ ) düzeylerinde önemli farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular genel bir farkın söz konusu olduğunu göstermekle birlikte farklılıkların nereden kaynaklandığına ait bilgi vermemektedir. Bunun için de farklılıkların kaynağını incelemek amacıyla Mann Whitney *U* analizleriyle kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre düşük sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalışan ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin (Sıra ort.= 47,14) orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalışanlara göre (Sıra ort.= 63,77) önemli düzeyde daha düşük drama bilme düzeyine sahip olmasından ( $U = 1081,000$ ,  $Z = -2,605$ ,  $p = ,009$ ) ve yine düşük sosyoekonomik seviyedeki okullarda öğretmenlik yapan Türkçe öğretmenlerinin (Sıra ort.= 26,63) yüksek sosyoekonomik seviyelerdeki okullarda öğretmenlik yapan Türkçe öğretmenlerine göre (Sıra ort.= 40,29) önemli düzeyde daha düşük drama bilme düzeyine sahip olmasından ( $U =$

199,000,  $Z= -2,732$ ,  $p= ,006$ ) kaynaklandığı belirlenmiştir. Dramayı uygulama alanında ise düşük sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin (Sıra ort.= 47,01) orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda çalışan Türkçe öğretmenlerine göre (Sıra ort.= 63,77) önemli düzeyde daha düşük drama uygulama düzeyine sahip olmalarından ( $U= 1075,500$ ,  $Z= -2,637$ ,  $p= ,008$ ) ve düşük sosyoekonomik seviyedeki okullarda öğretmenlik yapan Türkçe öğretmenlerinin (Sıra ort.= 26,60) yüksek sosyoekonomik seviyelerdeki okullarda öğretmenlik yapan Türkçe öğretmenlerine göre (Sıra ort.= 40,36) önemli düzeyde daha düşük drama uygulama düzeyine sahip olmalarından ( $U= 198,000$ ,  $Z= -2,748$ ,  $p= ,006$ ) kaynaklandığı belirlenmiştir.

### **İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlar**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusunu incelemek amacıyla yapılan analizler de frekans ve yüzdeler kullanılarak elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo-21**

#### ***İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara ait frekans ve yüzdeler***

Maddeler	Çok		Kısmen		Az		Hiç	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
M50. Drama yöntemini bilmiyorum	16	12,2	68	51,9	34	26	23	9,9
M51. Maliyetin yetersiz olması	19	14,5	73	55,7	30	22,9	9	6,9
M52. Programın drama yönteminin kullanılması için elverişsiz olması	20	15,3	74	56,5	30	22,9	7	5,3
M53. Yönetimin tutumu	8	6,1	65	49,6	25	19,1	32	24,4
M54. Velilerin tutumu	17	13,0	60	45,8	26	19,8	28	21,4
M55. Grubun büyüklüğü	38	29,0	51	38,9	28	21,4	14	10,7
M56. Araç- gereç temini	24	18,3	65	49,6	35	26,7	7	5,3
M57. Sınıfın dar oluşu	35	26,7	64	48,9	22	16,8	10	7,6
M58.Öğrencileri sınavlara hazırlama kaygısı	64	48,9	49	37,4	13	9,9	5	3,8

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken karşılaştıkları sorunları incelemek amacıyla yapılan frekans ve yüzde analizlerinde, drama uygulamalarıyla ilgili kendilerine yöneltilen 9 sorudan en fazla sorun yaşadıkları alanların “öğrencileri sınavlara hazırlama kaygısı”(çok: % 48,9/ kısmen: % 37,4) ve “sınıfların dar oluşu”(çok: % 26,7/ kısmen: % 48,9) olduğu; en az sorun yaşadıkları alanların ise “yönetimin tutumu” (hiç: % 24,4 / az:19,1) ve “velilerin tutumu” (hiç: % 21,4/ az: % 19,8) olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin drama uygulamalarında çoğunlukla ilköğretimdeki sınav sisteminden ve sınıflarındaki veya okullarındaki fiziksel yetersizliklerden dolayı sorunlar yaşadıkları, veli ve yönetimle ilgili dış etmenlerden kaynaklanan sorunları daha az yaşadıkları anlaşılmıştır.

### **Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Uygulama Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri**

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemiyle ilgili yeterliliklerini, yaratıcı drama yöntemini uygulama düzeylerini ve yaratıcı dramayı dersin hangi bölümünde ne amaçla kullandıklarını anlayabilmek üzere kendilerine yöneltilen görüşme sorularına verdikleri yanıtlara ilişkin istatistiksel bulgular ve yorumlar aşağıda ilgili başlıklar halinde sunulmaktadır.

#### **Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri**

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendi yeterlilikleriyle ilgili görüşlerinin dağılımı Tablo-22 ve 24'te belirtilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin verdikleri yanıtların bazıları örnek cümleler şeklinde Tablo-23 ve 25'te verilmiştir.

**Tablo-22**

***Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendilerini yeterli görme nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %)***

KATEGORİLER	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Eğitimini alma	14	31,11
2. Deneyime sahip olma	6	13,33
3. Derste uygulama	6	13,33
4. Dersin yöntem için uygun olması	5	11,11
5. Kaynaklardan yararlanma	5	11,11
6. Tiyatro konusunda bilgi sahibi olma	2	4,44
7. Diğer	7	15,55
<b>8. TOPLAM</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

Tablo-22 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendilerini yeterli görme nedenleriyle ilgili söylediklerinde çoğunlukla drama eğitimi aldıkları (% 31,11) için kendilerini yeterli gördüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine bakıldığında; üniversitede, hizmet içi eğitimlerde veya gittikleri özel kurslarda aldıkları eğitimden dolayı kendilerini drama konusunda yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendilerini yeterli görme nedenlerine ilişkin söyledikleri örnek cümleler Tablo-23’te verilmiştir.

**Tablo-23**

***Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendilerini yeterli görme nedenlerine ilişkin söyledikleri (örnek cümlelerle)***

KATEGORİLER	Örnek Cümleler
1. Eğitimini alma	“Bu konuda eğitim aldım yararlı olacağının farkındayım” “Hizmet içi eğitimlere katıldım”
2. Deneyime sahip olma	“Zaman içinde kazandığım deneyimler...” “Bu konuda deneyimim var” “Uzun yılların kazandırdığı deneyimlerim var”
3. Derste uygulama	“Bu konuya önem veriyor ve derste uyguluyorum.”

Tablo-23'ün devamı

4. Dersin yöntem için uygun olması	“Konuların işlenişi buna müsait.” “Çünkü dersimizin içeriği buna uygundur.”
5. Kaynaklardan yararlanma	“Yeterli dökümanların olması dramada etkindir.” “Kendimi geliştirmek için kaynaklardan yararlanıyorum.”
6. Tiyatro konusunda bilgi sahibi olma	“On iki yıldır çalıştığım okullarda her yıl bir oyun hazırlayıp öğrencilerimle sergiledim.”
7. Diğer	“Hayal gücünü kullanabiliyorum.” “Bu konuya önem veriyorum...”

Tablo-23 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin büyük bölümünün yaratıcı dramayla ilgili yeterli eğitime ve deneyime sahip olduğu için kendilerini yaratıcı drama konusunda yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Yine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde genel olarak Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama konusuna önem verdikleri ve konuya ilgi duydukları için kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo-24

***Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendilerini yeterli görmeme nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %)***

KATEGORİLER	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Eğitimini almama	58	65,16
2. Bilgi sahibi olmama	19	21,34
3. Verilen eğitimlerin yetersizliği	5	5,61
4. Yenilikleri öğrenememe	2	2,24
5. Diğer	5	5,61
<b>6. TOPLAM</b>	<b>89</b>	<b>100</b>

Tablo-24 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin drama konusunda kendilerini yeterli görmeme nedenlerine ilişkin söylediklerinde çok büyük oranda yaratıcı dramayla ilgili eğitim almadıkları (%65,16) için bu şekilde düşündükleri



görülmüştür. Bunun yanında Türkçe öğretmenleri yaratıcı dramayla ilgili bilgi sahibi olmadıkları (%21,34) için kendilerini yeterli görmediklerini söylemişlerdir.

**Tablo-25**

***Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda kendilerini yeterli görmeme nedenlerine ilişkin söyledikleri (örnek cümlelerle)***

KATEGORİLER	Örnek Cümleler
1. Eğitimi almama	<p>“Drama ile ilgili eğitim almadım”</p> <p>“Bu konuda uygulamalı bir eğitim almadım”</p> <p>“Bu konuda hiçbir eğitim almadım”</p> <p>“Tam ve yeterli bir eğitim almadık”</p> <p>“Bu konuda eğitim almıyım”</p> <p>“Daha önce hiç eğitim almadım”</p>
2. Bilgi sahibi olmama	<p>“Yeterli bilgi ve donanıma sahip olmama”</p> <p>“Yeterli derecede bilgi sahibi değilim”</p> <p>“Bu alanda biraz daha bilgi sahibi olmam gerek”</p>
3. Verilen eğitimlerin yetersizliği	<p>“... katıldığımız kurslar da yeterli değildi”</p> <p>“Hizmet içi eğitim programında aldığım eğitimin sınırlı olduğunu düşünüyorum.”</p>
4. Yenilikleri öğrenememe	<p>“Yenilikleri takip edemiyorum.”</p> <p>“... ve yenilikleri takip etmekte güçlük çekiyorum.”</p>
5. Diğer	<p>“Okul içinde bu derse fazla girmediğim için deneyimli değilim.”</p> <p>“Hiçbir bilginin ve yaratıcılığın sonu yoktur.”</p>

Tablo-25 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakınının drama konusunda eğitim almadığı veya konuyla ilgili bilgi sahibi olmadığı için kendini yaratıcı drama konusunda yeterli görmediği anlaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı dramayla ilgili ya hiçbir eğitim almama veya hiçbir bilgiye sahip olmama nedeniyle ya da yeterli eğitim almama veya yeterli bilgiye sahip olamama nedeniyle kendilerini yaratıcı drama konusunda yetersiz gördükleri görülmektedir.

## **Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulama/uygulamama nedenlerine ilişkin görüşleri**

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derste uygulama/uygulamama nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo-26 ve 28’de belirtilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin verdikleri yanıtların bazıları örnek cümleler şeklinde Tablo-25 ve 27’de verilmiştir.

**Tablo-26**

### *Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulama nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %)*

<b>KATEGORİLER</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1. Etkili bir yöntem olma	36	32,14
2. Dersi zevkli kılma	13	11,60
3. Dersin yöntem için uygun olması	7	6,25
4. İletişim becerilerini geliştirme	7	6,25
5. Derse ilgiyi artırma	6	5,35
6. Dikkati toplama	6	5,35
7. Öğrencilerin hoşuna gitme	5	4,46
8. Kendini ifade edebilmeyi sağlama	4	3,57
9. Yeteneklerini gösterebilmeyi sağlama	3	2,67
10. Başarıyı artırma	3	2,67
11. Yaratıcılığı geliştirme	3	2,67
12. Yararına inanma	3	2,67
13. Kişisel gelişime katkı sağlama	3	2,67
14. Derse katılımı artırma	2	1,78
15. Türkçeyi iyi öğrenebilme	2	1,78
16. Diğer	9	8,03
<b>17. TOPLAM</b>	<b>112</b>	<b>100</b>

Tablo-26 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun yaratıcı drama yöntemini derslerinde, etkili bir yöntem olduğu (%32,14) için uyguladığı

görülmektedir. Bunu dersi zevkli kılma (%11,60) amacıyla uyguma takip etmektedir. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulama nedenlerine ilişkin söyledikleri örnek cümleler Tablo-27’de verilmiştir.

**Tablo-27**

***Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulama nedenlerine ilişkin söyledikleri (örnek cümlelerle)***

KATEGORİLER	Örnek Cümleler
1. Etkili bir yöntem olma	“Zaman zaman kullanıyorum çünkü öğrenmenin daha kalıcı ve etkili olmasını sağlıyor.” “Öğrenme faaliyetini hızlandırdığını ve kolaylaştırdığını düşünüyorum.” “... öğrenme daha kalıcı oluyor.”
2. Dersi zevkli kılma	“Uygulamaya çalışıyorum dersler daha zevkli oluyor.” “Öğrencilerin çok hoşuna gidiyor. Dersler daha eğlenceli ve keyifli geçiyor.”
3. Dersin yöntem için uygun olması	“Dersim konuşma, vücut dili ve iletişim kaynaklı.” “Dersimiz bu yönteme ihtiyaç duyar.”
4. İletişim becerilerini geliştirme	“İçine kapanık, iletişim sorunu yaşayan öğrencilerin kendini olumlu yönde iletmesini sağlıyor.” “... iletişim kurmalarında yararlı olduğunu düşünüyorum.”
5. Derse ilgiyi artırma	“...derse ilgi çekmek için...” “... ve de derse ilgi duymalarını sağlıyor.”
6. Dikkati toplama	“Çocukları derse hazırlama ve dikkati toplama.” “Öğrencilerin dikkatini çekmede ve farkındalık yaratmada etkili oluyor.”
7. Öğrencilerin hoşuna gitme	“Öğrencilerin çok hoşuna gidiyor.” “Çocuklar bu tip uygulamalardan daha çok keyif alabiliyorlar.”
8. Kendini ifade edebilme	“Kendilerini ifade etmede yararlı olduğunu düşünüyorum.”
9. Yeteneklerini gösterebilme	“Öğrenci yeteneklerini gösterme olanağı buluyor.”
10. Başarıyı artırma	“Başarı daha çok arttığı gibi...”

Tablo-27'nin devamı

11. Yaratıcılığı geliştirme	"...hem de yaratıcılıklarını geliştiriyorlar."
12. Yararına inanma	"Yararına inanıyorum."
13. Kişisel gelişimine katkı sağlama	"Öğrencilerin kişisel gelişimlerine çok büyük katkısı olduğunu düşünüyorum."
14. Derse katılımı artırma	"Derse katılım oranını artırıyor."
15. Türkçeyi iyi öğrenebilme	"Türkçeyi düzgün öğrenebilmelerinde yararlı olduğunu düşünüyorum."
16. Diğer	"Öğrencinin bu yöntemle çalışma disiplini kazanacağını düşünüyorum." "Çocuklar davranışları ile yüz yüze gelebiliyor ve yanlışlarını görebiliyor."

Tablo-27 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini dersleri ve öğrencileri üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle uyguladıkları anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin birçoğu yaratıcı drama yöntemiyle öğrenmenin daha kalıcı olduğunu ve daha kolay gerçekleştiğini düşünmektedir. Yine Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemiyle öğrencileri derste daha aktif kılabilmeleri ve onların dikkatini derse çekebilmeleri nedeniyle yaratıcı drama yöntemini uyguladıkları görülmüştür.

Tablo-28

***Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamama nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %)***

KATEGORİLER	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Bilgi sahibi olmama	13	32,43
2. Eğitimini almama	8	19,51
3. Müfredatı yetiştirme kaygısı	6	14,63
4. Öğrencileri sınava hazırlama kaygısı	6	14,63
5. Sınıfların kalabalık olması	2	4,87
6. Diğer	6	14,63
<b>7. TOPLAM</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Tablo-28 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin büyük oranda yaratıcı dramayla ilgili bilgi sahibi olmama (%32,43) ve yaratıcı drama eğitimi almama (%19,51) nedeniyle yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamadıkları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamama nedenleriyle ilgili söyledikleri örnek cümleler Tablo-29’da verilmiştir.

**Tablo-29**

***Türkçe Öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamama nedenlerine ilişkin söyledikleri (örnek cümlelerle)***

KATEGORİLER	Örnek Cümleler
1. Bilgi sahibi olmama	“Drama etkinliklerini yeterince bilmiyorum.” “Bilmiyorum”
2. Eğitimi almama	“Ayrıntılı bir uygulama yapamıyorum çünkü eğitimini almadım.” “Yaratıcı drama ile ilgili bir eğitimim olmadığı için uygulamıyorum.”
3. Müfredatı yetiştirme kaygısı	“Müfredatı yetiştirmede zaman problemi yaşıyorum.”
4. Öğrencileri sınava hazırlama kaygısı	“Özellikle girdiğim sınıflar SBS’ ye yönelik çalışmalar gerektiriyor...” “SBS kaygısı...”
5. Sınıfların kalabalık olması	“... sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu.”
6. Diğer	“Yeterince uygulama koşulları oluşmuyor.” “Kendimi bu konuda yaratıcı görmüyorum.”

Tablo-29 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini, kendilerini yaratıcı drama konusunda yetersiz buldukları için uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenleri müfredatı yetiştirme ve öğrencileri sınava hazırlama gibi kaygılarla yaratıcı drama uygulaması için zaman ayıramadıklarını ve bu nedenle yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamadıklarını belirtmişlerdir.

**Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini dersin hangi bölümünde ne amaçla kullandıklarına ilişkin görüşleri**

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini dersin hangi bölümünde ne amaçla kullandıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo-30 ve 32’de belirtilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtların bazıları örnek cümleler şeklinde Tablo-31 ve 33’de verilmiştir.

**Tablo-30**

***Türkçe Öğretmenlerinin drama yöntemini genellikle dersin hangi bölümünde kullandıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %)***

KATEGORİLER	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Anlama	25	21,18
2. Konuşma	21	17,79
3. Dilbilgisi	14	11,86
4. Yazı türleri	9	7,62
5. Giriş	8	6,77
6. Okuma	7	5,93
7. Etkinlikler	6	5,08
8. Hazırlık	6	5,08
9. Değerlendirme	5	4,23
10. Dersin sonu	3	2,54
11. Dersin herhangi bir bölümü	3	2,54
12. Konuya göre değişme	2	1,69
13. Yazma	2	1,69
14. Diğer	9	7,62
<b>15. TOPLAM</b>	<b>118</b>	<b>100</b>

Tablo-30 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini genellikle dersin anlama (%21,18), konuşma (%17,79) ve dilbilgisi (11,86) bölümlerinde kullandıkları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama

yöntemini genellikle dersin hangi bölümünde kullandıklarına ilişkin söyledikleri örnek cümleler Tablo-31’de verilmiştir.

**Tablo-31**

***Türkçe Öğretmenlerinin drama yöntemini genellikle dersin hangi bölümünde kullandıklarına ilişkin söyledikleri (örnek cümlelerle)***

KATEGORİLER	Örnek Cümleler
1. Anlama	“... anlama bölümünde kullanıyorum.” “Metni kavrama ve canlandırma aşamasında”
2. Konuşma	“Konuşma bölümlerinde öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırıyor.” “... bazen de konuşma kısmında kullanıyorum.”
3. Dilbilgisi	“Daha çok bazı dilbilgisi konularında kullanıyorum.” “Dilbilgisi işlerken konuların daha somutlaşması için kullanıyorum.”
4. Yazı türleri	“Daha çok yazı türlerinde...” “Kısa olay yazılarını drama şeklinde sunuyoruz.”
5. Giriş	“... dersin giriş bölümünde...” “Genellikle dersin giriş bölümünde...”
6. Okuma	“Okuma bölümünde metni rahat sorgulayabilmeleri için.” “Okuma- anlamaya yönelik bölümlerde.”
7. Etkinlikler	“...ancak daha çok etkinlikler işlenirken.” “Dersin etkinlik bölümünde uyguluyorum.”
8. Hazırlık	“...temaya hazırlık bölümlerinde kullanırım.” “...kimi zaman hazırlık çalışmalarında...”
9. Değerlendirme	“Değerlendirme ve etkinlikler bölümünde konunun kavranıp kavranmadığını kontrol etmek için.”
10. Dersin sonu	“... ve sonunda kullanıyorum.”
11. Dersin herhangi bir bölümü	“Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için her an uygulayabiliyorum.”
12. Konuya göre değişme	“Konudan konuya değişiyor.”
13. Yazma	“Yazma becerisi bölümünde...”
14. Diğer	“Bu yöntemi dersin sunum kısmında kullanıyorum.” “... soru-yanıt kısımlarında...”

Tablo-31 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini dersin farklı birçok bölümünde uyguladıkları görülmektedir.

**Tablo 32**

***Türkçe Öğretmenlerinin drama yöntemini derste ne amaçla kullandıklarına ilişkin görüşleri (f, %)***

KATEGORİLER	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Dikkat çekme	12	20,33
2. Somutlaştırma	6	10,16
3. Sıkılmayı önleme	6	10,16
4. Öğretimi etkin kılma	5	8,47
5. Öğrenmede kalıcılığı sağlama	5	8,47
6. Kendini ifade edebilme	5	8,47
7. Motivasyon	4	6,77
8. Öğrenciyi aktif kılma	4	6,77
9. Yaratıcılığı geliştirme	2	3,38
10. Diğer	10	16,94
<b>11. TOPLAM</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

Tablo-32 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derste daha çok öğrencilerin dikkatini çekme (%20,23) amacıyla kullandıkları görülmüştür. Diğer (%16,94) başlığı altında Türkçe öğretmenleri buradaki kategorilere girmeyen farklı amaçlarla yaratıcı drama yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin soyut konuları somutlaştırmak (%10,16) ve öğrencilerin derste sıkılmasını önlemek (%10,16) gibi amaçlarla da drama yöntemini derslerinde uyguladıkları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derste hangi amaçla kullandıklarına ilişkin söyledikleri Tablo-33'te verilmiştir.



Tablo-33

*Türkçe Öğretmenlerinin drama yöntemini derste ne amaçla kullandıklarına ilişkin söyledikleri (örnek cümlelerle)*

KATEGORİLER	Örnek Cümleler
1. Dikkat çekme	“Konuya dikkat çekmekse amacım dersin giriş bölümünde ...” “Öğrencinin dikkatinin kaybolduğu sırada...”
2. Somutlaştırma	“Dilbilgisi işlerken konuların daha somutlaşması için kullanabiliyorum.” “... bazı dilbilgisi konularını somutlaştırmada kullanıyorum.”
3. Sıkılmayı önleme	“Sıkıldıklarında...” “...bir de öğrencinin ders konularında sıkıldıklarını hissettiğim de rahatlatıcı ve toparlayıcı bir etkinlik olarak başvurabiliyorum.”
4. Öğretimi etkin kılma	“Öğretimi etkinleştirmek için her konuda.” “...konuyu anlaşılır kılmak amacıyla kullanmaya çalışıyorum.”
5. Öğrenmede kalıcılığı sağlama	“... bire bir kendileri aktif olduğu için kalıcılığı da sağlamış oluyoruz.” “Ezbercilikten ve erken unutma duygusundan kurtarıyor.”
6. Kendini ifade edebilme	“Konuşma bölümünde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri amacıyla kullanıyorum.” “Öğrencilerin aktif olmaları gereken bölümlerde, kendilerini başkalarına rahat ifade edebilmeleri için.”
7. Motivasyon	“Genellikle dersin giriş bölümünde motivasyonu sağlamak amacıyla kullanıyorum.”
8. Öğrenciyi aktif kılma	“Derse katılmayan öğrencileri aktif hale getirip derse ilgilerini artırmak için kullanıyorum.”
9. Yaratıcılığı geliştirme	“Konunun amaca ulaşması ve yaratıcılıklarının gelişmesi için çok iyi bir yöntem.”
10. Diğer	“Özgüveni ve gözlemi geliştirme ve kendilerini daha iyi tanıma.” “Pekiştirme”

Tablo-33 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini derste daha iyi bir öğrenme ortamının sağlanması ve öğrencilerin derse odaklanmalarını sağlamak amacıyla kullandıkları ortaya çıkmaktadır.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterliliklerini tespit etmek için kendilerine uygulanan yaratıcı drama yeterlilik anketi ve konuyla ilgili kendileriyle yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara, bu sonuçlarla ilgili tartışmalara ve araştırma bulguları ışığında bazı önerilere yer verilmektedir.

#### Sonuç

Bu araştırmayla Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler incelendiğinde başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1-Türkçe öğretmenlerinin drama uygulaması ve dramaya ait teknik kavramları bilme ve uygulamaya yönelik yeterliliklerinin, yaratıcı dramayla ilgili diğer yeterliliklerine göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür.

2-Türkçe öğretmenlerinin dramayla ilgili alınan eğitim değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Drama ile ilgili almış oldukları eğitim açısından Türkçe öğretmenlerinden drama ile ilgili hizmet içi eğitime katılanların, mezun olduğu programda drama ile ilgili ders alanlara ve drama ile ilgili hiçbir eğitim almayanlara göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3- Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi açısından, Türkçe öğretmenlerinden yüksek ve orta

sosyoekonomik seviyedeki okullarda çalışanların, düşük sosyoekonomik seviyedeki okullarda çalışanlara göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4- Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem ve çalıştıkları kurumun türü değişkenlerine göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

5-Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini uygularken, öğrencileri sınava hazırlama kaygısından ve sınıfın dar olmasından kaynaklanan sorunları diğer sorunlara oranla daha sık yaşadıkları görülmüştür.

6- Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini uygularken, yönetimin tutumu ve velilerin tutumundan kaynaklanan sorunları diğer sorunlara oranla daha az yaşadıkları görülmüştür.

7-Türkçe öğretmenlerinden kendilerini yaratıcı drama konusunda yeterli görenlerin, drama konusunda “eğitim aldıkları” ve “drama uygulamasıyla ilgili deneyim sahibi oldukları” için yeterli gördükleri, kendilerini yaratıcı drama konusunda yeterli görmeyenlerin de yaratıcı drama konusunda “eğitim almadıkları” ve “konuyla ilgili bilgi sahibi olmadıkları” için yeterli görmedikleri ortaya çıkmaktadır.

8-Türkçe öğretmenlerinden yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulayanların yaratıcı drama yöntemini “etkili bir yöntem olduğu” ve “dersi daha eğlenceli kıldığı” için uyguladıkları, yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamayanların ise “dramayla ilgili eğitim almadıkları” ve “dramaya dair bilgi sahibi olmadıkları” için yöntemi derste uygulamadıkları görülmüştür.

9-Türkçe öğretmenleri yaratıcı drama yöntemini dersin ağırlıklı olarak “anlama, konuşma ve dilbilgisi” bölümlerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin genel olarak yaratıcı drama yöntemini derslerinde “dikkat çekmek” “konuları somutlaştırmak” ve “derste sıkılmayı önlemek” amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

## **Tartışma**

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini uygulamaya yönelik yeterliklerinin tespit edilmesini amaçlayan bu çalışmadan elde edilen bulgular ile ilgili literatürde yapılmış bazı çalışmalar arasında benzerlikler bulunmaktadır.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinden yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulayanların büyük oranda yaratıcı drama yöntemini “etkili bir yöntem olduğu” ve “dersi daha eğlenceli kıldığı” için uyguladıkları görülmüştür. Kraemer’ in (2002) öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini algılama düzeyleri ve yöneme yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçlara göre; öğretmenlerin tekniğe yönelik tutumlarının uygulamayı etkilediği ve derslerde yaratıcı drama kullanılmasının etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki çalışmada da drama yönteminin etkili bir yöntem olmasıyla ilgili bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerde dramayla ilgili eğitim almış olması onların bu alandaki yeterliliklerini etkilemektedir. Bu sonuç Kaaland-Wells (1994) ve Gürol (2002)’un yaptığı araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini uygularken, öğrencileri sınava hazırlama kaygısından ve sınıfın dar olmasından kaynaklanan sorunları diğer sorunlara oranla daha sık yaşadıkları görülmüştür. Yıldırım (2008)’in araştırmasında ise; drama yöntemini bilmeme, maliyetin yetersizliği, sınavlara hazırlanma kaygısı drama yöntemini uygularken en çok karşılaşılan sorunlardır. Her iki araştırmanın bu bulguyla ilgili sonuçlarına bakıldığında hem Türkçe öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramayı uygularken en sık karşılaştıkları sorunlar arasında öğrencileri sınavlara hazırlama kaygısıyla ilgili sorunun ortak olarak yer aldığı görülmektedir. Gürol (2002)’un okul öncesi öğretmenlerinin dramaya dair kendilerini yeterli bulma düzeylerini incelediği araştırmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulamasıyla ilgili en fazla

fiziksel yetersizlik, uygulama eksikliği ve araç-gereç temini/üretimi kaynaklanan sorunlar yaşadığı ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç Maden (2010)'in yaptığı araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin drama ve dramaya uygulamasını bilme ve uygulamaya yönelik yeterliliklerinin, yaratıcı dramayla ilgili diğer yeterliliklerine göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuç Yıldırım (2008)'in sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yeterlilikleri ve uygulama düzeyleriyle ilgili çalışmasında da görülmektedir. Buna göre Yıldırım (2008) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerinde, yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi açısından, Türkçe öğretmenlerinden yüksek ve orta sosyoekonomik seviyedeki okullarda çalışanların, düşük sosyoekonomik seviyedeki okullarda çalışanlara göre dramayı bilme ve uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir sonuç Gürol (2002)'un araştırmasında da görülmektedir.

## Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve varılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin kendilerini, yaratıcı drama konusunda eğitim almadıkları ve bilgi sahibi olmadıkları için yetersiz gördükleri görülmektedir. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerine yönelik yaratıcı dramayla ilgili kapsamlı ve nitelikli bir hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Türkçe derslerinde uygulanabilecek yaratıcı drama etkinlikleriyle ilgili yardımcı el kitapları hazırlanmalıdır.
- Türkçe ders kitaplarında yaratıcı drama yöntemine ve bu yöntemle işlenebilecek metinlere ve etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Türkçe öğretmenlerine yönelik drama liderliği programları yaygınlaştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K. (1992). İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, K.Ü. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Adıgüzel vd. (2002). **Yaratıcı Drama 1985 – 1995 Yazılar**. Ankara: Naturel Yayınevi.

Adıgüzel, Ö. (1993). Oyun Ve Yaratıcı Drama İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.

Adıgüzel, Ö. (2005). **Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Yaratıcı Drama**. Aktif Öğrenme Ulusal Çalıştayı 3, 14-18 Kasım, Ankara.

Adıgüzel, Ö. (2010a). **Eğitimde Yaratıcı Drama**. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Adıgüzel, Ö. (2010b). **Yaratıcı Drama (1999-2002 Yazılar)**. Ankara: Naturel Yay.

Ahioglu, Ş. (2006). Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Akar Vural, R., Somers J.W. (2011). **İlköğretimde Drama: Kuram ve Uygulama**. Ankara: PegemA Yayınları.

Akar, R. (2000). Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote'un "Uzman Rolü Yaklaşımı". (Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akın, M. (1993). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlkokul III. Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akoğuz, M. (2002). İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy Tokgöz, İ. (2004). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programlarında Edebî Türlerden Öykünün Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktaş, E. (2006). Kubaşık Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aldağ, E. (2010). Yaratıcı Dramanın Dil Öğreniminde Motivasyonu Artırma Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altıntaş, H. (2010). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinin Yaratıcı Drama İle Öğretiminin Öğrencilerin İstendik Davranışları Geliştirmeye Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Artut, K. (2004). **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ataman, M. (2006). “Yaratıcı Drama Sürecinde Yaratıcı Yazma”. **Yaratıcı Drama Dergisi**.1, 1, 75–88.

Ataman, M. (2009). **Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri**. Ankara: Kök Yayınları.

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

Aykaç, N., Aydın, H., Gülbahar, Y., Özdemir, O., Mentese, S., Eronat, A. ve diğerleri. (2006). **Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama**. Ankara: Naturel Yayınevi.

Aytaş, G. (2003). Okullarda Drama ve Tiyatro Eğitimi. **M.E.B. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı 37, Ankara.



Baldwin, P. and Fleming K., (2002). Teaching Literacy Through Drama: Creative Approaches. London: GBR: Falmer Press.

Ballou, K. J. (2000). **The Effects of a Drama Intervention on Communication Skills and Learning Attitudes of At-risk Sixth Grade Students**. Unpublished Phd Dissertation, USA: Clemsan University.

Bannister, A. and Huntington A. (2002). Warming Up. **Communicating with Children and Adolescents: Action for Change**. Bannister, A. (Ed.).London: GBR: Jessica Kingsley Pub. 11-19.

Bertiz, H. (2005). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları Ve Öyküleme Çalışmalarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Bozdoğan, Ö. (2003). Eğitim Fakültelerinde Zorunlu Ders Olarak Drama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Brahmachari, S. (2002). Stages of the World. **On the Subject of Drama**. Hornbrook, D. (Ed.). London: Taylor and Francis Pub., 18-35.

Brauneck, M.,& Schneilen, G. (1986). Theaterlexikon. Hamburg.

Büyükkaragöz, S., Çivi, C. (1999). **Genel Öğretim Metotları** ( Öğretimde Planlama ve Uygulama ). İstanbul: Beta B.

Calp, M. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. Eğitim Kitabevi: Konya.

Catterall, S. J., (1998). Research on Drama and Theatre in Education.**Journal of Educational Research**. November/December, vol:87 (2), 100-115.

Chen, R. (1997). Knowledge, experience, and perspectives of teachers toward implementing creative drama in Taiwanese kindergartens. The Degree of Doctor of Philosophy, The Pennsylvania University.

Cole, P. G. ve Chan, L. K. S. (1994). **Teaching Principles and Practice**. Hall of Australia Pty Ltd.

Courtney, R. (1989). Culture and the Creative Drama Teacher. **Youth Teathre Journal**, Vol.3, No:4.

Cox, J. (2002). Teaching Through Drama. U.S.A.: National Arts Education Research Center, 112-129.

Coxwell, M.J. (1995). Teachers ' Reflections On The Importance Of Creative Dramatics In Their Elementary Classrooms. Montana State University.

Cömertpay, B. (2006). Dramanın Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakır, B. (2008). Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Çebi, A. (1996). Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.

Çöme, A. (2011). Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Faaliyetlerine İlişkin Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dalbudak, Z. (2006). Anaokulu Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Kullanmaları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Davidson, N. (1990 ). Introduction from cooperative learning in mathematics. New York: Addison-Wesley

Demirel, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul: Meb Yay.

Demirel, Ö. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık

Demirel, Ö. (2007). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Efe, F. (1993). **Dram Sanatı Gösterge bilimsel Bir Yaklaşım**. İstanbul: YKY Yayınları.
- Ergün, M., Özdaş, A. (1997). **Öğretim İlke ve Yöntemleri** İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Esslin, M. (1996). **Dram Sanatının Alanı**. Çeviren: Özdemir, Nutku. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Farris, J. P., Parke J. (1993). To be or not to be: What Students Think about Drama, **The Clearing House**, 66(4), 231-34.
- Fleming, M., Merrell, C. and Timms, P. (2004), The impact of drama on pupils language, mathematics, and attitude in two primary schools?.**Research in Drama Education**, Vol. 9No. 2, pp. 177-96.
- Freeman, G. (2000). Effects Of Creative Drama Activities On Third And Fourth Grade Children, Doctor of Philosophy Degree, University Of Mississippi.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. & Fulton, C.R. (2003). Effects of creative drama on selfconcept, social skills, and problem behavior. **Journal of Educational Research**,96, 131-139.
- Garcia, L. (1993). Theacher Beliefs, About Drama. **Youth Theatre Journal**. Vol: 8, No: 2.
- Genç, N. (2004). Drama Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Öğretmen, Arkadaş, Eğitim ve Okula Yönelim Tutumlarına Etkisi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**Kasım2004. Sayı: 314 s. 30-38.
- Gönen M. (1999). Çocuk Eğitiminde Drama Yönteminin Kullanılması. **Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması**, (Derleyen: Naci Aslan ) Fersa Matbaacılık, Ankara.
- Gönen, M. (2003). **Çocuk Eğitiminde Drama, Yöntem ve Uygulamalar**. İstanbul: Epsilon Yay.
- Gönen, M., Dalkılıç, N.U. (1999). **Çocuk Eğitiminde Drama**. İstanbul: M.E.B Yay.

Güney, S. (2009). Drama Tekniklerinden İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Kullanımı (Dede Korkut Hikâyeleri Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneysu, S. (1991). *Eğitimde Drama*. Ankara: Pagem Yayınları.

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

Güven, G. (2001). Okul Öncesi Eğitimde Drama Liderinin Anaokulu Öğretmenlerinin ve Anne Babaların Eğitimde Drama Çalışmaları Hakkında Görüşleri. Yüksek lisans tezi (basılmamış), Gazi Üniversitesi.

Hatice, E. (2006). Bir Drama Tekniği Olan Konuşma Metninin Kendine Güven ve Dil Kullanımına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Henry, M. (2000). *Drama's Ways of Learning*. **Research in Drama Education**, vol: 5 (1), 45-62.

Hornbrook, D. (2002). Crafting Dramas. (Ed. D. Hornbrook). **On the Subject of Drama**. London: Taylor and Francis pub. 51-67.

Hui, A. ve Lau, S.(2006). "Drama Education: A Touch Of The Creative Mind And Communicative Expressive Ability Of Elementary School Children In Honk Kong", **Thinking Skills and Creativity** 1 (1). 34-40.

Innes, M., Moss, T., ve Smigiel, H.M. (2001). What do the children Say? The importance of student voice. **Research in Drama Education**, 6 (2) pp. 207-221 [A1].

Johnson, C.(2002). "Drama and Metacognition", **Early Child Development and Care**, 172, 595-602.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. ve Holubec, E.J. (1990). Circles of learning: cooperation in the classroom. MN: Interaction.

Kaaland-Wells, Christi. (1994). Classroom Teachers Perceptions and Uses of Creative Drama. **Youth Theatre Journal**. Vol: 8, No: 4.

Kantemir, E. (1991). **Yazılı ve Sözlü Anlatım** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**(Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Tekışık Yay.

Kara, Ö. (2010). Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kara, Ö. T. (2000). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama. Yayımlanmamış Lisans Tezi. Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Karacil, M. (2009). İlköğretim 1.Kademede Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakuş, F. (2000). Drama Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Karateke, E. (2006). Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademedeki 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kavcar, Cahit. (1998). "Türkçe Eğitimi ve Sorunlar". **Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi**. 65, 5–17.

Kaya Güler, İ. (2008). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Kayaalp, İ. (1998). **İletişim ve Dil**. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Kazıcı, E. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Koç, S., Müftüoğlu, G. (1998). **Dinleme ve Okuma Öğretimi** [Listening and reading teaching]. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Köklü, S. (2003). Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kraemer, K. (2002). Creative Dramatics Understanding Teachers' Perspectives. Unpublished Master of Arts, Sanjose State University.

Lin, M.S. (1999). The Effects of Creative Drama on Story Comprehension for Children in Taivan. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University.

Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 7(14):259-274.

Maltepe, S. (2007). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi. **Eğitim Araştırmaları**, S. 26, s. 143-154.

Mc Caslin, N. (1981). Introduction. **Children and Drama**. London: Longman Press.

Mc Caslin, N. (2006). **Creative Drama in the Classroom and Beyond**. Boston: Allyn and Bacon/ Longman inc., Sample Chapter.

MEB. (1995).**İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitimi Programı (I. ve II. Kademe)**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Meyers, C. ve Jones, B. T. (1993). Promoting active learning. San Francisco; Jossey-Bass Publishers.

Monks, K., Barker P. ve Mhanachain A.N., (2001). Drama as A Opportunity for Learning and Development. **Journal of Management Development**. vol:20,(5), 414-423.

Morgül, M. (2003). “**Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba**” . Kök Yayıncılık. Ankara.

Neelands, J. (1990). **Structuring Drama Work**. Cambridge: CUP.

Nunez, L. (2003). *Mental İmagery: Training Students Through Drama to Use Imagery in Text Recall*. The degree Doctor of Philosophy, Arizona State University.

O'Day, S. (1996). *Creative Drama Engages Children's Imaginations Gifted Child*. **Today Magazine** v19 p 16-19+ S/O'96

O'Neill, C. and Lambert, A. (1990). **Drama Structures A Practical Handbook For Teachers**. Heinemann Educational Books, 29 p., England.

Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

O'Neill, C. & Lambert, A. (1984). **Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers**. London: Hutchinson.

Orta, A.Z. (2009). *Etkili İletişim Sürecinde Kişilerarası İletişim Becerileri ve Yaratıcı Drama Uygulama Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ömeroğlu E., Adıgüzel, Ö. (Ed.).(2002). "Yaratıcı Drama Eğitiminin İngiltere'de Okul Öncesi Eğitiminde Kullanılmasıyla İlgili Bir İnceleme". "**Yaratıcı Drama 1985-1995-Yazılar**". Ankara: Naturel Yayıncılık.

Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna Giden 5-6 Yasındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Önder, A. (2000). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Önder, A. (2002). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama – Kurumsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri**. İstanbul: Epsilon Yay.

Özbay, M. (2005). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Yay.

Özbay, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.

Özcan, T. (2001). İlköğretim Türkçe Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi ve Uygulamalar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, E. (1983). “Anadili Öğretimi”. **Türk Dili**, Temmuz-Ağustos, 379-380

Özdemir, L. (2003). Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, L. (2003). Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özden, Y. (1997). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pagema Yayınları.

Özden, Y. (2000). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem-a Yayınları.

Öztürk, A. (2001). Eğitim-Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Yaratıcı Drama. Eskişehir: **Anadolu Üniversitesi Kurgu Dergisi**. Sayı:18, 251-259.

Öztürk, A. (2007). Dramada Teknikler. (Editör: Ali Öztürk). **İlköğretimde Drama. (1. Baskı)**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 125-141.

Sağlam, T. (1997). Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

San İ. (1998). **Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü. II.** Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Ankara: ATAUM.

San, İ. (2002). Yaratıcı Drama. **Yaratıcı Drama 1985-1995-Yazılar** .Editör: Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayıncılık.

San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştirilen bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama. **Yeni Türkiye**, Eğitim Özel Sayısı(Yıl:2,s:7,sf:148-161).

San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. **Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Dergisi**, Ankara A.Ü. Basımevi, Cilt:23,sayı:2,s:573-582.



Selmanoğlu, E. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Serin, A. (2005). Yaratıcı Dramayla Kurgulanmış Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Bir Model Önerisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sever, S. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sextou, P. (2002). Drama Teacher Training in Greece: A Survey Of Attitudes Of Teachers Towars Drama Teachers. **Journal of Education for Teaching**, (28),2, 123-133.

Siegemund, A. (2003). Improvisation. Koch, G. Streisand, M. (Ed.). **Wörterbuch der Theater Paedagogig**:137-139, Schibri Verlag, Berlin.

Slade, P. (1998). The Importance of Dramatic Play in Education and Therapy. **Child Psychology**.

Solmaz, F. (1997). 6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sönmez, K. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yaratıcı Drama Yoluyla Çözümlemesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Susar Kırmızı, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri. **Eğitim Araştırmaları**. Sayı:29. ISSN 1302-597X. s. 59-71. , Aralık 2007.

Şimşek, R. (1983). “Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri” **Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)**: S: 379-380, Ankara: TDK [36-39].

Tamer, L. (1987). Çukurova Üniversitesi Güzel Sanatlar Konferans Bildirisi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Taşer, S. (2000). **Konuşma Eğitimi**. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Tate, K. (2002). A Descriptive Examination Of Selected University Creative Drama Courses With İmplications For Elementary Pre-Service Teacher Education In The 21. Century. Degree Of Doctor Of Philosophy, Department Of Education, The Florida State University.

Taylor, P. (2000). Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation. **Falmer Press. and Psychiatry Review**. Vol: 3, (3), 110-112.

Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe Sözlük (10. Baskı). Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 24: 543-559.

Uluğ, F. (1993). **Okulda Başarı**. İstanbul: Remzi Yay.

Ünsal, B. (2005). İlköğretim İkinci Kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu. **Yaşadıkça Eğitim**, 49:19-23.

Veach, L. J. ve Gladding, S. T. (2007). "Using Creative Group Techniques In High Schools", **The Journal For Specialists in Group Work**, 32(1), 71-81.

Yangın, B. (1999). **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Türkçe Öğretimi**.Ankara: (MEB).

Yaya Kocayörük, A. (2000). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, İ. N. (2008). İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, C. 2003. **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2006). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayınları.

Yıldız, N. (1999). Çocukların Okul Başarısında Aile ve Çevresel Faktörlerin Rolü: Orta İkinci Sınıf Öğrencileri İle İlgili Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, V. (1998). İşbirlikli Öğrenme Ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri Ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 16-17:155-163

Yılmaz, R. (2010). Çocukların Kelime Ediniminde Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkileri Üzerine Bir Araştırma: Bir Örnek-Olay İncelemesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.

Yılmaz, T. (2000). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.

Young, B.J. & Kellogg, J.(1993). Science Attitudes and Preparation of Preservice Elementary Teachers. **Science Education**, 7: 279-291.

Yüksel, Ö. (1997). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayınları.

**EKLER**

Ek-1 Yaratıcı Drama Yeterlilik Anketi

Ek-2 Görüşme Soruları

Ek-3 Araştırma Uygulama İzni

Ek-4 Araştırmada Kullanılan Ölçeği Hazırlayan Kişiden Alınan İzin

## EK-1

## YARATICI DRAMA YETERLİLİK ANKETİ

**ACIKLAMA:**Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, "İlköğretim 2. Kademe Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini uygulama ve yeterlilik düzeylerini" belirlemeye yöneliktir.

Her bir madde için uygun gördüğünüz yere (X) işareti koyunuz. Soruları yanıtlarken, göstereceğiniz samimiyet ve sabır var olan durumun ortaya çıkarılması için önemlidir. Bu nedenle Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

O.Yücel Tutuman  
Türkçe Öğretmeni

İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Uygulama Ve Yeterlilik Düzeyleri ( İzmir Örneği)

### I. KİŞİSEL BİLGİLER

#### 1.En son mezun olduğunuz okul/ program:

- a. Eğitim Enstitüsü       b.Yüksek Öğretmen Okulu  
 c. Lisans Tamamlama       d. Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı  
 e. Dört Yıllık Yüksekokul – Fakülte       f. Başka ( Lütfen Belirtiniz )

#### 2. Cinsiyetiniz?    Kadın    Erkek

#### 3. Çalışmakta olduğunuz kurum:

- İlköğretim Okulları       Özel İlköğretim Okulları

#### 4. Öğretmenlik mesleğinde hizmet süreniz:

- 5 yıl ve aşağısı       6-10 yıl       11-15 yıl  
 16-20 yıl       21-25 yıl       26 yıl ve yukarısı

#### 5. Drama ile ilgili almış olduğunuz eğitim:

- Mezun olduğum programında drama yöntemine yönelik ders aldım.  
 Drama ile ilgili hizmet içi eğitim programına katıldım  
 Drama ile ilgili hiçbir eğitim almadım  
 Başka ( Lütfen belirtiniz.) .....

#### 6. Çalıştığınız okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi nedir?

- Yüksek       Orta       Düşük



	Bilme Düzeyiniz					Uygulama Düzeyiniz				
	Tamamen Biliyorum	Biliyorum	Karasızım	Bilmiyorum	Hiç Bilmiyorum	Tamamen Uyguluyorum	Uyguluyorum	Karasızım	Uygulamıyorum	Hiç Uygulamıyorum
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

20.Dramanın aşamalarını										
21.Drama etkinlik planının nasıl hazırlanacağını										
22.Etkinlikleri hazırlama ilkelerini										
23.Çocuğun kişiliğine göre etkinlikleri hazırlamayı										
24.Drama ortamının nasıl hazırlanacağını										
25.Sınıf içerisinde farklı eğitim ortamları düzenleme										
26.Müze, park, kütüphane vb. ortamlarda drama etkinlikleri tasarlama										
27.Dramada kullanılan araç-gereçleri										
28.Araç-gereç hazırlama ilkelerini										
29.Dramada araç-gereçlerin önemini										
30.Araç-gereç hazırlamayı										
31.Artık malzemeleri										
32.Özgün araç-gereç tasarlamayı										
33.Araç-gereçlerin etkinlik bittiğinde ortamdaki kaldırılması gerekliliği										

IV. Aşağıda drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler verilmiştir. Bu özellikleri bilme düzeyinizi ve uygulama düzeyinizi belirtiniz.

	Bilme Düzeyiniz					Uygulama Düzeyiniz				
	Tamamen Biliyorum	Biliyorum	Karasızım	Bilmiyorum	Hiç Bilmiyorum	Tamamen Uyguluyorum	Uyguluyorum	Karasızım	Uygulamıyorum	Hiç Uygulamıyorum
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
34.Yaşantılara dayalı öğrenme										
35.Hareket yolu ile öğrenme										
36.Etkin öğrenme										
37.Etkileşim yolu ile öğrenme										
38.Sosyal öğrenme										
39.Tartışarak öğrenme										
40.Keşfederek Öğrenme										

	Bilme Düzeyiniz					Uygulama Düzeyiniz				
	Tamamen Biliyorum	Biliyorum	Kararsızım	Bilmiyorum	Hiç Bilmiyorum	Tamamen Uyguluyorum	Uyguluyorum	Kararsızım	Uygulamıyorum	Hiç Uygulamıyorum
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

41. Duygusal öğrenme										
42. İşbirliğine dayalı öğrenme										
43. Kavram öğrenme										

**V. Aşağıda drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikler verilmiştir.**

**Bu özellikleri bilme düzeyinizi ve uygulama düzeyinizi belirtiniz.**

44. Tartışmayı yönlendirmeyi										
45. Açık uçlu sorular sormayı										
46. Özetlemeyi										
47. Grup değerlendirmesini										
48. Öğrencileri gözlemleyerek, yorumlayarak süreç değerlendirmeyi										
49. Sonuç değerlendirmede kullanılan testleri-Formları										

**VI. Aşağıda drama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlarla karşılaşma durumlarınızı belirtiniz.**

	ÇOK	KISMEN	AZ	HİÇ
50. Drama yöntemini bilmiyorum.				
51. Maliyetin yetersiz olması				
52. Programın drama yönteminin kullanılabilirliği için elverişsiz olması				
53. Yönetimin tutumu				
54. Velilerin tutumu				
55. Grubun büyüklüğü				
56. Araç- gereç temini				
57. Sınıfın dar oluşu				
58. Öğrencileri sınavlara hazırlama kaygısı				



**EK-2**

**GÖRÜŞME SORULARI**

**1**-\*Yaratıcı drama konusunda kendimi yeterli görüyorum çünkü...

---

---

---

\*Yaratıcı drama konusunda kendimi yeterli görmüyorum çünkü...

---

---

---

**2**-\*Yaratıcı drama yöntemini derslerimde uyguluyorum çünkü...

---

---

---

\*Yaratıcı drama yöntemini derslerimde uygulamıyorum çünkü...

---

---

---

**3**-Yaratıcı drama yöntemini genellikle dersin hangi bölümünde ne amaçla kullanıyorsunuz?

---

EK-3

## ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.29/  
Konu : Onur Yücel TUTUMAN 'ın  
Araştırma İzni

5088

25 Ocak 2011


DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

- İlgi; a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.  
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 14/01/2011 tarih ve 168 sayılı yazısı.  
c) Valilik Makamı'nın 24/01/2011 tarihli ve 4500 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü ABD Eğitim Programı ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Onur Yücel TUTUMAN 'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Uygulama Yeterlilikleri" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İzmir İline bağlı Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karabağlar, Karşıyaka, Konak, Narlıdere ilçelerine bağlı ekli listede yer alan okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulaması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan sunu çalışmasının tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak çalışmanın iki örneğinin CD'ye aktararak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

  
Himmet UYGUN  
Vali a.  
Müdür Yardımcısı

## EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Onaylı Veri Araçları (1 adet 4 sayfa)
- 4) Okul Listesi (4 sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR  
Telefon : (0 232) 4410332/208  
Faks : (0 232) 4893069  
E-Posta : [arge35@meb.gov.tr](mailto:arge35@meb.gov.tr)  
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>



**EK-4**

**ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEĞİ HAZIRLAYAN KİŞİDEN  
ALINAN İZİN**

**Ynt: izin**

26.12.2010

Kime: Onur Yücel Tutuman (onuryucel7@hotmail.com)

Kimden: incinuryildirim (incinuryildirim@mynet.com)

Gönderme tarihi: 26 Aralık 2010 Pazar 22:47:36

**İZİN BELGESİ**

Elazığ Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda hazırladığım ve 2008 yılında kabul edilen "İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli tez çalışmamda hazırlayıp kullandığım Yaratıcı Drama Yeterlilik Ölçeği'ni, referans göstermek şartıyla, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Onur Yücel Tutuman'ın yapacağı "Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Uygulama Yeterlilikleri" isimli araştırmada kullanmasında herhangi bir mahsur yoktur.

26.12.2010

İnci Nur Yıldırım