

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN DRAMA YÖNTEMİ
YETERLİLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yakup AKYEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

Yrd.Doç.Dr. Nihat ÇALIŞKAN

KIRŞEHİR

HAZİRAN 2011

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemine yönelik yeterlikleri var olduğu biçimiyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel (2008) tarafından geliştirilen “Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin çözümü ve yorumu için SPSS 15.00 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin “Dramayı Planlama Yeterliği” boyutunda kendilerini ara sıra yeterli görürken; “Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği” boyutunda, “Dramayı Değerlendirme Yeterliği” boyutunda ve “Drama Genel Yeterliği” olan ölçeğin genelinde kendilerini çoğu zaman yeterli gördükleri ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin olarak drama yöntemi yeterliliklerinin farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni, Drama

ABSTRACT

EVALUATION of the QUALIFICATIONS of PRE-SCHOOL TEACHERS ABOUT DRAMA in EDUCATION

Yakup AKYEL

Master Thesis

University of Ahi Evran

Institute of Social Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor:

Assoc. Prof. Nihat ÇALIŞKAN

June-2011

The aim of this study is to evaluate the qualifications of pre-school teachers about drama in education.

The sample of this study is the teachers who are working at Kırşehir National Education Directorate. In that study, it is tried to reach the data that teachers working at pre-schools have the qualifications about drama method. The data collection tool of this study is ‘Teacher as a Drama Leader and Scale of Sufficiency of Educational Drama Application’ developed by Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel (2008).

To analyze and evaluate of the collected data, SPSS 15.00 program was used. At the end of the study, it was found that pre-school teachers *sometimes* regarded themselves as qualified about ‘Planning Drama’, they *many times* thought themselves as qualified about ‘Practicing Drama’, ‘Evaluating Drama’ and ‘General Drama’ and finally it was reached that the qualifications of pre-school teachers on drama were changed according to their professional seniority.

Key words: Pre-School Teaching, Pre-School Teacher, Drama

ÖNSÖZ

Çalışmasına itafen

Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Anabilim Dalında hazırlanan bu çalışma, hızla değişen dünya koşullarına ayak uydurabilen, bilgili ve bilgiyi kullanabilme yeteneğine sahip öğrenciler yetiştirmek için öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan drama öğretim yönteminin eğitim ve öğretim sürecinin ilk basamağı olan okul öncesi kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerince kullanım yeterliliğinin değerlendirilmesi amacıyla yazılmıştır.

Drama'nın bir öğretim tekniği olarak, kullanılabilirliği ve yararlılığı konusunda son yıllarda pek çok araştırma ortaya konmuştur. Fakat bu araştırmaların çoğu tekniğin tanımı, geçerliliği, tarihçesi, türleri ve aşamaları konusundadır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bu yönetime yönelik yeterlilikleri incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında emeği geçen ve bana yol gösteren danışmanım ve değerli hocam Yrd.Doç.Dr. Nihat ÇALIŞKAN'a, Araş.Gör.Sevda YILMAZ'a, Okt.Elif İĞREK'e, Prof.Dr.Mehmet GÜNAY'a, varlığını her zaman yanımda hissettiğim değerli abim Sayıştay Başkanı Doç.Dr.Recai AKYEL'e, bir ömür boyu sevgi ve saygıyla hatırlayacağım "Çalışma'na" teşekkürlerimi sunarım.

Yakup AKYEL

2011

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
I.BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler.....	4
1.2. Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Literatür	4
1.2.1.Okul Öncesi eğitim	4
1.2.1.1.Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	4
1.2.1.2.Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri	8
1.2.1.3.Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi.....	10
1.2.2.Oyun.....	13
1.2.2.1.Oyunun Tanımı	13
1.2.2.2.Oyunun Doğuşu ve Gelişimi	15
1.2.2.3.Oyunun Sınıflandırılması	17
1.2.2.4.Oyunun Çocuk Gelişimine Etkileri	21
1.2.3.Drama.....	26
1.2.3.1.Dramanın Tanım ve Önemi	26
1.2.3.2.Drama ile İlgili Kavramlar	29
1.2.3.3.Dramanın Tarihsel Gelişimi	35
1.2.3.4.Drama Türleri.....	43
1.2.3.5.Dramada Kullanılan Yöntem ve Teknikler	50
1.2.4.Okul Öncesi Eğitimi ve Drama.....	57
1.2.4.1.Dramanın Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri ve Önemi	57
1.2.4.2.Okul Öncesi Dönemde Dramanın Çocuğun Gelişimine Etkisi.....	58
Psikomotor Gelişim ve Drama.....	58
Sosyal-Duygusal Gelişim ve Drama.....	58
Dil Gelişimi ve Drama.....	59

1.2.5.Drama Öğretmeni/ Lideri.....	59
1.2.5.1.Drama Öğretmeninin Özellikleri/ Nitelikleri	60
1.2.5.2.Drama Öğretmeninin Yeterlikleri	63
1.2.5.3.Drama Öğretmeninin Yetiştirilmesi	69
1.2.6. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	72
1.2.6.1. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	72
1.2.6.2.Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	78
1.3.Araştırmanın Amacı	80
1.4. Araştırmanın Önemi	80
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	80
II.BÖLÜM.....	82
2.YÖNTEM.....	82
2.1.Araştırma Modeli.....	82
2.2.Araştırma Evren ve Örneklemi.....	82
2.3.Veri Toplama Aracı	83
2.4.Verilerin Analizi	83
III.BÖLÜM	85
3.BULGULAR ve YORUM	85
3.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	85
3.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	86
3.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	87
IV.BÖLÜM	90
4.TARTIŞMA	90
V.BÖLÜM.....	93
5.SONUÇ ve ÖNERİLER.....	93
5.1.Sonuç	93
5.2.Öneriler.....	95
KAYNAKLAR.....	98
EKLER.....	113

I.BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak problem durumu ortaya konularak konu ile ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili alanda yapılmış olan diğer çalışmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın yöntemi ve süreci ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırma bulguları ortaya konmuş ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın ulaştığı sonuçlar ve bulgulardan hareketle araştırma problemine çözüm önerileri getirilmiştir. Son bölüm ise sonuç ve önerilerden oluşmaktadır.

1.1.PROBLEM DURUMU

Eğitim anlayışı sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Bu süreç yeni öğretim yöntemlerinin kullanımını da zorunlu kılmaktadır. Eğitim; öğrencileri, sorgulayan, tartışan, üreten, yaratıcı, akıl yürüten ve yeteneklerinin farkında olan, problem çözen, eleştirel düşünce gücüne sahip, aktif bireyler olarak yetiştirmekle görevlidir. Bu amaçlar doğrultusunda sürekli değişim ve gelişim içerisinde olan eğitim sisteminde de her geçen gün yeni öğretim yöntemleri uygulama alanı bulmaktadır. Drama bu öğretim yöntemlerinden biridir.

Dramanın kökeninde oyun vardır ve drama ile oyun iç içedir. Çocuk drama etkinliğini genellikle oyun olarak algılar ve böyle algıladığı için de tüm enerjisini ve dikkatini oyun sırasında olduğu gibi bu etkinlik üzerinde yoğunlaştırır. Böylece çocuk hem oyun oynamış hem de birçok kavram konu ve sosyal davranışları daha etkili olarak öğrenme şansını elde etmiş olur (Ömeroğlu ve diğ.,2007:16).

Oyun bilişsel, duyuşsal ve bedensel etkinliklerin birbiriyle sıkıca ilişkili olduğu tüm beceri ve deneyimlerin bütünleştirildiği, olgunlaştığı ve yaşama uyum sağlayıcı davranışların

geliştiği ciddi bir uğraştır. Çocuk oyun yolu ile düşünür ve deneyim kazanır. Maddelerin özelliklerini, kendi gücünün sınırlarını kavrama fırsatını bulabilir. Hatta insanlar arası ilişkileri de oyun yolu ile öğrenir, kavrar. Çocuk çeşitli fikirlerini geliştirmeyi, bunları uygun bir biçimde ifade edebilmeyi de oyun tecrübeleri sonucunda öğrenir (Ömeroğlu ve diğ.,2007:11).

Oyun çocuğun en doğal ve en aktif öğrenme ortamıdır. Oyun ve eğitim bir bütün olarak düşünölmektedir. Eğitim programlarında çocuğun problem çözme, farklı düşünme ve sosyal beceriler gibi çeşitli yeterliliklerinin geliştirilmesinde oyun önemli bir araç olarak kullanılabilir (Ömeroğlu ve diğ.,2007:11). Oyun çocuğun çevresindeki dünyayı öğrenme, tanıma ve bir şeyler ortaya koyma aracıdır. Çocuğun yaşam tarzıdır. Drama ve oyunun da temelinde öykülenme (taklit) yatar. Öğrenciler toplumda gördükleri rolleri üstlenerek etkinlikleri gerçekleştirirler.

“Eğitim etkinliklerinin bireyleri henüz küçük yaşlardayken istenilen nitelikleri kazanmaları yönünde desteklemesi gerektiği” görüşü, özellikle geride bıraktığımız yüzyılın ikinci yarısında genel olarak kabul görmüştür. Türkiye’de okul öncesi dönemin çocuğun yaşamında “bebeklik döneminin bitişiyle başlayan ve 3-6 yaşları (36-72 ay) arasında devam eden süreyi” kapsadığı kabul edilmektedir (Önder,2009:13-14). Bu açıdan bakıldığında eğitimin istenilen niteliklere sahip vatandaşlar yetiştirebilmesi açısından okul öncesi dönemin önemli bir dönem olduğu açıktır.

Etkili, verimli ve kalıcı öğrenmenin en önemli yolu, çocuğun aktif kılındığı yaparak yaşayarak öğrenme yöntemidir. Dramada çocuklar, etkinliklere doğrudan katılırlar. Duygu ve düşüncelerini etkinliklerde rahatça ifade ederler, gözlem yaparak ve deneyerek bilgiye kendileri ulaşırlar. Bu şekilde edinilen bilgilerin kalıcı olduğu bilimsel olarak kabul

edilmektedir. Bu anlamda “drama” konu merkezli, ezberci ve yapılandırılmış eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir (Ömeroğlu ve diğ.,2007:22).

Okul öncesi dönemin nitelikli vatandaş yetiştirilmesi konusunda kritik bir dönem olduğu kabul edilirse bu dönemde çocuğun alacağı eğitimin önemi de vurgulanmaya değerdir. Drama okul öncesi dönemdeki çocuğun etkili ve kalıcı öğrenmesini destekleyecek bir öğrenme yöntemi olarak kabul edilmektedir.

Dramanın eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi, çocuklarla drama uygulayan öğretmenin, yöntemin gerektirdiği davranışlara sahip olmasını da zorunlu kılar. Bu nedenle drama öğretmenin aldığı drama eğitimi önem kazanmaktadır (Önder,2009:53).

Bu nedenle bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemini ne düzeyde kullandıklarını belirlemeye yönelik bir çalışmadır.

1.1.1.Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler drama yöntemini ne düzeyde kullanmaktadır?

1.1.2.Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenleri drama yöntemini uygulama yeterlikleri çerçevesinde belirlenen “Drama Planlama Yeterliği”, “Drama Gerçekleştirme Yeterliği” ve “Drama Değerlendirme Yeterliği” alt boyutları ve ölçeğine genelinde ne düzeyde yeterlidir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına ait yeterlikler arasında bir ilişki var mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre drama yöntemi uygulama yeterliği ölçeğinin alt boyutları ve geneline ait ortalama puanlar arasında farklılık var mıdır?

1.2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ LİTERATÜR

1.2.1.Okul Öncesi Eğitim

1.2.1.1.Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Bireylerin bazı davranış ve yetenekleri kazanmaları için yaşamlarında önemli dönemler vardır. İnsan yaşamının diğer dönemlerinin temelini atıldığı, ergenlik ve yetişkinlik döneminin ilk basamağı okul öncesi eğitim dönemidir (Oktay, 1999:134).

Okul öncesi eğitimin birçok tanımı yapılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ülkemizde, okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim: “Mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini ihtiva eden bu yaş grubu çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetişme ortamı sağlamak, kabiliyetlerinin gelişmesine yardım etmek amaçlarına yönelik, ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir.”(Meydan, 1984:38).

Okul öncesi eğitim; çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, sağlıklı ve zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Artut ve Tarım, 2004:1).

Okul öncesi eğitimi; çocukların yaşlılarıyla bir araya gelmesi, kendisinin ve başkalarının varlığını benimsemesi, haklarını korumayı ve başkalarının da haklarına saygı duymayı, yaşadığı toplumun kültürel değerlerini özümsemesi amacı ile düzenlenmiş eğitsel

ortamdır (Göde ve Susar, 1997:40). Okul öncesi eğitim ayrıca çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve ailenin sağlayamadığı eğitim olanaklarından yararlanabilmesi, ailelerin çocuk eğitimi konusunda bilgilendirilmesi ve desteklenmesi şeklinde de tanımlamaktadır (Oktay, 2004:186).

Oğuzkan ve Oral (1997:2), okul öncesi eğitimi, doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır.

Bir başka tanımda ise okul öncesi eğitim; 0-72 aylık yaş grubunu kapsayan gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanağı sunan yaratıcılık başta olmak üzere onların gelişimlerini bütün yönleriyle destekleyen, çocuğa yakın çevresinin ve ulusunun sosyal kültürel değerleri ile evrensel değerleri birbirleriyle çelişmeyen bir anlayışla tanıtmaya çalışan, isteğe bağlı planlı bir davranış kazandırma süreci olarak ifade edilmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1997:2).

Okul öncesi eğitim, insan hayatında önemli bir yer tutar. Gelişimin hızla yönlendiği yaşamın ilk yılları bireyin çevre koşullarından en fazla etkilendiği, biçimlendirici yıllardır. Davranışlarımızın temelleri bu yıllarda atılır (Oğuzkan ve Oral,2002:2).

Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturur. Okul öncesi dönemde çocuğun anne ve babası tarafından sevgi ve şefkatle büyütülmesi, ihtiyaçlarının karşılanması, sağlığının korunması çok önemlidir Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, istenen bir çocuk olarak dünyaya gelmek, yaşamın ilk yıllarında, sevgi ve şefkatle büyütülmek, tutarlı ve kararlı yetişkin davranışları ve

zengin uyarıcılar kişinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinin olmazsa olmaz koşullarıdır. İnsandaki potansiyelin en üst sınırlarına kadar geliştirilebilmesi ancak çok erken yıllarda sağlanabilecek eğitimle mümkündür (Şahin; 2005:1-2). Zihinsel gelişimin büyük bir kısmının olduğu, bedensel büyümenin çok hızlı olduğu, duygusal ve sosyal gelişimin gerçekleştiği yıllardır. Aynı zamanda bu yıllar temel alışkanlıkların çocuk tarafından kazanıldığı, karakter ve kişilik yapısının şekil almaya başladığı yıllardır (Albayrak ve diğ., 2000:56).

Bloom'un araştırma sonuçlarına dayalı analizlere göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin % 50'si 4 yaşına kadar oluşmaktadır. 4 yaşından 8 yaşına kadar % 30'u; 8-17 yaş arasında ise % 20'sinin elde edildiği saptanmıştır. On sekiz yaşına kadar gösterilen okul başarısının % 33'ü okul öncesi yıllarında gösterilen başarı ile açıklanabilmektedir (Fidan,1977:18).

Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde uzun vadeli etkileri olduğunu ve bu dönemde verilen eğitimin niteliğinin önemli olduğunu göstermektedir (Yavuzer, 2003:41).

Kişiliğin oluşumu açısından ilk 72 ay (okul öncesi dönem) çocukların hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönem, çocuğun gelişiminin hızlı bir şekilde olduğu yıllar olduğuna göre; temeli atılacak olan, beden gelişimi, psiko-sosyal gelişim ve kişilik yapısının, doğru eğitim ve yönlendirmeler ile desteklenmesi gerekmektedir. Çocuk gelişiminin kendine özgü dinamikleri olduğu ve her bir gelişim basamağının bir önceki basamaktan etkilendiği göz ardı edilmemelidir (Yavuzer, 2005:9).

Çocukların, zeka, kişilik ve sosyal gelişimlerinin erken yaşlarda oluştuğunun altı çizilmiş ve bu yaşlardaki eğitim ihmallerinin, onların yaşantılarında nasıl sorunlar doğuracağı önemle vurgulanmıştır. Bu olumsuzlukların ilerideki dönemleri de etkileyeceğinin bilinci ile

araştırmacılar, çocukların büyüme ve gelişiminin destekleyen eğitim fırsatlarının, gelişimin hassas olduğu erken çocukluk döneminde sağlanması öneminin vurgulamaktadırlar (Kayta, 2005:1).

İnsan beyninin gelişim sürecinde, “emici zihin” olarak belirtilen dönemin 0-6 yaşlar arası olduğunu ve bu dönemin bilinçli bir yaklaşımla planlanması gerektiği belirtilmektedir. Çevrenin ve eğitim kurumlarının görevi, bu potansiyeli açığa çıkartmak ve geliştirmek konusunda çocuklara yardımcı olmaktır. Çocuğun içinde bulunduğu toplumun bir parçası olduğu fikrini ona aşlamak gerekmektedir (Summak ve Summak, 2005:3).

1.2.1.2.Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitiminin amaçları, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

a) Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevî değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,

b) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

c) Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,

d) Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,

e) Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,

f) Çocukları ilköğretime hazırlamaktır.

Okul öncesi eğitimin ilkeleri ise şu şekilde sıralanmaktadır;

a) Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlanır.

b) Eğitim etkinlikleri düzenlenirken; çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ile okulun ve çevrenin imkânları dikkate alınır.

c) Çocukların; beslenme, uyku, öz bakım becerileri, doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında doğa sevgisiyle çevreye duyarlı olmaları da sağlanır.

d) Eğitim etkinlikleri; çocukların, sevgi, saygı, iş birliği, katılımcılık, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.

e) Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür. Çocuklara eşit davranılır ve bireysel özellikler göz önünde bulundurulur. Çocukların öz güvenlerini kazanmaları için ceza, baskı uygulanmaz ve kısıtlamalara yer verilmez.

f) Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilir. Plânlama yapılırken bu sonuçlar dikkate alınır.

g) Çocukların kendilerini ifade ederken; Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına öncelikle önem verilir.

h) Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı hazırlanması için çaba gösterilir.

ı) Oyun, çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olarak uygulanır.

j) Eğitim programı hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır, ailenin eğitime etkin katılımı sağlanır.

k) Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir. (<http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik>).

1.2.1.3.Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Dünya da ilk anaokullarının evlerde verilen okuma-yazma öğretimi olarak İngiltere ve Amerika da “Dame Schools” adıyla başladığı söylenebilir. Fransa da 1767 yılında J.J. Rousseau’nun EMİLE adlı eserinden etkilenerek 1840 yılında ilk kreşler açılmıştır. Erken Çocukluk eğitiminin gerekliliğine inanan ilk anaokulunu açan Alman Friedrich Wilhelm Froebel’dir. Froebel, 1840 yılında Almanya’da “Kindergarten” (Çocuk Bahçesi) adını verdiği ilk anaokulunu açmıştır. Froebel, uygulamalarında oyunu eğitimin bir ögesi olarak ele almış, öğretici oyunları çocukların yeteneklerini geliştirmede kullanılması gereken önemli araçlar olarak görmüştür (Aral ve diğ., 2000:21; Yılmaz ve Bilir, 1990:12).

Çocuk eğitimi konusunda büyük katkılarda bulunan İtalyan eğitimci Maria Montessori uzmanlık çalışmalarında, zihinsel engelli çocuklarla ilgilenmiş ve uyguladığı yöntemlerle büyük gelişmeler sağlamıştır. Montessori aynı yöntemlerle normal çocukların gelişiminde de daha iyi sonuçlar alınabileceğini savunmuştur. Roma’da 1907’de, kendi deyimiyle ilk çocuk evini açmıştır. Montessori, çocuğun doğumdan başlayarak “emici” zihinsel bir yeteneğe sahip olduğuna inanır. Erken çocukluk dönemini, zihnin büyük ölçüde alıcı olduğu kritik bir dönem olarak kabul eder. Bu süreçte çevrenin etkili olduğunu ifade eder(Yılmaz ve Bilir, 1990:12).

Froebel ve Montessori’dan sonra diğer ülkelerde de erken çocukluk eğitimi kurumları açılmaya başlamıştır. İlk “yuva” 1911 yılında Londra’da Margeret ve Rachel McMillan tarafından açılmıştır. McMillan kardeşlerin ilk uygulamaları, Londra’nın yoksul bir

kesiminde, beş yaşı altındaki çocukların sağlık ve genel bakımlarının düzeltilmesi doğrultusunda olmuştur. Çocukların zihinsel ve sosyal gelişimlerinin sağlıkla ilişkisini gözlemleyen McMillan kardeşler daha sonraki çalışmalarında eğitsel etkinliklere yer vermişlerdir (Aral ve diğ., 2000:20).

Birinci ve ikinci dünya savaşlarından sonra çeşitli dünya ülkelerinde yöneticilerin okul öncesi ve okul çağı çocukları üzerinde önemle durdukları ve özellikle okul öncesi eğitim kurumlarını destekledikleri görülmektedir. Carl Schurs 1855'te Amerika'da, bir sosyal hizmet uzmanı olan Margeret Mc Millan kardeşi Rachel ile 1908'de Londra'da ve Frobel Almanya'da 1816'da ilk okul öncesi eğitim kurumlarını açan öncülerdir (Poyraz ve Dere, 2003:7).

Ülkemizde okul öncesi eğitim, 15. yüzyılda Fatih döneminde, kurulan “Sıbyan Mektepleri”ne kadar gitmektedir. 19. yüzyılın sonlarında çocuklar beş yaşında “Mahalle Mektebi”, “Taç Mektep” ya da “Mekteb-i Sıbyan” adı verilen ilköğretim kurumlarına başladılar. Burada dini bilgiler verilir, yazı ve aritmetik öğretilirdi. 1915'te yayımlanan “Ana Mektepleri Nizamnamesi” (Anaokulları Tüzüğü) ile ilk kez okul öncesi eğitim ve ilköğretim birbirinden ayrılmış ve ilkokullarda 5–6 yaş çocukları için Sıbyan sınıfları açılması istenmiştir. Böylece ilköğretime başlama yaşı yedi olarak kabul edilmiştir. 1934–1935 öğretim yılında Ankara'da “Kız Meslek Öğretmen Okulu” açılmış, 1948'de bu öğretmen okulu “Kız Teknik Öğretmen Okulu” adını almış ve eğitim programında değişiklik yapılmıştır. Böylelikle çocuk bakımı ve eğitimi alanında öğretmen yetiştirme yeniden bir öğretmen okulunda uygulanmaya başlamıştır. 1952'de 6972 sayılı “Korunmaya Muhtaç Çocukları Koruma Kanunu” gereğince, Milli Eğitim Bakanlığı'nda kurulan bir komisyon “Anaokulu Program ve Yönetmeliği” ile “Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici Programı” hazırlanmıştır. V. Milli Eğitim Şûrası'nda, bahsedilen anaokulu programı

yönetmeliği ve anaokullarına öğretmen yetiştirme kursu geçici programı aynen kabul edilmiş, 4 Ocak 1954 gün ve 780 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanmış fakat işlerlik kazanamamıştır. Ülkemizde okul öncesi eğitiminin önemini etkin bir biçimde gündeme getiren ve bu konuda verilmesi gerekli hizmeti belirleyen, en etkili çalışma VII. Milli Eğitim Şûrası'nda (5–15 Şubat 1962) gerçekleşmiştir. VII. Milli Eğitim Şûrası'nı takip eden olaylarda “Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır. Okul öncesi eğitime verilen önem gitgide artmış, daha sonraki şûralarda daha ayrıntılı olarak ele alınmaya başlanmıştır. VIII. Milli Eğitim Şûrası'nda III. Beş Yıllık Kalkınma Planı gereği, anaokulları ve sınıflarının yaygınlaştırılması, personel yetiştirilmesi konularında, ilgili kanun çerçevesinde, çeşitli uygulamalara geçilmiştir. 1973'te Milli Eğitim Temel Yasası'yla yüksek öğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir (Oğuzkan ve Oral, 2002:29–39; Akyüz, 2005:243–314).

5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve eğitim Kanununda erken çocukluk eğitimi ile ilgili maddeler bulunmaktadır. İlköğretim çağına girmemiş çocukların eğitimine önem verilmesi nedeniyle 1992 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatı ve Görevleri Hakkındaki 3797 Sayılı Kanunla Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Aral ve diğ., 2000:25).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş, yönetim, eğitim, görev ve işleyişleri ile ilgili esasları düzenlemek amacıyla eski yönetmelik düzenlenerek 2002 yılında Okul Öncesi Eğitim Yönetmeliği yayınlanmıştır (Şahin;2005:7)

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında 2000–2001 öğretim yılı için hedeflenen okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %16 olarak belirlenmesine rağmen okullaşma oranında ulaşılan hedefin %10 olduğu görülür. Bu çok yetersiz olduğu gibi bu alanda gerekli fiziki, sosyal ortam standartları henüz geliştirilmeye muhtaçtır ve rehberlik, denetleme görevlerini yapacak yeterli sayıda personel yoktur. Oysa gelişmiş ülkeler erken çocukluk eğitimindeki

okullaşma oranını %100'e çıkarmaya çalışmanın yanı sıra, erken çocukluk eğitimini daha küçük yaşlarda başlatabilme çabasına girmişlerdir (Şahin;2005:7).

1.2.2. Oyun

1.2.2.1. Oyunun Tanımı

Tek bir oyun tanımı yapmak oldukça zor olmakla birlikte farklı kaynaklardan hareketle bu kavramın çeşitli tanımları yapılabilir.

Oyun, kelime anlamı bakımından birçok anlam yüklenmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe Sözlük'te oyun: "Vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence; kumar; şaşkınlık uyandırıcı hüner; tiyatro veya sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi; müzik eşliğinde yapılan hareketlerin bütünü; seslendirilmek veya sahnede oynanmak için hazırlanmış eser, temsil, piyes; bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma; güreşte rakibini yenmek için yapılan türlü biçimlerde şaşırtıcı hareket; teniste, tavlada taraflardan birinin belirli sayı kazanmasıyla elde edilen sonuç; hile, düzen, desise, entrika." şeklinde tanımlanmıştır (Türkçe Sözlük, 2005:1526)

Sosyal hayata geçiş için, çocuğun başka insanlar olduğunu da anlaması, onlarla kendini kıyaslaması, onların haklarına saygı göstermesi, yardımlaşmayı, dostluğu anlaması için grup oyunları da çok gereklidir (Karakaya, 2007:103).

John Dewey oyunu, sonuç gözetilmeyen bilinçsiz davranışlar olarak nitelerken; Huizinga bunu, isteyerek ve kurallı olarak belli bir zaman ve mekânda yapılan faaliyetler olarak tanımlamaktadır (Ergün, 1980:102).

Oyun, çocukların ve daha az ölçüde de büyüklerin, günlük yaşam uğraşlarından ayırabildikleri boş zamanlarında, herhangi bir üretim çabası ya da başka çeşit hizmetleri zorunlu kılmadan, isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve etkin bir öğrenme sürecidir (Arslan, 2000:40; Akandere, 2003:1).

Oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve etkin bir öğrenme sürecidir (Bilir ve Dönmez, 1995:65).

Mehibe Akandere oyunun tanımını çok yönlü düşünerek: “Oyun, çocukların ve daha az ölçüde de büyüklerin, günlük yaşam uğraşlarından ayırabildikleri boş zamanlarında, herhangi bir üretim çabası ya da başka çeşit hizmetleri zorunlu kılmadan, sadece eğlenme yolu ile dinlenmelerini sağlayan eylemler; belirli, kesin zaman ve yer kuralları içinde özgürce kabul edilmiş, ancak kesinlikle bağlayıcı kurallara göre yürütülen, amacını kendi içinde taşıyan ve sıradan hayattan farklı olan, bilinçli ve gerilim duygusunun eslik ettiği gönüllü bir etkinlik ya da uğraşı; fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla, gerçek hayattan farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belirli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümü ile etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinlik; insanların bedeni ve zihni yeteneklerini geliştirmek amacını güden; hesap, dikkat ve beceriye dayanan, çoğu kez oyalanmak için oynanan aynı zamanda haz veren bir tür yarışma; insanlara iyi zaman geçirtmek için yapılan eğlendirici etkinlikler; sanatsal değer taşıyan, insanları estetik açıdan geliştiren, aynı zamanda coşku ve haz veren beceri isteyen gösterilerdir” şeklinde tanımlamalar yapmıştır (Akandere, 2003:1-2).

1.2.2.2. Oyunun Doğuşu ve Gelişimi

Oyunun tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. İlkçağ insanları avlarını daha kolay avlayabilmek için avcılığı taklit ederek en basit oyunları doğmasını sağlamışlardır. Tapınaklarda toplanıp müziğe uyarak dans eden insanların hareketleri bir çeşit oyundur (Çoban ve Nacar:17).

Tarihçe incelendiğinde; Antik dönemde Yunanistan şehirlerinde yaşayan çocukların müzik, dans, şarkı ile zenginleşen oyunları oynama imkânlarının olduğu, hatta şehirde yaşayan ailelerin çeşitli festivallerde kırsal kesim halkına sundukları oyunlarla, çocuklarını nasıl iyi bir şekilde eğittikleri göstermek için bu festivalleri önemli fırsat olarak kullandıkları da görülmektedir. Ortaçağ'da yeniliklere karşı çıkan bir düşünüş egemen olduğundan, her dört yılda bir gelenek haline gelmiş olan Olimpia oyunları da M.S. 395 yılında, o zamanın kralı Théodosius tarafından kaldırılmıştır. Ayrıca, Rönesans dönemine kadar oyun oynatma ve beden eğitimi yaptırma en büyük günahlardan biri sayılmış ve bu tip faaliyetlere okullarda yer verilmemiştir (Poyraz, 1999:3).

Çeşitli ulusların tarihinde oyunun ilk şekillerinin müzik eşliğinde oynandığı görülmekte ve hareketli oyun olarak nitelendirilebilecek olan bu oyunlar yoluyla insanların kendilerini tanrıya yakın hissettikleri düşünülmektedir. Bu nedenle ilkel insan topluluklarında oyun, tanrılara yaklaşabilmek için bir takım mimikli danslar ve belli bir kurala uymayan ritmik hareketler topluluğu diye tanımlanmaktadır. Aynı konuda Caillois tarafından da su yorum getirilmektedir: "Birçok oyunun, hem de sıradan oyunların kutsal bir kökeni vardır. Bir mevsim kaynağının veya bir tabiat unsurunun, denizin, havanın, kışın veya yazın mistik üstünlüğü olduğuna hükmeden Eskimolardaki ip oyunları da böyledir. Pasifik'te uçurtmalar ve kaygan direkler gökyüzünün fethi mitoslarına bağlıdır; futbolun kökeni olan Maori top oyunlarında hedef-top güneşi temsil eder"(Poyraz, 1999:3)

Her çağda ve her sınıftan çocuk oyun oynamıştır. Mısır, İran, Girit Uygarlığına ait kalıntılarda birçok oyuncağa rastlanmıştır. En eski oyun aracı taştır. Eski mısırdaki tahtadan yapılmış bebekler, tahtadan ve taştan yapılmış topaçlar, kepek doldurulmuş toplar, en eski oyun araçları olarak bulunmuştur(Çoban ve Acar,2006:18).

Çocuk oyunları içerisinde taşla, aşıkla oynanan oyunları genelde en eski oyunlar olarak kabul edilmektedir. Arkeologlar yaptıkları çeşitli araştırmalarda bu oyunları anlatan kabartmalar ve mağara resimleri bulmuşlardır. British Museum'da bulunan topraktan bir heykel iki kız aşıklar oynarken göstermektedir. Heykelin yapılış tarihi M.Ö. 800 yılını göstermektedir. Eski Mısır'da bulunan Orta krallık dönemi duvar resimlerinde oyun tahtası üzerinde oynanan oyunlar, sıçrama oyunları, yine M.Ö. 2600 yılında Mısır'da Ak-hor mezarında bulunan duvar resminde bir kız el vuruşma oyunu oynarken gösterilmektedir. Yunan çömlek resimlerinde tavlaya benzer bir oyuna rastlanmıştır. Ayrıca asık, sopayla çember sürme, topaç ve top oyunları oynandığına dair resimler bulunmuştur. Komsu uygarlıklardaki bu örnekleri çoğaltmak mümkündür (And, 2003:42).

Çevre uygarlıklarıyla ilgili şu örnekler de verilebilir: Mısır'da, İran'da yapılan kazılarda oyuncaklar bulunmuş, eski Girit Uygarlığı kalıntılarında, bebekler ve oyuncak ev eşyalarına rastlanmıştır (Akandere, 2003:3). Anadolu'da yaşayan uygarlıklara ait birçok mezar stellerinde de çocuk yaşantısıyla ilgili bilgiler bulunmaktadır. Genç Hitit döneminde Maraş'ta bulunan kalıntılarda aşıklar kemiği ve kırbaçla oynayan çocuk resimlerine rastlanmaktadır. Bizans dönemine ait mozaiklerde çember çeviren çocuk, dama, dokuztaş oyunu çizimleri bulunmaktadır (Başaranbilek, 1994:53).

Arkeoloji müzelerindeki buluntular Anadolu topraklarında da oyuncak bulunduğunu göstermektedir. Pişmiş topraktan çingirak, topaç, aşıklar kemiği, davul çocukların oyuncaklarıdır (Çoban ve Acar,2006:18).

1.2.2.3. Oyunun Sınıflandırılması

Çocuk oyunlarının çok çeşitlilik arz etmesi nedeniyle dallarında uzman kişiler oyunları sınıflandırma yaparak açıklama yoluna gitmişlerdir. Ancak yapılmış sınıflandırmalar birbirlerinden oldukça farklıdır.

Bu sınıflandırmalardan en fazla kabul gören sınıflandırmalar; Bühler'in 5'li oyun sınıflandırması, Parten'in sosyal oyun sınıflandırması ve Piaget'in zihinsel oyun sınıflandırması ve son yıllarda ortaya atılan gelişim aşamalarına göre oyun sınıflandırmasıdır (Karadağ ve Çalışkan, 2008:16).

Bühler'in 5'li oyun sınıflandırması

Bühler oyunları 5 grupta toplar. Ona göre oyunlar gelişim süreci içinde birbirini izleyerek oluşurlar. Çocuğu gelişim süreci içinde ilk oynadığı oyunlar işlevsel oyunlardır. Yaşamın ilk aylarından itibaren kollarını hareket ettirir ve parmakları ile oynar. İlk önce yakalama, sallama ya da yere düşürme davranışları görülür. İki yaş dolaylarında çocuk kağıt ve kalem kullanmaya başlar.

İşlevsel oyunlara paralel iki yaşlarında illüzyon(hayali-imaginative) oyunlar görülür. Çocuk çevresini düşündüğü gibi anlamlandırır. Örneğin bir tahta bloğa araba der ve eliyle arabasını ileri geri ittirir.

İllüzyon oyunlarının en üst düzeyinde rol oyunları görülür. Örneğin anne- çocuk oyunları vb. çocuk anne olur bebekleri de çocuk olur. Daha sonra grup oyunlarına geçilir. Kovboy, Kızılderili, saklambaç vb. çocuk büyüdükçe birlikte oynanan oyunlar kurallı oyunlara dönüşür (Karadağ ve Çalışkan, 2008:16).

Parten'in sosyal oyun sınıflandırması:

Parten'in sosyal oyun sınıflandırmasında oyun, ilkel sosyal davranışlardan işbirlikçi sosyal davranışlara doğru bir gelişim göstermektedir.

Tek Başına Oyun (Solitary Play): Bu dönemim başlangıcında çocuk öncelikle kendi uzuvlarıyla ve birkaç aylık olunca da çevresindeki uyarıcılarla ilgilenmeye başlar. Bu dönemde nesnelere renkleri, sesleri ve hareketleri çocuğun oyununu oluşturmaktadır.

Oyun İzleme (On Looker Play):Bu dönemde çocuk diğer çocuklarla herhangi bir ilişki kurmaksızın, sadece onların oyunlarını izler veya oyuna katılmadan onların davranışları hakkında sorular sorabilir.

Paralel Oyun(Parallel Play):Bu dönemde çocuklar aynı ortamda oynarlar, aynı oyuncakları kullanırlar, fakat birlikte oynamazlar ve birbirlerinden bağımsız olarak oyunlarını sürdürürler.

Birlikte Oyun(Associative Play):Çocuklar bir arada grup şeklinde ve birbirleriyle etkileşim halindedirler. Birbirlerinin fikirlerinden yararlanabilirler, oyun materyalleri alışverişini yapabilirler.

Kooperatif Oyun(Cooperative Play): İşbirliğine dayanan bu oyunda amaç beraberce belirli bir sonucu başarmaktır. Ve oyun bu amaç göz önünde bulundurularak planlanmıştır (Karadağ ve Çalışkan, 2008:17).

Piaget'in zihinsel oyununun sınıflandırılması:

Piaget çocukların oyunlarını zihinsel gelişime paralel olarak üç aşamada açıklamıştır.

Alıştırma Oyun(İşlevsel Oyun- Duyusal Motor Dönem): Alıştırma oyunlarında annenin yeni doğmuş bebeğini kucaklaması, yanaklarına dokunması, ayak parmaklarını gıdıklaması ya da bebeğin kendi parmaklarını tutmasına izin vermesi duygusal oyunların başlamasını sağlar.

Alıştırma oyunlarının temelini teşkil eden 0-2 yaş döneminde çocuklar bedenlerini ve çevrelerini öğrenme ve tanıma aşamasındadırlar. Bu dönemde bakma, emme, ellerini açıp kapama gibi temel motor becerilerin tekrarlanması çocuğun doyum sağlamasına ve bu hareketleri yinemesine sebep olur ve bu hareketler çocuk için oyuna dönüşebilir (Karadağ ve Çalışkan, 2008:18).

Sembolik Oyun(Taklit Simgesel Oyun): 2-12 yaşlar arasını kapsayan bu dönemde çocuk çevresinde yaşadığı olayları, kişileri, nesnelere ve hayvanları taklit etmeye başlar. Olayları taklit ederken, onun olayları anlayışı, algılayışı farklılaşır, gelişir ve tamamlanabilir.

Bu dönemde çocuklar günlük hayatı ve içinde yaşadıkları çevrenin kültürünü yansıtan dramatik oyunlara yönelirler. Bu dönemin sonuna doğru çocuğun oyunu gerçeğe daha uygun olmakta ve iş bölümüne daha fazla dayanmaktadır (Karadağ ve Çalışkan, 2008:18-19).

Kurallı Oyun: Piaget'e göre bu oyun şekli 12 yaşından itibaren yani somut işlemler aşamasından sonra ortaya çıkmaktadır. Sembolik dönmedeki taklitlerin yanı sıra yavaş yavaş toplumsallaşmaya da başlayan çocuklar birlikte oynanan oyunlara yönelir, oyuncak alışverişinde bulunur, birbirlerinin tecrübelerinden yararlanırlar.

Sembolik dönemle birlikte oynanan oyunları bu dönemde işbirliğine dayanan oyunlar takip eder. İşbirliği gerektiren oyunlarda kurallar vardır, yani kurallara göre oynanır (Karadağ ve Çalışkan, 2008:19-20).

1.2.2.4. Oyunun Çocuk Gelişimine Etkileri

Yaşamın ilk yıllarına egemen olan etkinlik oyundur. Çocuk oynayarak dünyasını ve çevreyi tanır. Oyunun toplumsal ilişki kurma ve toplumsallaşma bakımından ayrı bir önemi vardır. Ahlak gelişimi, sosyal davranış ve bedenin eğitimi oyun ile kazanılır. Çocuklar oyun içerisinde oynadıkları roller aracılığı ile ileri yaşamları için deneyim kazanırlar. Bu hayal nitelikli deneyimler onların erken yaşlarda gerçek yaşam için uygun olan davranış biçimlerini geliştirmelerine yardımcı olur (Çoban ve Nacar, 2006:31).

Yetişkinler tarafından boşa geçen zaman olarak görülebilen oyun, çocuğun kendini, duygularını ifade edebildiği, yeteneklerini geliştirebildiği, yaratıcı potansiyelini kullandığı, dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebildiği en önemli fırsattır. Kısaca oyun, çocuk için en doğal ve en aktif öğrenme ortamıdır. Çocuk büyüdükçe oyunun özellikleri değişir ve uygun oyun oynama olanağına sahip olduğu ortamlarda gizil güçlerini en üst düzeye geliştirme olanağına sahip olur. Çocuk oyun aracılığıyla duygusal yönden rahatlar ve çevresindeki bireylerle ilişkisinde kendisine düşen rolü oynatarak kişilik gelişimini sürdürür. Özellikle, iletişim sırasında tepkileri açık olmayan çocuklara yardımcı olmak güçlükleri olan bir süreç olduğundan, bu çocuklara yardım etmede oyun türü, oyun sırasındaki ifadeler, çizdiği resimler çocuğun ruhsal durumunu ortaya koymada önemlidir. Erikson'a göre oyun, çocuğun yenilgiler, acılar ve yaşamda karşılaşılan hayal kırıklıklarına kendini hazırlamak için kullandığı bir araçtır (Arslan, 2000:41).

Oyunun fiziksel gelişime etkisi:

Hareketli oyunlar sırasında çocuğun çeşitli kasları kasılma ve uzamalarla çalışma halindedir. Kalp atışı, kan dolaşımı hızı ve solunum normalin üstüne çıkar. Bunun sonucu olarak sıklaşan ve derinleşen solunum sayesinde havadan kana bol miktarda oksijen geçer. Ayrıca kan dolaşımının normalden hızlı olması, dokulara daha çok besin taşınmasına yardımcı olur (Çoban ve Acar, 2006:31-32).

Oyunla özellikle koşma, atlama, tırmanma, gibi fiziki gücü gerektiren oyunlar, çocuğun solunum, dolaşım, sindirim vb. sistemlerin düzenli çalışmasını sağlar. Açık havada oynanan oyunlarla, çocuk bedensel gelişimi için gerekli olan temiz hava ve “ D” vitamini de farkında olmadan alır. Açık havada, oynanan oyunlar çocuğun güneşten ve havadan yararlanmasını sağlar (Akandere, 2003:12).

Ayrıca, oyun sırasında çocuğun bazı hareketleri sürekli olarak tekrarlaması, doğal olarak onun kas gelişimini de hızlandırmaktadır. Çocuğun yaşamına yön veren ve yaşamını etkileyen bu hareketlerin tümü, büyük kasların motor gelişimiyle ilgili becerilerin kazanılması sonucunda meydana gelmektedir. Çocukların yürüme, koşma, atlama, tırmanma, kayma, inme, çıkma, fırlatma, yakalama, sıçrama, zıplama, sürüklenme, sallama gibi eylemlerle sürekli hareket halinde olmaları, onların büyük kas motor gelişimini desteklemektedir (Mangır, 1993:15).

Oyun terleme yoluyla bedendeki zehirli atıkların atılmasını sağlar; fazla enerjinin harcanmasına yardımcı olur ve dinlendirir (Çoban ve Acar, 2006:35).

Oyunun dil gelişimi üzerine etkisi:

Oyun, çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimlerini de destekleyicidir. Çünkü çocuk oyunlarının çoğunluğu, dil kullanımını gerektirmektedir. Çocuklar oyun sırasında dili kullanarak, yeni sözcükler kazanabilmekte ve dil yoluyla birbirlerine bilgiler aktarabilmektedirler (Mangır, 1993:16).

Çocuğa herhangi bir şeyi sözcüklerle anlatmaya, öğretmeye ve kavratmaya çalışmak doğru değildir. Tersine çocuğun kavraması istenen her şeyi ona oyun içinde göstererek, yaptırarak öğretilmeli kavratılmalıdır. Yani her şey çocuğa oyun içinde ve nesnel olarak kazandırılmalıdır (Çoban ve Acar, 2006:35).

Oyun çocuğun sözlü olarak ifade edilenleri anlama yeteneğinin gelişimini sağlar. Çocuklar oyun içinde yeni sözcükler öğrenir. Oyundaki olaylar zamanla öğrenilir, oyun süresince soru sorulur ve cevap alınır. Oyunda dil zihinsel değerlendirmeler için kullanılır ve oyunda dille komut verilir. Oyunda dil çocuğun duygu ve düşüncelerini anlatır. Oyunla dil problemi olanların bu problemleri çözümlenmeye çalışılır ve oyunla çocuğun sözcük dağarcığı gelişir, düzgün cümleler kurar, rahat konuşma alışkanlığı kazanır (Akandere, 2003:13).

Oyun ile çocuğun söz dağarcığı gelişir. Çocuk düzgün cümleler kurma, rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazanır. Soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, bilgilerini başkalarına aktarma yetisini geliştirir. Çocuk nesnelere, araç gereçleri tanır adlarını beller, işlevlerini kavrar, onları kullanmayı öğrenir (Çoban ve Acar, 2006:35).

Oyunun duygusal gelişime ve zihin gelişimine etkisi:

Yapılan araştırmalarda; çocukların oyunları ve zihinsel gelişimleri arasında paralel bir ilişkinin bulunduğunu ve bebeklikteki araştırmacı oyunun, daha sonraki zihinsel gelişim üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Mangır, 1993:16).

Beden, Zihin ve Duygusal gelişim birbirini karşılıklı olarak etkiler. Çocuğun zekası geliştikçe çevresini daha iyi algılar. Oyunla büyüyen çocuk, zihinsel gelişimle ilgili birçok kavramı oyun içinde öğrenir. Büyük – küçük, İnce – kalın, Sıcak – soğuk, Tatlı – ekşi gibi duyularımızla algılanan pek çok kavramla birlikte eşleştirme, sınıflama, analiz – sentez problem çözme gibi zihinsel işlemleri çocuk oyun içinde öğrenir (Akandere, 2003:13).

Vygotsky, oyunun, öğrenmede ve bilişsel gelişimde önemli bir role sahip olduğunu düşünmektedir. Çocuk, imgesel ortamı gerçekleştirmenin, ortamdaki dolaylı kurallara bağlılığı gerektirdiğini öğrenmektedir. Bu kabullenme gönüllü, ancak gereklidir. Kimse çocuklara bu kuralları kabul ettirmez, ancak çocuklar kurallara uymazlarsa oyun oynayamazlar. Üstelik oyun her zaman bir öğrenme etkinliğidir, çünkü öğrenmeyi, kuralları kavramayı, onların bir sistem oluşturduğunu görmeyi, onları inceleyerek biçimlendirmeyi ve oluşturdukları çeşitli alıştırmaya biçimlerinde ustalaşmayı gerektirmektedir. Görmüş olduğumuz gibi, basit bir -miş gibi oyun bile -örneğin küçük bir kızın anneymiş gibi yapması- anne rolünün içerisindeki normalde dolaylı olan kuralları açığa çıkarmayı ve bunlara dikkat etmeyi gerektirmektedir. Bu gerekliliklere, açık bir biçimde toplu olarak oynanan kurallı oyunlarda daha da güçlü bir şekilde uyulmaktadır (Türkan, 2004:156).

Oyun ile çocuk çevresindeki büyüklerin sürekli ilgisini beklemekten kurtulur, benmerkezcilikten ayrılır. Kendine güveni gelişir. Güzel, estetik beğenisi gelişir (Çoban ve Nacar, 2006:45).

Oyunla çocuk, duygusal tepkilerini denetim altına almayı, sorunlarından uzaklaşmayı, kendine güveni sevinç ve haz almayı sevgi ve beğenilme duygularını geliştirir. Bu da duygusal gelişim için önemli bir katkıdır. Yine oyunla çocuk eski deneyimlerini, davranışlarını beğenilerini zenginleştirir. Nesnelere arasındaki ayrılık ve benzerlikleri kavrar, düşünme, kavrama, algılama gibi zihinsel yeteneklerini geliştirir (Akandere, 2003:13).

Oyunun sosyal gelişime etkisi:

Sosyal gelişim, içinde bulunduğu toplumun kendisinden beklediği ya da yapılmasını istemediği davranışlarını yapmayacak şekilde gelişmesinin sağlanmasıyla ilgili süreçleri kapsar. İlköğretim çağı çocukların sosyal gelişime fiziki ve duygusal gelişimlerine paralel bir yol izler. Çocukların toplumsal özellik kazanması çevre ve çevre aracılığıyla o çevrenin kültürüne girmesiyle olur. Örneğin; arkadaşlık, sevgi ve düşünce alışverişinden doğar. Arkadaşlık çocukları bencil davranışlardan uzaklaştırır. Her çocuk arkadaş edinme ve bir gruba katılma ihtiyacını duyar. Bu temel bir sosyal ihtiyaçtır. Çünkü çocuklar toplumda geçerli olan kural ve değer yargılarını öğrenme ve bunlarla uyum içinde olması bu temel ihtiyacın olumlu olarak başlamasına bağlıdır. Sosyal yaşantılar çocukların sosyalleşmesinde toplum adamı olmasında önemli yer tutar. Oyun yoluyla çocuklar aynı zamanda toplumsallaşmayı da öğrenir. Gerçek hayatta kazanılan olumlu ve olumsuz nitelikler oyun içerisinde sınanarak olumlu niteliklerin kazanılmasına çalışılır (Poyraz, 1999:41).

Oyun ile çocuk toplumsallaşmayı öğrenir. Toplumsal ortamdaki cinsel rolünü kavrar. Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi öğrenir. Kendi hak ve özgürlüklerini korur. Yardımlaşmayı, dayanışmayı, paylaşmayı, birlikte çalışmayı öğrenir. Görgü kurallarını öğrenir ve uygular. Çevresindeki nesne ve canlıları korumayı, onlara zarar vermemeyi öğrenir. Önder ya da üye olmayı, kazanıp kaybetmeyi öğrenir (Çoban ve Nacar, 2006:45).

Çocuk yaşadığı çevrede daima başkaları ile ilişki halindedir. Çocuk oyunların çoğunda bir sosyal yapı vardır. Oyunla çocuk cinsel kimlik kazanır, oyunla çocuk aile bireylerinin rollerini üstlenerek sorumluluklarını ve o bireylerin kişiliklerini öğrenir. Oyunla çocuk meslek gruplarını ve onların rollerini kavrar, oyunla çocuklar birlikte problem çözmeyi öğrenirler. Oyunla çocukların moral gelişimi desteklenir (Akandere, 2003:13).

1.2.3. Drama

1.2.3.1. Dramanın Tanımı ve Önemi

Günümüzde geleneksel öğretim yöntemleri yerini öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri yöntemlere bırakmaktadır. Öğrencileri öğrenmeye karşı güdüleyen, onların eğlenerek öğrenmelerini sağlayan yöntemlerden biri de dramadır (Nas, 2003:138).

Drama sözcüğü Yunanca “Dran” sözcüğünden türetilmiştir. “Dran yapmak, etmek, eyleminde kullanılmaktadır”. Bugünkü anlamına yakın biçimde Yunanca Dramenon’daki seyirlik olarak benzetme olgusuna dayalıdır ve eylem anlamını taşır (Adıgüzel, 1994:163). Halk arasında kullanılan dram sözcüğü de bu kökten gelmektedir ve acıklı durumları ifade etmek için kullanılmaktadır. Drama sözcüğünün bu kullanım ile anlam açısından ilgisi yoktur. Fransızca da ise gösterim sanatlarındaki karşılığı “drame” olan bu sözcük, burjuva tiyatrosu olarak değerlendirilirken, Türkçe de acıklı oyun anlamında kullanılmış ve drama sözcüğüyle betimlenmiştir (Genç, 2003:146).

Eğitici drama, Önder tarafından şu şekilde tanımlanmıştır, “Bir eylemin bir olayın, duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, hatta şiirin, canlı ya da cansız varlıkların sözel ve sözsüz, kendiliğinden davranışlarla, taklit yolu ile, temsili olarak ifade edilmesi, canlandırılmasıdır” (Önder, 2000:32).

İnci San'ın konuya ilişkin tanımı ise şöyledir, “Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması canlandırılmasıdır” (San, 1991:558).

H. Ömer Adıgüzel eğitici dramayı, “Yaratıcılığı geliştiren etkili bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren başlı başına bir eğitim alanı.” olarak tanımlamıştır (Adıgüzel, 1994:522).

Zülal Bozdoğan, farklı açılardan bakarak şu şekilde bir tanım yapmıştır; “Tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde doğaçlamayı merkeze alarak gerçekleştirilen, müzik, dans, resim, heykel, edebiyat gibi çeşitli sanat dallarına ilişkin etkinlikleri bünyesinde barındırması ve çağdaş insanın sahip olması gereken yaratıcılık özelliğini geliştirerek bireye estetik bir bakış açısı sağlaması ile tümel bir sanat eğitim alanı, farklı yetenek ve zekâlara dönük etkinlikleri aynı anda bünyesinde barındırması ve daha çok duyuları hedef almasıyla yaşantı yoluyla kalıcı öğrenmenin etkili bir yöntemi, kendini gerçekleştirme yolundaki çağdaş insana, kendini, çevresini, olayları ve en geniş anlamıyla hayatı çok yönlü ve gerçekçi bir şekilde algılayarak, ihtiyaçlarını karşılama ve gizil güçlerini gerçekleştirme yönünde büyük destek verisiyle etkili bir kişisel/sosyal gelişim yöntemidir” (Bozdoğan, 2003:27).

Nellie McCastlin ise eğitici drama ile alakalı şunları söylemektedir, “Tiyatronun alanı ve amacının ötesinde bir etkinliktir. Bir hikâyenin başlama, gelişme ve bitiş tanımlarını kullanır. Diğer bir yandan dramatik yapılarla düşünce ve duyguların ifadesini, gelişimini, keşfini sağlar. Bu söylemle bir anlamda drama, her zaman için bir doğaçlama tiyatrosudur da. Diyaloglar oyuncular tarafından oluşturulur, oynanılan kavram ya da konu bilinen bir öyküden alınabileceği gibi özgün de olabilir. Konuşmaların yazımı ya da hatırlanması söz

konusu değildir. Doğaçlamanın özünden ödün vermeden ve seyirci düşünülerek hareket edilmeden her oynamada, öykü daha ayrıntılandırılır ve organize edilir. Katılımcıları yönetmen değil, lider yönlendirir. Liderin hedefi oyuncuların gelişimi ve yetkinliği için en uygun olanını gerçekleştirmektir (McCastlin, 1990:42).

1.2.3.2. Drama İle İlgili Kavramlar

Yaratıcılık

Yaratıcılığa farklı disiplinler farklı anlamlar yükledikleri için yaratıcılığın çokça tanımı yapılmıştır. Yaratıcılığa bilim, teknik, sanat ve eğitim çevrelerinin yaklaşımı farklıdır. Bilim adamlarına göre yaratıcılık, süreçten çok sonuçla ilgilidir. Akıl yürütme, buluş yapma ve sorun çözme yaratıcılığın karşılıklarıdır. Sanat için yaratıcılık, ahlâkî ve estetik öğeleri içeren özgün bütünlüğe ulaşmaktır. Hamdi Akverdi, “Sanatta Yaratma” isimli eserinde şöyle bir yorum yapar, “herkes bilir ki yaratma her- sekli ve her derecesiyle bir ruh işidir. O halde sanatkarane yaratma duygu ile iradenin zeka kılavuzunda gerçekleştirdikleri sentezlerin en yükseği, en manalısı olmak itibariyle tamamen psikolojik bir olaydır (Akverdi, 1953:12).

Yaratıcılık; henüz doğru cevabı bulunmayan problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler, yeni buluşlar üretme yeteneğidir (Senemoğlu, 2002, s.544). Başka bir tanıma göre yaratıcılık, bireye farklı ve üretici düşünce zincirlerini kullanarak, alışılmış düşünce zincirlerini kırarak, alışılmış düşünce zincirlerinden kopma gücü veren, sonuçları ile bireye ve muhtemelen başkalarına da tatminler sağlayan, fikirlerdeki esneklik, orijinallik ve duyarlılığın bir toplamıdır (Adıgüzel, 1993:95).

Birçok araştırmacı yaratıcılığı kişilere olağan olarak dağıtılmış bir özellik, bir yetenek, duygusal bir süreç ve yaşam biçimi olarak değerlendirmişlerdir. Aynı zamanda

yaratıcılık, zeka, verim, olumlu okul sağlığı ve orijinaliteyle bağlantılı görülmüştür (Yavuz, 1994:10)

Yaratıcılık, herkesin içinde var olan, doğuştan getirilen bir özelliktir, gizli bir güçtür, potansiyeldir. Yaratıcılık üzerinde kalıtım, zekâ, sosyo-ekonomik çevre ve eğitim gibi çeşitli değişkenler rol oynar. Bu değişkenlerin hepsini olmasa bile bazılarını kontrol altına alabiliriz. Geleneksel eğitim sisteminde yaratıcılığın köreltildiği yöntemler kullanılır, kuru bilgiler çocuğa ezberlenmesi için verilir. Çocuklar deney sahibi olmaları, bilgi edinme istekleri engellenmemelidir. Çocuklar öğrenmeye, her şeyi keşfetmeye hazır ve açıktırlar (Morgül, 2004:17).

Yaratıcılık asla basit bir biçimde kişide olup bitenlerin terimleri ile incelenemez. Olmakta olan daima bir süreçtir. Bir 'yapma' dır. Özgül olarak kişiyi ve dünyasını karşılıklı ilişkiye sokan bir süreç olarak tanımlanır (May, 1987:71). Yaratıcılığın ortaya çıkışına ilişkin bazı aşamalar tespit edilmiştir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz;

Alıştırma Aşaması (Orientation): Problemin tanımlanması ve değişik yönlerinin belirlenmesidir.

Hazırlık Aşaması (Preparation): Yaratıcı kişi bu aşamada kendini tamamen probleme adar. Problemi tüm açılardan inceler. Bilgi edinme, bunları ilişkilendirme, farklı açılardan analiz etme, yorumlama, değişik biçimlerde sentez yapma, değerlendirme, ve yeniden yorumlama biçiminde sürdürülen etkinliklerdir.

Kuluçka Aşaması (Incubation): yaratıcı düşünce sürecinin bu aşaması, ürünün bilinç ötesinde olgunlaşmakta olduğu aşamadır. Bilinç düzeyinde algılanmamakla beraber, yoğun bir yaratıcılık çabasının sürmekte olduğu evredir. Bu aşamada bilinenler problemi çözmek için yeterli değildir. Bu durumda, problem bilinçaltına itilir. Gerekli araç

gereçler eldedir. Problem mayalanma aşamasındadır. Yaratıcı kişilerin ellerinde izlenmesi gereken bir harita bulunmaktadır. Beyin konu ile alakalı bütün ilişkileri hemen kuramayabilir. Ancak araya giren yeni uğraşlar, gözlemler, düşünceler ve deneyimler peşinde olunan fikrin ortaya çıkmasına katkı bile sağlayabilir. Düşünülenler yeni kavramla ilgili yeni çağrışımlara yol açabilir, yeni seçenekler oluşturabilir.

Aydınlanma Aşaması (Illumination, Inspiration): Bu aşama genellikle, yaratıcı kişinin aklında bir anda çakan şimşek gibidir. Bu aşamada, üzerinde yoğunlaşılacak konu ile ilgisi olmayan düşünceler zihinden uzaklaştırılmakta ve farklı alan ve konularla yeni ilişkiler keşfedilmektedir. Yaratıcı kişi, sonuca yaklaştıkça düşünmekten ve çalışmaktan zevk duymaktadır.

Doğrulama ve Geliştirme Aşaması (Verification and Revision): Bu aşamada, çözümün denenerek, yeterli ve geçerli olup olmadığı doğrulanır. Bazen bu durum yeterli olmayabilir. Böylece birey üçüncü aşamaya döner. Bazen de yeterli olan çözümün geliştirilmesi gerekebilir. Bu dönemde sürekli aktif olan iki nokta “sürekli ilgi” ve “uygulama, deneme”dir (Argun, 2004:42-45).

İletişim

Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde iletişim, “Duygu düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim.” olarak tanımlanmaktadır.(TDK Sözlük, s.954) bir başka tanım ise şöyledir; “İletişim terimi Latince “bölüşmek” anlamına gelen communis kelimesinden gelmektedir. Bu bağlamda iletişim bilgi, düşünce, davranış gibi kapsamın bireyler veya gruplar arasında bölüşülmesini sağlamak için yapılan çabalar olarak tanımlanır (Kayaalp, 2002:13).

İletişim bilim olarak, “simge ve gösterge sistemlerinin üretimini, işlemlerini ve etkilerini, bunlarla bağlantılı görüngüleri açıklayan geçerli genellemeleri içeren sınanabilir kuramlar geliştirmek suretiyle anlamaya çalışan bilim dalı” şeklinde tanımlanmıştır (Mutlu, 1995:172).

Eğitim bir iletişim sürecidir. Eğitme faaliyeti etkili bir iletişimle en iyi sağlanabilir. Özellikle eğitici drama faaliyeti iletişimin aktif olarak kullanıldığı yaratıcı bir ortamdır. Yaratıcı eğitim çocukta iletişim becerilerinin gelişmesinde etkilidir. Dolayısıyla eğitici drama faaliyeti yaratıcılığı ön plana taşıyan kimliği ile çocukları iletişime sokmakta ve bu yönlerini geliştirmektedir. İletişim, eğitici drama konusunda oldukça önemli ve merkezi bir kavramdır. İletişim duygu ve düşünceleri doğru, eksiksiz anlama ve anlatmadır. “Dil eğitiminin temel amacı, kişilerin iletişim becerilerini geliştirmektir” (Kavcar,1990:262).

Dramanın temel amacı olan iletişim kurma doğuştan getirilen bir beceri olmasına karşın, onun etkili ve yeterli biçimde kullanılması daha sonra geliştirilebilir. Örneğin, yazılı bir eserin yazılı veya sözlü olarak bir bölümünün veya tamamının öğrencilerce tamamlanması; kahramanlarının, olay örgüsünün değiştirilmesi, değerlendirme sonuçlarının yazılması, diksiyon eğitimi gibi değişik çalışmalar iletişim becerilerini geliştirebilirler. İşte bu noktada iletişimin başarılı ya da başarısız olmasından söz edilebilir. İletişim, okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerinden oluşur. Bu etkinliklerin her biri bir eylem içerir. “Dinleme ve okumanın bir eylemsizlik durumu olduğu düşünülür. Kişi kendisine iletilenleri almaktadır çünkü. Oysa alabilme yaratıcı bir etkinliktir, bir algılama, yorumlama sürecidir.” Etkileşimler davranışları oluşturur, bu yüzden belki de eğitimcilerin asıl görevci, çocukların dünyayı anlayabilmeleri için onların kendileri ve çevreleri ile iletişime girmelerine olanak sağlamaktır. Çünkü etkileşimi sağlayacak ortamı oluşturamazsak öğrenmeyi sağlayamayız (Koç ve Dikici, 2003:2).

Doğaçlama

Doğaçlama, Tiyatro Ansiklopedisi'nde şu şekilde tanımlanır, “Daha önce belli bir (sözel ya da mimiksel-davranışsal) sahne saptaması olmaksızın oyun oynama(Çalışlar, 1995:168) bir başka tanım ise şu şekildedir; “doğaçlama, yazılı bir konuya dayanmadan içe doğduğu gibi oynama ve konuşma anlamına gelir (Dirim, 1998:35).

Kurmaca bir durumun oluşturulması ve bu durumun çocuklara değişik roller verilerek oynatılması doğaçlama çalışmalarının özünü oluşturur (Baysal ve diğ., 1993:169). Doğaçlama rol oynamanın daha gelişmiş biçimidir. Çocuğa sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsat verilebileceği gibi gerçek yaşantıda karşılaşma olasılığı bulunmayan rolleri üstlenerek, düşsel durumları oynaması için de olanaklar sağlanabilir. Doğaçlamanın doğaçlama yapılan konuyla çok yakın ilgisi vardır. Çalışma sırasında diyaloglar doğal olarak çocuklar tarafından oluşturulur (Karadağ, 1997:117).

Doğaçlama sayesinde, tarihteki uç olaylar sırasında; toplumlar ve bireyler arasındaki pazarlıklar, çekişmeler, moralin önemi, alınan kararlar, sürecin nasıl ve niçin başarılı ya da başarısız olduğu gibi durumlar öğrenciler tarafından kolayca anlaşılır. Öğrenciler başrollerinde kendilerinin olduğu ve diledikleri gibi yön verebildikleri bu tür doğaçlamaları çok çekici bulurlar(Üstündağ, 2006:308). Doğaçlama, herhangi bir yazılı metin olmaksızın belirli deneyimlerin içten geldiği biçimde canlandırılmasıdır. Bu etkinlik okul öncesi dönem çocuklarında, düşünel ve sözel yaratıcılığı, bağımsız düşünebilmeyi, karar verme süreçlerini ve akıcı dil yeteneğini geliştirmede yardımcı olmaktadır (Akın, 2002:69). Doğaçlama, tamamıyla öğrenci merkezlidir. Öğrenciler kendi deneyimlerini, ilgi alanlarını, çevrelerini gelecekle ilgili planlarını ve hatta icatlarını kendi yollarıyla, yöntemleriyle doğaçlama oyununun içine beraberlerinde getirirler (Mieruch, 2003:15).

Belli bir hazırlık üzerine kurulan, büyük ölçüde grup dinamiğinden yararlanılarak oluşturulan rol oynamalar, oyunlar ve benzeri süreçlerdir. Doğaçlama, öğrenciye sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsat verdiği gibi, gerçek yaşamda karşılaşacağı durumlara da hazırlıklı olması açısından geniş olanaklar sunar (Johnson ve O'neil, 1984: 90-93). Dramatik oyunda olayların ve durumların canlandırıldığı görülür. Rol oynamada herhangi bir karakterin özellikleri ve hisleri canlandırılırken doğaçlamada her ikisi de vardır. Çocuktan canlandığı kiyi belirgin özellikler ile değil duygusal durumları ile canlandırması istenir. Doğaçlama da bazen ses efektleri de kullanılabilir. Doğaçlama sürecinde fikirler toplanır, biçimlenir, problemler çözülür. Bazı materyallerin kullanılması (maske, kukla, kostüm) hayal gücünün canlandırılmasında etkin olur. Doğaçlamamın en bilinen ve en çok başarıya ulaşan şekli hikâye merkezli olandır (Çağdaş ve diğ., 2003).

Doğaçlama çalışmalarında, çocuklar yetişkinlere göre daha fazla zorlanabilir. Çalışmada daha önceden canlandırılacak durum ya da olay bilinse de, çocuklar arasındaki konuşmalar kolay gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, doğaçlamayı uygulamak çocuklara rol oynamaktan daha zor gelmektedir. Etkinlik sırasında, ses efektleri, materyaller, kostümler de fikirlerin oluşmasında ve hayal gücünün uyarılmasında etkilidir (Ömeroğlu, 1990:62).

Doğaçlama çocukları tanımının en kolay yoludur. Bunun için günlük yaşamda karşılaşılabilen belli bir durum ya da olaydan yola çıkılabilir. Çocukların katkıları ve önerileri doğrultusunda olumlu-olumsuz çeşitli çözüm yolları ortaya konabilir. Böylece, doğaçlama etkinliği çocuklara konuya çeşitli açılardan yaklaşma ve sosyal sorunları çözebilmeye yeteneği kazandırır (Tezel-Şahin, 2003:151). Doğaçlama etkinlikleri için özellikle, eğitimci çocuklara konularla ilgili kavramsal ön bilgiler için hazırlık yapmalıdır. Yapılacak doğaçlama etkinlikleri basit olmalı ve olay, konu, roller eğitimci tarafından çok iyi bir şekilde tanımlanmalıdır (Önder, 2004:141).

Dramatizasyon

Dramatizasyon yönteminde belli bir metin yoktur ve öğrenciler öğretmenin kılavuzluğu eşliğinde etkinlikleri gerçekleştirirler. Dramatizasyon tekniğiyle birey kendini anlar, sahip olduğu duyguların farkına varır, duygularını açığa çıkarır, karşısındaki kişilere karşı duygudaşlık geliştirir, öğrenci yeni bir davranış kazanarak bu davranışı dener, yeni sosyal beceriler kazanmak için pratik yapar, grup problemlerini çözmede beceri geliştirir, büyük ve küçük kas hareket becerileri gelişir, hayal kurma ve yaratıcılıkları gelişir, konuyu kolayca öğrenirler (Kocayörük, 2000,:18).

1.2.3.3. Dramanın Tarihsel Gelişimi

Dünyada dramanın tarihsel gelişimi:

15. ve 16. yüzyılda İtalya'da Vittorino'nun kurduğu Neşe Yurdu adlı eğitim kurumunda oyunla birleştirilmiş bir öğretim tarzı kullanılmıştır. 17. yüzyıla Yöntem Çağı adı verilmiş ve bu dönemde eğitim ve öğretimin oyuna dayandırılarak gerçekleştirilmiştir (Atar, 2003:7).

18.yüzyılda ortaya çıkan Aydınlanma Çağı'nda, İngiliz düşünürü olan J. Locke da daha çok, "çocukların kademelerine göre tabiatın kendilerine verdiği oyun arzusu ve zevki, takviye edilmelidir. Çocuklara yaptırılmak istenen şeyler üstelik bir oyun ve eğlence şekline sokularak yaptırılmalıdır" diyerek çocuk ruhunu anlamaya ve oyun unsurunun önemi üzerinde durmaya dikkat çekmiştir (Aytaç, 1998:171).

J.J.Rousseau ile eğitimde, asıl dramatizasyon uygulamaları 18.yüzyılda başlamıştır. Rousseau, dramayı yaygınlaştırmak amacıyla açık hava festivalleri önermiş, katılımcı dramaya ağırlık vermiştir ve oyunda duyguların yaşanması gerektiği savunmuştur. Sonraki dönemlerde İngiliz eğitim sisteminde de yapılan yeniliklerle "çocuk merkezli eğitim"

başlamış, 1889–1893 yıllarında açılan ilerici okullarda çocuk merkezli eğitime geçilmiştir. Eğitimde dramanın ilk uygulamaları yine bu okullarda görülmüştür (Gönen ve Dalkılıç, 2000:25).

1898 yılında Viyana’da Uygulamalı Sanatlar Okulu içinde Franz Cizek serbest sınıflar açmış bu sınıflarda öğrencilere müdahale edilmemiş ve onları mümkün olduğunca yüreklendirmiştir. Bu çalışmalarla herkesin içinde olan yeteneği çıkarmaya çalışmıştır (Ay, 1997:27).

Cambridge okul müdürü Henry Caldwell Cook oyunu sahnedeki oyuncu düşüncesiyle kaynaştırarak, bugün yaratıcı drama denilebilecek kapsamlı bir programı tarif eden ilk kişi olmuştur. Caldwell Cook sınıflarda oyun sahnelenmesine, hem de daha sonraları ilk amaçlı kurulmuş drama odası olan “The Mummery” adını verdiği odalarda oyun oynanmasını teşvik etmiştir. O’nun felsefesi, dramatik edebiyat etkinliği değil daha çok oyun etkinliğini eğitimin tabanına oturtma yönündedir (Ay, 1997:26). Cook dramayı drama olarak öğretmemiş, dramatik süreci öğrencilerine estetik ve zevkli bir deneyime sahip olma şansı verdiği için kullanmıştır. Bu deneyim, öğrenme sürecini, öğretmeye dayalı geleneksel eğitime göre daha etkin kılmıştır (Sağlam, 1997:14).

1911’lerde Harriet-Finlay Johnson İngiltere’de bir köy okulunda öğretmenlik yaparken öğrencilere geleneksel yöntemlerle ders anlatıldığını gözlemlemiştir. Öğretim yöntemlerinde değişikliklerin yapılması gerektiği düşünmüş ve çalıştığı okulda müdürlük yapmaya başlayınca okulda kullanılan öğretim yönteminde köklü değişiklikler yapmıştır. Öğretimde dramatik süreci kullanarak denemeler yapmış ve bunu “dramatik yöntem” olarak adlandırmıştır. Çocuklar için öğrenmeyi zevkli bir hale getirmek için öğretilbilecek her konuyu dramatik eyleme uyarlamaya başlamış ve çocukların üzerinde çalışılan konu hakkında deneyler yapabileceği ve öğrenmeyi istekli olacakları bir dramatik yöntem geliştirmiştir (Sağlam, 1997:11). Winifred

Ward Amerika’da gelişen Yaratıcı Oyunlar yaklaşımına adını veren kişi olmuştur. Oyun Yapma olarak isimlendirdiği başta Yaratıcı Oyunlar olarak isimlendirdiği yöntemini Creative Dramatics (1930) ve Playmaking with Children (1947) adlı kitabında açıklamıştır. O dramanın öğretim yöntemini vurgulamış aynı zamanda doğal oyunun kendi başına da eğitsel olarak önemli olduğunu savunmuştur (Sağlam, 1997:15).

Bir İngiliz olan Peter Slade, 1920’lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamıştır. Kendine özgü bir drama yöntemi geliştirmiş ve 1954 yılında yayımlanan ve “Çocuk Draması” adı verilen kitabında yöntemini anlatmıştır. Bu kitabın etkisi eğitim alanında büyük olmuştur (Karamanoğlu, 1999:14). “Çocuk Dramasına Giriş” kitabı ise 1976 yılında yayımlanmıştır (Önder, 1999:33). Peter Slade dramanın Çocuk Draması adında kendi başına bir sanat formu olduğunu söyleyen ilk eğitimcidir. Slade dramanın tiyatro ile karıştırılmaması fakat tanınması, saygı duyulması, kendi başına korunması ve çocuğun kişisel gelişimi adına okul programlarında bağımsız bir yer alması gerektiğini belirtmiştir. Dramanın gösterim amaçlı uygulanmasının çocuğun kişiliğine zarar vereceğini savunmaktadır (Bozdoğan, 2003:33).

Çocuklarla drama ise ilk kez İngiltere ve Amerika’da başlamış ve gelişmiştir. Bir İngiliz olan Peter Slade, 1920’lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamıştır. Slade, kendisine özgü bir drama yöntemi geliştirmiş ve “Çocuk Draması” adını verdiği kitabında yöntemini tanıtmıştır. Slade’in öğrencisi Brian Way ise, II.Dünya Savaşı sırasında çeşitli güçlükler yaşayan çocuklara drama yolu ile yardımcı olmaya çalışmıştır. Way, drama ile tiyatroyu kesinlikle ayırır. Ona göre tiyatro seyirciler için oynanır. Dramada ise seyirci değil katılanların kendi yaşantıları önemlidir. Way’e göre çocuğa kesin roller vermek ve çocuğu belli davranış kalıplarına hapsedmek zararlıdır. Drama çocuğu geliştirmek içindir; dramayı geliştirmek için değildir (Önder, 2001:34).

Way'a göre drama "yaşamın uygulaması" şeklinde basitçe tanımlanabilir. Aynı tanımın, eğitimin tanımı için de uygun düştüğü görülmektedir. Bu yüzden dramanın sunduğu olanaklar her çocuğa sağlanmalı ve öğretmenlerin de ilgi duyduğu alan olmalıdır. Ancak bu durum, tiyatronun gelenekçi yapısıyla sınırlanmamalıdır. Dramanın geniş bir uygulama alanının olması, bireylerin farklı becerilerini sergilemeye müsait olması, sürecin ve performansın farklı bir şekilde değerlendirilmesinden dolayı tiyatrodan farklı bir yapı gösterir. Dramada amaç insanı geliştirmektir (Way, 1967:2).

Viola Spolin "Tiyatro İçin Doğaçlama"(1963) adlı kitabında dramayı yaşantılar yolu ile kişinin kendini ifade etmesinde önemli bir araç olarak tanımlamış ve çocuğun içinden geldiği gibi rol oynamasının kendisini ifade etme becerisini geliştirmesi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır (Önder, 2001:34).

Drama çalışmaları süreç içinde gelişim göstermiştir. Bu anlamda bir drama tekniği olan yaratıcı drama çalışmaları ise dünyada bugünkü anlamı ile 1970 yılında Dorothy Heathcote'un tanımlaması ve uygulamaları ile anılmaya başlanmıştır(Alatay, 1997, s.45). Betty Jane Wagner, Heathcote'un yaklaşımını tanıtan bir kitap yazmıştır. Heathcote'un tekniğinde, öğretmenin drama etkinliğinde bir rol üstlenmesi gerekir. Etkinliğin ortasında, öğretmen gerekli görürse etkinliği durdurabilir, açıklama yapar ve öğrencileri tartışmaya yönlendirir (Önder, 2001:35).

Heathcote dramayı önemli bir öğrenme yöntemi olarak kabul edip çocukların oyun yaratması için değil onların bildiklerini kullanma becerilerini sağlamak için kullanmıştır (Koç, 1999:10). Heathcote 1979 yılında Bir Öğretim Yöntemi Olarak Drama kitabını yayımlanmıştır (Karamanoğlu, 1999:14). Heathcote drama öğretmenine düşen görevleri ve sorumlulukları incelemiş ve bunları sistematik hale getirmiştir (Girgin, 1999: 23). Daha sonraları Bolton drama konusunda daha bilişsel ve analitik yönlelere ağırlık veren bir yaklaşım

savunmuştur. Çocuklara sorular sorarak konuyu açma, ayrıntılara girme ve tartışmaya önem vermiştir. Bolton'a göre çocuğun kendini ve yaşadığı çevreyi tanıması önemlidir. Çünkü içinde yaşanılan çevreye uyum yaşamsal değer taşır ve yaratıcı drama temelde uyumu amaçlamaktadır (Önder, 1999:36).

Türkiye’de dramanın tarihsel gelişimi:

Ülkemizde yaratıcı dramanın gelişiminin daha çok kişisel çabalarla yürütülmeye çalışıldığı görülmektedir. Muammer Targaç’ın okulda tiyatro çalışmaları yapan bir öğretmen olarak Cumhuriyet Dönemi Türk eğitim tarihinde ilk isimlerden biri olduğu belirtilmektedir (Balıkçı, 2001:120; Bozdoğan, 2003:33).

San Türkiye’de drama uygulamalarını İsmail Hakkı Baltacıoğulları ve Muhsin Ertuğrul’a kadar götürmektedir. Adı geçen kişiler çocuk terbiyesinde sanatların ve özellikle tiyatronun önemini vurgulamış ve bu düşüncelerini uygulamaya geçirmişlerdir. Baltacıoğlu, Maarif Vekaleti Bülteni’nde yayınlanan “Mektep Temsillerinin Usul-ü Tedrisi” isimli çalışmasında, “Hiçbir kelime bir manayı bir yüz, eller ya da gövde kadar etkili ve tam anlatamaz” demektedir (San, 2006:433-434).

Çoruh (1950)’un, “Okullarda Dramatizasyon” adlı çalışması, birlikte yaratmanın ve dramatize etmenin önemini anlatması ve dramatizasyona ders programlarında yer verilmesini vurgulamakla birlikte dramanın ülkemizdeki gelişimi açısından önemli bir kaynaktır. 1951 yılında Milli Eğitim Bakanlığı okul programlarında dramatizasyona yer vermiştir. 1966 yılında ilköğretim genel müdürlüğüne yayınlanan bir kitapta dramatizasyon önemli derecede yer almıştır. 1951 ortaokul programında “temsil yolu ile canlandırma” ve 1968 yılında MEB’in İlkokul Programı’nda “dramatizasyon” adını taşıyan çalışmalar bulunmasına rağmen yöntemli bir uygulama haline dönüşmemiştir. 1980’li yıllar Türkiye’de yaratıcı dramanın hızlı

yükselişinde dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Tiyatro sanatçısı Tamer Levent ile bilim insanı, sanatçı İnci San yaratıcı drama adına ortak çalışmalar yapmaya başladıkları belirtilmektedir (Adıgüzel, 2002; Bozdoğan, 2003:34).

1982 yılından bu yana dramatisasyon etkinlikleri, doğaçlama çalışmalarından yola çıkılarak özel bir çalışma alanı haline gelmiştir. Şu anda da bu tür etkinlikler "Yaratıcı drama Etkinlikleri" adı altında, 1990 yılında kurulan Çağdaş Drama Derneğinin öncülüğünde yürütülmektedir. Özellikle bu derneğin çalışmaları sonucu Milli Eğitim Bakanlığınca İlköğretim okullarının dördüncü sınıfından başlayarak 1-3 yıl süreli yaratıcı drama etkinliklerini kapsayan bir ders programı oluşturulmuştur. Böylece "Drama Dersi" adı altında bağımsız bir ders durumuna dönüşecek olan dramatisasyon etkinliklerinin gelecekteki öğrenimi için 1998-1999 ders yılından itibaren de Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalıyla Türkçe Öğretmenliği bölümlerine iki saat teorik, bir saat de uygulamalı olmak üzere 3 kredilik bir ders konulmuştur.

Ülkemizde 1970 yılında yaratıcı drama çalışmalarını ilk başlatan Devlet Tiyatrosu sanatçısı Tamer Levent'tir. Daha sonra 1982'de Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde İnci San'la birlikte eğitsel amaçlı çalışmalar başlamıştır Eylül 1988 Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinin 2492 nolu sayısıyla birlikte "Seçmeli Drama Dersi", ilköğretim okullarında okutulmaya başlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı 1943, 1951, 1966 ve 1968 müfredat programlarında, öğretim yöntemi olarak dramadan ismen söz edilmektedir. 1998'de MEB Talim Terbiye kurulunca yayımlanan Eylül 1998 tarihli tebliğler dergisinde, ilköğretim okulları seçmeli drama dersi 1-2-3 öğretim programı yayımlanmış ve 1997-1998 öğretim yılından itibaren ders programlarında seçmeli ders olarak yer almıştır. MEB tarafından drama ders kitabı yazdırılmıştır.

1980’li yıllardan bugünlere ise yaratıcı drama çağdaş yaklaşımlarla ve bilimsel olarak ele alınmış, özellikle yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezlerle kuramsal olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Kuramsal çalışmaların yanı sıra seminerler, kurslar ve atölye etkinlikleriyle yaratıcı drama günümüz ilköğretim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmuştur. “1990 yılında Ankara’da “Çağdaş Drama Derneği” kurularak, özel yuva ve ilköğretim kurumlarında drama etkinlikleri dersleri hızla yayılmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitim Ana Bilim Dalı’nın 1989’dan bu yana lisans üstü programlarında Yaratıcı Drama dersleri yer aldı. Gazi üniversitesi ve Hacettepe üniversiteleri çocuk gelişimi bölümlerinde, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümünde Drama dersleri okutuluyordu. 1997-1998 öğretim yılından başlayarak ilköğretim okullarının dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında seçmeli dersler arasında drama yer almıştır. Drama, öğretmen okulları ve eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olarak konulmuştur” (Erhan, 2000:16-29).

MEB tarafından 1994 yılında 30 civarında Kız Meslek Lisesi öğretmenine yaratıcı drama; 1996 yazından başlayarak da 200’er okul öncesi ve ilkokul öğretmenine “oyun- resim- müzik” ya da “resim- müzik- drama” konulu hizmet içi eğitim kursları düzenlenmiştir. Ayrıca 1997-1998 öğretim yılı itibariyle 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak dramaya yer verilmiştir (San, 2006:438).

Ankara Üniversitesi, yaratıcı dramada lisansüstü eğitim vermektedir. Bunun yanında Çağdaş Drama Derneği ve Oluşum Drama Enstitüsü merkezi Ankara’da olmak üzere Türkiye’deki diğer illerde yaratıcı dramayı tanıtmakta ve drama liderleri yetiştirmektedir. Ayrıca İstanbul’da müzik drama orff eğitimi ağırlıklı olmak üzere çeşitli özel kurslar düzenlenmektedir. Eğitim fakültelerinde ise ilköğretim bölümünde drama, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programları içinde yer almaktadır.

1.2.3.4. Drama Türleri

Eğitici drama

Eğitim alanında, son yıllarda dramanın amaç ve araç olarak kullanılması sonucunda yaratıcılık ön plana çıkmıştır. Özellikle ilköğretim programlarında dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması eğitimde drama kavramının oluşmasına neden olmuştur (Genç, 2003:146).

Dramanın eğitimde, bir ders konusunu öğretmek için yöntem olarak kullanılması eğitici dramayı tanımlar. Eğitici drama öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılan, fikirlerini ortaya koymasını sağlayan dolayısıyla öğrenci merkezli çağdaş bir yaklaşımdır” (Koç, 1999:13).

Zülal Bozdoğan, farklı açılardan bakarak şu şekilde bir tanım yapmıştır; “Tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde doğaçlamayı merkeze alarak gerçekleştirilen, müzik, dans, resim, heykel, edebiyat gibi çeşitli sanat dallarına ilişkin etkinlikleri bünyesinde barındırması ve çağdaş insanın sahip olması gereken yaratıcılık özelliğini geliştirerek bireye estetik bir bakış açısı sağlaması ile tümel bir sanat eğitim alanı, farklı yetenek ve zekâlara dönük etkinlikleri aynı anda bünyesinde barındırması ve daha çok duyuları hedef almasıyla yaşantı yoluyla kalıcı öğrenmenin etkili bir yöntemi, kendini gerçekleştirme yolundaki çağdaş insana, kendini, çevresini, olayları ve en geniş anlamıyla hayatı çok yönlü ve gerçekçi bir şekilde algılayarak, ihtiyaçlarını karşılama ve gizilgüçlerini gerçekleştirme yönünde büyük destek verisiyle etkili bir kişisel/sosyal gelişim yöntemidir (Bozdoğan:27)

Brain Way, “en basit tanımıyla drama, yaşamın alıştırmasıdır. Buna benzer bir tanımlama uygunluğu ve kesinliği ile eğitim içinde yapılabilir; bu nedenle önerilen, dramanın

her öğretmenin ilgilenmesi ve her çocuğun da yaşaması gereken bir deneyim, imkân olduğudur. Tiyatronun kabul gören kimi limitlerini, kurallarını attığımızda dramaya yaklaştığımızı düşünsek bile, drama farklı bir etkinlik, farklı becerilerin kullanılması, karar alma standartında farklılık ve bütünüyle farklı bir etkinlik, farklı bir becerinin kullanılması, karar alma standartında farklılık ve bütünüyle farklı sonuçlar olarak düşünülmelidir” (Way, 1973:3)

Drama çalışmaları, sanat eğitimi alanı başta olmak üzere eğitim bilimlerinin çoğunda yararlanılan bir tekniktir. Fotoğraftan müziğe, heykelden şiire, öyküye, kitle iletişim araçlarının eğitim açısından etkilerinden resme, eğitimin psikolojik temellerinden sosyolojiye olduğu gibi pek çok alandan kendine içerik oluşturabilir ve yukarıda sayılan yöntemler ile yine sayılan hedefleri gerçekleştirmeye çalışır (Üstündağ, 2000:40). Çok çeşitli drama alanlarından biri olan eğitici drama ise, çalışmaların sınıf ortamına girmesi ve eğitim-öğretim amaçlı kullanılmasıdır. Eğitici Drama olara adlandırılan pedagojik drama türü, daha çok İngiltere’de, Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen ve genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir. Çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini ve özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını amaçlar (Önder, 1999:28).

Eğitici dramanın kullanılmasıyla çocuk öğrendiği şeyleri tamamen akıl ve hayal gücü süzgecinden geçirir. Çocuk bu yolla, anladıklarını kendi kelimeleriyle, öğrendiği şeyin onda yarattığı çağrışımlara dayanarak ifade eder. Bu öğretim şeklinin, insan hayatındaki etkisi çok açıktır. Kişi kendi duygu ve düşüncelerini fark edip tanıyarak hayatı tüm duyularıyla algılayıp, her yönüyle görebilecek, her anını kendisi için yaşanır kılmayı bilecektir (Vural, 2004:200).

Yaşar ve Gültekin drama tekniğinin formal ve informal olmak üzere iki grupta toplar. Belli bir metne bağlı kalınarak gerçekleştirilen formal dramada sınıf, çalışma yapılacak konu hakkında önceden bilgilendirilir. Öğrenciler konu hakkında bilgi toplayıp olayın gelişini önceden planlama imkânına sahiptir. İnfomal dramada ise hazırlık yapılmaksızın, gereksinim duyulduğu anda teknik uygulanır. Öğrencilere belirli roller verilir ve bu rolleri oynamaları istenir. Oyun için herhangi bir sınırlama getirilmez. Oyunu oynayan öğrenciler kendilerini istedikleri gibi ifade edebilirler (Yaşar ve Gültekin, 2006:130).

“Theater Lexicon” adlı eserinde, H. W. Nickel eğitici drama için “geniş kapsamlı bir öğrenme alanı” deyimini kullanmakta; “Eğitici Drama”yı şöyle tanımlamaktadır: “Rol oynamanın pedagojik olanaklarını kullanarak dilsel ve sosyal öğrenmeyi sağlar, eğitsel amaçlıdır.” Bunu biraz açarsak bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi kılınması, bireyce ve grupça daha iyi özümseme içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır (Koç ve Dikici, 2003:1).

Eğitici drama tekniği, eğitim öğretim alanında kullanılan bütün yöntem ve tekniklerden yararlanır. Sanat yoluyla yapmış olduğu eğitim faaliyetleriyle çocukların duygularını eğitir. Duyguları biçimlendirilmemiş bireyler çevrelerinde olup bitenlere karşı duyarsızdır. Sanatsal duyguları eğitilmiş olan kişilerin iyilik ve güzellik anlayışları gelişir, daha kolay ve çabuk öğrenirler (Karakaya, 2007:105).

Eğitici drama yönteminin kullanılması ile kişi kendini başkasının yerine koyar dolayısıyla empati yeteneği gelişir, eğitim sürecinde aktif rol almaya başlar, kendini rahatça ifade etmeyi öğrenir, yaratıcı olur, yaşamı çok yönlü olarak algılar, araştırma istek ve duygusu gelişir, bireyin öğrenme isteği artar (Karamanoğlu, 1999:16).

Sağlam eğitimde dramanın amaçlarını 4 madde altında toplamıştır.

1) Çocuklar dramatik etkinlikler sırasında duygularını dışa vururlar,

2) Hayal güçleri gelişir,

3) Bağımsız düşünebilme ve kendilerini ifade edebilme becerisi kazanırlar,

4)Çocukların sosyal farkındalıkları ve işbirliği yapabilme becerileri gelişir (Sağlam,1997:3).

Eğitici dramanın merkezinde deneyim vardır. Dramatik faaliyet bir insanın dünyayı ve onun içinde kendi yerini öğrenmesini sağlayan doğal ve etkin bir yöntemdir, ayrıca da yararlı bir eğitim aracıdır (Sağlam, 1997:1).

Yaratıcı drama

Yaratıcı drama, özellikle Amerika' da Winifred Ward ve McCaslin gibi uzmanların, çocukların katıldıkları drama etkinliklerini tanımlamak için kullandıkları bir terimdir (Önder, 1999:28).

Kimi zaman yöntem, kimi zaman alan, kimi zaman da disiplin olarak ele alınan yaratıcı drama yerine göre bir yöntem, bir ders ya da bilim dalıdır. Yaratıcı drama dramatisasyon, rol oynama, okul oyunu, okul tiyatrosu ve oyun gibi kavramları önemli ölçüde kavramaktadır. Örneğin oyunun özgürlük, içsel bir sonsuzluk, spontanlık, -miş gibi yapma ve haz alma gibi özellikleri dramaya kaynak oluşturur” (Nas, 2003:186).

Yaratıcı drama, önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anılan ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalardır (Üstündağ, 2000:37).

Morgül ise yaratıcı dramayı “oynayarak, yaayarak öğrenme; araştırarak, kendini tanıyarak, deneylere girişerek, grup dinamiğinden hız alarak, eleştirerek, tartışarak öğrenme olarak özetlemiştir”(Morgül, 1991, s.9). Yaratıcı dramada her ne kadar roller öğretmen tarafından dağıtılsa da rollerin nasıl oynanacağı öğrencilerin kendileri belirler (İşman ve Eskicumalı, 2003:97).

Yaratıcı dramayı çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkarak gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon gibi tiyatro etkinliklerinden yararlanarak çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, onları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmalarıdır” (San, 1999:5).

Yine San’a göre yaratıcı drama, “doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinde yararlanarak, bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır” (San, 1996:148).

Yaratıcı drama bir terim olarak doğaçlanan, sergilenmeyen, süreç-merkezli bir drama formu; katılanların imgeleme, oynama ve insan deneyimlerini yansıtmaları için bir lider tarafından yönetildiği bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Gürel, 2004:25).

Yaratıcı drama doğası gereği ilk etkileşim deneyimlerine şans tanımaktadır. Çocuğa öğretilmek istenen şeyin ne olduğu planlandıktan sonra drama aracılığı ile bir dünya yaratıp çocuğun aktif olarak konunun içinde yer alması sağlanmaktadır. Çocuk keşfederek ve gözlem yaparak etkinliğe katılır (Tulgay, 1997:25).

Yaratıcı drama alanının temel özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Drama etkinliği ancak yaşantılar yoluyla anlaşılabilir.
2. Drama dramatik eyleme dayalı çatışma ve gerilim öğelerini barındıran durumlarla yaratılır.
3. Dramanın doğasının en önemli boyutu doğaçlamadır.
4. Drama hem bir öğrenme süreci hem de bir sanat biçimidir.
5. Drama tiyatro değildir. Dramaya katılanlardan oyunculuk istenmez (İlhan ve diğ.2004:71).

Bozdoğan yaratıcı dramanın tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde doğaçlamayı merkeze aldığını belirtmiştir. Bozdoğan yaratıcı dramanın sanat, eğitim, kişisel ve sosyal gelişimle ilgisini şöyle özetlemektedir: “Yaratıcı drama müzik, dans, resim, heykel, edebiyat gibi sanat dallarına ilişkin etkinlikleri bünyesinde barındırdığı gibi insanın sahip olması gereken yaratıcılık özelliğini geliştirmesi ve bireylere estetik bir bakış açısı sağlaması bakımından tümel bir sanat eğitim alanıdır. Farklı yetenek ve zekâlara dönük etkinlikleri aynı anda bünyesinde barındırması ve daha çok duyuları hedef almasıyla yaşantı yoluyla kalıcı öğrenmenin etkili bir yöntemi olması bakımından da eğitimle ilişkilidir. Kendini gerçekleştirme yolundaki çağdainsana, kendini, çevresini, olayları ve en geniş anlamıyla hayatı çok yönlü ve gerçekçi bir şekilde algılayarak, ihtiyaçlarını karşılama ve gizilgüçlerini gerçekleştirme yönünde büyük destek verişiyile etkili kişisel/sosyal gelişim yöntemini kapsamaktadır” (Bozdoğan, 2003:27).

Psikodrama

Drama terapisi doğaçlama, rol oynama, mimik, müzik ve hareket, hikâye anlatımı, maskeler, ritüeller, kukla, tiyatro oyunu ve senaryolu dramanın terapatik araç olarak kullanımınıdır. Kendine güveni sağlar; öz bilinç, rahatlama ve sorumluluğu artırır; fiziksel, duygusal, imgesel ve sosyal alanlar gibi pek çok seviyede etki eder. Genellikle öğrenme bozukluğu olan çocuklarda kullanılan bir yöntemdir (Crimmens, 2006:9).

Sosyodrama

Genellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılan teknikler arasında sayılan sosyodrama ile toplumsal sorunlarla ilgili gerçekleştirilen canlandırma çalışmaları kastedilmektedir. Toplumsal sorunların yanında gruba yönelik ortak sorunlar da sosyodramaya konu olabilir (Karadağ ve Çalışkan, 2008:52).

1.2.3.5. Drama Sürecinde Kullanılan Teknikler

Pantomim

“Pantomim genellikle bir öyküyü sadece vücut hareketleriyle iletme sanatı ya da aracıdır” (Gönen ve Dalkılıç, 2002:54).Öğrenciler pantomim sırasında çevresindekilerle vücut dili yardımıyla iletişim kurar. Yüz ifadeleri ile ellerin kullanımı ve bütün vücudun duruşu çok önemlidir (Yalçın, 2004:40).

Sözcük ya da ses kullanmadan sadece hareketlerle yapılan dramadır. Ancak hareketler öylesine belirgin olmalıdır ki eğer pantomimle dikeş dikmeyi anlatıyorsanız karşınızdaki kişi iğne ile ipliği görüyormuş gibi hissetmelidir (Karadağ ve Çalışkan, 2008:134).

Pantomim, genellikle bir öyküyü sadece vücut hareketleriyle iletme sanatı ya da aracıdır. Jest ve hareket konuşmadan önce gelir. Küçük çocuklar istediklerini, ihtiyaçlarını

hatta korkularını kelimelerle tam olarak ifade etmeyi öğrenmeden önce jest ve hareketlerle bildirirler. Pantomimin en büyük faydalarından birisi çocuğun ifade edilmesi gereken duygu, ruh durumu, ana fikir üzerinde düşünmesini gerektirmesidir. Okul öncesi ve ilkokulun birince devresinde (6-9 yaş) olduğu gibi ikinci devresinde de kullanılır. Çeşitli konular, durumlar sözsüz oyunla dramatize edilebilir. Esas olan söyleme değil, eylemle göstermedir (Gönen, Dalkılıç, 1999:54).

Pantomime, başlarken konsantrasyon çalışmaları kolaylık sağlayabilir. Pantomimin süresi ve uygulanma sıklığı çocukların yaşlarıyla yakından ilişkilidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için, 10-15 dakikalık çalışmalar uygun olur. Pantomimde çocuk sayısı 15-20 kişiden fazla olmamalıdır. Pantomim bireysel dikkat gerektirdiğinden, etkinlikler sırasında sınıftaki her çocuğun katılımı sağlanmalıdır (Dege, 2008:17; McCaslin, 2006:72).

Pantomim yolu ile drama da canlandırabilecek olan davranışlar, olaylar, nesnelere adeta sınırsızdır. Örneğin, okul öncesi çocukları ile çalışırken öğretmen, onların dış firçalama davranışını Pantomim ile yapmalarını isteyebilir ya da çocuklar sanki lavaboda su ve sabun kullanıyormuş gibi el yıkama hareketlerini gösterebilirler (Önder, 2001:143).

Rol oynama

Bir oyunda rol oynamak oyundaki bir karakterin duygularını ve düşüncelerini canlandırmak demektir. Rol oynama sayesinde çocuklar başkalarının kimliğine girerek, onların nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu yaşama fırsatı elde etmektedir. Rol oynama sadece, problem durumların çözümü değil, rol oynayanların insan davranışlarını değerlendirmeleri ve insan ilişkilerindeki problemleri kavramlarına da yardımcı olmaktadır (Tezel ve Şahin, 2003:139).

Psikodramada da başvuru olan bir teknik olan rol oynama, kişinin, kendisinin olmayan rolü davranışlarla oynamasıdır. Ancak, psikodramada amaç terapidir. Eğitici drama da ise asıl amaç ise, çeşitli rolleri oynayarak anlamak, öğrenmektir (Önder, 2001:38). Rol oynama yöntemiyle sadece öğrenme konusu problem durumlarının çözümü değil, rol oynayanların tüm sosyal, kültürel doğal davranışlarını anlamları ve insan ilişkilerindeki problemleri kavramaları sağlanmış olur (Adıgüzel, 1993:116).

Rol oynama etkinliklerine başlarken çocukların basmakalıp, yüzeysel karakterleri oynamalarından çok, farklı meslek gruplarından ve bu meslek grupları içinde de görevleri farklı olan insanlardan oluşmuş kişilerin toplum içindeki rollerini kavramaları çok önemlidir. Bu nedenle kişilerin mesleği ile ilgili davranışlarından çok kişilik özellikleri üzerinde durulmalıdır (Ömeroğlu, 1990:60).

Bu tekniğin uygulanmasında, öğrencilere rol dağıtılırken dikkatli olunmalı, özellikle ilk uygulama için gönüllü ve başarılı öğrencilerin rol almasına özen gösterilmelidir. Roller ve oynayacak kişiler belirlendikten sonra sahne düzeni ya da durum öğrencilere açıklanır. Rol yaparken öğrencilerden öğrendikleri diyalog ya da bir konuşma metninde geçen aynı cümleleri kullanma yerine o durumda söylenmesi gereken ve öğrendikleri cümle kalıbına uygun düşen kendi cümlelerini kullanmaları istenir. Rol yapma için önerilen sınıf içi etkinlikleri Demirel şöyle adlandırmıştır (Demirel, 1990:96).

- a. Ortam yaratmak
- b. Sahneyi hazırlamak
- c. Öğrenci seçimi
- d. Rollerin oynanması
- e. Olayın tartışılması

Rol değiştirme

Belirli bir oyundaki rolleri üstlenen öğrencilerin daha sonra aynı oyunun tekrarlanması sırasında daha önce canlandırdıkları rolden farklı bir rolü üstlenmesi demektir. Aynı oyunda farklı rollere bürünen öğrenciler empati kurmayı öğrenirler. Yalnızca bazı roller değil bütün rollerin değiştirilmesi sağlanmalıdır (Önder, 2006:90).

Kenardan yönlendirme

Eğitici drama çalışması sırasında, öğretmen, etkinliği bazen tıpkı bir spor çalıştırıcısı gibi dışardan yönlendirir ve açıklamalar yapar. Belirli oranda bilgi vererek süreci başlatır. Yönlendirme sırasında sözel açıklamalar, yönergeler verdiği gibi, çok sıkı olmamak üzere, kendisi model olarak davranışların örneğini de gösterebilir (Önder, 2001:139).

Katılımcı liderlik

Öğretmenin, drama etkinliği sırasında, grubun içinde, grubun bir parçası olarak etkinliğe doğrudan katılmasıdır. Bu tür yönlendirmede, öğrenciler öğretmenlerinin de katıldığını görerek daha fazla motive olurlar (Önder, 2001:139).

Paralel çalışma

Bu teknikte hiçbir seyirci yoktur. Tüm öğrenciler gruplar halinde aynı mekanda çalışırlar. Aynı anda ikili, dörtlü gruplar oluşturulur. Öğretmen burada katılımcı liderlik ya da kenardan yönlendirme tekniklerini kullanıp oyuna dahil olabilir (Önder, 2001:140).

Zihinde canlandırma

Bazı etkinliklerde, katılan çocuklardan gözlerini kapatarak öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda belirli görüntüleri zihinlerinde canlandırmaları istenir. Daha çok rahatlama çalışmaları sırasında kullanılan bir tekniktir(Önder, 2001:141). Böylece çocukların

yaşadıkları veya yaşamadıkları olayları anlamaları ve hafızalarına daha iyi kaydetmeleri sağlanır. Zihinde canlandırma becerisini kazandırmak için çocuklara, somut nesnelere bir süre bakıldıktan sonra gözlerini kapatmaları ve o nesneyi zihinde yaratmaları söylenir. Daha sonra gözleri açılarak ne gördükleri sorulabilir (Karadağ ve Çalışkan, 2008:52).

Müzikle drama

Isınma çalışmalarında kullanılabilen bir tekniktir. Örneğin 4-7 yaş grubunda basit bir müzik ya da tempo ortak bir duyuma yöneltirken, 12-15 yaş arası arasındaki çocukların ortak duyuma ulaşması için karmaşık bir müzik ve eşliğinde beden hareketleri uygulanabilir. Çünkü, soyut düşünme yeteneği, yaşa paralel olarak gelişir (Gönen, ve Dalkılıç, 1999:72).

Özellikle değişken tempolu, bazen yavaşlayan, bazen hızlanan müzik parçaları, hareketten harekete, durumdan duruma geçişi anlatmak için uygun olabilir. Rahatlama çalışmalarına eşlik eden müzik parçasının yavaş ve yumuşak ezgisi, çalışmanın konsantrasyon ve rahatlama sağlamasını kolaylaştırabilir. Alev Önder, kullanılacak müzik parçalarına örnek olarak Ravel'in "Bolero" adlı parçasının başlangıç ve orta bölümlerini, Albinoni'nin "Adagio" adlı klasik müzik parçasını vermiştir (Önder, 2001:142).

Öykü/Olay canlandırma

Bu teknikte öğretmen öykünün/olayın geçtiği sahneyi (yeri) sözel olarak tanımlarken, çocuklara öyküde canlandıracakları hareketleri ve çıkaracakları sesleri hatırlatır. Öğretmenin bu hatırlatmasıyla öğrenciler, öykünün o bölümünü oynarlar. Canlandırma sırasında öğretmenin, önceden rol verdiği karakterler, kendilerine sıra geldiğinde ortaya çıkıp rollerini oynarlar. Onların nerede harekete geçeceklerini öğretmen ya açıkça sözel olarak söyleyerek ya da önceden kararlaştırılan bir işaret ile (başıyla işaret vererek ya da ksilofona vurarak) belirtebilir (Önder, 2001:145).

Eğitim yöntemi olarak öykü/ olay canlandırma tekniğinin tercih edilme nedeni değişebilir (Gönen, Dalkılıç, 1999:50-51).

- a. Bir öyküden dramatik hareket ya da sınırlı katılımlı bir rol metinde yer alabilir, ancak diyalog ve hareketler doğaçlama yapılıır.
- b. Öyküden olayları ya da karakterleri orijinal metne eklenmiş olabilir
- c. Öğretmen öyküyü okurken, anlatırken, öğrenciler doğaçlama yapıyor olabilirler
- d. Sonunda eğitim ortamının, kullanılan diyalogların, öyküde geçen karakterlerin tartışması yapabileceği gibi yukarıda belirtilen durumların bir sentezi de uygulanabilir.

Resim yapma

Birçok etkinlik, bireysel ya da grup olarak yapılan bir resim çalışmasıyla sona erdirebilir. Böylece ğrencilerin yaratıcı ve dışa vurumcu yönleri ortak bir çabada bütünleşmiş olur. Çocuklar, bireysel ya da grup çalışmasını tamamladıktan sonra, yaptıkları resimde anlatmak istedikleri düşünce ve bilgileri birbirleriyle paylaşırlar (nder, 2001:146).

Kukla draması

Kukla dramasında seyirci rolünde olan çocuklar bulunmaz. Gruptaki ocukların her birinin elinde, canlandırılacak karakter ya da nesnelerin kulakları bulunur ve drama oyunu kuklalar aracılığı ile oynanır (nder, 2001:146).

Kuklalar şu amaçlarla kullanılabilir (Gönen, Dalkılıç, 1999:58).

1. Bir öyküye canlılık katmak için
2. Çocukları uyarmak için,
- 3.Çocukların yaşlılarıyla oynadıkları temsilli oyunlara, dramatizasyonlarda, dinlendikleri öyküleri canlandırmak için,
4. Çocukların sosyal, duygusal sorunlarına eğilmek, bireysel ve ya grup sorunlarını yansıtmak için,
5. Bazı kavramları çocuğa aktarabilmek için.

Dans draması

Dramada dans, zihinde canlandırılan her şeyi ve duyguların ifadesini, duygusal katılımı içermelidir. Drama dansında, her çocuk elinden geldiğince içinden dans eder ama hareketleri başkasından kopya etmez (Önder, 2001:148).

1.2.4.Okul Öncesi Eğitim ve Drama

1.2.4.1.Dramanın Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri ve Önemi

Dramadan okul öncesi ve temel eğitim çağı çocuklarının eğitilmesinde elde edilebilecek yararlar, diğer bir deyişle gerçekleştirilmek istenen genel amaçlar şu maddeler altında toplanabilir:

Çocukta yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmesi,

Zihinsel kapasiteyi geliştirmesi,

Kendilik kavramının Gelişmesinde katkı,

Bağımsız düşünme ve karar verme,

Duyguların farkına varılması ve ifade edilmesi,

İletişim becerilerine olumlu katkı,

Sosyal farkındalığın artması ve problem çözüme yeteneğinin gelişmesi,

Demokrasi eğitimine destek,

Grup içi süreçlere olumlu katkılar (arkadaşlık),

Öğretmenle çocuklar arasında olumlu ilişkilere katkı,

Genel öğrenci performansına olumlu etki” (Önder, 1999:71)

Drama çocuğun kişilik gelişimi ve toplumdaki yaratıcı fikirleriyle yer almasını sağlayacak yetenekler kazanması bakımından önemlidir. Çocuk bir birey olarak kendisi ile ilgili bir algı geliştirir ve sürdürür; kendilik algısı kazanır. Çocuk, diğerleri ile ilişkilerinde iletişim becerilerini geliştirir. Yetenek ve olanaklarını ses, sözcük ve hareketlerle ifade edebilmeyi öğrenir. Çocukta kavram öğrenme gelişir. Temel kavramlardan başlayarak birçok kavram, eğitici drama yolu ile bedeninde hissederek, yaşantısal olarak çalışabilir” (Önder, 1999:85).

1.2.4.2.Okul Öncesi Dönemde Dramanın Çocuğun Gelişimine Etkisi

Psikomotor gelişim ve drama

Fiziksel gelişim, gelişmekte olan organizmanın dokularının yapısında ve biyokimyasal bileşiminde meydana gelen değişiklikler ve bu değişikliklerin olgunlaşması ve biyolojik fonksiyonlarının farklılık göstermesidir.

Drama sırasında çocuk gözlediği ve yaşadığı olayları değişik rollerle canlandırırken, sıkıntılarını, tedirginliklerini, korkularını, özlemlerini, çeşitli vücut hareketleriyle anlatır. Bu, çocuğa vücudunu koordineli bir şekilde istediği amaca uygun olarak kullanma fırsatı verir. Becerilerin gelişmesinde çocuğa kendi vücudunun özelliklerini tanıması için yardım etmek gerekir” (Karadağ ve Çalışkan,2008:81-82).

Sosyal-duygusal gelişim ve drama

Okul öncesi dönem çocuğu sosyal ve duygusal yönden de hızlı gelişir. Çocuğun hareketlenmesi ve konuşma yeteneğinin gelişmesi onu sosyal çevre ile daha etkili ve yoğun olarak iletişime yönlendirir. Sosyal gelişim bir yandan sosyal çevreyi, kuralları, kavramları, değerleri çerçevesinde bilişsel düzeyde öğrenmek, diğer yandan ise sosyal çevrenin gereklerine göre davranmak olarak tanımlanabilir (Önder 2003).

Yaratıcı drama yönteminin, bireyin toplumsallaşmasında önemli katkılarının olduğu söylenebilir. Toplumsallaşmanın sağlanmasında sosyal beceriler önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal beceri kavramı, birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. İçinde bulunan sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştırma konusunda önemli rol oynamaktadır (Kara ve Çam, 2007:146).

Dil gelişimi ve drama

Vücut dili yanında konuşma dili de iletişimin önemli yollarından biridir. Dil aracılığıyla insanlar, birbirlerine bilgilerini, düşüncelerini, tutumlarını ve duygularını iletebilirler. Dil olmaksızın anlamlı insan ilişkileri geliştirmek olanaksızdır. Dil, insanların yer ya da zamanı aşabilmelerini, milyonlarca yıllık bilgiyi gelecek kuşaklara aktarmalarını sağlar. Sözcükler ve anlatımlar genelde nesnelere ilgili bilgileri içermektedirler (İnanç Yazgan ve diğerleri, 2008:138).

1.2.5. Drama Lideri/Öğretmeni

Birbirini tamamlayan çeşitli öğelerden oluşan drama sürecine yön veren ve drama etkinliklerinin hedef davranışlara ulaşmasında üzerine önemli görevler düşen kişi drama lideri(öğretmeni)dir. Çünkü grup içinde bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içine katarak, oynayarak canlandırması ve anlamlandırması liderin hedefleri ve yöntemleri ile belirlenir. Drama sürecinde ilk komutu veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan kişi drama lideridir (Adıgüzel 1993, Ömeroğlu-Turan ve Yasar 1999, Önder 2000).

Drama sürecinin her aşamasında etkin olan ve öğrencilerin drama etkinlikleriyle hedef davranışları kazanmalarına yardımcı olan drama liderlerinin belli başlı yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Bu doğrultuda drama liderinin yetiştirilmesi de özel ilgi isteyen bir alandır.

1.2.5.1. Drama Lideri/Öğretmenin Özellikleri

İstendik davranışları kılavuzlayan ve sağlayan en önemli öğelerin başında öğretmen gelir. Öğretmen eğitim durumlarını düzenleyen ve eğitim politikasını uygulanabilir hale getirendir. Onun konu alanının çok iyi bilmesi, eğitim ve öğretim ile ilgili bilgilerle donanmış

olması gerekir (Sönmez, 1999:10). Öğretmenler sınıfta farklı roller üstlenirler. Bazen bir lider bazen bir rehber bazen de bir arkadaş olarak öğrencilere yaklaşması gereken öğretmenlerin farklı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Ciddi ve kararlı ama çocuğun gelişimine ve duruma göre esnek olma, olumsuzdan çok olumlu beklentileri vurgulama, gülmece duygusu gelişmiş olup bunu yerinde kullanma, adil ve tutarlı olma, öğretmende bir lider olarak bulunması gereken özelliklerdir (Başar, 1999:65). Bu noktadan yola çıktığımızda drama lideri olarak bir öğretmende bulunması gereken özellikleri şu şekilde açıklayabiliriz:

Lider, drama ve oyun tekniklerini iyi bilen ve tiyatro tekniklerinden yararlanabilen aynı zamanda yaratıcı nitelikler taşıyan biri olmalıdır (San, 1996). Lider, grupla birlikte çalışmaya başlamadan önce hedeflerini, yöntemlerini, içeriğini ve değerlendirmesini planlamış, çalışma ortamını ve kullanacağı malzemeyi önceden hazırlamış olmalıdır (Adıgüzel, 2002: 167-168).

Her alanda başarılı olabilmek için gerekli olan çok yönlülük bir drama lideri olan öğretmende de olması gereken başlıca özelliktir. Drama öğretmeni planlanacak drama çalışmalarını planlarken öğrenme ve gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, resim, öğretim planlaması, insan ilişkileri gibi konularda bilgi sahibi olmalıdır.

Öğrenciler bazen sınıfta düzenlenen drama etkinliklerine katılmak istemezler. Bu noktada drama öğretmeni değişik stratejiler kullanarak öğrencileri motive edebilmelidir. Burden (1999; akt. Çınkır, 2004) öğretmenlerin öğrencileri güdülemek için kullanabilecekleri altı farklı stratejiden bahseder:

Bunlar:

1. Öğrencilerin ilgilerini anlama,
2. Konunun kullanılabilirliğini açıklama,
3. Öğrencilerin başarı beklentisi oluşturmalarına yardımcı olma,
4. Dersi ilginç hale getirme,
5. Öğrencilerde istek uyandırma,
6. Ödüller kullanmadır.

Drama çalışmalarında öğretmen, çocuklara yakın davranan ve sözlü anlatımın gelişmesinde rehber olan kişidir. Öğretmen oluşumlar sırasında çocukların oyuna kendilerinden bir şeyler katmaları için cesaretlendirmelidir (Aral vd. , 2003:122).

Ders öğretmeni, sınıf içindeki gerilim ve çatışmayı nasıl keşfedeceğini, konu üzerindeki ilgiyi nasıl en üst seviyeye çıkaracağını, kaynak materyalleri nasıl bir araya getireceğini ve yapılan işin ana parçası olan öğrencilere nasıl rehberlik edeceğini öğrenmek zorundadır (McCaslin, 1990:291).

Davranış değişikliğini kılavuzlama da dahil, öğretici lider değil rehber lider olmalı, rekabet ve yarışma ortamı yaratmamalı, canlandırılan olayı herhangi bir oyun haline getirmemelidir (Erginer, 2004:411).

Öğrenci fikirlerine doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü olarak yaklaşan öğretmenler; öğrenciyi yaratıcı, imgelemci ve açık görüşlülüğe götürecek tepkilerde bulunmaktan alı koyar (Ata,1998:134).

Bir tiyatro oyuncusu oyununu oynarken belki böyle düşünceler içine geremez, fakat drama lideri derin düşünmeli, önemli noktaları kaçırmamalı ve oyun esnasında bir sonraki aşamayı fikren yaşabilmelidir. Drama etkinliklerin içinde bir aşamadan diğerine geçerken gruplar içinde ve oyuncularında kopmalar yaşanır. Bu noktada öğretmen, liderlik vasfını kullanarak bu dağılmayı toparlayıp ilgiyi yeniden oyuna yoğunlaştırmalıdır.

Uzman görüşlerinden de anlaşılacağı üzere etkili bir öğretmenle etkili bir drama liderleri hemen hemen benzer özellikleri taşıyan kimselerdir. İçtenlik, dürüstlük, empati kurabilme, sabırlı olma ve sorumluluk sahibi olma gibi özellikler hem öğretmenler hem de drama yaptıracak kimselerde bulunması gereken ortak özellikler arasında olduğu söylenebilir.

Kısacası, bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için de liderin nitelikli bir eğitime sahip olması gerekir. Ayrıca çocuklarla çalışan bir kimsenin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi sahibi olması da gerekir. Bununla birlikte gelişim ve dramada eylem ve hareket önemli olduğundan, etkinliklerde doğru ya da yanlışın söz konusu olmaması nedeniyle liderin sağlıklı ve tutarlı bir kişiliğe sahip olması beklenir. Görüldüğü gibi, her yaş için yürütülebilecek olan drama etkinliklerinde drama liderinin mesleki formasyonu; eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanları kapsmalı, disiplinler arası bir ilişkide kendini yetiştirmeli, yaratıcı nitelikler taşıyan, değişime açık bir kişiliğe sahip olmalıdır (Adıgüzel 1993, Girgin 1999, Önder 1999).

1.2.5.2 Drama Lideri/Öğretmenin Yeterlilikleri

MEB'in öğretmen yeterlilikleri konulu kapsamlı çalışması öğretmene yeterlilikler açısından ağır görevler yüklemektedir. MEB'in öğretmen yeterlilikleri çalışmasında (2000) yeterlilik kavramı bir işi veya görevi yapabilme gücü olarak tanımlanmaktadır. Yeterlilik ölçülebilir, gözlenebilir nitelikte olmalı ve bir süreç sonunda hizmet, ürün, nitelik ya da

uygunluk olarak ortaya çıkmalıdır. MEB'in öğretmen yeterlilikleri adlı çalışmada öğretmen yeterlilikleri genel kültür, özel alan ve eğitime, öğretme yeterlilikleri olarak ele alınmaktadır: Genel kültürle ilgili olan yeterlilikler; disiplinler, bilgi, beceri, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımları, diğer disiplinlerin bilgi ve becerilerinin alan bilgisiyle ilişkilendirilmesi, öğrencileri genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirilmesi olarak açıklanmaktadır. Öğretmen temel ve uygulamalı bilimler ile sosyal bilimlerin temel kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilir ve anlar. Olay ve olgu karşısında durumu felsefi, tarihsel, sosyolojik ve ekonomik yönleriyle tanımlar ve açıklar.

Morgan ve Saxton'un (1983) ise drama öğretmenlerinin becerileri konulu çalışmasında başlıca yeterlilik, beceri alanları, ipuçları/işaretler, kaynaklar, değerler, başarı, öğretmenin rol alması, tiyatro ve dramayı planlama fikridir. İpuçlarında öğretmen eğitim ve uygulama içinde;

- * Sınıfa sözel ve sözel olmayan işaretleri açıklamalı/belirlemeli,
- * Sınıftan sözel ve sözel olmayan işaretleri alabilmeli,
- * Bu bulguları dramada yapılandırmalıdır.

Dil ve iletişim bölümünde öğretmen becerileri:

- * Sözel ve yazılı iletişimde spontanlık,
- * Diğerini dinleme, birbirini yanıtlama,
- * Rolün içinde ve dışında sorgulama,
- * Yorumlamada özgürlük,
- * Soruları analiz ve yorumlama olarak belirlenmektedir.

Kaynaklar açısından öğretmen becerileri;

- * Uygun kaynakları arayıp bulmak,
- * Kaynakların dramatik değerini bilmek ve eyleme yada dramatik formun içine evirebilmek,
- * Edebiyat, tv, sinema, sanat, müzik, tiyatro oyunları, gazeteler, dergiler, karikatürler, sergiler ve müzelerle bağlantı kurmak,
- * Kaynakların evrensel temasını bilmek,
- * Öğrencilerden alınan kaynaklarla çalışmaktır.

Değerler açısından öğretmen aşağıdaki becerileri uygulamayla geliştirmelidir:

- * Kendi değerlerini kullanarak öğrencilerde değer sistemi oluşturmak,
- * Öğrencilerin rol içinde durumlar yaratarak kendi değer sistemlerini oluşturmalarını sağlamak,
- * Başarı açısından drama öğretmeni öğrencilerin kendi içlerini algılamaları için estetik yaşantılara olanak yaratmalıdır.

Öğretmen rol alarak;

- * Rol oynama yoluyla süreci görmek,
- * Sözel rolü kurmak, ne zaman konuşacağını, ne zaman dinleyeceğini ve ne zaman susacağını bilmek,
- * Rolü değiştirmek,

- * Rolün uygun olduğu anı sezmek,
- * Rolün gerektirdiği davranışı göstermek,
- * Sınıfın sorumluluk almaya hazır olduğunu anlamak,
- * Role uygun dili ve pratiği bulmak,
- * Çocukların rol içindeki gereksinimlerine nasıl destek vereceğini bilme yeterliliğine sahip olmalıdır.

Tiyatro bağlamında ise öğretmen;

- * Tiyatronun çatısını kullanarak oyun, alıştırma, doğaçlama, koro, sahneleme yapmak,
- * Gerilimi kullanmak,
- * Sürprizi kullanmak; ancak sürpriz oyunda çocuklar için olmalıdır, öğretmen için değil.
- * Seste, harekette, ışıkta, mekânda, yönergede zıtlık kullanmak,
- * Ritüeli kullanarak eylemin sembolik anlamını verme becerilerine sahip olmalıdır.

Almanya’da Oyun ve Tiyatro Pedagojisi alanında öğretmen yetişiminde sanatsal, kuramsal, eğitbilimsel ve öğretim bilgisine dayalı bir sistem kuruludur. Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Merkez Örgütü BAG (Alman Federal İş Derneği) Başkanı Klaus Hoffmann’a göre (1995) bu yetişimde beş temel yetkinlik alanı saptanmıştır:

1. Özneye (bireye) ilişkin yetkinlik: Kendini ve diğerini anlama, algılama, işbirliği, alçak gönüllülük.
2. Sanatsal yetkinlik: Oynama ve doğaçlama becerisi, tiyatrosal canlandırma araçlarına ilişkin bilgi ve beceri sahibi olarak estetik etkiye dönüştürme.

3. Kuramsal yetkinlik: İlgili kuramsal bağlantılar, bağlam hakkında genel bir görüş sahibi olma, uygun kuramsal bilgiyi seçebilme, kuramlar üretme, analitik düşünceyi geliştirebilme.

4. Ulaştırabilme yetkinliği (yöntemsel didaktik- yetkinlik): Oyunculuk becerisini diğerlerine geçirebilme yetisi, psişik, toplumsal ve estetik etmenleri süreçte ve üründe-gösterimde ilişkilendirebilme, birbirinden çıkararak geliştirebilme yetisi.

5. Teknik ve el becerisine ilişkin ve örgütlemen yetkinliği: Teknik sorunları tanıma ve çözebilme, organizasyona ilişkin grupsal süreçler ve üstesinden gelebilme, kurumsallaşma sınırının ötesinde işbirliklerini örgütleyebilme.

Literatürde yer alan bu bilgilere ek olarak, Okvuran(2003) drama öğretmeninin yeterlilikleri çoğaltılabilir, geliştirilebilir olduğunu iddia ederek kendi araştırmasından elde ettiği bulgulara göre drama liderinin yeterliliklerine yeni maddeler eklemiştir:

*Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak verme,

*Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme,

*Meslektaşlarından kendi performansı ile ilgili geri bildirim alma,

*Öğrencileri öğrenme stillerine göre yönlendirebilme (dilsel, mantıksal, matematiksel, uzaysal, bedensel, müziksel, dışa dönük, içe dönük),

* Öğrencilere başarılı olma fırsatı sunma (oynama, kendini gerçekleştirme, seyirciye gösterim, haz duyma),

* Drama gösterimleri planlayabilme,

* Dramada sonuca da sürece de önem verebilme,

* Bireysel farklılıkları dikkate alabilme,

- * Drama ortamında karar verme sorumluluğuna sahip olabilme,
- * Aynı anda tekli, ikili, tüm grupla drama çalışmalarını yönlendirebilme,
- * Drama dersinde disiplini koruyabilme,
- * Materyalleri (kostüm, dekor, ışık, sahne, v.b. araç-gereç) düzenleyebilme,
- * Olumlu bir sınıf atmosferi yaratabilme,
- * Drama dersinde zamanı planlayabilme,
- * Diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunma,
- * Dramada yıllık/ünite/günlük planları hazırlayabilme,
- * Öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilme,
- * Olumlu bir drama ortamı yaratabilme,
- * Çabaları olumlu yönde pekiştirme,
- * Bütün öğrencilerine eşit davranabilme,
- * Kalıplaşmış, ön yargılı oyunlardan yaratıcılığa doğru bir süreci geliştirebilme,
- * Öğrencilerin değerlerini tanıma ve bu değerlere saygılı davranma,
- * Drama etiğine göre davranabilme,
- * Dramada rol alma, öğrencilerle birlikte katılma, oynama,

Drama bilinci ve bilgisinin öğrencilere tam ve doğru şekilde aktarılabilmesi için drama öğretmenlerinin belirli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Ancak bu yeterliliklere sahip olmak hiç de kolay değildir.

1.2.5.3. Drama Lideri/Öğretmenin Yetiştirilmesi

Drama öğretmenin yetiştirilmesi üzerinde önemle durulması gereken önemli bir konudur. Çünkü drama etkinliklerinin hedeflenen doğrultuda yarar sağlayabilmesi için büyük oranda öğretmenin yaklaşımına bağlıdır. Bireylerin gelişimine yardımcı olmayı hedefleyen okullar öğretmenlerin rolleri çok önemlidir. Dolayısıyla drama derslerinde hedeflere ulaşılmasında dram lideri olan öğretmenlerin eğitsel açıdan donanımlı olması gerekir. Drama liderleri bir öğretmen McCaclin'e göre bir öğretmen sempatik bir liderse, hayal gücüne, başkalarının düşüncelerine saygı duyuyorsa ve başkalarına drama için temel nitelikleri taşıyor demektir (Önder, 2001:52).

Alev Önder drama aktivitelerini sürdürecektir olan öğretmenin eğitilmesinde izlenecek yolları şöyle sırlamıştır (Önder, 2001:53):

1. Eğitici dramının amaçları ve tekniği konusunda kurumsal bilgilerin verilmesi gerekir.
2. İyi bir drama öğretmenin, önce kendisini özgürleştirebilmesi gerekir.
3. Drama etkinliklerini diğer öğretmen adayları ile birlikte yapması sağlanarak etkinlikleri kendisinin yaşamasına olanak verilmelidir.
4. Her öğretmen adayı, diğer öğretmen adaylarından oluşan gruba liderlik ederek drama uygulaması yaptırmalı ve sonra tüm öğretmen adayları uygulamayı çeşitli yönleriyle tartışmalı ve eleştirmelidir.
5. Öğretmen adayı, az sayıda (6-7-8) çocuktan oluşan bir grupta görevli olarak kolay olan drama örneklerinden başlayarak uygulama yolu ile çocuklarla drama yapma konusunda pratik kazanmalıdır.

6. Uygulamalar sürerken drama uygulayan öğretmenler, ara sıra düzenli olarak bir araya gelip yaşantılarını, belirli etkinliklerle karşılaştıkları güçlükleri ve buldukları çözüm yollarını birbirleriyle paylaşmalı ve uyguladıkları etkinliklerde iyileştirmeler yapabilmelidirler.

Önder'in sıraladığı yollara ek olarak McCaslin (1990) de drama liderinin eğitimde şunları dikkate alınması gerektiğini iddia etmiştir: kendini serbest bırakmayı öğrenme alıştırmaları yapılarak, duygularının farkına varan, duygularını ifade edebilen, rahat ve doğal bir kişilik kazanmasına yardımcı olunmalıdır. İyi bir drama öğretmenin önce kendisini özgürleştirilmesi gerekir. Drama öğretmenin kazanması gereken nitelikler arasında çocukları oldukları gibi kabul edebilme, onların önerilerini dikkate alabilmeyi de sayabiliriz. Ayrıca drama çalışırken öğretmen, yönetmekten çok yol göstermeye ağırlık vermelidir.

Drama öğretmenin yetiştirilmesiyle ilgili ülkemizdeki duruma göz attığımızda akademik düzeyde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nın ve Ankara Çağdaş Drama Derneğinin yürüttüğü bilimsel çalışmaların önemi ve etkisinin büyük olduğunu söyleyebiliriz. Türkiye'de yaklaşık 20 yıllık bir süreçte gelinen nokta, yaratıcı dramın sadece özel okullarda ya da yine özel kurumlarda verilen bir ders, yöntem değil, artık Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okullarında zorunlu seçimlik olarak yer aldığı (alacağı) bir ders olmasıdır. Bunun yanında tartışmaya açık pek çok yönüyle de olsa YÖK tarafından yapılan "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması" çalışmalarında "Okulöncesinde Drama" ve "İlköğretimde Drama" derslerinin eğitim fakültelerinin lisans programlarında zorunlu olarak yer almış olması Türkiye'de akademik düzeyde gelinen önemli bir nokta olarak kabul edilebilir (Adıgüzel, 1999:2). Ancak bu durum daha meslek olarak daha adlandırılmamış yeni bir öğretmenlik alanının sorunlarını beraberinde getirmektedir. Ankara ve İstanbul gibi büyük şehirlerde odaklanan ve sayıları çok

az olan drama öğretmenleri (liderleri) akademik eğitim eksikliği nedeniyle yetersiz endişesi yaşamaktadırlar.

Akademik program eksikliğini giderme açısından Türkiye'de oldukça yeni adımlar atılmış ve ilk uygulaması 1999-2000 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü çatısı altında açılan Yaratıcı Drama tezsiz yüksek lisans programı olmuştur.

Yaratıcı drama dersinin eğitim fakültelerinin öğretmenlik bölümlerinde ve Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kademesinde zorunlu seçimlik bir ders olarak yer alıyor oluşu eğitim dizgemiz açısından olumlu bir gelişmedir. Ancak lider ya da öğretmen ve yayın eksikliği, mekan sorunu ile şu anda çalışan öğretmenlerin somut sorunları ışığında Türkiye'de liderin nasıl yetişeceğine ilişkin soruların yanıtlanması gerekmektedir (Adıgüzel, 2000).

Her ne kadar akademik alanda dramtizasyonla ilgili çalışmaların sayısı artmaktaysa da kalifiye drama öğretmenleri eşliğinde dramtizasyonun eğitimin her kademesinde uygulanabilir hale getirilmesi gerekmektedir.

1.2.6. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde önce yurt içinde yapılmış olan çalışmalar incelenmiş daha sonra yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar, geçmişten günümüze olmak üzere tarih sıralamasıyla verilmiştir.

1.2.6.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde eğitimde drama tekniğinin kullanımı oldukça yenidir. Bu nedenle bu alanda yapılmış çalışmalar da oldukça sınırlıdır. Aşağıda bu konuda yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

Bu alandaki çalışmalara, Kazım Karabekir'in "Şarkılı İbret" adlı çocuk oyunu, Muammer Targaç'ın ilk uygulamaları, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun okul tiyatrosuyla ilgili görüşleri örnek olarak verilebilir. 1950'de eğitim alanındaki dramatisasyon çalışmalarının ilk örneğini Selahattin Çoruh "Okullarda Dramatisasyon" adlı kitabıyla vermiştir. Dramatisasyon üzerine ilk ciddi çalışma Emin Özdemir'in 1965'de yayımladığı "Uygulamalı Dramatisasyon" adındaki kitapçıktır.

1982 yılında drama kavramını bugünkü anlamıyla ilk yaklaşım Prof. Dr. İnci San ve Devlet Tiyatrosu Sanatçısı Tamer Levent'in Ankara'da A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde başlattıkları drama kursuyla mümkün olduğu söylenebilir (Okvuran,1993).

Çebi(1985) "Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama" adlı yüksek lisans tezinde rol oynama ile diğer yöntemleri karşılaştırarak bunun öğrenme kuramları ile olan ilişkisini incelemiş ve rol oynama yönteminin öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu iddia etmiştir.

Çevik (1988) "Dramatisasyonun Çocuk ve Oyuncu Eğitimindeki Yöntemsel Kullanımı" başlıklı çalışması literatüre dayalı bir kaynak araştırması olup, dramatisasyonun çocuk ve oyuncu eğitiminde önemle kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Üstündağ (1988), yaptığı çalışmada ilkokulda dramatisasyon tekniğinin, düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu hipotezini savunmuştur. Yaptığı araştırmayı ilköğretim ikinci sınıfa devam eden bir grup öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Yaptığı araştırmada, İlkokul Hayat Bilgisi Programında yer alan "Çevremizde Sonbahar" ünitesini konu olarak seçmiştir. Konuyu işlerken kontrol grubuna konuyu ağırlıklı olarak düz anlatım yöntemi ile işlemiş, deney grubuna ise drama ağırlıklı işlemiştir. Yapılan ön ve son testler ile öğrencilerin

bilgileri yoklanmış, sonuçta dramatisasyon tekniğinin düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aynal (1989), yaptığı yüksek lisans çalışmasında dramatisasyon tekniğinin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma kapsamında ilkokul 3.sınıf İngilizce dersinde yer alan emir cümleleri, hayvan ve meyve isimleri ile saatlerin öğretiminde dramatisasyon tekniğini uygulamıştır. Yine kontrol grubunda bunların öğretiminde geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda drama tekniği uygulanan grubun aldığı puan ortalaması diğer gruptan daha fazla olmuştur. Sonuç olarak dramanın bilişsel amaçlara ulaşmada geleneksel yöntem ve tekniklere göre daha başarılı bir teknik olduğu ortaya çıkmıştır.

Ömeroğlu (1990), yapmış olduğu araştırmasında, anaokullarına giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. 80 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında ön test olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sözel A formunu uygulamış, daha sonra deney grubunda yer alan öğrencilere yaratıcı drama ile ilgili eğitim vermiştir. Son test olarak, deney ve kontrol grubunun her ikisine de Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin B formu uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlarda drama eğitimi alan çocukların kontrol grubuna oranla son testte daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kalkancı (1991), "Dramatisasyon Yönteminin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı" adlı araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı dramanın kullanılmasının gerekliliği ve sonucunda ulaşılacak olan yararları incelemeyi hedeflemiştir. Kavramsal bilgilerin de ayrıntılı incelendiği çalışmasında yer alan ve 4-6 yaş grubundaki çocuklarla yapılan bir uygulama çalışması dikkati çekmektedir. Araştırmada, bireylerin tüm yaşamlarını etkileyecek olan okul öncesi eğitimde dramatisasyonun oldukça faydalı olduğu vurgulanmış ve okul

öncesi dönemde olan çocuklarının yanı sıra, ergen ve yetişkinler için de faydalı olacağı üzerinde durulmuştur.

Adıgüzel (1993) "Oyun ve Yaratıcı Drama" isimli yüksek lisans tezinde yaratıcı dramanın eğitimdeki yeri ve oyun kavramıyla olan ilişkisi incelenmiş ve eğitsel yaratıcı dramada mevcut kavram karmaşası giderilmeye çalışılmıştır.

Akın (1993), sosyo-ekonomik durumları farklı olan ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı dramanın etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışmasında dramanın öğrencilerin sosyalleşmesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu araştırmasında Moreno Sosyometri Testinden yararlanmıştır. Araştırmada; 10 haftalık drama çalışmaları sonucunda dramanın çocukların sosyalleşme düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Çebi (1996) Öğretim Amaçlı Eğitimde Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi konulu doktora tezinde; imgesel dil ve eğitimde drama etkileşimi üzerinde durmuş ve bu etkileşimin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir.

Sağlam (1997), "Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı" konulu doktora tezinde 'dramatik eğitim' olarak adlandırılan eğitimde drama yönteminin, tarihsel gelişimi boyunca farklı kuramlara göre farklı adlar aldığı üzerinde durulmuş ve ortaya çıkış sırasına göre bu kuramlar ve yaratıcıları incelenmiştir. Farklı kültürlerde görülen ritüellerden ve bunların dramatik niteliklerinden söz edilmiştir. Ritüel nitelikli Türk çocuk oyunlarının incelenmesi ve oyunlardan yola çıkılarak verilecek bir drama eğitiminin kültür aktarımı açısından yararlı olacağı düşünülmüştür

Tuzcuoğlu, Önder, Kamaraj (1998), 3–4–5 yaş çocuklarının kavram öğrenimine dramanın etkisini araştırmışlardır. Çalışmada dramatizasyonun kullanıldığı deney grubunda yer alan çocukların öğrenme düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2001) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitimde drama liderlerinin, anaokulu öğretmenlerinin ve anne babaların eğitimde drama çalışmaları hakkındaki görüşlerini almayı amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda drama liderinin ve anaokulu öğretmenin yaslarının, eğitim alanlarının, çalışma sürelerinin, çalıştıkları çocuk sayısının drama ile ilgili görüşlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çağlayanırmak (2002), Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Sanat Eğitimi yayımlanmamış yüksek lisans bitirme projesi ile farklı bir açıdan yaratıcı dramanın okul öncesi dönemde uygulanması üzerinde araştırma yapmıştır. Bu proje, erken yaşlardan başlayarak çocuğun oyun güdüsü ve diğer sanat dallarını bir arada kullanarak estetik kaygı uyandırmak ve sanat eğitime başlangıç yapmak amacı ile planlanmıştır. Bu planlama sürecinde okulöncesi gruplarda sanat eğitimi verecek ve drama liderliği yapacak eğitimci ya da kişinin özelliklerinden söz edilmiştir. Uygulamalardan sonra grubun sanat çalışmaları sırasında bazı öğrencilerin desen kullanımını tercih etmeye başladıkları gözlenmiştir. İnsan figürü çizimlerinde her öğrencinin kendi üslubuyla resim yapmaya başlamıştır. Resim yapmayı sevmediğini söyleyen çocukların istekli olarak sanat çalışmalarına, katılımlarına ek olarak çizimlerinde büyük değişiklikler gözlenmiştir

Cömertpay (2006), Dramanın Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi adlı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitiminde, drama etkinliklerinin, beş-altı yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisini araştırmak amacıyla gerçekteştirilen deneysel bir çalışmadır. Dramatizasyonun kullanıldığı deney grubundaki dil edinimine yönelik yapılan yaratıcı drama etkinlikleri sonucunda çocukların bir bir sözce içerisinde kullandıkları sözcük

sayısının arttığı ve çocukların daha uzun sözcükler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kullandıkları sözcükler, 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 görülmüştür.

Keşebir (2007) tarafından, Ankara Güç Koşullardaki Bireyleri Destekleme Derneği kütüphane salonunda 23 Mart 2007 – 8 Haziran 2007 tarihleri arasında, önceden yaratıcı drama deneyimi olmayan, Ankara Kalesi'nin çevresinde yaşayan 9-13 yaş arası (11 kız 4 erkek) çocuklarla haftada bir gün 15.00 – 17.00 saatleri arasında güç koşullarda yaşayan çocukların kendilerini ifade etme becerisini geliştirmede yaratıcı dramanın kullanımı ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. Güç Koşullarda Yaşayan Bireyleri Destekleme Derneği ve S.H.Ç.E.K. çalışanları ile birebir yapılan görüşmelerin, çocukları önceden tanıdıkları nedeniyle, davranış değişiklikleri konusunda sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi açısından anlamlı olduğu öngörülmüştür.

Giral (2008) 'Okul Öncesinde Yaratıcı Drama Uygulamalarında Winifred Ward'ün ve Dorothy Heathcote'un Yaklaşımlarının Karşılaştırılması'' adlı bir yüksek lisans bitirme projesi hazırlamıştır. Proje, Okulöncesi dönem 6 yaş çocuklarına, iki farklı drama yöntemi ile hazırlanmış drama yaşantıları sunarak belirlenen hedeflerin ve temaların kazandırılmasını sağlamaktır. Uygulamalar sonucunda da iki yöntemi karşılaştırarak, yöntemlerin çocuğa etkililiğini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarındaki drama uygulamalarında gözlemlendiği belirtilen hikaye canlandırma çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda War'ün yöntemi, hikayeye giriş, beden dilini geliştirme ve hedeflere ulaşmada etkili olduğu gibi, ilköğretim ve sonrası dönem için daha uygun düşmektedir. Somut ve soyut dönem katılımcısı ile Ward'ün yöntemi tam manasıyla uygulanabilir ve bu durumda yöntem hedeflerine ulaşmış olabilir.

Sezer (2008) ‘Okulöncesi Eğitim Alan Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı Ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisinin İncelenmesi’ adlı bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Bu çalışmasında okulöncesi eğitimi alan beş yaş grubundaki çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda drama yönteminin çocukların sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında ve bu kavramları desteklemede önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçları cinsiyetin, kardeş sayısının ve anne çalışma durumunun deney grubundaki çocukların sayı ve işlem kavramları başarısında anlamlı bir farka yol açmadığını bilgisine de ulaşılmıştır.

Görgülü (2009) ‘Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5- 6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi’ adlı yüksek lisans tezinde yarı deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada eğitimde drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin 5- 6 yaş öğrencilerinin iletişim becerilerinin (sözel iletişim, sözel olmayan iletişim, iletişim engellerinden kaçınma, nezaket içerikli iletişim) gelişimi üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Araştırma sonucunda iletişim becerileri ölçeği sözel iletişim ve iletişim engellerinden kaçınma becerileri alt ölçeklerinden elde edilen toplam puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Sözel olmayan, nezaket içerikli iletişim becerileri alt ölçeklerinden elde edilen toplam puanlar açısından deney ve kontrol gruplarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

1.2.6.2. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hickman (1981) bazı anaokulları ve ilk sınıflarda yaptığı öykü okuma çalışmalarında, deney grubunda okuduğu öykünün metinlerini yarım bırakarak çocuklara tamamlatma, öyküdeki ayrıntıları dikkat çekme, tartışma ve değerlendirme egzersizlerine yer vermiştir. Kontrol grubunda ise sadece öyküyü yüksek sesle okumuş ve tamamlamıştır. Her iki gruba yaptığı öyküyü hatırlama çalışmasında, deney grubundaki çocukların öyküyü daha detaylı hatırladıklarını, kontrol grubundaki çocukların dikkatinin ise daha çok ses ve kelime tekrarı olan bölümlerde yoğunlaştığını belirtmiştir.

Mc Kerracher’in (1982) ‘Fiziksel Özürlü Çocuklara Yönelik Tutumlarının Değişimi’ adlı bir çalışma yapmıştır. 150 kadın ve 174 erkek ortaokul öğrencisine drama uygulaması yapılarak öntest-sontest tutum puanları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin fiziksel özürlülere yönelik tutum puanlarında belirgin bir değişikliğin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Dawis (1987), yaratıcı drama ile ilgili literatürü incelemiş ve drama sürecinin, katılanlarda kendine güven, kendini ifade etme, işbirliği ve iletişim becerilerinin artırdığını ve rahatlattığını ortaya çıkarmıştır.

Farris ve Parke (1993), dramanın çocukların dil gelişimine ve edebiyat bilgilerine katkısını belirlemek için öğrencilerin dramaya ilişkin görüşlerini ve dramanın kendilerine geleneksel sınıf ortamında nasıl yardımcı olabildiğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda dramanın dil gelişimine yararının olduğuna ve edebiyat alanında gelişimine katkısı olduğu bilgisine ulaşmıştır.

Garcia (1993) “Öğretmenlerin Drama Hakkındaki İnançları” konulu araştırmasında öğretim sürecinde dramayı kullanan öğretmenlerin dramanın bir yöntem olarak etkili yaşantılar sağladığına dair inançlar olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Kaaland-Wells (1994) yaptığı araştırmada iki yüz yirmi dört ortaokul öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaratıcı dramayı kullanma durumlarını ve buna yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar, yaratıcı drama eğitimi almış öğretmenlerin, yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yaratıcı drama ile ilgili aldıkları eğitimlerle yaratıcı dramanın her türünü kullanmaları arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak, anket sonucunda, öğretmenlerin yaratıcı drama kullanımı için tiyatro deneyimine gereksinim duymadıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Einarsdottir (1996) yaptığı çalışmada “dramatik oyun ve yazılı materyaller” konusunu incelemiştir. Araştırma okul öncesi eğitimi kurumunda altı yaşındaki çocuklara cesaret verici etkinlikler sunmak, okul öncesi eğitimde basılı materyalleri göz önünde bulundurmak ve okuma yazma gelişiminde oyunun önemini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma İzlanda’da iki okul öncesi eğitim kurumunda iki sınıfta yapılmıştır. Einarsdottir, sınıfın düzeyinin ve programın özelliklerinin çocukların okuma yazma davranışlarını etkilediği ve okuma yazma materyallerinin sınıf ortamında bulundurulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesidir.

1.4.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin drama yöntemini kullanma yöntemini belirlemek açısından geri bildirim verecek ve alana katkı sağlayacak bir araŐtırmadır.

1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırma Kırşehir ili okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

II.BÖLÜM

2.YÖNTEM

Bu bölüm araştırma modeli evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizini içermektedir.

2.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada Kırşehir İlinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemine yönelik yeterlikleri var olduğu biçimiyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma tarama modelindedir. Karasar (2007)'a göre, tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

2.2.ARAŞTIRMA EVREN ve ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma evrenini Kırşehir İlinde görev yapan 172 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu ise Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları tablo 2.2'de ifade edilmektedir.

Tablo 2.2 Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişkenler	<i>f</i>	%
Mesleki Kıdem Yılı	0-5	10 25,0
	6-10	7 17,5
	11-15	8 20,0
	16-20	9 22,5
	21 ve Üzeri	6 15,0
Toplam	40	100,0

Tablo 2.2'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir. "0-5" yıl mesleki kıdeme sahip 10 (%25) öğretmen, "6-10" yıl mesleki kıdeme sahip 7 (%17,5) öğretmen, "11-15" yıl mesleki kıdeme sahip 8 (%20) öğretmen, "16-20" yıl mesleki kıdeme sahip 9 (%22,5) öğretmen ve "21 ve Üzere" yıl mesleki kıdeme sahip 6 (%15) öğretmen bulunmaktadır.

2.3.VERİ TOPLAMA ARACI

Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel (2008) tarafından geliştirilen "Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek geçerliğine ilişkin analizi yapılmış ve üç boyut olarak tasarlanmıştır. Birinci boyut olan "Dramayı planlama yeterliği" 6 madde; ikinci boyut olan "Dramayı gerçekleştirme yeterliği" 18 madde ve üçüncü boyut olan "Dramayı değerlendirme yeterliği" 6 madde olmak üzere ölçekte toplam 30 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutlarına ait iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,71, 0,82 ve 0,78; ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,74'dür.

İlgili ölçek beşli Likert tipi dereceleme ölçeği formatında düzenlenmiştir. Ölçekteki "her zaman" seçeneği 5, "çoğu zaman" seçeneği 4, "ara sıra" seçeneği 3, "nadiren" seçeneği 2 ve "hiçbir zaman" seçeneği ise 1 ile puanlanmaktadır.

2.4.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada öncelikle katılımcıların ölçekte yer alan her bir maddeye verdikleri cevaplar SPSS 15.00 programına işlenmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminin çözümlenmesinde alt boyutlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümlenmesinde alt boyutlardan elde edilen yeterlikler arasındaki ilişkiye bakmak için korelasyon analizi istatistiksel teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Üçüncü alt problemin çözümlenmesinde okul öncesi öğretmenlerinin

mesleki kademlerine göre uygulanan ölçeğin alt boyutları ve geneline ilişkin ortalama puanlar arasındaki farklılığa tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) ile bakılmıştır.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesine dönük olarak elde edilen bulgular; ortalama “4.20-5.00” her zaman , “3.40-4.19” çoğu zaman, “2.60-3.39” ara sıra, “1.80-2.59” nadiren, “1.00-1.79” hiçbir zaman aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Belirtilen ortalamalar her bir boyut için elde edilen toplam puanların ilgili boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilen değerler üzerinden hesaplanmıştır.

III.BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine cevap aramak amacıyla toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1.BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Birinci alt problem: Okul öncesi öğretmenleri drama yöntemini uygulama yeterlikleri çerçevesinde belirlenen “Drama Planlama Yeterliği”, “Drama Gerçekleştirme Yeterliği” ve “Drama Değerlendirme Yeterliği” alt boyutları ve ölçeğine genelinde ne düzeyde yeterlidir?

Okul öncesi öğretmenlerinin drama yöntemine yönelik yeterlik algıları ölçekte yer alan her bir boyut ve ölçeğin geneline ilişkin olarak yeterlik düzeyleri tablo 4.1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 4.1 Öğretmenlerin Drama Yöntemine Yönelik Olarak Ne Düzeyde Yeterli Olduklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	S	Minimum Değer	Maksimum Değer
Dramayı Planlama Yeterliği	40	3,35	,83	1,50	4,83
Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği	40	3,65	,74	2,00	5,00
Dramayı Değerlendirme Yeterliği	40	3,52	,95	1,50	5,00
Drama Genel Yeterliği	40	3,57	,75	2,00	4,83

Tablo 4.1’e baktığımızda eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin “Dramayı Planlama Yeterliği” boyutunda ($\bar{X}=3,35$) kendilerini ara sıra yeterli görürken; “Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği” boyutunda ($\bar{X}=3,65$), “Dramayı

Değerlendirme Yeterliği” boyutunda ($\bar{X}=3,52$) ve “Drama Genel Yeterliği” olan ölçeğin genelinde ($\bar{X}=3,57$) kendilerini çoğu zaman yeterli görmektedirler.

3.2.İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

İkinci Alt Problem: Drama yöntemi uygulama yeterliğini ölçen ölçeğe ait alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Drama yöntemi uygulama yeterliği ölçeğinin içinde yer alan birinci boyut “Dramayı planlama yeterliği” ikinci boyut “Dramayı gerçekleştirme yeterliği” ve üçüncü boyut “Dramayı değerlendirme yeterliği” arasındaki korelasyon ilişkisi Tablo 4.2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 4.2. Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği Ölçeğine Ait Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon

		Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği	Dramayı Değerlendirme Yeterliği
Dramayı Planlama Yeterliği	Pearson Correlation	,77(**)	,75(**)
	P	,000	,000
	Pearson Correlation		,84(**)
Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği	P		,000

**p<,01

Tablo 4.2.’ye baktığımızda “Dramayı Planlama Yeterliği” alt boyutu ile “Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği” alt boyutu arasında $r=,77$, $p<,01$ ’e göre pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. “Dramayı Planlama Yeterliği” alt boyutu ile “Dramayı Değerlendirme Yeterliği” alt boyutu arasında $r=,75$, $p<,01$ ’e göre pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. “Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği” alt boyutu ile “Dramayı

Değerlendirme Yeterliği” alt boyutu arasında $r=,84$, $p<,01$ 'e göre pozitif yönde çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Yani Drama yöntemini uygulama yeterliğini ölçen ölçekte bulunan alt boyutlar arasında anlamlı ve çok yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir.

3.3.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Üçüncü Alt Problem: Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre drama yöntemi uygulama yeterliği ölçeğinin alt boyutları ve geneline ait ortalama puanlar arasında farklılık var mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan “Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği Ölçeği” ile elde edilen ortalama puanların mesleki kıdemlerine ilişkin olarak alt boyutları ve ölçeğin geneli incelendiğinde ortalama puanlar arasındaki farklılık Tablo 4.3’de ifade edilmektedir.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği Ölçeğinin Alt Boyutları ve Geneline Ait Ortalama Puanlar Arasındaki Farklılığa İlişkin Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Drama Planlama Yeterliği	Gruplar Arası	9,01	4	2,25	4,40	,005*	1-5, 3-5, 4-5
	Gruplar İçi	17,92	35	,51			
	Toplam	26,93	39				
Drama Gerçekleştirme Yeterliği	Gruplar Arası	8,40	4	2,10	5,66	,001*	1-5, 3-5, 4-5
	Gruplar İçi	12,98	35	,37			
	Toplam	21,39	39				
Drama Değerlendirme Yeterliği	Gruplar Arası	13,50	4	3,38	5,53	,001*	1-3, 2-3, 3-5
	Gruplar İçi	21,38	35	,61			
	Toplam	34,88	39				
Drama Genel Yeterlikleri	Gruplar Arası	9,20	4	2,30	6,32	,001*	1-5, 3-5, 4-5
	Gruplar İçi	12,73	35	,36			
	Toplam	21,93	39				

* $p<,05$ Kategoriler: “0-5 yıl=1”, “6-10 yıl=2”, “11-15 yıl=3”, “16-20 yıl=4”, “21 ve Üzeri=5”

Tablo 4.3’ e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin olarak Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği Ölçeğinin alt boyutları ve geneline ait ortalama puanlar arasındaki farklılıklar incelendiğinde;

“Drama Planlama Yeterliği” alt boyutuna ilişkin retmenlerin mesleki kademelerine göre ortalama puanları arasında $F_{(4-35)}=4,40$, $p<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark; “21 ve üzeri” yıl mesleki kädeme sahip olan okul öncesi retmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlar ($\bar{X}=3,94$), “1-5” yıl mesleki kädeme sahip olan okul öncesi retmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=3,15$), “11-15” yıl mesleki kädeme sahip olan okul öncesi retmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=2,72$) ve “16-20” yıl mesleki kädeme sahip olan okul öncesi retmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=3,19$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Drama Gerçekleştirme Yeterliği” alt boyutuna ilişkin retmenlerin mesleki kademelerine göre ortalama puanları arasında $F_{(4-35)}=5,66$, $p<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark; “21 ve üzeri” yıl mesleki kädeme sahip olan okul öncesi retmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlar ($\bar{X}=4,35$), “1-5” yıl mesleki kädeme sahip olan okul öncesi retmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=3,44$), “11-15” yıl mesleki kädeme sahip olan okul öncesi retmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=3,11$) ve “16-20” yıl mesleki kädeme sahip olan okul öncesi retmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=3,44$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Drama Değerlendirme Yeterliği” alt boyutuna ilişkin retmenlerin mesleki kademelerine göre ortalama puanları arasında $F_{(4-35)}=5,53$, $p<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark; “11-15” yıl mesleki kädeme sahip olan okul öncesi retmenlerin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlar ($\bar{X}=2,72$), “1-5” mesleki kädeme sahip olan okul öncesi retmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=3,63$), “6-10”

yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=4,00$) ve “21 ve Üzeri” yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=4,26$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

“Drama Yöntemi Uygulama Yeterliği” ölçeğinin geneline ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ortalama puanları arasında $F_{(4-35)}=6,32$, $p<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark; “21 ve üzeri” yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlar ($\bar{X}=4,25$), “1-5” yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=3,42$), “11-15” yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=2,96$) ve “16-20” yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin ortalama puanlardan ($\bar{X}=3,33$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

IV.BÖLÜM

4.TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterliklerinin tespit edilmesine yönelik elde edilen bulgular ile ilgili literatürde yapılmış bazı çalışmalar arasında benzerlikler bulunmaktadır.

Araştırmada eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin “Dramayı Planlama Yeterliği” boyutunda kendilerini ara sıra yeterli görürken; “Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği” boyutunda, “Dramayı Değerlendirme Yeterliği” boyutunda ve “Drama Genel Yeterliği” olan ölçeğin genelinde kendilerini çoğu zaman yeterli görmekte-dirler.

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri “Drama Genel Yeterliği” boyutunda kendilerini çoğu zaman yeterli görmekte-dirler. Bizim araştırma bulgularımıza benzer olarak;

Maden(2010)’in Türkçe öğretmenlerine yönelik olarak yapmış olduğu araştırma bulguları Türkçe öğretmenlerinin genel olarak drama yöntemini kullanmaya hazır olduklarını ve Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri derslerinde kolayca kullanabileceklerini göstermektedir. Maden(2010) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin “Drama yöntemi ile öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde geliştirebilme ve öğrencilerin başarılarını arttırabilme” yeterliğine sahip olduklarını bulmuştur.

Bizim araştırma bulgularımızın aksine Yıldırım(2008)’ yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin drama ve drama uygulamasına ait yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri boyutunda yetersiz bilgi düzeyine sahip olduklarını düşündüklerini bulgulamıştır.

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri “Dramayı Değerlendirme Yeterliği” boyutunda kendilerini çoğu zaman yeterli görmekte-dirler. Bizim araştırma bulgularımıza benzer olarak;

Yıldırım(2008) sınıf öğretmenlerin, drama etkinliklerinin değerlendirmesine ilişkin yeterlikler alanında yeterli bilgi düzeyine sahip olduklarını ve bu alanı “biliyor” düzeyinde bildiklerini bulgulamıştır. Ayrıca drama etkinliklerinin değerlendirmesine ilişkin yeterlikler alanında yeterli uygulama düzeyine sahip olduklarını ve bu alanı da “uyguluyor” düzeyinde uyguladıklarını bulgulamıştır.

Maden(2010) Türkçe öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmasında “Drama yöntemi ile öğrenciyi kolay değerlendiremem” düzeyinde durumlarında Katılmıyorum düzeyinde yeterliğe sahip olduklarını bulmuştur.

Bizim mesleki kıdeme yönelik araştırma bulgularımızdan farklı olarak; Maden(2010) araştırmasında 6–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin en yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu, bunun yanında 16–20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise ortalama ile drama yöntemini kullanmaya yönelik en düşük yeterlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri arasında meslekteki kıdem türlerine göre anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Şahin(2006) ise İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerden, dramayı 20-25 yaş aralığındakilerin %100’ünün, 26-30 yaş aralığındakilerin %76.2’sinin, 31-35 yaş aralığındakilerin %62.5’inin, 36-40 yaş aralığındakilerin %71.4’ünün, 41-45 yaş aralığında olanların %87.5’inin, 45 ve üstü olanların ise % 77.8’inin dramayı kullandığını bulmuştur. Dramayı en çok kullananlar 20-25 (%100) yaş aralığındakiler ve 41-45 (%87.5) yaş aralığındakilerdir. En az kullananların ise, 31-35 (%62.5) yaş arası öğretmenlerin olduğu bulunmuştur.

Kraemer' in (2001) öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini algılama düzeyleri ve yönteme 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: 61). Bu da yine bizim araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

V. BÖLÜM

5.SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Kırşehir ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanan drama yöntemi uygulama yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Yeterlik algıları bir bütün olarak incelendiğinde öğretmenlerin “Drama Planlama Yeterliği” alt boyutuna ilişkin kendilerini ara sıra yeterli görürken “Drama Gerçekleştirme Yeterliği”, “Drama Değerlendirme Yeterliği” ve Drama Yöntemi Uygulama Genel Yeterlikleri” boyutlarına bakıldığında kendilerini çoğu zaman yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır.
2. Drama yöntemi uygulama yeterlikleri kapsamında belirlenen “Drama Planlama Yeterliği”, “Drama Gerçekleştirme Yeterliği” ve “Drama Değerlendirme Yeterliği” alt boyutlarına ilişkin olarak yeterlik algıları arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde pozitif yönde çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İlişkinin yüksek olması alt boyutlarını oluşturan maddelerin bir bütün olarak birbirleri ile ilişkili olduğu ve bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği, ayrıca bu yöntemin uygulama sürecindeki yeterlik düzeylerini artırabilmek için tüm boyutların birbirleri ile ilişkilendirilerek değerlendirilmesi yargısına ulaşılmaktadır.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre drama yöntemi uygulama yeterlikleri belirlenen alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden elde edilen ortalama puanlar arasındaki farklılıklardan oluşan bulgular incelendiğinde;

“Drama Planlama Yeterliği” alt boyutuna ait ortalama puanların mesleki kıdemlere göre dağılımları ele alındığında; “21 ve Üzeri” yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler kendilerini çoğu zaman yeterli görürken, “1-5” yıl , “11-15” yıl ve “16-20” yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenler kendilerini ara sıra yeterli gördükleri için bu alt boyuta ait belirlenen yeterlikler arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

“Drama Gerçekleştirme Yeterliği” alt boyutuna ait ortalama puanların mesleki kıdemlere göre dağılımları ele alındığında; “21 ve Üzeri” yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler kendilerini her zaman yeterli görürken, “1-5” yıl ve “16-20” yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenler kendilerini çoğu zaman yeterli gördükleri, “11-15” yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler kendilerini ara sıra yeterli gördükleri için bu alt boyuta ait belirlenen yeterlikler arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

“Drama Değerlendirme Yeterliği” alt boyutuna ait ortalama puanların mesleki kıdemlere göre dağılımları ele alındığında; “21 ve Üzeri” yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler kendilerini her zaman yeterli görürken, “1-5” yıl ve “6-10” yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenler kendilerini çoğu zaman yeterli gördükleri, “11-15” yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler kendilerini ara sıra yeterli gördükleri için bu alt boyuta ait belirlenen yeterlikler arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

“Drama Yöntemi Uygulama Yeterlikleri” ölçeğinin geneline ait ortalama puanların mesleki kıdemlere göre dağılımları ele alındığında; “21 ve Üzeri” yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler kendilerini her zaman yeterli görürken, “1-5” yıl mesleki kıdeme sahip okul

öncesi öğretmenleri kendilerini çoğu zaman yeterli görmekte, “16-20” yıl ve “11-15” yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenler kendilerini ara sıra yeterli gördükleri için bu alt boyuta ait belirlenen yeterlikler arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

5.2.Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterliklerinin tespit edilmesi ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak;

İlköğretim kurumlarında seçmeli ders olarak alınan “drama” dersine ilişkin mevcut uygulamaları tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin yeterlilikleri hakkında araştırmalara devam edilmelidir; alana yönelik nitel araştırmalar yapılmalıdır.

Drama uygulamalarının uygulanması, drama için uygun bir mekan ile yakından ilişkilidir. Dolayısı ile drama için uygun drama sınıflarının sağlanması, drama yönteminin daha çok kullanılmasına yol açabilir. Dramanın yapıldığı ortamın özellikleri belirlenmeli ve fiziksel ortam ona göre düzenlenmelidir.

Öğretmenlere drama etkinliklerinin uygulamasında yetersiz oldukları alanlara yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim kurslarının sayısını ve niteliğini arttırmalıdır.

Öğretimde kullanılacak drama yöntemine ilişkin olarak öğretmenlere kılavuz kitaplar hazırlanmalı, öğretmenleri bilgilendirici materyaller hazırlanmalıdır.

Eğitim fakültelerinin programında bulunan ve zorunlu olan drama dersinin kredisi ve saati yeniden gözden geçirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1992). **İşbirlikli Öğrenme, Kuram, Araştırma, Uygulama**, Uğurel Matbaası, Malatya
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ankara
- Adıgüzel, H. Ö. (2002). **Eğitimde Yeni Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama**, Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar, Ed. H. Ö. Adıgüzel, Naturel Yayıncılık, Ankara
- Akandere, M., (2003). **Eğitici Okul Oyunları**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Akar, Ruken (2000), Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara
- Akın, Y. (2002). **Altı Yaş Grubu Çocuklarında Başkasının Bakış Açısını Alma Yetisi Üzerinde Eğitici Drama Programının ve Aile Tutumlarının Etkisinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, M., (1993). **Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeyine yaratıcı dramının etkisi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Akyüz, Y. (2005). **Türk Eğitim Tarihi**. (9. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara
- Albayrak, H., Arı, R., Akbulut, Y., Çağdaş, A., Koçak, N., Cantekinler, S. ve Şener, T. (2000). **Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul
- And, Metin.(2003). **Oyun ve Būgū**, YKY, İstanbul

- Aral Neriman, Adalet Kandır ve Münevver Yaşar Can, (2000) **Okul Öncesi Eğitim I**, Ya-Pa İstanbul
- Aral, N., Baran, G., Pedük, Ş. ve Erdoğan, S. (2003). **Eğitimde Drama**. (2.Baskı). Ya-Pa Yayınları, İstanbul
- Arık, A.(1987). **Yaratıcılık**. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ay Yıldız Matbaası.
- Arnold, A., (1972), **Children's Games**, World Publising, New York.
- Arslan, F., (2000). "1-3 Yaş Dönemindeki Çocuğun Oyun ve Oyuncak Özelliklerinin Gelişim Kuramları İle Açıklanması", **C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, ,4 (2), S:40-41
- Arsunar, Ferruh. (1955). **Türk Çocuk Oyunlarından Örnekler**, Maarif Basımevi, İstanbul
- Artut, P., Tarım, K. (2004). Okul Öncesinde Kubaşık Öğrenme Uygulamaları: Toplama İşlemine Yönelik Bir Uygulama Örneği. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 13 (2), ss. 1-10.
- Aslan, N. (1999). **Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşmasına Merhaba. Oluşum Tiyatrosu ve Eğitim Semineri**. İstanbul:Ya-Pa Yayınları.
- Atar, Gökhan. (2003). **Eğitici Dramayı Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanmanın Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerine Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Ay Oyat, Sıla, (1997), **Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aynal, S. (1989). "**Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerine etkisi**", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Aytaç, K.(1998). **Avrupa Eğitim Tarihi**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul

- Aytaş, G. (2003). “Okullarda drama ve tiyatro eğitimi”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, (37), 13-15.
- Balıkçı, T. (2001). **Sanat Eğitimine Drama ve Yaratıcılığın Önemi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde
- Başaranbilek, Emin. (1994). **Toplumsal Tarihte Çocuk**, İstanbul
- Bayram, E. ve Komisyon Üyeleri (2004). **İlköğretim Drama 1: Öğretmen İçin**. (4. Baskı). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul
- Baysal, J., N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu. (1993). **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Bilir Ş. ve Dönmez, B., (1995). **Hastanede Oyun-Yaş Gruplarına Göre Hastanede Yatan Çocuklar, Çocuk ve Hastane**, Sim Matbaacılık, Ankara
- Bode, U. ve Gunter O., (1979) **Yaratıcılık Eğitimi** (Çev. Berna Can), Friedrich Verlag
- Bolton, G. (1985). “Changes in thinking about drama in education”. **Theory Into Practise**. Vol, 24. No 3.
- Bozdoğan, Zülal. (2003). **Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Cömertpay, B. (2006). **Dramanın beş-altı yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi**. Adana.
- Crimmens, P. (2006). **Drama Therapy and Storymaking in Special Education**, Jessica Kingsley Publishers, London
- Çağda, A., H. Albayrak ve S. Cantekinler. (2003). **Okulöncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler**, Eğitim Kitabevi, Konya.

- Çağlayanırmak, F. (2002). **Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Sanat Eğitimi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana
- Çalılar, Aziz, (1995). **Tiyatro Ansiklopedisi**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Çebi, A. (1985). **Aktif öğretim yöntemlerinden rol oynama**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Çebi, A. (1996). **Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Çoban, Bilal ve Acar, Eyüp(2006). **Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Dalgıçoğlu, N.(1997) **VII. Uluslar Arası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri**. San, İ. (Ed.). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Davis, Barbara, W. (1987). **Some Roots and Relatives of Creative Drama as an Enrichment Activity for Older Adults**. Educational Gerontology, Vol.3, No.4, 297-306
- Dege, Ö. (2008). **Resimli Hikaye Kitaplarıyla Verilen Dramatik Etkinlik Uygulamalarının Altı Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demiral, Ö. (1989). **Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Eğitimlerinin Önemi**, Esin Yayınevi, İstanbul

Demirel, Ö. ,(1999). **Öğretme Sanatı**, Pegem Yayınları, Ankara

Demirel, Özcan (2002). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Pegem A Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara:

Dirim, Aygören, (1998). **Yaratıcı Drama**, Esin Yayınları, İstanbul

AKAR, Ruken. (2000). **Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorohy Heatcote'un Uzman Rolü Yaklaşımı**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Dowling, M. ve Dauncey, E.,(1989), **Teaching 3-9 year olds, Theory into Practice**, Professional Library, Sussux.

Einarsdottir, J. 1996. "Dramatic play and priot", **Childhood Education**, (72)2, s. 352-357.

Ekiz, Durmuş (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş(Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri)**. Anı Yayıncılık, Ankara

Ergün, M. (1980). " **Oyun ve Oyuncak Üzerine**". Milli Eğitim. I/1. s.102-119.

Erhan, Ü. T.(2000). **İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinin Drama ile Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine ve Çocukların Benlik Kavramlarına Etkisinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H .Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Farris, John. P. Ve Parke, John. (1993). To be or to be: What Student Think About Drama. **The Clearing House**. March/ April, 231-232.

Fidan, N.(1977). **Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler**, Ankara

Garcia, L.(1993). "Teacher Beliefs About Drama", **Youth Theatre Journal**, Vol: 8, No:2

- Genç, H. Nalân, (2003). **“Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alınlanması”**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24: 196-205
- Giral, Esra. (2008). **“Okul Öncesinde Yaratıcı Drama Uygulamalarında Winifred Ward’ün ve Dorothy Heathcote’un Yaklaşımlarının Karşılaştırılması”**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ,Ankara.
- Girgin, Tuğba,(1999). **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri (Ankara İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Göde, O., Susar,F.(1997). “Okul öncesi eğitimin önemi ile bu eğitimde oyunun ve bedensel etkinliklerin rolü”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi.** (2), ss.39-48.
- Gönen, M. (2003). **Çocuk Eğitiminde Drama, Yöntem ve Uygulamalar**, EpsilonYay., İstanbul
- Gönen, M.& Dalkılıç, N. (1998). **Çocuk Eğitiminde Drama (Yöntem ve Uygulamalar)**, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Sti.,İstanbul.
- Gönen, M.,(1992).**Çocuk ve Yaratıcılık.** 8. YA-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Bursa.
- Görgülü F. (2009).**Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5- 6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi**, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Gürel, F. Ç. (2004). **Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Erişmeye ve Kalıcılığa Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitim Ana Bilim Dalı.
- Hamdi Akverdi.(1953). **Sanatta Yaratma**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara

Hickman, J. (1981). **A new perspective on Response to Literature: Research in an Elementary School Setting**. Research in the Teaching of English, Vol.15,No.4.

Hoffman, K. (1995). **Tiyatro Pedagojisi için Bir Ana Program Taslağı**, Theater and Schule, Editörler: Klaus Hoffman ve Florian Vassen. Aşağı Saksonya Eyalet Komisyonu için hazırlanmıştır. (Çev. İ. San).

İlhan, A., A., Okvuran ve Ö. Adıgüzel. (2004). **Drama**, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Yayınları, İstanbul.

İnanç Yazgan, B.; Bilgin, M.; Kılıç Atıcı, M. (2008), **Gelişim Psikolojisi**, Pegem Akademi, Ankara

İnci San.(1985). “Yaratıcılık ve sanat açısından tiyatro”. **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c. 18, S. 1-2, Ankara

İsa Kayaalp. (2002). **Eğitimde İletişim Dili**, Bilge Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul

İşman, A., Eskicumalı, A. (2003). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**, Değişim Yayınları, İstanbul

Johnson, L. ve O’Neill, C. (1984). **Dorothy Heathcote Collected Writings on Education and Drama**. Essex: Anchor Brendon Ltd.

Kaaland-Wells, C.(1994). “Classroom teachers perceptions and uses of creative drama”, **Youth Theatre Journal**, (8), 2.

Kalkancı, Aylin.(1991). **Dramatizasyon Yönteminin Okulöncesi Eğitimde Kullanımı**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Kara, Y., Çam, F.,(2007)”Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 32, Ankara
- Karadağ, Asiye (1997), **Okul öncesinde Dramatik Etkinlikler**, Kök Yayınları, Ankara
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). **Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama**, Anı Yayıncılık, Ankara
- Karakaya N., (2007). “İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama”, **G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 27, Sayı 1s: 103-139
- Karamanoğlu, Şenay Şadi.(1999). **İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Hedef Kelime Bilgisi ve Hatırlamaya Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karasar, N. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayıncılık, Ankara
- Kaytaç, M. (2005).**Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Fayda Maliyet Analizi**, Açev, İstanbul.
- Kesebir, Canan. (2007). “**Güç Koşullarda Yaşayan Çocukların” Kendini İfade Etmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanımı**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocayörük Yaya, Ayşe. (2000). **İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koç, Filiz, (1999), **Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi-Sosyal Bilimler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak-**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Koç, M., Dikici, H. (2003). **Eğitimde Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması.** İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Yıl 2. Sayı 1.Matbaacılık, İstanbul.

Levent, T.,(1993), *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

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

May, R. (1987). **Yaratma Cesareti**. Çeviren: Alper Oysal, Metis Yayınları, İstanbul

Mccaslin, N. (2006). **Creative Drama in the Classroom and Beyond**. United States of America: Pearson Education.

McCaslin, N.,(1990), **Creative Drama in The Classroom**, Longman, London.

MEB, (1991), **Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Meydan, S. (1984). **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Bakış**. Ya-Pa Okul Öncesi

Mieruch, G. (2003). **Öğrencilerle Nasıl Oyun Çıkarırım**. İngilizceden Çeviren:

Morgan, N. S.,(1987), **“J.Enriching Language Through Drama”** Languages Arts, v.60:731-736.

Morgül, M. (2004). **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba**. (Üçüncü Baskı). Kök Yayıncılık, Ankara

Mutlu, Erol. (1995). **İletişim Sözlüğü**, Ark Yayınevi, Ankara

- Nas, Recep. (2003). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, 2.Baskı, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa
- Oğuzkan, S.,(1986), “Okul Öncesi Dönemde Dramatik Etkinlikler”, Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri, İstanbul
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (2002). **Okulöncesi Eğitimi**. (11. Baskı). Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- Oktay Ayla. (1999). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**; Epsilon Yayınları, 1.Baskı, İstanbul
- Okvuran, A.,(1993), **Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ömeroğlu, E. (1990). **Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, H.Ü,Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E.(1992).”Okul öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**.(175),31-33.
- Ömeroğlu Turan, E. ve Yaşar, M. (1999). **Okul öncesi eğitimde drama uygulamaları**. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı Rehber Kitaplar Dizisi, Ya-Pa Yayınları, Ankara.
- Ömeroğlu, E. ve diğ. (2007). **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**, Kök yayıncılık, Ankara

- Önder, A.,(2000), **Yaşayarak Öğrenme için Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Önder, Alev (2006), **İlköğretimde Eğitici Drama Temel İlkeler ve Uygulama Örnekleri**, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Önder, A.(2009). **Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları**, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Özdoğan, Berka. (2000). **Çocuk ve Oyun**, Anı yay. Ankara.
- Poyraz, H., Dere, H. (2001). **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara
- Poyraz, Hatice,(1999), **Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak**, Anı Yayıncılık, Ankara
- Roper, Bill ve David DAVIS (2000). “Howard gardner: knowledge, learning and development in drama and arts education”. **Research in Drama Education**. 5 (2), 217-233. 246
- Sağlam, Tülin. (1997). **Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitiminde Drama Kullanımı**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Samurçay, N.,(1981). “Dramatik Oyun”, Okul Öncesi Eğitim Dergisi:19.20, Ankara.
- San, İnci (1999), **“Türkiye’de Yaratıcı Dramanın Dünü ve Bugünü”**, Çocuk ve Cumhuriyet II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri 4–6 Kasım 1998, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.

- San, İnci. (1996). “Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: “Eğitsel Yaratıcı Drama”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Yıl:2, Sayı:7, Ocak-Şubat, s. 148–160.
- San, İ. (1998). “The Development of Drama in Educaiton in Turkey”, **Research In Drama Education**, Vol.3(no.1).
- San, İ.(1991). **Eğitim öğretimde yaşayarak öğrenme yöntemi ve estetik süreç olarak yaratıcı drama**. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde arayışlar 1. Sempozyumu, İstanbul.
- San, İ. (1996). “Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama”, **Yeni Türkiye Dergisi**. Eğitim Özel Sayısı. Ocak-Şubat 1996. Yıl 2. Sayı 7. İstanbul
- San, İ.,(1985).”Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt,18: 99-112, Ankara.
- San, İ.,(1990).”Eğitimde Yaratıcı Drama”. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 23 (Sayı:2): 573-574 .
- Selvi, Kıymet (2003) “Eğitimde yaratıcı drama yöntemini uygulama ilkeleri”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 13. Sayı 2
- Senemoğlu, N. (2002). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Gazi Kitabevi, Ankara
- Sezer T. (2008). **Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5- 6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi**, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Öğretmenliği ABD.
- Somers, Jhon (1994).**Drama in The Curriculum**. Continuum Intl Pub Group Redwood Books. Wilds U.K.

- Summak, S., Summak, E.G. (2005). **Akıllı Bebekler Akademisi**. Sistem, İstanbul
- Susar K., F.(2007). “Yaratıcı Drama Yönteminin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri”, **Eğitim Araştırmaları**, (7), 29, 59-71.
- Şahin Ersin; **Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları Ve Öğretmen İçin Uygulama Kılavuzu**; Anı Yayınları, Ankara, 2005
- Şahin, B.(2006). **Mersin İl Merkezindeki Özel ve Devlet İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Etkinliği İçerisinde Dramayı Kullanma Düzeyleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tezel, Şahin, F. (2003). **Rol Oynama**. Okul Öncesi Eğitimde Drama, Kök Yayıncılık, Ankara
- Tobdal, E.B. (2004). **İletişim ve eğitimde yaratıcı drama süreci**. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Ankara, MEB Yay.
- Tulgay, B. (1997). **Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Tuncor, F.(1996), **Eğitici Çocuk Oyunları**, Esin Yayınevi, İstanbul.
- Turan F.(2004)Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve Programın Değerlendirilmesi; **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:162
- Tuzcuoğlu, N. ve diğerleri, (1998). **Dramanın okul öncesi dönem çocuklarının kavram öğrenmeleri üzerine etkisi**. Öneri Dergisi (sayı 9): 163–167
- Türkçe Sözlük, (2005), **Türk Dil Kurumu Yayınları**, Ankara.

- Üstündağ, T.(1988) **Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği**, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Üstündağ, T.(1994). “Günümüz eğitimde dramanın yeri”. **Yaşadıkça Eğitim**, 9 (37).
- Üstündağ, T. (2000). **Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü**, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Üstündağ, T. (2006). **Temel Eğitimde Drama, Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar**, (İkinci Baskı). Adıgüzel, H. Ö. (Ed.), Naturel Kitap Yayıncılık, Ankara
- Vural, Birol. (2004). **Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem-Teknik ve Etkinlikler**, Hayat Yayıncılık, İstanbul
- Way, B. (1973). **Development Through Drama**, Humanities Press, Atlantic Highlands N. J. , America
- Yalçın, Muharrem, (2004), **İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine Etkisinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yasemin, A.(2004). **Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi**, Anı Yayıncılık, Ankara
- Yaşar, Ş., Gültekin, M. (2006). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Beceriler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım**. (Editör: Cemil Öztürk), Pegema Yayıncılık, Ankara
- Yavuz, H. (1994). **Yaratıcılık**. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul
- Yavuzer, H. (2003). **Çocuğu Tanımak ve Anlamak**. Remzi Kitapevi, İstanbul
- Yavuzer, H.(2005). **Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimi ile çocuğunun ilk 6 yılı**.(20. baskı), Remzi Yayınları, İstanbul

Yeğen, G. (1999). “Yaratıcı Drama”, **İlköğretim – Online Öğretim Uygulamaları Serisi**,
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yıl 2., Sayı 2.

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

Yılmaz N. ve Şule Bilir; **Okul Öncesi Öğretmenler İçin El Kitabı**, Ya-Pa, İstanbul,1990

EKLER

EK.1 Araştırma İzni

T.C. KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.20.02.605.01/ £ ^ \$~

Konu : Yakup AKYEL'in Araştırması

02.06.2011

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Yakup AKYEL; 13.06.2011 tarihli dilekçesi ile, "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi (Oyun) Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi" konulu araştırması kapsamında, 20 Haziran - 30 Haziran 2011 tarihleri arasında il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ölçek uygulamak istediğini bildirmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Yakup AKYEL'in "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi (Oyun) Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi" araştırmasını il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ölçek uygulamasında Müdürlüğümüzce sakınca görülmemektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mesut AYRIKSA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

21.06/2011

Mustafa HARPUTLU
Vali Yardımcısı

22/06/2011 Şef.S.AKGÜL V~
22/06/2011 Md.Yrd.Ş.KARADENİZ

Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR



Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ
kirsehirnemfl@meh.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr
Faks: (0 380) 243 4003



EK.2 Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği
Dramayı planlama yeterliği

	Her zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1 Dramanın amaç ve hedeflerini belirler	5	4	3	2	1
2 Drama sonrası öğrenci kazanımlarını belirler.	5	4	3	2	1
3 Dramaya uygun fiziki ortam seçer.	5	4	3	2	1
4 Dramaya uygun materyal seçimi yapar ve hazırlar.	5	4	3	2	1
5 Drama yöntemine uygun ders planı yapar.	5	4	3	2	1
6 Etkinliklere ilişkin drama tekniklerini belirler.	5	4	3	2	1
<i>Drama sürecini gerçekleştirme yeterliği</i>	5	4	3	2	1
7 Drama Öncesi Öğrencilerin dikkat çeker.	5	4	3	2	1
8 Drama esnasında güler yüzlü, sevecen, esprilidir.	5	4	3	2	1
9 Drama esnasında anlaşılır bir dil kullanır.	5	4	3	2	1
10 Drama esnasında öğrencileri hedef ve konulardan haberdar eder.	5	4	3	2	1
11 Dramalarda öğrenciler ile empati kurar.	5	4	3	2	1
12 Üretilmiş metin, öykü ve oyun olmadan dramayı yönetir.	5	4	3	2	1
13 Öğrencilerin güven duygularını sağlayacak davranışlarda bulunur.	5	4	3	2	1
14 Drama esnasında zamanı etkili kullanır.	5	4	3	2	1
15 Çok iyi bir dinleyicidir.	5	4	3	2	1
16 Öğrencilerin grup oluşumlarında hak ve özgürlüklerine saygılıdır.	5	4	3	2	1
17 Sınıfta dolaşarak gerekirse yardım eder.	5	4	3	2	1
18 Çok iyi bir izleyicidir.	5	4	3	2	1
19 Etkinlikler sırasında öğrencilere söz hakkı verir.	5	4	3	2	1
20 Dramanın aşamalarını kullanır.	5	4	3	2	1
21 öğrencilerin önerilerini dikkate alır.	5	4	3	2	1
22 Yönetmekten çok yol göstermeye ağırlık verir.	5	4	3	2	1
23 Drama etkinliğine uygun grup oluşturur.	5	4	3	2	1
24 Drama esnasında geçmiş konuları hatırlatarak bağlantı kurar.	5	4	3	2	1
<i>Drama sürecini değerlendirme yeterliği</i>	5	4	3	2	1
25 Dramaya uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirler.	5	4	3	2	1
26 Drama aşamasında açık uçlu sorular sorar.	5	4	3	2	1
27 Öğrencilere ve gruplara karşı objektiftir.	5	4	3	2	1
28 Öğrenci ve grup dinamiğine göre değerlendirme yapar.	5	4	3	2	1
29 Öğrencilere değerlendirme sonucu geri bildirim verir.	5	4	3	2	1
30 Değerlendirme sonucunda öğrenci tepkilerini dinler.	5	4	3	2	1