

**TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BEŞİNCİ VE ALTINCI SINIF DRAMA DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**EMREGÜL ERŞAN
10706104**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. AYSUN GÜROL**

**İSTANBUL
2014**

**TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BEŞİNCİ VE ALTINCI SINIF DRAMA DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**EMREGÜL ERŞAN
10706104**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. AYSUN GÜROL**

**İSTANBUL
2014**

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BEŞİNCİ VE ALTINCI SINIF DRAMA DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**EMREGÜL ERŞAN
10706104**

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 27.11.2014
Tezin Savunulduğu Tarih : 30.12.2014

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan	Ad Soyad
Tez Danışmanı :	Doç. Dr.	Aysun GÜROL
Jüri Üyeleri :	Prof. Dr.	Mehmet GÜROL
	Doç. Dr.	Remziye CEYLAN

İmza



İSTANBUL
ARALIK, 2014

ÖZ

BEŞİNCİ VE ALTINCI SINIF DRAMA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Emregül ERŞAN

Aralık, 2014

Bu araştırmanın amacı, ortaokullardaki drama dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşme düzeyi ile buna bağlı olarak öğrenme – öğretme süreçleri ve ölçme – değerlendirme boyutundaki farklılıkları gözlemlemek ve yönetici, öğretmen ve öğrencilerin programın uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul'da drama dersi verilen okulların müdürleri, drama öğretmenleri ve drama dersine katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçmeli drama dersi verilen okullardan rastgele seçilmiş üç okulun yöneticisi, drama dersi öğretmeni ve drama dersini seçen 15 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu çalışmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Örnekleme seçilen öğretmenlerin drama dersleri altı hafta süresince gözlem formunda yer alan maddelere göre gözlemlenerek notlar tutulmuştur. Görüşme formu ise örnekleme oluşturan müdürler, öğretmenler ve öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen nitel veriler, içerik analizi ile incelenmiş ve toplam değerlendirme ile program değerlendirilmiştir.

Elde edilen verilere göre, araştırma kapsamındaki okullarda drama dersi yapılan ortamların drama çalışmaları için küçük olduğu ve hareketi engelleyici nesnelerden arındırılmadığı görülmüştür. Drama dersi öğretmenleri ve yöneticiler, drama ile ilgili herhangi bir eğitim almamışlardır. Öğretmenler, drama oturum planı hazırlamasını bilmemektedir. Drama derslerinde genellikle ezbere dayalı rol çalışmaları yapılmaktadır. Sahnedeki öğrencilerin çoğunlukla çok istekli olduğu ve eğlendiği, izleyici öğrencilerin ise bazen sıkıldığı görülmüştür. Öğretmenler, drama alanında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için drama dersi öğretim programını analiz edemeyeceklerini söylemişlerdir. Öğretmen ve yöneticiler, derse alan uzmanı bir öğretmenin girmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, drama dersi öğretmen kılavuzuna ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler, drama dersinin öğrencilerin kendine güven, kendilerini ifade etme, jest ve mimiklerini kullanma, düzgün konuşma, yaratıcı olma gibi bazı becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin dramaya yönelik metaforik algıları hayat, tiyatro, doğaçlama kavramları, öğretmenlerin algıları hayat, tiyatro, oyun kavramları, öğrencilerin algıları ise tiyatro, hayat, hayal gücü, rol oynamak ve içten geleni gösterme kavramları etrafında toplanmaktadır.

Anahtar Kelimeler, Yaratıcı Drama, Program Değerlendirme

ABSTRACT

EVALUATION OF DRAMA CIRCULA IN FIFTH AND SIXTH GRADE

Emregül ERŞAN

December, 2014

The purpose of this study is to observe differences in teaching-learning and assessment-evaluation processes and effects of these differences on the curricular attainment levels in middle schools and present thoughts of teachers and students on the application of the program.

The population of the study is comprised of school directors, teachers and students of middle schools which have drama classes in Istanbul throughout the 2013-2014 academic year. The sample of the study is comprised of school directors, drama teachers and fifteen students who took drama classes of the three schools which were randomly picked among the schools which have drama lessons.

Holistic multiple case design was used in this study. Observation forms and semi-structured interviews were utilized during data collection. Drama lessons of the teachers selected for the sample were observed for six weeks according to the articles of observation form and notes were taken. Besides, interview form was applied to school directors, teachers and students who were selected for the sample. Qualitative data was analyzed through content analysis and drama program was evaluated using summative evaluation.

The data gathered shows that the classrooms were not cleared of objects preventing movement and not spacious enough for drama classes. Directors and teachers had no drama education. The teachers were not capable of laying out a drama plan. Drama classes usually consisted of students, memorizing texts and acting accordingly. It was observed that the acting participants were enthusiastic but the spectators were bored most of the time. The teachers stated that they cannot analyze the curriculum because they were not qualified for it. Directors and teachers pointed out that experts should hold the sessions. The teachers have expressed that they were in need of teaching manuals. Directors, teachers and students have all expressed that drama classes improved the students' skills like self-confidence, expressing themselves, using one's gestures and facial expressions, diction and creativity. The metaphoric perception about drama gathered around the themes, life, theater, improvisation for the directors, life, theater, games for the teachers and life, theater, imagination, role playing and self-expression for the students.

Key Words, Creative drama, program evaluation.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, beşinci ve altıncı sınıf drama dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşme düzeyi ile buna bağlı olarak öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutundaki farklılıklar gözlemlenmiş ve yönetici, öğretmen ve öğrencilerin programın uygulanmasına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalarda bu çalışmanın benzerine ulaşamadığı için çalışma kapsam olarak sınırlı olma ve bu alanda yapılabilecek çalışmalara bir çıkış noktası olma özelliğini taşımaktadır.

Öncelikle bu araştırmaya başlamamı sağlayan, çalışmalarım süresince yardımlarını esirgemeyen ve değerli bilgi ve katkılarıyla beni yönlendiren tez danışmanım Doç. Dr. Aysun GÜROL'a teşekkürlerimi sunuyorum. Prof. Dr. Mehmet GÜROL ve Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN başta olmak üzere yüksek lisans eğitimim süresince ders aldığım tüm hocalarıma ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Arş. Gör. Belkıs KARABIYIK ÇERİ'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim süresince desteklerini esirgemeyen ve çalıştığım kurumlarda uygun koşulları sağlayan Zeytinburnu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi müdürü İsmail TUTAL ve Kocamustafapaşa Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi müdürü Özcan DİNÇ olmak üzere tüm idari personele ve görev yaptığım iki okulumdaki Bilişim Teknolojileri Alanı öğretmeni arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Drama liderliği eğitimim süresince kendimi geliştirmemde katkıları olan Naci ASLAN, Gökçen ÖZBEK, Derya ÖZER, Gülşen YEĞEN ve Cenk ÖTKÜNÇ başta olmak üzere Oluşum Drama Enstitüsü liderlerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma süresince gösterdikleri fedakârlık ve manevi destekleri için hayatımın her anında yanımda olduklarını hissettiğim babam Adem ERŞAN'a, annem Fadime ERŞAN'a, abilerim Süleyman ERŞAN ve Emrullah ERŞAN'a, dostlarım Rahmi KÖŞKER ÜRE, Erde Gül ERŞAN ve Ayça AĞIN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca sabırla beni dinleyen ve sorularıyla ufkumu açan, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, çalışmalarım süresince fedakârlık gösteren can yoldaşım Efe PÖTÖY'e teşekkürlerimi sunuyorum.

İstanbul, Aralık, 2014

Emregül ERŞAN

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Drama	4
1.1.1. Dramanın Tanımı.....	4
1.1.2. Dramanın Tarihsel Gelişimi	8
1.1.2.1. Dünyada Dramanın Tarihsel Gelişimi	8
1.1.2.2. Türkiye'de Dramanın Tarihsel Gelişimi	11
1.1.3. Dramanın Önemi	14
1.1.4. Dramanın Boyutları	17
1.1.4.1. Öğretim Yöntemi Olarak Drama	18
1.1.4.2. Sanat Eğitimi Alanı Olarak Drama	18
1.1.4.3. Disiplin Alanı Olarak Drama	19
1.1.5. Drama Sürecindeki Öğeler	20
1.1.5.1. Çevre, Araç ve Gereçler	20
1.1.5.2. Katılımcılar	21
1.1.5.3. Drama Lideri (Öğretmen)	22
1.1.5.4. Uygulama	24
1.1.6. Bir Drama Oturumunun Aşamaları	24
1.1.7. Dramada Kullanılan Teknikler	26
1.2. Program Değerlendirme	32
1.2.1. Eğitimde Program Değerlendirmenin Amacı ve İşlevi	35
1.2.2. Program Değerlendirme Türleri	37
1.3. 5. ve 6. Sınıflar Drama Dersi Öğretim Programı	40
1.3.1. Drama Dersi (5. ve 6. Sınıf) Öğretim Programının amaçları	41

1.3.2. Drama Dersinde Ölçme ve Değerlendirme	42
1.3.3. Drama Dersi Çerçeve Programında Kullanılacak Temel Araçlar	42
1.3.4. Programın Uygulanması	42
1.3.5. Drama Dersi Öğretim Programı Ünite Başlıkları	43
1.3.5.1. I. Yıl (5.Sınıf)	43
1.3.5.2. II.Yıl (6.Sınıf)	45
1.4. Araştırmanın Amacı	47
1.5. Araştırmanın Önemi.....	48
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	48
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	48
1.8. Tanımlar	49
1.9. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	50
1.9.1. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
1.9.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	77
2. YÖNTEM.....	81
2.1. Araştırma Modeli	81
2.1.1. Araştırmanın Deseni	81
2.1.2. Çalışma Grubu	82
2.1.3. Veri Toplama Araçları	82
2.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu	82
2.1.3.2. Gözlem Formu	83
2.1.3.3. Görüşme Formu	83
2.1.4. Verilerin Toplanması	84
2.1.5. Verilerin Çözümlemesi	84
3. BULGULAR	86
3.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	86
3.1.1. Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler	86
3.1.2. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler.....	87
3.1.3. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler.....	88
3.2. Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular	89
3.2.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular	89
3.2.1.1. Drama Dersi Verilen Okulların Fiziksel ve Çevresel Şartlarına İlişkin Durumlar	89
3.2.1.2. Drama Dersi Verilen Okulların Sınıf Özelliklerine İlişkin Durumlar	92
3.2.1.3. Drama Dersi Verilen Okulların Öğretmen Özelliklerine İlişkin Durumlar	94
3.2.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgular	97
3.2.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular	110
3.2.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular	120
3.2.5. Beşinci Soruya İlişkin Bulgular	152
4. SONUÇ.....	155
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	155
4.1.1. Birinci Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	155

4.1.2. İkinci Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma	157
4.1.3. Üçüncü Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma	161
4.1.4. Dördüncü Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	164
4.1.5. Beşinci Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	176
4.2. Öneriler	177
KAYNAKÇA	179
EKLER.....	188
EK 1. Kişisel Bilgi Formu (Yönetici).....	188
EK 2. Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen).....	189
EK 3. Kişisel Bilgi Formu (Öğrenci).....	190
EK 4. Gözlem Formu.....	191
EK 5. Görüşme Formu (Yönetici)	194
EK 6. Görüşme Formu (Öğretmen)	195
EK 7. Görüşme Formu (Öğrenci)	196
EK 8. Görüşme Notları (Öğrenci)	197
ÖZGEÇMİŞ.....	212

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Araştırmaya Katılan Müdür, Öğretmen ve Öğrencilerin Kod Karşılıkları.....	82
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Müdürlere Ait Kişisel Bilgiler.....	86
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	87
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler.....	88
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf ve Drama Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımı	89
Tablo 6: Drama Dersi Verilen Okulların Fiziksel ve Çevresel Şartlarına İlişkin Gözlem Bulguları	90
Tablo 7: Drama Dersi Verilen Okulların Sınıf Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları	92
Tablo 8: Drama Dersi Verilen Okulların Öğretmen Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları.....	95
Tablo 9: Drama Dersi Verilen Okulların DDÖP'nin Uygulanma Durumu Plan Aşamasına İlişkin Gözlem Bulguları	97
Tablo 10: Drama Dersi Verilen Okulların DDÖP'nin Uygulanma Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları	98
Tablo 11: DDÖP'nin Uygulama Durumu Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Gözlem Bulguları.....	107
Tablo 12: DDÖP'de Öngörülen Kazanımlara Öğrencilerin Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşme Verilerinin Dağılımları.....	111
Tablo 13: Drama Dersinin Tercih Edilme Nedenleri Hakkındaki Görüşlerden Elde Edilen Verilerin Dağılımları.....	114
Tablo 14: Öğretmenlerin Öğrencilerin Drama Çalışmalarına Karşı İlgileri ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	117
Tablo 15: Öğrencilerin Drama Dersinde Nasıl Hissettikleri ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	118
Tablo 16: Öğretmenlerin Drama Dersi Öncesi Yapılması Gereken Hazırlıklar ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	120
Tablo 17: Öğretmenlerin Drama Çalışmaları Öncesi Plan Hazırlama Durumları ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	121
Tablo 18: Öğretmenlerin Drama Dersi Öncesi Hazırlık Yapılmasının Dersin İşleniş Üzerindeki Etkisi ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	122

Tablo 19: Öğrencilerin Drama Dersi Öncesi Hazırlık Yapılması ve Hazırlıkların Dersin İşleniş Üzerindeki Etkisi ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	123
Tablo 20: Öğretmenlerin Drama Dersinde Materyal Kullanımının Çalışmalara ve Sınıf İçi Etkileşime Olan Etkisi ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları.	124
Tablo 21: Öğrencilerin Drama Dersinde Materyal Kullanımı ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	125
Tablo 22: Öğretmenlerin Drama Dersinde İşlenecek Konu Seçiminde Nelerin Etkili Olduğu Hakkındaki Görüşme Verilerinin Dağılımları.....	127
Tablo 23: Öğrencilerin Drama Dersinde İşlenen Konularla İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	128
Tablo 24: Öğrencilerin Drama Dersi Etkinliklerinde En Çok Hangi Çalışmaların Hoşlarına Gittiği ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	130
Tablo 25: Öğrencilerin Drama Dersi Etkinliklerinde En Çok Hangi Çalışmaların Hoşlarına Gitmediği ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları.....	131
Tablo 26: Öğrencilerin Drama Dersi Sırasında Öğretmenleri ile Olan İlişkilerine Dair Görüşme Verilerinin Dağılımları	132
Tablo 27: Öğrencilerin Drama Dersi Sırasında Arkadaşları ile Olan İlişkileriyle İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	134
Tablo 28: Öğretmenlerin Drama Çalışmalarını Yaparken Sınıf İçi Etkileşimlerine İlişkin Görüşme Verilerinin Dağılımları	135
Tablo 29: Öğretmenlerin DDÖP'nin Kendilerine Sağladığı Mesleki Bilgi ve Yönlendirme ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	137
Tablo 30: Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarındaki Drama Dersinin Eksik Yanları ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	139
Tablo 31: Öğretmenlerin Drama Dersi Öncesi Yapılan Hazırlıklarda Yönetici Kadronun Tutumu ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	141
Tablo 32: Yöneticileri Drama Dersinde Uygulanan Etkinliklerde Yönetici Kadronun Rolü ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları.....	143
Tablo 33: Yöneticilerin Drama Dersi Öncesi Yapılan Hazırlıklarda Yönetici Kadronun Tutumunun Çalışmalar Üzerindeki Etkisi ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	144
Tablo 34: Öğretmenlerin Drama Dersinde Kullandıkları Değerlendirme Yöntemleri ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	145
Tablo 35: Öğretmenlerin Drama Dersi Sonunda Yapılan Değerlendirmelerle İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları”	147
Tablo 36: Yöneticilerin Drama Dersi Öğretmeni Seçimi ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	148
Tablo 37: Öğretmen ve Öğrencilerin Drama Çalışmalarını İzleyen Birinin Ders Süresince Neler Görebileceği ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları....	149

Tablo 38: Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Drama Dersine İlişkin Metaforik Algıları ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları	152
---	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Program Değerlendirme Sürecinde Biçimlendirici ve Toplam Değerlendirme İlişkisi	40

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

DDÖP : Drama Dersi Öğretim Programı

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda bilginin hızla çoğaldığı, yayıldığı ve tüketildiği düşünüldüğünde, öğrenme alışkanlığı edinen birey ve öğrenen toplum bağının kurulması, toplumun öğrenmeye dair ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için bilgiyi ezberleten değil, bilgiye ulaşma yollarını gösteren, ulaşılan bilgileri analiz etme becerileri kazandıran, daha fazla düşünme, araştırma olanakları sağlayan öğretim ortamlarına ihtiyaç olduğu kaçınılmazdır. Öğretim ortamları, belli amaçlar çerçevesinde tasarlanmış öğretim programları ile işlerlik kazanmaktadır. Bu sebepten ötürü, öğretim programlarının, üretilen bilgi ve teknoloji sonucu gelişen ve değişen koşullar altında yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Uygulanan programların, toplumun isteklerini karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek üzere sürekli olarak değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre program geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Yüzyılın başlarından itibaren eğitimin daha demokratik, öğrenen merkezli, bilginin yaşayarak öğrenilmesinin sağlanması gerekliliği bireyin “-mış gibi yapma” olanağını sağlayan oyunun eğitimde kullanımını yani yaratıcı dramayı karşımıza çıkarmıştır. Oyun, bütün zamanlar içerisinde eğitim programlarında hem bir yöntem, hem bir etkinlik, hem de yer yer ders olarak yer almıştır. Oyunun insan yaşamında kullanılan en doğal dil olması, öğrenmedeki önemini artırmaktadır. Oyun, bir öğrenme sürecinde çocuk ve ergeni ya da oynayanı merkeze alır ve yaşantılara dayalı öğrenmeyi sağlar, kolaylaştırır. Bu tür süreçlerde yetişen çocuklar daha aktif, özgür ve kendini tanıyan bireyler olarak yetişirler. Böylece öğrenme daha zevkli, aktif bir hale dönüşür. Yaratıcı dramanın oyun ile doğrudan bir ilgisi bulunmaktadır. Oyunun sahip olduğu tüm özellikler yaratıcı dramadaki kurgusal özelliklerde de kendini bulmuş ve yaratıcı dramanın önemli bir bileşenini oluşturmuştur. Böylece yaratıcı drama, gittikçe artan ölçüde eğitimde yer alan yöntemler arasında okul ortamlarına girmiş ve hem bağımsız bir ders hem de bir yöntem olarak pek çok derste kullanılmaya başlanmıştır (Adıgüzel, 2010, 10).

Hızla değişen çağın gerektirdiği nitelikte bireylerin yetiştirilmesinde drama öğretiminin kuşkusuz çok büyük yeri vardır. Drama, “bir sözcüğü, bir kavramı, bir

davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı ve ya bir olayı; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun ve ya oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler süreci”dir (San, 1989, 57).

Adıgüzel’e göre dramanın genel amacı, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış, bireyler yetiştirmektir. Bu amaçlara ek olarak yaratıcı drama, yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama, eleştirel düşünme yeteneği, sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma, çocukların etik değerleri keşfetmelerine olanak sağlama, teşvik ve karar verme, kendine güven duyma, dil ve iletişim becerilerini kazandırma, imge dünyasını geliştirme gibi eğitimsel amaçlara dönüktür (Çoban, 2007, 14).

MEB’e göre ise drama dersinin öğretiminde amaç, çocukların öğrencinin yaratıcılığını desteklemek, yaratıcı olmanın hayatın her alanı için geçerli olduğunu vurgulamak, çocukların kendini rahat ifade edebilecekleri ortamı ve olanakları yaratmak, güven duygusunun geliştirilmesini sağlayarak karar verme alışkanlığını desteklemek, daha özgür olmalarını sağlamak, eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesine katkıda bulunmak, empati becerisini geliştirerek başkalarını anlamanın yollarını açmak, düzgün ve doğru konuşma becerisini geliştirmektir. (M.E.B, 2012, 8-9).

Ülkemizde dramanın etkililiği ve yararlarına bağlı olarak MEB, 1998-1999 öğretim yılından itibaren, eğitim fakültelerinin programları yenilenirken, okulöncesi öğretmenliği programına “Okul Öncesi Eğitiminde Drama” ve sınıf öğretmenliği programına “İlköğretimde Drama “ adı altında dersler konulmuştur. Bu yıllardan önceki programlarda drama dersi bulunmadığı için bu dönemden önce mezun olan sınıf öğretmenlerinin drama konusunda yetersiz bilgi ve becerilere sahip olduğu söylenebilir (Yıldırım, 2008, 4). Drama alanı ile ilgili herhangi bir eğitim alamayan öğretmen ve öğretmen adaylarının istekleri doğrultusunda drama liderliği eğitimi veren bazı özel kurumlardan eğitim alabileceği söylenebilir.

2012-2013 eğitim öğretim yılı itibarıyla ortaokul 5. ve 6. sınıfta öğrenciler tarafından seçilmesi şartıyla uygulanmaya başlanan drama dersi, öncelikli olarak mezun olunan fakültede veya başka bir kurumdan drama eğitimi ya da tiyatro eğitimi almış öğretmenler tarafından verilmektedir. Drama dersi çerçeve programında üniteler

birbirini tamamlayan iki ayrı yapı üstüne kuruludur. İlk yıl (5.sınıfta) yapılan alıştırmalar, oyunlar, doğaçlamalar, rol oyunları ikinci yılda (6.sınıfta) derinleştirilerek ve çeşitlenerek devam ettirilmiştir. Çerçeve programında, birinci yılın ikinci yılın temelini oluşturacağı, eğer öğrenci birinci yılı almadan ikinci yılı almak isterse birinci yıl programındaki etkinliklerden giriş etkinlikleri olarak faydalanılabileceği belirtilmiştir (M.E.B, 2012, 8-11). Drama dersi öğretim programı incelendiğinde, drama dersinde kazandırılması istenen hedeflerin sınırlandırılması ile birlikte öğretmenin oturum tasarımlarını planlamada ve uygulamada özgür bırakıldığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrenimleri süresince aldıkları drama eğitimine bağlı olarak 5. ve 6. sınıflarda okutulan drama dersinin planlanması ve uygulanmasında farklılığa neden olabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin dramaya yönelik bakış açıları, gerek drama eğitimi verecek öğretmenin seçiminde gerekse drama dersinin uygulanması için gerekli koşulların hazırlanmasında oldukça etkili olacağı söylenebilir.

Bireyin yapılan drama çalışmaları esnasında gerek gözlemci gerek de katılımcı olarak rol ve yaşantıların içine girebilmesinin, sosyal ortamda karşılaşılabilecek problemleri algılamasında ve çözüm yollarını güvenli bir ortamda grup içi etkileşimle bulabilmesinde yardım ettiği düşünüldüğünde, hazırlanan drama dersini uygulayan öğretmenlerin, okul yönetiminin ve derse katılan öğrencilerin dramayı algılayış biçimi, öğretmenlerin drama dersini planlama ve uygulayış şekli önem kazanmaktadır. Drama yöntemini uygulayan öğretmenlerin, bu yöntemden beklenen yararı sağlamak için, drama için uygun çevre, uygun yaş, sonuca değil sürece yönelik yaklaşım, dramaya ayrılan süre, dramaya başlama aşaması, drama etkinliğine davet, öğrencilerin dramaya katılımı, öğrencilerin dramaya katkısı gibi koşulların yerine getirmesi gerekmektedir. Nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilmesinde, toplumu oluşturacak bireylerin yetişmesinde önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin ve uygun çalışma koşullarının oluşumunda öğretmene destek sağlayan okul yöneticisinin drama eğitimini teşvik etmesi ve bu yönetime ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları son derece önemlidir.

Okullardaki güncel durumun tespiti ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda tespit edilen sorunlara çözüm önerileri sunulabilmesi için drama dersi öğretim programının kazanımların gerçekleşme düzeyinin belirlenmesine, programın süreç ve ürün boyutundaki farklılıkların tespitine, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerinin

programın uygulanmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1. Drama

1.1.1. Drama'nın Tanımı

Türkçe'de tam bir karşılığı bulunmayan “drama” sözcüğü, Yunanca'da yapmak, etmek, eylemek anlamında kullanılan “dran” sözcüğünden türetilmiştir. Yine, Yunanca bir sözcük olan “dramenon”un seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımı “drama”nın eylem anlamını üstlenir. Tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama; özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamını taşır. Türkçe'de kullandığımız “dram” kavramı ise, Fransızca'da sonu “e” ile biten “drame” sözcüğünden gelir. Fransızca'daki sözlük anlamı “burjuva tiyatrosu” olan bu kelime, halk dilinde “acıklı oyun” anlamında kullanılagelmıştır. Oysa, dramatik olan ya da drama, insanın her türlü eylem ve ediminde yer almaktadır. Daha ayrıntılı bir tanımla, “İnsanın, insanla giriştiği her tür dolaysız ilişki, etki-tepki alışverişi, araçla oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile dramatik bir durumdur. Bu durum nesneler arasında bile saptanabilir. Söz gelimi bir manzarada da ‘dramatiklik’ söz konusu olabilir” (San,1989, 57-68).

Süreç içinde drama, kimi zaman amaç, kimi zaman araç, bazen ikisi bir arada kullanılarak, eğitim programlarında Eğitimde Drama ya da Dramatik Eğitim, Yaratıcı Drama, Dramatizasyon-Canlandırma, Doğaçlama, Yap-İnan, Rol Oyunları, Gelişimci Drama ve Tiyatro Pedagojisi, Katılımcı Oyun, Çocuk Tiyatrosu, Eğitimde Tiyatro gibi adlarla, terminolojisini de zenginleştirerek, yer almaya başlar (Tekerek, 2006, 67).

San'a göre yaratıcı drama “ bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı veya bir olayı; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun veya oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler sürecidir” (Yeğen, 2003, 1).

Drama; dramatik bir durumun, bir grup tarafından tiyatro teknikleri kullanılarak paylaşılması sürecidir. Dünya literatürüne baktığımızda dramanın yaygın olarak iki şekilde kullanıldığını görürüz. Bunlardan birincisi, İngiliz dramacı Peter Slade'in geliştirdiği ve dramanın bireyin gelişimini desteklemek için kullanıldığı yaklaşımdır.

Slade dramanın tıpkı matematik, hayat bilgisi dersi gibi kendi başına bir ders olarak uygulanmasını önerir. Burada dramanın amacı katılımcının; yaratıcılık, kendiliğindenlik, duygudaşlık, dil ve konuşma becerileri, toplulukla çalışma becerisi vb. becerilerini desteklemektir. İkinci yaklaşım ise yine İngiliz dramacı Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen eğitimde drama yaklaşımıdır. İngiltere’de Harriet-Finlay Johnson tarafından başlatılan Heathcote ve Bolton tarafından geliştirilen bu yaklaşımda drama sınıfta öğretmenin bilgileri öğretirken kullanacağı bir yöntem olmaktadır (Aslan, 2009, 27).

O’Neill ve Lambert ise, olaylar ve durumlar arasındaki bağlantıyı düş gücünün alabildiğince genişliğiyle sağlayan bir öğrenme yöntemi olarak tanımlamıştır. Heathcote’a göre drama, insanların yeni, bilinmeyen ve ya üstesinden gelemediği deneyimlerle başa çıkma aracıdır (Demirsöz, 2010, 23).

Adıgüzel ise en genel yanıyla eğitimde yaratıcı dramayı “her hangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmak” olarak tanımlamıştır (Demirsöz, 2010, 23).

Yaratıcı drama kavramının özünde rol oynama, doğaçlama ve oyun kavramları vardır. Doğaçlama kavramı önceden hiçbir hazırlık yapmaksızın bir durumun o anda birey ya da çoğunlukla grup tarafından yaratılmasıdır. Doğaçlama ile ortaya çıkan ürün, yaratma süreci bir başkası tarafından yaratılamaz. Yaşamda bir kez yaşanabilen ve bir daha tekrarlanması mümkün olmayan anlar, durumlar, yaratıcı drama atölyesinde belli ısınma, konsantrasyon ve rahatlama tekniklerinden sonra bütün grubun katılımıyla yeniden yaratılır. Yaratılan durum üzerine tartışılır, değerlendirilir ve istenirse yeniden oynanır. Bu ortamda öğrenmenin bilişsel yanırları kadar, duyuşsal ve devinişsel yönleri de etkindir (Okvuran, 1995, 185-194).

Mccaslin, Tiyatro, Drama ve Yaratıcı Drama ilişkisini irdelerken dramayı, öğrenme için büyük potansiyel taşıyan ve uygulaması zor olmayan bir sanat olarak niteler ve eğitimin amaçlarıyla yaratıcı dramanın amaçlarının pek çok noktada buluştuğunu belirtir. Adelphi Üniversitesi- Yaratıcı Sanatlar Çocuk Merkezi eski yöneticisi Julie Thompson’ın söylediklerine atıfta bulunarak; Yaratıcı Drama’nın kalıplaştırılamayacağını, dramanın bir nehir gibi sürekli devinen bağlantılar kurduğunu, etki-tepki yoluyla girişim ve karşılığı düşünme ve duyumsama, insanlar,

fikirler ve hatta yüzyıllar arasındaki ilişkileri birbirine bağladığını ifade eder (Tekerek, 2007, 192).

Bir grup çalışması içerisinde, bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içine katarak eylem ve edim durumlarında oynayarak canlandırılması ve anlamlandırılması liderin hedefleri ve yöntemleri ile ortaya çıkar ve belirlenir. Bu nedenle lider her şeyden önce drama ve oyun tekniklerini iyi bilen iletişime açık ve istekli, tiyatronun tekniğinden yararlanabilen, yaratıcı ve yeterli oyun bilgisine sahip, analizci olabilen kişidir. Drama liderinin oyunculuk ve tiyatro bilgisi eğitimi alması da önemlidir (Adıgüzel, 2000, 17-18).

Drama çalışmalarında gruptaki bireyler kendilerince saptanmış olan genel bir çerçeve (sözgelimi saptanmış olan konunun ya da tartışılması istenen davranış biçiminin getirdiği belli sınırlılıklar) içinde kalırlar, ama bu çerçeve içinde birey, kendi yaratıcılığı, önceki yaşantıları ve bilgileri ışığında, deneyimlerinin ve izlenimlerinin rehberliğinde alabildiğine özgürdür. Yine birey canlandırmalar sürecinde tiyatrodaki olduğu gibi tipler, roller ve kişilikler yaratıp bunları deneyebilir. Yaratıcı dramayı bilen, tanıyan bir öğretmen, uygun öğrenme ortamları hazırlayarak, öğrencilerinin yeni bilgileri paylaşarak öğrenmelerine yardımcı olur (Yeğen, 2006, 5).

Peter Slade, “Child Drama” (Çocuk Draması) (1954) adlı eserinde dramayı şöyle tanımlamaktadır, “Drama, bir yaratım, bir beceridir. Nerede sabır, anlayış, mutluluk, özgürlük, gözlem ve alçak gönüllülük varsa; orada çiçek açar, gelişir. Oyundan doğmuştur ve bilge bir aile ve yetenekli bir öğretmen tarafından beslenmiş, yönlendirilmiş ve gereksinimleri sağlanmıştır. Oyun biçimlerini, dramatizasyonu, sınıf içi drama oynama alıştırmalarını, özgür ifadeyi, doğaçlamayı içerir (Ritch, 2004’den aktaran Çöme, 2011, 15).

“Development Through Drama” (Drama Aracılığıyla Gelişim) adlı kitabında Brian Way de dramayı farklı cümlelerle tanımlamıştır, “Dramanın en basit tanımı yaşam provasıdır şeklinde yapılabilir. Aynı tanım eğitimin yeterli ve titizlikle yapılmış bir tanımı için de geçerli olabilir. Bu nedenle her öğrenciye dramanın olanaklarının sağlanması ve her öğretmenin drama ile ilgilenmesi önerilir. Ancak, bu öğrenciler ve öğretmenler için eğer biz tiyatro geleneğinin sınırlamalarını göz ardı edebilirsek gerçekleşebilir. Dramayı oldukça farklı bir etkinlik olarak görmemiz ve onun farklı becerilere, farklı karar verme standartlarına ve farklı sonuçlara ihtiyaç duyduğunu

kabul etmemiz gerekmektedir. Yardım değişmezdir, Dramanın değil bireylerin gelişmesi.” (Ritch, 2004’den aktaran Çöme, 2011, 16)

Winifred Ward “Playmaking With Children” (Çocuklarla Oyun Yapma) adlı eserinde drama ile ilgili olarak şu ifadeye yer vermiştir, “...doğaçlama dramanın tüm biçimlerini içeren bir ifade biçimidir, dramatik oyun, öykü dramatizasyonu, doğaçlama çalışılan pandomim, gölge ve kukla oyunları ve tüm diğer doğaçlama yapılan drama şekilleri. Oyuncuların kendi kendilerine oluşturdukları bir informal drama etkinliğidir.” (Ritch, 2004’den aktaran Çöme, 2011, 16).

Nellie McCaslin, ise yaratıcı dramayı “Creative Drama in the Classroom and Beyond” (Sınıfta ve Sınıf Dışında Yaratıcı Drama) adlı eserinde şu şekilde tanımlar, “Yaratıcı drama ve oyun yapma terimleri birbirinin yerine kullanılabilir; çünkü her ikisi de katılımcılar tarafından oluşturulan informal dramayı temsil eder. Oyun yapma terimi, dramanın ötesinde bir alana ve amaca doğru gidişi işaret eder. Oyun yapmada, başlangıçta, ortada ya da sonda bir öykünün kullanılması gerekebilir. Diğer taraftan, dramatik etkinlik boyunca, duygu ve düşüncelerin araştırılması, geliştirilmesi ve ifade edilmesi mümkündür. Bununla birlikte, yapılan her zaman doğaçlama dramadır. İçerik çok bilinen bir öyküden ya da özgün bir öyküden alınsa bile diyaloglar katılımcılar tarafından oluşturulur. Satırlar yazılmaz ya da ezberlenmez. Her oynamada, öykü biraz daha detaylandırılır ve daha iyi düzenlenmiş bir hâle gelir, ancak yine de doğaçlama olarak kalır ve bir gösteri için düzenlenmez. Katılımcılar bir yönetmen tarafından değil, bir lider tarafından yönlendirilirler. Liderin amacı ise katılımcıların en iyi şekilde gelişmeleridir.” (Ritch, 2004’den aktaran Çöme 2011, 16-17).

Yaratıcı drama süreci dinamiktir. Lider grubun fikirleri, kavramları ve duyguları, dramatik oyun sürecinde keşfedip, geliştirip, ifade edip, bildirmesine rehberlik eder. Yaratıcı dramada grup, drama öğelerinin kullanılması ve keşfedilmesi yoluyla yaşantılara anlam ve biçim vermek amacıyla kullanılacak olan içeriğe uygun hareket ve diyalogları o anda ortaya çıkarır. Yaratıcı dramanın birincil amacı kişilik gelişimine yardımcı olmak ve sahneye aktörler yetiştirmekten ziyade katılımcıların öğrenmelerini kolaylaştırmaktır. Yaratıcı drama, tiyatro sanatının öğretiminde ve/veya diğer konu alanlarındaki öğrenmeleri güdülecek ve genişletmek için de kullanılabilir. Yaratıcı dramaya katılmak, dil ve iletişim, problem çözme becerilerinin, yaratıcılığın, pozitif benlik kavramının, sosyal farkındalığın, empatik

becerilerin, değer ve tutumların açıklanmasının ve tiyatro sanatının anlaşılmasının gelişmesini sağlama potansiyeline sahiptir. İnsan tepkilerinin ve dünyayı anlayabilmek için dış algıların oynanabilmesi becerisinin oluşturulabilmesi için, yaratıcı drama, hem mantıksal hem de sezgisel düşünmeye, bilginin içselleştirilmesine ve estetik beğenin var olmasına ihtiyaç duyar (Davis ve Behm, 1978'den aktaran Çöme, 2011, 17).

"Drama bir grup sanatıdır, dramadaki duygusal içerik tek tek bireyler olarak değil grup, duygu durumu ve oyun atmosferi içinde gerçekleşir" (Toole, 1992'den aktaran Karadağ, 2012, 42). Grup etkileşimi katılanlarda ortak bir duygu durumunu yaratmakta bir süre sonra ortak empatik davranışları zorunlu kılmaktadır. Hornbrook'a göre drama, eğitimi bir bütün halinde toplar, birleştirir, drama eğitsel ve gelişimseldir, özgürlük aracıdır (Okvuran, 2000'den aktaran Karadağ, 2012, 42).

Yaratıcı drama, öğrenmenin önemli bir yoludur ve hem Heathcote hem de Bolton yaratıcı dramayı öğrenmek için bir araç olarak görür. Her ikisinin de kuramı bu anlayışa sahiptir. Heathcote, yaratıcı dramanın kendisi için yapılan bir yaşantıyı değil, yaratıcı drama aracılığı ile çocuklara eğitsel olanaklar sunmayı amaçlayan bir alan olduğunu savunur. Bu nedenle kendisinin öncelikle bir öğretmen, ikincil olarak da bir drama eğitmeni olduğunu vurgular. Yaratıcı drama, merkezine öğreneni alır ve ona kurgusal dünyadaki gerçeklikleri çeşitli roller üstlenerek yaşatır. Böylece öğrenen, kendisini ve yakın çevresini doğal ve aktif bir yöntemle tanır, kendini gerçekleştirir. Bu yöntemin adı yaratıcı dramadır (Adıgüzel, 2010, 20).

1.1.2. Dramanın Tarihsel Gelişimi

1.1.2.1. 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, aktaran Akyel, 2011, 32).

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'den aktaran Akyel, 2011, 32).

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, 1998, 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'den aktaran Akyel, 2011, 33).

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'den aktaran Akyel, 2011, 33). 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 öğretilebilecek 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 ve Playmaking with Children 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. 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).

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 hapsetmek zararlıdır. Drama çocuğu geliştirmek içindir; dramayı geliştirmek için değildir (Önder, 2001’den aktaran Akyel, 2011, 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’den aktaran Akyel, 2011, 35).

Viola Spolin “Tiyatro İçin Doğaçlama” 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'den aktaran Akyel, 2011, 35).

Drama çalışmaları süreç içinde gelişim göstermiştir. Bu anlamda bir drama tekniği olan yaratıcı drama çalışmaları ise dünyada bugünkü anlamı ile 1970 yılında Doroty Heathcote'un tanımlaması ve uygulamaları ile anılmaya başlanmıştır (Alatay, 1997'den aktaran Akyel, 2011, 36).

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'den aktaran Akyel, 2011, 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 bilisel 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'dan aktaran Akyel, 2011, 36).

1.1.2.2. 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; Bozdoğan, 2003'den aktaran Akyel, 2011, 36).

San, Türkiye'de drama uygulamalarını İsmail Hakkı Baltacıoğlu 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 müdürlüğünce 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 dramının 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. 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. (Adıgüzel, 2002; Bozdoğan, 2003'den aktaran Akyel, 2011, 36-37).

1982 yılından bu yana dramatizasyon etkinlikleri, doğaçlama çalışmalarından yola çıkılarak özel bir çalışma alanı haline gelmiştir. Günümüzde 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 dramatizasyon 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 (Akyel, 2011, 36-37).

Eylül 1998 Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinin 2492 nolu sayısı ile birlikte “Seçmeli Drama Dersi”, ilköğretim okullarında okutulmaya başlanmıştır. (Akyel, 2011, 37).

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 (Akyel, 2011, 38).

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. Çağdaş Drama Derneği ve Oluşum Drama Enstitüsü merkezi Ankara’da olmak üzere 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 lisansüstü 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.

1985’te Tamer Levent ve İnci San öncülüğünde Uluslararası Eğitimde Drama seminerlerinin birincisi gerçekleştirilmiştir. 1990 yılında Ankara’da Çağdaş Drama Derneği kurularak drama etkinliğine yer verilmiştir. 1999 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalında “Yaratıcı Drama” tezsiz yüksek lisans programı başlatılmıştır. Drama, eğitim

fakültelerinde, zorunlu ya da seçimlik ders olarak okutulmaktadır (Bıyık, 2001; Bozdoğan, 2003'ten aktaran Ünüsan, 2011, 35).

1.1.3. Dramanın Önemi

Oyun ile öğrenme arasında bir ilişki vardır. Oyun ortamında öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu ve etkin bir öğrenme süreci oluşturduğu bilinmektedir (Aslan, 2009, 25).

Yapılan pek çok araştırmada kalıcı öğrenme için duyuların harekete geçmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Duyuları harekete geçirmek, bilgileri ikinci elden değil, birinci elden almakla mümkün olabilmektedir. Bilgileri birinci elden almanın en önemli yolu da yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilen öğrenme yaşantılarından geçmektedir. Drama birinci elden “yaparak yaşayarak” öğrenme yöntemidir. Hiç kuşkusuz dramanın en temel ve değerli yönü, gerçek ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmesidir (Aslan, 2009, 26).

Drama ortamında çocuklar etkinliğe doğrudan ve aktif olarak katılarak gözlem yaparlar, denerler ve kendileri keşfederler. Bu anlamıyla drama alternatif bir eğitim yöntemidir. Günlük sıkıntılardan kurtulup deşarj olmayı, olaylara olgulara eleştirel bakabilmeyi, duygudaşlığı, kendiliğindenliği, yaratıcılığı ve estetik duyguları geliştirmeyi, sosyalleşmeyi, işbirliği yapabilme becerisini, toplulukla çalışma becerisini, toplumsal duyarlılığın artmasını, katılımcılığı, iletişim becerilerini geliştirmeyi, özgüvenin artmasını, utangaçlık, çekingenlik vb. gibi olumsuz duygulardan kurtulmayı, hayal gücünü geliştirmeyi, kendini tanımayı, geliştirmeyi, kendini daha iyi ifade etmeyi, özgürce düşünebilmeyi ve düşündüklerini söyleyebilmeyi, düzgün konuşabilme becerisinin gelişmesini, verileni olduğu gibi kabullenmeden çok, araştırmacı olmayı, sanatı, özellikle tiyatroyu sevmeyi sağlar (Aslan, 2009, 26).

Drama süreci bireylerin empati becerisini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Olay ya da olgular bireylerin geçmiş yaşantılarından edindikleri bilgiler, bireysel düşünceleri ve bakış açılarından ele alınır. Belirlenen roller yine katılımcılar tarafından oynandığı için, rolleri ile bütünleşme ve duyguları hissetme olanağı elde edilmiş olur. Bu nedenle bireyler, belki de daha önce üstünde hiç düşünmedikleri kişilerin duygularını yaşama olanağı bulurlar. Drama, bireyin kendi kişiselliğini sergilediği bir grup oyunudur. Bütünün parçalarının her birinin

önemi vardır. Parçalar birleşince anlamlı ve uyumlu bir grup etkinliği ortaya çıkar (Yeğen, 2006, 5).

Drama çalışmalarına katılanlar hem oyuncu hem de izleyici durumundadırlar. Birlikte oynayıp, birlikte izlerler. Ele alınan konu o grubu oluşturan kişiler tarafından ilk kez ele alındığı için doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmez. Yapılan çalışmalarda kişiler değil, ele aldıkları konuyu gösteriş biçimleri eleştirilir. Bu nedenle katılımcılar rahatlıkla ve içtenlikle çalışmaya katılırlar (Yeğen, 2006, 5).

Drama etkin bir demokrasi eğitimi sağlar. Bunu gerek grup çalışmalarında ortak karar verme süreçlerinde, gerekse dinlenme; kendi düşüncesi kabul edilmese bile, grubun parçası olmayı sürdürebilme becerisinde görebiliriz (Aslan, 2009, 25).

Drama yoluyla toplumsal öğrenme gerçekleşir. Bu öğrenme sürecinde eğlenme, sorgulama, iletileri algılama, arınma ya da yücelme gibi boyutlar kendiliğinden oluşur. Bu da katılımcıların bir an için bile olsa konu hakkında düşüncelerini sağlamaktadır. Bu çalışmada yapılan uygulamalarla, öğretmen adaylarının kadına yönelik şiddet olgusunu sorgulamaları, bu konu ile ilgili farkındalıklarını arttırmalarına yardımcı olunmuştur (Yeğen, 2006, 5).

Üstündağ, dramanın amaçlarını şu şekilde özetlemiştir,

- Yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlama,
- Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma,
- Sosyal gelişim ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırma,
- Kendine güven duyma ve karar verme becerilerini kazandırma,
- Dil ve iletişim becerilerini kazandırma,
- İmgelem gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme,
- Başkalarını anlama ve hissetme becerilerini geliştirme,
- Farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazandırma,
- Manevi değerlerin gelişimine olanak sağlama,
- Problem çözme becerilerini geliştirme,
- Kazanılan, değiştirilen ve düzeltilen davranışlar hakkında bilgi verme,
- Hoşlanılmayan durum, olay ya da olgularla nasıl başa çıkacağını gösterme,
- İçinde yaşadığımız dünyayı daha somut bir şekilde görmeyi sağlama,
- Soyut kavramları, olguları ya da yaşantıları somutlaştırma,

- Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörüyle bakabilmeyi sağlamaktır (Çoban, 2007, 29).

Wright'a (2000) göre, drama eğitimi öğrencilerin, öğretmenlerin, araştırmacıların konuları anlama ve anlatmalarında, hayal etmelerinde, bilgiyi yapılandırmalarında kolaylık sağlar.

Drama, yetkin ellerde katılımcıya, zihinsel, fiziksel ve duygusal katılım yoluyla dramatik bir ortamda var olma olanağı sunacaktır. Bu ortam, kendi potansiyelini fark etme, kendini ifade etme, yaratıcılık gelişimi, kendini başkalarının yerine koyarak düşünebilme gibi becerilerin gelişimine önemli bir katkı sağlamasının yanı sıra, belki de en önemlisi içinde yer alan bireyleri mutlu edecektir (Sağlam, 2004, 21).

Artut'a (2004) göre, yaratıcı drama katılımcılarında;

1. Hayal gücünü geliştirir,
2. Katılımcıların kendi düşüncelerini geliştirme olanağı sunar,
3. Yazın, müzik, resim gibi sanat alanlarının yetkin örnekleriyle karşılaşma olanağı sağlar,
4. Özgür ve özgün düşünme yetisi kazandırır,
5. Süreçte yer alan ikilemlerin çözümü ile problem çözebilme yetisinin gelişmesine yardımcı olur,
6. Sözel anlatımın geliştirilmesine yardımcı olur,
7. Bireysel farkındalığı artırır,
8. Toplumsal duyarlılığın geliştirilmesine yardımcı olur,
9. İletişimin farklı yollarını gösterebilir, sözel, görsel ve bedensel olarak kendini ifade edebilmeye yardımcı olur, etkileşim ve işbirliği sağlar,
10. Sorumluluk alabilme yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur,
11. Kendine güvenin gelişmesine katkı sağlar,
12. İş birliği, paylaşım, yardımlaşma, yenme ve yenilme duygularının yaşanmasına yardımcı olur,
13. Sosyal adaletsizlik ve ırkçılığa karşı önyargıyı engeller, yaratıcı dramının temelinde ön yargısız kabul yatar,

14. Katılımcıların sosyal ve ahlak gelişimlerine katkı sağlar,
15. Kendine ve gruptakilere uyum ve güven duygusu geliştirir,
16. Duyguların sağlıklı bir biçimde tanınmasına yardımcı olur,
17. Entelektüel ve duygusal bakış açıları sağlar,
18. Kendine saygının oluşmasında yardımcı olur (Çöme, 2011, 30).

1.1.4. Dramanın Boyutları

İngiltere'de ortaya çıkıp yaygınlaştığı biçimiyle "Eğitimde Drama" (Drama in Education), 1950'li yıllardan beri çocukları yaşadıkları dönemi daha iyi algılatmak ve bilinçlenme sürecine vardırmak üzere yöntemsel bir ilke olarak gelişmiştir. Eğitimde drama, İngiltere üzerinden Avrupa'da Hollanda ve İskandinavya ülkelerine özellikle Dorothy Heathcote'un uluslararası atölye çalışmaları ile İngilizce konuşan diğer ülkelere de yayılmış, okulların eğitim programlarında yer almıştır. ABD, Avusturalya, Kanada ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde daha çok öğretim yöntemi ve bilgisi boyutuna odaklanan özgün çalışmalar olarak algılanan kavram, Yaratıcı Drama (Creative Drama) olarak adlandırılmaktadır (Adıgüzel,2010, 5).

Tiyatro bilimcisi Tülin Sağlam (2004), "Dramatik Eğitim Amaç mı? Araç mı?", başlıklı makalesinde kavramın İngiltere'de "Dramatik Eğitim" ya da "Eğitimde Drama" olarak adlandırıldığını, ardından "Yaratıcı Drama, Eğitsel Drama, Oyun ve Tiyatro Pedagojisi" gibi aynı ya da benzer süreçleri tanımlanan kavramlarla alana ilişkin terminolojinin zenginleştiğini, kendisinin ise bu zenginleşen terminolojide "Dramatik Eğitim" kavramını kullandığını vurgular (Karadağ, 2012, 52).

Yaratıcı dramanın sahip olduğu özellikler nedeniyle belirli konuların öğretilmesi amacıyla bir öğretme-öğrenme yöntemi olarak ve öğrenenin kişilik gelişimi ve estetik eğitimi için zorunlu veya seçimlik bir ders olarak öğretim programlarda yer aldığı görülür. Zaman zaman da hem araç hem de amaç olarak her iki kullanım biçimi söz konusudur (Karadağ, 2012, 53).

Dramanın bir öğretim yöntemi olarak drama, sanat eğitimi alanı olarak drama ve disiplin olarak drama olmak üzere üç boyutu vardır (Fenli, 2010, 17).

1.1.4.1.Öğretim Yöntemi Olarak Drama

Dramada katılımcılara olay, kavram ve durumları canlandırmalarını sağlayan bir tasarı sunulur. Drama esnasında, unsurlar katılımcıların yaşantılarında karşılaşılabilecekleri durumlardır. Sonuç olarak katılımcıların olaylara daha yakından bakabilmelerini sağlamaktadır (Eğitmen, 1999; Koç 1999'dan aktaran Akkuş, 2013, 30).

Dramayı problem çözme sürecindeki aşamaları gerçekleştirdiği ve eleştirel düşünmeyi sağlaması eğitim yaklaşımları için önemlidir. Konularla ilgili kavram, olay ve durumları zihinlerinde canlandırarak öğrenmelerini sağlar. Katılımcıları duygusal ve psikomotor davranışlar açısından aktif kılmak, konuları olay ve durumları canlandırmak öğrenme sürecinde dramanın etkisini göstermektedir (Akkuş, 2013, 30).

Öğretimde yöntem öğrencide oluşturmak istediğimiz davranış değişikliğini hangi yolla, ne gibi materyaller kullanarak kazandıracağımızı ifade eder. Öğretimde önemli olan öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmek olduğuna göre yaratıcı drama bu süreçte uygun bir seçenek olarak düşünülebilir. Yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli özelliği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları ile bütünleşmiş olmasıdır. Birey yaratıcı dramaya katılarak, her tür öğrenme biçimine özgü birçok beceriyi kazanabilir (Çöme, 2011, 12).

1.1.4.2. Sanat Eğitimi Alanı Olarak Drama

Drama etkinliği katılımcıların olaylar veya durumlar arasındaki ilişkileri saptayabilme, irdeleme, gözleme ve ilişkiler arasındaki ayrıntıları belirleme, kimsenin etkisi altında kalmadan düşünebilme konusunda etkilidir. Drama yaratıcılığı ve estetik anlayışını beslemesi açısından bir sanat eğitimi alanı da denilebilir. Drama aslında katılımcıların görmelerini amaçlamaktadır. Görme burada düşünmeyle bütünleşmedir. Göz duyarlılığı gelişen birey her durumda görerek içeriği etkili bir şekilde kavrayacaktır. Bu olaylar sırasında drama kişilerin bu yönlerini besleyici bir ortam sağlamaktadır (Gönen ve Dalkılıç, 1998'den aktaran Akkuş, 2012, 31).

Yaratıcı drama sanatçı yetiştirilmesinde de kullanılan bir yöntemdir. Özellikle oyuncu yetiştiren okullarda drama süreçleri, eğitim sürecinde yoğun olarak yer almaktadır. Sanat eğitimi her şeyden önce duyuların eğitilmesi demektir. Bu nedenle yaratıcı drama bir sanat eğitimi alanıdır. Yaratıcı drama sürecinde tüm duyuların geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yer aldığı görülmektedir (Üstündağ, 1996, 20).

Yaratıcı drama çalışmalarında duyuların eğitilmesi sürecinde diğer sanat dallarının tüm uğraşları da yer alır. Kullanılan yazılı metinler, şiirler, senaryolar yalnızca esinlenmek için ya da geliştirilmek için kullanılır; grup kendisi senaryo yazmaya koyulabilir. Dekor, kostüm, maske, kukla tasarımları, çevre tasarımları, dans, ritmik devinimler, öğrenim malzemesinin yer alacağı çizelgeler ve şemalar oluşturma, müziği kullanma (hazır müzikler ya da katılımcıların kendi oluşturacakları müzikler); ayrıca fotoğraf, film, video ve elektronik dallar da işe koşulabilir. Tüm bunlar tam bir sanatsal ve estetik eğitim sağlar. Özgünlük en önemli ilke olduğundan, bu kesinlikle yaratıcılığa götüren bir eğitsel süreçtir (San, 1996, 3).

1.1.4.3. Disiplin Alanı Olarak Drama

Bilimin üç temel işlevi betimleme, açıklama ve kontroldür. Yaratıcı dramının kapsamına bakıldığında; örneğin yaratıcı bireyi yetiştiren bir etkinlik dizisi hakkındaki inceleme, bu inceleme ile okul başarısı arasındaki ilişki ve elde edilen sonuçlara göre bireyin gelecekteki kişilik özelliklerini yordama ile bilimin üç temel işlevinden yararlandığı görülmektedir. Yaratıcı drama bilimsel yöntemle bilgi üretir, verileri bilimsel tekniklerle toplar, alanıyla ilgili problemleri bilimsel yöntemi kullanarak çözer ve elde ettiği bilgileri eğitim uygulamalarını geliştirmede kullanır (Çöme, 2011, 23).

Oliva'ya göre bir disiplinin alan olabilmesi için üç temel özelliğe sahip olması gereklidir, Disiplinin ilkeleri, disipline ait bilgi birikimi ve o disiplinde çalışanlar. Yaratıcı dramaya baktığımızda kendine ait bazı ilkeler geliştirdiği ve yapılan çalışmalar sonucunda bir bilgi birikimine sahip olduğu görülür. Ayrıca ülkemizde ve dünyada yaratıcı drama ile akademik boyutta ilgilenen araştırmacılar bulunmaktadır. Bunlara baktığımızda yaratıcı dramının aynı zamanda bir alan olduğunu da görebiliriz (Üstündağ 1996, 22-23).

1.1.5. Drama Sürecindeki Öğeler

Drama birbirini izleyen bir süreçtir. Bu süreçte katılımcılar, çalışma mekanı, çalışmanın kendisi ve drama lideri yer alır (Adıgüzel, 1993,170).

1.1.5.1. Çevre, Araç ve Gereçler

Drama çalışmaları açık-kapalı her alanda yapılabilir. Drama çalışmaları için geleneksel sınıf ortamı dışında bazı düzenlemelerin yapıldığı sınıflara ihtiyaç duyulmaktadır. Drama etkinlikleri için en uygun fiziksel ortam; sınıf içinde sıraların olmadığı, yerde halıları olan ve ayakkabısız çalışmaların yapılmasına olanak veren (yer minderleri de olabilir), ısı ve ses yalıtımının iyi olması, aydınlatma sistemi iyi olan bir ortamın seçilmesi uygun olacaktır. Her türlü eyleme ve ihtiyaç olduğunda sergileme yapmaya uygun olmasına dikkat edilmelidir. Uzam seçiminde bir başka önemli husus da, etkinlik alanı içerisinde katılımcılara zarar verebilecek dolap, masa vb. eşyaların uygun bir yere yerleştirilmesidir (Adıgüzel, 1993, 170).

Çevre ya da alan çok geniş olmak zorunda değildir. Ancak etkinliğin türüne göre, çocuklara yeterli bir alan sağlanması da önemlidir. Özellikle rahatlama ve konsantrasyon çalışmaları sırasında çocukların birbirine dokunmayacakları kadar geniş bir alanın olması gerekir. Bununla birlikte drama uygulamalarının gereğinden çok geniş alanlarda yapılması, çocukların dikkatlerini, etkinliğe yoğunlaştırmasını zorlaştırabilir. Ayrıca, oyun grubunun çok geniş alanlara dağılması öğretmenin verdiği yönergelerin anlaşılmasını da engelleyebilir. Drama çalışmalarının yapılacağı ideal alan; ayakkabısız çalışmaların yapılacağı, gürültüsüz, güvenilir, sıcaklığı ve aydınlatma koşulları uygun, oyun sergilemeye elverişli, rahat bir ortam olmalıdır (Aral ve diğ., 2000; Önder, 2002'den aktaran Yıldırım, 2008, 36).

Drama etkinlikleri sırasında, canlandırmayı kolaylaştırmak, etkinlikleri daha eğlenceli ve zengin bir hale getirmek, konsantrasyonu sağlamak için bazı araç-gereçler ve aksesuarlar kullanılabilir. Önder'e (2000) göre, çocuğun somutlaştırmasını sağlayacak gerçek veya gerçeği andıran öğelerin dramanın uygulandığı çevrede bulunması ve tasarlanması gerekmektedir. Fakat drama çalışmaları tiyatro oyunu gibi düşünülmemeli, materyal kullanımına ve seçimine dikkat edilmelidir. Çünkü gereksiz ve fazla miktarda kullanılan malzemeler, oyun ve temanın kaybedilmesine ve karakterlerin yok edilmesine neden olabilir (Turla, 2003'ten aktaran Yıldırım, 2008, 37).

Dramada en sık kullanılan materyaller, teyp, ses bantları ya da müzik ileten diğer araçlardır. Teybin yanı sıra resim, fotoğraf, poster, yazı, gösterim tahtası gibi görsel araçlar; kartondan maskeler, kartona çizilmiş basit figürler, resim kağıdı, kukla, bozuk boya kalemleri, oyuncak, süs eşyası, kutu, vazo, ayakkabı vb. gerçek eşyalar; kitap, dergi, gazete ve bunlardan kesilmiş haberler, yazı, duyuru gibi basılı materyaller; tepegöz, projektör gibi aygıtlar önemli araç-gereçlerdir. Ancak bu materyaller gerektiğinde kullanılmalı diğer zamanlarda dolap, raf ya da bir kutu içinde muhafaza edilmelidir. Çünkü bu araçların ortamda bulunması çocukların konsantrasyonunu bozabilir (Aral ve diğ., 2000; Turla, 2003'ten aktaran Yıldırım, 2008, 37).

Bu materyaller, öğretmen tarafından satın alınabileceği gibi öğretmen ya da öğrenciler tarafından da hazırlanabilir. Hatta bazı materyallerin temininde veliler de yardımcı olabilir (Turla, 2003, 86). Önder'e (2002, 108) göre, çocukların kendilerinin hazırladıkları malzemeleri drama etkinliklerinde kullanmaları birden fazla yarar sağlar. Malzeme hazırlama çocuk için bir tür çalışmadır ve çocuk kendi hazırladığı araç-gereçle katılmaları, çocuğu drama etkilerine karşı güdeleyebilir. Sonuç olarak drama için uygun çevre, çocuğa her yönden güven veren, çocuğun her bakımdan denemeler yapabileceği, rahatlatıcı, fiziksel mekân olarak sınırları olan ama hayali anlamda sınırları olmayan esnek bir çevre olmalıdır (Önder, 2002, 91).

1.1.5.2. Katılımcılar

Dramanın grup çalışması gerektiren etkinlik boyutu, katılımcıların dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu nedenle katılımcıların yaş, gelişim düzeyleri, cinsiyet, gereksinimleri dramanın sürecini etkiler (Adıgüzel, 1993, 170).

Drama bir grup etkinliğidir. Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bireyin, bu gruba niçin katıldığının farkında olması gerekir. Drama etkinliğine katılan bireylerin farklı yaratılışlara ve yaşantılara sahip olması, grup içi iletişimi ve etkileşimi şüphesiz etkileyecektir. Drama sürecinde gönüllülük esastır. Dramaya katılanların, etkinliklerde diğer bireylerin de kendilerinden farklı özelliklerde olabileceğinin farkına varması, bunları kabullenmesi drama süreci için önemlidir. Grup içinde bireylerin birbirlerini tanımaları, grup içinde güven ortamını oluşturur, bu durum da drama sürecine olumlu olarak yansır. Yaratıcı drama grubunu oluşturan

bireylerin her birinin değişmeye ve gelişmeye açık öğrenmeye istekli ve katılım için gönüllü olmaları beklenir (Adıgüzel, 1993, 170).

Dramayla ilk kez karşılaşan guruba uygulamada basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmelidir. Uygulamadaki gurubun sayısı etkili bir sonuç almak için etkilidir. Gruptaki katılımcı sayısı yaş, cinsiyet ve gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Gruptaki katılımcı sayısı on beş, yirmi kişilik olabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta niteliğe göre bu sayının değişebilmesidir (Akkuş, 2013, 29).

Drama etkililiğine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli hissetmeleri, kendilerinde yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazır olmaları gereklidir ve bu bir bakıma dramaya katılmak için ön koşuldur (San, 2002, 81).

Drama etkinliğine katılanlar arasında iyi bir işbirliği ve iyi bir grup ortamı yaratmak için, zamana karşı yarışdırılmamalı, zaman stresine girilmemelidir. Çocuklarda yaratıcı ve geliştirici kaynaklar harekete geçirilmek isteniyorsa, bu koşul dikkate alınmalıdır. Bunun için, dramaya ayrılan sürenin, aşağı yukarı ne kadar zaman aldığı, denemeler yolu ile belirlenmelidir (Önder, 2002, 99).

Grubun belirlenmesinden sonra seçilecek etkinlerde, çocukların önerileri dikkate alınmalıdır. Çocuklar kendi seçtikleri etkinliklere daha iyi konsantre olurlar, daha çok güdülenir ve daha fazla zevk alırlar. Uygulanacak drama etkinliği belirlendikten sonra, çocuklar drama etkinliğine davet edilirken zorlanmamalı, özendirilmelidir. Zaman içinde katılmak istemeyen çocuklar, diğer çocukların hareketlerini, keyif aldıklarını izledikçe kendilerinden katılmak isteyeceklerdir (Aral ve diğ., 2000'den aktaran Yıldırım, 2008, 38).

1.1.5.3. Drama Lideri (Öğretmen)

Öğretmenin yaklaşımı, dramanın seyri ve verimi açısından oldukça etkilidir. Drama esnasında katılımcılara rehberlik edenler öğretmen, drama liderleri ya da yöneticiler olabilmektedir. Drama lideri, sürecin en önemli üyelerinden biridir. Çünkü katılımcıların bir durumu ya da olayı canlandırmaları, liderin hedefine göre belirlenmektedir. Dramanın başlatılması, yansıtılması ve sonunda değerlendirmeye yönelik çalışmanın yapılması drama liderinin rehberliğinde gerçekleştirilir. (Akkuş, 2013, 30). Lider, katılımcıların duygularının önemli olduğunun farkında olarak duygusal açıdan rahat ve esnek bir ortam tasarlamalı, onların fikir, görüş ve

isteklerini dikkate almalıdır. Ortamı aktif öğrenme tarzına uygun düzenlemelidir. Katılımcının gelişimine dikkat etmelidir (Girgin, 1999; Ömeroğlu, 1990; Önder, 1999'dan aktaran Akkuş, 2013, 30). Ayrıca lider birlikte olduğu grubun gelişimsel özelliklerini bilmelidir. Lider, grupla birlikte çalışmaya başlamadan önce hedeflerini, yöntemlerini, içeriğini ve değerlendirmesini planlamış, çalışma ortamını ve kullanacağı malzemeyi önceden hazırlamış olmalıdır (Adıgüzel, 2002, 167-168).

Drama etkinliklerini her yaş için yürütebilecek olan drama liderinin mesleki formasyonu; eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanları kapsamalı; disiplinler arası bir ilişkide kendini yetiştirmeli, yaratıcı, üretken, değişmeye ve gelişmeye açık bir kişiliğe sahip olmalıdır. Lider, anında durumlara çözüm getirici yaklaşımlarda bulunabilmeli, gerektiğinde hemen karar verebilen, uygulama esnasında aktif rol oynayan bir kişi olmalıdır (Adıgüzel, 1993, 168).

Bunun yanında bazı çocuklar çekingenlik, kendine güvensizlik, başarısızlık kaygısı sebebiyle drama etkinliklerine aktif olarak katılmakta zorluk çekebilirler. Drama lideri öğrencileri etkinliğe katılmaları için zorlamamalıdır. Yine gruptaki bazı çocuklar arkadaşlarının rol oynama ya da taklit etme davranışları ile alay edebilirler. Alay edilen çocuk ise, grupta kendini özgürce ifade etme konusunda kendine güvenini yitirebilir. Drama liderinin bu konuyla ilgili önlem alması gerekir. Alay eden çocuk bir süreliğine grup dışına alınabilir. Ancak sorun çok ciddi bir sorun değilse, etkinliğin bölünmemesi daha yararlı olacaktır. Bazı çocuklar ise, en iyi olabilmeye çalışırlar ve öğretmenden de bu konuda ipuçları isterler. Öğrencilerin bu gereksinimleri drama dışında farklı çalışmalarla doyurulmalıdır. Dramada başarılı olmanın, iyi performans göstermenin önemli olmadığı önemli olanın sürece katılmak olduğu çocuklara belirtilmelidir (Önder, 2002, 155-156).

Drama etkinlikleri lider ve öğrenciler arasında iletişimin, etkileşimin sağlanması ve sevgi bağlarının güçlenmesinde önemli bir fırsattır. Karşılıklı iletişiminin ve sevginin olduğu bir ortamda, öğrenci etkinliklere daha aktif katılır. Çünkü lidere duyulan sevgi, öğrencilerin liderin sunduğu etkinliklere ilgiyle yaklaşmasına neden olur. Bu yüzden liderin çocuklarla çalışırken, onlara sevgi ile yaklaşması, hoşgörülü, güler yüzlü ve anlayışlı olması gerekir (Önder, 2002, 152).

Heothcote (2007)'a göre drama lideri, kazanılmış bilgilerin değerlendiricisi değil, gizli bilgileri ortaya çıkaran kişidir ve öğrenme çoğunlukla öğrenenler hazır

olduğunda gerçekleşir. Dramada öğretmenin rolü ise, klasik sınıf öğretmeni çizgisinden daha farklıdır. Öğretmen oyunu dışarıdan yöneten bir idareci değil, yaratıcı aşamaları sunan aktif bir katılımcıdır. Öğrencileri yaptıkları işe odaklanmaları için cesaretlendirir, insan davranışlarının karmaşık ve zengin yapısını onlara kabullendirir.

1.1.5.4. Uygulama

Dramada; başlama anı, uygulama yeri ve gerçekleştirilecek görevler vardır. Uygulamanın nasıl yapılacağını gösteren bir planın olması gerekir. Hazırlanan planda dikkat edilmesi gereken noktalar; temanın seçimi, ortamın seçilmesi/düzenlemesi, katılımcıların görev paylaşımı, öğretmenin görevi, hedefin belirlenmesi, çatışmanın belirlenmesi (çözülecek problem), eylemin ve ayrıntının belirlenmesi şeklinde sıralanabilir.

Bütün etkinliklerin sonunda konuşma yapılarak, sözlü bir şekilde pekiştireç sunulması gerekir. Ödül veya cezaya başvurulmak son derece yanlış bir davranıştır. Dramalar oyuncu eğitimi için yapılan bir uygulama değildir. Bu sebeple seyirciler için tasarlanmamalıdır (Gönen, 1999, 35).

1.1.6. Bir Drama Oturumunun Aşamaları

Drama çalışmalarında öğretmen ya da eğitimci yerine “lider” kavramı kullanılmaktadır. Lider kavramı; “yol gösteren, hakem, motive eden, müdahaleci değil, gerektiğinde yardımcı olan” anlamında kullanılmaktadır. Liderin drama yöntemini grup çalışmalarında uygulayabilme, alan uzmanlığı, çalışacağı yaş grubunun özelliklerine hakim olma, drama ile doğrudan ya da dolaylı ilişki içerisindeki diğer alanlarla işbirliği yapabilme gibi temel yetkinliklere sahip olması gerekir (Aslan, 2009, 27).

Her drama çalışması oturumu için bir plan yapılmalı ve uygulanmalıdır. Hazırlanan planlar, katılımcılara göre değişiklikler gösterebilir. Dramada planları uygulama konusunda esnek olunmalıdır (Aslan, 2009, 28).

Drama çalışmaları biçimsel açıdan bireyden gruba, içerik açısından ise basitten karmaşığa doğrudur. Yapılacak çalışmalar önce bireysel olarak yapılır. Bu çalışmalar daha sonra ikili ve üçlü küçük gruplarla yapılır. Üçüncü aşamada ise grup çalışmaları gelir (Aslan, 2009, 28).

Bir drama oturumu şu aşamalardan oluşur,

a) Isınma

Katılımcıların dikkatlerinin çalışmaya odaklanması, asıl çalışmaya düşünsel ve duygusal olarak hazırlanma ve de fiziksel rahatlama amacıyla yapılan çeşitli oyunların olduğu birinci aşamadır. Isınma aşamasında daha çok oyun tekniğı kullanılır. Isınma çalışmaları ile asıl çalışmanın ilişkili olması halinde katılımcılar asıl çalışmaya daha kolay uyum sağlar (Aslan, 2009, 29).

b) Çalışma (Asıl Çalışma)

Isınma ve değerlendirme dışında, asıl drama çalışmasının yapılacağı aşamadır. Burada o drama çalışması için öngörülen plan uygulanır. Rol oynamalar, doğaçlamalar ve daha pek çok teknik kullanılır. Yukarıda söylendiğı gibi çalışmalar biçimsel olarak bireyden gruba; içerik açısından ise basitten karmaşığa doğru bir akış izler (Aslan, 2009, 29).

c) Değerlendirme

Çalışma sonunda ısınma aşamasından başlayarak tüm oturumun katılımcılarla değerlendirildiğı aşamadır. Katılımcıların çalışmasındaki duyguları ve düşünceleri paylaşılır. Olaylar, durumlar ve olgular karşısında nasıl bir davranış geliştirdiklerini grupla paylaşmak isteyenler dönüt verir. Lider hiçbir katılımcının duyguları, davranışı hakkında yorum yapmamalı ve onları yargılamamalıdır (Aslan, 2009, 28).

Drama etkinlikleri grup tartışması ile tamamlanmalıdır. Önder'e (2002) göre, dramada üç temel yapı vardır, yönerge, yaşantı ve bilgi. Öğretmenin verdiğı yönerge ile yaşantı başlar. Oynanan oyun, oynanan rol, yapılan hareket, dinlenen müzik gibi çalışmalarla yaşantı devam eder ve tamamlanır. Bilgi ise, o yaşantıdan soru-cevap yöntemi ile çıkarılan, hatırlanan, etiketlenen, kategorileşen sözel mesajlardır.

Çocuklar geçirdikleri yaşantılar üzerinde tartışıp konuştuklarında yaşadıklarını daha etkili olarak kodlarlar, grupları ayırt ederler, analiz ve sentez yaparlar. Tartışma bölümündeki amaç, çocukların kendi denemelerinden, yaşantılarından sonuçlar çıkarmalarını sağlamaktır. Drama etkinliğı sonunda tartışmanın yapılmaması, drama etkinliğinden beklenen yararın sağlanmasını engeller. Çünkü bu durumda yapılan yalnızca bir oyun etkinliğidir (Önder, 2002, 117).

Ancak drama sonrası yapılan değerlendirmelerin amacı, kesinlikle çocuğun performansının değerlendirilmesi değildir. Performansı değerlendirilen çocuk diğer drama etkinliklerine daha rahat katılması ve kendini özgür hissetmesi engellenmiş olur. Zaten böyle bir değerlendirme şekli dramanın temelini oluşturan düşünceye terstir. Çünkü dramada mükemmel sonuç değil, sürece katılım önemlidir (Önder, 2002, 117).

1.1.7. Dramada Kullanılan Teknikler

Bir öğretim yöntemi olarak da kullanılan drama, aynı zamanda kendi içinde birçok teknik barındırır. Bu teknikler drama içinde, bir yandan yeni anlatım araçları oluşturmaya olanak sağlarken diğer yandan da ele alınan konunun geliştirilmesine, çatışma durumlarının giderilmesine, çözülmesi gereken sorunlara yardımcı olur (Karadağ, 2012, 55).

Dramada kullanılan tekniklerin başında, "Doğaçlama" ve "Rol Oynama" gelir. Diğer teknikler ise daha çok süreç içerisinde sorunla karşılaşıldığında ya da dramanın geliştirilmesi istendiğinde başvurulacak çözüm araçları olarak görülür (Öztürk, 2007, 35).

Bir yaratıcı drama eğitmeni ya da lideri de tıpkı diğer öğretmenler gibi amaçlarına ulaşabilmek için en uygun teknikleri kullanmalıdır. Bunun için bu tekniklere ve uygulama biçimlerine (amaca ulaşmak için sahip olunması gereken farklı stratejiler de söylenebilir) yaratıcı drama eğitmeni, lideri ya da yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanacak öğretmenlerin hâkim olmaları gerekir.

Drama çalışmalarında sıklıkla kullanılan tekniklerden bazıları şunlardır:

Doğaçlama

Doğaçlama atölye ortamında katılımcıların içten geldiği gibi rol oynayarak, sonucunu öngörmeden olayları, olguları araştırma inceleme tekniğidir. Tüm kalıpları önceden belirlenmeksizin ve tümüyle belli bir düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde özgür yaratma eylemi olarak kendini göstermektedir. Doğaçlama yazarak ya da kaydederek değil, o anda zihinde canlandırma yaparak oynanır. Drama çalışmalarındaki doğaçlamada, süreç ile ürün iç içedir, birbirinden kolayca ayırt edilemez. Doğaçlama sürecinde ortaya çıkanlar, başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılmaz, yinelenemez. Bunun yanı sıra oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden oynanabilir. O da

sadece doğaçlamadan yola çıkılarak oluşturulmuş estetik bir bütün olur ve dramatizasyon sayılabilir. Başka bir deyişle yapılandırılmış doğaçlama olur (Adıgüzel, 1993; Aslan, 2007, 35).

Rol oynama (Role Play)

"Katılımcının başka bir karaktere ya da tipe bürünmesi, onun duygu ve düşüncelerini, kendi duygu ve düşünceleriymiş gibi yansılaması" olarak tanımlanmaktadır. Katılımcıların kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını, girdikleri rol içinde mimiklerini ve jestlerini yoğun olarak kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir. Katılımcılar bir role büründüklerinde belli bir durumu ortaya koyarlar. Oynamak olabildiğince yaratıcı ve hareketli olacakları güvenli bir ortamda bir role bürünmeleri anlamına gelir. Rol oynayan katılımcılarla "öğretmenlik" ya da "doktorculuk" oynayan çocuklar arasında birçok benzerlik vardır. Her ikisi de kendi gerçeklerini yaratır ve yansıtır, gerçek dünyayla ilgili bilgileri denerler ve insanlarla iletişim kurma becerilerini geliştirirler (Aslan, 2007, 35).

Rol oynama drama çalışmalarında iki temel teknikten biridir. Çalışma başladığı andan itibaren katılımcılar rol oynamaya başlar. Rol oynama uygulamalarda grup etkinliği olmayıp, bireysel olarak kullanılan bir tekniktir. Rol oynama dediğimizde grubun değil, bir katılımcının yaptığı etkinliği anlamamız gerekir. Bazı Avrupa ülkelerinde dramatik eğitimin karşılığı olarak rol oyunları kavramının kullanılıyor olması kavram karmaşasına yol açmamalıdır (Aslan, 2007, 35).

Eş zamanlı doğaçlama

Grup üyeleri ikili olarak küçük gruplar oluşturur. Canlandırmalar, tüm ikili gruplar tarafından eş zamanlı olarak yapılır. Lidere veya dışarıdan izleyen kişiye göre bir karışıklık ve gürültü görüntüsü veren bu teknik, seyredilme kaygısının ortadan kaldırılmasında, tüm grubun aynı anda aktif olmasında ve çalışma mekânının uygun olmadığı çok kalabalık gruplarla yapılabilecek etkili tekniklerden biridir. Eş zamanlı olarak başlayan doğaçlamalar, bir süre sonra lider tarafından kesilip, ikililerin grup önünde de canlandırmalarını yeniden oynaması veya kaldıkları yerden başlaması biçiminde devam ettirilebilir (Adıgüzel, 2010, 18).

Öğretmen rolde

Yaratıcı drama eğitmeni/öğretmeni, drama sürecinde oluşan kurguyu bozmadan belli bir rol içerisine girerek de grubuna yönergeler verebilir onu yönlendirebilir.

"Öğretmenin rolde olması" veya "öğretmenin role girmesi" tekniği; yaratıcı drama çalışmalarının başlangıcında ya da belli bir anında eğitmenin/öğretmenin katılımcılarla birlikte sürecin içinde çeşitli yönergeleri vermek veya yönlendirmek gibi belirli bir amaca ulaşmak için rol alması veya rol içinde olması eylemidir (Adıgüzel, 2010, 18).

Dramatizasyon

Dramatizasyon yazılı ya da yazılı olmayan ancak tamamlanmış/bitmiş; başı, ortası, sonu belli olan, dramatik bir durum ya da olayın katılımcılar tarafından bütünlüğüne/aslına sadık kalınarak canlandırılmasıdır (Aslan, 2007, 36).

Yaratıcı drama çalışmalarındaki diğer tekniklerin aksine lider, dramatizasyonda çok daha aktif, yönlendirici ve belirleyicidir. Burada bir oyun metninin aynısının ya da bir öykünün, masalın hiçbir biçimde akışını değiştirmeden canlandırılması söz konusudur. Sözelimi öğretmen metni okur ya da anlatır, rolleri dağıtır, bu kez çocukların okudukları öyküyü canlandırmaları beklenir. Bu tür canlandırmalarda tiyatroya benzer bir çalışma süreci izlenir. Öğretmen ya da lider bu süreçte etkindir, sık sık araya girerek akışa yardım edebilir, söylenmek istenilenleri hatırlatabilir. Dramatizasyonda metinlerin canlandırılması sırasında tümceler aynen söylenmesi gibi bir zorunluluk yoktur. Eğer öğretmen isterse öyküyü okurken kesip, çocuklarla birlikte canlandırmaya yeniden devam edebilir. Öğretmen dramatizasyon etkinliklerinde daha çok süreci kenardan yönetir, role girmez. Dramatizasyon da tıpkı yaratıcı dramının diğer teknikleri gibi bir eylemin içindedir, bu süreçte de bir oyunlaştırma, yaşanır hale getirme söz konusudur (Adıgüzel, 2010, 16).

Geriye dönüş

Yaratıcı drama sürecinde, bir dramatik durumun canlandırılması sırasında ya da sonrasında, aynı rol kişileri ile geçmişte yaşanan olayların veya bir kahramanın geçmişe gidip yeniden canlandırılması "geri dönüş" tekniği olarak adlandırılır. Geri dönüş tekniği o anda ya da hazırlanarak olaydan önceki ana gidip o anı canlandırma eylemidir ve bu eylem yıllar, aylar, haftalar, günler, dakikalar önce olabilir. Bu süreyi liderin, grubun ve drama sürecinin amacı belirler. Pek çok drama çalışmasında etkin olarak kullanılabilen ve çok yararlı olan Geri Dönüş tekniği aynı zamanda rolü oynayan kişilerin yine rol içinde kendileri ve yaşadıkları ile yüzleşmelerine, rolünün arkasındaki nedenlere, geçmiş ve şimdi arasında yine kendi yaşantısı yoluyla gitme ve bunu analiz etme olanağı verir. Bu teknik, bir canlandırma sürecinde onca yıllık

geçmiş drama ortamına getirme ya da grubu olay yerine götürme olanağını da sağlar (Adıgüzel, 2010, 16).

Röportaj-söyleşi-sorgu-görüşme

Röportaj, röportaj yapmanın kurallarını bilen bir kişi ya da çoğunlukla bir yazarın herhangi bir konuyu inceleyip araştırdığı, kendi görüş ve yorumlarını da ekleyerek oluşturduğu gazete yazısı veya bir radyo ya da televizyon habercisinin bir konuyu inceleyip araştırarak hazırladığı ya da bir kimseyle görüşme biçiminde sunduğu eylemler olarak tanımlanabilir. Bu eylemler bir televizyon veya radyo programı da olabilir. Söyleşi ise karşılıklı olarak konuşma eylemidir. Bu eylem arkadaşça, dostça konuşma biçiminde olabileceği gibi zamanı iyi geçirme, herhangi bir konuyu ele alıp, onu bir sonuca bağlayıncaya değin sürdürme olarak adlandırılabilir. Röportaj-Söyleşi tekniği olayların bir gazeteci görüşüyle yansıtılmasına dayalıdır. Ön sayfa haberleri, televizyon röportajları, belgesel gibi program biçimleri kullanılabilir. Grup, gazeteci rolünde olabilir ya da dramanın dışında durup neler olduğunu da gözlemleyebilir (Neelands ve Good, 2006'dan aktaran Adıgüzel, 2010).

Bilinç koridoru

Dramada olay örgüsü devam ederken ana karakterin karşılaştığı herhangi bir ikilemi ya da içinden çıkamadığı durumu görmesine yardımcı bir tekniktir. Sahne düzeni, kişilerin yüzleri birbirine dönük olarak karşılıklı iki sıra hâlinde dizilmelerini gerektirir. Ana karakter, insanların oluşturduğu iki sıra arasında yürür ve bu sırada grup üyeleri, kahramanın karar veremediği konuda kendi görüşlerini söylerler. Öğrencilerin her biri değişik düşünce ve duyguları yansıtan birer tümce söyleyerek karakterin vicdanının sesi olurlar. Bazılarının görüşlerine uymayan karşıt görüşler olabilecek düzenleme yapılabilir. Bu süreçte, koridor boyunca önerilen düşünceler ve duygusal uyarımlar, karakterin bir karara varmasına yardımcı olur. Ana karakter geçidin sonuna ulaştığında kararını verir. Bu teknik "düşünce tüneli" olarak da bilinir (Öztürk, 2007, 36).

Donuk imge

Yaratıcı drama çalışmalarda "donuk imge" olarak bilinen teknik, grup üyelerinin bireysel ya da küçük gruplar ile kendi bedenleri ile hareketsiz, sessiz, sözsüz görüntüler oluşturma ve yansıtma biçimidir. Uygulaması kolay ve etkili bir tekniktir. Bu görüntüler bir tablo, bir fotoğraf, bir heykel, bir ifade formu, bir duruş biçiminde olabilir. Bu teknikte birey ya da küçük gruplar, yaratıcı drama sırasında önemli bir

durumun canlandırmasını donuk bir görüntü oluşturarak, başka bir deyişle "hareketsiz" bir biçim vererek yaparlar. Ses, hareket ve söz bu formda yer almaz. Tekniğin amacına ulaşması birey ya da grupların bir imgeyi yansıtırken ve kendilerini izleyen diğer grup üyelerinin bu imgeyi anlayacağı bir biçimde en iyi ifade biçimini bulmalarına bağlıdır. Oluşturulan imge, olabildiğince anlaşılır ve üzerinde düşünceler üretmeye uygun olmalıdır (Adıgüzel, 2010, 19).

Toplantı düzenleme

Drama çalışmalarına katılanlar, yeni bir bilgiyi paylaşmak, plan yapmak, ortaya çıkan sorunları çözebilmek için ortak kararlar almak ve çözüm önerileri getirmek için toplanır. Toplantı öğretmen ya da grup içinden biri tarafından yönetilir ya da grup öğretmen olmaksızın da toplanabilir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerilerinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır. Parlamento toplantıları, değişik grupların toplanması, aile toplantıları, gösteriler, sendika toplantıları, protesto mitingleri örnek oluşturabilir. (Öztürk, 2007, 40).

Sözsüz-sessiz canlandırma

Yapılan çalışma ve doğaçlamalarda sözün kullanılmadığı tekniktir. Sözsüz oyun da denilebilir. Bu teknik çocuklara, bir yandan bedenlerini tanıma ve beden dilini etkili biçimde kullanma olanağı verirken diğer yandan belirli bir etkinliğe odaklanarak iyi birer gözlemci olmalarına yardımcı olmaktadır. Sözsüz oyun, duygu ve düşüncelerin, sözcükler olmadan ifade edilmesidir. Yapılacak alıştırmalar çocukların, dil becerilerini, beden ve yüz ifadelerini anlamlı biçimde kullanmalarında önemli rol oynamaktadır (Öztürk, 2007, 40).

Rol kartları

Rol kartları, diyalogların yer aldığı tiyatro metinleri ya da çekime hazır herhangi bir senaryo değildir. Senaryo, sinema ve televizyonda bir filmin çevrilmesine temel olan ya da bir televizyon izlencesinin gerçekleştirilmesine kılavuz olmak üzere hazırlanan metindir (Adıgüzel, 2010, 20).

Rol kartları drama sürecinde canlandırma sürecine başlayacak olan kişi ya da kişilere, canlandıracakları karakter ya da kimliklere ilişkin bilgilerin yer aldığı, içinde çatışmanın olduğu olay, başlama noktası, zaman ve mekânın yer aldığı özel bazı bilgilerin yer aldığı bir metninden oluşur. Rol kartlarında sözgelimi iki kişi arasında geçen tek bir öykü, her iki kişinin kendi açılarından anlatılır. Anlatılan

öyküde olay anı, başlangıç noktası ya da sahnesi, zaman, mekân gibi öğelerin de ortak olması önemlidir. Rol kartlarında karakter hakkında ayrıntılı bilginin aktarılması gerekir. Canlandırmaya başlandığında bir rol kartında sabah mutfaktasınız diye bilgi varsa, diğer rol kartında akşam oturma odasındasınız gibi farklı mekânlar ve zamanlar olmamalıdır. Rol kartları okuyanın hemen üstlenebileceği açıklıkta ve karşı tarafı tam suçlamadan ve olabildiğince "siz" kipi ile yazılmalıdır. Bu tür bir anlatım rolü üstlenen kişinin kolayca rolü benimseyip, içselleştirmesine ve roldeki karakterle empati kurmasını kolaylaştıracaktır (Adıgüzel, 2010, 20).

Telefon görüşmeleri

Telefon, bir iletişim aracı olarak sahip olduğu özelliği nedeniyle yaratıcı drama çalışmalarında bir teknik olarak adlandırılmıştır. Telefon daima yeni bir haber, kişi, olay, öykü demektir. Yani dramatik bir an ve bu ana ilişkin iyi ya da kötü bir haber telefon aracılığı ile verilir. Telefon aracılığı ile gelen bu bilgiler dramanın başlangıcını oluşturabileceği gibi, dramatik olanı/durumu geliştirebilir, yönlendirebilir, biçimlendirebilir veya sonuçlandırabilir. Drama lideri ya da eğitmeni, telefon görüşmelerini dramaya yeni bir bilgi eklemek, öyküyü geliştirmek ya da gerilimi artırmak için kullanabilir. Bu nedenle telefon görüşmeleri sadece iki kişinin canlandırma ortamında telefonla görüşmesi değildir. Telefon aracılığıyla elde edilen bilgiler drama sürecinde değerlendirilir. Diğer izleyici ya da dinleyiciler bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı dinleyip bilgi sahibi olabileceği gibi her iki tarafı da dinleyip, tarafları tanıyabilirler. (Adıgüzel, 2010, 21).

Uzman görüşü

Bu tekniğin en temel yaklaşımı öğrencileri konusuna hâkim bir uzman rolüne sokmaktan geçer. Tarihçi, sosyal hizmet uzmanı, psikolog vb. uzmanlıklarını üstlenerek üzerlerine aldıkları görevler bu bağlamda yerine getirilir. Sözelimi, çocukların oyun alanı gereksinimleri için şehrin yöneticileri rolündeki katılımcılar, diğer uzmanların görüşleri ile birlikte çözüm yollarının bulunmasına dayalıdır (Neelands ve Good, 2006'dan aktaran Adıgüzel, 2010, 21).

Bölünmüş ekran

Drama sürecinde katılımcılar, değişik zaman ve yerlerde gerçekleşen bir veya birden fazla sahne tasarlayıp, bu tasarılarından bir bütünlük içerisinde iki veya daha fazla sahne düzenlemesi yaparlar. Sahneleyiş biçimi, çalışmanın bütünü bozmayacak

biçimde iki ya da daha fazla parçaya bölünür. Daha sonra sinema filmlerinde olduğu gibi bu sahnelerin arasındaki olayları, ileri ya da geriye gitme biçiminde çalışırlar. İki sahne veya iki durum arasındaki bağlantılar, ilişkiler, değişimler bu teknikle verilebilir. Bu iki sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli bir biçimde hazırlanmalıdır (Somers, 1994'ten aktaran Adıgüzel, 2010, 22).

Harita ya da şema oluşturma

Kişilerin deneyimlerini aktarmaları için oldukça yararlıdır. Genel bir soruyla başlanır. Sözelimi, "bir bankaya girebilmenin en iyi yolu nedir?" dramının içinde öğretmen tarafından bu soru sorulur ve katılımcılar bununla ilgili harita ya da şema oluştururlar. Yaptıkları haritanın yararlarını ve zararlarını grupça tartışabilirler (Neelands ve Good, 2006'dan aktaran Adıgüzel, 2010, 23).

1.2. Program Değerlendirme

Ertürk (1998, 1), eğitim programını yetişek olarak tanımlamaktadır. Yetişek, öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; eğitim durumlarını (ve öğrenme yaşantılarını) istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirmedir. Varış'a (1996, 18) göre ise eğitim programı bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar.

Öğretim programı ise bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri ve davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınama durumlarını kapsayan gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür (Senemoğlu, 2003, 10).

Varış (1996, 14), öğretim programının eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bir kesim olduğunu belirterek; genellikle belli kategorilerden oluşan ve okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı biçimde kazandırılmasına dönük bir program olduğunu eklemiştir.

Demirel (2004, 6) ise öğretim programını, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır.

Ertürk(1998, 14), öğretim programının unsurlarını üç ana grupta şöyle toplamaktadır,

1. Hedefler yani istendik davranışlar
2. Öğrenme yaşantıları yani eğitim durumları
3. Değerlendirme faaliyetleri

Ertürk’e göre hedef, yetiştireceğimiz bireyde bulunmasını uygun gördüğümüz, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış değişikliği ya da davranıştır. Ertürk, hedefleri uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olmak üzere üç kategoride inceler. Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen “uzak hedef”, uzak hedefin okula göre yorumu “genel hedef”, bir çalışma alanı için hazırlanmış hedefler de “özel hedefler” olarak adlandırılmaktadır. Bu hiyerarşide belirtilen hedefler diğerleriyle örtüşmelidir (Ertürk, 1998, 24–25).

Genelden özele doğru gidilecek olursa hedefler,

1. Milli Eğitimin Hedefleri
2. Eğitim Kademelerinin veya Okulun Hedefleri
3. Dersin Hedefleri
4. Ünitenin Hedefleri
5. Konu Alanlarının Hedefleri olarak sıralanabilir.

Öğrenme Yaşantıları (Eğitim Durumları), Belirlenen hedefler doğrultusunda öğretim programında öğrenme yaşantıları da belirtilmektedir. Öğrenme yaşantıları neyin nasıl öğretileceği konusunda açıklamalar sunmaktadır. Öğrenme yaşantıları ile hedefler arasında tutarlılık bulunmalıdır. Aksi takdirde planlanan durumlar ile yaşantılar arasında farklar oluşarak hedeflerden uzaklaşma tehlikesi ortaya çıkacaktır. Programın bu boyutunda, hedefe ulaştırıcı içeriğin, içeriği kazandıracak yöntem, teknik ve araçların belirlenmesi gerekmektedir.

Geçerli yaşantı ve eğitimin durumları öğretim programlarında düzenlenirken şu özelliklere sahip olmalıdır,

1. Hedeflere göre
2. Öğrenciye göre
3. Ekonomik
4. Diğer yaşantılar ile kaynaşıklık (Ertürk, 1998, 86).

Değerlendirme, Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için düzenlenen öğretim yaşantılarının istenen hedeflere ne derecede kazandırıldığına ilişkin boyut, değerlendirme boyutudur. Değerlendirme hedeflere ulaşma düzeyine dair sunulan bir yargılama işidir. Değerlendirme sürecinde,

1. Hedeflere ulaşma düzeyi
2. Öğrenme eksiklik ve yanlışlıkları
3. Öğretim yaşantılarının etkililiği
4. Sınama durumlarının etkililiği konularında karar verebilmektedir.

Senemoğlu'na (2003) göre, değerlendirme aşaması, öğrenciyi tanıma, izleme ve düzey belirleme, öğrencilerin öğretim etkinlikleri ve kullanılan materyaller konusunda görüşlerinin alınması ve öğretim-öğrenme ortamında yapılan gözlemler yoluyla öğretim etkinliklerinin ve kullanılan materyallerin etkililiğini belirlemek için yapılmaktadır.

Değerlendirmeden elde edilen sonuçlar, programın geliştirilmesi için temel girdi olarak kullanılır. Çünkü eğitim programının değişen koşullar altında sürekli bir gelişme içinde olması gerekmektedir. Varış (1996), programın geliştirilmesinin ancak öğrenmenin bu doğrultudaki uyarımı ve isteği ile olanaklı olduğunu belirtmekte ve bu uyarının program geliştirmenin başlangıç koşulunu oluşturduğunu ve bunu mevcut programın uygulanmasıyla daha iyi ürün ve daha nitelikli öğrenci yetiştirmek için yürütülen etkinliklerin izleneceğini ifade etmektedir.

Programın sağlamlığını ve etkililiğini, öğrenmelerin düzeyini ve öğrenci başarısını görebilmek için değerlendirmeler yapılır. Değerlendirme, ölçülmek istenen özelliğe ilişkin kararlar almak için bilgi toplama ve kullanma olarak tanımlanabilir (Ornstein ve Hunkins, 1993, 45). Bu kararlar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramadığını gösterir.

Posner'a (1995) göre program değerlendirme, birey ya da bir grup tarafından programdaki obje, kişi, ya da bir takım işlemlerin değeri hakkında karar verme sürecidir (Sıcak, 2013, 17).

Erden (1998, 5) de program değerlendirmenin, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama ve elde edilen verilerle programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan program değerlendirme, program hakkında karar verme işi olarak yorumlanabilir (Ornstein ve Hunkins, 1993, 46). Bu anlamda program değerlendirme, programın istenilen sonuçları üretilip üretilmediğine odaklanır. Program uygulandıktan sonra programın etkililiği, program değerlendirme çalışması ile sağlanır.

1.2.1. Eğitimde Program Değerlendirmenin Amacı ve İşlevi

Demirel (2002), eğitim programının etkililiği hakkında bilgi edinebilmek için eğitim programlarının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Tüm öğrenciler, programda amaçlanan hedeflere her zaman ulaşmış olamaz. Bu nedenle programın hedeflerine ulaşılmasını engelleyen ya da yetersiz kalan öğelerin saptanması ve gerekli düzeltmelerin yapılabilmesi için değerlendirme çalışmasının yapılması gerekmektedir. Bu anlamda değerlendirme, eğitim programının etkililiği hakkında, veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluşmaktadır.

Sağlam ve Yüksel (2007), örgün ve yaygın eğitim kurumlarının temel işlevlerinin, hedef kitlelerine eğitim programlarında öngörülen davranış özelliklerini, uygun eğitim durumları yoluyla kazandırmak olduğunu, eğitim kurumlarının bu işlevlerini yerine getirmesinin ancak uyguladıkları eğitim programlarının tüm boyutlarının, tüm paydaşların katılımının değerlendirilmesiyle gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle program değerlendirmeyi, tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı süreç olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme veya yeni bir asamaya geçme konusunda bilgi vermektedir.

Değerlendirme, programın güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek ve geliştirmek, programda karşılaşılan sorunları, çözümü güçleşmeden önce belirlemek, eğitim gereksinimlerini belirlemek, eğitimde kullanılacak kaynakları belirlemek, istenen eğitsel çıktıları belirlemek, planlama ve karar vermede kullanılacak bilgileri toplamak ve eğitim giderlerini azaltmada kullanılabilecek finansal bilgileri toplamak amacıyla yapılır (Sanders ve Nafziger, 1976'dan aktaran Yüksel, 2010, 19).

Eisner, değerlendirmenin beş temel işlevi ve buna bağlı kullanımları olduğunu vurgulamaktadır (Morrison, 1993'ten aktaran Yüksel, 20-21).

1. Tanı koyma işlevi, Program değerlendirme, bir eğitim programının öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan eksikliklerini ortaya çıkarmada kullanılır.
2. Gözden geçirme işlevi, Program değerlendirme, bir eğitim programının gözden geçirilerek programın geneliyle ilgili dönütler sağlar.
3. Karşılaştırma işlevi, Program değerlendirme, bir eğitim programının eş değer bir programla maliyet, etkililik vb. yönlerden karşılaştırılmasında kullanılır.
4. Eğitimsel gereksinimleri belirleme, Program değerlendirme, hedef kitlenin eğitsel gereksinimlerinin saptanmasında kullanılır.
5. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını saptama işlevi, Program değerlendirme, bir eğitim programının gereksinimler doğrultusunda belirlenmiş amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını belirlemede kullanılır.

Erden'e (1998) göre, değerlendirme iki amaca dönük yapılıdır. Bu amaçlar şunlardır,

- Öğrencinin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek
- Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların hangi öge ya da öğelerden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak

Değerlendirme program tasarımı, programın kapsamı, programın ya da etkinliklerin sınıftaki işleyişi, öğretim, materyalleri, öğretmenler, öğretmen eğitimi, öğrenciler, öğrenci gelişimini izleme, öğrenci motivasyonu, kurum, öğrenme ortamı, personel gelişimi, karar verme gibi programın çok farklı yönlerine odaklanabilir. (Sanders, 1992'den aktaran Karataş, 2007, 26).

Değerlendirmenin yapılma amacına göre değerlendirme sürecinde ne tür veri toplanacağı, bu verilerin kimlerden ve nerelerden elde edileceği, elde edilen verilerin nasıl yorumlanacağı ve kullanılacağı belirlenir. Değerlendirmenin amacı ana hatlarıyla iki ayrı uçta tanımlanabilir. İlk olarak programın etkili bir program olduğu konusunda fikir verecek bilgileri toplamının planlandığı durumlarda değerlendirmeden faydalanılabilir. İkinci olarak da programın özelliklerini anlamak ve sürekli geliştirilmesinde kullanılabilecek bilgiyi elde etmenin amaçlandığı durumlarda değerlendirmeden faydalanılabilir (Karataş, 2007, 28).

Değerlendirmenin önemli bir işlevi öğrencilerin başarısındaki zayıf ve kuvvetli yönleri değerlendirerek programın zayıf ve kuvvetli yönleri hakkında bilgi sağlamaktır. Gerekli olan işlevleri gerçekleştirmek için değerlendirmenin belli özellikleri olması gereklidir. İlk olarak, değerlendirme uygulanacağı programın hedefleri ile tutarlı olmalıdır. Değerlendirme aşaması okulun özel hedefleri kadar anlaşılır olmalıdır. Ürünün olduğu kadar süreçlerdeki güçlü ve zayıf yönlerin tanımlanmasında, performansın çeşitli yönlerini ya da farklı seviyelerdeki performansları ya da ulaşılan seviyeyi belirlemede değerlendirme sonuçları yeteri kadar teşhis niteliğinde olmalıdır (Taba, 1962'den aktaran Karataş, 2007, 28).

Okuldaki her unsur öğrencinin öğrenmesine katkısı oranında değerlendirilebilir. Okul personeli öğrencinin programın hedeflerine ne kadar ulaştığına ilaveten bu hedeflerin asıl geçerliliğini de değerlendirebilir. Programda bulunan kapsam, etkinlikler, planlar, materyaller ve yöntemler değerlendirilebilir. Öğretmenlerin becerileri ve davranışları veya öğrencilerin performansları da değerlendirilebilir. Değerlendirme sınıf, okul, şehir, bölge ve ülke gibi çeşitli düzeylerde yapılabilir (Ornstein ve Hunkins, 1988'den aktaran Karataş, 2007, 32).

Günümüzde nitel ve nicel yöntemlere ağırlık veren çeşitli değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme için de tek bir model önermek mümkün değildir. Program değerlendirme araştırmalarında uzmanlar araştırmalarının amaçlarına en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler (Erden, 1998, 11).

1.2.2. Program Değerlendirme Türleri

Program değerlendirmeler formal ve informal değerlendirme olmak üzere iki yolla yürütülür.

- Formal Değerlendirme, Sistemli, yapılandırılmış, amaçları belirlenmiş, nerede, ne zaman, hangi uzmanlar tarafından yürütüleceği belirlenmiş, veri toplama araçlarının güvenilirliği ve geçerliği yüksek olan değerlendirme türüdür (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 2004'den aktaran Yüksel, 2010, 31).
- İnfomal Değerlendirme, Sistematiği olmayan ve düzensiz veri toplama teknikleri sonucu daha çok bireysel kararlardan öteye geçemeyen değerlendirme türüdür. Formal değerlendirmelerin gerçekleşmesinin olanaklı olmadığı yerlerde bilgili, deneyimli ve dürüst bireylerce gerçekleştirilir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 2004'ten aktaran Yüksel, 2010, 31).

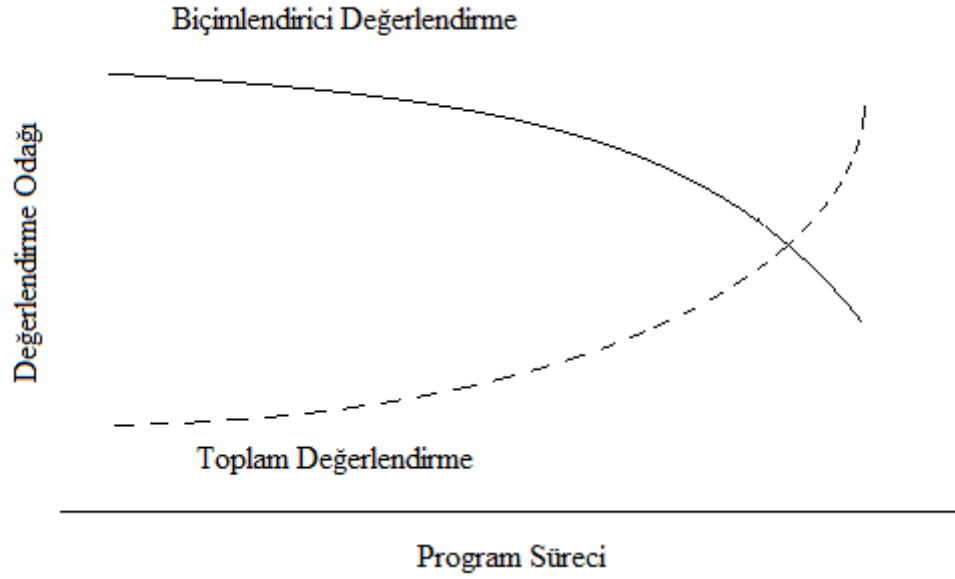
Bu değerlendirme türleri dışında program değerlendirmeler, programın geliştirilmesi ya da niteliğinin artırılması ve programın yürütülmesine ilişkin bir karar verilmesi olmak üzere iki amaca yönelik olarak gerçekleşir. Bu iki değerlendirme, biçimlendirici (formative) ve toplam (summative) değerlendirmedir (Posner 1995'ten aktaran Sıcak, 2013, 18).

Program değerlendirme sürecinde amaç, potansiyeli ve kapsamı tanımlamak olduğunda biçimlendirici değerlendirme yapılır. Bu nedenle değerlendirme sürecindeki elde edilen çıktılar, eylemler hakkında ve gelişim için öneriler sunar (George ve Cowan, 2004'ten aktaran Sıcak, 2013, 18). Worthen, Sanders ve Fitzpatrick'e (1997) göre, biçimlendirici değerlendirme program geliştirme sürecinde program yöneticilerine bilgi sağlamak için bir program veya ürün geliştirme ve iyileştirme sırasında yapılır ve amacı, programın gelişimi ve niteliğinin artırılması için gerekli verilerin sağlanmasıdır (Sıcak, 2013, 19). Biçimlendirici değerlendirme, programın uygulanması sürecinde gerçek ihtiyaçların belirlenmesi için amaçların tekrar gözden geçirilmesinde yardımcı olur. Program tasarımı sürecinde programın amaç ve araçları arasında uyumun test edilmesine ve devamlı bilgi toplama işlemine olanak verir (Schoonmaker, 2010'dan aktaran Sıcak, 2013, 19). Scriven (1967) ve Stenhouse (1975) biçimlendirici değerlendirmenin geribildirim sağladığını bu yönüyle programı geliştirici, değiştirici ve geleceğe yön verici olduğunu belirtmektedir (Sıcak, 2013, 19). Bu nedenle biçimlendirici değerlendirme, program yöneticilerine, program uygulayıcılarına program tamamlanmadan gerekli önlemlerin alınması olanağı tanımaktadır. Amaçların oluşturulmasında, önceliklerin belirlenmesinde, taslak planın uygulamasının ve süreç içinde yapılan iç değerlendirme sonuçlarının değerlendirilmesinde biçimlendirici değerlendirmeye

ihtiyaç duyulur. Yapılan tüm bu değerlendirmeler, geliştirme sürecindeki tüm etkinliklere yansıtılır. Bu bakımdan değerlendirme planı esnek ve gereksinimleri karşılayıcı olmalıdır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007'den aktaran Yüksel ve Sağlam, 2012, 35). Program geliştirme sürecinde, öğrencilerin istenilen noktaya gelip gelmediği, öğretmenlerin programlarla ilgili görüşlerinin ne olduğu, programların gerçekçi şekilde uygulanıp uygulanmadığı, öğretim materyallerinin zorluk derecesinin ne olduğu gibi sorulara biçimlendirici değerlendirme ile cevap bulunabilir (Posner, 1995'den aktaran Sıcak, 2013, 20).

Toplam değerlendirmede ise programın uygulanmasının bitirilip, programın tamamlanmasından sonra geçmişe dönük değerlendirmeler yapılarak, elde edilen verilerle programla ilgili olarak ileriye dönük kararların alınması amaçlanır (Stufflebeam, Madauz ve Kelleghan, 2002'den aktaran Yüksel ve Sağlam, 2012, 35). Programın devam ettirilmesi ya da sonlandırılması toplam değerlendirme sonuçlarına göre yapılır. Toplam değerlendirmeler, değerlendirme sonuçlarını kullanacak olan kesime başarı ve başarısızlıkla ilgili nedenler ve ürünlerin niteliği hakkında bilgilerin sağlanmasında yararlıdır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007'den aktaran Yüksel ve Sağlam, 2012, 36).

Programın geliştirilmesi veya niteliğinin artırılmasına dönük kararlar alınmasında ve programın değerinin ve geleceğinin belirlenmesinde hem biçimlendirici hem de toplam değerlendirmeye gereksinim vardır. Ancak program değerlendirme çalışmalarında, bunlardan sadece birine yer verilmektedir. Bu durum, programın değeri, geleceği ya da geliştirilmesi yönünden bazı olumsuzluklara neden olabilmektedir. Örneğin bir program değerlendirme çalışmasında sadece toplam değerlendirmeye ağırlık verilirse bu durum program geliştirme sürecini kısıtladığından yetersiz veya yanlış sonuçların ortaya çıkmasına neden olmakta ve gerekli önlemlerin zamanında alınmasını ve eksikliklerin giderilmesini engellemektedir (Yüksel, 2010, 34). Hangi tür değerlendirmeye ağırlık verildiği genellikle program süresi boyunca değişebilir.



Şekil 1: Program Değerlendirme Sürecinde Biçimlendirici ve Toplam Değerlendirme İlişkisi

(Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997'den aktaran Sıcak, 2013, 20).

Şekil 1.1'de görüldüğü gibi, program değerlendirme sürecinde biçimlendirici ve toplam değerlendirme birlikte yürütülmektedir. Biçimlendirici değerlendirme, programın geliştirilmesinin ilk aşamalarında, toplam değerlendirme ise program değerlendirme sürecinin son aşamalarında yapılmaktadır. Ancak kimi araştırmacılar tarafından her iki değerlendirmenin de yalnızca bu zaman aralıklarında uygulanmasının yanlış olduğu görüşü dile getirilmektedir (Shadish, Cook ve Leviton, 1995'ten aktaran Yüksel, 2010, 35). Bu nedenle program değerlendirme çalışmalarında her iki değerlendirme türünün de kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997'den aktaran Sıcak, 2013, 20).

1.3. 5. ve 6. Sınıflar Drama Dersi Öğretim Programı

Drama dersi çerçeve programında üniteler birbirini tamamlayan iki ayrı yapı üstüne kuruludur. İlk yıl (5.sınıf) yapılan alıştırma, oyunlar, doğaçlamalar, rol oyunları ikinci yılda (6.sınıf) derinleştirilerek ve çeşitlenerek devam ettirilmiştir. Bu bağlamda basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir çizgi dikkate alınmıştır. Birinci yıl ikinci yılın temelini oluşturacaktır. Eğer öğrenci birinci yılı almadan ikinci yılı almak isterse

birinci yıl programındaki etkinliklerden giriş etkinlikleri olarak faydalanılabilir (MEB, 2012, 11).

Somut işlem döneminden soyut işlem dönemine doğru yol alan çocuklara bu süreci sorunsuz bir biçimde atlatabilmelerine imkân sağlamak bu programın temel önceliğini oluşturmaktadır. Analiz etme, karşılaştırma, soyut ilişkileri kavrama, kendi yaratıcılığını kullanarak özgün bir şey üretebilme, eleştirel düşünme, kendini başkalarının yerine koyabilme gibi özelliklerin geliştirilmesi, başarıma duygusunun yapılan çalışmalarla desteklenmesi programın diğer öncelikleridir (MEB, 2012, 11).

1.3.1. Drama Dersi (5 ve 6. sınıf) Öğretim Programının Amaçları

- Yaratıcılığı desteklemek, yaratıcı olmanın hayatın her alanı için geçerli olduğunu vurgulamak.
- Çocukların kendini rahat ifade edebilecekleri ortamı ve olanakları yaratmak.
- Güven duygusunun geliştirilmesini sağlayarak karar verme alışkanlığını desteklemek.
- Daha özgür olmalarını sağlamak.
- Eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesine katkıda bulunmak.
- Empati becerisini geliştirerek başkalarını anlamanın yollarını açmak.
- Düzgün ve doğru konuşma becerisini geliştirmek.
- İmgelem gücünün önündeki engelleri kaldırmanın yollarını aramak.
- Bağımsız düşünme becerisini geliştirmek.
- Kıyaslama yapma yetisini desteklemek.
- Birlikte bir fikir, bir durum üstüne tartışabilme, sadece kendi fikrini değil başkalarının fikirlerini de dikkate alma becerisini geliştirmek.
- Çocuğun kendini tanımasını sağlayacak olanaklar yaratmak.
- Anlatı oyunları ve alıştırmaları sayesinde sözcük dağarcığını ve doğru konuşma alışkanlığını geliştirmek.
- Denemenin önemli bir öğrenme aracı olduğunu kavratmak.
- Başkalarını anlamada gözlem yapmanın önemini kavratmak.
- Bireysel farklılıkları anlamanın yollarını açmak.
- Grup içi çalışmalarda çatışmaların üretken çözümü konusunda farkındalık yaratmak.
- Sanat formlarına karşı farkındalık kazandırmak (MEB, 2012, 8-9).

1.3.2. Drama Dersinde Ölçme ve Değerlendirme

Drama dersinin değerlendirilmesindeki temel görev öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini değerlendirmek olmalıdır. Bu nedenle bu dersin değerlendirilmesinde gözlem kayıtlarının tutulması gerekmektedir. Yapılacak gözlemler, öğrencilerin psiko-motor gelişimleri, gösterdikleri performanslar, arkadaşları ile ilişkileri ve duyuşsal gelişimleri gibi öğrenme süreci hakkında bilgi verecek şekilde olmalıdır (MEB, 2012, 9).

1.3.3. Drama Dersi Çerçeve Programında Kullanılacak Temel Araçlar

Oyunlar ve alıştırmalar birbirlerine geçmiş bir yapıda var olurlar. Bir rol oyunu kendi yapısı içinde giderek doğaçlamaya ya da materyal oyununa dönüşebilir (MEB, 2012, 9-10).

- Rol oyunları ve alıştırmaları
- Materyal oyunları ve alıştırmaları
- Bedene dayalı oyunlar ve alıştırmalar
- Grup dinamiği oyunları ve alıştırmaları
- Anlatıya dayalı oyunlar ve alıştırmalar
- Etkileşim oyunları ve alıştırmaları
- Oyunlar
- Alıştırmalar
- Doğaçlamalar
- Tiyatro

1.3.4. Programın Uygulanması

MEB, drama dersi çerçeve öğretim programında drama dersini yönetecek öğretmenin her derse o ders kapsamında yer alacak bir oyunla başlanarak ısınma çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmiştir. Hazırlanan çalışmaların giderek yükselen bir eğri olarak tasarlaması katılımcı öğrencilerin çalışmaya katılma isteklerini ve ilgilerini artıracaktır. Drama eğitmeni yönergelerini çalışma boyunca oyun grubuna anlaşılır bir dille, katılımcıların yaş grubunu dikkate alarak anlatmalıdır. Drama eğitmeni katılımcıları tüm çalışma boyunca gözlemlemeli, katılımcılar arasında ayrımcılık yapmamalı, onlarla sevgi-saygıya dayalı bir iletişim içerisinde olmalıdır. Oyun grubunun her bireyi için erişilebilecek mesafede olunmalı. Otoriteden söz edildiğinde

yapılan çalışmanın değer kaybedeceği unutulmamalı. Otorite kendiliğinden ve sevgiyle oluşmalı. Drama eğitmeni tüm katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade edebileceği bir ortam yaratmalı, tüm grubun söz alan öğrencinin düşüncelerini dinlemesini sağlamalıdır. Grupta hiçbir çocuğun ötekileştirilmesine izin vermemeli. Birinci yılda (5.sınıf) rol oyunlarını çalışırken hep ikili gruplar oluşturmali. Zaman içinde üçüncü ve dördüncü eklenmelidir. Doğaçlamalarda çok oyuncunun kullanımı her zaman sorunludur (MEB, 2012, 10).

1.3.5. Drama Dersi Öğretim Programı Ünite Başlıkları

1.3.5.1. I. Yıl (Beşinci Sınıf)

Birinci yıl, drama çalışmaları beş ünite kapsamında basamaklandırılmıştır. Birinci ünite bedene dayalı oyunlar ve alıştırmalar yer almaktadır. Bedene dayalı oyunlar ve alıştırmalarda oyun yolu ile bedensel ısınma, sözsüz oyunlar (bireysel/grup çalışmaları), yapılan davranışların anlamları üstüne tartışma, sadece elleri, yüzleri veya beden dilini kullanarak basit durumları anlatma, bedenle tablo oluşturma, bedenle oluşturulan tablonun anlamı üstüne tartışma, oluşturulan tablodan yola çıkarak tek tek figürler hakkında birer cümle söyleme gibi çalışmalar yer almaktadır (MEB, 2012, 11).

İkinci ünite grup dinamiği oyunları ve alıştırmaları yer almaktadır. Grup dinamiği oyunları ve alıştırmaları kapsamında grup halinde toplu devinim alıştırmaları, grup halinde beden kullanımı aracılığı ile mekân, nesne alıştırmaları, grup halinde atmosfer oluşturma ve atmosfer üstüne tartışma, grup dinamiğini destekleyen harekete dayanmayan oyunlar ve alıştırmalar, sesler ve tasarlanan nesnelerle atmosfer oluşturma, gruplar halinde hareketli nesneleri oluşturma alıştırmaları, ünlü ressamların çalışmalarından hareketle bedensel ifade kullanarak yapılan alıştırmaları alt basamak olarak verilmiştir (MEB, 2012, 12).

Üçüncü ünite rol oyunları ve alıştırmaları ünitesi altında, hareket halinde ve durarak bir anın ve bir durumun göstergesel ifadesi, rol oyunları temel alıştırmaları, gündelik yaşamdan yola çıkılarak A-B-C diyalog alıştırmaları, bu alıştırmalara adım adım çatışma unsurunun eklenmesi, çatışmanın oyun grubuna onun anlayacağı dilden aktarımı, ikili gruplar halinde roller üstünden yürüyen fiziksel aksiyon alıştırmaları, gözlem yolu ile edinilen deneyimlerin rol üstünden oluşturulması, gözlem yolu ile edinilen deneyimler üstünden gözlem yapılan kişiler üstüne alınan notların aktarımı ve

tartışma, drama eğitmeninin getireceği portreler üstünden kişiler üstüne tartışma, dergilerden ve gazetelerden kesilecek fotoğraflar aracılığı ile kolaj yapma ve yapılan kolaj çalışmasını bir temaya doğru yönlendirme gibi çalışmalar listelenmiştir (MEB, 2012, 13).

Dördüncü ünite materyal oyunları ve alıştırma başlığı altında materyalleri kendi kullanım alanlarının dışında kullanan alıştırma ve oyunlar, seçilmiş bir nesne, buruşturulmuş bir kâğıt üstünden materyal oyunu ve imgelem dünyasında gezinme, atık materyallerden figürler tasarlama, tasarlanan figürlere bir ad koyma, tasarlanan figürleri hareket ettirme, tasarlanan figürler üstüne kısa öyküler oluşturma, tasarlanan figürleri gruplar halinde bir araya getirme ve birbirleri arasında bir etkileşim oluşturma, gruplara ayrılarak kısa basit öyküler kurma alıştırma, gruplar halinde kurulan basit öykülerin içinde geçen figürleri tasarlama ve yapmaya çalışma, gruplar halinde kurulan basit öykülerin içinde geçen figürleri tasarlama ve yapmaya çalışma, Kısa öyküyü figürleri kullanarak oynatma alıştırma, her grubun eksiksiz oluşturduğu figürlerle diğer gruplara yaptığını sunması. alçılı bezle parmak kuklası yapımı ve boyanması, parmak kuklasının kısa basit oyunlarla oynatılması çalışmaları yer almaktadır (MEB, 2012, 14).

Beşinci ünite anlatıya dayalı oyunlar ve alıştırma yer almaktadır. Bu çalışmalar, sabahdan okula gelinceye kadar geçen zamanın anlatılması, tatilde yaşanan bir anının anlatılması, sözcüklerden bir öykü kurulması, cümlelerden öykü kurgulama, bir öykü kurgulama üstüne oyun grubu ile tartışma, oyun grubunun gruplara ayrılarak öykü kurgulamaları ve kurgulanan öykülerin anlatımı, yarım bırakılan öykünün diğer grup tarafından tamamlanması, anlatı biçemlerine giriş, Uzak açılı anlatım, kişileştirerek anlatım çalışmalarını içermektedir (MEB, 2012, 14).

MEB Drama Dersi Öğretim Programı da verilen ünite başlıkları incelendiğinde beşinci sınıf ünitelerinde daha çok oyunların, jest-mimik ve bedenini kullanmaya yönelik basit çalışmaların, materyal kullanma çalışmalarının, yapılan davranış ve rol oynamalarının anlamını tespit etmeye ve kendi ifadesini özgün bir dille göstermeye yönelik basit düzeyde çalışmaların, oluşturulan öyküde çatışma kurmaya yönelik basit düzeyde çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır. Drama çalışmalarının, bütüncül olarak “ısınma- asıl çalışma-değerlendirme” oturum aşamalarını içerecek şekilde değil, daha çok katılımcıyı bedensel ve zihinsel olarak gelecek yıl yapılacak doğaçlama çalışmalarına hazırlık olarak basamaklandırıldığı görülmektedir.

1.3.5.2. II. Yıl (Altıncı Sınıf)

İkinci yıl, drama çalışmaları beş ünite kapsamında basamaklandırılmıştır. Birinci üniteden bedene dayalı oyunlar ve alıştırmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar, oyun yolu ile bedensel ısınma, bedensel ifade kullanılarak bir durumun sözsüz aktarımı, derinleştirilmiş ve çeşitlenmiş sözsüz oyunlar, Anlamsız sözcüklerle kısa oyunlar oynama, kurgulanmış sözsüz oyunların gruplar tarafından yapılması ve gözlemi bir araç olarak kullanma, bu bağlamda davranışların anlamaları üstüne tartışma, sadece elleri kullanarak öyküsü ve anlamı olan oyunlar ve alıştırmalar, sadece beden dili kullanarak bir durumun oynanması ve eşzamanlı oyun, bedenle tablo oluşturulması ve oluşturulan tablonun ayrıntılı analizi, bedenle oluşturulan tablonun anlamı üstüne tartışma ve tabloda yola çıkılarak parçalı doğaçlama, oluşturulan tablodan yola çıkarak tek tek figürlerin analizi ve tartışma, oyun grubunun gruplara bölünmesi ve her grubun gösterisidir (MEB, 2012, 15).

İkinci üniteye yer alan grup dinamiği oyunları ve alıştırmaları başlığı altında toplu oynanan ve ilk yıla oranla daha karmaşık yapı arz eden grup oyunları aracılığı ile ısınma ve grup dinamiği, doğaçlama üstünden yürüyen katil kim oyunu gibi, grup halinde toplu devinim alıştırmaları ve eşzamanlı devinme, grubun kesin uyumunu gerektiren, algıyı, yoğunlaşmayı en üst düzeye taşımaya hedefleyen alıştırmalar, oyun grubunun birkaç gruba ayrılması ve tasarlanmış, birbirini takip eden ve bir anlam ifade eden, bir öyküsü olan üç ayrı tablo üstünde çalışma, grup halinde atmosfer oluşturma ve atmosferi oyun grubunun önerisiyle yeniden oluşturma, grup dinamiğini destekleyen ancak harekete dayanmayan oyunlar ve alıştırmalar, karmaşık oyun ve alıştırmalara geçiş, seslerle bir öykü kurgulama ve kurgulanan öyküyü ayrıntılı bir biçimde sunma, ünlü ressamların çalışmalarından hareketle bir birini takip eden tablolar oluşturma ve oluşturulanın sunumu, birlikte hareket etmeyi, zamanlamayı kavrama, yoğunlaşmayı öğrenme çalışmaları listelenmiştir (MEB, 2012, 15).

Üçüncü üniteye rol oyunları alıştırmaları yer almaktadır. Rol oyunlarına giriş alıştırmaları, hareket halinde ve durarak bir figürü konuşturma, monolog alıştırmalarına giriş, rol oyunları temel alıştırmaları. A – B – C, diyalog alıştırmalarının, derinleştirilmesi ve doğaçlamalara giriş, rol oyunları, gündelik yaşamdan yola çıkılarak A-B-C diyalog alıştırmalarının kısa doğaçlamalara dönüştürülmesi, gündelik yaşamdan yola çıkılarak A-B-C diyalog alıştırmaların

doğaçlamalara dönüştürülmesi ve bu alıştırmalarda çatışma unsurunun algılanmasının sağlanması, çatışmanın ve çatışma türlerinin oyun grubunda tartışılması ve bu konuda oyun grubun derinleştirilmesi, ikili gruplar halinde roller üştünden yürüyen fiziksel aksiyon alıştırmaları, sınırlandırılmış doğaçlamalara giriş, bir planlı rol oyunu olarak mahkeme, gözlem yolu ile edinilen deneyimlerin rol üştünden oluşturulması ve planlı rol oyunlarında detay çalışması, gözlem yolu ile edinilen deyimler üştünden gözlem yapılan kişiler üştüne alınan notların aktarımı ve tartışma, drama eğitmeninin getireceği portreler üştünden kişiler üştüne tartışma ve kısa planlı rol oyunlarını oynama yeteneğinin geliştirilmesi, dergilerden ve gazetelerden kesilecek fotoğraflar aracılığı ile kolaj yapma ve yapılan kolajdan yola çıkılarak planlı bir rol oyunu gruplar tarafından oynanması çalışmaları bu üniteye yapılması istenmiştir (MEB, 2012, 16).

Dördüncü üniteye doğaçlamalar yer almaktadır. Özgür doğaçlama anlayışı kullanılarak yapılan alıştırmalar, kendiliğindenlik ve düş gücü kullanımı, bütün gurupla, statü oyunları ve alıştırmaları, doğaçlama tiyatroya giriş, oyun grubunu motive edecek statü oyunları üştünden doğaçlama tiyatro alıştırmaları yer almaktadır. Doğaçlama tiyatronun bu yaş grubu için en uygun oyunlarının çalışılması, doğaçlama tiyatroda derinleşme ve grup içi gösterimler, sınırlandırılmış doğaçlamalara giriş, sınırlandırılmış doğaçlamada etkileşim çizelgesinin çalışılması, sınırlandırılmış doğaçlamada etkileşim çizelgesi ve bu çalışmaya dayalı öykü kurgulamanın öğrenilmesi, kurgu ve basit dramaturgi üştüne alıştırmalar, oynanabilir olanı kavrama, dramatik olan üştüne oyun grubunun anlayacağı düzeyde tartışmalar yer almaktadır. Ayrıca seçilen bir oyun üştünden kurgu ve dramaturgi üştüne tartışmalar, roller, rollerin diğer rollerle olan ilişkisini kavrama oyunda oluşan olaylar dizininin fark edilmesi, oyun yöneticisinin seçtiği temalar üştüne öykü oluşturma, roller üştüne tartışma, bir önceki derste oluşturulan öyküyü oynama denemeleri, doğaçlamayı sabitleme çalışması, ilk tekrar edilebilirlik denemeleri ve tiyatro alanına yaslanma, tasarlanan doğaçlamaların, kostüm ve mümkün olan diğer araçlarla gruplar halinde oynanması, ilk tiyatral gösteriler, sadece oyun gurubuna yönelik olarak çalışmaları yer almaktadır (MEB, 2012, 17).

Beşinci üniteye ise materyal oyunları ve alıştırmaları başlığı altında materyalleri kendi kullanım alanlarının dışında kullanan alıştırma ve oyunlar, artık materyallerden figürler tasarlama, tasarlanan figürleri hareket ettirme, tasarlanan figürleri hareket

ettirme ve figüre ses ve ton katma alıştırmaları, ikili gruplar halinde öykü tasarlama, tasarlanan öyküde geçen figürleri atık malzemeden yapma ve o figürlerle kısa bir oyun ortaya çıkarma, tasarlanan oyunlar için küçük bir kukla sahnesi oluşturma, alçılı bezle parmak kuklası yapımı ve boyanması oluşturulan figürleri kullanarak bir öykünün oynanması çalışmaları listelenmiştir (MEB, 2012, 17).

MEB Drama Dersi Öğretim Programının da verilen ünite başlıkları incelendiğinde altıncı sınıf ünitelerinde de beşinci sınıf ünitelerinde olduğu gibi oyunların, jest-mimik ve bedenini kullanmaya yönelik çalışmaların, materyal kullanma çalışmalarının, yapılan davranış ve rol oynamalarının anlamını tespit etmeye ve kendi ifadesini özgün bir dille göstermeye yönelik çalışmaların, oluşturulan öyküde çatışma kurmaya yönelik çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır. Altıncı sınıf ünitelerinde daha karmaşık oyun ve alıştırmalara, farklı drama tekniklerinin kullanımına, gruplar halinde doğaçlama ve rol oynama tekniklerini içeren çalışmalara yer verildiği, drama çalışmalarının, beşinci sınıftan altıncı sınıfa doğru çalışmaların daha derinleştiği görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda seçmeli olarak açılan drama dersi programının öğeleri (kazanımların gerçekleşme düzeyi ile buna bağlı olarak öğrenme – öğretme süreçleri ve ölçme – değerlendirme) boyutundaki farklılıkları gözlemleyerek yönetici, öğretmen ve öğrencilerin programın uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Drama dersi verilen okulların fiziksel ve çevresel şartları ile sınıf ve öğretmen özellikleri nelerdir?
2. Okullarda seçmeli ders olarak verilen drama dersi öğretim programının uygulanma durumu nedir?
3. Okullarda verilen drama dersi öğretim programında öngörülen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir?
4. Okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerin drama dersinin uygulanma sürecine yönelik görüşleri nedir?

5. Okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerin drama dersine ilişkin metaforik algıları nedir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırmada programın girdileri, öğrenme-öğretme süreci okullarda drama oturumlarının işlenişinin gözlemlenmesiyle değerlendirilmektedir. Bu araştırma ile öğretim programının yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini ne derecede karşılandığının belirlenmesi, uygulamadaki mevcut aksaklıkların ortaya çıkarılması programın daha etkili uygulanmasına olanak sağlayacaktır. Çünkü uygulamadan gelen geri bildirimler yardımıyla programın değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına göre de düzeltilerek geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Yapılan literatür taramasında drama dersi öğretim programını değerlendirme konusunda daha önce yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın ilk olması ile birlikte gelecekte program değerlendirme ile ilgili araştırmalara da kaynak olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmada öğretim programının tüm öğeleri değerlendirilmeye çalışıldığından program geliştirme uzmanlarına da programın etkililiği hakkında ipuçları sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonunda elde edilen bulguların daha nitelikli ve etkili programların geliştirilmesi için katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Çalışma grubundaki yönetici, öğretmen ve öğrenci grubu temsil niteliğine sahiptir.
2. Çalışma grubunun belirteceği görüşler, içinde bulundukları şartlardan etkilenmektedir.
3. Araştırma için geliştirilen veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'nda 3 ortaokulda görev yapan 3 yönetici, 3 drama dersi öğretmeni ve 15 drama dersini seçen öğrenci ile,
2. Drama dersi öğretim programının kazanımların gerçekleşme düzeyi ve araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin programın uygulanmasına ilişkin görüşleri Drama Dersi Gözlem Formu ve Görüşme Formu ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Drama: Türkçe'de tam bir karşılığı bulunmayan “drama” sözcüğü, Yunanca'da yapmak, etmek, eylemek anlamında kullanılan “dran” sözcüğünden türetilmiştir. Yine, Yunanca bir sözcük olan “dramenon”un seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımı “drama”nın eylem anlamını üstlenir. Tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama; özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamını taşır. Türkçe'de kullandığımız “dram” kavramı ise, Fransızca'da sonu “e” ile biten “drame” sözcüğünden gelir. Fransızca'daki sözlük anlamı “burjuva tiyatrosu” olan bu kelime, halk dilinde “acıklı oyun” anlamında kullanılagelmiştir. Oysa dramatik olan ya da drama, insanın her türlü eylem ve ediminde yer almaktadır. Daha ayrıntılı bir tanım ise şu şekildedir: “İnsanın, insanla giriştiği her tür dolaysız ilişki, etki-tepki alışverişi, araçla oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile dramatik bir durumdur. Bu durum nesneler arasında bile saptanabilir. Söz gelimi bir manzarada da ‘dramatiklik’ söz konusu olabilir” (San,1989, 57-68).

San'a göre yaratıcı drama “bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı veya bir olayı; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun veya oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler sürecidir” (Yeğen, 2003, 1).

Öğretim programı: Öğretim programı, dersin içeriği, işlenişi, değerlendirilmesi konularında rehberlik eden kılavuzdur.

Drama oturumu: Her drama çalışması oturumu için bir plan yapılmalı ve uygulanmalıdır. Hazırlanan planlar, katılımcılara göre değişiklikler gösterebilir. Dramada planları uygulama konusunda esnek olunmalıdır (Aslan, 2009, 28).

Drama çalışmaları biçimsel açıdan bireyden gruba, içerik açısından ise basitten karmaşığa doğrudur. Yapılacak çalışmalar önce bireysel olarak yapılır. Bu çalışmalar daha sonra ikili ve üçlü küçük gruplarla yapılır. Üçüncü aşamada ise grup çalışmaları gelir (Aslan, 2009, 28).

1.9. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

1.9.1. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öztürk (2000), çalışmasında yaratıcı drama uygulamalarındaki sorunları genel başlıklar altında toplayarak incelemiştir. Çalışma sonucu elde edilen verilere göre sorun başlıkları şöyle sıralanabilir: Düzenleyici ve uygulayıcı konumundaki sorunlar, ders izlencelerinden kaynaklanan sorunlar, drama öğretmenlerinin niteliğinden kaynaklanan sorunlar, katılımcılardan kaynaklanan sorunlar. Drama dersleri, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı pek çok ilköğretim okulunda ders izlencelerine uygun olarak ders işlenemediğini, okul yönetiminin drama öğretmenlerinden yıl sonu gösterisi ya da kutlanması gereken özel günlerde etkinlik istemektedirler. Okullarda drama ortamları için bakımsız, havasız veya küçük bir “sahne” uygun görülmektedir. Dramada kullanılan araç-gereç, materyalleri koymak için çoğu okulda bir dolap bulunmamaktadır. Drama alanında çalışan öğretmenlerin çoğu, kısa süreli eğitimlerden geçenler oluşturmaktadır. Alanda çalışan drama liderlerinin, alana dair hakimiyeti yeterli olmadığı için bu durum derse yansımaktadır. Çoğu öğretmen, izlencelerin sınırlılığına hapis olmuştur. Katılımcıların çoğu drama derslerini kredi tamamlama dersi olarak görmektedirler. Drama dersini rahatladıkları, oynadıkları bir yer olarak görmekte, dramanın düşünme ve düşündürme boyutu ikincil kalmaktadır.

Erozan (2005), çalışmasında Doğu Akdeniz Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nün lisans müfredatında bulunan dil geliştirme derslerini değerlendirmiştir. Bu çalışmada kullanılan program değerlendirme modeli, Bellon ve Handler'ın (1982) müfredat değerlendirme modelinden uyarlanmıştır. Çalışmaya dil geliştirme derslerini öğreten altı öğretmen ve bu dersleri alan öğrenciler katılmıştır. Veriler, nitel ve nicel, öğrenci ders değerlendirme anketleri, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, sınıf gözlemleri, ve ders tanımlama forumları, ders materyalleri ve değerlendirme araçları (sınavlar) gibi yazılı belgelerin incelenmesi ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları öğretmen ve öğrencilerin dil geliştirme derslerini çalışmada kullanılan modeldeki beş nokta açısından genel olarak etkili bulduklarını

göstermektedir. Ancak, hem öğrenciler hem de öğretmenler söz konusu dersleri daha etkili ve öğrencilerin gereksinimlerine ve beklentilerine daha iyi cevap verir duruma getirebilmek için bazı değişiklikler yapılmasını önermişlerdir.

Karadağ (2005), araştırmasında drama yöntemi ile geleneksel yöntemin bilişsel alan basamağına göre öğrenci başarılarına ve drama yönteminin öğrencilerin derslere karşı tutumlarına yönelik etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırma kapsamında ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ünitesi seçilmiştir. Seçilen ünite kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi, deney grubuna ise drama yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin araştırma sonunda nasıl bir farklılaşma gösterdiklerini tespit etmek amacıyla ünite başında ve konu sonunda olmak üzere daha önceden Bilişsel Alanın “Bilgi”, “Kavrama” ve “Uygulama” basamaklarına göre hazırlanan öğrenci başarı testi ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmada drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının ünite sonucunda uygulanan başarı testinin bilgi basamağındaki başarı düzeylerinin birbirlerine yakın oldukları görülmekle beraber kavrama ve uygulama basamağındaki başarı düzeyleri arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Drama yönteminin uygulandığı sınıfta bulunan öğrenciler, kavrama ve uygulama basamağında geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca araştırmada drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu katkı sağladığı görülmektedir.

Şahin (2006), çalışmasında özel ve devlet ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği içerisinde dramayı kullanma düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Bunun için 14 soru maddesinden oluşan anket formları; Mersin il merkezindeki özel ve devlet ilköğretim okulundaki 80 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dramayı kullanım düzeyleri açısından, okul türüne bağlı olarak anlamlı bir fark olmamasına karşılık, drama yöntemi özel okullarda genel olarak daha fazla kullanılmakta olduğu görülmüştür. Hem özel hem de devlet okulundaki öğretmenlerin çoğu çeşitli drama tekniklerinin, drama yöntemi kapsamına girdiğinin farkında olduğu ve öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından yararlı olduğu düşünülen bir yöntem olduğu saptanmıştır. Ancak hem özel okul ve hem de devlet okulu öğretmenlerinin dramayı

kullanımları, öğrencilerin drama için gerekli materyalleri satın almalarına bağlı olarak, sınıflarda drama için fiziksel kaynakların bulunmasına bağlı olarak, öğretmenlerin dramayla ilgili herhangi bir kurs ya da ders alıp almadıklarına bağlı olarak değişmekte olduğu belirlenmiştir.

Tekerek (2007), çalışmasında yükseköğretim kurumlarında Yaratıcı Drama veya Tiyatro ve Canlandırma dersleri adıyla yer alan etkinliklerde karşılaşılan sorunları bir uygulama örneğiyle ortaya koymaya çalışmıştır. Ayrıca çalışmasında Yaratıcı Drama ve Tiyatro-Canlandırma dersi örnek uygulamanın amacını, yöntemini ve yaşanan bir dönemlik süreci gerek uygulayıcı-lider, gerek katılımcı-öğrenci açısından değerlendirmiştir. Bu değerlendirme ışığında elde edilen bulgulara göre yaratıcı drama etkinliklerinin, amacı doğrultusunda daha verimli bir etkinliğe dönüşebilmesi için bu etkinliklerin; bireyi-öğrenciyi engelleyen klasik kalıpların dışında, kişinin enerjisini ve yaratıcılığını açığa çıkartacak yeni bir anlayışla, uzman, yaratıcı ve donanımlı liderler eşliğinde, uygun mekanlarda, karşılıklı güven, içtenlik ve işbirliği içinde gerçekleştirilmesinde yarar olduğu görülmüştür. Türkiye’de pek çok eğitim programında zorunlu ya da seçmeli ders olarak yer alan yaratıcı drama etkinliklerinin amacına erişebilmesi için, diğer derslerden daha farklı ve özgün bir çalışma yöntemi kullanılması gerektiği görülmüştür. Öğrencinin yaratıcılığını, hayal gücünü, özgür iradesini engelleyen, baskı altında tutan klasik kalıpların dışında bir bakış açısıyla yeni ve motive edici bir yol izlenmesi gerektiği görülmüştür. Klasik eğitim sisteminde, kalıplaşmış ve formel bir yapıda gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerinde yaratıcı dramanın doğasıyla örtüşmeyen pek çok sorunla karşılaşıldığı, bu sorunlara çözüm yolları bulunmadığı takdirde yaratıcı drama etkinliklerinin amacına ulaşamayacağı söylenebilir.

Özdemir ve Üstündağ (2007), çalışmalarında fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarının yaşam öyküleri ve bilime olan katkıları yaratıcı drama yöntemi kullanılarak ele almaya çalışmışlardır. Bu amaca yönelik konuyla ilgili 15 saatlik yaratıcı drama eğitim programı tasarlanmış ve tasarlanan eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama, 2005-2006 eğitim öğretim yılı güz döneminde ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan aday öğretmenler ile 5 hafta boyunca toplam 15 saat süren atölye çalışmalarını içermiştir. Araştırma; tek grup ön test-son test deneme modeli bir çalışma olarak desenlenmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen bulguların nitel çözümlemesine göre, katılımcıların

yaratıcı drama yöntemi ile bilim adamlarının yaşam öyküleri ve bilime katkıları ile ilgili bilgi sahibi oldukları, yaratıcı drama yönteminde yaşayarak ve içselleştirerek öğrenme fırsatı buldukları tespit edilmiştir.

Karataş (2007), çalışmasında Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü'nde uygulanmakta olan İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmiştir. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde İngilizce II dersi öğretim programını uygulayan 35 öğretmen ve küme örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 415 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, programın dört boyutu olan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında varolan durumu ortaya çıkarmak üzere tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin anlamlı farklar bulunmuştur. Programın bağlam boyutuna ilişkin, programın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için uygunluğu, programın hedeflerinin öğrencilerin ön bilgisine uygunluğu, ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve ders kitabının içeriğinin anlaşılabilirliği konularında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Girdi boyutuna ilişkin, anlamlı fark bulunan programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin gelişimine katkısının yeterliği konusuna öğretmenler katılmadıklarını belirtmişlerdir. Süreç boyutuna ilişkin, programda yeterli alıştırma ve konu tekrarı yapılması, pekiştirici nitelikte ödevler verilmesi, öğrencilerin katılımının sağlanması, dil becerilerinin kullanılabileceği etkinliklerin olması ve öğrencilerin ders ile ilgili problemlerinin çözümüne zaman harcanması gibi konularda öğretmen görüşlerinin ortalamaları daha yüksek bulunmuş ve anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, anlamlı farklar gözlemlenen ürün boyutuna ilişkin, programın dinleme, konuşma ve dilbilgisine yönelik öğrencilerin gelişimine olumlu etkisi olmadığını vurgulamışlardır. Bunun yanında, öğretmenlere göre, program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere sağlama konusunda da yeterli değildir. Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, görsel ve işitsel materyaller çeşitlendirilmeli ve etkinliklerde verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Programda konuşma ve dinleme becerilerine ve grup etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre ise, öğrencilerin bölüm dersleri ve iş hayatı

için gerekli olan İngilizce bilgisinin tespit edilerek programın hedeflerinin tekrar gözden geçirilmesi gereklidir.

Üstündağ (2007), çalışmasında eşzamanlı ve eşzamansız çevrimiçi öğrenme araçlarının kullanıldığı bireysel ve işbirlikçi problem temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin doyum, öğrenme ve proje geliştirme düzeylerine etkilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmada Kirkpatrick değerlendirme modeli kullanılmıştır. Araştırmaya, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü'nde 2006 – 2007 Güz döneminde Eğitimde Bilgi Teknolojileri I dersini alan 41 öğrenci katılmıştır. Bireysel problem temelli öğrenen gruba 18, işbirlikçi problem temelli öğrenen gruba 23 öğrenci, kontrol değişkenleri göz önünde bulundurularak grupların denkliliğini sağlamak üzere atanmıştır. İşbirlikçi grupta bulunan öğrenciler 6 gruba ayrılmış, bu gruplardan biri 3 kişiden, diğer 5 grup ise 4'er kişiden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin bulundukları öğrenme grubundaki öğrenme ortamına ilişkin genel doyum puanları öğrenme grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin bulundukları öğrenme grubundaki öğrenme ortamına ilişkin akademik başarı puanları öğrenme grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. İşbirlikçi öğrenme ortamında bulunan deneklerin proje geliştirme başarılarının bireysel öğrenme ortamında bulunan deneklere göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık işbirlikçi problem temelli öğrenme ortamı lehinedir. İşbirlikçi öğrenme ortamında bulunan deneklerin kaliteli proje geliştirme başarılarının bireysel öğrenme ortamında bulunan deneklere göre farklı olduğu görülmüştür. Yine bu farklılık işbirlikçi problem temelli öğrenme ortamı lehinedir.

Şahan (2007), çalışmasında ilköğretim 3. sınıf matematik dersi öğretim programının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, programda 0.75 düzeyinde ulaşılamayan davranışların bulunduğunu, bu düzeyde ulaşılan davranışların da programın niteliğinden çok, öğrencilerin sahip olduğu giriş davranışlarından kaynaklandığını ortaya koymuştur. İlköğretim 3. sınıf matematik dersi öğretim programındaki hedeflenen davranışların örüntüsüne ilişkin elde edilen bulgular, davranışlar arasındaki ön koşul ilişkilerin son derece güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Öngörülen tetrakotik korelasyon sonuçlarıyla genel olarak doğrulanmakla birlikte, öngörülen ve tetrakorik korelasyon sonuçlarına dayalı olarak elde edilen davranış

örüntüleri arasında farklılıklar da tespit edilmiştir. İlköğretim 3. sınıf matematik dersi öğretim programının duyuşsal özelliklere etkisine ilişkin veriler, programın genel olarak bütün okul düzeylerinde öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde etkili olduğunu göstermiş ve bu etkinin her bir okul düzeyi için istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgu, programın öğrencilerin duyuşsal özelliklerine olan etkisinin farklı okul gruplarında benzer olduğunu göstermektedir. Araştırmanın deneysel boyutuna ilişkin bulgular, deney gruplarında zenginleştirilmiş öğretim etkinliklerinin işe koşulmasıyla gerçekleşen öğretim sürecinin, dönem erişim düzeyleri başta olmak üzere, ünite kapsamındaki hedeflere ulaşma düzeylerinde ve öğrencilerin akademik özgüvenleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada anket yoluyla elde edilen veriler, öğretmenlerin programın boyutlarının taşınması gereken niteliklere belli ölçülerde sahip olduğu görüşünde olduklarını, bununla birlikte, boyutların gereken niteliklere sahip olma açısından bir takım eksikliklerinin de bulunduğu görüşünde olduklarını ortaya koymuştur. Görüşme yoluyla elde edilen veriler ise öğretmenlerin programla ilgili bilgilenme yolu ve düzeyini yeterli görmedikleri ve programı uygulanabilir bulmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin hedeflenen davranışları genel olarak olumlu buldukları, içeriğe ilişkin sıralanmasında önkoşul ilişkilerin dikkate alınmadığı için olumsuz görüşe sahip oldukları, programda önerilen etkinlikleri ve araç gereçleri mevcut okul ortamları nedeniyle işe koşamadıkları, programda önerilen ölçme araçlarını kullanma konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Aközbek (2008), çalışmasında 2005- 2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Lise 1.sınıf Matematik dersi öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul Anadolu yakasındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarından genel lise, ticaret meslek lisesi, endüstri meslek lisesinde çalışan 720 Matematik öğretmeni ile bu okullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden küme örnekleme yöntemi ile seçilen 120 Matematik öğretmeni ile Lise 1. sınıfta okuyan 240 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere göre, programın süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bunun yanı sıra programın girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri okul türüne göre farklılık göstermiştir. Ayrıca programın

süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde de okul türüne göre anlamlı fark vardır. Buna karşın, programın bağlam ve girdi boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında fark yoktur. Benzer şekilde, programın bağlam boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde de bitirilen okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Aktaş (2008), çalışmasında öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarını incelemiştir. Bu amaçla, öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili ön düşünceleri, uygulama sürecini hangi unsurların nasıl etkilediği ve öğretmen tutumlarında nasıl bir değişim olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, açık uçlu sorulardan oluşan form (N=17), bir yıl boyunca iki öğretmen ile derinlemesine yapılan mülakatlar, gözlemler, tutum ölçeği (N=181) ve araştırmacı notları ile betimsel ve yorumlayıcı yaklaşımlar kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen nitel verilerin NVivo 7 programı yardımıyla yapılan analizi sonucunda, öğretmenlerin öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarını etkileyen temalar belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili olarak sahip oldukları kültürünün, ölçme araçlarının kullanılabilirliğinin, alt yapı şartlarının, öğretmenlerin yeni rollerinin, bilgilendirme faaliyetlerinin yetersizliğinin ve ölçme değerlendirmenin öğrenci öğrenmesindeki rolünün öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarını etkilediğini göstermiştir. Tutum ölçeğinin ön test ve son test uygulamasından elde edilen nicel verilerin bağımlı t-testi kullanılarak yapılan analizi sonucunda, süreç içerisinde öğretmen tutumlarında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar, yapılan öğretim programı değişikliği ile ölçme değerlendirme boyutuna yönelik hedeflenen değişimin yaşanmadığını ortaya koymuştur.

Dalbudak ve Akyol (2008), yaptıkları çalışmada anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, drama etkinliklerini kullanma durumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Ankara il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yirmi bağımsız anaokulunda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan, yüz on üç öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada, elde edilen

veriler SPSS programına aktarılmış ve frekans dağılım tabloları oluşturulmuştur. Bu araştırmanın sonucunda; anaokulu öğretmenlerinin % 69'unun drama eğitimi aldığı, %65.1'inin drama etkinliğini kendisinin planladığını, drama etkinliğini planlarken sırasıyla en çok çocuğun gelişim özelliklerine, ilgisine, gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına dikkat ettikleri, drama etkinliğini planlarken en çok çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlamayı, yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçladıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, anaokulu öğretmenlerinin % 61.1'inin drama etkinliğine günlük programlarında hafta bir veya birkaç defa yer verdiği, araç-gereç olarak sıklıkla giysileri, kuklaları, sözsüz müzik kasetlerin, maskeleri, afişleri ve resimleri kullandıkları, %58.1'inin drama etkinliğini drama odasında yaptıkları, % 34.1'inin dramada bütün aşamalara kullandıkları, %23.9'unun drama etkinliğinde aile katılım çalışmalarına yer verdiği ve dramada kullanılan teknikler konusunda genellikle yetersiz oldukları belirlenmiştir.

Taş (2008), araştırmasında 2006-2007 eğitim öğretim yılında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde drama tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin matematik dersi temel becerilerine katkısına ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2006-2007 yılı Düzce il Merkezinde bulunan Resmi İlköğretim Okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından uzman denetiminde hazırlanan Matematik Dersi Temel Becerilerinin Kazandırılmasında Drama Tekniğinin Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi ile ilgili ek kontrol soruları olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmaya göre araştırma kapsamında bulunan problem çözme, iletişim, ilişkilendirme ve akıl yürütme becerilerine drama tekniğinin katkısına öğretmenlerin katıldıkları bulunmuştur. İlköğretim Okulu sınıf öğretmenleri matematik dersinde drama tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin problem çözme becerisine katkısına ilişkin görüşlerini 'Kesinlikle Katılıyorum' şeklinde belirtmişlerdir. İlköğretim Okulu sınıf öğretmenleri matematik dersinde drama tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin iletişim becerisine katkısına ilişkin görüşlerini 'Katılıyorum' şeklinde belirtmişlerdir. İlköğretim Okulu sınıf öğretmenleri matematik dersinde drama tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin ilişkilendirme becerisine katkısına ilişkin görüşlerini 'Katılıyorum' şeklinde belirtmişlerdir. İlköğretim Okulu sınıf öğretmenleri matematik dersinde drama tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akıl

yürütme becerisine katkısına ilişkin görüşlerini ‘Kesinlikle Katılıyorum’ şeklinde belirtmişlerdir.

Yıldırım (2008), ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasını 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde, resmi ve özel ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan 360 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Toplanan veriler SPSS for Windows 12.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin, drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri, bilme ve uygulama düzeylerinde yeterli oldukları görülmüştür. Buna karşın drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeylerinde, yeterli olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, yaratıcı drama ve alt boyutlarına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlere göre; drama yöntemini uygularken en çok karşılaşılan sorun, drama yöntemini bilmemek, maddi yetersizlikler ve sınav kaygısıdır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yaratıcı drama niteliklerini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin drama ile ilgili almış oldukları eğitim değişkenine göre; drama yöntemine ilişkin kişilik özellikleri, drama etkinlikleri ve öğrenme durumlarına ilişkin yeterlilikler, drama etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri, bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın drama ve drama uygulamasına yönelik yeterlilikleri bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Güler (2008), çalışmasında, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde, yaratıcı drama yöntemi ile geleneksel yöntemlerin etkililiği açısından bir fark olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Deney tasarımı olarak “Kontrol Kümeli Ön-Test-Son-Test Tasarımı” kullanılmıştır. Deney kümesinde yaratıcı drama yöntemi, kontrol kümesinde ise geleneksel yöntemler kullanılmış olup, uygulamadan sonra kümelere son-testler uygulanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde geleneksel yöntemlere göre yaratıcı drama yönteminin daha çok etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Dikmen (2008), çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan geleneksel ve alternatif değerlendirmeye ilişkin, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin kıdem ve eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği belirlemeye çalışmıştır. Araştırma modeli olarak, betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli seçilmiştir. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 10 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 93 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterlikleri eğitim durumuna göre, geleneksel ve alternatif değerlendirme alanında herhangi bir farklılık göstermemiştir. Aynı şekilde yine öğretmenlerin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterlikleri kıdem düzeyine göre, geleneksel ve alternatif değerlendirme alanında herhangi bir farklılık göstermemiştir.

Karakoyun (2008), çalışmasında ilköğretim okullarında uygulanmakta olan yabancı dil öğretim programının uygulamadaki yeterliliğini değerlendirmiş ve teori ile pratik arasındaki paralelliği incelemiştir. Yabancı Dil öğretmenlerinin görüşleri alınarak programın uygulama aşaması çeşitli boyutları ile ortaya konulmuştur. Çalışmada kaynak taraması ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katkı sağlayan veriler Adapazarı genelindeki 9 ilköğretim okulunda 2007- 2008 öğretim yılında görev yapmakta olan II. Kademe Yabancı Dil öğretmenlerinden 10 tanesiyle çalışma grubu oluşturularak, öğretmen görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere önceden belirlenen 30 adet soru yöneltilmiştir. Okullarda Yabancı Dil branş öğretmenlerinin sayısının yetersiz olması, öğretmenlerinin aldıkları akademik eğitimin teoride kalmış olup uygulamada yetersiz kalmış olması; öğrenci-veli ve yöneticilerin Yabancı Dil gereksiniminde yeterli bilince sahip olmaması; okullarda yabancı dil sınıfının bulunmaması ve öğretim ortamlarını destekleyen materyallerin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, yabancı dil öğretim programının amaçlandığı ölçüde tamamen gerçekleştirilmesine engel teşkil ettiği gözlemlenmiştir. Yeni eğitim sistemiyle beraber liselere giriş sınavında artık yabancı dil sorularının bulunması yabancı dil öğrenmeye duyulan ihtiyacın artması bakımından önemli bir gelişme olarak gözlemlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile beraber öğretim faaliyetlerinde de öğrenciyi araştırmaya ve uygulamaya sevk eden bir değişim görülmesi olumlu bir gelişme olarak

değerlendirilmiştir. İlköğretim II. Kademe yabancı dil öğretiminin beklenen ölçude gerçekleştirilebilmesi için mevcut durumların düzenlenmesi ve programdan kaynaklanan olumsuzlukların önlenmesi için programın uygulanabilirlik düzeyinin yükseltilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Belli (2009), araştırmasında 2006-2007 öğretim yılında 6. sınıflarda, 2007-2008 öğretim yılında 7. sınıflarda uygulamaya konulan ilköğretim 6 ve 7. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının genel yapısı, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ile ilgili öğretmen görüşlerini ve öğretmenlerin programın öğeleri ile ilgili görüşlerinin kişisel özelliklere göre nasıl dağılım gösterdiğini belirlemiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan devlet ilköğretim okullarında görevli fen bilgisi öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinden rastlantısal seçilen 225 fen bilgisi öğretmeninden oluşmuştur. Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre yenilenen 6 ve 7. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı kolay ve anlaşılır, çağdaş gelişmelere açık, yapılandırmacı anlayışın benimsendiği ve öğrenci merkezli olduğu sonucu çıkmıştır. Ancak programın içerisinde etkinlik sayısı en fazla olmasından dolayı derslere ayrılan sürenin yetersiz kaldığı, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı programın uygulanmasında zorluklar yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Yel (2009), çalışmasında Sivas Anadolu liselerindeki 9, 10, 11 ve 12. Sınıf İngilizce derslerini değerlendirmiştir. Araştırmasının örneklemi bu dersleri alan 200 öğrenci ile dersleri veren 20 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler için hazırlanmış farklı ders değerlendirme anketlerinden elde edilen veriler, Bellon ve Handler ile Brown tarafından önerilen değerlendirme modellerinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, derslerin programın hedeflerine ulaşmada çok etkili olmadığı, dersin içeriğinin ve materyallerinin öğrenciler için ilgi çekici olmadığı, materyallerin iletişime dayalı ve öğrenci merkezli aktivitelere fırsat sağlama konusunda yetersiz olduğu, öğrenme –öğretme süreçlerinin çeşitlilik göstermediği ve değerlendirmenin dersin hedeflerine ve müfredatın yaklaşımlarına uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Cangül (2009), araştırmasında 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini ve öğretmenlerin davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 2008-2009 eğitim-öğretim

yılında Denizli il merkezinde görev yapan 247 okul öncesi öğretmeni ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 158 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin görüşlerinin, öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna ilişkin davranışları incelendiğinde değerlendirme çalışmalarını yaptıkları bulunmuştur. Özel okulda çalışan lise mezunu ve 3-4 yas grubu çocuklarına hizmet veren öğretmenlerin yönetimle değerlendirme sonuçlarını daha fazla paylaştıkları görülmüştür.

Özbek (2009), çalışmasında eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarına verilen drama dersi için bir öğretim tasarımı modeli geliştirmektedir. Öncelikle, literatürde var olan modellerin gözden geçirilmesi ile bu modellerin sentezinden oluşan yeni bir model geliştirilmiştir. Üniversitelerde verilen drama dersinin içerikleri ve basamakları incelenmesi ve gerekli ekleme ve düzeltmelerin yapılması ile model son şeklini almıştır. Sonraki aşamada, modelin etkinliği İngilizce öğretmeni adaylarına uygun bir drama dersinin geliştirilmesi ile test edilmiştir. Çalışmanın örneklemini Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümüne devam eden 16 öğretmen adayından oluşmaktadır. Yapılan çalışmada geliştirilen modelin drama dersi yapılandırılmasında etkin olarak çalıştığı ve on hafta süren bu drama derslerinin İngilizce öğretmen adaylarının dramaya yönelmesinde etkili olduğu ve drama konusundaki bilgilerinde artışa yol açtığı bulunmuştur. Ayrıca, bu çalışma üniversitelerdeki drama öğretim sürecini eğitim alanındaki uygulayıcılar için adım adım ortaya koymaktadır.

Ormancı ve Ören (2010), çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının, dramanın ilköğretim derslerinde kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışmışlardır. Çalışma grubu, Demirci Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 58 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırma, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ve yarı yapılandırılmış mülakatların yer aldığı nitel bir çalışmadır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları üniversitede aldıkları drama dersinin meslek hayatlarına katkıda bulunacağını ve eğlenceli bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmen adayları dramanın ilköğretim derslerinde kullanılabilir olduğu görüşündedirler. Dramanın ilköğretimde kullanılmasının öğrencilerin empati kurma,

yaratıcı ve eleştirel düşünme, özgüven kazanma, sosyalleşme, iletişim kurma gibi kazanımlarını gerçekleştirebilmelerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, yükseköğretimde öğretmen adaylarına uygulamalar yaptırılarak dramanın kullanımına yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması önerilmiştir.

Seçkin (2010), araştırmasında ilköğretim 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirtilen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyini, programın öğrencilerin akademik özgüvenlerine etkisini ve programa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemiştir. Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Antalya ili merkez ilçeye bağlı ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okullar üst, orta ve alt düzey okullar olarak sınıflandırılmış, oranlı küme örnekleme yöntemiyle her düzey okul grubunu temsil eden örneklem sayıları belirlenmiştir. Örnekleme 415 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ve 147 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada “Yıl Düzey Belirleme Testi”, “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği”, “Anket”, “Görüşme” ve “Gözlem” formları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS paket programındaki uygun analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Gözlem yoluyla elde edilen veriler yüzde ve frekanslarla, görüşme verilerinin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretim süreci sonunda 0.75 düzeyinde kazanıma en fazla ulaşabilen okullar üst, orta ve alt düzey okul grupları olarak sıralanmaktadır. Hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyleri açısından gruplar değerlendirildiğinde, üst grup orta ve alt gruptan; orta grup ise alt gruptan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Programın her okul düzeyinde öğrencilerin akademik özgüvenleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Gruplara ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ilköğretim dördüncü sınıf programına ilişkin genel olarak görüşleri olumlu olmakla birlikte, öğretmenler programın öğelerine yönelik eksiklikler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları okul ve kıdemleri açısından ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Topkaya ve Küçük (2010) tarafından 2006-2007 yılında uygulamaya konulan ilköğretim dördüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programı ve 2007-2008 yılında uygulamaya konulan ilköğretim beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı

öğretmen görüşleri kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmada 72 öğretmenin görüşü üç bölümden oluşan bir anket kullanılarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler programın açık/anlaşılır olduğu konusunda orta düzeyde hem fikir olurken, yurt genelinde sınıf içinde uygulanabilirliğinde, programın tanıtımı konusunda ve kazanımların açık olarak ifade edilmesine ilişkin düzeyin düşük olduğunu, çoklu zeka kuramı, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli öğretim gibi yeni programın dayandığı temel yaklaşımların olumlu olduğunu bildirmişlerdir. İçerikle ilgili değerlendirmelerde ise katılımcılar, program içeriğinin farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına elverişli olmadığı, grup ve proje çalışmaları yapmak için uygun olmadığı ve içeriğin yoğun olduğu görüşlerini bildirmişlerdir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, katılımcıların yeni programı 1997 programından daha iyi bulduklarını ancak daha fazla tanıtıcı seminere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, katılımcılar özellikle beşinci sınıf programının içerik yoğunluğuna ve çok fazla gramer konusu içerdiğine işaret etmişlerdir. Dördüncü sınıf programında ise çok fazla kelime ve çok az gramer konusu yer aldığını belirtmişlerdir.

Fenli (2010), araştırmasını Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2008-2009 öğretim yılında öğrenim gören Sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapmıştır. Araştırmada veriler, Adıgüzel (2006) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanarak öğretmen adaylarının tutumları incelenmiştir. Kişisel bilgi formunda edinilen bilgilere göre de cinsiyet, öğretim türü, yaratıcı drama dersinin teorik ve uygulamalı işlenmesinin öğretmen adaylarının tutumlarında bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Aynı zamanda ölçek öğretmen adaylarına dönem başı ve dönem sonunda olmak üzere iki kere uygulanmış ve öğretmen adaylarının, yaratıcı drama dersini aldıktan sonra yaratıcı drama dersine yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği adaylarının cinsiyet ve öğretim türüne göre yaratıcı drama dersine yönelik tutumları farklılık göstermemekte iken yaratıcı drama dersini uygulamalı işleyen öğrencilerin, yaratıcı drama dersini teorik alanlara göre tutumları olumlu yönde olmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama dersini aldıktan sonraki tutumlarının da daha olumlu olduğu ortaya konmuştur.

Tunç (2010), çalışmasında Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın etkililiğini okutmanların ve öğrencilerin bakış açılarından değerlendirmiştir. Araştırmacı CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) değerlendirme modeli kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 akademik yılında hazırlık okulunda öğrenim gören 406 öğrenci ve 12 okutman oluşturmaktadır. Veriler öğrenciler için geliştirilen anket ve okutmanlar ile yapılan mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Hazırlık okulu ile ilgili daha detaylı bilgi elde etmek amacıyla, doküman analizi yapılmıştır. Anket yoluyla toplanan veriler betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilirken, nitel veriler içerik çözümlemesi tekniğiyle incelenmiştir. Gruplar arasında istatistiksel olarak önemli farklar olup olmadığını incelemek için çoklu varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın amacına kısmen ulaştığını göstermiştir. Çalışmada elde edilen bulgular programın daha iyi işlemesi için, fiziksel şartlar, içerik, kaynak ve değerlendirme boyutlarında geliştirilmeye gerek olduğunu ortaya koymuştur.

Yalçinkaya(2010), çalışmasında ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi ile konu işlendikten sonra öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin drama yöntemine ilişkin görüşlerini ifade edebilecekleri açık uçlu soruların olduğu formlar kullanılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrenciler genel olarak drama yönteminin kullanımına olumlu bakmaktadırlar ve konuyu bu yöntem sayesinde daha iyi anladıklarını ifade etmektedirler.

Kütükçü (2010), araştırmasında 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim yedinci sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2008–2009 eğitim öğretim yılında Tokat merkez, ilçe ve beldelerinde bulunan ilköğretim okullarında yedinci sınıf fen ve teknoloji dersine giren yüz fen bilgisi/fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “Fen ve Teknoloji Programını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının dersin amaçları, ders içeriği, öğretme-öğrenme süreci, farklı öğretim yöntemleri, öğretmenlerin kendileri için öngörülen görevleri yerine getirebilme düzeyi, yedinci sınıf ünite konularının amaçları gerçekleştirme düzeyleri, değerlendirme anlayışı ve değerlendirme araçlarının

uygunluk düzeylerine ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Ayrıca yeni programla ilgili cinsiyet değişkenine göre bayanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuş, ancak kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda, Fen Bilgisi dersinin adının “Fen ve Teknoloji” olarak değiştirilmesinin dersin içeriği ile uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, etkinlikler için ders saatinin yeterli olmadığını ve materyal sıkıntısı yaşandığını, sürece dayalı ölçme-değerlendirme araçlarının çok fazla fotokopi yoğunluğu ve maddi külfet oluşturduğunu, laboratuvarların yeni programa göre gözden geçirilmediğini belirtmişlerdir.

Cansu (2010), çalışmasında Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programını bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında incelemiş ve değerlendirmiştir. Çalışma, bu programa 2008 Güz, 2009 Bahar, 2009 Yaz ve 2009 Güz dönemlerinde kayıt yaptıran 398 katılımcıdan dönen 149 geçerli anketten elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Ankette yer alan sorulara verilen cevapların frekans (f) ve yüzdesi (%) alınmış ve ankete verilen yanıtların katılımcıların branş ve unvanları ile ilişkisi incelenmiştir. Her bir program değerlendirme boyutuna verilen toplam yanıtlar ile kişisel özellikler arasındaki ilişkiye bakıldığında, katılımcıların genel olarak programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları ile ilgili olumlu görüşler taşıdığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri ile program değerlendirme boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtlar arasında önemli bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Çöme (2011), yaptığı çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitimde yaratıcı drama etkinliklerine yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu bağlamda bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmaya 49 madde ile başlanmış ve uygulamalar 300 okul yönetici üzerinde gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi ile maddelerin toplam 7 faktörde toplandığı, açıklanan toplam varyans miktarının yaklaşık 0,63 olduğu, faktörler arasında anlamlı korelasyonların olduğu belirlenmiştir. Madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları anlamlı ve maddelerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda Cronbach’s Alpha katsayısı maksimum 0,85 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test korelasyonları ise tüm faktörler ($r_{min}=,550$; $p<,001$ / $r_{max}=,893$; $p<,001$) ve ölçek toplam puanı için ($r=,888$; $p<,001$) anlamlı bulunmuştur. Son olarak ölçekten elde edilen puanlar demografik değişkenler bağlamında incelenmiş ve sonuçlar bağlamında önerilerde bulunulmuştur.

Yıldırım (2011), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmiştir. Araştırma, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ile Mesleki Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 553 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan drama dersini almış okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Uygulama sonucu elde edilen veriler SPSS 18.0 istatistik paket programına aktarılıp analiz edilmiştir. Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine yönelik tutumlarının drama dersinden aldıkları nota göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf, anne-baba eğitim durumu, ailenin yaşadığı yer, mezun oldukları lise türü, drama kursu alma durumu ve drama ile ilgili ders alma değişkenlerine göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarında farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

Akyel (2011), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerini değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemine yönelik yeterliklerinin tespiti için “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”, “Dramayı Değerlendirme Yeterliği” boyutlarında 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.

Yıldız (2011), çalışmasında yaratıcı dramayı matematik eğitiminde yöntem olarak kullanan matematik, sınıf öğretmenleri ve üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının yönetime ilişkin görüşlerini, yaşadıkları sorunları ve sorunlara çözüm önerilerini değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmada 16 adet açık uçlu soru sorulmuş bazı soruların daha anlaşılır olması için alternatif sorular(sondalar) oluşturulmuştur. Yapılan araştırmada 'betimsel analiz tekniği' kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yaratıcı dramanın matematik eğitiminde kullanılabilecek etkili bir

yöntem olduğu, fakat matematiğin tüm konularında dramayı kullanmanın beraberinde getireceği sıkıntıların olduğu tespit edilmiştir. Bunlar; zamana ilişkin olması, mekanların dramaya uygun olmaması ve matematik öğretim programında dramaya uygun kazanımların yetersizliğidir.

Bertiz (2011), yaptığı araştırmada drama yönteminin yaygınlaşması ve uygulama sürecinde ne tür aksaklıklarla karşılaşıldığının ilköğretim müfettişlerinin gözüyle değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli Hizmet İçi Eğitim Seminerine katılan 136 (117 Erkek, 19 Bayan) ilköğretim müfettişi oluşturmuştur. Drama semineri sonrasında müfettişlere 12 evet-hayır tipinde ve nedeninin sorgulandığı açık uçlu sorulardan oluşan yazılı bir form verilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel data içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve verilerin betimsel istatistikleri ile frekans dağılımlarına yer verilmiştir. Elde edilen veriler, dramanın öneminin okullarda yeterince kavranmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca drama ve sürecine yönelik okulun bazı bileşenlerinin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

Ünal (2011), çalışmasında, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı ve bu kapsamda uygulanan öğretim programı bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma desenleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Erasmus Programına katılan üniversite öğrencileri ve üniversitelerin Erasmus koordinatörleri oluşturmuştur. Evrenden rastgele seçilen 730 öğrenci ve 11 koordinatör çalışma gruplarını teşkil etmiştir. Nicel boyutta betimsel, nitel boyutta ise durum çalışması yöntemleri kullanılmış ve veriler araştırmacı tarafından geliştirilen araçlar yardımıyla elde edilmiştir. Öğrencilere uygulanan nicel veri toplama aracı pilot uygulamaya tabi tutulmuş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Aracın Cronbach Alpha değeri 0.968 olarak bulunmuştur. Frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama, standart sapma (SD), Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılarak nicel veriler analiz edilmiştir. Erasmus koordinatörlerinden elde edilen nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve kategorik içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilere yapılan bilgilendirme, yönlendirme ve özendirme çalışmaları, oryantasyon eğitimi ve öğrencilere sağlanan finansal destek yetersiz kalmıştır. Ulusal Ajansın ölçütlerinde yabancı dil bilgisi kriteri olmasına rağmen herhangi bir yabancı dil sınavına

girmeden bazı öğrencilerin programa dâhil oldukları, yaklaşık olarak öğrencilerin dörtte biri seçim sınavına İngilizceden katılmasına rağmen yurt dışında İngilizce dışında başka bir dilde eğitim aldığı belirlenmiştir. AB Erasmus Programına öğrencilerin her yıl artan katılımlarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. AB Erasmus Programına katılmış olan öğrencilerin olumlu izlenimler edindikleri, yurt dışında kolay arkadaşlık kurdukları, programın bireysel gelişimlerine katkı sağladığı, yabancı dil bilgilerinin arttığı, öz güvenlerinin geliştiği, programa katılımın istihdam sürecinde bir avantaj olacağı bulgularına ulaşılmıştır. Sosyo-kültürel etkileşim ve sunulan imkânlarla bağlı olarak öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, diğer taraftan, öğrencilerin dersleri takipte yabancı dil açısından zorluk çektikleri görülmüştür.

Ünüsân (2011), araştırmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırma, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ile Mesleki Eğitim Fakültesi'nde üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan drama dersini almış 553 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kişisel bilgi formu ve 50 maddeden oluşan Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine yönelik tutumlarının drama dersinden aldıkları nota göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf, anne-baba eğitim durumu, ailenin yaşadığı yer, mezun oldukları lise türü, drama kursu alma durumu ve drama ile ilgili ders alma değişkenlerine göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarında farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

Demirtaş (2012), çalışmasında farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanma sürecini Stake'in uygun-olasılık modeline göre değerlendirmiştir. Araştırmasında, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Araştırma, 2009-2010 öğretim yılı ikinci dönem boyunca Sakarya ili merkez ilçe ilköğretim okulları içerisinde farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullar arasından tabaklı örnekleme yöntemi ile seçilen 6 okulda yapılmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, ders ortamları gözlemlenmiştir. Öğretim programında yer alan kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyinin belirlenmesi için

ünite sonundaki başarı testleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Girdi, Süreç, Ürün değerlendirme kapsamında programda öngörülenlerin üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların sahip oldukları imkanların programın uygulanmasını olumlu yönde etkilediği, bunu orta sosyo-ekonomik düzey ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların izlediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre programın bir önceki programa göre birçok açıdan daha iyi olduğu ancak, zaman yetersizliği, malzeme eksikliği, bireysel farklılıklar, bazı ünitelerdeki yoğunluk, sınıf kalabalıklığı, öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi, SBS ve il çapındaki sınavlara hazırlanma süreci, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, velilerin bilinçli olmaması ve imkanı olmayan öğrenciler için kaynak bulmada zorlukların yaşanması programın uygulanmasını engellediği sonucu alınmıştır.

Bayat (2012), çalışmasında Stake'in uygunluk olasılık modeline göre ilkokuma yazma programını değerlendirmiştir. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrelerden maksimum örneklem yöntemi kullanılarak seçilen beş ayrı okulun birinci sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıflarından şans yoluyla eşit sayıda seçilen 50 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenler de Bolu ili merkez ilçesinden şans yoluyla seçilen 17 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma hem nicel hem nitel verilere dayanmaktadır. İlkokuma yazma programı girdi, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirilmiştir. Girdide öğrenci okuma yazma olgunluğu, süreçte öğretmenlerin ilkokuma yazma kazanımlarının öğretimindeki performansları ve ilkokuma yazma öğretim standartlarına göre performansları değerlendirilmiştir. Üründe öğrenci başarısı ve öğretmenlerin programda karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin kalemi doğru tutma, ad ve soyadını yazıp okuma, yazının okunuş yönünü gösterme, yazının bir düşüncenin ifadesi olduğunu kavrama, kitabı doğru yönde tutma okuma-yazma olgunluğu becerilerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma ve yazma olgunluğuna ait bir, iki, üç heceli kelimeleri okuma ve yazma becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir yıl boyunca yapılan gözlem sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kazanımların öğretiminde ayırdıkları zaman, kullandıkları materyal, seçtikleri yöntem ve teknikler ve kullandıkları ölçme

değerlendirme yöntemleri açısından performanslarının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde öğretmen niteliklerine ilişkin gözlem bulgularında öğretmen niteliklerinin ortalama puanının kısmen aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri yeterli düzeydedir. Öğretmenlerin programın uygulanmasında; kazanımlar, içerik, ses temelli cümle yöntemi, bitişik eğik yazı öğretimi, veliler, değerlendirme yöntemleri, eğitim denetçileri ve okul idarecileri ile ilgili güçlüklerle karşılaştıkları sonucu elde edilmiştir.

Çetingöz (2012), araştırmasında okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik düzeyleri ve bu düzeylerle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 2008-009 öğretim yılında okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans programına devam eden drama dersi almış 2.,3.,4. Sınıftan 190 öğrenciye Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulanan öğretmen adayları içinden aşırı ve aykırı durum örnekleme ile belirlenen toplam dört öğretmen adayı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda, okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik düzeylerinin iyi olduğu ve sınıf düzeyine, cinsiyete, ek atölye çalışmaları alıp almama durumuna göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ifade ettikleri görüşlere dayalı olarak yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilik düzeyleri düşük ve yüksek öğretmen adaylarının arasında drama etkinliğini planlama ve uygulama kaynaklı bilgi ve beceri yargılarında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Eyüp ve Yurt (2012), sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde drama etkinliklerine yer verme durumlarını araştırmışlardır. Çalışma, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Trabzon il merkezinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 90 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin %55.6'sının drama ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, %96'sının derslerde drama etkinliğine, çoğunlukla da Türkçe ve Serbest Etkinlik derslerinde yer verdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, sınıf öğretmenlerinin araç-gereç olarak sıklıkla çocuk edebiyatı metinlerini kullandıkları, %78'inin drama etkinliğini

sınıflarda yaptıkları, % 34.8'inin dramada bütün aşamaları kullandıkları ve dramada kullanılan teknikler konusunda genellikle yetersiz oldukları belirlenmiştir.

Bil (2012), yaptığı çalışmasında yaratıcı drama yöntemiyle oluşturulan bir hizmet içi eğitimin klasik yöntemle oluşturulan eğitime oranla daha etkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Dedeman Ankara Oteli'nde çalışan 28 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki eşit sayıda katılımcıya iletişim ve beden dili konularında eğitimler verilmiştir. Kontrol grubuna 3 saat süren klasik yöntem ile yapılandırılmış iletişim ve beden dili eğitimi, deney grubuna ise 18 saat süren ve 6 oturumdan oluşan yaratıcı drama yöntemiyle yapılandırılmış iletişim ve beden dili eğitimi uygulanmıştır. Her iki gruba uygulama öncesi ve sonrasında iş tatmini ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen görüş belirleme formları uygulanmıştır. Her iki gruba eğitim sonrasında açık uçlu sorular sorulmuş ve süreç analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunu oluşturan katılımcılarda kontrol grubuna oranla HİE(hizmet içi eğitim) anket formunda ve GİG (grup içi ilişkiler gelişimi) anket formunda anlamlı bir fark elde edilmiştir, İBDG (iletişim ve beden dili gelişimi) anket formunda ve İş tatmini ölçeğinde ise bu fark gözlemlenmemiştir. İBDG anket formunda anlamlı bir fark olmasa da deney grubunda aritmetik bir gelişme az da olsa belirlenmiştir ve açık uçlu sorulara verilen cevaplarda yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğu görülmüştür.

Karadağ (2012), çalışmasında hizmet içi eğitimlerinde yöntem olarak yaratıcı drama kullanan yetişkinlerin görüşlerini incelemiştir. Betimsel tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın çalışma grubunu hizmet içi eğitimlerinde en az on iki saat yaratıcı drama yöntemi kullanılmış olan 115 yetişkin oluşturmuştur. Çalışma grubuna yaratıcı drama hakkındaki görüşler anketi uygulanmıştır. Anket SPSS for Windows 17.0 programında çözümlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, hizmet içi eğitimlerinde yaratıcı drama yöntemi kullanılan yetişkinlerin yaratıcı drama hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermiştir. Ayrıca başlıklar arası yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, yaratıcı drama yöntemi kullanılan eğitimlerin kişisel gelişimi destekleyici ve demokratik olduğu, geleneksel ve diğer eğitim yöntemlerinden de daha etkili sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Güven (2012), çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde drama yöntemini kullanma durumuna ilişkin düşüncelerini tespit etmiştir. Araştırma, İzmir ili, Menderes ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim

okullarında çalışan 12 kişilik sınıf öğretmeni grubu üzerinde yapılmıştır. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, nitel yöntemde kullanılan içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiş; ulaşılan bulgular kategorilere ayrılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tamamının özellikle piyes ve tiyatro metinleriyle gölge oyunu metinlerinde, Nasrettin Hoca fıkralarında, fabllarda drama yöntemini etkin bir şekilde kullandıkları, meslek yaşamları boyunca da drama eğitimi almadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yarısı dramayı dersin güdüleme basamağında, diğer yarısı ise normal akışı içerisinde kullandıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler, drama yönteminin kullanımı sayesinde öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri noktasında özgüvenlerinin gelişeceğini, daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştireceklerini dile getirmişlerdir. Drama yönteminin etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığınca etkin hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmeni yetiştiren programlarındaki drama derslerinin öğrencilerin de katılımının sağlanarak daha etkili bir şekilde işlenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı hazırlanırken programın drama yöntemiyle ilişkilendirilmesi gerektiği öğretmenlerce vurgulanmıştır.

Agun (2012), araştırmasında ilköğretim 4. sınıf matematik öğretiminde hazırlıklı-planlı dramaya uygun etkinliklerin geliştirilmesi ve sınıf ortamında uygulanmasını incelemiştir. Uygulama 2010–2011 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyılında, Rize ili Kalkandere ilçesinde yer alan Atatürk İlköğretim Okulu 4-A sınıfında toplam 24 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Uygulama 15 hafta sürmüştür. Dersler, 2010–2011 İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretim Programına uygun hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenmiştir. Çalışmada hazırlıklı-planlı dramaya uygun geliştirilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanabilirliğini ortaya koymak amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen gözlem, anket ve görüşme bulguları neticesinde, hazırlıklı-planlı drama yöntemine uygun geliştirilen etkinliklerin; eğlenceli ve bilgilendirici bulunduğu, memnuniyeti arttırdığı, paylaşımı sağladığı ve öğrencilerin matematik dersine ilişkin olumlu düşüncelerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmayla, ilgili kademedeki görev yapan öğretmenlere konu ile ilgili yazılı ve görsel materyal sağlanmıştır.

Kıdam (2013), Kırşehir İli'nde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin ders aktiviteleri içerisinde drama tekniklerini kullanım düzeylerini değişik parametrelere göre belirlenmeye çalışmıştır. Kırşehir il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 65 erkek ve 53 bayan fen ve teknoloji öğretmenine hazırlanan anket çalışması uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, fen ve teknoloji öğretmenlerinin ortalama % 58,7'sinin drama teknikleri ile ilgili bilgi sahibi oldukları, ortalama % 49,6'sının çeşitli drama tekniklerini öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca altı şapkalı düşünme tekniği ile istasyon tekniğinin erkek öğretmenler tarafından bayan öğretmenlere göre daha fazla kullanıldığı, benzetim tekniğinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından fen edebiyat ve diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha fazla kullanıldığı, tüm drama tekniklerinin önceden bilgi sahibi olan öğretmenler tarafından bilgi sahibi olmayan öğretmenlere göre daha fazla kullanıldığı, öykünme, zihinde canlandırma, olay canlandırma, benzetim ve istasyon tekniklerinin haftalık olarak 15-18 saat arasında derse giren öğretmenler tarafından 18 saatten çok derse giren öğretmenlere göre daha fazla kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tanrıseven (2013), çalışmada okul uygulamalarının okul öncesi öğretmen adaylarının drama etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve drama kullanımına ilişkin genel yeterlik algıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın 2. sınıflarına devam eden 52 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Deney grubu ile yapılan derste öğretmen adayları geliştirdikleri drama etkinliklerini okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamışlar ve değerlendirmişlerdir. Kontrol grubu ile yapılan derste ise drama etkinlikleri, sınıf içi uygulamalarla sınırlandırılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında her iki grubun drama etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve genel yeterlik algıları araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği" aracılığıyla ölçülmüştür. Ayrıca deney grubunu oluşturan öğrencilere bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının drama etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve drama kullanımına ilişkin genel yeterlik algılarının deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları öğretmenlik

uygulamalarının drama kullanımına ilişkin yeterliliklerini arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Akkuş (2013), çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi fen kavramlarının öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının, öğrenmedeki başarı ve kalıcılığa etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada nicel veriler için başarı testleri ve nitel veriler için gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırma grubu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde bulunan bir devlet okuluna devam eden birinci sınıf öğrencilerden oluşmuştur. Çalışma 35 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüş, 20 ders saati (20 hafta) sürmüştür. Araştırmadan elde edilen verilere göre, başarı testlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin başarı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir. Drama yöntemiyle fen kavramlarını öğrenmedeki başarı ve kalıcılık düzeylerinde yüksek gelire sahip öğrencilerin, düşük gelirli öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Hayat Bilgisi dersi fen kavramlarının drama yöntemiyle öğretiminin öğrenci başarı düzeylerinin artışında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasındaki öğrenme düzeyinin ise daha sonra yapılan izleme çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını, uygulamanın etkisinin devam ettiğini, kalıcılığın sağlandığını göstermektedir. Öğrencilerin başarı testlerinde iyi performans sergilemesi ve bilgilerin kalıcılığının sağlanmasıyla ilgili drama yöntemiyle fen kavramlarının öğretiminin oyunlaştırma, aktif katılım, işbirliği içinde çalışmaya ve kendine ait farkındalığa olanak sağlaması ile ilişkilendirilmiştir.

Saçlı (2013), çalışmasında aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme (ED) becerileri ve eğilimleri üzerine yaratıcı drama (YD) eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırma grubunu, Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 64 (deney grubu n= 34; kontrol grubu n= 30) aday beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, karma araştırma yöntemlerinden olan gömülü desen kullanılmıştır. Deney grubu toplam 30 saatlik YD eğitimi alırken, kontrol grubu herhangi bir drama eğitimi almamıştır. Nicel verilerin toplanmasında Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi- Form 2000 (KEDBT-2000) ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)'nin Türkçe formları kullanılmıştır. Yansıtıcı öğrenci günlükleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler ise nitel veri kaynaklarını oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubunun değerlendirme boyutu dışında ED beceri ve eğilim son-test puanlarının kontrol grubunun puanlarından istatistiksel olarak yüksek olduğunu ($p<.05$; $p<.001$) ortaya koymuştur. Bağımlı gruplarda t-testi sonuçları, deney grubunun değerlendirme boyutu dışında tüm boyutlarda ve toplamda ED beceri ve eğilim puanlarında anlamlı artışlar olduğunu ($p<.05$; $p<.001$), buna karşın, kontrol grubunun değerlendirme boyutu ve toplam ED beceri puanlarında anlamlı düşüşler olduğunu ($p<.05$) göstermiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre, yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen düşünsel zorluklar, düşünsel kaynaklar, mantıklı çözümler ve öğrenme çıktıları ile yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen eleştirel düşünme sürecinden yararlanma ve yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamikleri ana temaları, temalara ilişkin kategoriler ile alt kategoriler eleştirel düşünmeye ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur. Yansıtıcı öğrenci günlükleri, YD eğitimi alan grubun dönem başları ve sonlarındaki derslerde karşılaştıkları düşünsel zorluklar ve üretilen mantıklı çözümler arasında baskın şekilde yer alan ED oranının, dönem ortalarında yerini grup çalışmalarına bıraktığını, bununla birlikte, eleştirel düşünmenin dönem başından sonuna kadar düşünsel kaynak olarak kullanıldığını ortaya koyarak eleştirel düşünmeye ilişkin olumlu değişimler olduğunu göstermiştir. Eleştirel düşünmeye yönelik elde edilen kanıtlar ve görülen değişimlerden hareketle sonuç olarak, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin geliştirilmesinde 30 saatlik yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğu söylenebilir.

Koç (2013), araştırmasında öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama düzeyleri ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerin belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Kırşehir ilinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan 155 Sınıf (Dördüncü sınıf) ve 106 Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nde sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni olarak görev yapan 219 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 84'ü sosyal bilgiler, 135'i ise tanesi sınıf öğretmenidir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Dramayı Planlama Yeterliği”, “Dramayı Gerçekleştirme Yeterliği” ve “Dramayı Değerlendirme Yeterliği” boyutlarında kendilerini çoğu zaman yeterli gördükleri görülmüştür. Öğretmenler drama teknikleri hakkında en fazla öykü-olay canlandırma tekniği; en az istasyon tekniği hakkında bilgi sahibidir. Öğretmenler,

drama tekniklerini ağırlıklı olarak az kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır. Öğretmenler drama yönteminin aşamalarına ilişkin ağırlıklı olarak bilgi sahibidir. Öğretmenler drama yönteminin uygulanmasında en fazla öğrencilerin sınava yönelik kaygılarından dolayı güçlük yaşarken en az velilerin tutumundan dolayı güçlük yaşamaktadır.

Sıcak (2013), çalışmasında amacı, ilköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji öğretim programı canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesi kazanımlarının farklı sosyoekonomik yapıya sahip okullardaki ulaşılabilirliği, kazanımları arasındaki örüntünün uygunluğu ve program öğelerine dönük değerlendirme kapsamında, program öğelerinin program geliştirme ilkelerine uygunluğu incelenmiştir. Araştırmada Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeli ve Eisner'ın eğitsel eleştiri modeli esas alınmıştır. Araştırma tarama modelleri içinde yürütülmüştür. Çalışma 2009-2010 öğretim yılı 2. döneminde Bartın merkez ilçede farklı sosyoekonomik yapıya ait okullardaki 371 öğrenci ve merkez ilçede görev yapan 76 öğretmen ile yürütülmüştür. Nitel veriler için, farklı sosyoekonomik yapıdaki okullarda görev yapan dokuz öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca 12 program geliştirme uzmanı, 12 fen eğitimi uzmanı ve üç ölçme değerlendirme uzmanı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretim sürecinin başında beş kazanıma tam öğrenme düzeyinde ulaşılmıştır. Öğretim süreci sonunda üniteye ait 15 kazanıma tam öğrenme düzeyinde ulaşılmamıştır. Öğretim süreci sonunda .75 düzeyinde kazanıma en fazla ulaşabilen okullar orta, üst ve alt düzey okul grupları olarak sıralanmaktadır. Hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyi düzeyleri açısından gruplar değerlendirildiğinde orta ve üst grup, alt grup puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Orta ve üst sosyoekonomik yapıya sahip okullardaki kazanıma ulaşma düzeyi, alt sosyoekonomik yapıya sahip okullardan, orta ve üst sosyoekonomik yapı lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Program geliştirme uzmanlarına göre, fen ve teknoloji programı canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesi kazanımları, hedef yazma ilkelerine uygun olarak oluşturulmamıştır. Ünite, içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak düzenlenmiştir. Fen eğitimi uzmanlarına göre içerik, içerik düzenleme ilkelerine uygundur. Ölçme değerlendirme uzmanları, önerilen ölçme araç ve yöntemleri bakımından programın, felsefesine uygun olmadığı görüşündedir. Öğretmenlerin üniteye ilişkin görüşleri olumludur. Öğretmenler etkinlikleri ve alternatif ölçme değerlendirme çalışmalarını

gerçekleştirmede, laboratuvar eksikliğinden, sınıfların kalabalık olmasından, zaman yetersizliğinden dolayı sorun yaşamaktadır.

Belhan (2014), çalışmasında drama aktivitelerinin öğrencilerin konuşma becerilerine karşı motivasyon artırıcı etkisini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çalışma, Şahinbey/ Dumlupınar Ortaokulu'nun altıncı sınıf öğrencilerinden seçilen gönüllü 25 öğrenci üzerinde yürütölmüştür. Dramanın öğrencilerin konuşma becerilerine karşı motivasyon artırıcı etkisini ortaya çıkarmak için ön test ve son test deseni benimsenmiştir. Veri toplama sürecinde aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için altı sorudan oluşan öğrenci defteri oluşturulmuştur. Elde edilen verilere göre, drama aktivitelerinin öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı motivasyonlarını artırıcı etkisi olmuştur.

Aykac ve Köğce (2014), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarını incelemiştir. Çalışma betimsel yöntem kapsamında özel durum çalışması kullanılarak yürütölmüştür. Veriler 2013-2014 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde bulunan MEB bağılı ilkokullarda çalışan toplam 42 sınıf öğretmeni ile sekiz açık uçlu sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuş ve öğretmenlerin açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevapların benzerlik ve farklılıklarına göre tematik olarak sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine ilişkin oluşturulan bu kodlar her bir temaya göre ayrı ayrı tablolar şeklinde frekans ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin sorulara ilişkin verdiği cevaplardan bir örnek cevap doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde çok sık olmasa da yaratıcı dramayı kullanmaya çalıştıkları, yaratıcı dramanın kullanılmasının öğrencilerin öğrenmesine sağlayacağı katkıların farkında oldukları fakat öğretmenlerden, öğrenciden, müfredattan ve sınıfların fiziki ortamlarından kaynaklanan nedenlerden dolayı yaratıcı drama yöntemini kullanma konusunda sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak yaratıcı dramanın kullanılması ile ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

1.9.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hickman (1981), bazı anaokulları ve ilk sınıflarda yaptığı öykü okuma çalışmalarında, deney grubunda okuduğı 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.

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.

Fleming, Merrell ve Tymms (2004) tarafından yapılan bir çalışmada eğitimde drama yönteminin kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin okuma, yazma, düşünme ve matematik becerilerine etkisi araştırılmıştır. Deneysel yöntem kullanılarak tasarlanan bu çalışmada deney grubu öğrencileri ile 3. sınıftan başlayarak 4. sınıfın sonuna kadar drama etkinlikleri kullanılarak ders işlenmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun okuma, yazma, konuşma ve matematiksel işlemleri yapmada kontrol grubuna göre daha fazla aşama kaydettikleri tespit edilmiştir.

Guli (2004), sosyal algı eksikliği olan çocuklarla yapmış olduğu yaratıcı drama çalışmaları sonucunda yaratıcı dramanın çocukların sosyal yeteneklerine olumlu etkisinin olduğu ancak dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunu olan çocuklarda yaratıcı dramanın etkisinin da ha az başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Toivanen, Komulainen ve Ruismäki (2011), çalışmalarında öğretmenlerin edinmekte en çok zorlandığı yetinin yapılandırılmış rutinlerden uzaklaşıp, yönlendirilmiş doğaçlamalara öncülük etmek olduğunu saptamışlardır. Araştırma sırasında, farklı drama eğitimi ve eğitim felsefesi perspektiflerinden faydalanılmıştır. Eğitimlerinin bir parçası olmasına rağmen öğretmen adaylarının drama ve doğaçlamayı kullanmakta yetersiz kaldıkları saptanmıştır.

Nordin, Sharif ve diğerleri (2012), çalışmalarında 41 kişilik bir grupla gerçekleştirilen drama etkinliklerinin yabancı dil öğrenimin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine katkısını incelemişlerdir. Gözlem ve yansıtıcı yazma tekniklerini kullanılarak gerçekleştirilen nitel araştırma neticesinde, dil öğrenimi becerilerinde drama etkinliklerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Paris, Zainal ve Yussof (2012), araştırmalarında drama etkinliklerini açık alanlarda gerçekleştirmenin avantajlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Bu araştırmada öğrencilerin açık alanda yapılmasının daha verimli olacağını düşündüğü, etkinliklerin belirlenmesi yanında bunların açık arazide yapılmasının getirdiği sorunlar da irdelenmiştir. Çalışma yabancı dil olarak İngilizce öğretecek olan öğretmen (TESL) adaylarıyla UiTM Pahang, Kuantan kampüsünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde katılımcıların kapalı sınıf ortamına nazaran daha yaratıcı, daha rahat, kaygıdan uzak bir deneyim yaşadıkları kaydedilmiştir. Olumsuzluk olarak ise; teknolojik imkanlardan uzak kalmak, istenmeyen bir seyirci kitlesiyle karşılaşma olasılığı, hava şartlarının öngörülemezliği sayılmıştır.

Brabcova, Lovasova ve diğerleri (2013), çalışmasında 9-11 yaş aralığındaki çocuklarda epilepsi ile ilgili bilgilendirme ve epilepsiye bağlı ötekileştirmeyle mücadele konularında animasyon filmler ve eğitimsel dramının etkinliğini karşılaştırmayı amaçlamıştır. 762 kişiden oluşan birinci çalışma grubuna animasyon filmler izletilmiş 400 kişiden oluşan ikinci grup drama çalışması yapmış ve her iki gruba da anket doldurtulmuştur. İki grup da altı ay sonra aynı anketi doldururken 180 kişilik bir kontrol grubu (ilk iki grubun katıldığı aktivitelerden hiç birine katılmamıştır) aynı anketi doldurmuştur. Aktivitelere katılan iki grup da kontrol grubundan belirgin oranda yüksek puanlar kaydetmişlerdir ($P < 0.001$). Eğitimsel animasyonun bilgilendirmede dramadan daha etkili olduğu saptanmış, fakat epilepsiye bağlı ötekileştirme konusunda aralarında anlamlı bir farklılık

gözlenmemiştir. Araştırma sonucu iki yöntemin de epilepsiye bağlı ötekileştirme konusunda etkin biçimde kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmalar ışığında drama dersi öğretim programının bugüne kadar değerlendirilmediği, bir ders içeriğinin drama yöntemi ile işlenmesi ve dersin etkililiğinin artırılmasına yönelik araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Program değerlendirme çalışmalarında ise modelin türüne göre düzenlenmiş anketler öğretmen ve öğrencilere uygulanmış, kimi durumlarda ise öğretmen ve öğrencilerle anketleri desteklemeye yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada ortaokullarda seçmeli ders olarak açılan drama dersi öğretim programının kazanımlarının gerçekleşme düzeyi ile buna bağlı olarak öğrenme – öğretme süreçleri ve ölçme – değerlendirme boyutundaki farklılıklar gözlemlenecek ve yönetici, öğretmen ve öğrencilerin programın uygulanmasına ilişkin görüşleri belirlenecektir. Araştırmaya katılacak okullardan üç yönetici, üç drama dersi öğretmeni ve 15 öğrenci ile drama dersi öğretim programının girdi-süreç-ürün boyutlarını incelemeye yönelik görüşmeler düzenlenecek ve araştırmaya katılan öğretmenlerin drama dersleri doğal ortamı etkilenmeyecek şekilde gözlemlenecektir. Programın uygulanmasında etkili olan ortamın betimlenmesi, öğrenci hazırbulunuşluğu, öğretmenlerin ders öncesi hazırlıkları, okul yönetiminin sunduğu olanaklar girdi kapsamında, çalışma ortamındaki öğrenme-öğretme sürecinin gözlemlenmesi süreç kapsamında, öğrencinin kazanımlarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesi ise ürün kapsamında değerlendirilecektir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma sürecinde izlenecek yöntemi somutlaştırmak amacıyla; araştırma deseni, araştırma soruları, çalışma grubu, çalışma konusu, veri toplama araçları, araştırma aşamaları ve verilerin analiz edilmesine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

2.1.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bogdan ve Biklen'e (1992) göre durum çalışması; bir ortam, tek bir konu, tek bir doküman deposu veya bir özel olayın ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre de durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde çalışan, nasıl ve niçin sorularını temel alan, bir olgu ya da bir olayı derinliğine incelenmesine olanak veren ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Araştırmada ortaokullarda drama dersi öğretim programının uygulanma sürecinin değerlendirilmesi ve okullar arasında karşılaştırma yapılması amacıyla durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durumun yer aldığı bütüncül çoklu durum deseninde, her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınarak birbiriyle karşılaştırılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 291).

Araştırmada veri toplama sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Örneklem seçilen öğretmenlerin drama dersleri 6 hafta süresince gözlem formunda yer alan maddelere göre gözlemlenerek notlar tutulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise örneklemi oluşturan müdürler, öğretmenler ve öğrencilere uygulanmıştır. Alınan cevaplara içerik analizi uygulanmıştır.

Program değerlendirme türü olarak toplam değerlendirme seçilmiştir. Bu değerlendirme türüne göre programın devam ettirilmesi ya da sonlandırılması toplam değerlendirme sonuçlarına göre yapılır. Programın işlenişi ile ilgili başarı ve başarısızlık nedenleri ve ürünlerin niteliği hakkında bilgiler sağlanır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007’den aktaran Yüksel ve Sağlam, 2012, 35).

2.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu, 2013-2014 eğitim  ğretim yılında seçmeli drama dersinin verilmesi ölçüt alınarak tespit edilen İstanbul ilindeki 20 okul arasından rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş   okulun müdürü (n=3), drama dersi öğretmenleri (n=3) ve her bir öğretmenin drama dersine katılan öğrenciler arasından rastgele seçilmiş beş  ğrenci olmak üzere toplam 15  ğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan müdür,  ğretmen ve  ğrenci gizliliğini sağlamak açısından okul adları ve kişiler Tablo 1’de görüldüğü gibi kodlanmış, araştırma süresince bu kodlar kullanılmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Müdür,  ğretmen ve  ğrencilerin Kod Karşılıkları

OKUL	Müdür	�ğretmen	�ğrenci
A	M1	�1	K1-K5
B	M2	�2	K6-K10
C	M3	�3	K11-K15

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 3 okul A, B, C şeklinde kodlanarak bu okulların müdür,  ğretmen ve  ğrenci kodları okul sıralamasına uygun bir şekilde yerleştirilmiştir.

2.1.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

2.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, örnekleme seçilen bireyler hakkında belli konularda bilgi toplamak için kullanılmıştır. Müdür ve öğretmenler için hazırlanan kişisel bilgi formu, bireylerin cinsiyet, mezun olunan program, hizmet yılı, drama ile ilgili alınan

eğitim, drama dersinde yararlanılan kaynaklar, daha önce çalışılan kurumlarda drama dersi verilip verilmediği bilgilerini tespit etmeye yönelik düzenlenmiştir. Öğrenciler için hazırlanan kişisel bilgi formu ise cinsiyet, sınıf, drama ile ilgili alınan eğitim, ailenin öğrenim durumu bilgilerini tespit etmeye yönelik düzenlenmiştir.

2.1.3.2. Gözlem Formu

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 169) Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan gözlem formu, araştırmanın amacına uygun şekilde drama dersi verilen ortamın fiziksel koşulları, sınıf içi etkileşim, oturum planı, uygulama süreci ve ölçme-değerlendirme başlıkları altında gözlem yapılmak istenen maddelerden oluşmaktadır. Gözlem formunda her maddenin karşısında, maddelerin gözlenme durumu hakkında bilgi veren Evet / Gözlendi – Hayır / Gözlenmedi seçenekleri ve durumlara ait açıklama sütunu yer almaktadır. Formun hazırlanmasında literatür incelenmiş öğretimin değerlendirilmesine ilişkin birçok unsur belirlenmiş, uzman görüşlerine başvurularak ifadeler üzerinde birçok değişimler yapılarak son hali verilmiş ve gözlem formunda gerekli şekilde yazılarak araştırmaya sunulmuştur.

Gözlem formu, ilk olarak ön çalışma kapsamında araştırmaya dahil olmayan başka bir okulda denenmiştir. Aynı zaman diliminde ve aynı ortamda drama dersini gözlemleyen iki kişinin elde ettiği gözlem sonuçları karşılaştırılarak formun eksik ve fazlalıkları tespit edilmiştir. Tespit edilen bu maddeler ışığında form yeniden düzenlenmiş ve araştırma kapsamında seçilen okullardaki drama derslerinde gözlem süresince kullanılmıştır.

2.1.3.3. Görüşme Formu

Nitel araştırmada görüşme temel veri toplama araçlarından biridir. İnsanların gerçekliğine ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur. Aynı zamanda başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir (Punch, 2005'ten aktaran Karakoyun, 2008, 75).

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış gözlem formu örneklem içerisinde yer alan müdürler, öğretmenler ve öğrenciler için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış sorular, drama dersi öğretim programının kazanımlarının

gerçekleşme düzeyi ile buna bağlı olarak öğrenme – öğretme süreçleri ve ölçme – değerlendirme boyutundaki farklılıkların tespiti ve programın uygulanmasına yönelik görüşlerin alınması çerçevesinde hazırlanmıştır. Müdürler için hazırlanan görüşme formu 7 sorudan oluşmaktadır. Öğretmenler için hazırlanan görüşme formu 15 sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler için hazırlanan görüşme formu ise 13 sorudan oluşmaktadır.

Görüşme formu hazırlanmasında literatür incelenmiş sorular belirlenmiş, uzman görüşlerine başvurularak, ifadeler üzerinde birçok değişimler yapılarak formlar düzenlenmiştir. Hazırlanan formlar, ilk olarak ön çalışma kapsamında araştırmaya dahil olmayan başka bir okulda denenmiştir. Soruların anlaşılabilirliği ve işlerliği test edilerek kullanılabilir nitelikte bir görüşme formu elde edilmiştir.

2.1.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler araştırmaya katılan öğretmenlerin, müdürlerin ve öğrencilerin uygun gördüğü zaman ve mekanda birebir gerçekleştirilen görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Bireylerin izni dahilinde yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Ses kaydının alınmasını istemeyen bir müdür ve bir öğretmenin cevapları doğrudan kağıda aktarılmıştır. Daha sonra tüm kayıtlar kağıda aktarılarak metin haline dönüştürülmüş ve çalışmanın verileri oluşturulmuştur.

Gözlem yapılan okullardaki drama dersleri, ders öğretmenin izni dahilinde, Nisan ayının ilk haftasından Mayıs ayının 2. haftasına kadar 6 hafta boyunca video ile kayıt altına alınmıştır. Ders esnasında doldurulan gözlem formu, video izlendikten sonra tekrar doldurularak eksik kalan noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Kaydedilen drama dersleri, araştırmacı dışında başka bir kişiye daha izletilerek gözlem formu yeniden doldurtulmuştur. Drama derslerini gözlemleyen iki kişinin elde ettiği gözlem verileri karşılaştırıldığında, elde edilen sonuçların aynı olduğu görülmüştür.

2.1.4. Verilerin Çözümlemesi

Görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen verileri belirli bir kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun

anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2011, 227).

Görüşme ses kayıtlarının metin haline dönüştürülmesi sonrası toplanan verilere içerik analizi uygulanarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmiştir. İçerik analizi, araştırmacının da içinde olduğu iki farklı kişi tarafından yapılarak sonuçların güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Gözlem formunda yer alan her bir maddenin 6 hafta boyunca süren gözlem sırasında görülme/görülmeme sıklığının tespiti için frekans tekniği kullanılmıştır. İlgili gözlem maddelerine dair yapılan açıklamalar doğrultusunda araştırmanın gözlem verileri elde edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin kişisel bilgilerine ait bulgular tablolar haline getirilerek değerlendirilmiştir.

3.1.1. Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyet, mezun olunan program, öğretmenlik mesleğinde hizmet süresi, drama ile ilgili almış oldukları eğitim, çalıştıkları kurumda daha önce drama dersi verilip/verilmediği bilgisi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Müdürlere Ait Kişisel Bilgiler

	Müdürler		
	M1	M2	M3
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Erkek
Mezun olunan program	Coğrafya Öğretmenliği (Lisans) / Eğitim Yönetimi ve Den. (Yüksek Lisans)	Sınıf Öğretmenliği (Lisans) / Eğitim Yönetimi ve Den. (Yüksek Lisans)	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (Lisans)
Öğretmenlik mesleğinde hizmet süresi	21-25 yıl	11-15 yıl	21-25 yıl
Drama ile ilgili almış olduğunuz eğitim	Drama ile ilgili hiçbir eğitim almadım	Mezun olduğum programda drama yöntemine yönelik ders aldım.	Drama ile ilgili hiçbir eğitim almadım
Çalıştığımız kurumlarda daha önce drama dersi verildi mi?	Hayır	Ders dışı eğitim faaliyetleri olarak verildi.	Seçmeli ders olarak verildi.

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyeti erkektir. M1 ve M2 yüksek lisans, M3 lisans mezunudur. M1’in branşı coğrafya öğretmenliği, hizmet süresi 21-25 yıl arasındadır. Drama ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır ve çalıştığı kurumlarda daha önce drama dersi verilmemiştir. M2’nin branşı sınıf öğretmenliği, hizmet süresi 11-15 yıl arasındadır. Mezun olduğu Sınıf öğretmenliği lisans programında drama yöntemine yönelik ders almıştır. Ayrıca çalıştığı kurumlarda daha önce ders dışı eğitim faaliyeti olarak drama dersi verilmiştir. M3’ün branşı din kültürü ve ahlak Bilgisi öğretmenliği, hizmet süresi 21-25 yıl arasındadır. Drama ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır, fakat çalıştığı kurumlarda seçmeli ders olarak drama dersi verilmiştir.

3.1.2. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan program, öğretmenlik mesleğinde hizmet süresi, drama ile ilgili almış oldukları eğitim, drama dersinde yararlandıkları kaynaklar, çalıştıkları kurumda daha önce drama dersi verilip verilmediği bilgisi Tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

	Öğretmenler		
	Ö1	Ö2	Ö3
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Kadın
Mezun olunan program	Türk Dili ve Edebiyatı (Lisans)	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği (Lisans)	Türkçe Öğretmenliği (Lisans)
Öğretmenlik mesleğinde hizmet süresi	16-20 yıl	5 yıl ve aşağısı	11-15 yıl
Drama ile ilgili almış olduğunuz eğitim	Drama ile ilgili hiçbir eğitim almadım	Halk eğitim merkezinde tiyatro eğitmenliği sertifikası eğitimi aldım.	Tiyatro eğitimi aldım.
Drama dersinde yararlandığınız kaynaklar nelerdir?	Drama ile ilgili internet sitelerinden yararlanıyorum .	Milli Eğitim Temel Programı, internet siteleri, tiyatro kursu notları, tiyatro metinleri	İnternet sitelerinden yararlanıyorum .
Çalıştığınız kurumlarda daha önce drama dersi verildi mi?	Hayır	Hayır.	Seçmeli ders olarak verildi.

Tablo 3’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti kadındır. Ö1’in branşı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği, hizmet süresi 21-25 yıl arasındadır. Drama ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır ve çalıştığı kurumlarda daha önce drama dersi verilmemiştir. Drama dersinde çeşitli internet sitelerinden yararlanmaktadır. Ö2’nin branşı Fen ve Teknoloji öğretmenliği, hizmet süresi beş yıl ve aşağısı aralığındadır. Halk Eğitim Merkezinde tiyatro eğitmenliği eğitimi ve sertifikası almıştır. Çeşitli internet siteleri, Milli eğitim Temel Programı, tiyatro kursu ders notları ve tiyatro metinler Ö2’nin drama dersinde yararlandığı kaynaklardır. Ö3’ün branşı Türkçe öğretmenliği, hizmet süresi 11-15 yıl arasındadır. Tiyatro eğitimi almıştır ve drama dersinde internet sitelerinden kaynak olarak yararlanmaktadır. Çalıştığı kurumlarda drama dersi seçmeli ders olarak verilmiştir.

3.1.3. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, daha önce drama eğitimi alıp almama bilgisi Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Öğrenciler			
	Cinsiyet	Sınıf	Daha önce drama eğitimi aldınız mı?
K1	Erkek	6.sınıf	Hayır
K2	Kız	6.sınıf	Hayır
K3	Erkek	6.sınıf	Hayır
K4	Kız	6.sınıf	Evet. Özel bir kuruluştaki drama eğitimi aldım.
K5	Kız	6.sınıf	Hayır
K6	Kız	5.sınıf	Evet. 4.sınıfta sosyal faaliyet olarak drama eğitimi aldım.
K7	Erkek	5.sınıf	Evet. 4.sınıfta sosyal faaliyet olarak drama eğitimi aldım.
K8	Erkek	5.sınıf	Hayır
K9	Kız	5.sınıf	Hayır
K10	Kız	5.sınıf	Hayır
K11	Erkek	6.sınıf	Hayır
K12	Kız	6.sınıf	Hayır
K13	Erkek	6.sınıf	Evet. 5.sınıfta seçmeli ders olarak drama dersine katıldım.
K14	Kız	6.sınıf	Evet. 5.sınıfta seçmeli ders olarak drama dersine katıldım.
K15	Kız	6.sınıf	Evet. Özel bir kuruluştaki tiyatro eğitimi aldım.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, daha önce drama eğitimi alıp almama bilgisi dağılımlarının frekans değerleri ise Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf ve Drama Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kız	9	60
	Erkek	6	40
	Toplam	15	100
Sınıf	5.Sınıf	5	33.3
	6.sınıf	10	66.6
	Toplam	15	100
Drama Eğitimi Alma Durumu	Evet	6	40
	Hayır	9	60
	Toplam	15	100

Tablo 4'te ve Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %40'ı erkek (n=6), %60 ise kız öğrencidir (n=9). Öğrencilerin % 33.3'ü beşinci sınıfta (n=5), geriye kalan öğrenciler ise altıncı sınıfta okumaktadır (n=10). Öğrencilerin %60'ı daha önceki yıllarda drama eğitimi almamıştır (n=9). Geriye kalan öğrencilerden beş tanesi daha önceki yıllarda okulda ya da özel bir kuruluştaki drama çalışmalarına katılmış, bir tanesi ise tiyatro eğitimi almıştır.

3.2. Amaca İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, genel amaç çerçevesinde geliştirilen sorulara yönelik elde edilen bulgular üzerinde durulacaktır.

3.2.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan birinci soru, drama dersi verilen okulların fiziksel ve çevresel şartları ile sınıf ve öğretmen özelliklerinin neler olduğudur. Bu soruya ilişkin veriler, drama dersi işlenen ortamlarda yapılan gözlemlerden elde edilmiştir.

3.2.1.1.Drama Dersi Verilen Okulların Fiziksel ve Çevresel Şartlarına İlişkin Durumlar

Drama dersi verilen okulların fiziksel ve çevresel şartlarına ilişkin gözlem bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Drama Dersi Verilen Okulların Fiziksel ve Çevresel Şartlarına İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlenen Durumlar	A				B				C			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Drama dersi işlenen ortamın ışığı yeterli düzeydeydi.	-	-	6	100	6	100	-	-	4	66,7	2	33,3
2. Drama dersi işlenen ortam, drama çalışmaları için uygun büyüklükteydi.	-	-	6	100	-	-	6	100	6	100	-	-
3.Drama dersi işlenen ortam, gürültüden arındırılmıştı.	5	83,3	1	16,7	6	100	-	-	4	66,7	2	33,3
4.Drama dersi işlenen ortam, hareketi engelleyici unsurlardan arındırılmıştı.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
5. Drama dersi işlenen ortam, insana olumlu duygular veren renklerle boyanmıştı.	6	100	-	-	-	-	6	100	6	100	-	-
6. Drama dersi işlenen ortam, çalışmaya uygun bir şekilde düzenlenmişti	4	66,7	2	33,3	-	-	6	100	4	66,7	2	33,3
7. Drama dersi işlenen ortam, yeterli havalandırma koşullarına sahipti.	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-
8.Drama dersi işlenen ortam, drama çalışmaları için uygun sıcaklıktaydı.	2	33,3	4	66,7	-	-	6	100	4	66,7	2	33,3

Tablo 6’da görüldüğü gibi A ve B okullarında drama dersi işlenen ortamın ışığı A ve B okullarında yeterli düzeyde değilken C okulunda dört hafta yeterli, iki hafta yetersiz düzeydedir. A ve B okullarının drama dersi işlenen ortamları drama çalışmaları için uygun büyüklükte değilken, C okulunun drama dersi işlenen ortamının çalışmalara uygun büyüklükte olduğu, fakat üç okula ait ortamın hareketi engelleyici unsurlardan arındırılmadığı gözlemlenmiştir. Altı haftalık gözlem sürecinde üç okulun çalışma ortamı çoğunlukla gürültüden arındırılmıştır ve yeterli havalandırma koşullarına sahiptir. A ve C okullarının duvarları olumlu duygular veren renklerle boyanmışken B okulunun duvar renkleri olumlu duygular vermediği gözlemlenmiştir. A, B ve C okullarının drama dersi işlenen ortamları, plana uygun bir şekilde düzenlenmemiştir. Drama dersi işlenen ortam A okulunda genellikle serinken, B ve C okullarında uygun sıcaklıktadır.

Gözlem süresince gözlem formu açıklama kısmında okulların fiziksel koşulları ile ilgili açıklama notları aşağıdaki gibidir:

A Okulu: Drama dersi okulun tiyatro sunumlarının yapıldığı salonda gerçekleşmektedir. Salonda küçük bir sahne ve 50 kişilik sabit koltuklar yer almaktadır. Öğrenciler, çalışmalarını sahnede gerçekleştirmektedir. Sahnede bir masa ve 3-4 tane sandalye yer almaktadır. Salonun sahne ışığı sürekli yanmakta, koltuk tarafındaki ışıklar kapalıdır. Salon okulun zemin katındadır. Havalandırma koşulları iyidir. Genelde pencerelerden iki tanesi açık olduğu görülmektedir. Duvarların rengi sarıdır. Salonun serin olduğu için izleyici konumunda olanlar üzerlerine kabanlarını giymektedirler. Salonun yakınında kantin bulunmaktadır. Teneffüs saatlerine yakın öğrenci bağışmaları sınıfa gelmektedir.

B Okulu: Drama dersi okulda yer alan sınıflardan birinde işlenmektedir. Sınıf üçüncü katta yer almaktadır. Sınıfta sıralar mevcuttur ve sıralı bir şekilde durmaktadır. Sınıf, büyük pencereler var. Sınıf aydınlık. Duvarlar “Masrafsız ve sağlıklı okul” projesinden ötürü boyasızdır ve gridir. Renkli panolarla öğrencilere olumlu duygular verilmeye çalışılmış ama yeterli değil. Öğrenciler, çalışmalarını tahtanın önünde yapmak zorunda kalıyorlar. Tahta ile sıralar arası çok dar bir alandır. Sınıfın sıcaklığı normal şartlardadır ve havalandırması iyidir. Sınıf, çevredeki gürültülerden etkilenmemektedir.

C Okulu: Drama dersi okulun tiyatro sunumlarının yapıldığı salonda gerçekleşmektedir. Salonda küçük bir sahne var ama geriye kalan alanda ise 20 tane

taşınabilir plastik sandalye yer almaktadır. Öğrenciler, çalışmalarını sahnede gerçekleştirmektedir. Sahnede birkaç tane oyunlarında kullanmak üzere sandalye yer almaktadır. Salonun her yerinde ışıklandırma olduğu için, salon aydınlıktır. Salon okulun zemin katında olmasına rağmen ısısı normal şartlardadır. Havalandırma koşulları iyidir. Duvarlar, şampanya rengindedir. Genel olarak sınıf ortamı dış ortamdan gelen gürültüden arındırılmıştır. Sıkılan öğrenciler zaman zaman konuştukları için sınıf ortamı gürültülü olabilmektedir.

3.2.1.2. Drama Dersi Verilen Okulların Sınıf Özelliklerine İlişkin Bulgular

Drama dersi verilen okulların sınıf özelliklerine ilişkin gözlem bulguları Tablo 7’da gösterilmiştir.

Tablo 7: Drama Dersi Verilen Okulların Sınıf Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlenen Durumlar	A				B				C			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim saygılıydı.	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-
2. Öğrenciler, çalışmada birbirleriyle şakalaşıyordu.	6	100	-	-	3	50	3	50	4	66,7	2	33,3
3. Öğrenciler, öğretmeniyle rahatlıkla (çekinmeden) konuşabildi.	6	100	-	-	4	66,7	2	33,3	2	33,3	4	66,7
4. Öğrenciler, arkadaşlarıyla düşüncelerini rahatlıkla paylaşabildi.	6	100	-	-	5	83,3	1	16,7	5	83,3	1	16,7
8. Öğrenciler çalışmanın başlaması için çok heyecanlıydı.	5	83,3	1	16,7	5	83,3	1	16,7	3	50	3	50
9. Sıkılan öğrenciler, çalışmaya katılmak istemedi.	6	100	-	-	6	100	-	-	5	83,3	1	16,7

Tablo 7’de görüldüğü üzere, A, B ve C okullarındaki drama dersine katılan öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerinin saygılı olduğu görülmüştür. A okulundaki öğrenciler altı hafta boyunca her çalışmada birbirleriyle şakalaşırken, B okulunda bazen şakalaştığı (üç hafta), C okulunda ise çoğunlukla şakalaştıkları görülmektedir (dört hafta). A okulundaki öğrencilerin öğretmenleriyle altı hafta boyunca her çalışmada rahatlıkla konuşabildiği, B okulundaki öğrencilerin öğretmenleri ile dört hafta rahat konuştukları, iki hafta zaman zaman çekindikleri gözlemlenmiştir. C okulunda ise gözlem süresinin dört haftası öğrencilerin öğretmenleriyle konuşurken çekindiği görülmüştür. Drama dersine katılan öğrenciler, birbirleriyle rahat iletişim halindedirler. Sadece B ve C okullarında bir haftalık gözlemlerde kimi öğrencilerin arkadaşlarıyla rahat iletişime geçemediği görülmüştür. Öğrencilerin çalışmaya başlamaya heyecanlı olmaları A okulunda beş hafta, B okulunda beş hafta, C okulunda ise 3 hafta gözlem süresinde görülmüştür. Sıkılan öğrenciler, üç okulda da altı haftalık gözlem süresinde çalışmaya katılmak istememişlerdir. Sadece C okulunda bir hafta bu öğrencilerden bazılarının çalışmaya katıldığı görülmüştür.

Gözlem süresince gözlem formu açıklama kısmında okulların sınıf özellikleri ilgili açıklama notları aşağıdaki gibidir:

A Okulu: Öğretmen sınıfa girdi ve öğrencilerle selamlaştı. Öğretmen ve öğrenciler gülyüzlüydü. Öğrenciler yerlerine yerleştiler. Yoklama alındı. Öğretmen sınıfa “Bugün çalışma hazırlayan var mı?” diye sordu. Öğrenciler heyecanla parmak kaldırdılar. Yapacakları çalışmaları anlattılar. Skeçleri için sahneyi hazırladılar. Öğrenciler birbirleriyle saygılı bir şekilde konuşuyordu. Materyalleri hazırlarken birbirleriyle şakalaşıyorlardı. Bazı öğrenciler çalışma hazırlamadıkları için çalışmaya katılmak istemediler. Sıkılan öğrenciler salonun arkasında kendi aralarında konuşuyorlardı. Öğretmen, konuşan öğrencileri yumuşak bir ses tonuyla uyardı, arkadaşlarını dinlemesini istedi. Öğrenciler, öğretmenleriyle rahatlıkla konuşup yapılacak çalışmalar için önerilerde bulundular. Bazı öğrenciler gelecek hafta yapacakları çalışmalarda öğretmenlerinin önerisini aldı. Sahnedeki bir grup öğrencinin oyunundan sonra arkadaşları rol oynamalarını eleştirdi. Öğrencilerin kullandıkları dil saygılıydı. Arkadaşlarıyla alay etmiyorlardı.

B Okulu: Öğretmen heyecanla sınıfa girdi. Öğrencileri selamladı. Öğretmen güler yüzlü, çocuklarla rahat iletişime geçiyor. Öğrenciler, çok neşeli ve heyecanlı

görünüyorlar. Öğretmen sınıfa “size verdiğim bölüme çalıştınız mı?” diye sordu. “2.bölümden alalım, oynayacak olanlar gelsin.” Öğrenciler, ellerinde metinlerle tahtaya kalktılar. Öğrenciler öğretmen ve arkadaşlarıyla şakalaşıyorlardı. Rol oynarken, komik olduğunda hep birlikte güldüler. Bir bir kendi sıraları geldiğinde oynadılar. Rolünü ezberleyen öğrencilerin gerek öğretmeniyle gerek arkadaşlarıyla iletişimi rahattı. Rolünü ezberleyemeyen öğrenciler, sözlerinde takıldıkça tedirgin bir şekilde öğretmenlerine baktı. Öğretmen, başta bir şey söylemedi ve uzun bir süre gergin bir şekilde baktı. Sınıftaki başka arkadaşları sözleri hatırlattı. Öğretmen gruptan daha canlı oynamalarını istedi. Bedenini kullanamayan öğrencilere nasıl yapmaları gerektiğini vücuduyla gösterdi, yapamayan öğrenciler olduğunda gülümsedi ve bir kez daha gösterdi. Rollerini ezberleyemeyen öğrenci sayısı arttıkça öğretmen gergin bir ses tonuyla uyararak “Çalışmadın mı? Çalışman gerekiyor, hala ezberlememişsin. Çok az zamanımız kaldı.” şeklinde uyarılarda bulundu. Öğretmenin kızdığı öğrenci konuşurken rahat değildi. Daha da çekinmeye başladı. Bazı öğrenciler çalışmaya isteksiz görünüyordu. Aynı sahneyi tekrar ettikçe, rol oynayan öğrencilerin heyecanları düştü. İzleyenler, sıkılıp başka şeylerle ilgileniyorlar.

C Okulu: Öğretmen, hızlıca sınıfa girdi. Öğrencilerle selamlaştı ve yerlerine oturmalarını istedi. Öğretmen, gergin görünüyordu. Sınıf yoklamasını aldı. Hazırlanan grupların sırasıyla oyunlarını oynamalarını istedi. Öğrenciler çalışmalarını sahnelerken sık sık durdurdu. Öğrencilerin, rol oynamalarına izin vermeden karşılıklı ne söylemeleri gerektiğini ifade etti ve tekrar ettirdi. Bu eylemi öğrencilerin çalışmaları bitene kadar devam ettirdi. Başlangıçtan çok heyecanlı olan öğrencilerin heyecanları ve neşeleri düştü. Öğrenciler oyun esnasında ara ara şakalaştılar. Bu esnada öğretmenin kızıp kızmadığını kontrol ediyorlardı. Öğretmen bazı rol oynamalarda öğrencilerle birlikte güldü. Öğrencilerin duruşları ve rol oynamaları ile ilgili uyarılarda bulundu. Sınıftaki bazı öğrencilerin, oyunlarla ilgilenemediği kendi aralarında konuştuğu görüldü. Öğrenciler, söz alırken çekinerek konuşuyorlar. Öğretmenin sert mizacı, öğrencileri tedirgin ediyor. Hoşuna gitmeyen cevaplarda öğretmen iğneleyici bir şekilde konuştu.

3.2.1.3. Drama Dersi Verilen Okulların Öğretmen Özelliklerine İlişkin Bulgular

Drama dersi verilen okulların öğretmen özelliklerine ilişkin gözlem bulguları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Drama Dersi Verilen Okulların Öğretmen Özelliklerine İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlenen Durumlar	A				B				C			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5.Öğretmen, öğrencilere kendilerine güven duygusunu olumsuz etkileyecek sözler söyledi.	-	-	6	100	2	33,3	4	66,7	4	66,7	2	33,3
6.Öğretmen, öğrencilerin doğaçlama yapan öğrencilerle dalga geçilmesine izin vermedi.	6	100	-	-	5	66,7	1	33,3	2	33,3	4	66,7
7. Öğretmen, her öğrencisine adil davranıyordu.	6	100	-	-	4	66,7	2	33,3	3	50	3	50

Tablo 8’de görüldüğü gibi altı haftalık gözlem süresince A okulundaki drama öğretmeninin öğrencilerin kendilerine güven duygusunu olumsuz etkileyecek sözler söylemediği, izleyici öğrencilerin doğaçlama yapan öğrencilerle dalga geçilmesine izin vermediği ve her öğrencisine adil davrandığı gözlemlenmiştir. B okulundaki drama öğretmeninin ise gözlem süresince dört hafta öğrencilerin kendilerine güven duygusunu olumsuz etkileyecek sözler söylemediği, geri kalan haftalarda bazı öğrencilerin söylenen sözlerden olumsuz etkilendiği, beş hafta boyunca öğrencilerin birbirleriyle dalga geçmesine izin vermediği ve dört hafta her öğrencisine adil davrandığı, geriye kalan haftalarda ise bazı olumsuz durumların gerçekleştiği gözlemlenmiştir. C okulundaki drama öğretmeninin ise gözlem süresince dört hafta öğrencilerin kendilerine güven duygusunu olumsuz etkileyecek sözler söylediği, iki hafta boyunca öğrencilerin birbirleriyle dalga geçmesine izin verdiği ve üç hafta her öğrencisine adil davrandığı, geriye kalan haftalarda ise öğrencilerin aleyhine bazı olumsuz durumların gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Gözlem süresince gözlem formu açıklama kısmında okulların öğretmen özellikleri ilgili açıklama notları aşağıdaki gibidir:

A Okulu: Öğretmen sınıfa girdi ve öğrencilerle selamlaştı. Öğretmen ve öğrenciler gülyüzlüydü. Öğretmen, konuşan öğrencileri yumuşak bir ses tonuyla uyardı, arkadaşlarını dinlemesini istedi. Öğretmen, öğrencilerle konuşurken onlara saygı duyduğunu gösteriyor. Her öğrencisine eşit davranıyor. Sahneye çıkmak isteyen herkese zaman tanımaya çalışıyor. Öğrenciler, öğretmenleriyle rahatlıkla konuşup yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunabiliyorlar. Öğrenciler genel olarak çalışmalarda birbirleriyle alay etmiyorlar. Birbirleriyle şakalaşıyorlar. İzleyen öğrenciler arasında bazı rollerle dalga geçenler olduğunda öğrencinin yanına yaklaşıp yumuşak bir dille, sessizce uyardı. Gelecek hafta yapacakları çalışmalarda öğrencilerin önerilerini aldı. Sahnedeki aksaklıklar da öğrencileri uygun bir dille uyararak nasıl yapmaları gerektiğini söyledi. Öğrencileri rencide etmekten uzak durmaya çalıştı. Rolünü iyi oynayan öğrencileri tebrik etti ve olumlu eleştirilerde bulundu. Öğrencilerin öğretmenleriyle kullandıkları dil saygılı.

B Okulu: Öğretmen heyecanla sınıfa neşeye girerek öğrencileri selamladı. Öğrencilere nasıl olduklarını sordu. Öğrenciler, çok neşeli ve heyecanlı görünüyorlar. Öğretmen, konuşurken her öğrencisine gülümsedi. Kimseyi diğerinden üstün tutmadı. Komik anlarda onlarla şakalaştı. Rahat olmalarını sağladı. Öğretmen rolünü iyi yapamayan her öğrenciye bedenlerini nasıl kullanmaları gerektiğini gösterdi. Rol oynamak isteyen çoğu öğrenciye oynama hakkı verdi. Bazı öğrencilere daha sık rol verdiği görüldü. Öğretmen, öğrencilere nasıl yapmaları gerektiğini vücuduyla gösterdi, yapamayan öğrenciler olduğunda gülümsedi ve bir kez daha gösterdi. Rollerini ezberleyemeyen öğrencilere kızdı. “Sahneye çıkmamıza çok az zaman var, orada da mı böyle yapacaksınız. Bir an evvel ezberlemeniz gerekiyor!” diye bağırdı. Öğrencilere hakaret etmedi. Jest ve mimikleriyle kızdığını gösterdi. Rolünü iyi yapan öğrencileri işaret ederek onlar gibi çalışmalarını istedi. “Ayşe, ne kadar iyi ve akıcı oynuyor değil mi? Çünkü iyi çalışmış. Sizin de çalışmanız gerekiyor ki artık diğer bölümlere geçelim.” şeklinde öğrencilere uyarılarda bulundu.

C Okulu: Öğretmen, gergin bir yüz ifadesiyle sınıfa girerek öğrencilerle selamlaştı ve yerlerine oturmalarını istedi. Sınıfın yoklamasını aldı. Yoklama alırken sesi çıkmayan öğrenciyi azarlardı. Gergin bir şekilde “Hazırlanan var mı? Evet, siz çıkın kızım” dedi. Öğrenciler rollerini oynarken sık sık durdurdu. Öğrencilerin, rol oynamalarına izin vermeden karşılıklı ne söylemeleri gerektiğini ifade etti ve “Bu hareket öyle mi yapılır, önceki sahneden başlayarak yeniden yapın” diyerek tekrar

ettirdi. Öğrencilerin, başta yüksek olan motivasyonları ve rahatlıkları düşmeye başladı. İsteddiği gibi rol oynayamayan öğrenciler ile zaman zaman iğneleyici konuşarak dalga geçti. Sahneye çıkmak isteyen herkese rol vermeye çalıştı. Bazı öğrencilerin daha sık sahneye çıktığı görüldü. Bazen istemeyen öğrencileri de sahneye zorla çıkardı, yapamadıklarında iğneleyici bir şekilde onlarla konuştu.

3.2.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan ikinci soru, okullarda seçmeli ders olarak verilen drama dersi öğretim programının (DDÖP) uygulanma durumunun ne olduğudur. Bu soruya ilişkin veriler, drama dersi esnasında yapılan gözlemlerle elde edilmiştir. Elde edilen veriler, planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme olmak üzere üç aşama olarak incelenmiştir.

Drama dersi verilen okulların drama dersi öğretim programının uygulanma durumu plan aşamasına ilişkin gözlem bulguları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Drama Dersi Verilen Okulların DDÖP’nin Uygulanma Durumu Plan Aşamasına İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlenen Durumlar (Plan)	A				B				C			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğretmenin ders öncesi hazırladığı bir planı vardı.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi A, B ve C okullarındaki drama öğretmenlerinin ders öncesi hazırladığı herhangi bir planı mevcut değildir. Bu nedenle, bu maddeye bağlı plan ile ilgili diğer alt maddeler gözlemlenememiştir.

Gözlem süresince gözlem formu açıklama kısmında okulların drama dersi öğretim programının uygulama durumu plan aşaması ile ilgili açıklama notları aşağıdaki gibidir:

A Okulu: Öğretmenin drama dersi oturum planı yok. Öğrenciler kendi hazırladıkları skeçleri oynadılar. Skeçler bittikten sonra zaman kalırsa öğretmen zihninden belli konular vererek öğrencilerin doğaçlamalarını istedi. Öğrenciler skeç hazırlayıp

gelemediği gün, öğretmen 2’li ve daha fazla kişi ile gruplar oluşturarak “Şimdi okul bahçesinde voleybol oynuyorsunuz, markette alışveriş yapıyorsunuz ama birden eşyalar yere düştü.” gibi yönergeler vererek sözsüz bir şekilde doğaçlamalarını istedi.

B Okulu: Öğretmenin drama dersi oturum planı yok. Üstün Dökmen’in “Komşu Köyün Delisi” adlı oyunun metni öğrencilere verilmiş. Her öğrenci kendi sırası geldiğinde rolünü oynuyor. Öğrenciler, unuttukları zaman ellerindeki metinlerden yararlanıyorlar. Öğretmenin geçen hafta söylediği bölüme yeterince çalışılmayınca, öğretmen başka bir bölüme geçerek metne bakmalarına izin vererek rol oynattı.

C Okulu: Öğretmenin drama dersi oturum planı yok. Öğrenciler kendi hazırladıkları skeçleri oynuyorlar. Ders süresince oynanan skeç az ise öğretmen etkinlik defterinden etkinlikler yaptırıyor. Öğretmen sahneye istekli ve isteksiz 10 -15 öğrenciyi aldı. Öğrencilere eksik cümle verip tamamlamalarını istedi. Başka bir gruba, kendilerini tanıtan cümleler söylemelerini istedi. Sonra sahnedekilerin, arkadaşlarının yerine girerek kendileriymiş gibi anlatmalarını istedi.

Drama dersi verilen okulların drama dersi öğretim programının uygulanma durumuna ilişkin gözlem bulguları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Drama Dersi Verilen Okulların DDÖP’nin Uygulanma Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlenen Durumlar (Uygulama)	A				B				C			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Plan ile yapılan uygulamalar birbirine uyumluydu.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
2. Asıl çalışma öncesi, yeterince ısınma çalışmaları yapıldı.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
3. Asıl çalışma sonrası o günkü etkinlikleri öğretmen ve öğrenciler değerlendirdi.	2	33,3	4	66,7	2	33,3	4	66,7	2	33,3	4	66,7

Tablo 10 – devam

Gözlenen Durumlar (Uygulama)	A				B				C			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4. Yeni bilgi oluşturabilmeleri için öğrencilere çelişki yaratan sorun/sorunlar sunuldu.	2	33,3	4	66,7	-	-	6	100	-	-	6	100
5. Öğrenciler, drama dersi için hazırlık yaparak geldi.	4	66,7	2	33,3	2	33,3	4	66,7	4	66,7	2	33,3
6. Öğretmen drama dersi boyunca öğrencilerle ilgilenmedi.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
7. Öğretmen, doğaçlamalar boyunca sık sık dışarıya çıkıp öğrencileri kendi başlarına bıraktı.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
8. Olumlu dönüt alamayan öğretmen, öğrencilerine kızgın bir şekilde davrandı.	-	-	6	100	4	66,7	2	33,3	5	83,3	1	16,7
9. Öğretmen, doğaçlama yapan çocuklar arasında rekabet yarattı.	-	-	6	100	3	50	3	50	2	33,3	4	66,7
10. Öğretmen sıklıkla yapılanları kesip, tekrarlar yaptırdı.	4	66,7	2	33,3	6	100	-	-	6	100	-	-
11. Öğretmen, zaman zaman drama çalışmalarına hazırlanırken öğrencilere yardım etti.	2	33,3	4	66,7	2	66,7	4	33,3	2	33,3	4	66,7

Tablo 10 – devam

Gözlenen Durumlar (Uygulama)	A				B				C			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12.Öğretmen doğaçlama ve rol oynamalar hedef uygun gitmediği zamanlar role girerek doğaçlamaları yönlendirdi.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
13.Öğretmen, doğaçlamalar esnasında sık sık araya girerek uyarılarda bulundu.	4	66,7	2	33,3	6	100	-	-	6	100	-	-
14.Çalışmalarda bazı drama teknikleri sık sık tekrar edildi.	5	83,3	1	16,7	6	100	-	-	6	100	-	-
15.Öğretmen, uygulamada aksayan yanları tespit etti.	2	33,3	4	66,7	6	100	-	-	6	100	-	-
16.Uygulamalar, öğrenciler için ilgi çekiyordu.	5	83,3	1	16,7	3	50	3	50	3	50	3	50
17.Öğrenciler bir sonraki doğaçlamaya merak duyuyorlardı.	6	100	-	-	3	50	3	50	3	50	3	50
18. Drama çalışmalarında kullanılan doğaçlamalar, öğrencilerin kendi sorunları olarak algılayabilecekleri türdendi.	4	66,7	2	33,3	-	-	6	100	4	66,7	2	33,3
20.Drama çalışmaları büyük ölçüde bilgi kaynaklarına dayalıydı.	4	66,7	2	33,3	6	100	-	-	4	66,7	2	33,3

Tablo 10 – devam

Gözlenen Durumlar (Uygulama)	A				B				C			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21.Drama çalışmalarında kullanılan materyaller, doğaçlamalar için uygundu.	6	100	-	-	4	66,7	2	33,3	6	100	-	-
22.Drama çalışmalarında kullanılan yönergeler anlaşılır dilde, kısa ve özdü.	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-
23.Öğrenciler, değerlendirme aşamasında rahatlıkla düşüncelerini paylaşabiliyordu.	6	100	-	-	2	33,3	4	66,7	3	50	3	50
24. Drama dersi çalışmalarına tüm sınıf katıldı.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
25. Öğrenciler, doğaçlamalar yaptı.	1	16,7	5	83,3	-	-	6	100	1	16,7	5	83,3
26. Öğretmen, zamanı iyi kullandı.	4	66,7	2	33,3	3	50	3	50	5	83,3	1	16,7

Tablo 10’da görüldüğü üzere, altı haftalık gözlem süresince A okulunda verilen drama dersinde uygulamaların plan çerçevesinde yapılmadığı, asıl çalışma öncesi ısınma çalışmalarının yapılmadığı, doğaçlamalar boyunca sık sık dışarıya çıkıp öğrencileri kendi başlarına bırakmadığı, drama dersi boyunca öğrencilerle ilgilendiği, olumlu dönüt alamadığında öğrencilerine kızgın bir şekilde davranmadığı, doğaçlama yapan çocuklar arasında rekabet yaratmadığı, doğaçlama ve rol oynamalar hedefe uygun gitmediği zamanlar role girerek doğaçlamaları yönlendirmediği, öğrencilerin bir sonraki doğaçlamaya merak duyduğu, drama çalışmalarında kullanılan materyaller, doğaçlamalar için uygun olduğu, kullanılan yönergeler anlaşılır dilde, kısa ve öz olduğu, öğrencilerin değerlendirme aşamasında

rahatlıkla düşüncelerini paylaşabildiği, dersi çalışmalarına tüm sınıfın katılmadığı görülmüştür. Ayrıca A okulundaki drama dersinde iki hafta asıl çalışma sonrası o günkü etkinlikleri öğretmen ve öğrencilerin değerlendirdiği, yeni bilgi oluşturabilmeleri için öğrencilere çelişki yaratan sorun/sorunların sunulduğu, dört hafta öğrencilerin drama dersi için hazırlık yaparak geldiği, öğretmenin sıklıkla yapılanları kesip, tekrarlar yaptırdığı ve doğaçlamalar esnasında sık sık araya girerek uyarılarda bulunduğu, iki hafta zaman zaman drama çalışmalarına hazırlanırken öğrencilere yardım ettiği, beş hafta çalışmalarda bazı drama tekniklerinin sık sık tekrar edildiği, iki hafta öğretmenin uygulamada aksayan yanları tespit ettiği, beş hafta uygulamaların öğrenciler için ilgi çekici olduğu, dört hafta drama çalışmalarında kullanılan doğaçlamaların öğrencilerin kendi sorunları olarak algılayabilecekleri türden olduğu ve büyük ölçüde bilgi kaynaklarına dayalı olduğu, bir hafta öğrencilerin doğaçlama yaptığı, dört hafta öğretmenin zamanı iyi kullandığı görülmüştür.

Altı haftalık gözlem süresince B okulunda verilen drama dersinde uygulamaların plan çerçevesinde yapılmadığı, asıl çalışma öncesi ısınma çalışmalarının yapılmadığı, yeni bilgi oluşturabilmeleri için öğrencilere çelişki yaratan sorun/sorunların sunulmadığı, öğretmenin sıklıkla yapılanları kesip, tekrarlar yaptırdığı ve doğaçlamalar esnasında sık sık araya girerek uyarılarda bulunduğu, doğaçlamalar boyunca sık sık dışarıya çıkıp öğrencileri kendi başlarına bırakmadığı, drama dersi boyunca öğrencilerle ilgilendiği, doğaçlama ve rol oynamalar hedefe uygun gitmediği zamanlar role girerek doğaçlamaları yönlendirmediği, çalışmalarda bazı drama tekniklerinin sık sık tekrar edildiği, uygulamada aksayan yanları tespit ettiği, drama çalışmalarında kullanılan doğaçlamaların öğrencilerin kendi sorunları olarak algılayabilecekleri türden olmadığı ve çalışmaların bilgi kaynaklı olduğu, dersi çalışmalarına tüm sınıfın katılmadığı, drama çalışmalarında kullanılan yönergeler anlaşılır dilde, kısa ve öz olduğu, ve doğaçlama yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca B okulundaki drama dersinde iki hafta asıl çalışma sonrası o günkü etkinlikleri öğretmen ve öğrencilerin değerlendirdiği, iki hafta öğrencilerin drama dersi için hazırlık yaparak geldiği, olumlu dönüt alamayan öğretmenin öğrencilerine kızgın bir şekilde davrandığı, üç hafta doğaçlama yapan çocuklar arasında rekabet yarattığı, iki hafta zaman zaman drama çalışmalarına hazırlanırken öğrencilere yardım ettiği, üç hafta uygulamaların öğrenciler için ilgi çekici olduğu ve bir sonraki

doğaçlamaya merak duydukları, dört hafta drama çalışmalarında kullanılan materyallerin doğaçlamalar için uygun olduğu, iki hafta öğrenciler, değerlendirme aşamasında rahatlıkla düşüncelerini paylaşabildiği, üç hafta öğretmenin zamanı iyi kullandığı gözlemlenmiştir.

Altı haftalık gözlem süresince C okulunda verilen drama dersinde uygulamaların plan çerçevesinde yapılmadığı, asıl çalışma öncesi ısınma çalışmalarının yapılmadığı, yeni bilgi oluşturabilmeleri için öğrencilere çelişki yaratan sorun/sorunların sunulmadığı, doğaçlamalar boyunca sık sık dışarıya çıkıp öğrencileri kendi başlarına bırakmadığı, öğretmenin sıklıkla yapılanları kesip, tekrarlar yaptırdığı ve doğaçlamalar esnasında sık sık araya girerek uyarılarda bulunduğu, doğaçlamalar boyunca sık sık dışarıya çıkıp öğrencileri kendi başlarına bırakmadığı, drama dersi boyunca öğrencilerle ilgilendiği, doğaçlama ve rol oynamalar hedefe uygun gitmediği zamanlar role girerek doğaçlamaları yönlendirmediği, çalışmalarda bazı drama tekniklerinin sık sık tekrar edildiği, drama çalışmalarında kullanılan materyaller, doğaçlamalar için uygun olduğu, kullanılan yönergeler anlaşılır dilde, kısa ve öz olduğu, drama dersi çalışmalarına tüm sınıfın katılmadığı gözlemlenmiştir. Beş hafta olumlu dönüt alamayan öğretmenin öğrencilerine kızgın bir şekilde davrandığı, iki hafta doğaçlama yapan çocuklar arasında rekabet yarattığı, iki hafta zaman zaman drama çalışmalarına hazırlanırken öğrencilere yardım ettiği, üç hafta uygulamaların öğrenciler için ilgi çekici olduğu ve bir sonraki doğaçlamaya merak duydukları, dört hafta drama çalışmalarında kullanılan doğaçlamaların öğrencilerin kendi sorunları olarak algılayabilecekleri türden olduğu ve büyük ölçüde bilgi kaynaklarına dayalı olduğu, üç hafta öğrencilerin değerlendirme aşamasında rahatlıkla düşüncelerini paylaşabildiği ve bir hafta doğaçlamalar yaptığı, beş hafta öğretmenin zamanı iyi kullandığı gözlemlenmiştir.

Gözlem süresince gözlem formu açıklama kısmında okulların drama dersi öğretim programının uygulanma durumu ile ilgili açıklama notları aşağıdaki gibidir:

A Okulu: Öğretmen bedensel ve zihinsel ısınma çalışmaları yapmadan, skeç hazırlayan öğrenciler çalışmalarını sundular. Oyunlarından önce sahnede yer alan masa ve sandalyeleri oyunlarına göre düzenlediler. Oyunda kullanacakları materyalleri yanlarına aldılar. Kilolu insanı anlatmak için tişörtlerinin içine montlarını yerleştirdiler. Bazı öğrenciler rollerinde çanta, fular, gözlük kullandı.

Öğrenciler, rollerinde kullanacakları sözleri ezberleyip gelmişler. Sözleri unuttukça ellerindeki notlardan yararlandılar. Öğrenciler, sahneye çıkmak için çok hevesliydi. Arkadaşları sahneden oyunlarını oynarken diğer gruplar heyecanla kendi çalışmalarını gözden geçiriyorlardı. Ara ara öğretmenlerinin yanına gelip çalışmak için izin alıp dışarı çıktılar. Hazırlanan öğrenciler sınıfa tekrardan geldi. Rol esnasında iyi olmadığını düşündükleri yerlerde öğretmenlerinden yardım istediler. Öğretmenleri onlara yardım etti, anlaşılır bir dille kısa ve öz önerilerde bulundu. İyi olmadığını düşündüğü durumlarda tekrar ettirdi. Bazen öğrenciler yapamadıklarını düşündüklerinde tekrar oynamak için izin istediler. Zaman yetersiz olduğunda “Hazırlanıp gelecek hafta oynayın, bugün başka arkadaşlarınıza da sıra gelsin. Eğer zamanımız olursa yeniden oynarsınız.” dedi. Drama dersi boyunca öğretmen, öğrencilerle sürekli bir şekilde ilgilendi. Öğrencileri sınıfta yalnız bırakmadı. Öğrenciler, çoğunlukla oynayacakları konuları kendileri seçiyor. Tıkandıklarında öğretmenden konu istiyorlar. Öğrencilerin seçtikleri konular genellikle güncel hayatlarında karşılaştığı sorunlar, çevre sorunları, okul hayatı. Öğretmen, çalışmalar sonunda oyunun iyi olup olmadığı ile ilgili açıklamalarda bulundu. Öğrencilerden rol oynayan arkadaşlarının oyunlarını değerlendirmelerini istedi. Öğrenciler, düşüncelerini saygılı bir şekilde rahatlıkla paylaşıyorlar. Olumlu, olumsuz eleştirilerde bulunabiliyorlar. Oynayan grup kadar izleyenler de çalışmaları dikkatle izliyor. Öğretmen söz almak istemeyen birkaç öğrencinin fikrini sordu, cevap verme süresinde onları bekledi. Bazı oyunları çok beğendiğini, yılsonu gösterisinde oynayabileceklerini söyledi. Beğendiği oyunları sözel olarak belirtti. İyi olmadığını düşündüğü oyunlarda uygun bir dille düzeltmeler yapılarak daha iyi olacağı konusunda öğrencileri motive etti. Öğrenciler, skeçler hazırlamadığında öğretmen, gönüllü öğrencileri sahneye çıkararak söylediği yönergeleri doğaçlamalarını istedi. “Şimdi siz, yıllardır görüşmeyen iki arkadaşsınız ve bir pastanede karşılaştınız.”, “Rehberlik servisi önünde bekleyen iki arkadaşsınız, kavga ettiniz ve küstünüz. Rehber öğretmen neden kavga ettiğinizi size soruyor. Kendinizi anlatmaya çalışıyorsunuz.”, “Okul bahçesinde voleybol oynayan öğrencilersiniz” gibi yönergeler verdi. Öğretmen oyunlar istediği yönde gitmeyince durdurup ne yapmaları gerektiğini anlattı ve öğrencilerin tekrar yapmasını istedi. Role girmede. Dışardan izliyor. Öğrenciler, doğaçlama yaparken çok mutlu görünüyorlardı. Rol oynayanların ve izleyenlerin dikkati ve heyecanı daha da arttı. Öğretmen bazen zamanı iyi kullanamadı. Bazı çalışmalar süre dolduğu için yarıda kaldı.

B Okulu: Öğretmen ve öğrenciler, dersin başında çok heyecanlılardı. Öğretmen, dersin başlarında öğrencileri fiziksel ve zihinsel olarak hazırlamak için herhangi bir çalışma yapmadı. Öğretmen, oynanacak bölümün adını söyleyerek rol alacakların ayağa kalkmasını istedi. Öğrenciler ellerinde tiyatro metinleri (Komşu köyün delisi adlı oyun) ile tahtanın önüne geldiler. Sırasıyla rollerini oynadılar. Öğretmen, çalışma süresince ara ara durdurarak rollerdeki eksikliklere dikkat çekti ve nasıl yapmaları gerektiğini öğrencilere gösterdi. Vurgulardaki hatalarını söyledi. Öğrenciler, rollerini hatasız yapana kadar tekrar ettiler. Çaycı rolündeki öğrenci, elinde çay tepsisi varmış gibi rol aldı. Komşu kadın rolündeki öğrenciler rol gereği oyuncak bebeklerini tutuyorlardı. Öğretmen rollerini iyi oynayan öğrencilere olumlu dönütler verdi. Rollerini ezberleyemeyen öğrencileri olumsuz bir şekilde değerlendirdi. Öğrenciler rollerini yapamadıklarında öğretmen role girmeden dışardan açık, anlaşılır bir dil le kısa ve öz yönergeler verdi. Öğrenciler, öğretmenlerini dikkatle izleyip onun gibi yapmaya çalıştılar. O günkü derse gelmeyen bir öğrencinin rolünü sınıftan başka birisine verdiler. Öğrenci rolünü elindeki metinden okudu. Öğrenciler ara ara birbirlerini değerlendirdiler. Öğretmen, öğrencilere daha önce gösterdiği halde yapamadıkları için kızdı. “Neden çalışmadınız?” sorusuna çekinerek cevap verdiler. Bazı öğrencilerin geçen haftalara nazaran rol oynarken isteksiz olduğu görüldü. “Öğretmenim ezberlerimi unuttum, hastaydım” dedi. Öğretmen biraz daha sesini yükseltmesi için uyardı. Öğrencinin konuştuğu kimi argo kelimeler için öğrenciye uyarıda bulundu. “Öğretmenle bu şekilde konuşmamalısın” diye uyardı. Öğrenci özür diledi. Rolünü iyi ezberleyemeyen bir öğrenciye “Artık bu metinleri ezberlemeniz gerekiyor. Seninle daha önce de konuşmuştuk!” diyerek çalışmanın gidişatını değerlendirdi. Kimi öğrencilerin rollerini değiştirip, başkalarına rol verdi. Yeni rolü almak isteyen öğrenciler birbirleriyle yarışıyorlardı. İyi oynayan öğrencileri tebrik etti. Herkesin bu öğrenciler gibi olmasını istedi. Öğrenciler yapamadıkça ve öğretmen kızmaya başladıkça, rol alan öğrencilerin daha tedirginleştiği görüldü. Bazı öğrencilerin istekleri düştü. Sınıfta izlemekten sıkılan öğrencilerin kendi aralarında sessizce konuştuğu, defterlerine yazı yazdıkları, resim yaptıkları görüldü. Drama dersi boyunca öğretmen, sınıftaydı ve çalışmaları dikkatle izledi. Öğretmen, insanlara sunum yaparken rollerini unuttuklarında rollerine benzer şekilde doğaçlama yaparak konuşmaları gerektiğini söyledi. Öğretmen ara ara zamanı iyi kullanamadı. Dersin sonlarına doğru öğrencilere kaç dakika kaldığını sordu. Az zaman kaldığı için

alışmaları yarıda kesti. Öğrencilere ayna karşısında rollerine iyi çalışmaları gerektiğini, haftaya böyle verimsiz bir çalışma istemediğini söyledi.

C Okulu: Dersin başlarında öğrencileri fiziksel ve zihinsel olarak hazırlamak için herhangi bir çalışma yapmadı. Öğretmen, derse hazırlık yapan öğrencilerin sunum yapmalarını istedi. Öğrenciler, sahneyi çalışmalarına göre hazırlayıp kendi yazdıkları ya da internetten buldukları skeçleri oynadılar. Öğrencilerin seçtikleri konular genellikle güncel hayatla ilgili konulardı. Bazı çalışmalarında fantastik öğeler kullandılar.(Sayılar dünyası, uzaylılar) Beraberlerinde getirdikleri materyalleri kullandılar. Çoğu zaman materyalleri varmış gibi davrandılar. Öğretmen alışmaları ara ara durdurarak nasıl oynamaları ve ne söylemeleri gerektiğini söyledi. Öğrenciler, çalışmalarını sık sık tekrar ettiler. Bazı öğrencilere gergin bir şekilde “Kaç haftadır aynı çalışmayı yapıyorsunuz ve hep aynı hatayı yapıyorsunuz. Öğrenemediniz mi hala?”, “Gerçek hayatta böyle mi konuşuyorsun?”, “Burada ne yapmak istedin şimdi? Komik olduğunu mu zannediyorsun?” gibi sorular sorarak iğneleyici bir şekilde öğrencilerin rollerini ve oyunlarını değerlendirdi. Öğretmenin, öğrenci rollerini değerlendirirken yapmalarını istediği rollere ait yönergeler anlaşılır, kısa ve özdü. Oyunlardaki aksak yanları söyledi ve bir sonraki çalışmaya tamamlamaları gerektiğini söyledi. Öğrenciler, öğretmenleriyle konuşurken çekiniyorlardı. Bazı komik olaylarda öğretmenleriyle birlikte gülüyorlardı ama sınıfta genel olarak bir gerginlik vardı. Öğrenciler, istedikleri gibi oynayamadıkları için bir süre sonra motivasyonları düşmeye başladı. Öğretmenin uyarıları sonrası tek tip cümleler kurmaya ve donuk vurgular yapmaya başladılar. Rollerini çekinerek oynamaya, vücutlarını kullanmamaya başladılar. Sahnede rahat değillerdi. Öğretmen, kimi öğrencileri konuşması için zorladı. Öğrenciler, skeç hazırlamadıklarında öğretmen etkinlik defterinden bakarak sahneye çıkardığı öğrencilere oyunlar oynattı. İsteksiz öğrencilerin çok çekindiği görüldü. İzleyici konumunda olan öğrenciler, bir süre sonra kendi aralarında konuşmaya başladılar. Öğretmen bu öğrencileri sık sık azarlamaya başladı. “Drama çalışmasına sırf uyumak için, oturmak için gelen öğrenciler var.” dedi. “Neden bir şeyler hazırlayıp getirmiyorsunuz”? dedi. “Hep aynı arkadaşlarınız oyun hazırlıyor. Siz de hazırlayıp getirin” dedi. Öğretmen, istenilen cevapları alamadıkça öğrencilere kızarak “Konuşsana oğlum!” diyerek uyarılarda bulundu. Drama dersi boyunca öğretmen hep sınıftaydı ve öğrencilerin

çalışmalarını dikkatle izledi. Öğretmen, zamanı iyi kullanıp, çalışmaların zil çalmadan önce bitmesini sağladı.

Drama dersi verilen okulların drama dersi öğretim programının uygulama durumu ölçme ve değerlendirme aşamasına ilişkin gözlem bulguları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: DDÖP’nin Uygulama Durumu Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlenen Durumlar (Ölçme ve Değerlendirme)	A				B				C			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğretmen, uygulama süresince öğrencilerin gelişimi ile ilgili notlar aldı.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
2.Öğretmen, öğrencilere sorularını yöneltirken zaman zaman ipuçları kullandı.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
3. Öğretmen uygulamada role girerek öğrencilerin düşüncelerini sordu.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
4. Öğretmen her öğrenciye sorular yöneltti.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
5. Cevap veremeyen öğrenciye süre tanıdı.	4	66,7	2	33,3	2	33,3	4	66,7	4	66,7	2	33,3
6. Cevap vermeye gönüllü olmayan öğrencileri cevap vermeleri için zorladı.	-	-	6	100	-	-	6	100	4	66,7	2	33,3
7. Öğrencilerden oturum boyunca ne hissettiklerine yönelik geri bildirimler aldı.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100

Tablo 11- devam

Gözlenen Durumlar (Ölçme ve Değerlendirme)	A				B				C			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8. Öğretmen öğrencilerin görüşlerini alırken zaman zaman farklı tekniklerden yararlandı. (Yazı yazma, resim çizme, şiir yazma, günlük, manşet atma)	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
9. Öğretmen, oturum sonunda öğrencileri tek tek değerlendirdi.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
10. Öğretmen, uygulama sonundaki hislerinden genel olarak bahsetti.	2	33,3	4	66,7	2	33,3	4	66,7	1	16,7	5	83,3
11. Öğretmen, öğrencileri notla değerlendirdi.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
12. Öğretmen konunun içeriği ile ilgili açık uçlu sorular sordu.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100
13. Öğretmen istenilen cevabı alamayınca öğrenciye sinirlendi.	-	-	6	100	4	66,7	2	33,3	6	100	-	-
14. Öğrenciler, öğretmene cevap verirken çekindiler.	-	-	6	100	4	66,7	2	33,3	5	83,3	1	16,7
15. Öğrenciler, birbirlerini değerlendirdiler.	5	83,3	1	16,7	3	50	3	50	2	33,3	4	66,7
16. Öğretmen oturum sonunda konu ile ilgili yazılı sınav yaptı.	-	-	6	100	-	-	6	100	-	-	6	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi A, B ve C okullarındaki drama öğretmenlerinin uygulama süresince öğrencilerin gelişimi ile ilgili notlar almadığı, öğrencilere

sorularını yöneltirken ipuçları kullanmadığı, uygulamada role girerek öğrencilerin düşüncelerini sormadığı, her öğrenciye sorular yöneltmediği, öğrencilerden oturum boyunca ne hissettiklerine yönelik geri bildirimler almadığı, öğrencilerin görüşlerini alırken zaman zaman farklı tekniklerden yararlanmadığı, oturum sonunda öğrencileri tek tek değerlendirmede, öğrencileri notla değerlendirmede, konunun içeriği ile ilgili açık uçlu sorular sormadığı, oturum sonunda konu ile ilgili sınav yapmadığı 6 haftalık gözlem süresince görülmüştür. Ayrıca A okulundaki drama öğretmenin 4 haftalık gözlemde cevap veremeyen öğrenciye süre tanıdığı, 2 hafta uygulama sonundaki hislerinden genel olarak bahsettiği, 6 hafta cevap vermeye gönüllü olmayan öğrencileri cevap vermeleri için zorlamadığı, 6 hafta istenilen cevabı alamayınca öğrenciye sinirlenmediği ve öğrencilerin öğretmene cevap verirken çekinmediği, 5 haftalık gözlem sürecinde öğrencilerin birbirlerini değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. B okulundaki drama öğretmenin 2 haftalık gözlem sürecinde cevap veremeyen öğrenciye süre tanıdığı, uygulama sonundaki hislerinden genel olarak bahsettiği, 6 hafta cevap vermeye gönüllü olmayan öğrencileri cevap vermeleri için zorlamadığı, 4 haftalık gözlem sürecinde istenilen cevabı alamayınca öğrenciye sinirlendiği ve öğrencilerin öğretmene cevap verirken çekindiği, 3 hafta öğrencilerin birbirlerini değerlendirdiği gözlemlenmiştir. C okulundaki drama öğretmenin ise 4 haftalık gözlem sürecinde cevap veremeyen öğrenciye süre tanıdığı ve cevap vermeye gönüllü olmayan öğrencileri cevap vermeleri için zorladığı, 6 hafta istenilen cevabı alamayınca öğrenciye sinirlendiği ve 5 hafta öğrencilerin öğretmene cevap verirken çekindiği, 1 hafta öğretmenin uygulama sonundaki hislerinden genel olarak bahsettiği, 2 hafta öğrencilerin birbirlerini değerlendirdiği gözlemlenmiştir.

Gözlem süresince gözlem formu açıklama kısmında okulların drama dersi öğretim programının uygulanma durumu ölçme-değerlendirme aşaması ile ilgili açıklama notları aşağıdaki gibidir:

A Okulu: Öğretmen, çalışmalar sonunda oyunun iyi olup olmadığı ile ilgili açıklamalarda bulundu. Rol oynayanların oyunlarını değerlendirdi. Öğrencilerden rol oynayan arkadaşlarının oyunlarını değerlendirmelerini istedi. Söz almak istemeyen birkaç öğrencinin fikrini sordu, cevap verme süresinde onları bekledi. Bazı oyunları çok beğendiğini, yılsonu gösterisinde oynayabileceklerini söyledi. Sınıfın görüşünü aldı. “Siz ne düşünüyorsunuz? Ama tabi, biraz daha geliştirmemiz gerekiyor, eksik

yanları var.” dedi. Öğrenciler seçilen oyunun eksik yanlarını söylediler. Öğretmen tüm sınıfa “isteyenler haftaya bu konuda hazırlık yapıp gelsin bakalım, nasıl olacak görelim.” dedi. Öğretmen, konunun anlaşılabilirliği, öğrencilerin gelişimi ile ilgili herhangi bir değerlendirme yapmıyor.

B Okulu: Öğretmen, çalışma süresince ara ara durdurarak rollerdeki eksikliklere dikkat çekti ve nasıl yapmaları gerektiğini öğrencilere gösterdi. Rollerini tekrar etmelerini istedi. Rollerini iyi oynayan öğrencileri tebrik etti. Rollerini ezberleyemeyen öğrencileri olumsuz bir şekilde değerlendirdi. Öğrenciler zaman zaman birbirlerini değerlendirdiler. İzleyen bir öğrenci “Öğretmenim, Hasan biraz daha öne çıkarsa daha iyi olur” dedi. Öğretmen, öğrencilere daha önce gösterdiği halde yapamadıkları için kızdı. “Neden çalışmadınız?” sorusuna çekinerek cevap verdiler. Çalışmayan öğrenciler, tahtadayken tedirgin ve isteksizdiler. Öğretmen “Bu şekilde devam ederseniz, sene sonu gösterisini yetiştiremeyeceğiz. Daha çok çalışıp ezber yapmanız gerekiyor. Bizim bunları çoktan bitirmiş olmamız gerekiyordu.” diyerek çalışmanın gidişatını değerlendirdi. Öğretmen, konunun anlaşılabilirliği, öğrencilerin gelişimi ile ilgili herhangi bir değerlendirme yapmıyor. .

C Okulu: Öğretmen çalışmaları ara ara durdurarak nasıl oynamaları ve ne söylemeleri gerektiğini söyledi ve öğrencilerin tekrar yapmalarını istedi. Bazı öğrencilere “Bu şekilde mi söylenir bu, sen gerçek hayatta böyle mi konuşuyorsun?” şeklinde sorular sordu. Öğrenciler cevap verirken çekiniyorlar. “Burada ne yapmak istedin?” diye soru sorduğunda bazı öğrencilerin konuşurken heyecanlanıyor. Çekinen öğrenciler daha geç cevap verdikçe, kendini ifade edemedikçe öğretmenin konuşma dili sertleşti. Kimi öğrencileri konuşması için zorladı. Öğrencilerin rollerini genellikle öğretmen değerlendiriyor. Öğretmen, konunun anlaşılabilirliği, öğrencilerin gelişimi ile ilgili herhangi bir değerlendirme yapmıyor.

3.2.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan üçüncü soru, okullarda verilen drama dersi öğretim programında öngörülen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyinin ne olduğudur. Bu soruya ilişkin veriler, seçmeli drama dersi verilen okulun müdürü, drama dersi öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Okullarda verilen drama dersi öğretim programında öngörülen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyi hakkında görüşlerini almak için yönetici, öğretmen ve

öğrencilere drama dersinin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisi hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: DDPÖ’de Öngörülen Kazanımlara Öğrencilerin Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşme Verilerinin Dağılımları

Kazanımlar	Yöneticiler		Öğretmenler		Öğrenciler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kendini ifade etme	1	33,33	3	100	11	73,33	15	71,43
Yaratıcılık	1	33,33	1	33,33	2	13,33	4	19,05
Doğaçlama yapabilme becerisi	1	33,33	-	-	-	-	1	4,76
Boş vakitlerini değerlendirme	1	33,33	-	-	-	-	1	4,76
Kötü alışkanlıklardan uzak olma	1	33,33	-	-	-	-	1	4,76
Özgüvenini artırma	1	33,33	3	100	7	46,66	11	52,38
Başarı duygusunu yaşatma	1	33,33	1	33,33	1	6,66	3	14,29
Kendini fark etme	1	33,33	1	33,33	-	-	2	9,52
Vücudunu kullanma	1	33,33	2	66,67	2	13,33	5	23,81
Jest ve Mimiklerini iyi kullanma	-	-	1	33,33	3	20	4	19,05
Yaratıcı yazma	-	-	2	66,67	1	6,67	3	14,29
Okuma becerisi	-	-	2	66,67	-	-	2	9,52
Düzgün konuşma	-	-	1	33,33	1	6,67	2	9,52
Eğlenme	-	-	1	33,33	3	20	4	19,05
Zeka gelişimi	-	-	-	-	1	6,67	1	4,76
Hafızanın güçlenmesi	-	-	-	-	3	20	3	14,29
Ruhsal gelişim	-	-	-	-	1	6,67	1	4,76
Farklı konularda bilgi edinme	-	-	-	-	2	13,33	2	9,52
Arkadaşlarıyla iletişim kurabilme becerisi	-	-	-	-	7	46,67	7	33,33
Empati kurabilme	-	-	-	-	2	13,33	2	9,52
Meslek seçimine karar verme	-	-	-	-	2	13,33	2	9,52
Konsantre olabilme	-	-	-	-	1	6,67	1	4,76
Başkaları tarafından fark edildiğini hissetme	-	-	-	-	1	6,67	1	4,76
Problem çözme becerisi	-	-	1	33,33	1	6,67	2	9,52

Tablo 12’de görüldüğü üzere, üç yönetici, üç öğretmen ve 15 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucu kendini ifade etme (n=15), yaratıcılık (n=4), doğaçlama yapabilme becerisi (n=1), boş vakti değerlendirme (n=1), kötü alışkanlıklardan uzak olma (n=1), özgüvenin artması (n=11), başarı duygusunu yaşama (n=3), kendini fark etme (n=2), vücudunu kullanma (n=5), jest ve mimiklerini kullanma (n=4), yaratıcı yazma (n=3), okuma becerisi (n=2), düzgün konuşma becerisi (n=2), eğlenme (n=4), zeka gelişimi (n=1), hafızanın güçlenmesi (n=3), ruhsal gelişim (n=1), farklı konularda bilgi edinme (n=2), arkadaşlarıyla iletişim kurabilme (n=7), empati kurabilme (n=2), meslek seçimine karar verme (n=2), konsantre olabilme (n=1), başkalarını tarafından fark edildiğini hissetme (n=1), problem çözme becerileri (n=2) drama dersine katılan öğrencilerin ulaştığı düşünülen kazanımlardır.

Ulaşılan kazanımlar ile ilgili yöneticilerin görüşlerinden alınan alıntılar şu şekildedir:

“Bence olumlu etkiliyor drama çocukların gelişimlerini, olumsuz bir yanının olduğunu düşünmüyorum. Kendini ifade etme, yaratıcılığı, doğaçlama yapabilme becerisinde etkili. 2 kişi çıkıp rastgele bir konuda zekasını, yaratıcılığını kullanarak oynuyor. Ama gelişimlerini tespit etmeye yönelik bir ölçme yok elimizde” (M1).

“Okul yöneticisi olduğumuz için birebir bunu değerlendiremeyiz ama sene sonunda bir gösterim yaparlarsa değerlendirebiliriz. Çocuklar, boş vakitlerini kötü alışkanlıkla değil de okulda zamanı dolu dolu geçirmektedir. Kitap, vücut dili, kendini ifade etme gibi konularda gelişimleri oluyordur muhtemelen” (M2).

“Dramayı çocuklar salonda yapıyorlar. Çocuğun sahneye çıkması ne amaçla olsun özgüvenini artırıyor. en büyük katkısı bu. Normal hayatta başarılı olan insanlar, sahneye çıkan arkadaşlarının karşısına çıkan öğrenciler hayatta da başarılı oluyor. Müthiş özgüven veriyor. İnsan yeteneklerini de fark ediyor, kendini keşfediyor. Kendine güvenini hissettiği anda her şey başlıyor, kişi kendine güvendiği anda o yetenekler de ortaya çıkıyor. Ehliyetli, yetenekli, severek işini yapan öğretmene denk gelen öğrencide çok şey çıkar ortaya” (M3).

Ulaşılan kazanımlar ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden alınan alıntılar şu şekildedir:

“Bir öğrencim çok çekingendi, derste de farklı olmaya başladı. Kendine güven geldiği için sınıfta rahatlıkla kendini ifade etmeye başladı. Olumsuz bir yanının olduğunu düşünmüyorum varsa bizden kaynaklı olabilir. Çünkü drama ile ilgili tam eğitim almadığımızdan ötürü kısır kalıyoruz, biraz öğrenciler bizi yönlendiriyor. Onların istekleri doğrultusunda çalışmalar yapıyoruz. Tamamen drama yapıyor olsak öğrenciler için çok yararlı olacağını düşünüyorum. Kendilerini ifade edebilecekleri bir alana ihtiyaçları var. Sürekli ders, dersane, kitaplar arasında vakit geçiren çocukların hem bedensel olarak hem zihinsel olarak bir ifadeye ihtiyaçları olduğu kesin. Drama dersi bu ihtiyaçları karılıyor. Başka sınıflardan çocuklar da

hocam bizi de alır mısınız diyen başka çocuklar geliyor. Bu alana ihtiyaçları var. Eksik de olsa drama dersinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Bedenini iyi kullanma, yüzünü doğru kullanma, doğaçlamaları bazen yazıyorlar ve yazma alanında da faydalı olduğunu düşünüyorum. Mesala daha önce yazmaya zorlanan çocukların hemen kaleme sarıldığını görüyorum. Yaratıcılık konusunda özellikle çok faydalı olduğunu görüyorum. Bazen beni de çok şaşırtan inanılmaz şeyler çıkıyor. Çocuklar sürekli kendilerine sunulanı uyguladıkları için bir de kendileri bir şey çıkarıyor ortaya, çok faydalı olduğunu görüyorum çocuklar için. Hem beden, dil kullanma, ikisini birleştirerek kullanma” (Ö1).

“Okuma becerileri, toplum içine konuşabilme, vurgulama, mimik ses tonunu uygun bir şekilde kullanma, özgüven, kendini farkında olma, yaşlıları arasında kendisinin farklı olduğunu hissetmesi, ben farklıyım ben bunu yapabiliyorum diyor çocuk” (Ö2).

“Gelişimlerini pek olumsuz etkilediğini düşünmüyorum bazıları eğlence olarak bakıyor, arkaya geçip konuşuyorlar onlara kızıyorum bir tek, onları ben katıyorum zaman zaman oyuna ama çoğunlukla iyi etkisi var. Bir törene çıkıp şiir yüzü kızaran okuyamayan çocuk okumaya başlıyor, başkalarının önünde konuşamayan utanan çocuklar rahatlıyorlar. Sahneye çıkın bol bol. Drama ben başka şeyler de yaptırıyorum Türkçe öğretmeni olduğum için kitap okutuyorum, kitapları paylaşıyorlar birbirleriyle şiir ezberletiyorum bazen. Şiir okuyorlar zaman zaman. Kitaplardan komik, eğlenceli olan bölümleri ya da düşündürücü öğüt verici bölümlerden skeçler hazırlıyorlar. Hatta drama grupları daha azken geçen yıl, bu yıl çoğaldı. Pek bu dersi bırakıp gitmek isteyen olmuyor, diğer seçmeli derslerden not da olmadığı için sıkılıp gitmek isteyebiliyorlar. Şiir dinletileri yaptık, ben de seviyorum, sevince karşılıklı iyi bir etkileşim olabiliyor. İlerde bence gerçekten böyle bir mesleğe yatkınlıkları varsa bunu keşfedecekler” (Ö3).

Ulaşılan kazanımlar ile ilgili öğrenciler görüşlerinden alınan bazı alıntılar şu şekildedir:

“Tiyatro yaparken zekamızı geliştiriyor. Konuşmalarımız aklımızda tutabiliyoruz, mimiklerimizi geliştiriyor. Oynadığımız tiyatrolar öğretici olduğu için bunlardan ders çıkarıyor öğreniyoruz. Mesala sağlıkla ilgili bir tiyatro yaparken, abur cubur yemememizi sağlıklı yiyecekler yememizi çıkartıyoruz. Okul dışında da yararlı. Mesala arkadaşlarımızla oyun oynarken, evde yararlı oluyor, kardeşimi güldürürken. Bi de tiyatrodan çıkardığımız dersleri bazen evde uyguluyorum. Mesala kibar yaşantı, mesala arkadaşlarımla konuşurken bunu düşünüyorum mesala bunu konuşurken kalbi kırılır mı? Kendimi onların yerine koyuyorum. Empati kurabiliyorum” (K1).

“İlerde benim için bir meslek olabilir ya da hobim olabilir. Mimiklerimi daha iyi kullanıyorum artık. Mesala kuzenimle bir şeyler hazırlayıp çekiyoruz, ailelerimize izletiyoruz. Düşüncelerimi daha iyi anlıyorlar, kendimi daha iyi anlatabiliyorum” (K4).

“Ezberimizi daha iyi yapıyor, sahne korkumuzu yendiriyor. Arkadaşlarımıza kendimizi ispatlayabiliyoruz” (K7).

“Kendimde başka rollerde yer aldığımı görünce mutlu oluyorum, başardığımı görüyorum. mesala evde çocuk rolümdeyim ama okulda öğrenci rolünderken mutlu oluyorum 2 tane rolüm var bir de dramada rolüm var. O rolden role geçerken mutlu oluyorum, başarılı olduğumu düşünüyorum. Ben drama yaparken başkalarını da tanımış oluyorum. Onların yeteneklerini de görüyorum rollerimiz karşılıklı konuşuyorsa mutlu oluyorum. Müşteri oluyorum markete gidince. Orada müşteri olarak gidiyorum ve öyle konuşuyorum. Kendimi gösteriyorum, o yüzden rol alıyorum” (K9).

“Kendimi tanıtabiliyorum artık. Ben büyüyünce doktor olmak istiyordum ama drama gittikten sonra tiyatrocı olmayı düşünmeye başladım. Öğüt verici şeyler öğreniyoruz dramada, dışardaki insanlarla iletişimimde yaralı oldu” (K11).

“Açık sözlü olmamı etkiliyor. Ruhsal, bedensel gelişimi sağlıyor. Utanmadan sergilememizi sağlıyor. Mesala biz oyunculuk yapacağız, drama bize ön hazırlık gibi gelebilir. Mesala markete gidiyorum, önceden çekiniyordum kasiyerle konuşurken şimdi sohbet ediyorum” (K15).

Okullarda verilen drama dersi öğretim programında öngörülen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyi ile ilgili ipucu vereceği düşünülerek yönetici, öğretmen ve öğrencilere seçmeli drama dersinin tercih edilme nedenleri hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Drama Dersinin Tercih Edilme Nedenleri Hakkındaki Görüşlerden Elde Edilen Verilerin Dağılımları

Sizce öğrencilerin drama dersini tercih etme nedenleri nelerdir?	Müdürler		Öğretmenler		Öğrenciler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tercih eden/ yönlendiren								
Aileler yönlendiriyor.	2	66,67	1	33,33	-	-	3	14,29
Öğretmen yönlendiriyor.	1	33,33	-	-	-	-	1	4,76
Öğrenci seçiyor.	2	-	2	66,67	15	100	19	90,48
Nedenler								
Kendilerini ifade edebilme isteği	1	33,33	-	-	-	-	1	4,76
Rol oynamayı sevmeye	1	33,33	1	33,33	9	60	11	52,38
Yetenekli olduğunu düşünme	2	66,67	-	-	1	6,67	3	14,29
Ünlü birine benzeme isteği	1	33,33	-	-	-	-	1	4,76
Kendini gösterme isteği	1	33,33	1	33,33	2	13,33	4	19,05

Tablo 13 – devam

Sizce öğrencilerin drama dersini tercih etme nedenleri nelerdir?	Müdürler		Öğretmenler		Öğrenciler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nedenler								
Tiyatroyu sevme	1	33,33	-	-	7	46,67	8	38,1
Başarı duygusunu tatma isteği	-	-	1	33,33	-	-	1	4,76
Eğlenme	-	-	1	33,33	9	60	10	47,62
Oyun yazmayı sevme	-	-	-	-	1	6,67	1	4,76
Oyuncu olmayı isteme	-	-	-	-	1	6,67	1	4,76
Öğretmenini sevme	-	-	-	-	3	20	3	14,29
Kendini geliştirme isteği	-	-	-	-	2	13,333	2	9,52
Arkadaşlarıyla birlikte olma isteği	-	-	-	-	2	13,33	2	9,52
Farklı bir şey yapma isteği	-	-	-	-	1	6,67	1	4,76

Tablo 13’de görüldüğü gibi drama dersi verilen okul yöneticilerinden iki tanesi öğrencinin ailesi tarafından, bir tanesi ise öğretmenleri tarafından seçmeli drama dersini seçmesi için yönlendirildiğini belirtmiştir. İki yönetici, kimi öğrencilerin kendi isteklerinin de seçimde etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden bir tanesi öğrencinin aile tarafından yönlendirildiğini, iki tanesi ise öğrencinin kendi tercihi olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin tamamı ise, seçmeli drama dersinin kendi tercihleri olduğunu belirtmişlerdir. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin drama dersinin tercih edilme nedenleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini ifade edebilme isteği (n=1), rol oynamayı sevmesi (n=11), yetenekli olduğunu düşünmesi (n=3), ünlü birine benzeme isteği (n=1), kendini gösterme isteği (n=4), tiyatroyu sevmesi (n=8), başarı duygusunu tatma isteği (n=1), eğlenmesi (n=10), oyun yazmayı sevmesi (n=1), oyuncu olmayı istemesi (n=1), öğretmenini sevmesi (n=3), kendini geliştirme isteği (n=2), arkadaşlarıyla birlikte olma isteği (n=2) ve farklı bir şey yapma isteği (n=1) nedenleri ortaya çıkmıştır.

Seçmeli drama dersinin tercih edilme nedenleri ile ilgili yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencileri aileler yönlendiriyor daha çok. Aileler çocuklarının kendilerini ifade etme, düşündüğünü söyleme becerilerini kazanması için sanırım çocukların kendi kararlarından öte veliler onları yönlendiriyor. 5.sınıf düzeyinde çocukların kendi seçtikleri spor etkinlikleri ama diğer dersleri de veliler etkiliyor” (M1).

“İlgi, yetenek, sevmeye, öğretmenin yönlendirmesi, okuldaki alanlar etkiliyor. Oynamayı, aklında geçen şeyi seviyor olabilir. Televizyondaki ya da bir tiyatrodaki izlediği kişilerde kendini görüyor olabilir” (M2).

“Belki yetenekleri vardır, kendilerini göstermek istiyorlardır, aileleri belki sahnelerde görmek istiyorlardır çocuklarını” (M3).

Seçmeli drama dersinin tercih edilme nedenleri ile ilgili öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Sanırım kendilerini daha çok daha rahat ifade edecekleri bir alan olarak gördüler burayı. Velilerden aldığım dönütlerde bunu destekler boyutta. İçine kapanık bir çocuk için, benim onda görmek istediğim buydu hocam kendinin ifade edebiliyor artık, herkesin karşısına çıkabilsin, Bir şeyler paylaşabilsin demişti, bunu görüyorum dedi. Aynı şeyi derste de görüyorum” (Ö1).

“Bence kendilerini göstermek, yeteneklerini ortaya koymayı istiyorlar” (Ö2).

“İlk başta eğlendikleri için aslında. şu an çok bilinçli olduklarını düşünmüyorum. Matematik seçmeli dersi normal bir ders gibi olduğu için sıkılıyorlar orda. Ama dramada eğleniyorlar. Bazı çocukların tiyatro oynamaya piyesler, skeç oynamayı seviyorlar. Bundan dolayı da seçiyorlar. Bazıları gerçekten çok yetenekli. Bir iki yıldır geçiş sistemi nedeniyle vakit bulmakta zorluk çekiyorum önceden tiyatro yapıyordum ama çok yetenekliler var onları daha ön plana çıkartıyorum onlar arkadaşlarını takıyorlar peşine mesala. Onlar oyunlar yazıyorlar, internetten de bakıyorlar” (Ö3).

Seçmeli drama dersinin tercih edilme nedenleri ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Ben seçtim. Tiyatro yapmayı, oyunlar oynamayı çok seviyorum. Kendimde yetenek görüyorum. Skeçler yapmak çok güzel. Çok eğleniyorum” (K1).

“Dramada daha çok kendimi geliştirebileceğimi düşündüm. Hem hareketlerimi hem de kendimi geliştirebileceğimi düşündüm. Spor yapıyordum geçen yıl, piyanoda çalışıyorum ben. Çok fazla spor yaptığım için Annemler daha fazla yapmamı istemiyorlar, o yüzden seçtim. Tiyatroyu severim ben. Dram hem kendimi geliştirme hem eğlenme hem öğretmenimi de çok seviyorum” (K5).

“Ben 4.sınıfta drama dersi almıştım, çok sevdiğim için seçtim. Anne babamda gitmek istersen git dediler” (K6).

“Ben seçtim. Belki bir tiyatroda oynasam güzel olur diye düşündüm. İzlenmek hoşuma gidiyor” (K10).

“Ben seçtim. Diğer seçtiğim seçmeli dersler boş geçiyordu. Başka sınıflara dağıtılınca ben drama dersini istedim. Gittiğimde değişik skeçler, oyunlar etkinlikler yapılıyordu. Eğlenceli ders olsun istedim bu yüzden dramayı seçtim” (K12).

“Geçen sene de drama dersini almıştım. Çok eğlenceliydi. O yüzden bu yılda drama dersini seçtim. Öğretmenimizi de seviyorum ve arkadaşlarımla birlikteyim. Daha eğlenceli vakit geçiriyorum onlarla” (K13).

Okullarda verilen drama dersi öğretim programında öngörülen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyi ile ilgili bilgi vermesi açısından öğretmenlere, öğrencilerin drama çalışmalarına karşı ilgileri hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Öğrencilerin Drama Çalışmalarına Karşı İlgileri ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Öğrencilerinizin drama çalışmalarına karşı ilgisini nasıl buluyorsunuz?	Öğretmenler	
	f	%
Çoğunluğun ilgisi yüksek.	2	66,67
Daha aktif, komik, heyecanlı konuları seçiyorlar.	1	33,33
Kendilerini rahat hissediyorlar.	1	33,33
Bazılar sahneye çıkmayı isterken, bazıları izleyici olmak istiyor.	1	33,33
Drama dersini seviyorlar.	2	66,67
Korku ve kaygıları gittikçe azaldı.	1	33,33

Tablo 14’te görüldüğü üzere, öğretmenler öğrencilerin büyük bir kısmının drama dersini sevdiğini (n=2) ve ilgilerinin yüksek (n=2) olduğunu, bazı öğrenciler sahneye çıkarken bazılarının sadece izleyici olmak istediğini (n=1), öğrencilerin kendilerini derste rahat hissettiğini, korku ve kaygılarının gittikçe azaldığını, derste daha aktif, komik ve heyecanlı konular seçtiğini (n=1) belirtmişlerdir.

Seçmeli drama dersine katılan öğrencilerin drama çalışmalarına karşı ilgileri ile ilgili öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Çocukların ilgileri güzel. Başlangıçta ne olduğunu bilemediler. Sene başında yaptığımız tek kişilik doğaçlamalarınız, jest mimik çalışmalarına ilgileri oldu. Daha sonra grup doğaçlamaları yaptık. Başlarda ısınma hareketlerimiz oluyordu. Bir duyguyu sadece mimikle ya da jestle sözlü sözsüz yansıtmak. Bunlarla çalıştık. Daha sonra küçük gruplar oluşturarak bir düşünce ya da olaydan yola çıkarak onlara oyunlar oynattık daha çok benim verdiğim konular. Gündümlü oyunlar. Daha sonra konuları kendiler belirlemeye başladılar. En çok buna ilgi duydular ve güzel şeyler yaptıkları zaman çok mutlu oluyorlar. Bu daha çok hoşlarına gitti. Çoğunluk

kesinlikle daha aktif, daha heyecanlı ve daha komik şeyler etrafında toplanıyorlar. Daha çekingen, sessiz öğrencilerim de var tabi. Benim verdiğim oyun oluyordu başlangıçta bir olay bir kelime, oradan yola çıkıyorlardı ama hep dram oynamıyorlardı komikleştiriyorlar hep” (Ö1).

“Başta çok çekinmişlerdi, şu an kaygı ve korkuları olmadığı için çok seviyorlar. Çoğunluk ilgili. Oynamayanlar da ilgililer” (Ö2).

“Görüntü olarak bakıldığında okulda en sevilen seçmeli derslerden biri drama. Çok rahatlar, serbestler tek bir cevap yok matematik gibi. Yapabildiğin kadar yapıyorsun bazıları çok yetenekli bazıları izlemekten hoşlanıyor. Ben onları da katmaya çalışıyorum ama bazıları izlemek istiyorlar. Drama dersinin en güzel yanı oradaki çekingen olan çocukları orada bunu atabiliyorlar oradaki etkinliklere katılarak. Arkadaşlarım yapıyor ben de yaparım. İlk yıl kendi kendine skeç hazırlama yoktu ama bu yıl kendileri skeç yazıyorlar. Ben de serbest bırakıyorum çünkü kendileri bir şey üretsın istiyorum” (Ö3).

Okullarda verilen drama dersi öğretim programında öngörülen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyi ile ilgili bilgi vermesi açısından öğrencilere drama dersinde kendilerini nasıl hissettikleri, sorulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin Drama Dersinde Nasıl Hissettikleri ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersinde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?	Öğrenciler	
	f	%
Ünlü biri gibi hissediyorum	2	13,33
Eğleniyorum.	8	53,32
Rol oynamayı seviyorum	4	26,66
Rolüme konsantre oluyorum	1	6,67
Kendime güveniyorum	2	13,33
Başarılı hissediyorum	2	13,33
Arkadaşlarımın eleştirilerini önemsiyorum.	1	6,67
Özgür hissediyorum	5	33,33
Mutlu olduğumu hissediyorum	10	66,66
Heyecanlı hissediyorum	6	39,9
Kendimi yalnız hissetmiyorum	2	13,33
Bazen sıkılıyorum.	2	13,33
Beğenilmek istiyorum.	2	13,33
Kendimi güvende hissediyorum	1	6,67
Bazen başaramamaktan korkuyorum	1	6,67
Bazen mutsuz oluyorum	2	13,33
Arkadaşlarımı izlemeyi seviyorum.	3	20
Bazen derse gelmek istemiyorum.	1	6,67
Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.	1	6,67
Derse karşı merak duyuyorum	1	6,67

Tablo 15’de görüldüğü gibi, öğrenciler drama dersinde ünlü biri gibi hissettiklerini (n=2), eğlendiklerini (n=8), rol oynamayı sevdiklerini (n=4), rolüne konsantre olduğunu (n=1), kendilerine güvendiklerini (n=2), başarılı hissettikleri (n=2), arkadaşlarının eleştirilerini önemsediklerini (n=1), özgür hissettiklerini (n=5), mutlu olduklarını (n=10), heyecanlı hissettiklerini (n=6), kendilerini yalnız hissetmediklerini (n=2), bazen sıkıldıklarını (n=2), kendilerini güvende hissettiklerini (n=1), bazen başaramamaktan korktuklarını (n=1), bazen mutsuz olduklarını (n=2), arkadaşlarını izlemeyi sevdiklerini, kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve derse karşı merak duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin drama dersinde nasıl hissettikleri ile ilgili görüşmelerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Yıldız gibi, sanatçı gibi ünlü gibi hissediyorum. Çok eğleniyorum. Tiyatro yaparken zaten seyircileri düşünmüyoruz sanki bir kutu içinde ne yapmamız gerekiyorsa aklımıza ne geliyorsa yapmamız gerekiyor, seyirciler gülse dalga geçse bile onlara bizim uymamız gerekiyor, kendimiz olmamız gerekiyor. Ben hep kendime güveniyorum. Bazen dalga geçtiklerinde içimden geçsinler diyorum, bana göre güzel yaptım. Eleştirileri dikkate alıyorum” (K1).

“Heyecanlı hissediyorum, kendimi komik hissediyorum. Kendimi çok kişi arasında gibi hissediyorum. Eğleniyorum. Kimse beni sınırlamıyor, özgürüm” (K3).

“Açıkgası iyice geliştirmişsem sanatçı gibi hissediyorum. Güzel oynamışsam, kendimi iyi hissediyorum. Çok mutlu oluyorum oynadığım zamanlar. Eğleniyorum. Skeçler bittikten sonra çok alkış almışsam çok mutlu oluyorum. Güzel oynamışsan mutlu oluyorum. Bazen skeçler heyecanlı olmuyor onları bazen sıkılıyorum ama onun dışında çok eğleniyorum” (K4).

“Çok iyi hissediyorum. Evimde gibi hissediyorum, yuvam. Çünkü drama hayatımı geliştiriyor ve evim kadar bana yardımcı oluyor, beni koruyor” (K6).

“Heyecanlı hissediyorum. Bazen geçen hafta yapamamıştım, yapamayacağımı hissediyorum, korkuyorum biraz. Bazen çekiniyorum, yapamayacağım diye. Geçen yıl arkadaşım cümlesini unutmuştu, ben de tekrar etmişim bir önceki cümlemi sürekli. Rahat hissediyorum, eğleniyorum üzgün olduğumda” (K7).

“Çok mutlu hissediyorum. İyi görünmeye çalışıyorum. Bazıları rolünden kaytarınca çok mutsuz oluyorum. Bir de bazen rolümüzü iyi yapamayınca başkasıyla değiştirdik, o zaman çok mutsuz oldum. Bazen rolümü beklerken sıkılıyorum” (K9).

“Mutlu, heyecanlı hissediyorum. Acaba bu derste ne olacak, ne işleyeceğiz diye heyecanlanıyorum” (K15).

3.2.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan dördüncü soru, okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerin drama dersinin uygulanma sürecine yönelik görüşlerinin neler olduğudur. Bu soruya ilişkin veriler, seçmeli drama dersi verilen okulun yönetici, drama dersi öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Drama dersi öğretmenlerine drama dersi öncesi yapılması gereken hazırlıklar hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Drama Dersi Öncesi Yapılması Gereken Hazırlıklar ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersi öncesi ne gibi hazırlıklar yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?	Öğretmenler	
	f	%
Bazen hazırlık yapıyorum.	2	66,67
Hazırlık yapmıyorum.	1	33,33
Kullanılacak materyal ihtiyacını karşılamak	1	33,33
Öğrencilerin sahneyi hazırlaması	2	66,67
Öğrencilerin rollerine çalışmak	1	33,33
Başkalarının hazırladığı etkinliklere bakmak (Arkadaş, internet vb.)	2	66,67

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğretmenlerden iki tanesi ders öncesi hazırlık yaptığını, bir tanesi ise herhangi bir hazırlık yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmede ders öncesi kullanılacak materyal ihtiyacını karşılamak (n=1), öğrencilerin sahneyi hazırlaması (n=2), öğrencilerin rollerine çalışması (n=1) ve başkalarının hazırladığı etkinliklere göz atmak (n=2) ders öncesi yapılması gereken hazırlıklar olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin drama dersi öncesi yapılması gereken hazırlıklar ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Kesinlikle bu dersin sadece oyun dersi olmadığını düşündüğüm için, öğretmenin donanımına ihtiyacı var. Yönlendirilmeye ihtiyacı var. Yaptıkları bu şeyin neye hizmet ettiği, neyi amaçladığını bilme konusunda öğretmenin yönlendirmeye ihtiyacı var. Kendimce bir ön hazırlık falan yapmaya çalışıyorum. Güdümlü oyun hazırlarken oyun seçme, bu oyundan hangi mesajı alacağız neyi geliştirmeye faydalı olacak, jest mimik konusunda doğaçlamalar hazırlama konusunda küçük araştırmalarım oluyor. Ama bu alanda bir eğitim almadığım için

kendimi şanssız da görüyorum. Bu çocuklarla aslında o sahneyi paylaşıyor olmam, oyunun içinde olmam gerekiyor. Onlar bende de o rahatlığı görmeliler ki daha rahat olsunlar” (Ö1).

“İlk üç ay sadece ses çalışma, ses geliştirme, mimik kullanma, el ve beden hareketleri, özel mimiklerin kullanılması çalışmaları yapıldı ilk dönem. Bu dönem ise text üzerinde çalışıyoruz. Öğrencilere textler dağıtıldı, ezberlemeler yapıldı” (Ö2).

“Ben çok profesyonel değilim. Daha önce bir arkadaşım tiyatro dersleri veren o drama eğitimi almıştı. Ondan gördüğüm şeyleri uygulamaya çalışıyorum ya da kitaplar buluyorum hazır internetten. Bir nevi spor hareketleri yaptırmak gerekiyor aslında ilk başlarda, esneme hareketleri, dairesel hareketler, sohbetler. Bunun böyle bazı kuralları var. Onlar hazır olduğu için onlardan çalışmalar yaptırıyorum. Onlardan özel bir şey istemiyorum ama bu yıl kitap okudunuz oradan bir şey hazırlayıp gelin diyorum mesala. Materyaller de getiriyorlar, kostümlü ve dekorlu çalışmalar yapıyoruz. Yılsonuna doğru güzel oyunlar çıkıyor, en iyilerini seçip onlardan yapıyoruz” (Ö3).

Drama dersi öğretmenlerine drama çalışmaları öncesi plan hazırlayıp hazırlamadıkları sorulmuştur. Görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Drama Çalışmaları Öncesi Plan Hazırlama Durumları ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama çalışması öncesi plan hazırlıyor musunuz?	Öğretmenler	
	f	%
Oturum planı hazırlamıyorum.	3	100
Çalışmaları yaparken yıllık plandan yararlanıyorum	3	100
Yıllık planı, internetten hazır buldum.	2	66,67
Oturum planı hazırlamak için yeterli drama bilgisine sahip değilim.	3	100
Yıllık planı çocukların yaş düzeyi, ilgilerine göre hazırladım.	2	66,67

Tablo 17’de görüldüğü üzere araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tamamı drama çalışmaları öncesi oturum planı hazırlamadıklarını, çalışmaları yaparken yıllık olandan yararlandıklarını, oturum planı hazırlamak için yeterli drama bilgisine sahip olmadıklarını söylemişlerdir. Ayrıca iki öğretmen, drama dersi yıllık planını internetten hazır bulduğunu, yıllık planı çocukların yaş düzeyi ve ilgilerine göre hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin drama çalışması öncesi plan hazırlamaya dair görüşleri şu şekildedir:

“Fiziki ortam olarak hazırlık yapmıyoruz, okulun bize verdiği sahne var. Malzeme olarak çocuklar daha çok kendi vücutlarını kullanıyorlar ama malzeme bulurlarsa da getiriyorlar.

Günlük plan hazırlamadım, sadece yıllık plandan yararlanarak yapıyorum çalışmalarını. Oturum planları yapmıyorum, bu konuda pek yeterli değilim” (Ö1).

“Hayır, plan hazırlamıyorum. Yıllık plan var sadece. Çocukların yaş düzeyi, ilgililerine göre yıllık planı hazırladım. Ama her oturum için bir plan hazırlamıyorum” (Ö2).

“Daha öncesinde bir yıllık planımız var. Oturum planı olarak değil ama yıllık plan ve günlük defterim var. Yıllık planıma bakıyorum ona göre belirliyorum. Drama planları var hazır internette onlara bakıyorum. Kendi öğrencilerime uygun hale getirip deftere yazıyorum. Ben profesyonel drama öğretmeni değilim, hazır planlardan çocukların gelişimine yardımcı olsun, eğlenebilsinler, hayatlarına bir şeyler katsın diye seçiyorum” (Ö3).

Drama dersi öncesi hazırlık yapılmasının dersin işlenişini nasıl etkilediği hakkında öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Drama Dersi Öncesi Hazırlık Yapılmasının Dersin İşleniş Üzerindeki Etkisi ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersi öncesi hazırlık yapılması dersin işlenişini sizce nasıl etkilemektedir?	Öğretmenler	
	f	%
Öğrencileri yönlendirmek kolaylaşıyor	1	33,33
Çalışma daha akıcı oluyor	2	66,67
Dersin işleniş daha rahat oluyor.	3	66,67

Tablo 18’de görüldüğü üzere, öğretmenler dersin işlenişinin daha rahat (n=3) ve daha akıcı olduğu (n=2), öğrencileri yönlendirmenin kolaylaştığı (n=1) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin ders öncesi hazırlık yapmanın dersin işleniş üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Hazırlıklı olduğunuz zaman öğrencileri daha kolay yönlendirebiliyorsunuz, daha akıcı oluyor. Onların planladıkları şeyleri oynatıyorum. Biz izleyici oluyoruz daha çok yönlendiriyorum. Eğer bensem oyunu veren, hazırlıklı olduğumda daha akıcı. İşleniş benim açımdan daha rahat oluyor. Oyunu yürütemedikleri zaman müdahale edebiliyorum ya da esnek davranabiliyorum, yönlendirebiliyorum o zaman daha rahat” (Ö1).

“Öğrenciler rollerine çalışmışlarsa daha rahat geçen bir ders oluyor. Yoksa sürekli tekrarlar yapmak zorunda kalabiliyoruz” (Ö2).

“Daha düzenli oluyor. Plan önemli ama tam olarak dört dörtlük olmuyor, çocukların geliştirdikleri bir şey varsa benimkini yaptırmaktansa onların çalışmalarını ön plana

çıkartıyorum önce. Mutluluğu kendi yaptığı şeydeki başarıyı ön plana alıyorum ki bu ona daha büyük bir özgüven sağlayacaktır” (Ö3).

Araştırma kapsamındaki öğrencilere, drama dersi öncesi ne tür hazırlıklar yaptıkları ve bu hazırlıkların dersin işlenişini nasıl etkilediği sorulmuştur. Görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin Drama Dersi Öncesi Hazırlık Yapılması ve Hazırlıkların Dersin İşleniş Üzerindeki Etkisi ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersine gelmeden önce hazırlık yapıyor musunuz? Hazırlık yapılması o günkü dersinizi nasıl etkiliyor?	Öğrenciler	
	f	%
Rolümü ezberlemeye çalışıyorum.	8	53,32
Kullanacağım materyallerimi hazırlıyorum.	11	69,33
Heyecanımı gidermeye çalışıyorum.	1	6,67
Sahneyi düzenliyorum.	1	6,67
Skeçler hazırlıyorum.	4	26,66
Dersimizde daha başarılı oluyoruz.	6	39,9
Dersimiz daha eğlenceli geçiyor	6	39,9
Rolümü oynarken daha rahat hissediyorum	2	13,33
Herkes oyununu sergilemek için zaman bulabiliyor	1	6,67
İzleyenlerin daha çok ilgisini çekiyor.	3	20
Hazırlık yapmak dersi pek fazla etkilemiyor.	1	6,67

Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğrencilerin ders öncesi rolünü ezberleyerek (n=8), kullanacağı materyalleri hazırlayarak (n=11), skeçler hazırlayarak (n=4), heyecanını gidermeye çalışarak (n=1), sahneyi düzenleyerek (n=1) hazırlıklar yaptığı söylenebilir. Öğrenciler, yapılan hazırlıkların dersin daha başarılı geçmesi (n=6), daha eğlenceli olması (n=6), rollerini oynarken kendilerini daha rahat hissetmeleri, herkesin rahatlıkla oyunlarını sergilemek için zaman bulabilmesi, izleyenlerin ilgisini çekmesi açısından etkili olduğunu düşünmektedirler. Yalnızca bir öğrenci, yapılan hazırlıkların dersin işlenişini pek etkilemediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin drama dersi öncesi hazırlık yapılması ve hazırlıkların dersin işleniş üzerindeki etkisi ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Özellikle evde ezberlemeye çalışıyorum rolü, bazen aynanın karşısına geçiyorum. O karakterin kıyafetlerini hazırlıyorum. Dersimiz daha güzel, daha eğlenceli geçiyor ve karakterin kişiliğini belli edebiliyorum. Daha rahat oluyor” (K2).

“Mesala evde çalışıyoruz, evde skecimizi hazırlıyoruz ve buraya gelince sunuyoruz. Kıyafet de hazırlıyoruz. Ben karnıma bir şey koyacağım ve kıyafetler giyeceğiz ve gelecek hafta yapacağız. Normal giyinince çok itici oluyor oyun. Daha çok eğlenceli oluyor kıyafetler olunca. Kimin ne olduğunu daha iyi görüyoruz. Sekreter, doktor, hemşire, öğretmen gibi. Elimizdeki yazıları çok fazla okuyunca sıkılıyorum” (K5).

“Köylüye benzemek için kıyafetlerimizi hazırlıyoruz. Arkadaşlarımızın ilgisini çekiyor ve oyuna konsantre oluyor” (K6).

“Texti elime alıyorum. Etüt günleri olduğunda drama arkadaşlarımla rol paylaşıyoruz, ben kendi rolümü alıyorum arkadaşlarım diğer rolleri alıyorlar öyle rollerimize çalışıyoruz. Evde çalışıyorum öğretmen kağıdı verdiğinde. Derslerimiz daha iyi oluyor hazırlanınca” (K7).

“Eğer bir skecimiz varsa diyelim ki sandalye lazım o zaman sahneyi hazırlıyoruz. Hoca yoklama aldıktan sonra oynamaya başlıyoruz. Hoca önceden bir şey söylediyse sahneyi ona göre hazırlıyoruz. Birileri hoca gelmesine rağmen hala ayakta, oraya bakıyorlar ne süs kokuyorlar diye, herkesin dikkati dağılıyor hocayı dinlemiyorlar. Bence sahneyi önceden hazırlamak lazım” (K11).

“Derse gelmeden önce teneffüste elimize kağıdı alıp çalışıyoruz. Ezberliyoruz. Bu dersimizi pek fazla etkilemiyor doğrusu” (K12).

“Derse gelmeden önce hazırlık yapıyoruz. Çıkıp bir şey sunacak arkadaşlarımla birlikte onu prova ediyoruz. Daha kolay ezber yapmamızı sağlıyor, daha konsantre olmamızı, senkronize sağlıyor” (K14).

Öğretmenlerin, drama dersinde materyal kullanımının çalışmalara ve sınıf içi etkileşime olan etkisi hakkındaki görüşleri alınmıştır. Görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Drama Dersinde Materyal Kullanımının Çalışmalara ve Sınıf İçi Etkileşime Olan Etkisi ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersinde materyal kullanımının çalışmalarınıza ve sınıf içi etkileşime olan etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?	Öğretmenler	
	f	%
Çalışmaları olumlu etkiliyor.	2	66,67
Sınıf içi etkileşimi olumlu etkiliyor.	1	33,33
Öğrenciler ihtiyaçlarını keşfediyorlar.	1	33,33
Öğrencilerin bulup, yapma, üretme becerileri gelişiyor.	1	33,33
Öğrencilerin problem çözme becerileri gelişiyor.	1	33,33
Oynanan rolleri somutlaştırıyor.	3	100
Dersi gerçekçi kılıyor.	1	33,33
Öğrencilerin motivasyonu artıyor	1	33,33
Öğrencilerin dikkat dağınıklığını azaltıyor.	1	33,33
Yaratıcılıklarını geliştiriyor.	1	33,33

Tablo 20’de görüldüğü üzere, öğretmenler derste materyal kullanımının çalışmalarını olumlu etkilediğini (n=2), sınıf içi etkileşimi olumlu etkilediğini (n=1), öğrencilerin materyal hazırlama süresince ihtiyaçlarını keşfettiklerini(n=1), bulup, yapma, üretme becerilerinin geliştiğini (n=1), problem çözme becerilerinin geliştiğini (n=3), oynanan roller somutlaştırdığını (n=1), dersi gerçekçi kıldığını (n=1), öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve dikkat dağınıklığını azalttığını (n=1), yaratıcılıklarını geliştirdiğini (n=1) belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin drama dersinde materyal kullanımının çalışmalara ve sınıf içi etkileşime olan etkisi ile ilgili görüşleri:

“Olumlu etkiliyordur. Çocuklar duruma konuya göre neye ihtiyaç duyduklarını keşfediyorlar, bulup yapma üretme, oyunu zenginleştirme, ihtiyacı belirleme, ihtiyaç olanı giderme açısından kendi güçlerini kullandıkları için biraz daha sorun çözme konusunda daha yeterli olabiliyorlar. Daha hızlı adım atabiliyorlar” (Ö1).

“Materyal kullanımı dersi gerçekçi kılıyor. Öğrenciler kendilerini gerçek sanıyorlar. 5. ve 6. sınıflarda materyal kullanımı yapılan hareketleri daha da somutlaştırıyor ve motivasyonlarını artırıyor bu. O günü bekliyorlar, şapka takıp oynayacakları günü” (Ö2).

“İyi etkiliyor. Bazen kadın rolüne giriyorlar köylü kadını mesala, etek başörtü getiriyorlar, mutfaksa sahne eğer mutfak eşyaları getiriyorlar. Dikkat dağınıklığını azaltıyor. Ama ben daha çok onların materyallerini kendilerinin hazırlamasını istiyorum. Mesala doğum günü kutlaması diye bir etkinlikte daha çok doğaçlama yapıyoruz çalışmaları, kitapları üst üste koyup üstüne de koyduğumuz renkli kalemlerden mum yapıyoruz. Senin şu an bir şey kullanman çok önemli değil, bir çantayla bir kalemle de yapabilirsin başka bir nesneyle ya da kullanmadan da kolunda bir sepet varmış gibi davran gibi mesala” (Ö3).

Öğrencilerin, drama dersinde materyal kullanımı ile ilgili alınmıştır. Görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin Drama Dersinde Materyal Kullanımı ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersinde çeşitli araç gereçlerin kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?	Öğrenciler	
	f	%
Ders daha eğlenceli oluyor.	14	93.33
İzleyenlerin ilgisini daha çok çekiyor.	8	53.32
Rolüm gerçek gibi oluyor	11	69.33
Rolümü oynarken daha rahat hissediyorum.	8	53.32
Hayalgücüm gelişiyor.	2	13.33
Bazen arkadaşlar dalga geçebiliyorlar	1	6.67
Bazen materyal kullanmayı gereksiz buluyorum.	1	6.67

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğrenciler drama derste materyal kullandıklarında dersin daha eğlenceli hale geldiği (n=14), izleyenlerin daha çok ilgisini çektiği (n=8), rollerinin gerçek gibi olduğu (n=11), rollerini oynarken daha rahat hissettikleri (n=8) ve hayal gücünün geliştiğini (n=2) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden bir tanesi materyal kullanırken sınıftaki bazı arkadaşlarının dalga geçtiğini, materyal kullanımının kimi zaman gereksiz bulunduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin, drama dersinde materyal kullanımı ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“O an oynadığımız rol için gerekli. Mesala arkadaşımızın oynadığı obezite rolünde, obez olanlar biraz daha şişko olur. O yüzden içine mont veya yastık koyuyoruz. O an ki rolü canlandırmak için elimizden geleni yapıyoruz. Eğlenceli oluyor. Çünkü arkadaşlarımızı farklı görmek hoşumuza gidiyor, bir de sıkıcı olmasını engelliyor. Önceden herkes korkuyordu bana gülerler diye, herkes canlandırdıkça bütün arkadaşlarım daha güveniyorlar kendine, daha rahatlar, daha cesaret ediyorlar” (K2).

“Bazen masa, sandalye, bazen öğretmenimiz de istiyor. Bazen eşyalarımız olmadığında varmış gibi yapıyoruz. Eşya olunca daha kolay oluyor rol oynamak, mesala sandalye olmasa oturma taklitti yapmak daha zor oluyor. Ama sandalye varsa daha kola, daha iyi yapıyoruz. Bu araçları kullanınca daha rahat ve eğlenceli oluyor. Eşya kullanınca daha rahat oluyorum” (K4)

“Mesala pilav diyorsam rolümde tabak, kaşık kullanıyorum. Arkadaşlarım bebek getiriyor. Ben mesala başörtü getirdim. Görünüm olarak etkiliyor, daha çok köylüye benzemiş oluyorsun hem de içindeki deliyi gösteriyor. Arkadaşım kullandığında ilgimi çekti, ben de o yüzden köylüye benzemek için başörtüsü getirmiştım. İzleyenler şaşırıyor ve ben de rolümde kullanacağım bir şey getireyim diyorlar” (K6).

“Onları bize daha çok benzetiyoruz. Mesala bir kuzu var, beyaz mont giyersen daha çok benzetiyoruz. Bazı arkadaşlarım komik buluyor eğleniyorum. İzleyenler biraz daha odaklanıyorlar. Bazen bir kötü yanı var herkes gülüyor, ders kaynıyor, hoca da uyarmasına rağmen baya bir kişi susmuyor. Bir kaç kişi dalga geçebiliyor” (K11).

“Bu daha gerçekçi yapıyor çalışmayı, sayı kabilesi diye bir skeç yazdım ben. Mesala herkes bir tane kahramanın kıyafetini giydi. Prenses kıyafeti giyince daha gerçek oldu, o karakterin kişiliğini temsil ediyoruz. Bazen sıkılıyorum çünkü hoca asa istedi, ben yaptım fakat asayı kullandığım bir yer yok, onun gereksiz olduğunu düşünüyorum. Ciddi bir oyun oynuyorsak, gülünmemesi gereken bir oyun. Onlarda da komik kıyafet giymek gerekiyor” (K12).

“İzleyici bakımından daha dikkat çekiyor. Bizim de o role daha iyi girmemizi sağlıyor. Skecimizi daha iyi canlandırıyoruz. Eğlenceli oluyor çalışmalarımız. Sayı kabilesi diye bir skecimiz var ve üstlerimizi değiştirdik. Arkadaşlarımız daha çok ilgi gösterdi oyunumuza ve daha eğlenceli geçti dersimiz” (K13).

“Hayal gücümüzü daha çok destekliyor araç gereç kullanmak. Kendimizi daha kolay ifade edebiliyoruz, eğleniyoruz” (K14).

Öğretmenlere drama dersinde işlenecek konu seçiminde nelerin etkili olduğu sorulmuştur. Görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Drama Dersinde İşlenecek Konu Seçiminde Nelerin Etkili Olduğu Hakkındaki Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersinde işleyeceğiniz konuları seçmenizde etkili olan şeyler nelerdir?	Öğretmenler	
	f	%
Belirlenen amaca göre seçiyorum	2	33,33
Güncel olaylardan konu seçiyorum.	1	33,33
Empati kurabilecekleri konuları seçiyorum	1	33,33
Öğüt alabilecekleri konuları seçiyorum.	1	33,33
Öğrencilerin değerlerine zarar verecek konuları seçmiyorum	1	33,33
Bazen öğrenciler konuyu kendileri seçiyorlar.	3	100
Eğlenceli konuları seçiyorum.	1	33,33
Öğrencinin yaşına göre konuyu seçiyorum.	1	33,33

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretmenlerin drama dersinde işlenecek konuyu seçerken belirlenen amaçlara uygunluğa dikkat ettikleri (n=2), güncel olaylardan (n=1), öğrencilerin empati kurabilecekleri (n=1), öğüt alabilecekleri ve eğlenecekleri konulardan seçtikleri söylenebilir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tamamı konuları bazen öğrencilerin kendilerinin seçtiğini, 1 öğretmen ise konuyu belirlerken öğrencinin yaşına göre olup olmadığına, öğrencilerin değerlerine zarar verip vermediğine baktığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin drama dersinde işlenecek konu seçiminde nelerin etkili olduğu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Değerler eğitimi konumuz var haftalık diyelim k. bu konuları işlemek açısından, onlarda paylaşım, farkındalık yaratmak açısından bunlardan seçiyoruz fedakarlık gibi ya da güncel gelişen olaylardan. Bazen çok popüler şeyler çıkıyor gündelik oluyor onları seçebiliyoruz. Ben kendi adıma onlara konu verdiğimde daha çok okul içerisinde onları rahat ettirecek, onlarında daha önce farkına varmadıkları ya da varsa da uygulamadıkları davranışlardan dikkat etmedikleri konulardan seçmeye çalışıyorum. Çünkü onları oynuyorlar, aynı zamanda kendini başkasının yerine koydukları için empati kurabiliyor, “bu yüzden bu konuda uyarı alıyormuşuz ya da böyle ödevler veriyor” gibi farkındalık yaratmak istiyorum. Siyasi konulara, ya da çocukların ailelerin değerlerine dokunacak konulara girmemeye çalışıyorum. Bunun dışında

konuları sadece ben belirlemiyorum, onlara da bir alan yaratmak istiyorum. Onların belirledikleri konular doğrultusunda işliyoruz. Bugün de gördüğünüz gibi onlara bıraktığımda bir öğretmenlik konusu çıkıyor sahneye. Bize baya bir göndermeler yapıyorlar, bazen kendimizi yakalıyorum oyunlarında” (Ö1).

“Çocukların oynamasını istediğim birkaç tane tiyatro oyunu getirdim onlar okudular ve Üstün Dökmen’in Köyün Delisi adlı oyununu seçtiler. Bu oyunları seçerken eğlenceli olmasına ve konunun çocukların yaş grubuna göre seçtim” (Ö2).

“Bulduğum yıllık plana göre çalışmalar yaptırıyorum bazen, elimdeki etkinliklerden söylüyorum yapmaları için. Ama bu yıl daha çok çocuklara bıraktım. Okudukları bir kitaptan istedikleri konuda oyun hazırlamalarını istedim. Kendilerinden ortaya bir şey koymaları daha önemli” (Ö3).

Drama dersinde işlenen konular hakkında öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Görüşme sonrası içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23: Öğrencilerin Drama Dersinde İşlenen Konularla İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersinde işlenen konular hakkında ne düşünüyorsunuz?	Öğrenciler	
	f	%
Konular öğüt veriyor	4	26,66
İlgimi çekiyor	4	26,66
Bazı konuları anlamakta güçlük çekiyorum.	6	39,9
Konuları eğlenceli buluyorum.	11	69,33
Konuları anlamakta güçlük çekmiyorum.	2	13,33
Vücudumu, jest-mimiklerimi kullanabiliyorum.	1	6,67
Bazen konuları öğretmenimiz veriyor	11	69,33
Bazen konuları kendimiz seçiyoruz.	12	80
Seçilen konularla ilgili skeçler yazıyoruz.	3	20
Kendi yazdığımız skeçleri oynuyoruz.	6	39,9
Bazı konular ilgimi çekmiyor.	3	20
Öğretmenimizin verdiği konuda değişiklikler yapabiliyoruz	2	13,33
Rolümü ezberlemekte zorlanıyorum.	2	13,33
Aynı konuyu tekrar edince sıkıcı oluyor.	1	6,67
İzleyici olduğum zaman sıkılıyorum.	1	6,67
Konular sürekli değişiyor.	1	6,67

Tablo 23’te görüldüğü üzere, öğrenciler dram dersinde işlenen konuları öğüt verici (n=4), ilgi çekici (n=4), eğlenceli (n=11), anlaşılır (n=2) bulmaktadırlar. Ayrıca öğrenciler, bazı konuları anlamakta güçlük çektiklerini (n=6), vücutlarını, jest-mimiklerini kullanabilecekleri konular olduğunu (n=1), rollerini ezberlemekte zorlandıklarını (n=2), aynı konuyu tekrar edince sıkıldıklarını (n=1), izleyici

olduklarında sıkıldıklarını (n=1), konuları bazen öğretmenlerin (n=11), bazen de kendilerinin seçtiklerini (n=12), öğretmenin verdikleri konularda değişiklik yapabildiklerini (n=2), konuların sürekli değiştiğini (n=1), seçilen konularda skeçler yazdıklarını (n=3), kendi yazdıkları skeçleri oynadıklarını (n=6), bazı konuları ilgi çekici bulmadıklarını (n=2) belirtmişlerdir.

Öğrencilerin drama dersinde işlenen konularla ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Oynadığımız konular çok eğlenceli, hoşuma gidiyor. Konuları anlamakta zorlanmadım hiç. İlk başlarda her şeye çalıştık. Mimiklerimize, vücut hareketlerine çalıştık. Öğretmenimiz her hafta bize konu başlıkları veriyor. Ona göre biz skeçler çıkartıyoruz ve onu oynuyoruz. Sıkıcı buluyorum ama bazen anlamakta zorlandığımız olduğunda da arkadaşlarımızla konu ile ilgili tartışıyoruz, anlamaya çalışıyoruz. Nasıl oynayacağımızda bazen zorlanabiliyoruz” (K2).

“Bazen konuları kaç kişiye internetten buluyoruz bazen de hoca bize bir konu veriyor ona göre skeç hazırlıyoruz. Eğlenceli oluyor çünkü kendi tarzımıza göre seçiyoruz. Eğer hocanın verdiği konu çok ilgimizi çekmediyse içinde biraz oluyor ama kendimize göre değiştiriyoruz, eğlenceli oluyor” (K4).

“Öğretmenimiz çok iyi konular seçiyor. Öğretmenimiz ilk olarak 2 tane oyun verdi ve biz bunlardan komşu köyün delisini seçtik. Kendisi de oynamış çok güzel bir şey öğretti bize. Ben çok eğleniyorum ama bazen arkadaşlarım yaptığımın anlamıyorum, zorlanıyorum anlamakta yaptıklarını” (K6).

“Konuları hoca bize gösteriyor, biz oylama yapıyoruz. Bazen devamlı çalıştığımız için sıkıcı olabiliyor. Bütün sahneleri 2 kere tekrarlayabiliyoruz. Bazen de çok komik şeyler oluyor, arkadaşlarım yanlışlık falan yapıyorlar” (K10).

“Eğlenceli, insanlara öğütler veren konular oynuyoruz. Etkinlikler paylaşıyoruz, bu keyif veriyor. Çevre büyüyor. Bazen konular zor geliyor. hocayla yılın başında bir skeç yazdım ama hala eksiklikler var. Arkadaşlarım rollere çalışmıyor. Hocaya da söyleyemedik çünkü hiçbiri tam değil, kimse rolünü tam ezberleyememiş. Hocanın dosyasının içinde değişik konular ve etkinlikler var. Onları yapıyoruz ama daha çok biz skeçler yazıyoruz” (K12).

“Öğretmenimiz söylüyor konuları. Genellikle eğlenceli oluyor ama biz de skeçler hazırlıyoruz. Bazı konuları anlamakta güçlük çekebiliyorum. Mesala arkadaşlarımıza kendimizi birbirlerimize anlatmamızı istemişti, yapamamıştım” (K13).

“Öğretmenin fikri varsa öğretmen veriyor, fikri yoksa da bize danışıyor konu verirken. Anlamakta zorluk çekmiyorum ama bazen konular sıkıcı geliyor. Mesala uzayla ilgili bir çalışma yapmıştık bana sıkıcı gelmemişti ama aile büyüklükleri ile ilgili bir çalışma yapmıştık çok sıkılmıştım” (K15).

Öğrencilere drama dersi etkinliklerinde en çok hangi çalışmaların hoşlarına gittiği sorulmuştur. Görüşmeler, içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24: Öğrencilerin Drama Dersi Etkinliklerinde En Çok Hangi Çalışmaların Hoşlarına Gittiği ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersi etkinliklerinde en çok hangi çalışmalar hoşunuza gidiyor?	Öğrenciler	
	f	%
Rol oynamak	7	46,65
Oyunlar oynamak (Yerden yüksek, başkasının yerine geçme, eksik cümle tamamlama vb.)	3	20
Doğaçlama yapmak	8	53,32
Mimik çalışmaları	3	20
Materyal kullanmak	1	6,67
Skeç yazmak	4	26,66
Ses çalışmaları	1	6,67
Yazdığımız skeçleri oynamak	2	13,33

Tablo 24’te görüldüğü gibi, öğrencilerin drama dersi etkinliklerinde en çok hoşlarına giden çalışmalar, rol oynama (n=7), yerden yüksek, eksik cümle tamamlama gibi oyunlar oynamak (n=3), doğaçlama yapmak (n=8), mimik çalışmaları (n=3), materyal kullanmak (n=1), skeç yazmak (n=4), ses çalışmaları (n=1), yazdıkları skeçleri oynamaktır (n=2).

Öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Tiyatro yapmak. Tiyatroyu farklı bir yetenek olarak görüyorum. 1. dönem başka bir okulda drama dersine katılmışım. Öğretmenimiz bir oyun veriyordu bazı yerleri yapıyordu biz onları tamamlıyorduk, o çalışmalar hoşuma gitmişti bir de öğretmenimiz oyunlar oynattı, güzeldi” (K1).

“Kostümler kullanıyoruz, çok eğlenceli oluyor o zaman” (K3).

“Skeçler hazırlamak çok hoşuma gidiyor. Bazen üzgün, mutlu, şaşkın yüz ifadeleri yapıyoruz. Hocamız hepimizi sahneye alıp üzgün olun, şimdi mutlu olun diyor. Çok eğleniyorum” (K5).

“Ses çalışmaları çok güzel oluyor. Öğretmenimiz bize texti getirdiğinde okumuştum hemen, çok güzel bir şey dedim. Öğretmen ses tonumuzu görmemiz için şarkı söyletmişti, bizde sınıfça şarkılar söyledik, çok güzeldi” (K6).

“Komik olan çalışmalar çok hoşuma gidiyor. Oynadığımız oyunlar, kafamızdan kendimizin uydurduğu oyunlar hoşuma gidiyor” (K8).

“Duyguları göstermek çok hoşuma gidiyor. Hoca bir kelime veriyor onu hem üzgün hem mutlu olarak söylemek. Eğlenceli geliyor” (K10).

“Mesala biz dedektiflik oynadık. Biri ölmüştü ve suçlular vardı. Müfettiş onları bulmaya çalışıyordu çok sevmiştim bu çalışmayı. Ben gizemli araştırmaları çok severim. Hocamızın söylediği değil ama kendimizin oynadığı oyunlar daha çok hoşuma gidiyor. Hocamızın söylemesine gerek yok, kendimiz düşünüp kendimiz oynamalıyız bence. Hayal gücümüz biraz daha geniş olsun...” (K11).

“Sahneye çıkıp öğretmenimizin bir konu verdiği ve bizim canlandırdığımız şeyler daha çok hoşuma gidiyor. Kendi içimizden geleni yaptığımız çalışmalar çok hoşuma gidiyor” (K14).

Öğrencilere drama dersi etkinliklerinde en çok hangi çalışmaların hoşlarına gitmediği sorulmuştur. Görüşmeler, içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25: Öğrencilerin Drama Dersi Etkinliklerinde En Çok Hangi Çalışmaların Hoşlarına Gitmediği ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersi etkinliklerinde en çok hangi çalışmalar hoşunuza gitmiyor?	Öğrenciler	
	f	%
Bütün çalışmalar hoşuma gidiyor	6	39,9
Rollerimizi kağıttan okuyup yapmak	3	20
Sınıfın gürültülü olması	2	13,33
Bazı skeçlerin sıkıcı olması	4	26,66
Vücut hareketleri çalışmaları	2	13,33
İzleyici olmak	1	6,67
Bazı mimik çalışmaları	1	6,67
Aynı çalışmaları sıklıkla tekrar etmek	2	13,33
Rolümün başkasına verilmesi	1	6,67
Ezberlemek	1	6,67
Oynamak istemediğim zamanlar öğretmenin beni zorlaması	1	6,67

Tablo 25’te görüldüğü gibi, öğrenciler drama dersi etkinliklerinde rollerini kağıttan okuyup yapmaktan (n=3), sınıfın gürültülü olmasından (n=2), bazı skeçlerin sıkıcı olmasından (n=4), vücut hareketleri çalışmalarından (n=2), izleyici olmaktan (n=1), bazı mimik çalışmalarından (n=1), aynı çalışmaları sıklıkla tekrar etmekten (n=2), rollerinin başkasına verilmesinden (n=1), ezberlemekten (n=1) ve oynamak istemediklerinde öğretmenin onları zorlamasından (n=1) hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden altı tanesi ise tüm çalışmaların hoşlarına gittiğini söylemiştir.

Öğrencilerin, hoşlanmadıkları çalışmalarla ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Arkadaşlarımız kağıttan bakarken kekeliyorlar ya da seyircilere bakıyorlar, bundan rahatsız oluyorum. Çalışmalar yapılırken hiç susmuyorlar, arkadaşlarımdan yaptığı bazı çalışmalar da çok saçma oluyor” (K1).

“Vücut hareketlerini fazla yapamıyorum. O yüzden bu çalışmaları yapmayı pek sevmiyorum” (K2).

“Bazı oyunlarda oynayamadığımızda hoşuma gitmiyor. Bazı skeçler sıkıcı geliyor. Hoca bizi ayağa kaldırıyor üzgün mutlu, sınıfta dolaşmak gibi mimikler hareketler yaptırıyor. Ama eğer hocanın istediklerini yapamadığım zaman hoşuma gitmiyor. Çünkü başarılı olmak istiyorum ben de” (K4).

“Sahneleri sürekli tekrar etmekten çok sıkılıyorum. Yaptığımız yerleri bir daha yapıyoruz ya, hani annelerimiz der ya hani diziye neden izlediğin bölümü izlersin ben de o yüzden neden oynadığımız yeri bir daha oynuyoruz diyor” (K9).

“Ezberlemek” (K10).

“Çalışmaların hepsini çok seviyorum” (K11).

“Mesala sessiz sinemayı çok sevmiyorum, mesala bazen arkadaşlarımız dalga geçiyor. Ayıp ayıp şeyler düşünüyorlar” (K12).

“Bazen oynamak istemediğimde hastalandığımda öğretmenimizin beni zorla kaldırıyor. Bazen konuşmak istemiyorum onları izlemek istiyorum beni kaldırıncaya yapamayınca üzülüyorum. Tam oynarken başka arkadaşlarımızın konuşması beni rahatsız ediyor” (K14).

Öğrencilere drama dersi esnasında öğretmenleri ile olan ilişkilerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Görüşmeler, içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26: Öğrencilerin Drama Dersi Sırasında Öğretmenleri ile Olan İlişkilerine Dair Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersi sırasında öğretmeninizle olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	Öğrenciler	
	f	%
Öğretmenimle iletişimim iyi	15	100
Onunla konuşurken rahat hissediyorum	8	53,32
Bize olumlu eleştirilerde bulunuyor.	2	13,33
Öğretmenim ihtiyaç duyduğumda bana yardım ediyor.	1	6,67
İstemediği bir şeyi yaptığımda bazen kızıyor.	5	33,33
Güler yüzlü olması bize moral veriyor.	1	6,67
Öğretmenime güveniyorum.	1	6,67
Eğlenceli bir öğretmen	2	13,33
Siniri bozuk olunca onunla iletişim kurmamızı istemiyor.	1	6,67
Düşüncelerimi her zaman söyleyemiyorum.	4	26,66

Tablo 26’da görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı drama dersi sırasında öğretmeniyle iletişiminin iyi olduğunu (n=15), onunla konuşurken kendilerini rahat hissettiklerini (n=8), öğretmenlerinin olumlu eleştirilerde bulunduğu (n=2), ihtiyaç duyduklarında yardım ettiği (n=1), güler yüzlü olmasının onlara moral verdiğini (n=1), ona güvindiklerini (n=1), eğlenceli biri olduğunu (n=2) belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerinin istemedikleri bir şey yaptıklarında onlara kızdıklarını (n=5), siniri bozuk olunca onunla iletişime geçmelerini istemediğini (n=1), düşüncelerini her zaman söyleyemediklerini (n=4) belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimleri hakkındaki görüşlerden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Öğretmenim çok tatlı biri. Eleştirilerine dikkat ediyor. Biz kötü yaptığımızda bize nasıl yapmamız gerektiğini söylüyor. Onunla çok rahat konuşuyorum” (K1).

“Öğretmenimle aram çok iyi. Beni beğeniyor, oyunumu beğendiğini söyledi. Öğretmenimle özel konuşabiliyorum. Bazı öğretmenlere pek güvenemiyorum. Drama öğretmenime çok daha fazla güveniyorum. Öğretmenime her şeyi söyleyebilirim diye düşünüyorum, içimde bir rahatlık var” (K5).

“Bazen kendimi kötü hissedince öğretmenimiz beni, düzeltiyor. Bazen hocaya yanlış bir şey söyledim. Hocaya gidip “Zuhal abla” demiştim. Öğretmenimi abla gibi hissediyorum rahatlıkla konuşabiliyorum” (K7).

“Öğretmenimle aram iyi. Onun sözünü dinleyince bana kızmıyor. Eğlenceli öğretmen. Kendisi de tiyatro oynamış. Siniri bozuk olduğunca yanıma gelmeyin diyor, dikkat ediyorum” (K8).

“Öğretmenimle iletişimim güzel. Bazı şeyleri konuşabiliyorum bazen konuşabiliyorum. Bazen çok yanlış olduğunda sahnede kızabiliyor. Üzgün hissediyorum, bir daha gelmek istemiyor canım bazen” (K10).

“Öğretmenimi seviyorum. İlişkimiz iyi. Bazen kızılıyorsa da bir bildiği vardır diye düşünüyorum” (K13).

“Öğretmenimle ilişkim iyi. Mesala benim kelime oyunum iyi. Bazen öğretmenimden çekindiğim oluyor, sert davranmıyor ama çekiniyorum bazen. Eğer öğretmen çocuk kafasında olursa rahatlıkla düşüncelerimi paylaşabiliyorum. Eğer olmazsa paylaşırım dertlerimi ama o kadar çok olmaz” (K15).

Öğrencilere drama dersi esnasında arkadaşları ile olan ilişkilerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Görüşmeler, içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Öğrencilerin Drama Dersi Sırasında Arkadaşları ile Olan İlişkileriyle İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersi boyunca arkadaşlarınızla olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	Öğrenciler	
	f	%
Arkadaşlarımla iletişimim iyi	10	62,66
Kız arkadaşlarla daha iyi anlaşıyorum	2	13,33
Kendi sınıf arkadaşlarımla daha iyi iletişim kuruyorum.	4	26,66
Grup çalışmaları yapıyoruz.	7	46,65
Bazı arkadaşlarımla iletişimim iyi değil.	6	39,9
Rol oynarken birbirimizle yardımlaşıyoruz.	2	13,33
Arkadaş çevrem gelişti.	5	33,33
Arkadaşlarımla eğleniyorum.	4	26,66
Drama dersi arkadaşlık ilişkilerimde değişiklik yapmadı.	2	6,67
Drama arkadaşlarıma ilişkilerimizi kuvvetlendirdi	2	13,33

Tablo 27’de görüldüğü üzere, öğrenciler arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin iyi olduğunu (n=10), kızlarla daha iyi anlaştıklarını (n=2), kendi sınıf arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurduklarını (n=4), grup çalışmaları yaptıklarını (n=7), rol oynarken birbirleriyle yardımlaştıklarını (n=2), arkadaşlarıyla eğlendiğini (n=4), arkadaş çevrelerinin geliştiğini (n=5), dramanın arkadaşları ile iletişimlerini kuvvetlendirdiğini (n=2) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bazı arkadaşlarıyla iletişiminin iyi olmadığını (n=6), drama dersinin arkadaşlık ilişkilerinde bir değişiklik yapmadığını (n=2) belirtmişlerdir.

Öğrencilerin drama dersi boyunca arkadaşlarıyla olan iletişimleri hakkındaki görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla aram iyi. Erkekler var ve pek onlarla takılmıyorum. Farklı sınıftalar. Kendi sınıf arkadaşlarımla aram çok daha iyi. Farklı sınıflardaki erkeklerle pek yakın değilim. Erkekler bazen çok konuşuyor ve bizim tiyatromuzu bozuyorlar. Kızlar daha sorumlular” (K1.)

“Çoğu arkadaşlarımla aram çok iyi, bazılarıyla oyun oynarken kendine daha çok rol veriyorsun diyorlar ama oldukça eşitlemeye çalışıyorum, başkaları da yapıyor. Herkesle iletişime geçmeye çalışıyorum. 2-3 arkadaşımız yeni geldi, onlara da yardımcı oluyorum. Erkekler bir grup onlara da yardımcı olmaya çalışıyorum. Yardımsever biriyim.” (K5).

“Dramada arkadaşlarımla aram çok iyi. Birbirimize derslerimizi anlatıyoruz. Drama ile ilgili konuşuyoruz. Öğretmenimiz üzgün olduğunda acaba neyi var sorsak mı diye konuşuyoruz. Mesala ben şu anki sınıfla arkadaşlık kuruyordum ama şimdi diğer 5’ler ve 6’larla arkadaşlık kuruyorum. Daha iyi oldu” (K6).

“Bazı arkadaşlarımız zorbalık yapıp, dalga geçebiliyorlar bazen. Erkeklerle pek anlaşılamıyorum, ay senin rolün yok bu kadar rolün var diye konuşuyorlar. Arkadaşlarımlayken ne konuşacağımı biliyorum, olgunlaştım biraz” (K9).

“Arkadaşlarımla ilişkim iyi ama sevdiğim, çalışkan olmayan ve yaramaz öğrencilerle aram iyidir. Arkadaşlarımla ilişkilerimde bir değişiklik yapmadı drama” (K13).

“Arkadaşlarımla birlikte daha çok konuşmazken orada yaptıklarımızla birbirimize daha çok bağlıyor gibi geliyor. Daha iyi daha rahat konuşmamı sağlıyor drama. Daha önceden hiçbir şey anlatamazken şimdi onlara anlatabiliyorum” (K14).

“Arkadaşlarımla aram iyi. Görüşmediğim konuşmadığım arkadaşlarım oluyor. Hoca bizi aynı gruba koyuyor ve onlarla çalışmalar yapıyoruz, böylece arkadaşlığımız daha da güçleniyor. Drama dersinin arkadaşlığımızın gelişmesinde katkısı olduğunu pek düşünmüyorum” (K15).

Öğretmenlere drama çalışmalarını yaparken sınıf içi etkileşimlerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Görüşmeler, içerik analizi ile elde edilen veriler Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Drama Çalışmalarını Yaparken Sınıf İçi Etkileşimlerine İlişkin Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama çalışmalarını yaparken sınıf içi etkileşiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	Öğretmenler	
	f	%
Öğrencilerimin benimle ilişkileri iyi.	3	100
Öğrenciler benimle rahat iletişime geçiyorlar.	3	100
Çoğu zaman bana karşı saygılılar	1	33,33
Öğrenciler birbirleriyle daha rahat kaynaşıyorlar.	2	66,67
Gruplaşmalar ortadan kalktı	1	33,33
Yeni arkadaşlıklar kurabiliyorlar.	2	66,67
Birbirleriyle pek iletişim içinde olmuyorlar.	1	33,33
Rol oynarken birbirleriyle yardımlaşıyorlar	1	33,33
Birbirlerine karşı saygılılar.	1	33,33
Sınıf genelde gürültülü oluyor.	1	33,33
Bazı öğrenciler çalışmaya katılmak istemiyorlar.	1	33,33
Sınıfta çok az gruplaşmalar var.	1	33,33
Birlikte eğleniyoruz.	1	33,33

Tablo 28’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin tamamı (n=3) öğrencileriyle ilişkilerinin iyi olduğunu, öğrencilerinin kendileri ile rahat iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin çoğu zaman kendilerine saygılı davrandıklarını (n=1), öğrencilerin birbirleriyle rahat kaynaştıklarını (n=2), gruplaşmaların ortadan kalktığını (n=1), yeni arkadaşlıkları kurabildiklerini (n=1), rol oynarken birbirleriyle yardımlaştıklarını (n=1), birbirlerine karşı saygılı olduklarını (n=1), öğrencilerle

birlikte eğlendiklerini (n=1) belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, sınıf ortamının genelde gürültülü olduğunu(n=1), bazı öğrencilerin çalışmaya katılmak istemediğini(n=1), sınıfta çok az da olsa gruplaşmanın olduğunu (n=1), öğrencilerinin birbirleriyle pek iletişimde olmadığını (n=1) belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, drama dersi süresince sınıf içi etkileşimi hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Başlangıçta herkes farklı sınıflardan geldikleri için gruplaşmalar oldu, ama giderek bu dersin faydası sanırım müthiş bir kaynaşma, etkileşim oldu. Gruplaşmalar kalktı. Oyun hazırlarken kendileri seçimler yapıyorlar ama onun dışında güzel iletişim içerisine giriyorlar. Dışardan yeni gelen öğrencilerde genelde sessizlik olur ama bu ders o sıkıntıyı ortadan kaldırıyor hemen bir grubun içine dahil oluyor. Benimle iletişim konusunda nerdeyse sınırlar kalktı. Oyun arkadaşı olarak neredeyse görülmeye başladım. Başlarda benden çekiniyorlardı ama şimdi hiç yok her şeyi yapıyorlar. Öğretmen öğrenci sınırlıkları elbette var ama çekinmeler kalktı” (Ö1).

“Oyuna odaklandıklarından birbirleriyle pek iletişimleri olmuyor başka konularda, oyun esnasında sadece birbirleriyle yardımlaşıyorlar, saygılılar birbirlerine, eğleniyorlar hep birlikte. Benimle iletişimleri iyi, rahatlıkla konuştuklarını görüyorum çoğu zaman, saygılılar, her şeyi anlatabiliyorlar yeri geldiğinde” (Ö2).

“Daha iyi kaynaşıyorlar. Sosyal iletişimleri gelişiyor. Bazen çok saçma sebeplerden kavga ediyorlar, ailevi ilişkiler, öğretmenleriyle olan ilişkileriyle ilgili çalışmalar yapıyoruz onları etkiliyor. Konuşma fazla oluyor, rahat oldukları için. Bazıları da ilgisizler çok konuşuyorlar. Onları da uyarmak zorunda kalıyoruz. Eğlenmeye değil, oturmaya geliyorlar 3-5 kişi onlar da. Ama diğerleri birbirleriyle de iyiler. Normalde sadece kendi sınıflarındaki arkadaşları ile konuşan çocuk başkalarıyla konuşmaya başlıyor, samimi oluyorlar. Benle ilişkileri de daha iyi, daha rahatız, beraber gülüp eğleniyoruz, dersler daha renkli, iletişim daha fazla. Mesala ödev gibi bir şey çok fazla olmadığından kaygıları az” (Ö3).

Öğretmenlere drama dersi öğretim programının kendilerine sağladığı mesleki bilgi ve yönlendirme bakımından nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Görüşmeler üzerinde içerik analizi uygulanarak elde edilen verilerin frekans değerleri Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin DDÖP'nin Kendilerine Sağladığı Mesleki Bilgi ve Yönlendirme ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersi öğretim programını size sağladığı mesleki bilgi, yönlendirme bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?	Öğretmenler	
	f	%
Drama alanında yeterliğim olmadığı için öğretim programını analiz edemiyorum.	2	66,67
Drama dersi öğretim programı olduğunu bilmiyordum.	1	33,33
Çok az olumlu etkileri oluyor.	1	33,33
Drama yeterliği olmayan öğretmenlerin alan ile ilgili eğitim alması sağlanmalı.	2	66,67
Drama dersini verebilecek öğretmenlerin belli koşulları taşınması sağlanmalı	2	66,67
İnternet aracılığı ile bulunan çalışma örneklerinden yararlanıyorum.	3	100
Drama dersi için öğretmen kılavuzuna ihtiyaç var.	3	100
Dersin işlenişi öğretmene bırakılmış.	2	66,67
Drama dersi yönetim tarafından önemsenmiyor.	1	33,33
Drama dersinin eksiklikleriyle bile çok yararlı olduğunu düşünüyorum.	1	33,33

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğretmenler drama alanında kendilerini yeterli göremedikleri için öğretim programını analiz edemeyeceklerini (n=2), drama yeterliği olmayan öğretmenlerin alan ile ilgili eğitim almasının sağlanması gerektiğini (n=2), drama dersini verecek öğretmenlerin belli koşulları taşınması gerektiğini (n=2), internet aracılığı ile bulunan çalışma örneklerinden yararlandıklarını (n=3), drama dersi için öğretmen kılavuzuna ihtiyaç duyduklarını (n=3), dersin işlenişinin öğretmene bırakıldığını (n=2), drama dersinin yönetim tarafından önemsenmediğini (n=1), drama dersinin eksiklikleriyle bile çok yararlı olduğunu (n=1), drama dersi öğretim programının çok az olumlu etkisinin olduğunu (n=1) ve drama dersi öğretim programının olduğunu bilmediğini (n=1) belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin drama dersi öğretim programının kendilerine sağladığı mesleki bilgi ve yönlendirme ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Biraz daha derslerimizi daha aktif işlemek konusunda olumlu etkileri oluyor ama bizlerin daha öncesinden bir eğitimden geçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Biz biraz daha eksik, kısır çalışma yürütüyoruz. Burada kendi yetersizliklerimiz söz konusu. Dramayı araştırdığımda o kadar farklı boyutları var ki. Benim arkadaşlarım drama bunun en az 1 yıl eğitim aldılar. Çeşitli mekanlara gidip sonra okullarında bunun kurslarını verdiler. Bizim o kadar olmasa bile küçük

bir programdan geçirilmemiz gerekiyor. Kendi alanım olmadığı için öğretim programını eleştirecek bir şeyim yok, eksiklikleri nelerdir neler yapılabilir gibi bir şey söyleyemem ama eksik aksak yapsak bile çocuklar için çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Bize verilen herhangi bir öğretmen kılavuzumuz yok, materyalsiz giriyoruz derse tamamen internetten araştırma yapıyoruz, planları oradan çıkarıyoruz. Planlarda kimi çalışmalar var ve ona göre ilerletmeye çalışıyoruz. Bir kılavuza kesinlikle ihtiyaç var. Zorluklarından biri de bu. Bu konuda hiç bilmeyen bir insanı kılavuzsuz derse göndermek hakikaten derse de haksızlık, yaptığımız araştırmalarla çocuklara daha nasıl faydalı olabiliriz noktasında böyle elverişli olabiliyoruz. Biraz öğretmene kalıyor, bi de bunu ders olarak seçenler sanırım pedagoglar. Dersin faydalı olacağı düşünülmüş, evet doğru ama kılavuz hazırlanmamış, öğretmen eğitimden geçirilmemiş, okullara geldiği zamanda geçirilecek bir ders olarak verilmiş uygulayalım. Derse girdiğiniz zaman işin boyutu değişiyor, orayı yönlendirmek gerektiğini, orayı işlemek gerektiğini, oradan gerçekten olumlu dönütler alabildiğimizi görüyorum” (Ö1).

“Yönetici kadronun dramaya yönelik bir bilgilerinin olduğunu sanmıyorum. Bizden istedikleri daha çok oyun çıkarmaya yönelik çalışmalar yapmamız. Geziler düzenlenmesi konusunda bize yardımcı olabilir, çocuklara tiyatro gezilerine götürebiliriz okul bize bu imkanları sunabilir. Fiziki alan konusunda salon ihtiyacımı var, yer olmadığı için sınıfta yapıyoruz çalışmaları bu da dersi olumsuz etkiliyor çünkü çocukların sahneyi görmesi gerekiyor alışması açısından” (Ö2).

“Drama eğitimi almış biri olmadımda Türkçe dersi içinde yaptığım etkinliklerin başka bir versiyonunu yapıyorum. Bu konuda eğitim almış bir drama öğretmeni olsaydı o daha doğru bir şey söylerdi. Bize sunulmuş bir şey yok, açıkçası drama öğretim programı olup olmadığını da bilmiyorum. Bu ders 2 yıldır var. Hazır programlar var, onlar üzerinden gidiyoruz. Benim gibi olan öğretmenlerin farklı bir şey yaptıklarını düşünmüyorum. İyi bir denetim mekanizması oluşturulup drama öğretmeni gönderilmeli okula. Bu benim yan dalım, meraklıyım, ilgiliyim, yetenekliyim, tiyatroyu seviyorum. Devlet diyor ki şu öğretmenler girebiliyor diyor ve giriyoruz, diğer drama dersine de resim öğretmenimiz giriyor mesala” (Ö3).

Okullarda verilen drama derslerinin eksik yanların neler olduğu okul yöneticilerine ve öğretmenlerine sorulmuştur. Görüşmeler üzerinde içerik analizi uygulanarak elde edilen verilerin frekans değerleri Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30: Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarındaki Drama Dersinin Eksik Yanları ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Sizce okulunuzda verilen drama dersinin eksik yanları nelerdir?	Yöneticiler		Öğretmenler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Drama öğretmeninin alan hakkında yeterli bir eğitimi yok.	1	33,33	3	100	4	66,66
İnternet aracılığı ile bulduğum çalışmaları yaptırıyorum.	-	-	1	33,33	1	16,66
Çalışmaları yaptığımız alan drama için uygun değil.	1	33,33	3	100	4	66,66
Drama dersi öğretmenin bilgi ve becerisine göre şekilleniyor.	-	-	1	33,33	1	16,66
Derste kullanılan drama teknikleri kısıtlı.	-	-	1	33,33	1	16,66
Öğrenci dersi yönlendiriyor.	-	-	1	33,33	1	16,66
Yönetim dersi önemsemiyor.	-	-	2	66,67	2	33,33
Drama dersi öğretmen kılavuzu yok.	-	-	1	33,33	1	16,66
Ders saati sayısı çok az.	-	-	1	33,33	1	16,66
Ders saatinin (1+1) şeklinde parçalanması ders akışını olumsuz etkiliyor.	-	-	1	33,33	1	16,66
Ders öncesi hazırlık yapılmıyor.	-	-	1	33,33	1	16,66
Derse girmediğim için doğrudan bir tespitim yok	2	66,66	-	-	2	33,33
Öğretmenin bize ilettiği bir eksiklik(ihtiyaç) yok.	1	33,33	-	-	1	16,66
Sadece drama alanında uzman öğretmenimiz yok.	1	33,33	-	-	1	16,66
Drama dersine katılan öğrenci sayısı çok fazla	1	33,33	-	-	1	16,66
Materyaller için yeterli destek sağlanamıyor.	1	33,33	1	33,33	1	16,66

Tablo 30'a göre, okul yöneticileri okullarındaki drama dersi öğretmenin alan hakkında yeterli bir eğitimi olmadığını (n=1), drama çalışmalarının yapıldığı fiziki ortamın drama çalışmaları için uygun olmadığını (n=1), alanında uzman öğretmenlerinin olmadığını (n=1), drama dersine katılan öğrenci sayısının çok fazla olduğunu (n=1), materyaller için yeterli desteğin sağlanamadığını (n=1), öğretmenlerin ilettiği bir eksikliğin olmadığı (n=1), drama dersine girmedikleri için dersin eksik yanlarını doğrudan tespit edemediklerini (n=2) belirtmişlerdir. Öğretmenler ise drama öğretmenlerinin alan hakkında yeterli bir eğitimlerinin

olmadığını (n=3), drama çalışmalarının yapıldığı fiziki ortamın drama çalışmaları için uygun olmadığını (n=3), internet aracılığı ile buldukları çalışmaları yaptırdıklarını (n=1), drama dersinin öğretmenin bilgi ve becerisine göre şekillendiğini (n=1), derste sınırlı drama tekniği kullanıldığını, öğrencilerin dersi yönlendirdiğini (n=1), yönetimin ders önemsemediğini (n=2), drama dersi öğretmen kılavuzunun olmadığını (n=1), materyaller için yeterli destek sağlanamadığını (n=1), ders saati sayısının çok az olduğunu (n=1), ders saatinin (1+1) şekilden parçalanmasının dersin akışını olumsuz etkilediğini ve ders öncesi hazırlık yapılmadığını belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin okullarındaki drama dersinin eksik yanları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Doğrudan bir tespitim yok. Bu yıl derse katılım yapamadım müdür yardımcımız olmadığı için zaman bulamıyorum. Öğretmenin sunduğu raporlardan bilebiliyorum ancak. 1.dönem sonunda bize iletilen bir şey yok. Malzeme, materyal anlamında bize iletin diyoruz öğretmen arkadaşlara. bize doğrudan gelen bir şey yok. Öğretmen bu program için bir salon lazım, şu materyal lazım demeleri lazım ki yapalım. Bizden çok öğretmenin tavrı önemli. Öğretmen programın uygulanması noktasında en önemli unsur, öğretmenin bize yardımcı olması gerekiyor” (M1).

“Eğitim sistemimizde artılar olduğu kadar eksilerimiz de var. Sosyal faaliyetleri yaptığımızı söylesek de tam anlamıyla yapılmıyor. Ders anlamında, öğretmen anlamında, malzeme anlamında, alan anlamında olsun bunlar bizi etkiliyor. Yurt dışında sosyal ve kültürel faaliyetlerine zaman ayrılıyor ya öğleden sonra ya da Mayıs-Haziran ayında Türkçe matematik gibi dersler yapılmıyor bu faaliyetlere zaman ayrılıyor. Biz de nasıl yapıyor; biz haftalık ders programını dağıtabilmek için çocuğun ilgisinin zihnin en açık olduğu zamanlarda bedensel ya da sosyal aktivite dersler yapıyoruz, bu da öğrenciyi tam anlamıyla kullanamamamıza sebep oluyor. Bunun değişmesi gerekiyor. Öğrencimiz çok fazla ve yeteri kadar alanımız yok, aynı anda birden fazla sınıf o dersi olabiliyor sadece biri kullanabiliyor. Bu işe yatkın olan öğretmenleri yarışmalarda, başka faaliyetlerde görev veriyoruz. Burada öğrencinin dersi bu sefer boş geçiyor. Daha çok sistemden kaynaklanıyor bunlar. Drama öğretmenimiz yok ya da okuldaki Türkçe öğretmeni ya da belli bir saat drama üzerine eğitim almış öğretmenlerle drama dersi yapılıyor o da ne kadar sağlıklı yapılıyor tartışılır. Öğretmenlerle ilgili ortamı yaratabilmek için maddi desteğin olması lazım. Bu dersin yapılması için en fazla 20 kişi olması lazım ama biz de 40 kişi. Bunlar olumsuz etkiliyor. Öğretmenin alanda etkin olan öğretmenin verilmesi, o aktiviteyi yapabilecek alanın sağlanması ve öğrenci sayısının uygun olması lazım. Bizde tam tersi olduğu için maalesef tam anlamıyla yapamıyoruz. Ama bu, sadece drama deril diğer sosyal aktiviteler için de geçerli” (M2).

“Ben hiç derse girmedim, dersi izlemedim. Ne yapıyorlar çok ayrıntılı bilmiyorum. Bu yüzden bir eleştiri getirmek doğru olmaz” (M3).

Öğretmenlerin okullarındaki drama dersinin eksik yanları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Çok eksik yanları var. Okulumuzdaki dram derslerinde yaratıcı yazılar yazma, daha yaratıcı çalışmalar yapma konusunda bu anlamda eksik kaldık. Çocukların daha çok aktif olabileceği oyun alanları yaratmak gerekiyor ve çocukların en çok tercihi bu oldu hep onları yaptık. Ama baktık ki dramının başka başka yanları var. Ama güdük kaldık yürütemedik. Fiziki alan açısından bir salon sunuldu. Rahatız sahnemiz olduğu için. Sahneyi görünce çocukların direk algıladıkları biz oyun oynayacağız oldu. Bu dersi tam olarak ders olarak algılamadıkları için başka bir materyal sunulmadı. Bundan çok daha sağlıklı bir çalışma çıkardı” (Ö1).

“Okul yönetimi drama sertifikamın ya da bilgimin olup olmadığına bakmadan dersi gönüllülük esasına göre verdi. Tiyatro eğitmenliğine yönelik eğitimim var. Bence bu okulun bir eksiği bana sormalıydı alanda uzman olup olmadığım. Çalışmaları sınıf içerisinde yapıyoruz, oysa sahne olması gerekiyor. Çalışılan alanın büyüklüğü, fiziksel ortam, materyalleri temin edilmesi, perde, ses düzeneği burada idarecilerin bizlere yardımcı olması gerekmektedir. Okulumuzda materyallerin sağlanması konusunda sıkıntı yaşamıyoruz. Hafta sonu çalışmaları için velilerden izin alınması konusunda izin sağlamaları da önemli. 2 saat çok az. 2 gün 3’er saat olması daha da iyi olurdu. Çünkü çalışmaları hevesleri kursağında kalıyor çocukların, ya da dersler 2 gün 1 ders şeklinde değil de ard arda 2 ders saati şeklinde olabilirdi” (Ö2).

“Belki daha iyi bir fiziki ortam olabilir, bazen daha hazırlıklı olunabilir, materyal, dekor açısından. Dediğim gibi biz memnunuz ama profesyonel bir drama öğretmeni olsa o daha iyi değerlendirebilirdi” (Ö3).

Öğretmenlere, drama dersi öncesi yapılan hazırlıklarda yönetici kadronun tutumunu nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Görüşmeler üzerinde içerik analizi uygulanarak elde edilen verilerin frekans değerleri Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31: Öğretmenlerin Drama Dersi Öncesi Yapılan Hazırlıklarda Yönetici Kadronun Tutumu ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersi öncesi yapılan hazırlıklarda yönetici kadronun tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?	Öğretmenler	
	f	%
Yönetim dersi önemsemiyor.	2	66,66
Drama dersi ile ilgi yeterli bilgiye sahip değiller.	2	66,66
Dersin işleniş öğretmene bırakılıyor.	2	66,66
Taleplerimiz olduğunda karşılanıyor.	2	66,66
Drama dersi için ihtiyaçların karşılanması dersin işlenişini olumlu etkiliyor.	3	100
Yönetimin drama üzerine eğitim alması sağlanmalı.	1	33,33
Okul dışı etkinliklerin yapılmasında öğretmene yardımcı olmalılar.	1	33,33
Drama dersinin yapıldığı fiziki koşullar iyileştirilmeli.	1	33,33
Yönetimin tutumu, öğretmenin istekleri ile şekilleniyor.	1	33,33

Tablo 31’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin tamamı drama dersi için ihtiyaçların karşılanmasının dersin işlenişini olumlu etkilediğini (n=3), yönetimin drama dersini önemsemediğini (n=2), yönetimin drama dersi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını (n=2), dersin işlenişinin öğretmene bırakıldığını (n=2), yönetimin drama üzerine eğitim alması gerektiğini (n=1), drama dersi yapılan ortamın fiziki koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini(n=1), okul dışı etkinliklerde öğretmene yardımcı olmaları gerektiğini(n=1), yönetimin tutumunu öğretmenin isteklerinin şekillendirdiğini (n=1) ve talepler olduğunda karşılandığını (n=2) belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin drama dersi öncesi yapılan hazırlıklarda yönetici kadronun tutumu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Gösterilen tutumun yaptığınız çalışmalara olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Onların sadece bizden istediği bu derslere planlı girin. Ama bu dersin ayrıntısı içeriği ile ilgili onların da çok fazla bilgisi olmadığı için tamamen öğretmene bırakılıyor. Ama herhangi bir talebimiz olduğu zaman taleplerimiz karşıyorlar ama en önce bu dersin ders olarak algılanması gerekiyor. Onlar da geçiştiriyorlar. Plan konusunda titiz davranıyorlar ama onlar da bu konuda bilgi anlamında yetersizler, onların bu konuda bilgilendirilmeleri gerekiyor. Drama eski ama herkes için çok yeni. bu dersin bütün derslere faydalı olabileceğini düşünüyorum, çocuk kendini fark ediyor neleri yapabiliyorum neleri yapamıyorum diye” (Ö1).

“Yönetici kadronun dramaya yönelik bir bilgilerinin olduğunu sanmıyorum. Bizden istedikleri daha çok oyun çıkarmaya yönelik çalışmalar yapmamız. Geziler düzenlenmesi konusunda bize yardımcı olabilir, çocuklara tiyatro gezilerine götürebiliriz okul bize bu imkanları sunabilir. Fiziki alan konusunda salon ihtiyacımı var, yer olmadığı için sınıfta yapıyoruz çalışmaları bu da dersi olumsuz etkiliyor çünkü çocukların sahneyi görmesi gerekiyor alışması açısından” (Ö2).

“Bizim okulumuzda bir şey istesek hemen sağlıyorlar. Ben pek bir şey istemiyorum çünkü dekor üzerine kurulu bir şey yapmak istemediğim için bir şey istemedik ama ihtiyaç duysak kesin yardımcı olurlar” (Ö3).

Yöneticilere drama dersinde uygulanan etkinliklerde yönetici kadronun rolü hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Görüşmeler üzerinde içerik analizi uygulanarak elde edilen verilerin frekans değerleri Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32: Yöneticileri Drama Dersinde Uygulanan Etkinliklerde Yönetici Kadronun Rolü ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersinde uygulanan etkinliklerde yönetici kadronun rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?	Yöneticiler	
	f	%
Öğretmenin taleplerini gerçekleştirme	1	33,33
Drama dersinde kullanılabilecek materyal ihtiyacını karşılama	2	66,66
Drama öğretmenlerini hizmetiçi eğitime yönlendirme	1	33,33
Alanında uzman drama öğretmenin sağlanması	2	66,66
Drama için uygun fiziki ortamı oluşturma	2	66,66
Velilerle işbirliği sağlama	2	66,66
Öğrenciyi doğru yönlendirme	2	66,66
Derse katılıp sunum yapanları ödüllendirme	1	33,33
Derse katılanların sunum yapabilecekleri imkanı sağlama	1	33,33

Tablo 32’ye göre, yöneticiler drama dersinde uygulanan etkinliklerde kendilerinin öğretmenlerin taleplerini gerçekleştirmeleri (n=1), materyal ihtiyacını karşılamaları (n=2), drama öğretmenlerini hizmetiçi eğitime yönlendirmeleri (n=1), alanında uzman drama öğretmeni sağlamaları (n=2), drama dersi için uygun fiziki ortamı oluşturmaları (n=2), velilerle işbirliği yapmaları (n=2), öğrenciyi doğru yönlendirmeleri (n=2), derse katılıp sunum yapanları ödüllendirmeleri (n=1) ve derse katılanlara sunum yapabilecekleri imkanları sağlamaları (n=1) gerektiğini belirtmişlerdir.

Yöneticilerin drama dersinde uygulanan etkinliklerde yönetici kadronun rolü ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen talepleri, gözlem ve deneyimlerimiz sonucu eksik giderme. Bazı idareciler şunu yaparlar. Yaparken bozulur zarar görür der. Kurumun varlık sebebi kazanımların kazandırılması için destek neyse onu hazırlamalı. Aşçı, tuz istemeli ki tuz sunasınız. Destek kısmında yönetici gerekli oluyor. Öğretmen de bazen bir şey istemiyor, dönem sonunda gösterim istediğimizde ürün çıkarmak istediğimizde öğretmenin bu konuda yardımcı olmasını sağlamak gerek” (M1).

“Eğer öğretmen varsa gereken koşulları sağlanması gerekiyor. Mesela sahne ile ilgili ihtiyaçların karşılanması gerekiyor. Okulda sahne yoksa sahne yapabilir. Velilerle iletişim, öğrencileri yönlendirme, rehberlik. Bunları ilk başta sağlarsak gerisi zaten gelecektir” (M2).

“Seçmeli dersler konusunda geneli hakkında sıkıntılarımız var. Yönlendirme oluyor aile tarafından, öğretmen tarafından yönlendiriliyor. Bunu tamamen çocuğa bırakmak gerekiyor. Aile yapısına göre aileler Kuran dersini seçiyor ya da çocuğun okuması taraftarıysa zeka

oyunlarını, matematiği seç gibi yönlendirmeler oluyor. Aile yönlendirme yapacak ama çok etkili olmaması lazım. Çocuğa bırakmak gerekiyor. Okul açısından fiziki ortamı sağlamak lazım. Bizimkisi çok elverişli değil, gerçi bir sahne var ama yeterli değil. Öğretmen olarak da idareci olarak da ben yeniyim burada öğretmen arkadaşları tam olarak tanımıyorum. Hem bu işe gönüllü olacak hem de aynı zamanda yetenekli de olması lazım. Çocuğa bir şey verecek yeteneğinin olması lazım. Öğretmen seçimini idarenin düzgün yapması lazım. Fiziki ortamlarla birlikte maddi imkanlar da sağlamak lazım çocuklara. Bir eser mesala ortaya konacak, bir ödüllendirme yoluna gitmek lazım, dramada neler gerekiyor tam bilmiyorum dramada kullanılacak alet, kostüm ihtiyacının karşılanması lazım, veli ile işbirliği yapılması lazım, çocukların sergilemesi lazım gibi” (M3).

Yöneticilere drama dersi, öncesi yapılan hazırlıklarda yönetici kadronun tutumunun çalışmaları nasıl etkilediği sorulmuştur. Görüşmeler üzerinde içerik analizi uygulanarak elde edilen verilerin frekans değerleri Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33: Yöneticilerin Drama Dersi Öncesi Yapılan Hazırlıklarda Yönetici Kadronun Tutumunun Çalışmalar Üzerindeki Etkisi ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersi öncesi yapılan hazırlıklarda yönetici kadronun tutumu çalışmaları nasıl etkilemektedir?	Yöneticiler	
	f	%
İyi bir yönetici kadrosu drama öğretmeninin çalışma verimini olumlu etkiler.	2	66,66
İyi bir yönetici kadrosu drama öğrencisinin derse ve okula olan şevkini etkiler.	2	66,66
İyi bir yönetici kadrosu drama öğrencilerinin gelişimlerini olumlu etkileyecek ortamı oluşturur.	3	66,66
İyi bir yönetici kadrosu drama öğrencilerinin topluma kazandırılmasını olumlu etkiler.	1	33,33
İyi bir yönetici kadrosu drama dersleri için veli işbirliğini sağlar.	1	33,33

Tablo 33’te görüldüğü üzere, yöneticiler iyi bir yönetici kadrosunun drama öğretmeninin çalışma verimini (n=2), drama öğrencisinin derse ve okula olan şevkini (n=2) ve drama öğrencilerinin topluma kazandırılmasını olumlu etkileyeceğini (n=1), drama dersleri için veli ile işbirliği sağlaması (n=1), drama öğrencilerinin gelişimlerini olumlu etkileyecek ortamları oluşturması (n=3) gerektiğini belirtmişlerdir.

Yöneticilerin, drama dersi öncesi yapılan hazırlıklarda yönetici kadronun tutumunun çalışmalar üzerindeki etkisi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almamaları ciddi bir problem. Türkçe öğretmeni ile ilişkilendirildiyse onlara hizmet içi eğitime zorunlu tutmaları gerekiyor. Tesadüfe bırakılıyorsa eleman hazır olacak, sertifikalı olmayınca seçenekler ne olacak? Yönetici kadronun bu konuda olumlu çözümler üretmesi, drama dersleri için uygun şartları olabildiğince sağlaması gerekiyor. Bu durumdaki her türlü olumsuzluk öğrenciye yansıyor” (M1).

“Öğretmeni, öğrenciyi olumlu ya da olumsuz etkiler. Öğrenciler bir şeyler yaptıkça iyi bir ürün ortaya koydukça yeteneklerini geliştirir. Yönetici kadro uygun koşullar yaratmazsa ders tam olarak işlenemez ve bu durumda dersin çocuklar üzerindeki etkisinin olumsuz bir yönde olmasına neden olur” (M2).

“2 sene evvel daha önceki çalıştığım okulda çocuklar vardı, okula çok uyum gösteremeyen çocuklardı. Bir gün bir arkadaşımız şiddeti önleme programı çerçevesinde 64 tane öğrenci tespit etti. Bir kısmına gitar dersi, bir kısmına ise drama dersi verdi. O çocuklar çevre tiyatrosunda sahnelediler. Profesyonel gibi orada oyun oynadılar. Bunun verdiği hazı düşünmek lazım, davranışlarına faydası oluyor. Topluma kazandırılıyor, okulu sevdirmeye oluyor, kendilerini sanatçı gibi görüyorlar. İdare her şeyin başı. At binenin kılıç kuşananın. Bir şey yapacaksa lider şart. Bizim toplumumuz için bu gerekli. İyi bir idare her şeyi organize ediyor, öğretmeni peşinden sürüklüyor. Başı boş bıraktığında hiçbir şey yapılmayabilir de. Seçmeli dersler öğretmenin öğrencinin dinlenme saati de olabiliyor, iyi bir idare ile bir şeyler yapılmasını isteyen idare ile çok güzel etkinlikler de yapılabilir. Okulu çevreye tanıtmak, velileri memnun etme, veli işbirliğini artıracak çalışmalar bunlar. İdare en başta, çok önemli” (M3).

Öğretmenlere drama dersinde öğrencilerin gelişimlerini nasıl ve hangi yöntemle değerlendirdikleri sorulmuştur. Görüşmeler üzerinde içerik analizi uygulanarak elde edilen verilerin frekans değerleri Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34: Öğretmenlerin Drama Dersinde Kullandıkları Değerlendirme Yöntemleri ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Öğrencilerin gelişimlerini değerlendiriyor musunuz? Öğrencilerin gelişimlerini değerlendirirken hangi yöntemlerin uygulanması gerektiğini düşünüyorsunuz?	Öğretmenler	
	f	%
Öğretmenlerden istenen bir değerlendirme yöntemi yok	3	100
Öğrencileri notla değerlendirmiyorum.	3	100
Gelişimlerini yazılı olarak kayıt altına almıyorum	1	33,33
Öğrencilerin gelişimlerini gözlem yoluyla izliyorum.	2	66,66
Ders esnasında bazen ipucu soruları sorarak oyuna yönelik değerlendirmeler yapıyorum.	1	33,33
Rol oynarken hata yaptıklarında dönütler veriyorum.	2	66,66
Ders esnasında gelişimlerini görmek için fotoğraf çekiyorum.	1	33,33
Fotoğrafların altına notlar alıp, ailelerle paylaşıyorum	1	33,33

Tablo 34’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin tamamı (n=3) öğretmenden istenen herhangi bir değerlendirme yönteminin olmadığını ve gelişimlerini notla değerlendirmediklerini, yazılı olarak kayıt altına almadıklarını, gözlem yoluyla takip ettiklerini, ders esnasında bazen ipucu sorular sorarak oyuna yönelik değerlendirmeler yaptıklarını, öğrenciler rol oynarken hata yaptıklarında dönütler verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden bir tanesi, ders esnasında öğrencilerin gelişimlerini görmek için fotoğraf çektiğini ve fotoğrafların altına notlar alıp, ailelerle paylaştığını belirtmiştir.

Öğretmen drama dersinde kullandıkları değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Bu dersin notla değerlendirmesi yok, yazılı olarak kayıt almıyorum ama bazılarındaki değişimleri gözlemliyorum sadece. Onun dışında başka bir yöntem kullanmıyorum” (Ö1).

“Seçmeli derste herhangi bir değerlendirme yok, sadece gözlem yapıyorum. Okuma güçlüğü olan, özgüveni düşük olan, zihinsel aktivitesi biraz geri olanlar şu an aradaki farkı kapattılar neredeyse. Textleri okudukları zaman ara ara adamın tepkisi neden böyle olmuştu, burada ne yapsak daha iyi olurdu şeklinde oyuna yönelik değerlendirmeler yapıyorum ara ara. Arada müdahale ediyorum, tonlamalarda yardımcı olmak için ya da el kol hareketlerinde yönlendirmeler yapmak için ona yol gösteriyorum. Geri dönüşüm çocuğu doğru yönlendiriyor” (Ö2).

“Bir not olmadığı için, sadece şöyle bir değerlendirme soruyorlar bana nasıl oldu hocam diye. Şunlar eksik, şöyle yapsanız daha iyiydi diyorum. Bazen benim de kafamda bir şey canlanıyor şu şekilde geliştirebilirsiniz diyorum. Fotoğraf çekiyoruz bol bol internette paylaşıyoruz, ben orada çocukların yaptıkları etkinlikleri orada paylaşıyorum altına notlar tutarak aileleri de görsün, bilgileri olsun diye. Çocukları neler yapıyor. Video çekimi pek yapmadım ama fotoğraf çekiyorum” (Ö3).

Öğrencilere drama dersi sonunda yapılan değerlendirmeler hakkındaki düşünceleri, yararlı bulup bulmadıkları sorulmuştur. Görüşmeler üzerinde içerik analizi uygulanarak elde edilen verilerin frekans değerleri Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35: Öğretmenlerin Drama Dersi Sonunda Yapılan Değerlendirmelerle İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersi sonunda yaptığınız değerlendirmelerin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?	Öğrenciler	
	f	%
Bazen oynadığımız rollerle ilgili değerlendirme yapıyoruz.	10	62,66
Rol oynarken yaptığımız hatalarımızı görebiliyoruz.	12	80
Eleştiriler kendimizi geliştiriyor.	11	69,33
Bazı arkadaşlarım eleştirildikleri için üzülüyor.	1	6,67
Arkadaşlarımızla olan ilişkimizde yararlı oluyor.	1	6,67
Bir sonraki derse çalışmamızı sağlıyor.	7	46,65
Konuyu daha iyi anlıyoruz.	1	6,67
Bazen konu ile ilgili öğretmen öğüt veriyor.	1	6,67

Tablo 35’te göre, öğrenciler drama dersinde bazen oynadıkları rollerle ilgili değerlendirmeler yaptıklarını (n=10) belirtmişlerdir. Ayrıca bu değerlendirmelerin rol oynarken yaptıkları hataları görmelerini sağladığını (n=12), yapılan eleştirilerin kendilerini geliştirdiğini (n=11), bir sonraki derse çalışmalarını sağladığını (n=7), konuyu daha iyi anladıklarını (n=1), arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde yararlı olduğunu (n=1), bazen konu ile ilgili öğretmenin öğüt verdiğini (n=1), bazı arkadaşlarının eleştirildikleri için üzüldüklerini (n=1) belirtmişlerdir.

Öğrencilerin drama dersi sonunda yapılan değerlendirmelerle ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Eleştirilerle kendimizi geliştirebiliyoruz. Bu değerlendirmeler bazı arkadaşlarımızı üzebiliyor, ben doğru yapıyorum sen bilmiyorsun diye karşı çıkabiliyor ama kendi özeleştirisini de yapması gerekiyor bazen. Daha çok oynayışımızla ilgili değerlendirmeler yapıyoruz” (K2).

“Bence hocamız doğru söylüyor, şu olay böyle olsa şöyle olsa diyor. Yararlı oluyor. Kendimizi geliştiriyoruz. Arkadaşlarımızla olan ilişkilerimizde de yararlı oluyor” (K3).

“Mesala Remzi rolündeki arkadaş çalışmıyordu, takılıyordu. Başka bir arkadaş söylüyordu rolünü. Hoca o zaman değerlendirme yapıyordu sen neden çalışmadın, evde çalışmıyor musun diye soruyordu. Hocam doğru söylediği ve yalan söylediğini anlıyordu. Orada çalışmadığı çok belli oluyor. Çalışmamızı sağlıyor değerlendirme” (K9).

“Konuyu daha çok kavramamıza yarıyor. Duygularımızı gösterip bir kaç deneme yapıyoruz, nasıl yaptığımızı hocam söylüyor, bugün güzel oyandınız diyor. Mutlu olduğumuz için daha güzel oynuyoruz daha sonrasında. Bir de daha çok deneyimimiz olur” (K10).

“Aralarda hoca bölüyor ve kelimeler, cümleler söylüyor düzgün olması için. Ben mesala devrik cümle kurdum, hoca durduruyor hemen onun normalini söylüyor, biz de onunla devam

ediyoruz. Fikirler sunuyor, değerlendirmeler yapıyor. Bu kelimeyi kullanman gereksiz oldu diyor. Düzeltip söylememi söylüyor. Bizim söylememiz gerekeni söylüyor. Bazen arkadaşlarımıza soruyor nasıl buldunuz, eksiklikleri nelerdir diye. Bu değerlendirmeler yararlı oluyor çünkü bazen Türkçe öğreniyoruz, yanlışlarımızı düzeltiyoruz. Daha çok doğru şeyler öğreniyoruz” (K12).

“Skeci oynadıktan sonra kendi duygularımızı düşüncelerimizi açıklıyoruz öğretmene. Nasıl oynadık diye konuşuyoruz. Bunu anlatmak iyi oluyor. Duygu düşüncelerimizi belirtbiliyoruz bu iyi bir şey” (K13).

“Yararlı buluyorum. hoca bizim ne kadar anladığımızı ölçüyor. Bazen skeç yapıyoruz eksik olunca geliştirmemizi istiyor, mesala organik yaşamla ilgili bir çalışma yapmıştık en sonunda da böyle yapmalıyız, sağlıklı şeyler yemeliyiz diyor. Bazen biz de değerlendiriyoruz çalışmaları. Arkadaşlarımıza farklı düşünceler katıyor eleştiri yaptığımızda. Bazen arkadaşlarımız komik şeyler düşünür bazıları duygusal. Onların karışımından güzel şeyler çıkıyor bence” (K15).

Yöneticilere drama dersi seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğini düşündükleri sorulmuştur. Görüşmeler üzerinde içerik analizi uygulanarak elde edilen verilerin frekans değerleri Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36: Yöneticilerin Drama Dersi Öğretmeni Seçimi ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Drama dersi öğretmeni seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?	Yöneticiler	
	f	%
Alanında uzmanlaşmış öğretmen olması	3	100
Uzman olmayan öğretmenlerin tiyatro alanında deneyimli, yetenekli olması	3	100
Öğretmenin drama dersini yönetmeye dair gönüllü olması	3	100
Öğretmenin entelektüel bir kişiliğinin olması	1	33,33
Öğretmenin diksiyonunun düzgün olması	1	33,33
Öğretmenin vücut dilini iyi kullanıyor olması	1	33,33
İletişiminin iyi olması	2	66,66
Drama dersini seviyor olması	1	33,33

Tablo 36’da görüldüğü gibi, yöneticilerin tamamı (n=3) drama dersi öğretmenin alanında uzmanlaşmış öğretmen olması, uzman olmayan öğretmenlerin tiyatro alanında deneyimli, yetenekli olması, drama dersini yönetmeye dair gönüllü olması, entelektüel bir kişiliğinin olması, diksiyonunun düzgün olması, vücut dilini iyi kullanıyor olması, iletişiminin iyi olması ve drama dersini seviyor olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yöneticilerin drama dersi öğretmeni seçimi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Seçmeli dersler alanında uzmanlaşmış olan öğretmen yok. Örneğin, zeka oyunları dersine giriyorum. Kursu, sertifikasına bakıyor. Türkçe öğretmenleriyle ilişkilendirildi. Bireysel anlamda bilgi ve beceri açısından değil, Türkçe öğretmeni için bakıyor. Norm oluşturma yok dramaya göre, seminerler olacak, bu kurslara giden öğretmenlere katılanlara dersi vermeliyiz. Eğitim fakültesinde gönüllü olmasa bile üniversitedeki drama dersi nasıldı? Bundan 30 yıl önceki drama dersi yeterli olduğunu düşünmüyorum. Yeni öğretmenlere fakülteler yeterli olabilir. Ama bu eğitimi almış birisi talebi ilk tercihimiz. Dersin programı varsa, kazanımların gerçekleştirilmesi açısından her şeye tarafız. Ama her şey öğretmende bitiyor” (M1).

“Öğretmenin entelektüel bir kişiliğinin olması lazım, kitap okuyor olması lazım, diksiyonunun iyi olması lazım, vücut dilini iyi kullanabiliyor olması lazım, alanına hakim olması lazım, işini seviyor olması lazım. İletişimin iyi olması lazım. İşini seviyor olması, işin istenen seviyede olmasını etkiliyor. Yeteneği, alanda bilgisi yoksa işi işini tam olarak yapamaz. Hangi işi yaparsak yapalım iyi bir iletişimin, çocuk sevgimizin olması lazım” (M2).

“Yeteneğinin olması, bu işi sevmesi lazım, meraklı olması, istekli olması lazım. Burada okullarda öyle bir şey yok. Öğretmen saatleri, boş ders saatleri ya da ücret alabilecek olanlar hesap ediliyor ve ona göre ders veriliyor. Herhangi bir sertifikası var mı yok mu üniversitede drama ders alıp verme pek dikkat edilmiyor. Öğretmenin sertifikası olmasa bile bir sürü seminerleri, kurslar açılıyor. İdareci tarafından istekli öğretmenler bu seminerlere yönlendirilebilir” (M3).

Öğretmen ve öğrencilere drama çalışmalarını izleyen birinin ders süresince neler görebileceği sorulmuştur. Görüşmeler üzerinde içerik analizi uygulanarak elde edilen verilerin frekans değerleri Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37: Öğretmen ve Öğrencilerin Drama Çalışmalarını İzleyen Birinin Ders Süresince Neler Görebileceği ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Çalışmalarınız esnasında sizi ziyaret eden bir arkadaşınız olsaydı, drama dersi boyunca dikkatini çeken şeyler ne olurdu?	Öğretmenler		Öğrenciler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıftaki kargaşa	1	33,33	3	20	4	22,22
Öğrencilerin çok rahat olması	1	33,33	2	13,33	3	16,66
Öğrencilerin kendini ifade etme becerileri	2	66,66	1	6,67	3	16,66
Öğretmenin yetersiz olması	1	33,33	-	-	1	5,55
Dersin klasik bir ders olmaması	1	33,33	1	6,67	2	11,11
Dersin tiyatroya benzemesi	1	33,33	1	6,67	2	11,11
Dersin eğlenceli olması	1	33,33	11	69,33	12	66,66
Dersin yaratıcı olması	1	33,33	1	6,67	2	11,11

Tablo 37 – devam

Çalışmalarınız esnasında sizi ziyaret eden bir arkadaşınız olsaydı, drama dersi boyunca dikkatini çeken şeyler ne olurdu?	Öğretmenler		Öğrenciler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Dersin canlı olması	2	66,66	1	6,67	3	16,66
Öğrencilerin derse ilgi duyması	1	33,33	1	6,67	2	11,11
Öğrencilerin rol oynamak için çok istekli olmaları	2	66,66	1	6,67	3	16,66
Öğrencilerin rollerini iyi ezberlemeleri	1	33,33	2	13,33	3	16,66
Öğrencilerin rollerini iyi oynaması	-		8	53,32	8	44,44
Öğrencilerin mimiklerini kullanması	-		2	13,33	2	11,11
Öğrencilerin heyecanlı olması	-		1	6,67	1	5,55
Arkadaşlıklarımızın iyi olması	-		1	6,67	1	5,55
Öğrencilerin mutlu olması	-		4	26,66	4	22,22
Öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesi	-		1	6,67	1	5,55
Öğrencilerin yardımsever olması	-		1	6,67	1	5,55
Herkesin güler yüzlü oluşu	-		1	6,67	1	5,55
Tekrar yaptığımız zamanlar bazı arkadaşlarımızın sıkılması	-		3	20	3	16,66
Öğrencilerin kendisini geliştirmesi	-		1	6,67	1	5,55
Oyunların öğüt verici olması	-		1	6,67	1	5,55
Öğrencilerin bazı oyunlarda sıkılması	-		1	6,67	1	5,55
Bazı öğrencilerin arkadaşlarıyla dalga geçmesi	-		1	6,67	1	5,55
Grup çalışmaları	-		1	6,67	1	5,55
Öğrencilerin yaratıcı olması	-		1	6,67	1	5,55
Sınıfta kullanılan materyaller	-		1	6,67	1	5,55

Tablo 37’de görüldüğü üzere, öğretmenler sınıftaki kargaşa (n=1), öğrencilerin rahat davranması (n=1), öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri (n=2), öğretmenin yetersiz olması (n=1), dersin klasik bir ders olmaması (n=1), tiyatroya benzemesi (n=1), eğlenceli olması (n=1), yaratıcı olması (n=1), canlı olması (n=1), öğrencilerin derse ilgi duyması (n=1), rol oynamak için çok istekli olmaları (n=1), rollerini iyi ezberlemelerinin (n=1) drama çalışmalarını arkadaşlarının dikkatini çekeceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise sınıftaki kargaşa (n=1), öğrencilerin rahat davranması

(n=2), öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri (n=2), dersin klasik bir ders olmaması (n=1), dersin tiyatroya benzemesi (n=1), eğlenceli olması (n=11), dersin yaratıcı olması (n=1), canlı olması (n=1), öğrencilerin derse ilgi duyması (n=1), rol oynamak için çok istekli olmaları (n=1), rollerini iyi ezberlemeleri (n=1), rollerini iyi oynaması (n=8), mimiklerini kullanması (n=2), heyecanlı olması (n=1), arkadaşlıkların iyi olması (n=1), mutlu olmaları (n=1), hayal gücünü geliştirmesi(n=1), öğrencilerin yardımsever olması (n=1), herkesin güler yüzlü oluşu (n=1), tekrar yaptığımız zamanlar bazı arkadaşlarımızın sıkılması (n=31), öğrencilerin kendisini geliştirmesi (n=1), oyunların öğüt verici olması (n=1), bazı oyunlarda sıkılması (n=1), bazı öğrencilerin arkadaşlarıyla dalga geçmesi (n=1), grup çalışmaları (n=1), öğrencilerin yaratıcı olması (n=1) ve sınıfta kullanılan materyallerin (n=1) drama çalışmalarını arkadaşlarının dikkatini çekeceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin drama çalışmalarını izleyen birisinin ders süresince neler görebileceği ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Sınıftaki kargaşa çeker. Çünkü buna ders olarak bakıldığı için herkesin yerinde put gibi oturup öğretmeni dikkatle dinlemesini bekler ya bu derste bu yok. Başlarda hocam verin dediklerinde hemen gruplar oluşturuluyor harele gürele bazen kafam şişiyor, ders çok canlı bir ders, her yerde bir fokurdama var. Eğer bu arkadaş bir öğretmense, çocuklardaki o rahatlık, çocuklardaki kendilerini ifade etmedeki becerileri dikkatini çekirdi. Yoğun gürültüden ötürü öğretmenin yetersiz olduğunu düşünürdü, niye susturmuyor derdi. Öğretmen değilse bunu ders olarak algılayamayabilirdi klasik derslerden farklı olduğu için, bir oyun tiyatro alanı gibi düşünürdü herhalde, belki de çok eğlenceli gelirdi. Ben dışardan izleyenlerden biri olsaydım o kalıplaşmış bize de yapılan derslerin ötesinde daha canlı daha yaratıcılığa dayandığı için benim hoşuma giderdi, ne güzel sınırların dışında bir şey diye düşünürdüm” (Ö1).

“Çocukların ilgisini çektiği, rol oynamak için çok heyecanlandıklarını, çocukların textleri iyi ezberlediklerini görürdü. Bir şeylerin oturmuş olduğunu görürdü” (Ö2).

“Bir öğretmen gelse “a bu çocuk sınıfta hiç konuşmuyor burada ne kadar başarılı ya da yaramaz ama burada faaliyet içinde” diye şaşırabilirdi. Çocukların cıvı cıvı olmaları dikkatini çekirdi. Bazılarının çok istekli olmaları, coşkuyla bağlanmaları, rahatlıkları ifadeleri dikkatini çekirdi” (Ö3).

Öğrencilerin drama çalışmalarını izleyen birisinin ders süresince neler görebileceği ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Yapılan tiyatrolarda yetenekli olduğumuzu görürdü. Sınıftakilerin ilgisini çektiğini görürdü. Bazıları acayip güzel. Mimiklerimiz dikkatini çekebilirdi. Eğlendiğimizi, herkesin heyecanlı olduğunu görürdü. Bazen çok konuştuğumuzu görürdü” (K1).

“O da bir sonraki sene dersi seçmek isterdi. Sınıfta komik şeyler olduğunu görürdü. Çok eğlenceli olduğunu görürdü. Kendi hayal gücünü geliştirmek isterdi o da” (K3).

“Birbirimizle iyi arkadaş olduğumuzu, drama sınıfının yardım sever bir sınıf olduğunu görürdü. Bize baktıkça yüz ifadeleri, davranışları değişecektir. Arkadaşlarımızın kendini çok iyi ifade ettiğini, herkesin güler yüzlü olduğunu görürdü. Bazı arkadaşlarımız sürekli tekrar yaptığımızda sıkılabilirdi biraz ama eğlenceli bulurdu” (K5).

“İçindeki deliyi görürdü. Eğlenceli havayı görürdü. Ne kadar güzelmiş keşke ben de oynasaydım derdi. Bizim bu oyuna gelmemizle daha da açıldığımızı görürdü” (K6).

“Eğlenceli olduğunu görürdü. Bazen tekrarlar yaptığımız için sıkılırdı” (K9).

“Özellikle dalga geçenleri görürdü, derse odaklananları görürdü. Oyunlarımızın öğüt verici olduğunu görürdü, bazen komik olsa da yine de her oyun da bir öğüt var. Bazılarını sıkıcı bulabilirdi ama genelde çok eğlendiğimizi görürdü” (K11).

“Kıyafetlere bakardı, nasıl canlandırdığımıza bakardı. Skeci canlandırırken arada sırada ışıkları kapatıp sahnedeki ışıkları açıyoruz onlar ilgisini çekerdi. Bazı arkadaşlarımızın rolünü çok iyi yaptığını görürdü” (K13).

“Benim nasıl oynadığımızı nasıl ilgim olduğunu görürdü. Sınıfta biraz gürültü görebilirdi, çünkü yaparken kimi zaman komik şeyler yapıyoruz çoğunlukla herkes güldüğü için bazen gürültü oluyor. Bazı arkadaşlarımız parmak kaldırmadan konuşuyorlar. Ama yine de mutlu olduğumuzu görürdü” (K15).

3.2.5. Beşinci Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan beşinci soru, okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerin drama dersine ilişkin metaforik algılarının neler olduğudur. Bu soruya ilişkin veriler, seçmeli drama dersi verilen okulun yönetici, drama dersi öğretmeni ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmeler üzerinde içerik analizi uygulanarak elde edilen verilerin frekans değerleri Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38: Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Drama Dersine İlişkin Metaforik Algıları ile İlgili Görüşme Verilerinin Dağılımları

Metaforlar	Yönetici		Öğretmenler		Öğrenciler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hayat	1	33,33	1	33,33	3	20	5	23,81
Doğaçlama	1	33,33	-	-	-	-	1	4,76
Görsel şov	1	33,33	-	-	-	-	1	4,76
Tiyatro	1	33,33	1	33,33	7	46,65	9	42,86

Tablo 38 – devam

Metaforlar	Yönetici		Öğretmenler		Öğrenciler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlik	-		1	33,33	-	-	1	4,76
Oyun	-		1	33,33	-	-	1	4,76
Hayal gücümüz	-		-	-	1	6,67	1	4,76
Rol oynamak.	-		-	-	2	13,33	2	9,52
İçimizdekini gösterme	-		-	-	4	20	4	19,05

Tablo 38’e göre, yöneticilerin drama dersine yönelik metaforik algıları hayat (n=1), doğaçlama (n=1), görsel şov (n=1), tiyatro (n=1) kavramları etrafında toplanmaktadır. Öğretmenlerin drama dersine yönelik metaforik hayat (n=1), tiyatro (n=1), etkinlik (n=1), ve oyun (n=1) kavramları etrafında toplanmaktadır. Öğrencilerin ise hayat (n=3), tiyatro (n=7), hayal gücü (n=1), rol oynamak (n=2) ve içten geleni gösterme (n=4) kavramları etrafında toplanmaktadır.

Yöneticilerin drama dersine ilişkin metaforik algıları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Drama deyince ilk aklıma gelen hayatın içinde yaşanmakta olan olayların canlandırılması, bazı şeylerin oluşması. Drama, dramatize etme kelimesinden geliyor” (M1.)

“Dramayı doğaçlama, görsel şova benzetiyorum. Drama sergilenirken ilk başta bir senaryo olabilir ama sergilerken o an aklına bir şey gelmeyebilir ama o an aklına ne gelirse onu oynarsın, o anlamda kişinin yeteneğini de ortaya çıkarılmış oluyor. O yeteneği ne şekilde sergilerse görseelliği de bu yöndedir” (M2.)

“Tiyatronun bir kolu. Şimdiye kadar bazı bilgiler okuma kaynaklı değil, duyuştan öyle kalmış aklımda” (M3).

Öğretmenlerin drama dersine ilişkin metaforik algıları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Tiyatroya benzetiyorum. Çünkü sürekli oyun içerisindeyiz, bir şeyleri doğaçlıyorsunuz, bir şey geliştiriyorsunuz, oluşturunuz, görsel oyunlar, ilk akla gelen de tiyatro” (Ö1).

“Hayat. Hayata dair sahneler var çünkü” (Ö2).

“Dramayı ben özel bir drama öğretmeni değilim Türkçe öğretmeniyim. Derslerde de dramatizasyon yöntemini kullanıyorum. Özel ilgi alanım olduğu için bu derse giriyorum. Yeterli olabildiğim kadar derse giriyorum. Orada birlikte yaptığımız etkinlik, oyun, tiyatro gibi aslında. Orada yaptığın oyun, her türlü hareket, drama sadece tiyatro da değil, aslında önce çocukların ısınmaları, hareketleri çeşitli şeyler var. Bunları geçen yılki dersimizde daha çok yapıyorduk am çocuklar onları çok yaptıklarından bir süre sonra sıkılıyorlar. Çeşitli oyunlar

var sandalye oyunları olsun canlandırma oyunları olsun, gösterilmesi gereken görüntüler kızgınlık sinirlilik gülümsemek, mutluluk gibi, ya da kendilerini bir yerde hayal ediyorlar. Bütün bunlar hayatın içinde de olan şeyler, dolayısıyla onları oraya yansıtıyorlar. Bundan da çok eğleniyorlar” (Ö3).

Öğrencilerin drama dersine ilişkin metaforik algıları ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Drama, insanların kendilerini özgürce ifade edebildiği, o anda canlandığı karakterleri kendi istediği gibi yapabilmesi bence drama. Rahatlatıcı geliyor bana.” (K2)

“Dramayı tiyatro, içimizdekini söyleme gibi, aklımıza gelen, hayal gücümüz. Çünkü aklımıza geleni yapıyoruz, hayal gücümüzü ilerletiyoruz ve kendimiz aklımıza geleni yazıyoruz. Bazen internetten yararlanıyoruz, bazen doğal” (K3).

“Drama, hayatın parçası gibi drama olunca her şey oluyor, nasıl davranacağın yüz ifadelerin ortaya çıkıyor, bu yüzden hayatın parçası gibi” (K5).

“Tiyatroya. Tiyatrocular gibi rol oynuyoruz” (K8).

“Bir rol oyununu birbirimize benzetip de yeteneğimizi göstermek gibi. Çünkü drama yapınca bir rol yapıyoruz seçiyoruz, tekrarlıyoruz. Sesimizi değiştirerek tipimizi değiştirerek oynuyoruz” (K9).

“Dramayı kendi içimizdekileri göstermeye benzetiyorum ben. Mesala o gün üzgünüz ve içimizdekileri herkese gösteriyoruz. Paylaştıkça azalıyor üzüntümüz” (K11).

“Drama içimizdeki duyguları, dışarı vuran eğlenceli etkinlikler. Hayatın dersini çıkaracak şeyler yaparak kendini insanlara yansıtma. Çünkü drama, insanın utanmadan ve birilerine böyle kin duymadan duygularını dışarı yansıtma olarak görüyorum” (K12).

4. SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

4.1. Sonuç ve Tartışma

4.1. 1. Birinci Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Seçmeli drama dersi verilen okulların fiziksel ve çevresel şartları ile sınıf ve öğretmen özelliklerini saptamaya yönelik birinci soruya ilişkin verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan üç okul altı hafta boyunca gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucu elde edilen veriler göstermiştir ki okullarda drama dersi verilen ortam, drama dersi için uygun büyüklükte ve düzenlemede değildir. Üç okuldan sadece bir tanesi (B okulu) çalışmalarını sınıfta işlerken, diğer iki okul (A ve C okulları) gösteri ya da törenler için kullanılan tiyatro sahnesini kullanmaktadırlar. Sahne dışında kalan alanda ise izleyicilerin oturması için konulan koltuk ve sandalye yer almaktadır. Bu iki okul, drama çalışmaları için sahneyi kullanmaktadırlar. Dolayısıyla sahneyi 3-4 kişilik gruplar kullanırken, diğer öğrenciler oturarak arkadaşlarını izlemektedir. Bu durum dersin birkaç öğrenci etrafında dönmesine neden olmaktadır. Ayrıca, öğrencinin hareketlerinde kendini özgür hissetmesi ve kimi ısınma çalışmalarında güvenliği açısından ortamda yer alan hareketi engelleyici unsurların ortadan kaldırılmış olması gerekmektedir. Gözlemlerden elde edilen veriler sonucu, üç okuldaki drama dersi işlenen ortamın yeterli olmadığı ve iyileştirilmesi gerektiği söylenebilir. Mekân, süreçte en önemli faktördür. Mekânın temiz ve yeterli büyüklükte olması gerekir. Özellikle tehlike oluşturacak girinti ve çıkıntıların olmaması önemlidir. Mekân, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir öğedir. Mekânı içine sindiren katılımcıların süreçte daha verimli olacağı söylenebilir (Bil, 2012, 49).

Drama dersi işlenen ortamın ışıklandırması, A ve C okulunda daha çok sahneyi aydınlatmaya yöneliktir. İzleyicilerin oluşu bölüm daha karanlık olmaktadır. B

okulunda ise gün ışığı, sınıf içerisini oldukça aydınlatmaktadır. Bu okulda ortam aydınlatmasıyla ilgili herhangi olumsuz bir durum yoktur. Drama dersi işlenen ortamlar, üç okulda da gürültüden uzaktır ve uygun bir şekilde havalandırılmaktadır. Sadece A okulunda teneffüs saatlerinde gürültü yoğun bir şekilde ders ortamına gelmiştir. B ve C okullarında drama dersi işlenen ortamın sıcaklığı normal şartlardadır, fakat A okulunda ise zemin kat daha serin olduğu ve ısınma biçimi yeterli olmadığı için izleyici öğrencilerin çoğu mont ya da hırkasını giymek zorunda kalmıştır. Okullardan sadece ikisinin (A ve C okulları) duvarları sarıya yakın tonlarda boyanmıştır, B okulu ise “Masrafsız Sağlıklı Okul” projesinden dolayı boyanmamıştır, yani duvarlar gri renktedir. Drama dersi işlenen ortamın çevresel ve fiziksel koşulları, çalışma öncesi katılımcıların bedensel ve ruhsal ısınmaları, daha sonrasında özgür, yaratıcı bir şekilde çalışmalarını gerçekleştirmeleri açısından çok önemlidir. Araştırma kapsamına alınan üç okuldaki drama dersi işlenen ortamların gözlemler sonucu elde edilen veriler doğrultusunda gerek fiziksel gerekse çevresel koşulları yeterince taşımadığı, derse katılan tüm öğrencilerin fiziksel ve ruhsal olarak derse hazırlanmadığı söylenebilir. Bu durum katılımcıların drama dersinde rahat hareket edememelerine, görsel ve fiziksel uyaranların fazla olması sonucu yaratıcılıklarına, kendilerini özgür hissetmelerine, duygu ve düşüncelerini rahat ifade etmelerine ket vurmaya yol açabilir.

Gözlem süresince öğrencilerin, üç okulda da öğrencilerin birbirleriyle şakalaştığı, birbirlerine saygılı davrandığı, düşüncelerini paylaştığı, kimi öğrencilerin sahneye çıkmayı heyecanla beklerken kimi öğrencilerin ise çalışmaya katılmak istemeyip arkadaşlarını izlediği görülmüştür. Ayrıca okullardan ikisinde (A ve B okulunda) öğrencilerin öğretmenleri ile rahat iletişime geçtikleri görülmüştür. Diğer öğretmenin (C okulu) sert mizacının öğrencilerin iletişime geçmelerinde çekinmelerine yol açtığı görülmüştür. Öğrencilerin çekindiği bu öğretmenin, zaman zaman öğrencilerin kendilerini kötü hissetmelerine yol açacak bir tonlamayla kimi zaman şaka yaparak, kimi zaman doğrudan olumsuz eleştirilerde bulunarak görüşlerini belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak sınıf içinde öğrencilere adil davrandığı, fakat iki öğretmenin (B ve C okulu) kimi zaman daha iyi oynadığını düşündükleri öğrencilere daha fazla rol verdiği görülmüştür. San, drama etkinliğine katılacakların grup içi çalışmaya hazırlıklı ve istekli olmaları gerektiğini savunur. Kendilerini rahat

ve güvenli hissetmeleri gerekmektedir, yeni ve değişik şeyler keşfetmeye zihinsel olarak hazır hissetmeleri önemlidir (San, 1996, 149).

Drama dersine gelen katılımcıların gerek arkadaşlarıyla gerekse öğretmeni ile olan iletişimi, ders süresince kendilerini rahat hissetmeleri ve özgürce ifade etmeleri açısından oldukça önemlidir. Arkadaşları ya da öğretmeni tarafından alaya alınmadığını, duygu ve düşüncelerinin önemli olduğunu gören öğrencinin içsel gelişimi, kendine ve çevresine karşı farkındalığı, yaratıcı düşünebilme ve hareket edebilme becerisi olumlu yönde etkilenecektir. Araştırma kapsamına katılan okullardaki öğrencilerin yaklaşık % 50'sinin drama dersinde kendisini rahat hissettiği, geriye kalan bir kısmının ise yapamama, alay edilme, küçük düşürölme korkusu taşıdığı için doğaçlama yapmaktan uzak durduğu, izleyici konumda olmayı tercih ettiğı söylenebilir. Drama dersi, grupla gerçekleştirilen bir ders olduğu için grubu oluşturan her bir bireyin fiziksel ve ruhsal hazırlanma süreci, tüm grubun hazırlanma sürecini etkilemektedir. Bu yüzden drama öğretmeni, herkesin çalışmaya eşit katılımını sağlayacak ve katılımcılarda olumlu duygular oluşturacak şekilde çalışma ortamını düzenlemesi gerekmektedir. Aksi halde drama dersinin ulaşılması istenilen hedeflerinin gerçekleştirilmesi, daha ilk basamakta son bulacaktır.

4.1.2. İkinci Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okullarda seçmeli ders olarak verilen drama dersi öğretim programının uygulanma durumunu tespit etmeye yönelik ikinci soruya ilişkin verilerden elde sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin drama dersi öncesi oturum planı hazırlamadığı gözlemlenmiştir. Kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin de dramaya yönelik herhangi bir eğitim almadıkları, sadece Ö2 ve Ö3'ün temel düzeyde tiyatro eğitimi aldıkları görölmektedir. Bu durum, dersin işlenişine olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Öğretim programında ders işlenişinin öğretmenin bilgi ve becerisine bırakılması sonucu öğretmenlerin, kimi zaman internet aracılığı ile, kimi zaman drama alanında uzmanlaşmış kişilerden edindikleri bilgiler ve onların hazırladıkları oturum planları ile ya da tiyatro metinlerinden yararlanarak dersi işlemeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenler drama oturumu aşamalarını tam olarak yerine getirememişlerdir. Öğretmenler, drama dersinde öğrenciyi fiziksel ve

ruhsal olarak çalışmaya hazırlayan herhangi bir ısınma çalışması yapmamışlardır. Öğretim programında belirtilen hedeflere uygun konular seçilmemiş ve bu hedeflere yönelik çalışmalar yapılmamıştır. Çoğunlukla öğrencilerin rol oynamayı istediği dramatizasyon ve tiyatro oyunları doğrultusunda ders işlenişi şekillenmiş, belli bir grup öğrencinin sınıfın geri kalanına sunum yapması ve bazen sunumlar sonunda öğrencilerin sahnedeki performanslarının değerlendirilmesi şeklinde ders işlenmiştir. Öğrencilerin kendilerinin hazırladığı herhangi bir sunum olmadığında ise öğretmenler doğaçlama yapmaları için bir konu vererek sahnedeki öğrencilerin rol oynamalarını istemişlerdir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bu veriler, drama oturumlarının çatısını oluşturan ısınma, (asıl) çalışma ve değerlendirme aşamalarının gerçekleşmediği, drama dersi öğretim programının amaçları doğrultusunda dersin işlenemediği, öğretmenin drama alanındaki bilgi ve beceri eksikliğinden ötürü kendine güvenmemesinin ders süresince karşılaşılan problemlere çözümler üretilmemesine neden olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamına katılan yöneticilerden M2, drama dersine yönelik üniversitede ders aldığını söylerken, M1 ve M3 dramaya yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. M2 ve M3, daha önce çalıştıkları okullarda drama dersinin seçmeli ders veya ders dışı faaliyet olarak verildiğini, M1 ise çalıştığı kurumda ilk kez bu yıl drama dersi verildiğini belirtmiştir. Buna göre, M2 ve M3'ün dramaya yönelik gözleme dayalı bilgileri varken, M1'in hiçbir bilgisinin olmadığı söylenebilir. Yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre yöneticilerin drama alanı ile ilgili yeterli bilgilerinin olmamasının dersin işlenişi ve derse hazırlık sürecinde sıkıntılara yol açmaktadır. Gerek drama alanında uzman öğretmenin drama dersine girmemesi, gerekse drama çalışma ortamlarının fiziki koşullarının iyileştirilememesi konusunda okul yöneticilerinin bilgi eksikliğinin payı oldukça fazladır. Bilgi eksikliğine sahip bir yönetici, dersin işleniş ve hazırlık sürecinde gerçekleşen herhangi bir aksaklığın öğretmen tarafından bildirilmesini bekleyeceği için, yine öğretmenin bilgi ve becerisi doğrultusunda eksiklikler tespit edilip giderilmeye çalışılacak ya da görmezden gelinecektir. Bu durumun drama dersinin verimini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Drama dersi, A ve C okulunda öğrencilerin kendilerinin ilgilerini çeken, gündelik hayatta karşılaştıkları sorunları anlatan konular çerçevesinde yazıp oynadığı oyunların sahnelenmesi ve zaman zaman oyun sonrası öğrenci performanslarının

öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi şeklinde işlenmiştir. A ve C okulu öğretmenleri, herhangi bir öğrenci çalışma hazırlamadığında öğrencilere kendileri konu verip doğaçlamalarını istedikleri ya da ısınma çalışmaları yaptırdığı görülmüştür. Doğaçlama çalışmalarında A okulundaki öğrencilerin daha istekli olduğu, C okulundaki kimi öğrencilerin istekli, kimi öğrencilerin ise istekli olmadığı görülmüştür. A okulundaki öğretmenin, öğrencilere olan tavrı oldukça nazik saygı çerçevesindedir ve öğrencilerin söylemlerine karışmamaktadır. Rol oynamalar sonrası iyi olmadığını düşündüğü rolleri olumlu bir dille eleştirmiş ve yeniden oynatmıştır. C okulundaki öğretmen ise çoğu zaman öğrencilerin ne söylemeleri gerektiğini önceden söyleyerek öğrencilerin özgürlüğüne ve özgünlüğüne ket vurmuştur. İstenmeyen cevaplar geldiğinde çoğu zaman gergin ve kimi zaman alaycı bir şekilde öğrenciyi nasıl davranması konusunda uyarmıştır. Bu verilere göre, A okulundaki öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarının değerlendirmelerinden çok az olumsuz şekilde etkilendiği, C okulundaki öğretmenin oynanan oyunları sık sık kesmesi ve uyarıları sonucu öğrencilerin role başlarken duydukları istek ve oyunun başında gösterdikleri yaratıcılıklarının azaldığı, tedirgin bir şekilde rol oynadıkları, drama dersi süresince rahat hareket edemedikleri söylenebilir. A ve C okulundaki öğretmenlerin ara sıra öğrencilere ipucu soruları sorarak işlenen konular hakkında öğrencilerin görüşlerini aldığı, işlenen konunun hayatlarındaki önemine dikkat çektiği görülmüştür. B okulunda ise öğretmenin öğrencilere 1.dönem sonunda rol dağıtımını yaptığı “Komşu köyün delisi” adlı tiyatro oyununu yıl sonunda sunmaya yönelik rollerin çalışılması şeklinde drama dersi işlenmiştir. Öğretmen ara ara öğrenciler hata yaptığında tekrarlar yaptırarak doğru tonlama ve vücut duruşunu yapmalarını sağlamaya çalıştığı ve öğrencileri kırmamaya çalıştığı, onlarla şakalaştığı gözlemlenmiştir. Rolüne çalışmamış öğrencileri zaman zaman azarlayarak bir sonraki çalışmaya kadar daha iyi ezberlemeleri için uyarılarda bulunmuştur. B okulundaki öğretmenin kimi zaman rolüne çalışmamış bir öğrencinin rolünü başkasına verdiği, kimi zaman da rolünü iyi ezberlemiş öğrencileri olumlayarak diğer öğrenciler arasında rekabet yarattığı gözlemlenmiştir. B okulundaki öğrencilerden bazılarının rol oynamaya istekli olduğu, bazılarının ise istekli olmadığı görülmüştür. Olumsuz uyarı alan öğrencilerin motivasyonlarının düştüğü, sınıftaki başka öğrencilerin arkadaşının oynadığı rolü kendilerinin alması konusunda talepte bulunduğu, bu durum sonucu rolünü oynamaya çalışan öğrencinin tedirginleştiği gözlemlenmiştir. Drama dersinde rekabet ortamının ve oynanan role,

ifade edilen duygu ve düşüncelere dair sert eleştirilerin olması, öğrencinin kişisel gelişimini ve hazırbulunuşluğunu olumsuz yönde etkileyecektir. Başka bir deyişle, böyle bir ortamda öğrencilerin daha çok içe kapanacağı, düşünce ve duygularında sınırlamalar olacağı, kendini özgür hissetmeyeceği, doğallığını kaybedip kalıplar içerisinde kendini ifade etmesine neden olacağı, kısacası kendini drama dersi hedefleri doğrultusunda gerçekleştiremeyeceği söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan öğrenciler de öğretmenleri gibi zaman zaman oynadıkları rol sonrası sahnedeki sunumları değerlendirmişlerdir. Oynanan rollerin iyi olup olmadığı konusunda çoğu zaman birbirlerine karşı nazik bir dil kullanarak oyunlarındaki eksiklikler, rol oynarken yapılamayan vücut hareketleri ve tonlamalar konusunda birbirlerine uyarılarda bulunmuşlardır. Kişilerin ve performanslarının değerlendirilmesi, katılımcıların doğallığının bir süre sonra yitirilmesine ve katılımcının kendini sınırlamasına neden olur. Ayrıca olumsuz eleştirilerin artmasının katılımcının kendini rahat hissetmemesine ve drama çalışmalarına katılım motivasyonunun düşmesine neden olacağı söylenebilir. Drama çalışmalarında yapılan değerlendirmelerin konuya ya da katılımcının çalışma süresince ne hissettiğine yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşması doğrultusunda olması gerekmektedir. Çünkü drama çalışmaları süresince amaçlanan tiyatrodaki olduğu gibi performans sergilemek değil, doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro tekniklerinden de yararlanarak belli bir konuyu farklı açılardan incelemektir.

Araştırma kapsamına alınan okullardaki drama dersinde, öğretmenin drama hakkındaki bilgi ve becerisinin eksikliği nedeniyle ezber yönteminin kullanıldığı, drama dersinin en önemli araçlarından olan doğaçlamanın kullanılmadığı göze çarpmaktadır. Araştırma kapsamına alınan öğrenciler, rolleri gereği sözlerini unuttuklarında çoğu zaman ellerindeki hatırlatma notlarından yararlanmışlardır. İyi ezber yapamadıklarını gösterdiklerinde kimi öğrencilerin paniklediği gözlemlenmiştir. Bu durumun ezber yapabilme becerisi düşük olan öğrencide başarısızlık duygusunun oluşmasına ve öğrencinin kendine olan güveninin azalmasına neden olacağı söylenebilir. Drama dersinin doğasında ezber yoktur. San'ın (1998) da belirttiği üzere, yaratıcı drama, önceden yazılı bir metin olmadan, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalardır. Tiyatro ile yaratıcı drama arasındaki en büyük farklardan bir tanesi budur. Tiyatrodaki belli bir metin defalarca

çalışılır ve ezberlenir ancak yaratıcı dramada kendiliğindenlik hakimdir. Belli durumlar tek bir defada o anda gerçekleştirilir (Bil, 2012, 40). Drama öğretmeni katılımcılara belli yönergeler verir ve katılımcılar, bu yönergeleri içlerinden geldiği gibi ifade ederler, yani doğaçlarlar. Doğaçlama becerisini kazanan öğrencinin yaşam boyunca kendini daha iyi ifade edebileceği, problemlerine daha yaratıcı çözümler bulabileceği söylenebilir.

C okulundaki öğretmenin genel olarak zamanı iyi kullandığı, sık sık zamanı kontrol ederek ders bitimine az kalması durumunda öğrenciye herhangi bir çalışma yaptırmadığı, A ve B okulundaki öğretmenlerin ise zamanı kullanma açısından sıkıntı yaşadığı görülmüştür. Öğretmenlerin zamanı iyi kullanamamalarının derse hazırlıklı gelmemelerinden veya oturum planı yapamamalarından kaynaklanabileceği söylenebilir. Zamanın iyi kullanılmadığı durumlarda, ders bitimiyle öğrenci çalışmalarının kimi zaman yarıda bırakıldığı, bu durumda öğrencilerin üzüldüğü gözlemlenmiştir. A okulundaki öğretmen, bazı günler zamanı kontrol ederek, diğer öğrenci gruplarının da sahneye çıkması için ortam yaratmaya çalışmıştır. Gün içinde hazırladıkları oyunları sunabilme imkanına kavuşan öğrencilerin mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenin bu tavrının, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine yol açtığı ve öğrencinin bir sonraki çalışmaya motivasyonu yüksek bir şekilde hazırlanmasını sağladığı söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okullarda verilen drama dersi öğretim programında öngörülen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyini tespit etmeye yönelik üçüncü soruya ilişkin verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Yaratıcı drama, en başta öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını, anlatılmak istenen konunun kalıcı hale getirilmesini ve yaşantısal olmasını, öğrenenlerin farklı ve eleştirel düşünmesini, duygularının sağlıklı bir biçimde dışa vurulmasını, özgür düşüncenin gelişimini ve her türlü ifade olanağının verilmesini, yaratıcılık ve yazılı-sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlar. Yaratıcı drama, katılanların dikkatinin kısa sürede sağlanması, ilginin arttırılması, duygu ve düşüncelerin harekete geçirilmesi, özellikle toplumsal konuların öğretiminde karşıdaki kişiyi anlama ve anlatma becerilerinin üst düzeye çıkarılması, öğrenme

sürecinin daha zevkli hale getirilmesi, imgesel düşünmenin geliştirilmesi gibi diğer amaçlara da sahiptir (Karadağ, 2012, 55).

Seçmeli drama dersi öğretim programında bu derse katılan öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi, kendilerini rahat ifade edebilmeleri, kendilerini daha özgür hissetmeleri, eleştirel düşünme becerisini, düzgün ve doğru konuşma becerisini, karar verme alışkanlığını kazanmaları, imgelem gücünün önündeki engellerin kalkması, bağımsız düşünme becerisini, kıyaslama yapma yetisini geliştirmeleri, birlikte bir fikir, bir durum üstüne tartışabilme, sadece kendi fikrini değil başkalarının fikirlerini de dikkate alma becerisini geliştirmeleri, çocuğun kendini tanıması, sözcük dağarcığını geliştirmesi, denemenin önemli bir öğrenme aracı olduğunu, başkalarını anlamada gözlem yapmanın önemini kavramaları, bireysel farklılıkları anlamaları, grup içi çalışmalarda çatışmaların üretken çözümü konusunda farkındalık yaratmaları, sanat formlarına karşı farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2012, 8-9).

Araştırmaya katılan yöneticiler, öğrencilerin daha çok kendini ifade etme, yaratıcılık, doğaçlama yapabilme becerisi, boş vakti değerlendirme, kötü alışkanlıklardan uzak olma, özgüvenin artması, başarı duygusunu yaşama, kendini fark etme, vücudunu kullanma becerilerini kazanması açısından drama dersinin yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kendini ifade etme becerisine olumlu katkısından ötürü bazı öğrencilerin drama dersini seçerken aileleri ya da öğretmenleri tarafından yönlendirildiklerini, bazı öğrencilerin ise rol oynamayı sevmesi, kendisini başarılı hissetmesi, yetenekli olduğunu düşünmesi, kendisini başkalarına gösterme, ünlü biri olma isteği, tiyatroyu sevmesi ve drama dersinde eğleniyor olması gibi nedenlerden ötürü kendilerinin drama dersini seçtiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ise kendini ifade etme, yaratıcılık, doğaçlama yapabilme becerisi, boş vakti değerlendirme, kötü alışkanlıklardan uzak olma, özgüvenin artması, başarı duygusunu yaşama, kendini fark etme, vücudunu kullanma becerilerinin yanında drama dersinin öğrencilerin jest ve mimiklerini kullanma, yaratıcı yazma, okuma becerisi, düzgün konuşma becerilerine de olumlu katkısı olduğunu ve drama dersinde öğrencilerin çok eğlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin yönlendirmesi ya da rol oynamayı sevmesi, kendini gösterme, başarı duygusunu tatma isteği ve çok eğlenmesi gibi nedenlerden ötürü drama dersini kendilerinin seçtiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, drama dersine katılan çoğu

öğrencinin dersi sevdiği ve derse olan ilgilerinin yüksek olduğu, korku ve kaygılarının gittikçe azaldığı söylenebilir. Öğrencilerin bir kısmı sahneye çıkmaya çok hevesli iken bir kısmının izleyici olarak derste bulunmayı tercih ettiği gerek gözlemlere gerekse öğretmenlerden alınan görüşlere dayanılarak söylenebilir.

Öğrencilerin çoğu drama dersinin kendilerini ifade etmelerine olanak sağladığı, özgüvenlerini artırdığı ve arkadaşlarıyla iletişim kurma becerilerini geliştirdiği görüşünü belirtmişlerdir. Bu kazanımların yanında, yaratıcılıklarını, empati kurabilme, düzgün konuşma, yaratıcı yazma, problem çözme becerilerini geliştirdiği, ruhsal gelişimi, zeka gelişimini ve hafızanın güçlenmesini olumlu yönde etkilediği, kendilerini başarılı hissetmelerine yol açtığı, vücutlarını, jest ve mimiklerini doğru kullanmayı öğrendiklerini, farklı konularda bilgi edinebildiklerini, meslek seçiminde etkili olduğunu, konsantre olabilmeyi öğrendiklerini, başkaları tarafından fark edildiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin çoğu, rol oynamayı, tiyatroyu sevdikleri ve drama dersinde çok eğlendikleri için drama dersini seçtiklerini belirtmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen veriler, öğrencilerin yetenekli olduğunu düşünme, kendini gösterme isteği, oyun yazmayı sevmeye, oyuncu olmayı isteme, öğretmenini sevmeye, kendini geliştirme, arkadaşlarıyla birlikte olma ve farklı bir şey yapma isteğinin de drama dersini seçme nedenlerinden biri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yarısına yakını derste çok eğlendiklerini, rol oynamayı sevdiklerini kendilerini özgür hissettiklerini, mutlu olduklarını, heyecanlandıklarını söylemişlerdir. Bazı öğrenciler ise drama dersinde rolüne konsantre olduğunu, ünlü biri gibi hissettiklerini, kendilerine güvendiklerini, başarılı hissettiklerini, arkadaşlarının eleştirilerini önemsediklerini, kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve derse karşı merak duyduklarını belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamına katılan yönetici, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, drama dersinin öğrencilerin kendini ifade etme, yaratıcılık, doğaçlama yapabilme becerisi, boş vakti değerlendirme, kötü alışkanlıklardan uzak olma, özgüvenin artması, başarı duygusunu yaşama, kendini fark etme, vücudunu kullanma, jest ve mimiklerini kullanma, yaratıcı yazma, okuma becerisi, düzgün konuşma becerisi, zeka gelişimi, hafızanın güçlenmesi, ruhsal gelişim, farklı konularda bilgi edinme, arkadaşlarıyla iletişim kurabilme, empati kurabilme, meslek seçimine karar verme, konsantre olabilme, başkaları tarafından fark edildiğini hissetme, problem çözme becerilerini geliştirmelerinde katkı

sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla seçmeli drama dersi öğretim programının hedeflenen kazanımlarından kendilerini rahat ifade edebilmelerinin, kendilerini daha özgür hissetmelerinin, eleştirel düşünme becerisini, düzgün ve doğru konuşma becerisini, karar verme alışkanlığını kazanmalarının, imgelem gücünün önündeki engellerin kalkmasının, yaratıcılık, bağımsız düşünme becerisi, kıyaslama yapma yetisi, sadece kendi fikrini değil başkalarının fikirlerini de dikkate alma becerisi, kendini tanıma becerisi, sözcük dağarcığı ve problem çözme becerilerinin gelişiminin gerçekleştiği söylenebilir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken bir nokta; drama dersine katılan öğrencilerin gelişim düzeylerinin, her öğrenci için eşit olmamasıdır. Öğrencinin gerek bireysel farklılıkları gerekse drama eğitimi ortamının özellikleri kazanımların edinmesinde büyük etkindir. Bu sebepten ötürü, araştırma kapsamında drama dersine katılan öğrencilerin gelişimlerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin drama dersi için sergiledikleri tutum ve davranışlar, dersin işleniş biçimi de öğrencilerin kazanımları edinmelerinde önemli faktördür. Drama dersinin yeterli düzeyde işlenememesine rağmen öğrencilerin yukarıda belirtilen kazanımları edindiklerine dair yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin çoğu zaman kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam bulamamaları ve drama dersinin öğretmenin ders işleyiş tarzına bağlı olarak kendilerine bu imkanı sunmasının bazı öğrencilerin yukarıda bahsedilen kazanımları edinmelerine ortam yarattığı söylenebilir. Fakat gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, araştırma kapsamına alınan okullardaki drama dersi işlenişinde ağırlıklı olarak rol oynama etrafında toplanan drama çalışmalarına bir kısım öğrencinin daha çok katıldığı bir kısmının ise çoğunlukla izleyici olarak derste bulunduğu düşünüldüğünde, izleyici konumunda olan öğrencilerin veya sunumları sırasında öğretmenin ya da arkadaşlarının kimi olumsuz tavırlarından ötürü etkilenecek yukarıda bahsedilen kazanımlardan bazılarını ya da tamamını edinemedikleri söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerin drama dersinin uygulanma sürecine yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik dördüncü soruya ilişkin verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerle yapılan görüşmelerde, okullarında drama alanında uzman öğretmenlerinin olmadığı, mevcut drama dersi öğretmenin alan hakkında yeterli bir eğitimi olmadığı, drama çalışmaları yapılan fiziki ortamın drama çalışmaları için uygun olmadığı, drama dersine girmedikleri için dersin eksik yanlarını doğrudan tespit edemedikleri, drama dersine katılan öğrenci sayısının çok fazla olduğu, materyaller için yeterli desteğin sağlanamadığı görüşleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin tamamı, drama dersi öğretmenini seçerken drama alanında uzmanlaşmış öğretmen olmasına, uzman olmayan öğretmenlerin tiyatro alanında deneyimli, yetenekli olmasına, drama dersini yönetmeye dair gönüllü olmasına dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca yöneticilere göre öğretmenin entelektüel bir kişiliğinin olması, diksiyonunun düzgün olması, vücut dilini iyi kullanıyor olması, iletişiminin iyi olması ve drama dersini seviyor olması gerekmektedir. Yöneticiler, drama dersi hazırlık sürecinde uygulanan etkinliklerde kendilerinin öğretmenlerin taleplerini gerçekleştirmeleri, materyal ihtiyacını karşılamaları, drama dersi için uygun fiziki ortamı oluşturmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun dışında yöneticilerin drama öğretmenlerini hizmet içi eğitime yönlendirmesi, drama alanında uzman öğretmenin derse girmesini sağlaması, velilerle işbirliği yapması, öğrenciyi seçmeli ders seçiminde doğru yönlendirmesi, oyunlarını sunan öğrencileri ödüllendirmesi ve onlara sunumlarını yapabilecekleri imkanları sağlaması bir yöneticinin yapması gereken işleri arasında sayılmıştır. Yöneticilerden alınan görüşlere göre, iyi bir yönetici kadrosu drama öğretmenin çalışma verimini, drama öğrencisinin derse ve okula olan şevkini ve drama öğrencilerinin topluma kazandırılmasını, gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek ortamları oluşturmakta sorumluluk sahibi olmalıdır. Öğretmenlerin tamamı drama dersi için ihtiyaçların karşılanmasının dersin işlenişini olumlu etkilediğini, yönetimin drama dersini önemsemediğini, yönetimin drama dersi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını, dersin işlenişinin öğretmene bırakıldığını, yönetimin drama üzerine eğitim alması gerektiğini, drama dersi yapılan ortamın fiziki koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini, okul dışı etkinliklerde öğretmene yardımcı olmaları gerektiğini, yönetimin tutumunu öğretmenin isteklerinin şekillendirdiğini ve talepler olduğunda karşılandığını belirtmişlerdir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, araştırmaya katılan yöneticilerin okullarındaki drama dersi ile yeteri düzeyde ilgilenmediği, drama dersinin sahip olması gereken koşulları ve okullarındaki mevcut drama dersinin eksiklikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, dersin

işlenişini takip etmedikleri, öğretmenlerden gelecek talepler doğrultusunda kendi görevlerini tanımladıkları göze çarpmaktadır. Görüşmelerde kimi verdikleri cevapları, kendi okullarındaki drama dersine göre değil, dramanın onlarda uyandırdığı çağrışıma göre gerçekte olması gerektiğini düşündükleri şekilde cevaplandırmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Kişisel bilgi formu ve görüşmelerden elde edilen bilgilere göre, yöneticilerin drama alanına yönelik yeterli alan bilgisine sahip olmamaları sonucu drama dersinin önemine yeterince vakıf olamadıkları ve gerek öğretmeni gerekse öğrenciyi nasıl yönlendireceklerini bilemedikleri söylenebilir. İyi bir yönetici, gerek drama dersine hazırlık sürecinde gerekse işlenişinde öğretmenle etkileşim içerisinde olmalı, gerektiğinde öğretmeni yönlendirmeli, öğretme yardımcı olacak şekilde dersin işlendiği ortamın fiziki koşulları iyileştirilmeli, materyal eksikliği, öğretmenlerin alan uzmanlığına yönelik eğitim ihtiyaçları karşılanmalı, dersin amacına uygun bir şekilde işlenmesi için uygun ortamları oluşturmalıdır. Dersin amacına uygun bir şekilde işlenebilmesi için yöneticilerin öğretmen, öğrenci ve velilerden derse yönelik sıklıkla dönütler alması, ihtiyaç analizi yapması gerekmektedir. Daha sonra ise tespit edilen eksikliklerin kısa bir süre içerisinde tamamlanması sağlanmalıdır. Yöneticilerin dersin ihtiyaçlarını karşılamak için sadece öğretmen talebini beklemesinin drama dersi öğretmenin sorumluluk duygusuna bağlı olarak süreçte bazı aksaklıkların birikmesine ve dersin veriminin düşmesine neden olabileceği söylenebilir. Bu, drama dersinin amaçlarının gerçekleşmesi için istenmeyen bir durumdur. Yöneticilerin drama dersi öğretmeni belirlerken kriterleri olduğunu belirtmelerine rağmen, drama alan öğretmeni olmadığından uygulamada kriterlerinin çoğunu yerine getirmedikleri, gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin drama üzerine bir eğitimleri yoktur, sadece B ve C öğretmenin tiyatro eğitimleri aldıkları bilinmektedir. Öğretmenler, drama dersini tamamen gönüllülüğe dayalı olarak üzerlerine almışlardır. San'a göre, yaratıcı drama etkinliklerini yürütecek eğitmenin en az düzeyde tiyatro ve oyunculuk eğitimi almış olması gerekir. İletişime açık, istekli ve hazır olması çok önemlidir. Oyunculuk eğitimi, pedagoji eğitimi ve psikoloji eğitimi almış olması gerekir (San, 1996, 149).

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, drama öğretmenlerinin drama alanı hakkında yeterli bir eğitimlerinin olmadığı, ihtiyaç duyduklarında internet aracılığı ile buldukları ya da drama alanında uzman arkadaşlarının çalışmalarından yararlandıkları, drama dersinin öğretmenin bilgi ve becerisine göre

şekillendiği, ders öncesi yeterli hazırlık yapılmadığı, derste sınırlı drama tekniği kullandıkları, öğrencilerin dersi yönlendirdiği, materyaller için yeterli destek sağlanamadığı, drama çalışmalarının yapıldığı fiziki ortamın drama çalışmaları için uygun olmadığı, öğretmenleri yönlendirmek için drama dersi öğretmen kılavuzunun olmadığı, ders saati sayısının çok az olduğu, ders saatinin (1+1) şekilde parçalanmasının dersin akışını olumsuz etkilediği görüşleri ortaya çıkmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler, derse hazırlanma sürecinin çoğu zaman öğrencilerin rollerine çalışıp ezberlemesi, materyallerin ve sahnenin hazırlanması şeklinde yapıldığı, ara sıra öğretmenlerin internet aracılığı ile buldukları ya da drama alanında uzman arkadaşlarından edindikleri çalışmalara göz atarak derse hazırlandıkları bilgisini vermektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tamamı drama çalışmaları öncesi oturum planı hazırlamadıklarını, çalışmaları yaparken yıllık plandan yararlandıklarını, oturum planı hazırlamak için yeterli drama bilgisine sahip olmadıklarını söylemişlerdir. Drama dersi yıllık planını internetten hazır bulduklarını, planı öğrencilerin yaş düzeyi ve ilgilerine göre hazırladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler derse hazırlıklı gelmenin dersin işlenişinin daha rahat ve daha akıcı olmasını sağladığı, öğrencileri yönlendirmenin kolaylaştığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise, öğrencilerin ders öncesi rolünü ezberleyerek, kullanacağı materyalleri hazırlayarak, skeçler hazırlayarak, heyecanını gidermeye çalışarak, sahneyi düzenleyerek hazırlıklar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, yapılan hazırlıkların dersin daha başarılı geçmesi, daha eğlenceli olması, rollerini oynarken kendilerini daha rahat hissetmeleri, herkesin rahatlıkla oyunlarını sergilemek için zaman bulabilmesi, izleyenlerin ilgisini çekmesi açısından etkili olduğunu düşünmektedirler. Yalnızca bir öğrenci, yapılan hazırlıkların dersin işlenişini pek etkilemediğini belirtmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğretmenlerin drama alanı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması sonucu her bir drama dersi için oturum planı hazırlayamadıkları, drama tekniklerine hakim olmadıkları için daha çok rol oynama, dramatizasyon teknikleri etrafında çalışmalar yaparak ya da öğrencilerin kendilerinin yazıp sunacağı oyunları olmadığında öğrencilere doğaçlama yapmaları için yönergeler vererek dersi işledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin derse hazırlık sürecini çoğunlukla öğrencilerin ezber yapması, rollere hazırlanması, sahnenin düzenlenmesi, materyallerin hazırlanması şeklinde düşünmesi dikkat çekicidir. Drama dersinde hazırlık yapan tek kişi, öğretmen olmalıdır. Öğretmen, amacı

doğrultusunda seçtiği bir konuda çeşitli drama tekniklerini kullanarak bir oturum planı hazırlamalı, çalışmalarda kullanılabileceğini düşündüğü materyalleri sağlamalı ve özgür, demokratik bir ortam içerisinde yönergeler vererek çalışmasını tüm sınıfla etkileşim içerisinde olarak bireyden gruba, basitten karmaşığa doğru yürütmelidir. Zaman zaman kendisi de role girerek, çalışmanın istenen yönde gitmesine katkı sağlamalıdır. Karadağ'a (2012) göre, eğitimde drama alanında süreci tasarlayan, biçimlendiren, yöneten, drama lideri/öğretmenidir. Lider/öğretmen drama sürecinin en önemli ögesidir. Ancak eğitimde dramada sürecin son noktasını lider değil grup üyeleri, katılımcılar, öğrenciler belirler. Sürecin nasıl gelişeceğini ve nasıl sonuçlanacağını drama lideri bilemez ancak sürece giden yollarda bir engel, ilerleyememe durumu söz konusu olduğunda yönlendirme işlevini yerine getirir. Öğrencilerin hazırlanma süreci yalnızca drama dersi esnasında drama öğretmenin kendisine veya içinde bulunduğu gruba verdiği yönergelerle göre nasıl bir doğaçlama sergileyeceğini, hangi materyalleri nasıl kullanacağını planlama sürecidir ve 2-3dk'yı geçmemelidir. Kim çalışmalarda öğretmen, bir sonraki çalışma için öğrencilerin bazı nesneler getirmelerini isteyebilir ama hiçbir şekilde bu nesneleri hangi amaçla kullanacağını söylememelidir. Drama dersi sürprizlerle dolu oldukça öğrencinin merak duygusu, derse katılım isteği artacak, derste dramatizasyon tekniği yerine daha çok doğaçlamaların yapılması sağlanmış olacaktır. Öğretmenlerin sınırlı sayıda drama tekniklerinden yararlanmasının, kimi oyunların sürekli tekrar yapılmasının dersin daha kısır geçmesine neden olabileceği, öğrencinin derse yönelik ilgi ve motivasyonunu düşüreceği söylenebilir.

Yapılan gözlem ve görüşmelerde çalışmalarını tiyatro sahnesinde yapan öğretmenlerin ortam koşullarını sağlama açısından yönetimden memnun olduğu ama çalışmasını sınıf içerisinde yapan öğretmenin alan darlığı sıkıntısı çektiği ortaya çıkmıştır. Oysa, drama dersi tek bir grubun değil tüm sınıfın etkileşim içerisinde olduğu çalışmalar bütünüdür. Bir grup öğrencinin küçük bir sahneye hapsedilmesi, diğer öğrencilerin sürekli izleyici konumunda olmaları bir drama dersi için düşünülemez. Drama dersinde tüm sınıfın aynı anda birçok doğaçlama, rol oynama, ısınma çalışmaları yaptığı düşünüldüğünde, okullardaki mevcut drama dersi çalışma ortamlarının yeterince büyük olmadığı ya da yeterince büyük olan yerlerin de hareketi önleyici nesnelerden arındırılmadığı söylenebilir. Okul yönetiminin, drama dersi için sınıf mevcudunu da hesaba katarak, hareketi engelleyici nesnelerden

arındırılmış, ihtiyaç halinde kullanılabilecek materyallerin sağlandığı ortamlar yaratmasının drama dersi işleyişini ilk adımda olumlu yönde etkileyecektir.

Derste materyal kullanımının dersin işlenişini, sınıf içi etkileşimi olumlu etkilediği, öğrencilerin materyal hazırlama süresinde ihtiyaçlarını keşfettikleri, bulup, yapma, üretme becerilerinin, problem çözme becerilerinin geliştiği, kullanılan materyallerin oynanan rolleri somutlaştırdığı, dersi gerçekçi kıldığı, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve dikkat dağınıklığını azalttığı, yaratıcılıklarını geliştirdiği öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen diğer verilerdir. Öğrenciler ise drama dersinde materyal kullandıklarında dersin daha eğlenceli hale geldiği, izleyenlerin daha çok ilgisini çektiği, rollerinin gerçek gibi olduğu, rollerini oynarken daha rahat hissettikleri ve hayal gücünün geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler, materyal kullanırken sınıftaki bazı arkadaşlarının dalga geçtiğini, materyal kullanımının kimi zaman gereksiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu veriler doğrultusunda ders süresince, ihtiyaç duyulan durumlarda materyal kullanılmasının öğrencinin derse olan ilgisini artırdığı, soyut düşünme becerisinin tam olarak gelişmediği öğrencilerin rolleri daha da somutlaştırdığı için daha rahat oynadıkları, dersin işlenişini dinamik kıldığı söylenebilir. Öğrencilerin bazen başka nesneleri ve vücutlarını kullanarak kendilerine materyal yapmaları, bazen de hiçbir şey kullanmadan o materyal varmış gibi davranmalarının soyut zeka gelişimlerine katkıda bulunabileceği ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarabileceği söylenebilir. Sık sık materyal kullanımının öğrencinin ilgisini dağıtabileceği gibi, öğrencinin doğaçlamalarda kolayca kaçarak problem çözme becerisini ve materyal kullanmadan duygu ve düşüncelerini farklı şekillerde ifade edebilme becerisini edinmemesine neden olabileceği söylenebilir.

Drama dersinde işlenecek konu seçiminde öğretmenlerin konunun belirlenen amaçlara uygunluğuna dikkat ettikleri, güncel olaylardan, öğrencilerin empati kurabilecekleri, öğüt alabilecekleri ve eğlenecekleri konulardan seçtikleri, konuyu belirlerken öğrencinin yaşına göre olup olmadığına, öğrencilerin değerlerine zarar verip vermediğine bakıldığı, konuları bazen öğrencilerin seçtiği bilgisi görüşmelerden elde edilmiştir. Öğrenciler ise drama dersinde jest-mimiklerini kullanabilecekleri, öğüt verici, ilgi çekici, eğlenceli, anlaşılır konular işlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bazı konuları anlamakta güçlük çektiklerini, rollerini ezberlemekte zorlandıklarını, aynı konuyu tekrar edince ve izleyici

olduklarında sıkıldıklarını, konuları bazen öğretmenlerin, bazen de kendilerinin seçtiklerini, öğretmenin verdiği konularda rahatlıkla değişiklik yapabildiklerini, konuların sürekli değiştiğini, seçilen konularda skeçler yazdıklarını, kendi yazdıkları skeçleri oynadıklarını, bazı konuları ilgi çekici bulmadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan gözlemler ve görüşmeler, sadece A ve C okulunda konuların sürekli değiştiği, B okulunda ise bir tiyatro metni üzerinden dersin işlendiği görülmüştür. Öğrencilerin, oynayacakları oyunun konusunu kendilerinin seçmesinin onları daha da heyecanlandırdıkları, daha az sıkıldıkları ve istedikleri gibi konular üzerinde oynamalar yaparak oyunlar yazmalarının onlar için daha faydalı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerin drama derslerinde işlenen konuları ilgi çekici, eğlenceli, öğüt verici bulduğu, konuların daha çok güncel hayatta yaşanan olaylardan seçildiği söylenebilir. Öğrencilerin oynayacakları oyunları kendilerinin seçmesinin ve eğlence anlayışlarına göre düzenlemeler yapmasının konuları ilgi çekici ve eğlenceli bulmalarında etken olduğu söylenebilir. Öğrencilerin, kimi konu ve oyunların sık sık tekrar edilmesinin bir süre sonra dikkatlerinin dağılmasına, derse olan ilgilerinin düşmesine ve derste sıkılmalarına neden olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin de gerek drama alanında yeterli bilgiye sahip olmamaları, gerekse öğrencilerin kendi oyunlarını yazıp oynamaya daha istekli olmalarından ötürü konu seçimini öğrencilerine bıraktığı, bir konu bulamadıklarında öğrencilere önerilerde bulundukları söylenebilir. Öğretmenlerin belirlenen konuyu bir çatışma üzerine oturarak bireyden gruba ve basitten karmaşığa ilkelerine bağlı kalarak öğrencileri yönlendirmediği görülmüştür. Drama dersi öğretim programının öğrencide gerçekleşmesini istediği temel amaçların gerçekleştirilmesi, drama çalışmalarındaki sürece dayalı yaşantılara da bağlıdır. Dramatik süreç veya dramatik yaşantılar katılımcının kurgusal dünyaları oluşturabilmesi ile doğrudan ilgilidir. Rol, karakter, mekân, semboller, atmosfer, odak, çatışma gibi kurguya dayalı bileşenlere hâkim olmak ve bunları canlandırmalarda yansıtmak gerekir (Adıgüzel, 2010, 5).

Öğrencilerin drama dersi etkinliklerinde en çok hoşlarına giden çalışmalar, rol oynama, yerden yüksek, eksik cümle tamamlama gibi oyunlar oynamak, doğaçlama yapmak, mimik çalışmaları, materyal kullanmak, skeç yazmak, ses çalışmaları, yazdıkları skeçleri oynamaktır. Öğrenciler drama dersi etkinliklerinde rollerini kağıttan okuyup yapmaktan, sınıfın gürültülü olmasından, bazı skeçlerin sıkıcı olmasından, vücut hareketleri çalışmalarından, izleyici olmaktan, bazı mimik

alışmalarından, aynı çalışmaları sıklıkla tekrar etmekten, rollerinin başkasına verilmesinden, ezberlemekten ve oynamak istemediklerinde öğretmenin onları zorlamasından hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğrencilerin bir tiyatro metnine bağlı kalmadan kendi yazdıkları oyunları oynamaktan, doğaçlama yapmaktan hoşlanmalarının kendilerinde olanı ortaya ıkarabilmelerinden, kendilerini daha başarılı, özgür hissetmelerinden, daha çok eğlenebiliyor olmalarından ötürü olduğu söylenebilir. Bazı ğrencilerin, bedenlerini kullanırken sorun yaşadığı bazı öğrencilerin ise bedenlerini kullanmaktan, ses, mimik çalışmaktan zevk aldıkları görölmektedir. Drama dersi ortamında rekabet ortamının yaratılması sonucu öğrencinin kim çalışmaları yapamamasından ötürü başarısızlık duygusunu yaşaması bu çalışmaları sevmemelerine neden olduğu söylenebilir. Ezberlerin, sık sık rol tekrarlarının yapılması, öğrenciler arasında rekabet ortamının yaratılması, çalışma ortamında başkaları tarafından dinlenilmediğini düşünmek öğrencinin özgünlüğüne ve özgürlüğüne kısıtlamalar getirebileceğı için istenmez. Tüm bu kişiyi kısıtlayıcı çalışmaların, öğrencilerin doğal olmasını engelleyeceğı, derse yönelik motivasyon ve ilgisini düşüreceğı söylenebilir. San'ın da belirttiğı üzere, yaratıcı drama, önceden yazılı bir metin olmadan, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları ve doğalamalardır Tiyatro ile yaratıcı drama arasındaki en büyük farklardan bir tanesi budur. Tiyatroda belli bir metin defalarca çalışılır ve ezberlenir ancak yaratıcı dramada kendiliğindenlik hakimdir. Belli durumlar tek bir defada o anda gerçekleştirilir (Bil, 2012, 40).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin drama alanında kendilerini yeterli göremedikleri için öğretim programını analiz edemeyecekleri, drama alanında yeterliğı olmayan öğretmenlerin alan ile ilgili eğitim almasının sağlanması, drama dersini verecek öğretmenlerin belli koşulları taşıması gerektiğı, internet aracılığı ile bulunan çalışma örneklerinden yararlandıkları, drama dersi için öğretmen kılavuzuna ihtiyaç duydukları, dersin işlenişinin öğretmene bırakıldığı, drama dersinin yönetim tarafından önemsenmediğı drama dersinin eksiklikleriyle bile çok yararlı olduğu, drama dersi öğretim programının çok az olumlu etkisinin olduğu ve kimi öğretmenlerin drama dersi öğretim programının varlığından habersiz olduğu bilgileri ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda drama dersi eğitim programının drama alan bilgisine sahip olmayan drama dersi öğretmenleri için yeterli bir mesleki

yönlendirme yapamadığı, ders öğretmenlerinin öğretim programında verilen dersin işlenişine yönelik verilen ipuçları değerlendiremedikleri, öğretmenlere yönelik bir uygulamalı hizmet içi eğitim sunulması gerektiği ve oturum çalışmalarının tasarımına yönelik öğretmenlerin yönlendirilmeye ve öğretmen kılavuzuna ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Drama dersi öğretim programı incelendiğinde, drama dersinin temel amaçlarından bahsedilerek dersin beşinci ve altıncı sınıfta olmak üzere iki aşamadan oluştuğu görülmektedir. Öğretim programında yer alan beşinci sınıf drama dersi etkinlikleri, daha çok dramaya giriş şeklinde düşünülerek genellikle ısınma çalışmalarında kullanılan jest ve mimik, vücudun kullanılmasını sağlayan çalışmalar, yılsonuna doğru da küçük doğaçlama ve rol oynama çalışmalarıdır. Altıncı sınıf çalışmalarında ise beşinci sınıf çalışmalarında olduğu gibi birkaç hafta sürekli ısınma çalışmalarının yapılması daha sonra ise doğaçlama ve rol oynama çalışmalarının yapılması önerilmiştir. Drama dersi öğretim programında, bir drama oturumunun taşınması gereken özelliklerin yeterince verilmediği göze çarpmaktadır. Drama oturumunun ısınma, (asıl) çalışma ve değerlendirme aşamalarını içerecek şekilde, drama teknikleri kullanılarak bir çatışma içerisinde konunun katılımcılar tarafından incelenmesi gerektiği vurgulanmamıştır. Öğretim programı, öğrencide istenilen kazanımların edinilmesi için farkındalık oluşturacak ortamların nasıl gerçekleştirileceği hakkında drama dersi öğretmenine yeterli düzeyde rehberlik edememektedir. Bu sebepten ötürü, dersi nasıl işleyeceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenin kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda dersi yönettiği söylenebilir. Ayrıca yapılan deneysel araştırmalar ve alanında uzman drama liderlerinin yönettiği drama atölyeleri incelendiğinde, katılımcıların 2-3 haftalık ısınma, doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin bolca kullanıldığı drama çalışmaları ile bir sonraki drama oturumuna bedenen ve zihnen hazırlandığı, kendisini daha rahat ifade ettiği, daha rahat doğaçlamalar yapabildiği ve role girdiği görülmüştür. Dolayısıyla, öğretim programında yer aldığı şekilde eğitim-öğretim yılının ortalarına kadar drama tekniklerinin ve ısınma aşamasında kullanılan oyunların drama oturumundan bağımsız şekilde verilip, yılın ortalarından itibaren de doğaçlama ve rol oynama çalışmalarına geçilmesine gerek olmadığı, aksi halde bu durumun kazanımların edinilme sürecinde zaman kaybına neden olabileceği söylenebilir. Bunun yerine, beşinci ve altıncı sınıflarda drama dersinin bedensel ve zihinsel ısınma süreçlerinin yoğun olduğu birkaç haftalık drama oturumundan sonra, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ve ulaşılması istenilen kazanımlara göre hazırlanan drama

oturumlarının uygulanmasının öğrencinin gelişimi açısından daha yararlı olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin tamamı öğretmenden istenen herhangi bir değerlendirme yönteminin olmadığını ve gelişimlerini notla değerlendirmediklerini, yazılı olarak kayıt altına almadıklarını, gözlem yoluyla takip ettiklerini, ders esnasında bazen ipucu sorular sorarak oyuna yönelik değerlendirmeler yaptıklarını, öğrenciler rol oynarken hata yaptıklarında dönütler verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden biri, ders esnasında öğrencilerin gelişimlerini görmek için fotoğraf çektiğini ve fotoğrafların altına notla alıp, ailelerle paylaştığını belirtmiştir. Öğrenciler ise drama dersinde bazen oynadıkları rollerle ilgili değerlendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu değerlendirmelerin rol oynarken yaptıkları hataları görmelerini sağladığını, yapılan eleştirilerin kendilerini geliştirdiğini, bir sonraki derse çalışmalarını sağladığını, konuyu daha iyi anladıklarını, arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde yararlı olduğunu, bazen konu ile ilgili öğretmenin öğüt verdiğini, bazı arkadaşlarının eleştirildikleri için üzüldüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilere göre, drama dersinde kayıt alınabilecek herhangi bir değerlendirmenin yapılmadığı söylenebilir. Drama dersi öğretim programında, öğretmenlere öğrencilerin gelişimlerini takip etmeleri açısından gözlem formu kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrenciye yönelik gözlemlerini kayıt altına almıyor olmasının idari takipsizliğe bağlı olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamına alınan okullarda değerlendirme işlemi, öğretmen ve öğrenciler tarafından sadece oynan oyunlar ve öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Drama dersinde öğrencide edinilmesi istenilen kazanımlar dikkate alınarak drama oturumları hazırlanamadığı için, öğretmenin öğrencinin istenen farkındalığa ulaşma düzeyini tespiti yönelik herhangi bir değerlendirme yapamadığı söylenebilir. Drama oturumunda birçok değerlendirme işlemi mevcuttur. Bunlardan bazıları, öğretmenin role girerek öğrencilere soru sorması (Bir muhabirin sokaktaki insanlarla röportaj yapımı gibi), oturumun sonunda öğrencilerle birlikte işlenen konu hakkında konuşması, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşmaları, duygu ve düşüncelerin beden hareketleri, resim yapma, fotoğraf karesi oluşturma, mektup yazma gibi kimi teknikler kullanılarak ifade edilmesi şeklindedir. Drama dersinde öğrencinin doğaçlama ve rol oynarken gösterdiği performans, ne öğretmen ne de öğrenciler tarafından değerlendirilmelidir; bu aşamada herhangi bir

yargılama söz konusu olmamalıdır. Öğrencinin ders süresince gösterdiği performans değerlendirildiğinde, öğrencinin sürekli bir şekilde kendini öğretmenine ve arkadaşlarına beğendirmeye çalışacağı, kendisini özgürce ifade edemeyeceği, kendisini rekabet ortamında gibi hissedeceği, başaramama kaygısı taşıyacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin tamamı, öğrencileriyle ilişkilerinin iyi olduğunu, öğrencilerinin kendileri ile rahat iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin çoğu zaman kendilerine saygılı davrandıkları, öğrencilerin birbirleriyle rahat kaynaştıkları, gruplaşmaların ortadan kalktığını, yeni arkadaşlıklar kurabildiklerini, rol oynarken birbirleriyle yardımlaştıklarını, birbirlerine karşı saygılı olduklarını, öğrencilerle birlikte kendilerinin de eğlendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, sınıf ortamının genelde gürültülü olduğunu, bazı öğrencilerin çalışmaya katılmak istemediğini, sınıfta çok az da olsa gruplaşmanın olduğunu, öğrencilerinin birbirleriyle pek iletişimde olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı, drama dersi sırasında öğretmeniyle iletişiminin iyi olduğunu, onunla konuşurken kendilerini rahat hissettiklerini, öğretmenlerinin olumlu eleştirilerde bulunduğu, ihtiyaç duyduklarında yardım ettiği, güler yüzlü olmasının onlara moral verdiğini, ona güvendiklerini, eğlenceli biri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerinin istemedikleri bir şey yaptıklarında onlara kızdıklarını, siniri bozuk olunca onunla iletişime geçmelerini istemediğini, düşüncelerini her zaman söyleyemediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin iyi olduğunu, kızlarla daha iyi anlaştıklarını, kendi sınıf arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurduklarını, grup çalışmaları yaptıklarını, rol oynarken birbirleriyle yardımlaştıklarını, arkadaşlarıyla eğlendiğini, arkadaş çevrelerinin geliştiğini, dramanın arkadaşları ile iletişimlerini kuvvetlendirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bazı arkadaşlarıyla iletişiminin iyi olmadığını, drama dersinin arkadaşlık ilişkilerinde bir değişiklik yapmadığını belirtmişlerdir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilere göre, A okulundaki öğretmen- öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkisinin diğer okullara göre daha saygılı, herkesin duygu ve düşüncelerini daha rahat paylaşabildiği, sınıf içi ayrışmaların daha az olduğu, öğretmenin öğrencilere olan saygılı ve anlayışlı tavrının öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkisine yansıdığı söylenebilir. B ve C okullarında ise öğretmenin kimi zaman öğrencilere sert davranmasının öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkilerinde çekinmelerine sebep olduğu, rekabet içinde olmanın bazı öğrencileri

rahatsız ettiği ve sınıf içinde gruplaşmalara neden olduğu söylenbilir. Drama dersinde tüm sınıfın etkileşim içerisinde olmasını sağlayacak çalışmalar yapılması gerekirken, araştırma kapsamına alınan okullarda belli kişilerin sürekli rol oynayıp geriye kalanların ise sürekli izleyici durumunda olduğu gözlem ve görüşmeler sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun öğrenciler arasında kurulması istenen arkadaşlık bağının kurulamamasına ya da zayıf olmasına, sınıf içi dinamizminin düşmesine, öğrenciler içerinde gruplaşmaların olmasına neden olabileceği söylenbilir. Drama dersi seçmeli ders olmasından ötürü, okulda yer alan hemen hemen her beşinci ve altıncı sınıflardan ğrenci derse katılmaktadır. Eğer ğretmen, tüm sınıfı kapsayacak, öğrencileri kaynaştıracak şekilde ısınma, doğaçlama ve rol oynama çalışmaları yapmazsa, öğrenciler kendi sınıflarındaki arkadaşları ve kendi hemcinsleri dışında kimseyle pek iletişime geçmek istemeyebilir. Öğrencilerin, başka sınıflardan arkadaş edinmeleri kendilerinin rahat iletişim kurabilme becerilerine bağlı olabileceği, çekingen öğrencilerin daha da çekinebileceği söylenbilir. Ayrıca ğrencinin kendisini gerek ğretmeni ile gerekse arkadaşları ile iyi bir iletişim içinde olduğunu, onlarla birlikte eğlendiğini hissetmemesi, doğaçlama ve rol oynamalarda duygu ve düşüncelerini farkında olarak ya da olmayarak sınırlamasına, içinden geleni ortaya ıkartamayıp kendini ifade edememesine neden olabileceği söylenbilir. Araştırma kapsamına alınan A ve C okulundaki drama dersine sadece altıncı sınıf öğrencileri katılırken B okulunda ise alan ve ğretmen sıkıntısı, çok az sayıda öğrenciye ders aamama gibi nedenlerle beşinci ve altıncı sınıf ğrencilerinin tek bir sınıfta birleştirildiği grlmektedir. İyi bir kaynaştırma çalışmasının ardından öğrenciler arasında yaş farkı olmasının drama dersi için sorun yaratmayacağı, öğrencilerin kaynaştırılamaması gibi bir durumda ise abla-abi-kardeş gibi ayrımların olabileceği ve bu durum kontrol edilemediğinde sınıf içi çatışmalara zemin hazırlayabileceği söylenbilir.

Öğretmenler; ders esnasında sınıftaki kargaşanın, öğrencilerin rahat davranmasının, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinin, öğretmenin yetersiz olmasının, dersin klasik bir ders olmamasının, drama dersinin tiyatroya benzemesinin, eğlenceli olmasının, yaratıcı olmasının, canlı olmasının, öğrencilerin derse ilgi duymasının, rol oynamak için çok istekli olmalarının, rollerini iyi ezberlemelerinin derslerini izlemek için gelen arkadaşlarının dikkatini çekeceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise sınıftaki kargaşa, öğrencilerin rahat davranması, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri,

dersin klasik bir ders olmaması, dersin tiyatroya benzemesi, eğlenceli olması, dersin yaratıcı olması, canlı olması, öğrencilerin derse ilgi duyması, rol oynamak için çok istekli olmaları, rollerini iyi ezberlemeleri, çoğu kişinin rollerini iyi oynaması, mimiklerini kullanması, heyecanlı olması, arkadaşlıkların iyi olması, mutlu olmaları, hayal gücünü geliştirmesi, öğrencilerin yardımsever olması, herkesin güler yüzlü oluşu, tekrar yapılan çalışmalarda bazı arkadaşlarının sıkılması, öğrencilerin kendisini geliştirmesi, oyunların öğüt verici olması, bazı oyunlarda sıkıldıkları, bazı öğrencilerin arkadaşlarıyla dalga geçmesi, grup çalışmaları, öğrencilerin yaratıcı olması ve sınıfta kullanılan materyallerin drama çalışmalarını izleyen arkadaşlarının dikkatini çekeceğini belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin, başkalarının gözünden bakarak drama dersini değerlendirmesinin düşüncelerini söyleme konusunda tereddüt edenler için ifade kolaylığı sağlayabileceği, daha objektif değerlendirmelerin olabileceği söylenebilir. Bu önermeden yola çıkılarak, öğretmen ve öğrencilerin çoğunlukla drama dersinde çok eğlendiklerini, mutlu olduklarını, yaratıcı olduklarını, çoğu kişinin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği, derse olan ilginin yüksek olduğu, canlı bir ortamın oluştuğunu düşündükleri söylenebilir. Bazı öğretmenlerin sınıf içi hareketlilikten ötürü sınıfta otoritenin olmadığından düşünülmesinden tedirgin olduğu söylenebilir. Sınıfta sürekli tekrarların yapılmasından ötürü, bazı kişilerin sıkıldığı, rol oynamaya çok istekli ve heyecanlı arkadaşlarının olduğu, bazı öğrencilerin oynayanlarla dalga geçtiği, çalışmaların ezber yapılarak gerçekleştiği, bazı oyunların sıkıcı olduğu bilgilerinin araştırma kapsamına alınan okullardaki drama dersine yönelik ipuçları verir nitelikte olduğu söylenebilir.

4.1.5. Beşinci Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerin drama dersine ilişkin metaforik algılarını tespit etmeye yönelik beşinci soruya ilişkin verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre yöneticilerin drama dersine yönelik metaforik algıları hayat, doğaçlama, görsel şov, tiyatro kavramları etrafında toplanmaktadır. Öğretmenlerin drama dersine yönelik metaforik algıları, hayat, tiyatro, etkinlik ve oyun kavramları etrafında toplanmaktadır. Öğrencilerin ise yarıya yakını için tiyatro, bir kısmı için hayat (n=3), içten geleni gösterme, birkaçı için ise hayal gücü, rol oynamak kavramları etrafında toplanmaktadır. Araştırmaya katılan

yönetici, öğretmen ve öğrencilerin büyük bir kısmının drama denildiğinde ilk akıllarına gelenin “tiyatro” olması ve daha sonrasında “hayat” kavramının gelmesi dikkat çekicidir. Öğretmen ve öğrencilerin yapılan çalışmalarda yaşamdan örnekler sunmaları ve rol oynamaları sonucu, dramanın “hayat” kavramını çağrıştırdığı söylenebilir. Tiyatro çağrışımının ise dramada kullanılan doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin tiyatrodan da sıklıkla kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yaratıcı drama, çoğu zaman tiyatro ile karıştırılmaktadır. Yaratıcı dramada amaç bir gösteri ortaya çıkarmak değildir. Yaratıcı dramada önemli olan katılımcıların kişisel olarak geçirdikleri yaşantılardır. Tiyatrodan ise temel amaç izleyiciler için hazırlanmış olan bir gösteri ortaya koymaktır. Ancak, yaratıcı drama ve tiyatronun kökleri ortaktır. Her ikisi de tiyatronun öğelerini kullanırlar, odak, gerilim, karışıklık ve sembolleştirme (Morgan ve Saxton 1987’den aktaran Çöme, 2011, 18). Rol oynama, görsel şov, doğaçlama, etkinlik, oyun hayal gücü, içten geleni gösterme gibi algıların ise sınıf içerisinde yapılan çalışmaların doğurduğu çağrışımlar olabileceği ve sınıf içi çalışmalara dair ipucu sunabileceği söylenebilir.

4.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonrası yapılması gerektiği düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

1. Drama dersine alan uzmanı öğretmenin girmesi sağlanmalıdır.
2. Öğretmenlere drama etkinliklerinin uygulamasında yetersiz oldukları alanlara yönelik uygulamalı hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
3. Okul yöneticilerine, drama dersini tanıtmaya yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim kurslarının sayısı ve niteliği artırılabilir.
5. Eğitim fakültelerinin programlarında yer alan drama dersinin etkili olup olmadığı araştırılabilir.
6. Drama dersinin işlenişine yönelik olarak öğretmenlere kılavuz kitaplar, öğretmenleri bilgilendirici web sayfaları, videolar, kitaplar hazırlanabilir.

7. Öğretmenlerin drama dersi öğretim programını incelemeleri sağlanmalı, her bir drama oturumu için plan yapmaları teşvik edilmelidir.
8. Yaratıcı dramının yapılacağı ortamın özellikleri belirlenmeli ve fiziksel ortam ona göre düzenlenmelidir.
9. Yaratıcı dramının yapılacağı ortam, katılımcıların gelişim düzeylerine uygun bir şekilde düzenlenmelidir.
10. Drama dersinde öğrencilerle yapılan görüşmelerde; etkinliklerde aktif katılım sağlayan öğrencilerin başarı ve istek durumunun arttığı görülmektedir. Ancak etkinliklerde pasif katılım sağlayan öğrenciler bu durumdan şikâyet ederek, eğlenemediklerini belirtmektedirler. Bu nedenle drama etkinliklerinde tüm sınıfın katılımını sağlayacak şekilde çalışmalar yapılmalıdır.
11. Öğrencilerin etkileşim halinde olmalarını sağlayan etkinlikler, lider özellikli öğrencileri ön plana çıkaracak nitelikte olmamalıdır. Öğrenciler arasındaki rol dağılımları eşit bir şekilde yapılmalıdır.
12. Araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem ve görüşme formları yeniden incelenerek araştırmada eksik kalan yanlar yeniden araştırılmalı, dersin sürecine yönelik değerlendirmeler yapılmalıdır.
13. Değerlendirmeler sonucu tespit edilen eksiklikler doğrultusunda, drama dersi öğretim programı yeniden düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ömer. 1993. Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- _____. 2002. Eğitim Bilimlerinde ve Sanat Eğitiminde Yöntem, Disiplin ve Sanatsal Boyutlarıyla Yaratıcı Drama. **11. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim**. Kıbrıs: KKTC Yakın Doğu Üniversitesi.
- _____. 2006. Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. **Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi**. c. 1 s.1: 17-29.
- _____. 2007. İlköğretimde Drama Ünite 1-3. **İlköğretimde Drama**. ed. Ali Öztürk. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- _____. 2010. **Eğitimde Yaratıcı Drama**. 1. bs. Ankara: Naturel Yayınevi
- Agun, Bahar. 2012. İlköğretim 4.sınıf Matematik Öğretiminde Hazırlıklı-Planlamalı Dramaya Uygun Etkinliklerin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkuş, Çapan. 2013. İlköğretim Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersindeki Fen Kavramlarının Drama Yöntemiyle Öğretiminin Öğrenmedeki Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aközbek, Aylin. 2008. Lise I. Sınıf Matematik Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri). Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyel, Yakup. 2011. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, Meral C. 2008. Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, Neriman, Gülen Baran, Şenay Bulut, Serap Çimen. 2000. **Drama**. 1.bs. İstanbul:Ya- Pa Yayıncılık.
- Artut, Kazım. 2004. **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. 3. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aslan, Naci. 2007. Dramada Dört Temel Kavram, Dört temel teknik, Rol Oyunu, Doğaçlama, Dramatizasyon ve Oyun. **Drama Kavramları**. ed. Naci Aslan. Ankara: Oluşum Yayınları.
- _____. 2009. Drama Öğretimi. **Eğitimde Drama**. ed. Naci Aslan. Ankara: Oluşum Yayınları: 25-29.
- Aykaç, Murtaza, Davut Köğce. 2014. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. **Tarih Okulu Dergisi (TOD)**. c.7. s. 17: 907-938.
- Aytaç, Kemal. 1998. **Avrupa Eğitim Tarihi**. 1.bs. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Bayat, Seher. 2012. Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Belhan, Elif D. 2014. İngilizce Konuşmaya Karşı Öğrenci Motivasyonunu Artırmak için Drama Aktiviteleri Kullanma. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Belli, Şahin. 2009. Yenilenen İlköğretim 6 ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bertiz, Harun. 2011. İlköğretim Okullarında Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması ve Yaygınlaşması Sürecinde Karşılaşılan Engeller ve Sorunların Müfettişlerin Görüşleri ile Belirlenmesi. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 3: 34-56.
- Bil, Erkut. 2012. Hizmet İçi Eğitiminde Drama Yönteminin Etkililiğı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dana, Vladimira Lovasova, Jiri Kohout, Jana Zarubova, Vladimir Komarek. 2013. Improving the Knowledge of Epilepsy and Reducing Epilepsy-related Stigma Among Children Using Educational Video and Educational drama—A Comparison of the Effectiveness of Both Interventions. **Seizure**. s. 22: 179–184. <http://www.seizure-journal.com/article/S1059-1311%2812%2900306-8/fulltext> [03.01.2014]
- Bozdoğan, Zülal. 2003. **Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama**. 1.bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cansu, Tuğba. 2010. Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetingöz, Duygu. 2012. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlikleri. **Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 42: 131-132.

- Çoban, Enise Ç. 2007. Sosyal Beceri Sorunu Olan Öğrenciler ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çöme, Adnan. 2011. Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yaratıcı Drama Faaliyetlerine İlişkin Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalbudak, Zahide, Aysel K. Akyol. 2008. Anaokulu Öğretmenlerinin Eğitim Programlarında Drama Etkinliklerine Yer Verme Durumlarının İncelenmesi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.17. s. 1: 169-188.
- Demirel, Özcan. 2002. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____. 2004. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Zeynep. 2012. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanma Sürecinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dikmen, Ferda. 2008. Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna 4. ve 5. Sınıf Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Einarsdottir, Johanna. 1996. Dramatic Play and Print. **Childhood Education**. c.72 s. 6: 352-357. <http://eric.ed.gov/?id=EJ531255> [17.11.2013].
- Erden, Münire. 1998. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erhan, Tuğba Ö. 2000. İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinin Drama ile Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine ve Çocukların Benlik Kavramlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Erozan, Fatoş. 2005. Doğu Akdeniz Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü Lisans Programındaki Dil Geliştirme Derslerinin Değerlendirilmesi, Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dalkılıç, N., Mübeccel Gönen. 1998. **Çocuk Eğitiminde Drama (Yöntem ve Uygulamalar)**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Davis, Jessica Hoffmann., T. Behm. 1978. Selected Definitions of Creative Drama. **Childrens Theatre Review**. s. 26.
- Ertürk, Selahattin. 1998. **Eğitimde Program Geliştirme**. 7. bs. Ankara: Meteksan Yayınları.

- Fenli, Aslıhan. 2010. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutumları (MAKÜ örneği). Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fleming, Mike, Chistine Merrell, Peter Tymms. 2004. The Impact of Drama on Pupils' Language, Mathematics and Attitude in Two Primary Schools. **Research in Drama Education**. c. 9. s. 2: 177-197. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1356978042000255067> [12.03.2014].
- Girgin, Tuğba. 1999. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gönen, Mübeccel. 1999. Çocuk Eğitiminde Drama Yönteminin Kullanılması. **Türkiye I. Drama Liderleri Buluşması**, 12 Kasım. Ankara: Çağdaş Sanatlar Kültür Merkezi: 34-40.
- Guli, Ann. L. 2004. The Effects of Creative Drama-based Intervention for Children with Deficits in Social Perception. Doctoral Dissertation. The University of Texas. <http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/1319/gulil33014.pdf?sequence=2> [18.10.2013].
- Gül, Şadiye C. 2009. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş ve Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, Ahmet Z. 2012. İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Drama Yönteminin Kullanımı Üzerine Nitel Bir Çalışma. **Cumhuriyet International Journal of Education**. c.1. s. 2: 52-66. <http://www.arastirmax.com/en/system/files/dergiler/makaleler/1/2/arastirmax-ilkogretim-4.5.sinif-turkce-derslerinde-drama-yonteminin-kullanimi-uzerine-nitel-bir-calisma.pdf> [24.10.2013].
- Güler, İlknur. K. 2008. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Heathcote, Dorothy, Phyl Herbert. 1985. A Drama of Learning: Mantle of the Expert. **Theory into Practice**. c. 24. s. 3:173-180. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405848509543169> [13.1.2013].
- Hickman, Janet. 1981. A New Perspective on Response to Literature, Research in an Elementary School Setting. **Research in the Teaching of English**. c.15. s.4. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/40170933?uid=3739192&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21105214116423> [09.1.2013]

- Kaaland Wells, C. 1994. Classroom Teachers Perception and Uses of Creative Drama. **Youth Theatre Journal**. s. 8: 2-5. <http://eric.ed.gov/?id=EJ490707> [08.02.2013].
- Karadağ, F. Nesrin. 2012. Yetişkinlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerinde Kullanılan Yaratıcı Drama Yöntemi Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakoyun, Selda. 2008. II. Kademe Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Adapazarı Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karamanoğlu, Şenay Ş. 1999. İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Hedef Kelime Bilgisi ve Hatırlamaya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, Hakan. 2007. Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıdam, Ahmet. 2013. İlköğretim Okullarında Görevli Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Drama Yöntemini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi (Kırşehir ili örneği).Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, Filiz. 1999. Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi-Sosyal Bilimler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak-. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, İhsan. 2013. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemini Uygulama ve Drama Tekniklerine İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. 2012. **Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Drama Dersi (5. ve 6. Sınıflar Öğretim Programı)**. Ankara: MEB <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=200> [03.01.2013].
- Nordin, Norul A., Nurhidayah Mohd Sharif, Ng Siew Fong, Wan Fara Adlina Wan Mansor, Mohamad Hassan Zakaria. 2012. Fulfilling the Tasks of Reading, Writing, Speaking and Listening through Drama Workshop. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. s. 66: 196-202. http://ac.els-cdn.com/S1877042812052469/1-s2.0-S1877042812052469-main.pdf?_tid=8b416b20-6dae-11e4-8a71-00000aacb35e&acdnat=1416155895_0f00c8a486cbe1d239d14239ad6b18d6 [09.10.2013].
- Okvuran, Ayşe. 1993. Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- _____. 1994. **Çağdaş İnsan Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi, Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- _____. 2000. Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Ormancı, Ümmühan, Fatma Ş. Ören. 2010. Classroom Teacher Candidates' Opinions Related to Using Drama in Primary School, An Example of Demirci Faculty of Education. **Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences.** c. 43. s. 1: 165-191.
- Ornstein, Allan C, Francis Hunkins. 1988. **Curriculum, Foundations, Principles, and Issues.** New Jersey: Prentice Hall.
- Önder, Alev. 2002. **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri.** 4.bs. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- _____. (2003). **Okul Öncesi Çocukları için Eğitici Drama Uygulamaları.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özbek, Gökçen. 2009. Eğitim Fakültelerinde Verilen Drama Dersi İçin Öğretim Tasarımı Modeli Geliştirilmesi. Yüksek Lisans. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Pınar, Tülay Üstündağ. 2007. Creative Drama Curriculum Related to the Scientists in Science and Technology. **Elementary Education Online.** c. 6. s. 2: 226-233. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m17.pdf> [24.02.2013].
- Öztürk, Ali. 2000. Yaratıcı Drama Uygulamalarında Güncel Sorunlar. **Dramaya Çok Yönlü Bakış.** ed. Naci Aslan. Ankara: Fersa Matbaacılık: 111-114.
- _____. 2007. İlköğretimde Drama. **İlköğretimde Drama.** ed. Ali Öztürk. Eskişehir: Anadolu üniversitesi Yayınları.
- Ritch, Pamela. 2004. **Basic Principles of Creative Drama.** Illinois University.
- Saçlı, Fatma. 2013. Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlam, Mustafa, İsmail Yüksel. 2007. Program Değerlendirmede Metaanaliz ve Meta Değerlendirme Yöntemleri. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** s.18: 175-189. <http://www.arastirmax.com/system/files/dergiler/249/makaleler/18/arastirmax-program-degerlendirmede-meta-analiz-meta-degerlendirme-yontemleri.pdf> [13.04.2013]
- _____. 2012. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlar, Modeller, Standartlar. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Sağlam, Tülin. 1997. Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitiminde Drama Kullanımı. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____. 2004. Dramatik Eğitim Amaç mı, Araç mı?. **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi**. s. 17: 4-21.
- San, İnci. 1989. Eğitimde Yaratıcı Drama. **Yaratıcı Drama**. ed. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayıncılık: 57-68.
- _____. 1996. Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. **Yeni Türkiye Dergisi**. s. 7: 148-160.
- _____. 2002. Eğitimde Yaratıcı Drama. **Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar**. ed. H. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Seçkin, Hümset. 2010. İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahan, Hasan H. 2007. İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Berna. 2006. Mersin İl Merkezindeki Devlet ve Özel İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Etkinliği İçerisinde Dramayı Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, Nuray. 2003. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. 21.bs. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sıcak, Ali. 2013. İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanrıseven, Işıl. 2013. Okul Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 13. s. 1: 389-412.
- Toivanen, Tapio, Kauko Komulainen, Heikki Ruismäki. 2011. Drama Education and Improvisation as a Resource of Teacher Student's Creativity. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. s. 12: 60-69.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811001005>
[14.03.2013].
- Tekerek, Nurhan. 2007. Yaratıcı Dramanın Özgürlüğü, Alışkanlıkların Kalıpları ve Bir Uygulama Örneği. **Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 20. s. 1: 189-219.

- Nazatul, Tengku, Shima Tengku D. P., Laily Zainal, Rahmah Lob Y. 2012. Students' Perceptions on Drama Activities in Outdoor Environments, A Case Study. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. s. 38: 293-303. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812008300> [14.02.2013].
- Topkaya, Ece Z., Özge Küçük. 2010. An Evaluation of 4th and 5th Grade English Language Teaching Program. *İlköğretim Online*. c. 9. s. 1: 52-65. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say1/v9s1m6.pdf> [02.03.2013].
- Tunç, Ferda. 2010. Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Ünal, Menderes. 2011. Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstündağ, Tülay. 1996. Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. s. 49: 19-23.
- _____. 2002. **Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Üstündağ, Mutlu T. 2007. İşbirlikçi İnternet Temelli Öğrenme Ortamının Kirkpatrick Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varış, Fatma. 1996. **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Way, Brain. 1973. **Development Through Drama**. Atlantic Highlands N. J.: Humanities Press.
- Wright, David. 2000. Drama Education, A 'Self Organising System'In Pursuit Of Learning. **Research In Drama Education**. s. 5: 23-31.
- Yalçinkaya, Elvan. 2010. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Drama Yöntemine İlişkin Öğrenci Görüşleri. **Millî Eğitim Dergisi**. s. 186: 278-290.
- Yeğen, Gülşen. 2003. Yaratıcı drama. **İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi**. s. 2:1-4. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/wu1.pdf> [12.2.2013].
- Yel, Arzu. 2009. Sivas Anadolu Liselerindeki İngilizce Derslerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2011. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 8. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, İnci N. 2008. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilik ve uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, Yakup. 2011. Okul Öncesi Öğretimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, E. (2011). Yaratıcı dramayı matematik öğretiminde yöntem olarak kullanan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yönetime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurt, Serap U., Bircan Eyüp. 2012. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Drama Etkinliklerine Yer Verme Durumlarının İncelenmesi. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 34: 7-20.
- Yüksel, İsmail. 2010. Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması. Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu (Yönetici)

Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmenimiz ve Müdürümüz,
Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla bu ölçekteki ifadelere içtenlikle cevaplamanızı beklemekteyiz. Ölçekten elde edilecek bilgilerin belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir. Lütfen sorulara içtenlikle cevap veriniz. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırmacı
Emregül ERŞAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aysun GÜROL
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Ana Bilim Dalı

1. Cinsiyet () Kadın () Erkek

2. Mezun olduğunuz okul/ program:

3. Öğretmenlik mesleğinde hizmet sureniz:

() 5 yıl ve aşağısı () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26 yıl üstü

4. Drama ile ilgili almış olduğunuz eğitim:

() Mezun olduğum programda drama yöntemine yönelik ders aldım.

() Drama ile ilgili hizmet içi eğitim programına katıldım

() Drama ile ilgili hiçbir eğitim almadım

() Başka (Lütfen belirtiniz.)

5. Çalıştığınız kurumlarda daha önce drama dersi verildi mi?

EK 2. Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen)

Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmenimiz,

Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla bu ölçekteki ifadelere içtenlikle cevaplamanızı beklemekteyiz. Ölçekten elde edilecek bilgilerin belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir. Lütfen sorulara içtenlikle cevap veriniz. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırmacı
Emregül ERŞAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aysun GÜROL
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Ana Bilim Dalı

1. Cinsiyet () Kadın () Erkek

2. Mezun olduğunuz okul/ program:

3. Öğretmenlik mesleğinde hizmet sureniz:

() 5 yıl ve aşağısı () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26 yıl üstü

4. Drama ile ilgili almış olduğunuz eğitim:

() Mezun olduğum programda drama yöntemine yönelik ders aldım.

() Drama ile ilgili hizmet içi eğitim programına katıldım

() Drama ile ilgili hiçbir eğitim almadım

() Başka (Lütfen belirtiniz.)

5. Drama dersinde yararlandığınız kaynaklar nelerdir?

6. Çalıştığınız kurumlarda daha önce drama dersi verildi mi?

EK 3. Kişisel Bilgi Formu (Öğrenci)

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrencimiz,

Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla bu ölçekteki ifadelere içtenlikle cevaplamanızı beklemekteyiz. Ölçekten elde edilecek bilgilerin belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir. Lütfen sorulara içtenlikle cevap veriniz. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırmacı
Emregül ERŞAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aysun GÜROL
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Ana Bilim Dalı

1. Cinsiyet

() Kadın () Erkek

2. Sınıf:

3.Daha önce drama eğitimi aldınız mı?

Evet () (Cevabınız Evetse Nerede:..... Ne zaman:.....)

Hayır()

EK 4. Gözlem Formu

Gözlenecek Durumlar	Gözlendi/ Evet	Gözlemlenmedi / Hayır	Açıklama-NEDEN?
Fiziksel Koşullar			
1.Drama dersi işlenen ortamın ışığı yeterli düzeydeydi.			
2. Drama dersi işlenen ortam, drama çalışmaları için uygun büyüklükteydi.			
3.Drama dersi işlenen ortam, gürültüden arındırılmıştı.			
4.Drama dersi işlenen ortam, hareketi engelleyici unsurlardan arındırılmıştı.			
5. Drama dersi işlenen ortam, insana olumlu duygular veren renklerle boyanmıştı.			
6. Drama dersi işlenen ortam, plana uygun bir şekilde düzenlenmişti			
7. Drama dersi işlenen ortam, yeterli havalandırma koşullarına sahipti.			
8.Drama dersi işlenen ortam, drama çalışmaları için uygun sıcaklıktaydı.			
Sınıf içi etkileşim			
1. Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim saygılıydı.			
2. Öğrenciler, çalışmada birbirleriyle şakalaşıyordu.			
3. Öğrenciler, öğretmeniyle rahatlıkla(çekinmeden) konuşabildi.			
4. Öğrenciler, düşüncelerini rahatlıkla paylaşabildi.			
5.Öğretmen, öğrencilere kendilerine güven duygusunu olumsuz etkileyecek sözler söyledi.			
6.Öğretmen, öğrencilerin doğaçlama yapan öğrencilerle dalga geçilmesine izin vermedi.			
7. Öğretmen, her öğrencisine adil davranıyordu.			
8. Öğrenciler çalışmanın başlaması için çok heyecanlıydı.			
9. Sıkılan öğrenciler, çalışmaya katılmak istemedi.			
Plan			
1.Öğretmenin ders öncesi hazırladığı bir planı vardı.			
2. Planda ısınma çalışmalarına yer verilmişti.			
3. Planda doğaçlama ve rol oynama dışında başka drama teknikleri de yer aldı.			
4. Planda değerlendirme için zaman ayrıldı.			
5. Planda belirtilen hedefler öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundu			
6. Drama çalışması için seçilen konu o günkü çalışmanın hedeflerine uygundu.			

7. Drama çalışmasında kullanılacak drama teknikleri o günkü çalışmanın hedeflerine uygundu.			
8. Uygulama için planlanan konular, çocukların gelişim düzeyine uygundu.			
9. Planlanan drama çalışması, basitten karmaşığa doğruydı.			
10. Planlanan drama çalışması, bireyden gruba doğruydı.			
11. Drama çalışmalarında kullanılan doğaçlamalar, öğrencilerin kendi sorunları olarak algılayabilecekleri türdendi.			
12. Drama çalışmaları büyük ölçüde bilgi kaynaklarına dayalıydı.			
13. Drama çalışmalarında kullanılan materyaller, doğaçlamalar için uygundu.			
14. Drama çalışmalarında kullanılan yönergeler anlaşılır dilde, kısa ve özdü.			
15. Plan, uygulamalarda karşılaşılabilecek olumsuz durumlar için esnek hazırlanmıştı.			
16. Planda, aşamalar arasındaki geçiş belirsizdi.			
Uygulama			
1. Plan ile yapılan uygulamalar birbirine uyumluydu.			
2. Asıl çalışma öncesi, yeterince ısınma çalışmaları yapıldı.			
3. Asıl çalışma sonrası o günkü etkinlikleri öğretmen ve öğrenciler değerlendirdi.			
4. Yeni bilgi oluşturabilmeleri için öğrencilere çelişki yaratan sorun/sorunlar sunuldu.			
5. Öğrenciler, drama dersi için hazırlık yaparak geldi.			
6. Öğretmen drama dersi boyunca öğrencilerle ilgilenmedi.			
7. Öğretmen, doğaçlamalar boyunca sık sık dışarıya çıkıp öğrencileri kendi başlarına bıraktı.			
8. Olumlu dönüt alamayan öğretmen, öğrencilerine kızgın bir şekilde davrandı.			
9. Öğretmen, doğaçlama yapan çocuklar arasında rekabet yarattı.			
10. Öğretmen sıklıkla yapılanları kesip, tekrarlar yaptırdı.			
11. Öğretmen, zaman zaman drama çalışmalarına hazırlanırken öğrencilere yardım etti.			
12. Öğretmen doğaçlama ve rol oynamalar hedef uygun gitmediği zamanlar role girerek doğaçlamaları yönlendirdi.			
13. Öğretmen, doğaçlamalar esnasında sık sık araya girerek uyarılarda bulundu.			
14. Çalışmalarda bazı drama teknikleri sık sık tekrar edildi.			
15. Öğretmen, uygulamada aksayan yanları tespit etti.			

16.Uygulamalar, öğrenciler için ilgi çekiyordu.			
17.Öğrenciler bir sonraki doğaçlamaya merak duyuyorlardı.			
18.Öğrenciler, değerlendirme aşamasında rahatlıkla düşüncelerini paylaşabiliyordu.			
19. Drama dersi çalışmalarına tüm sınıf katıldı.			
20. Öğrenciler, doğaçlamalar yaptı.			
21. Öğretmen, zamanı iyi kullandı.			
Ölçme -Değerlendirme			
1.Öğretmen, uygulama süresince öğrencilerin gelişimi ile ilgili notlar aldı.			
2.Öğretmen, öğrencilere sorularını yöneltirken zaman zaman ipuçları kullandı.			
3. Öğretmen uygulamada role girerek öğrencilerin düşüncelerini sordu.			
4. Öğretmen her öğrenciye sorular yöneltti.			
5. Cevap veremeyen öğrenciye süre tanıdı.			
6. Cevap vermeye gönüllü olmayan öğrencileri cevap vermeleri için zorladı.			
7. Öğrencilerden oturum boyunca ne hissettiklerine yönelik geri bildirimler aldı.			
8. Öğretmen öğrencilerin görüşlerini alırken zaman zaman farklı tekniklerden yararlandı. (Yazı yazma, resim çizme, şiir yazma, günlük, manşet atma)			
9. Öğretmen, oturum sonunda öğrencileri tek tek değerlendirdi.			
10. Öğretmen, uygulama sonundaki hislerinden genel olarak bahsetti.			
11. Öğretmen, öğrencileri notla değerlendirdi.			
12. Öğretmen konunun içeriği ile ilgili açık uçlu sorular sordu.			
13. Öğretmen istenilen cevabı alamayınca öğrenciye sinirlendi.			
14. Öğrenciler, öğretmene cevap verirken çekindiler.			
15. Öğrenciler, birbirlerini değerlendirdiler.			
16. Öğretmen oturum sonunda konu ile ilgili yazılı sınav yaptı.			

EK 5. Görüşme Formu (Yönetici)

Sayın Müdürümüz,

Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla görüşme çerçevesinde sunulan sorularımızı içtenlikle cevaplamanızı beklemekteyiz. Görüşme süresince elde edilecek bilgilerin belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırmacı
Emregül ERŞAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aysun GÜROL
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Ana Bilim Dalı

1. Dramayı neye benzetiyorsunuz? Neden?
2. Sizce öğrencilerin drama dersini tercih etme nedenleri nelerdir?
3. Drama dersinin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
(Drama dersinin katılımcılara sağladığı yararlar hakkında ne düşünüyorsunuz? Drama dersinin hangi etmenlerde yarar sağlamadığını düşünüyorsunuz?)
4. Okulunuzda verilen drama dersinin sizce eksik yanları nelerdir?
5. Drama dersinde uygulanan etkinliklerde yönetici kadronun rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. Drama dersi öncesi yapılan hazırlıklarda yönetici kadronun tutumu çalışmaları nasıl etkilemektedir?
7. Drama dersi öğretmeni seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?

EK 6. Görüşme Formu (Öğretmen)

Sayın Öğretmenimiz,

Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla görüşme çerçevesinde sunulan sorularımızı içtenlikle cevaplamanızı beklemekteyiz. Görüşme süresince elde edilecek bilgilerin belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırmacı
Emregül ERŞAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aysun GÜROL
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Ana Bilim Dalı

1. Dramayı neye benzetiyorsunuz? Neden?
2. Öğrencilerinizin drama çalışmalarına karşı ilgisini nasıl buluyorsunuz? gruplandırırsanız, çoğunluk nerede toplanmaktadır?
3. Sizce öğrencilerin drama dersini tercih etme nedenleri nelerdir?
4. Drama dersinin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? / (Drama dersinin öğrencilere sağladığı yararlar hakkında ne düşünüyorsunuz? Drama dersinin hangi etmenlerde yarar sağlamadığını düşünüyorsunuz?)
5. Drama dersi öncesi ne gibi hazırlıklar yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
6. Drama çalışması öncesi plan hazırlıyor musunuz?
 - a. Sizce drama çalışmaları öncesi plan hazırlanması, o günkü dersinizi nasıl etkilemektedir?
 - b. Drama dersi planı hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?
 - c. Drama dersi planını nasıl hazırlıyorsunuz? Neden?
 - d. Drama yöntemi ile ilgili aldığınız eğitimin yaptığınız planlar üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Drama dersi öncesi hazırlık yapılması dersin işlenişini sizce nasıl etkilemektedir?
8. Drama dersinde materyal kullanımının çalışmalarınıza ve sınıf içi etkileşime olan etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. Drama dersinde işleyeceğiniz konuları seçmenizde etkili olan şeyler nelerdir?
10. Drama dersi öğretim programını size sağladığı mesleki bilgi, yönlendirme bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz? (Size yardım sağlamakta mıdır? Olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?)
11. Sizce okulunuzda verilen drama dersinin eksik yanları nelerdir?
12. Drama dersi öncesi yapılan hazırlıklarda yönetici kadronun tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Gösterilen tutumun yaptığınız çalışmalara olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
13. Drama çalışmalarını yaparken sınıf içi etkileşiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Drama dersi süresince öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - b. Drama dersi süresince öğrencilerin sizinle olan iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?
14. Öğrencilerin gelişimlerini değerlendiriyor musunuz?
 - a. Öğrencilerin gelişimlerini değerlendirirken hangi yöntemlerin uygulanması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?
15. Çalışmalarınız esnasında sizi ziyaret eden bir arkadaşınız olsaydı, drama dersi boyunca dikkatini çeken şeyler ne olurdu?

EK 7. Görüşme Formu (Öğrenci)

Sevgili Öğrencimiz,

Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla görüşme çerçevesinde sunulan sorularımızı içtenlikle cevaplamanızı beklemekteyiz. Görüşme süresince elde edilecek bilgilerin belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir. Cevaplarınız gizli tutulacaktır. Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırmacı
Emregül ERŞAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aysun GÜROL
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Ana Bilim Dalı

1. Dramayı neye benzetiyorsunuz? Neden?
2. Drama dersini neden seçtiniz?
3. Drama dersinin gelişiminizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Drama dersinin okul dışında size yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Drama dersinde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
5. Drama dersinde işlenen konular hakkında ne düşünüyorsunuz? (Konuları anlamakta güçlük çekiyor musunuz? İşlenen konular ilgi çekici mi?)
6. Drama dersi etkinliklerinde en çok hangi çalışmalar hoşunuza gidiyor? Neden?
7. Drama dersi etkinliklerinde en çok hangi çalışmalar hoşunuza gitmiyor? Neden?
8. Drama dersinde çeşitli araç gereçlerin kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? (Hoşunuza gidiyor mu? Eğlenceli mi?)
9. Drama dersi sonunda yaptığınız değerlendirmelerin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
10. Drama dersine gelmeden önce hazırlık yapıyor musunuz? Hazırlık yapılması o günkü dersinizi nasıl etkiliyor?
11. Drama dersi sırasında öğretmeninizle olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
12. Drama dersi boyunca arkadaşlarınızla olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
13. Drama dersi esnasında başka bir sınıftaki okul arkadaşınız sizi izlemeye gelseydi, bu arkadaşınızın dikkatini neler çekerdi?

EK 8. Görüşme Notları (Öğrenci)

Drama dersini neden seçtiniz?

“Ben seçtim. tiyatro yapmayı, oyunlar oynamayı çok seviyorum. Kendimde yetenek görüyorum. skeçler yapmak çok güzel. Çok eğleniyorum.” (K1)

“Dramayı ben seçtim. Geçen sene bu okulda drama vardı. Arkadaşlarımızın çıkardığı gösteriler çok hoşuma gitmişti. O yüzden seçtim dramayı.” (K2)

“Dramayı ben seçtim. Komik ve tiyatro yapıyoruz bu yüzden seçtim.” (K3)

“Ben seçtim. İlerde eğer olursa sanatçı olmak istiyorum.” (K4)

“Dramada daha çok kendimi geliştirebileceğimi düşündüm. hem hareketlerimi hem de kendimi geliştirebileceğimi düşündüm. Spor yapıyordum geçen yıl, piyanoda çalışıyorum ben. Çok fazla spor yaptığım için Annemler daha fazla yapmamı stemiyorlar, o yüzden seçtim. Tiyatroyu severim ben. Dram hem kendimi geliştirme hem eğlenme hem öğretmenimi de çok seviyorum.” (K5)

“Ben 4.sınıfta dram dersi almıştım, çok sevdiğim için seçtim. anne babamda gitmek istersen git dediler.” (K6)

“Geçen sene de tiyatro oynadım, çok eğlenmişim. bu yüzden bu senede seçtim.” (K7)

“Tiyatrolara gidiyordum ve izlemeyi de oynamayı da seviyorum.” (K8)

“4.sınıfta merakım vardı, 23 nisan için sınıfın velilerini çağırdı, bana hocamız rol verdi ben de oyandım o yüzden bu yılda seçtim. çok sevdim.” (K9)

“Ben seçtim. Belki bi tiyatroda oynasam güzel olur diye düşündüm. izlenmek hoşuma gidiyor.” (K10)

“Drama dersini ben seçtim. Geçen yıl gelmek istemiştim ama olmamıştı. Hocamı çok seviyorum. Onun dersine gitmek istedim. O yüzden seçtim. Kendimi tanıtamıyordum, dramaya gelince kendimi tanıtmaya başladım.” (K11)

“Ben seçtim. Diğer seçtiğim seçmeli dersler boş geçiyordu. Başka sınıflara dağıtılınca ben drama dersini istedim. Gittiğimde değişik skeçler, oyunlar etkinlikler yapılyordu. Eğlenceli ders olsun istedim bu yüzden dramayı seçtim.” (K12)

“Geçen sene de drama dersini almıştım. Çok eğlenceliydi. O yüzden bu yılda drama dersini seçtim. Öğretmenimizi de seviyorum ve arkadaşlarımla birlikteyim. Daha eğlenceli vakit geçiriyorum onlarla.” (K13)

“Ben seçtim. Arkadaşlarımla birlikte sahneye çıkıp başkalarına bir şeyler sunmayı seviyorum.” (K14)

“Değişik geldi bana ismi. Tiyatro ile ilgili olacağını düşündüm. İlgimi çektiği için seçtim.” (K15)

Drama dersinin gelişiminizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Drama dersinin okul dışında size yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

“Tiyatro yaparken zekamızı geliştiriyor. Konuşmalarımız aklımızda tutabiliyoruz, mimiklerimizi geliştiriyor. Oynadığımız tiyatrolar öğretici olduğu için bunlardan ders çıkarıyor öğreniyoruz. Mesala sağlıkla ilgili bir tiyatro yaparken, abur cubur yemememizi sağlıklı yiyecekler yememizi çıkartıyoruz. Okul dışında da yararlı. Mesala arkadaşlarımızla oyun oynarken, evde yararlı oluyor, kardeşimi güldürürken. Bi de tiyatrodan çıkardığımız dersleri bazen evde uyguluyorum. Mesala kibar yaşantı, mesala arkadaşlarımla konuşurken bunu düşünüyorum mesala bunu konuşurken kalbi kırılır mı. Kendimi onların yerine koyuyorum. Empati kurabiliyorum.” (K1)

“Kendime ait bir özgüven kazanıyorum. biraz daha cesaret kazanıyorum. Okul dışında bazı yerlerde kendimi daha rahat açıklayabildiğimi görüyorum.” (K2)

“Arkadaşlarımızla ilişki kuruyoruz. Bazen okul dışında insanlarla konuşurken, diyalog kurarken takılmadan konuşabiliyorum. Kendimi daha rahat hissediyorum”. (K3)

“İlerde benim için bir meslek olabilir ya da hobim olabilir. Mimiklerimi daha iyi kullanıyorum artık. Mesala kuzenimle bir şeyler hazırlayıp çekiyoruz, ailelerimize izletiyoruz. Düşüncelerimi daha iyi anlıyorlar, kendimi daha iyi anlatabiliyorum.” (K4)

“Eskiden kendimi çok iyi ifade edemezdim. Bir şey söyledikçe pek anlamazdılar ne dediğimi. Drama ile yüz ifadelerim, konuşmalarım çok değişti. Mesala teniste çok büyük etkisi var. Kaybettiğimde üzülme, kazandığımda sevinme, şaşırma. Artık daha rahat ifade edebiliyorum artık kendimi.” (K5)

“Eskiden çok utangaçtım, şimdi drama ile birlikte daha da açıldım. arkadaşlarımla daha çok yakınlaştım. İlk önce derslerimde aklımda drama derslerimiz geliyor ve daha çok konsantre oluyorum. Mesela öğretmenimiz bize bir kitapla yazı gösteriyor ve incelememizi isiyor. Drama dersinde de yaptığımız için böyle çalışmalar iyi oluyor.” (K6)

“Ezberimizi daha iyi yapıyor, sahne korkumuzu yendiriyor. arkadaşlarımıza kendimizi ispatlayabiliyoruz.” (K7)

“Konuşmamda etkili oldu. Daha iyi anlıyorum. Önceden çok hızlı konuşuyordum, anlaşılımyordum. Şimdi daha yavaş konuşuyorum. Duyduğumu unutmuyorum artık. drama dersinde değilken hiç zevk almıyorum arkadaşlarımdan ama drama dersinde komikler. Dik durmamızı, seyirciye bakmayı öğrendim.” (K8)

“Kendimde başka rollerde yer aldığımı görünce mutlu oluyorum, başardığımı görüyorum. Mesala evde çocuk rolümdeyim ama okulda öğrenci rolündeysen mutlu oluyorum 2 tane rolüm var bir de dramada rolüm var. O rolden role geçerken mutlu oluyorum, başarılı olduğumu düşünüyorum. Ben drama yaparken başkalarını da tanımış oluyorum. Onların yeteneklerini de görüyorum rollerimiz karşılıklı konuşuyorsa mutlu oluyorum. Müşteri oluyorum markete gidince. Orada müşteri olarak gidiyorum ve öyle konuşuyorum. Kendimi gösteriyorum, o yüzden rol alıyorum. (K9)

“Başkalarını anlamak gibi yararları oluyor. Mesala oyun oynuyorum. Heyecanlı hissediyorum, bazen yaratıcı olabiliyorum.” (K10)

“Kendimi tanıtabiliyorum artık. Ben büyüyünce doktor olmak istiyordum ama drama gittikten sonra tiyatrocu olmayı düşünmeye başladım. Öğüt verici şeyler öğreniyoruz dramada, dışardaki insanlarla iletişimimde yaralı oldu.”(K11)

“Önceden çok utanırdım, artık utanmadan konuşabiliyorum. Mesala herkesin önünde şarkı söylemekten çok utanıyordum. Burada skeçler yazdık arkadaşlarımla, onları da sergiledikçe utanmıyorum artık şarkı söyleyebiliyorum. Hayal gücüm gelişti. Geçen annem söyledi. Senin hayalgücüm gelişti artık, çok uçuk hikayeler yazıyorsun diyor bana. İnsanları kıskanıyordum önceden, mesala ben okula servisle geliyordum arkadaşım annesiyle geliyordu ben hep onu kıskanıyordum. Skeçlerde bunlara yer verdik ve ben artık kıskanmıyorum arkadaşımı.” (K12)

“Toplumdaki hareketlerimi daha düzenli yapabiliyorum. 23 Nisan gibi günlerde eskiden arkadaşlarım önünde bir şeyler yaparken korkuyordum yapamayacağım diye ama şimdi korkmuyorum artık dramada arkadaşlarımla çalışıyorum çünkü. Ailemle, arkadaşlarımla çok daha keyifli vakit geçirmeye başladım. Onlara yaptıklarımı anlatıyorum. Duygularımı değil de düşüncelerimi kontrol edemiyordum ama artık şöyle mi yapsam böyle mi yapsam demiyorum. Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum artık.” (K13)

“Kendimi sınıflar, okulda daha çok anlatabiliyorum önceki dönemlere göre. Utanıp sıkılmıyorum. Okul dışında da annem babam olmadan kendi isteklerimi daha rahat sunabiliyorum artık”. (K14)

“Açık sözlü olmamı etkiliyor. Ruhsal, bedensel gelişmesini sağlıyor. Utanmadan sergilememizi sağlıyor. Mesala biz oyunculuk yapacağız, drama bize ön hazırlık gibi gelebilir. Mesala markete gidiyorum, önceden çekiniyordum kasiyerle konuşurken şimdi sohbet ediyorum.” (K15)

Drama dersinde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

“Yıldız gibi, sanatçı gibi ünlü gibi hissediyorum. Çok eğleniyorum. Tiyatro yaparken zaten seyircileri düşünmüyoruz sanki bir kutu içinde ne yapmamız gerekiyorsa aklımıza ne geliyorsa yapmamız gerekiyor, seyirciler gülse dalga geçse bile onlara bizim uymamız gerekiyor, kendimiz olmamız gerekiyor. Ben hep kendime güveniyorum. Bazen dalga geçtiklerinde içimden geçsinler diyorum, bana göre güzel yaptım. Eleştirileri dikkate alıyorum.” (K1)

“Baya rahat hissediyorum. Daha özgür daha kendime güvenli hissediyorum. Mutluluk hissediyorum. Orada oynadığımız roller çok hoşuma gidiyor.”(K2)

“Heyecanlı hissediyorum, kendimi komik hissediyorum. Kendimi çok kişi arasında gibi hissediyorum. Eğleniyorum. Kimse beni sınırlamıyor, özgürüm.” (K3)

“Açıkçası iyice geliştirmişsem sanatçı gibi hissediyorum. Güzel oynamışsam, kendimi iyi hissediyorum. Çok mutlu oluyorum oynadığım zamanlar. Eğleniyorum. Skeçler bittikten sonra çok alkış almışsam çok mutlu oluyorum. güzel oynamışsam mutlu oluyorum. Bazen skeçler heyecanlı olmuyor onları bazen sıkılıyorum ama onun dışında çok eğleniyorum.” (K4)

“Öğretmenim beni beğenmesini istiyorum. Bu yüzden elimden geldiğince iyi oluyorum. Bir yandan heyecanlıyım ve mutluyum. İzlemek de hoşuma gidiyor yapmak da hoşuma gidiyor. Bazen çok heyecanlanıyorum ama bir süre sonra açılıyorum. Ama çok mutlu ve çok eğleniyorum.” (K5)

“Çok iyi hissediyorum. Evimde gibi hissediyorum, yuvam. Çünkü drama hayatımı geliştiriyor ve evim kadar bana yardımcı oluyor, beni koruyor.” (K6)

“Heyecanlı hissediyorum. Bazen geçen hafta yapamamıştım, yapamayacağımı hissediyorum, korkuyorum biraz. Bazen çekiniyorum, yapamayacağım diye. Geçen yıl arkadaşım cümlesini unutmuştu, ben de tekrar etmişim bir önceki cümlemi sürekli. Rahat hissediyorum, eğleniyorum üzgün olduğumda.” (K7)

“Eğleniyorum.” (K8)

“Çok mutlu hissediyorum. İyi görünmeye çalışıyorum. Bazıları rolünden kaytarınca çok mutsuz oluyorum. Bir de bazen rolümüzü iyi yapamayınca başkasıyla değiştirdik, o zaman çok mutsuz oldum. Bazen rolümü beklerken sıkılıyorum.” (K9)

“Arkadaşlarımı izlerken oynarken seviyorum, heyecanlanıyorum. Bazen çok yorgun oluyorum o zamanlar gelmek istemiyorum. Duygularımı daha çok ifade edebiliyorum.” (K10)

“Diğer derslere göre daha rahat, daha mutlu hissediyorum. Bazen üzüldüğüm zamanlar oluyor ama genelde çok mutlu oluyorum. En eğlendiğim ders.” (K11)

“Keyif alıyorum. Drama dersinde rahat, arkadaşlarımı kendimi sunuyorum. Çok heyecanlanıyorum derse gelince. Çok eğleniyorum, diğer derslerimdeki gibi sıkılmıyorum. Mutlu hissediyorum kendimi.” (K12)

“Arkadaşlarımla birlikte olduğumdan dolayı iyi hissediyorum, mutluyum. Arkadaşlarımın yaptığı skeçleri izliyorum. Öğretmenime aklıma gelen şeyi söylüyorum.” (K13)

“Derste iyi hissediyorum kendimi. Arkadaşlarımla birlikte olduğum için eğleniyorum. Arkadaşlarım farklı şeyler yapıyor. Öğretmenimi de çok seviyorum bunu bize sağladığı için.” (K14)

“Mutlu, heyecanlı hissediyorum. Acaba bu derste ne olacak, ne işleyeceğiz diye heyecanlanıyorum.” (K15)

Drama dersinde işlenen konular hakkında ne düşünüyorsunuz?

“Hepsi ders verici. Bazıları ilgimi çekiyor. Bazılarını yapmakta güçlük çekiyorum, mesala bi oyunda hasta olmuştum orada sesimi değiştirmek de güçlük çekiyordum ama şimdi çekmiyorum.” (K1)

“Oynadığımız konular çok eğlenceli, hoşuma gidiyor. Konuları anlamakta zorlanmadım hiç. İlk başlarda her şeye çalıştık. Mimiklerimize, vücut hareketlerine çalıştık. Öğretmenimiz her hafta bize konu başlıkları veriyor. Ona göre biz skeçler çıkartıyoruz ve onu oynuyoruz. Sıkıcı buluyorum ama bazen anlamakta zorlandığımız olduğunda da arkadaşlarımızla konu ile ilgili tartışıyoruz, anlamaya çalışıyoruz. Nasıl oynayacağımızda bazen zorlanabiliyoruz.” (K2)

“Başka kişiler olduğumuz için yabancı oluyoruz tiyatrodaki. Çok eğlenceli, mimik yapıyoruz. Oynayacağımız konuları kendimiz seçiyoruz. Çevre sorunlarını, içki, kumarın sakıncalarını oynuyoruz.” (K3)

“Bazen konuları kaç kişiye internetten buluyoruz bazen de hoca bize bir konu veriyor ona göre skeç hazırlıyoruz. Eğlenceli oluyor çünkü kendi tarzımıza göre seçiyoruz. Eğer hocanın verdiği konu çok ilgimizi çekmediyse içinde biraz oluyor ama kendimize göre değiştiriyoruz, eğlenceli oluyor.” (K4)

“İşlediğimiz konuları öğretmenimiz seçiyor. Oyunlarımız olmuyor bazen hoca bize konu veriyor ve onları hazırlıyoruz. İlgimi çok çekiyor hocanın dedikleri. Konuyu geliştirebiliyoruz kendi kendimize, skeç hazırlıyoruz” (K5)

“Öğretmenimiz çok iyi konular seçiyor. Öğretmenimiz ilk olarak 2 tane oyun verdi ve biz bunlardan komşu köyün delisini seçtik. Kendisi de oynamış çok güzel bir şey öğretti bize. ben çok eğleniyorum ama bazen arkadaşlarım yaptığımda anlayamıyorum, zorlanıyorum anlamakta yaptıklarını. ” (K6)

“Bizler tiyatro yapmadan önce oyunlar oynuyorduk, şarkı söylüyorduk. ben şarkı söyleyemiyordum korkum yüzümden. Hoca sonra text getirdi, yapa yapa güzel oldu. Hocam bazen komik espriler oluyor tiyatrodaki, eğleniyorum. Heyecandan, eskiden daha ezberlememiştik texte bakıyordum. Orada heyecandan yanlış şeyler söyleyebiliyordum. ” (K7)

“Eğlenceli konular. ” (K8)

“Bence iyi. Hoca hem kendi seçmedi oyunumuzu, bize sordu. Oyunu anlattı ne olduğunu, nerde olduğunu. Çok sevdim. Komik olunca oyunlar çok keyifli oluyor, özellikle deli Hamdi’nin rolleri” (K9)

“Konuları hoca bize gösteriyor, biz oyalama yapıyoruz. Bazen devamlı çalıştığımız için sıkıcı olabiliyor. Bütün sahneleri 2 kere tekrarlayabiliyoruz. bazen de çok komik şeyler oluyor, arkadaşlarım yanlışlık falan yapıyorlar. ” (K10)

“İşleyeceğimiz konuları genelde öğretmenimiz seçiyor ve hepsi bize öğüt veriyor. Komedi bile olsa sonunda bize öğüt veriyor. 2 hafta önce Pazartesi günü bazıları konuşuyordu onlar da tamamlamadan bize geliyordu biz tamamlamaya çalışıyorduk ama ben yapamadım. Kendim yapamayınca çok sıkılıyorum. birileri skeç hazırladıysa onları oynuyorlar ama kimse bir şey hazırlamadıysa hocamız defterinden bir şeyler yaptırıyor, onları oynuyoruz. ” (K11)

“Eğlenceli, insanlara öğütler veren konular oynuyoruz. Etkinlikler paylaşıyoruz, bu keyif veriyor. Çevre büyüyor. Bazen konular zor geliyor. hocayla yılın başında bir skeç yazdım ama hala eksiklikler var. Arkadaşlarım rollere çalışmıyor. Hocaya da söyleyemedik çünkü hiçbiri tam değil, kimse rolünü tam ezberleyememiş. Hocanın dosyasının içinde değişik konular ve etkinlikler var. Onları yapıyoruz ama daha çok biz skeçler yazıyoruz. ” (K12)

“Öğretmenimiz söylüyor konuları. Genellikle eğlenceli oluyor ama biz de skeçler hazırlıyoruz. Bazı konuları anlamakta güçlük çekebiliyorum. Mesala arkadaşlarımıza kendimizi birbirlerimize anlatmamızı istemişti, yapamamıştım. ” (K13)

“Bizi sıkmadan eğlendirebiliyor. Değişik oyunlar oynayıp aktiviteler yapıyoruz. Bazen sıkıcı bulduğum da oluyor. Mesala ben sessiz sinema oynamayı pek sevmiyorum, bu yüzden çok sıkılıyorum onu yaparken.” (K14)

“Öğretmenin fikri varsa öğretmen veriyor, fikri yoksa da bize danışıyor konu verirken. Anlamakta zorluk çekmiyorum ama bazen konular sıkıcı geliyor. Mesala uzayla ilgili bir çalışma yapmıştık bana sıkıcı gelmemişti ama aile büyüklükleri ile ilgili bir çalışma yapmıştık çok sıkılmıştım. ” (K15)

Drama dersi etkinliklerinde en çok hangi çalışmalar hoşunuza gidiyor?

“Tiyatro yapmak. Tiyatroyu farklı bir yetenek olarak görüyorum. 1. dönem başka bir okulda drama dersine katılmıştım. Öğretmenimiz bir oyun veriyordu bazı yerleri

yapıyordu biz onları tamamlıyorduk, o çalışmalar hoşuma gitmişti bi de öğretmenimiz oyunlar oynattı, güzeldi.” (K1)

“Mimik ifadeleri çalışmaları çok hoşuma gidiyor. Kendimi daha iyi buluyorum, daha rahat ifade edebiliyorum.” (K2)

“Kostümler kullanıyoruz, çok eğlenceli oluyor o zaman. ” (K3)

“Öğretmenin bize verdiği skeçlerde oynamamak hoşuma gidiyor ya da eğlenceli etkinliklerde oynamak eğlenceli oluyor. ” (K4)

“Skeçler hazırlamak çok hoşuma gidiyor. Bazen üzgün, mutlu, şaşkın yüz ifadeleri yapıyoruz. Hocamız hepimizi sahneye alıp üzgün olun, şimdi mutlu olun diyor. Çok eğleniyorum. ” (K5)

“Ses çalışmaları çok güzel oluyor. Öğretmenimiz bize texti getirdiğinde okumuştum hemen, çok güzel bir şey dedim. Öğretmen ses tonumuzu görmemiz için şarkı söyletmişti, bizde sınıfça şarkılar söyledik, çok güzeldi.” (K6)

“Tiyatro yapmak. Hem arkadaşlarımızla eğleniyoruz hem de espriler oluyor. Bazen kötü hissediyorum o gün tiyatrom oluyor daha iyi hissediyorum kendimi. ” (K7)

“komik olan çalışmalar çok hoşuma gidiyor. Oynadığımız oyunlar, kafamızdan kendimizin uydurduğu oyunlar hoşuma gidiyor. ” (K8)

“birbirimize rol vermeyi sevmiyorum. Bazen rolümüzü iyi yapamayınca başkasıyla değiştiriyoruz. Konuşmak, rollerimizi yapmak çok hoşuma gidiyor.” (K9)

“duyguları göstermek çok hoşuma gidiyor. Hoca bir kelime veriyor onu hem üzgün hem mutlu olarak söylemek. Eğlenceli geliyor” (K10)

“Mesala biz dedektiflik oynadı. Biri ölmüştü ve suçlular vardı. Müfettiş onları bulmaya çalışıyordu çok sevmişim bu çalışmayı. Ben gizemli araştırmaları çok severim. Hocamızın söylediği değil ama kendimizin oynadığı oyunlar daha çok hoşuma gidiyor. Hocamızın söylemesine gerek yok, kendimiz düşünüp kendimiz oynamalıyız bence. Hayalgücümüz biraz daha geniş olsun... ” (K11)

“Ben skeç yazmak ve oynamak, özgürce oynamak. Farklı oluyor. Çünkü hayatımda eğlenceli bir ders oluyor. ” (K12)

“Kendi skeçlerim en çok hoşuma gidiyor. Organik yaşamla ilgili skeç yapmışım. Çok hoşuma gitmişti. ” (K13)

“Sahneye çıkıp öğretmenimizin bir konu verdiği ve bizim canlandırdığımız şeyler daha çok hoşuma gidiyor. Kendi içimizden geleni yaptığımız çok hoşuma gidiyor. ” (K14)

“Mesala büyüdüğünde ne olmak istiyorsun, 20 yıl sonra ne olacaksın onu düşün diyor. Hayali çalışmalar çok hoşuma gidiyor. Skeç yazıyoruz, bunlar hoşuma gidiyor. Uzaylı çalışma ilginç geliyor. ” (K15)

Drama dersi etkinliklerinde en çok hangi çalışmalar hoşunuza gitmiyor?

“Arkadaşlarımız kağıttan bakarken kekeleyolar ya da seyircilere bakıyorlar, bundan rahatsız oluyorum. Çalışmalar yapılırken hiç susmuyorlar, arkadaşlarımla yaptığı bazı çalışmalar da çok saçma oluyor.” (K1)

“Vücut hareketlerini fazla yapamıyorum. O yüzden bu çalışmaları yapmayı pek sevmiyorum.” (K2)

“Hoşuma gitmeyen çalışma yok. Hepsini seviyorum.” (K3)

“Bazı oyunlarda oynayamadığımızda hoşuma gitmiyor. Bazı skeçler sıkıcı geliyor. Hoca bizi ayağa kaldırıyor üzgün mutlu, sınıfta dolaşmak gibi mimikler hareketler yaptırıyor. Ama eğer hocanın istediklerini yapamadığım zaman hoşuma gitmiyor. Çünkü başarılı olmak istiyorum ben de.” (K4)

“Bazen arkadaşlarımız skeçlerini tam yapamıyorlar. Hocamız da tekrar ettiriyor. O zaman çok sıkılıyorum ben. Tekrar aynı oyunları oynamak güzel olmuyor bazen.” (K5)

“Yok, hepsini çok seviyorum.” (K6)

“Hiç yok.” (K7)

“Eğlencesiz olanlar, komik olmayanlar hoşuma gitmiyor. seyirci gülmüyor.” (K8)

“Sahneleri sürekli tekrar etmekten çok sıkılıyorum. yaptığımız yerleri bir daha yapıyoruz ya, hani annelerimiz der ya hani diziyi neden izlediğin bölümü izlersin ben de o yüzden neden oynadığımız yeri bi daha oynuyoruz diyorum.” (K9)

“Ezberlemek.” (K10)

“Çalışmaların hepsini çok seviyorum.” (K11)

“Mesala sessiz sinemayı çok sevmiyorum, mesala bazen arkadaşlarımız dalga geçiyor. Ayıp ayıp şeyler düşünüyorlar.” (K12)

“Aslında hepsini seviyorum. Eğlenceli geliyor.” (K13)

“Bazen oynamak istemediğimde hastalandığımda öğretmenimizin beni zorla kaldırıyor. Bazen konuşmak istemiyorum onları izlemek istiyorum beni kaldırıncı yapamayınca üzülüyorum. Tam oynarken başka arkadaşlarımızın konuşması beni rahatsız ediyor.” (K14)

“Hoşuma gitmeyen çalışma yok. Arkadaşlarımın bazen yazdığı skeçler hoşuma gitmiyor, toparlayamıyorlar cümleleri.” (K15)

Drama dersi sonunda yaptığınız değerlendirmelerin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

“Değerlendirme yaptığımızda herkes yanlışlarını anlıyor karşısındakine göre. Mesala beni de eleştirdiklerinde kendimi düzeltiyorum. Tiyatroyu geliştirmek için çaba gösteriyoruz.” (K1)

“Evet, eleştirilerle kendimizi geliştirebiliyoruz. Bu değerlendirmeler bazı arkadaşlarımızı üzebiliyor, ben doğru yapıyorum sen bilmiyorsun diye karşı çıkabiliyor ama kendi özeleştirisini de yapması gerekiyor bazen. Daha çok oynayışımızla ilgili değerlendirmeler yapıyoruz.” (K2)

“Bence hocamız doğru söylüyor, şu olay böyle olsa şöyle olsa diyor. Yaralı oluyor. kendimizi geliştiriyoruz. Arkadaşlarımızla olan ilişkilerimizde de yararlı oluyor.” (K3)

“Birbirlerimizin eksik yanlarını söylüyoruz bazen. Eğer çok iyi yapmışsam hatam çok yoksa çok mutlu oluyorum. Yapamadığım zamanlar çok üzüldüyüm. Arkadaşlarımın söylediklerine bir sonraki skeçte daha çok dikkat ediyorum” (K4)

“Arkadaşlarımızın eksikliklerini söylüyoruz. Onlara yararlı olduğunu düşünüyorum. Beni de eleştiriyorlar. Kendimizi geliştiriyoruz böylece.” (K5)

“İlk önce yanlışlarımızı öğreniyoruz, yanlışlarımızı düzeltiyoruz, daha iyi bir oyun oluyor.” (K6)

“Oluyor.” (K7)

“Hoca mesala sen bunu düzeltip daha iyi yapabilirsin diyor. Eve gidince çalışıyorum, daha iyi yapmaya çalışıyorum diğer ders.” (K8)

“Mesala remzi rolündeki arkadaş çalışmıyordu, takılıyordu. Başka bir arkadaş söylüyordu rolünü. Hoca o zaman değerlendirme yapıyordu sen neden çalışmadın, evde çalışmıyor musun diye soruyordu. Hocam doğru söylediği ve yalan söylediğini anlıyordu. Orada çalışmadığı çok belli oluyor. Çalışmamızı sağlıyor değerlendirme.” (K9)

“Konuyu daha çok kavramamıza yarıyor. Duygularımızı gösterip bir kaç deneme yapıyoruz, nasıl yaptığımızı hocam söylüyor bugün güzel oyandınız diyor. Mutlu olduğumuz için daha güzel oynuyoruz daha sonrasında. Bir de daha çok deneyimimiz olur.” (K10)

“Arada sırada değerlendirmeler yapıyoruz. Ama bunu yapıyoruz ve sonra bir sonraki hafta hoca bir daha yaptırıyor.” (K11)

“Aralarda hoca bölüyor ve kelimeler, cümleler söylüyor düzgün olması için. Ben mesala devrik cümle kurdum, hoca durduruyor hemen onun normalini söylüyor, biz de onunla devam ediyoruz. Fikirler sunuyor, değerlendirmeler yapıyor. Bu kelimeyi kullanman gereksiz oldu diyor. Düzeltip söylememi söylüyor. Bizim söylememiz gerekeni söylüyor. Bazen arkadaşlarımıza soruyor nasıl buldunuz, eksiklikleri nelerdir diye. Bu değerlendirmeler yararlı oluyor çünkü bazen Türkçe öğreniyoruz, yanlışlarımızı düzeltiyoruz. Daha çok doğru şeyler öğreniyoruz.” (K12)

“Skeci oynadıktan sonra kendi duygularımızı düşüncelerimizi açıklıyoruz öğretmene. nasıl oynadık diye konuşuyoruz. Bunu anlatmak iyi oluyor. Duygu düşüncelerimizi belirtebiliyoruz bu iyi bir şey.” (K13)

“Öğretmen bizim yanlışlarımızı, doğrularımızı söylüyor. bir daha onları tekrarlamamızı sağlıyor. Yanlışları görmemizi sağlıyor ve tekrarlamıyoruz bir daha.” (K14)

“Yararlı buluyorum. Hoca bizim ne kadar anladığımızı ölçüyor. bazen skeç yapıyoruz eksik olunca geliştirmemizi istiyor, mesala organik yaşamla ilgili bir çalışma yapmıştık en sonunda da böyle yapmalıyız, sağlıklı şeyler yemeliyiz diyor. bazen bizde değerlendiriyoruz çalışmalarını. Arkadaşlarımıza farklı düşünceler katıyor eleştiri yaptığımızda. Bazı arkadaşlarımız komik şeyler düşünür bazıları duygusal. onların karışımından güzel şeyler çıkıyor bence.” (K15)

Drama dersine gelmeden önce hazırlık yapıyor musunuz? Hazırlık yapılması o günkü dersinizi nasıl etkiliyor?

“Dramaya gelmeden önce rolümüze çalışıyoruz. Kostümlerimizi hazırlıyoruz. Biraz da heyecanımızı gidermeye çalışıyoruz. Hazırlık yaptığımızda o günkü dersimizde daha başarılı oluyoruz. Tiyatroya uymak görev, hiçbir sıkıcı durumu yok. Yetenekli olmak gerekiyor.” (K1)

“Özellikle evde ezberlemeye çalışıyorum rolü, bazen aynanın karşısına geçiyorum. O karakterin kıyafetlerini hazırlıyorum. Dersimiz daha güzel, daha eğlenceli geçiyor ve karakterin kişiliğini belli edebiliyorum. Daha rahat oluyor.” (K2)

“Evde mesala hazırlık yapıyoruz. Bazen kostüm hazırlıyoruz. Tenefüslerde yaptığımızda ders çabuk geçmiyor, derste oyalanmıyoruz başka arkadaşlarımıza da sıra geliyor.” (K3)

“Skeçler hazırlıyoruz. Bazen kıyafet, eşya getiriyoruz. Daha eğlenceli oluyor. Arkadaşlarımız da çok mutlu oluyor izlerken.” (K4)

“Mesala evde çalışıyoruz, evde skecimizi hazırlıyoruz ve buraya gelince sunuyoruz. Kıyafet de hazırlıyoruz. Ben karnıma bir şey koyacam ve kıyafetler giyeceğiz ve gelecek hafta yapacağız. Normal giyinince çok itici oluyor oyun. Daha çok eğlenceli oluyor kıyafetler olunca. Kimin ne olduğunu daha iyi görüyoruz. Sekreter, doktor, hemşire, öğretmen gibi. elimizdeki yazıları çok fazla okuyunca sıkılıyorum.” (K5)

“Köylüye benzemek için kıyafetlerimizi hazırlıyoruz. Arkadaşlarımızın ilgisini çekiyor ve oyuna konsantre oluyor.” (K6)

“Texti elime alıyorum. Etüt günleri olduğunda drama arkadaşlarımla rol paylaşıyoruz, ben kendi rolümü alıyorum arkadaşlarım diğer rolleri alıyorlar öyle rollerimize çalışıyoruz. Evde çalışıyorum öğretmen kağıdı verdiğinde. Derslerimiz daha iyi oluyor hazırlanınca.” (K7)

“Evde hoca textimize bakın dedi rolümüzü, onu yapıyoruz. Tekrar gözden geçiriyoruz arkadaşlarımla. Dersimiz takılmadan söyleyebiliyoruz böylece.” (K8)

“Eğer bir skecimiz varsa diyelim ki sandalye lazım o zaman sahneyi hazırlıyoruz. Hoca yoklama aldıktan sonra oynamaya başlıyoruz. Hoca önceden bir şey söylediye sahneyi ona göre hazırlıyoruz. Birileri hoca gelmesine rağmen hala ayakta, oraya bakıyorlar ne süs kokuyorlar diye, herkesin dikkati dağılıyor hocayı dinlemiyorlar. bence sahneyi önceden hazırlamak lazım.” (K11)

“Derse gelmeden önce teneffüste elimize kağıdı alıp çalışıyoruz. Ezberliyoruz. Bu dersimizi pek fazla etkilemiyor doğrusu.” (K12)

“Bazı skeçleri hazırlıyoruz. Hocaya haber verip gelmeden eşyalarımızı hazırlıyoruz, kıyafetlerimizi giriyoruz. Derslerimiz daha eğlenceli geçiyor, arkadaşlarımızın daha çok dikkatini çekiyoruz.” (K13)

“Derse gelmeden önce hazırlık yapıyoruz. Çıkıp bir şey sunacak arkadaşlarımla birlikte onu prova ediyoruz. Daha kolay ezber yapmamızı sağlıyor, daha konsantre olmamızı, senkronize sağlıyor.” (K14)

“Skeç yazdıysak onunla ilgili hazırlıklar yapıyoruz. Arkadaşlarımızı etkilemiş oluyoruz. Kendimiz de oynadığımızda mutlu oluyoruz.” (K15)

Drama dersi sırasında öğretmeninizle olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

“Öğretmenim çok tatlı biri. Eleştirilerine dikkat ediyor. Biz kötü yaptığımızda bize nasıl yapmamız gerektiğini söylüyor. Onunla çok rahat konuşuyorum.” (K1)

“Öğretmenimle ilişkim iyi, o da bize destek oluyor. Öğretmenimizle tanıştık ve birbirimizi anlıyoruz. Öğretmenimle rahat konuşabiliyorum. Ondan çekinmiyorum. Bize yardım ediyor. ” (K2)

“Bazen sorun oluyor ama genelde iyi olur. Yemekhaneye hemen çıkmak istiyorum o zaman sorun oluyor. Ama öğretmenimle aram iyi, bazen hiç kızmıyor. Kötü olsa bile yine de gülüyor, bize moral veriyor. ” (K3)

“Hocamla aram çok iyi. Rahatlıkla onunla konuşabiliyorum.” (K4)

“Öğretmenimle aram çok iyi. Beni beğeniyor, oyunumu beğendiğini söyledi. Öğretmenimle özel konuşmalarımla öğretmenimle konuşabiliyorum. Bazı öğretmenlere pek güvenmiyorum. Drama öğretmenime çok daha fazla güveniyorum. Öğretmenime her şeyi söyleyebilirim diye düşünüyorum, içimde bir rahatlık var. ” (K5)

“Öğretmenimle çok iyi anlaşıyoruz. Bazen öğretmenimiz üzgün olduğunda öğretmenim bir şey mi var diyoruz bizimle paylaşıyor, biz de üzgün olduğumuzda ona anlatıyoruz. ” (K6)

“İyi. Hocam bazen kendimi kötü hissedince öğretmenimiz beni, düzeltiyor. Bazen hocaya yanlış bir şey söyledim. Hocaya gidip Zuhal abla demiştim. Öğretmenimi abla gibi hissediyorum rahatlıkla konuşabiliyorum” (K7)

“Öğretmenimle aram iyi. Onun sözünü dinleyince bana kızmıyor. Eğlenceli öğretmen. Kendisi de tiyatro oynamış. Siniri bozuk olduğunca yanıma gelmeyin diyor, dikkat ediyorum. ” (K8)

“Hocamla aram iyi. Hocam çok eğlenceli, bize çok iyi davranıyor. Başka öğretmenlerimiz pek iletişim kurmazdı. İletişimiz çok iyi.” (K9)

“Öğretmenimle iletişimim güzel. Bazı şeyleri konuşabiliyorum bazen konuşabiliyorum. Bazen çok yanlış olduğunda sahnede kızabiliyor. Üzgün hissediyorum, bir daha gelmek istemiyor canım bazen. ” (K10)

“Öğretmenimi seviyorum ve ilişkimiz iyi. Düşüncelerimi her zaman söyleyemiyorum, arada sırada söylüyorum. ” (K11)

“Öğretmenimle ilişkimi hiç bozmadım. Hocaya saygıdan her şeyi anlatamıyorum tabi ki. Bazı şeyleri anlatabiliyorum.” (K12)

“Öğretmenimi seviyorum. İlişkimiz iyi. Bazen kızılırsa da bir bildiği vardır diye düşünüyorum.” (K13)

“Öğretmenimle ilişkim güzel, beni seçip kaldırması hoşuma gidiyor. Onunla rahatlıkla konuşabiliyorum.” (K14)

“Öğretmenimle ilişkim iyi. Mesala benim kelime oyunum iyi. Bazen öğretmenimden çekindiğim oluyor sert davranmıyor ama çekiniyorum bazen. Eğer öğretmen çocuk kafasında olursa rahatlıkla düşüncelerimi paylaşabiliyorum. Eğer olamazsa paylaşırım dertlerimi ama o kadar çok olmaz. ” (K15)

Drama dersi boyunca arkadaşlarınızla olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

“Arkadaşlarımla aram iyi. Erkekler var ve pek onlarla takılmıyorum. Farklı sınıftalar. Kendi sınıf arkadaşlarımla aram çok daha iyi. Farklı sınıflardaki erkeklerle pek yakın değilim. Erkekler bazen çok konuşuyor ve bizim tiyatromuzu bozuyorlar. Kızlar daha sorumlular.” (K1)

“Arkadaşlarımla da aram iyi, bir skeç çıkarttığımızda onlarla tartışıyoruz. Hangi rolü oynayacağız, nasıl oynayacağız, ne giyeceğiz bunu tartışıyoruz. Arkadaşlarımla yakınız, herkesle konuşuyorum. Bazen bazı arkadaşlarımızı da oyuncu eksikliği olduğunda onları da çalışmamıza katıyoruz.” (K2)

“Arkadaşlarımla aram çok iyi. Normal hayatla alakalı skeçler yazıyoruz. Tenefüslerde bir araya geliyoruz be oyun oynuyoruz. Bazen anlaşılmadığımız oluyor ama genelde iyi.” (K3)

“Arkadaşlarımla aram iyi. Kendi grubumuzu oluşturduk ama diğerleri ile aram iyi. bazen birbirlerimizin yerine oynuyoruz kimse olmadığında.” (K4)

“Çoğu Arkadaşlarımla aram çok iyi, bazılarıyla oyun oynarken kendine daha çok rol veriyorsun diyorlar ama oldukça eşitlemeye çalışıyorum, başkaları da yapıyor. Herkesle iletişime geçmeye çalışıyorum. 2-3 arkadaşımız yeni geldi, onlara da yardımcı oluyorum. Erkekler bir grup onlara da yardımcı olmaya çalışıyorum. Yardımsever biriyim.” (K5)

“Dramada arkadaşlarımla aram çok iyi. Birbirimize derslerimizi anlatıyoruz. Drama ile ilgili konuşuyoruz. Öğretmenimiz üzgün olduğunda acaba neyi var sorsak mı diye konuşuyoruz. Mesala ben şu an sınıfla arkadaşlık kuruyordum ama şimdi diğer 5ler ve 6larla arkadaşlık kuruyorum. Daha iyi oldu.” (K6)

“İlk geldiğimizde utanıyordum. Ama zamanla arkadaşlarım daha da çoğaldı. Tiyatro yaptıkça arkadaşlarım çoğaldı. Daha mantıklı konuşmamızı sağladı. Daha kötü kelimeler kullanmamamızı sağladı.” (K7)

“Arkadaşlarımla aram iyi. Eğlenceli şeyler yapıyoruz oyun oynuyoruz. 6.sınıfların erkekleriyle dolaşıyorum am kızlarıyla konuşmuyorum. Arkadaşlarımızla direk konuşuyoruz.” (K8)

“Bazı arkadaşlarımız zorbalık yapıp, dalga geçebiliyorlar bazen. Erkeklerle pek anlaşılamıyorum, ay senin rolün yok bu kadar rolün var diye konuşuyorlar. Arkadaşlarımlayken ne konuşacağımı biliyorum, olgunlaştım biraz.” (K9)

“Arkadaşlarımla aram iyi, onlarla daha iyi konuşabiliyorum daha çok eğleniyorum.” (K10)

“Anlarla konuşuyoruz ne oynayacağız diye. Herkesle değil ama çoğu kişi ile arkadaşım. Drama ile arkadaşlarımı daha iyi tanıdım, çevrem gelişti.” (K11)

“Arkadaşlarımla aram iyi. Onlarla iyi vakit geçiriyorum. bana en yakın olanlarla takılıyorum ben. Dramdaki herkesi tanıımıyordum ama tanıyordum artık. İyi tanımadığım arkadaşlarımla hemen bir şey yapmıyoruz, biraz tanımam gerekiyor.” (K12)

“Arkadaşlarımla ilişkim iyi ama sevmediğim, çalışkan değil ve yaramaz öğrencilerle aram iyidir. Arkadaşlarımla ilişkilerimde bir değişiklik yapmadı drama.” (K13)

“Arkadaşlarımla birlikte daha çok konuşmazken orada yaptıklarımızla birbirimize daha çok bağlıyor gibi geliyor. Daha iyi daha rahat konuşmamı sağlıyor drama. Daha önceden hiç birşey anlatamazken şimdi onlara anlatabiliyorum. ” (K14)

“Arkadaşlarımla aram iyi. Görüşmediğim konuşmadığım arkadaşlarım oluyor. Hoca bizi aynı gruba koyuyor ve onlarla çalışmalar yapıyoruz, böylece arkadaşlığımız daha da güçleniyor. Drama dersinin arkadaşlığımızın gelişmesinde katkısı olduğunu pek düşünmüyorum. ” (K15)

Drama dersi esnasında başka bir sınıftaki okul arkadaşınız sizi izlemeye gelseydi, bu arkadaşınızın dikkatini neler çekerd?

“Yapılan tiyatrolarda yetenekli olduğumuzu görürdü. Sınıftakilerin ilgisini çektiğini görürdü. Bazılar acayip, güzel. Mimiklerimiz dikkatini çekebilirdi. Eğlendiğimizi, herkesin heyecanlı olduğunu görürdü. Bazen çok konuştuğumuzu görürdü.” (K1)

“Bence oyunculukların iyi olduğunu görürdü. Arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğunu görürdü. Oynarken heyecanlanmadığımızı görürdü. Oyun oynarken mutlu olduğumuzu fark ederdi. ” (K2)

“O da bir sonraki sene dersi seçmek isterdi. Sınıfta komik şeyler olduğunu görürdü. Çok eğlenceli olduğunu görürdü. Kendi hayal gücünü geliştirmek isterdi o da. ” (K3)

“Mutluluğun olduğunu görürdü. Eğlencenin olduğunu görürdü. Oynayanların gerçekten içindeymiş hissettiğini görürdü. ” (K4)

“Birbirimizle iyi arkadaş olduğumuzu, drama sınıfının yardım sever bir sınıf olduğunu görürdü. Bize baktıkça yüz ifadeleri, davranışları değişecektir. Arkadaşlarımızın kendini çok iyi ifade ettiğini, herkesin güler yüzlü olduğunu görürdü. Bazı arkadaşlarımız sürekli tekrar yaptığımızda sıkılabilirdi biraz ama eğlenceli bulurdu. ” (K5)

“İçindeki deliyi görürdü. Eğlenceli havayı görürdü. Ne kadar güzelmiş keşke ben de oynasaydım derdi. Bizim bu oyuna gelmemizle daha da açıldığımızı görürdü. ” (K6)

“İyi olduğumuzu, nasıl çalıştığımızı görürdü. Ezberimizin iyi olduğunu görürdü. Bazen benim ayağım ağrıyor birden koşunca, tahtaya kalkınca 40dk durunca ders boyunca ayağım ağrıyordu. Öğretmen dedi ki sahnede öyle durunca alışsın dedi. ” (K7)

“İyi oynadığımızı görürdü. Zevk alırdı, gülerdi. Sıkılmazdı. ” (K8)

“Eğlenceli olduğunu görürdü. Bazen tekrarlar yaptığımız için sıkılırdı. ” (K9)

“Komik olduğunu görürdü. Mutlu arkadaşlar olduğumuzu görürdü. ” (K10)

“Özellikle dalga geçenleri görürdü, derse odaklananları görürdü. Oyunlarımızın öğüt verici olduğunu görürdü, bazen komik olsa da yine de her oyun da bir öğüt var. Bazılarını sıkıcı bulabilirdi ama genelde çok eğlendiğimizi görürdü. ” (K11)

“Drama dersinde ilk önce seyircinin gözüne bakıp gülmediğimizi, espri yaptığımızda gülmeler eklediğimizi, oynarken ciddileştığımızı görürdü. Performansımız ve birlik olup bir şeyler yaptığımız, yaratıcı olduğumuz dikkatini çekerd. Saygı, sevgi ve mutluluğun sınıfta normal olması dikkatini çekerd.” (K12)

“Kıyafetlere bakardı, nasıl canlandırğımıza bakardı. Skeci canlandırırken arada sırada ışıkları kapatıp sahnedeki ışıkları açıyoruz onlar ilgisini çekerdi. Bazı arkadaşlarımızın rolünü çok iyi yaptığını görürdü.” (K13)

“Öğretmenimizin bize güzel şeyler anlattığı, yönlendirdiği dikkatini çekerdi. biz farklı farklı oyunlar oynuyoruz, bundan dolayı sınıfın girişkenliği dikkatini çekerdi. Bazen arkadaşlarımızla birlikte çok eğlenceli şeyler yaptığımızı görürdü. güldüğümüz dikkatini çekerdi.” (K14)

“Benim nasıl oynadığımızı nasıl ilgim olduğunu görürdü. Sınıfta biraz gürültü görebilirdi, çünkü yaparken kimi zaman komik şeyler yapıyoruz çoğunlukla herkes güldüğü için bazen gürültü oluyor. Bazı arkadaşlarımız parmak kaldırmadan konuşuyorlar. Ama yine de mutlu olduğumuzu görürdü.” (K15)

Drama dersinde çeşitli araç gereçlerin kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? (Hoşunuza gidiyor mu? Eğlenceli mi?)

“Bir keresinde köylü olmuştum, elimde tesbih vardı, cebimde köstekli saat. Bu araç gereçler dramayı, tiyatroyu daha güzel yapıyor. Daha çok dinliyor insanlar, daha çok ilgilerini çekiyor. Ses tonları, birbirleriyle konuşmalar hareketleri, mimikleri çok önemli, eğer bunları yapmazlarsa sıkılıyorlar. Çok eğleniyorum bu eşyaları kullanırken, sesimi değiştirirken. Mesala tiyatroya göre kostümleri giymek çok güzel, bazen arkadaşlar tiyatroya göre kostüm giymiyorlar, süslü giyiniyorlar biraz.” (K1)

“O an oynadığımız rol için gerekli. Mesala arkadaşımızın oynadığı obezite rolünde, obez olanlar biraz daha şişko olur. O yüzden içine mont veya yastık koyuyoruz. O an ki rolü canlandırmak için elimizden geleni yapıyoruz. Eğlenceli oluyor. Çünkü arkadaşlarımızı farklı görmek hoşumuza gidiyor, bir de sıkıcı olmasını engelliyor. Önceden herkes korkuyordu bana gülerler diye, herkes canlandırdıkça bütün arkadaşlarım daha güveniyorlar kendine, daha rahatlar, daha cesaret ediyorlar.” (K2)

“Bence çok yararlı, gerçekçi gibi görünüyor. Mesala öğrenci ise oynadığımız kitap alıyoruz elimize. Çok gerçekçi gibi görünüyor ve herkes inanıyor. Kendileri yapmış diyorlar. Eğlenceli oluyor bazen düdük getiriyoruz polis hırsız oluyor. Bende onlardan öğrenip kendim de eşyalar getiriyorum.” (K3)

“Bazen masa, sandalye, bazen öğretmenimiz de istiyor. Bazen eşyalarımız olmadığında varmış gibi yapıyoruz. Eşya olunca daha kolay oluyor rol oynamak, mesala sandalye olmasa oturma takliti yapmak daha zor oluyor. Ama sandalye varsa daha kola, daha iyi yapıyoruz. Bu araçları kullanınca daha rahat ve eğlenceli oluyor. eşya kullanınca daha rahat oluyorum.” (K4)

“Mesala evde çalışıyoruz, evde skecimizi hazırlıyoruz ve buraya gelince sunuyoruz. Kıyafet de hazırlıyoruz. Ben karnıma bir şey koyacam ve kıyafetler giyeceğiz ve gelecek hafta yapacağız. Normal giyinince çok itici oluyor oyun. Daha çok eğlenceli oluyor kıyafetler olunca. Kimin ne olduğunu daha iyi görüyoruz. Sekreter, doktor, hemşire, öğretmen gibi. Elimizdeki yazıları çok fazla okuyunca sıkılıyorum.” (K5)

“Kullanıyoruz. Mesala pilav diyorsam rolümde tabak, kaşık kullanıyorum. arkadaşlarım bebek getiriyor. Ben mesala başörtü getirdim. Görünüm olarak etkiliyor, daha çok köylüye benzemiş oluyorsun hem de içindeki deliyi gösteriyor. arkadaşım kullandığında ilgimi çekti, ben de o yüzden köylüye benzemek için

başörtüsü getirmiştım. İzleyenler şaşırıyor ve ben de rolümde kullanacağım bir şey getireyim diyorlar.” (K6)

“Gerçekte yapacağımızda tabureler, masalar düzenleyeceğiz, çay ocağı yapacağız. daha mantıklı oluyor, hareketlerimiz daha iyi oluyor. İzleyenler daha iyi hissediyor. eskiden telefon işareti yapıyorduk ya eşyamız olmayınca öyle yapıyoruz.” (K7)

“Bebek, makyaj, giysiler kullanıyoruz. Dersimizi komik ve eğlenceli yapıyor.” (K8)

“Hocam kendimizi daha iyi gösteriyoruz, kendimizi köylülere benzetiyoruz. arkadaşlarımız daha iyi anlıyorlar bizi. Çok eğlenceli oluyor bir de, çok komik oluyor bazen yüzlerimizi boyuyoruz.” (K9)

“Konumuza göre araç gereçler kullanıyoruz. Oyun köyde geçtiği için başörtüsü kullanıyoruz. Sanki orada yaşıyormuş gibi hissediyorum. Daha görsel olduğu için daha eğleniyorum, daha gerçekçi oluyor.” (K10)

“Onlar bize daha çok benzetiyoruz. Mesala bi kuzu var, beyaz mont giyersen daha çok benzetiyoruz. Bazı arkadaşlarım komik buluyor eğleniyorum. İzleyenler biraz daha odaklanıyorlar. Bazen bir kötü yanı var herkes gülüyor, ders kaynıyor, hoca da uyarmasına rağmen baya bir kişi susmuyor. Bi kaç kişi dalga geçebiliyor.” (K11)

“Bu daha gerçekçi yapıyor çalışmayı, sayı kabilesi diye bir skeç yazdım ben. Mesala herkes bir tane kahramanın kıyafetini giydim. Prenses kıyafeti giyince daha gerçek oldu, o karakterin kişiliğini temsil ediyoruz. Bazen sıkılıyorum çünkü hoca asa iste, ben yaptım fakat asayı kullandığım bir yer yok, onun gereksiz olduğunu düşünüyorum. ciddi bir oyun oynuyorsak, gülünmemesi gereken bir oyun. onlarda da komik kıyafet giymek gerekiyor.” (K12)

“İzleyici bakımından daha dikkat çekiyor. Bizim de o role daha iyi girmemizi sağlıyor. Skecimizi daha iyi canlandırıyoruz. Eğlenceli oluyor çalışmalarımız. Sayı kabilesi diye bir skecimiz var ve üstlerimizi değiştirdik. Arkadaşlarımız daha çok ilgi gösterdi oyunumuza ve daha eğlenceli geçti dersimiz.” (K13)

“Hayalgücümüzü daha çok destekliyor araç gereç kullanmak. Kendimizi daha kolay ifade edebiliyoruz, eğleniyoruz.” (K14)

“Mesala skeç yaptık onu sunacağız onun görselli hali daha çok ilgimizi çeker, çok hoşumuza gidiyor. Mesala biri cadı olacak onun için şapka, değnek bunlar daha çok ilgi çekiyor.” (K15)

Dramayı neye benzetiyorsunuz? Neden?

“Dramayı tiyatroya benzetiyorum. Çünkü oyunlar oynuyor, mimiklerimizi geliştiriyoruz kendimizi de geliştiriyoruz.” (K1)

“Drama, insanların kendilerini özgürce ifade edebildiği, o anda canlandırdığı karakterleri kendi istediği gibi yapabilmesi bence drama. Rahatlatıcı geliyor bana.” (K2)

“Dramayı tiyatro, içimizdekini söyleme gibi, aklımıza gelen, hayalgücümüz. Çünkü aklımıza geleni yapıyoruz, hayalgücümüzü ilerletiyoruz ve kendimiz aklımıza geleni yazıyoruz. Bazen internette yararlanıyoruz, bazen doğal.” (K3)

“Drama, güzel bir şey, eğlenceli, komik. İlk aklıma tiyatro geliyor. Skeçlerden dolayı ve mimiklerimizi kullandığımız için sinema ve tiyatro aklıma geliyor.” (K4)

“Drama, hayatın parçası gibi. Drama olunca her şey oluyor, nasıl davranacağın yüz ifadelerin ortaya çıkıyor, bu yüzden hayatın parçası gibi. “ (K5)

“Hayata benzetiyorum. Çünkü verdiğimiz bu güzellik, enerji bütün hayatımızı kapsıyor. ” (K6)

“Tiyatroya benzetiyorum. Çünkü çoğu şeyi sergiliyoruz, kendi yeteneğimizi gösteriyoruz.” (K7)

“Tiyatroya. Tiyatrocular gibi rol oynuyoruz. ” (K8)

“Bir rol oyununu birbirimize benzetip de yeteneğimizi göstermek gibi. Çünkü drama yapınca bir rol yapıyoruz seçiyoruz, tekrarlıyoruz. Sesimizi değiştirerek tipimizi değiştirerek oynuyoruz. ” (K9)

“Başkasını oynamak. rol oynamak. ” (K10)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Emregül ERŞAN
Doğum Tarihi : 22/09/1981
Doğum Yeri : Sivas
E-Posta : emregulersan@hotmail.com

EĞİTİM DURUMU

2011-2014 :Yıldız Teknik Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı
2006-2009 :Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve
Kontrol Sistemleri Yüksek Lisans Programı
2001-2006 :Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve
Kontrol Sistemleri Öğretmenliği
2001-1995 :Haydarpaşa Anadolu Teknik Lisesi

İŞ DENEYİMİ

2012-2015:Kocamustafapaşa Teknik ve Endsütri Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri
Öğretmeni
2006-2012:Zeytinburnu Teknik ve Endsütri Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri
Öğretmeni